

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

ANDRÉA SCOPEL PIOL

**CARTOGRAFIAS DO ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO:
EXPERIÊNCIAS EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE ARACRUZ, ES**

SÃO MATEUS
2015

ANDRÉA SCOPEL PIOL

**CARTOGRAFIAS DO ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO:
EXPERIÊNCIAS EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE ARACRUZ, ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino na Educação Básica.
Orientador: Prof. Dr. Jair Miranda de Paiva

SÃO MATEUS

2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Divisão de Biblioteca Setorial do CEUNES - BC, ES, Brasil)

P662c Piol, Andréa Scopel, 1975-
Cartografias do ensino de filosofia no ensino médio :
experiências em escolas públicas estaduais de Aracruz, ES /
Andréa Scopel Piol. – 2015.
182 f. : il.

Orientador: Jair Miranda de Paiva.

Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) –
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário
Norte do Espírito Santo.

1. Educação. 2. Filosofia (Ensino médio). 3. Ensino. 4.
Experiência. 5. Pensamento. 6. Aprendizagem. I. Paiva, Jair
Miranda de. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro
Universitário Norte do Espírito Santo. III. Título.

CDU: 63

“Cartografias do ensino de filosofia no ensino médio: experiências em escolas públicas estaduais de Aracruz, ES”

Andréa Scopel Piol

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Espírito Santo, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica

Aprovada em 16/12/2015.



Prof. Dr. Jair Miranda de Paiva
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador



Prof.ª Dr.ª Maria Alayde Alcântara Salim
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro Interno



Prof.ª Dr.ª Sandra Kretli da Silva
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro Externo

À minha mãe, Maria, e ao meu pai, Antônio, amor incondicional.

Às minhas queridas irmãs: Adriana e Mônica.

Ao Alexandre, meu amor, que seja eterno.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força, inspiração e alegria.

Aos meus pais, Maria e Antônio, pela preciosa confiança, paciência e apoio em momentos decisivos, sempre presentes e dispostos a me ajudar. Vocês me ensinaram que a vida é uma luta constante e repleta de possibilidades.

Às minhas irmãs e aos meus irmãos, às minhas cunhadas e ao meu cunhado, aos meus sobrinhos e às minhas sobrinhas; pessoas queridas que acreditaram e torceram por mim, em especial, Lucas, Guilherme, Mateus e Virgínia, pela alegria no período de tensão e solidão. Suas visitas inesperadas nos momentos intensos de escrita traziam “ar fresco” ao meu pensamento. Amo vocês!

Ao Alexandre, amor da minha vida, pelo incentivo, compreensão e amor constante, e ao Sr. Jorge, pelo carinho e conselhos. Saudades eternas!

Ao professor Jair Miranda de Paiva, a quem eu chamo com orgulho de devir-orientador, potência de vida que me apresentou Deleuze, possibilitando rupturas, experimentações, pensamentos, desejos, criações, agenciamentos, novas táticas... Obrigada pela sua preciosa atenção, pelas aprendizagens partilhadas, pelas críticas que me mobilizaram a pensar, pela amizade sempre regada com ética e humor, pelos produtivos momentos de orientação que provocaram meus pensamentos nesses dois anos de convivência. Que bom encontro! Um novo agenciamento. Obrigada por assumir e confiar, por me desafiar a produzir e sempre refazer de novo. Que novos agenciamentos continuem contagiando muitas vidas.

Às professoras Maria Alayde Alcântara Salim, Sandra Kretli da Silva e ao professor Ueber José de Oliveira, membros da banca avaliadora, pela aceitação, disponibilidade, valiosas contribuições e profícuas sugestões trazidas na qualificação com muita ética, respeito e carinho. Muito obrigada!

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do CEUNES/UFES, em especial, Franklin Noel dos Santos, Jair Miranda de Paiva, Márcia Helena Siervi Manso, Maria Alayde Alcântara Salim, Andréa Brandão Locatelli, Ueber José de Oliveira e Márcia Regina Santana Pereira. Obrigada pelos encontros, aprendizagens,

incentivos, afetos, questionamentos, problematizações e produções. Sinto-me orgulhosa por ter convivido com pessoas que me instigaram a aprender tanto, muito contribuíram para que eu conseguisse perceber que é possível pensar de outras formas.

À querida professora Márcia Siervi, pelo respeito intelectual manifesto nos debates, pelas produtivas discussões, atenção e estímulos. Suas aulas foram provocativas e maravilhosas. Muito obrigada!

À UFES e ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, que me ofertaram condições de experienciar esse intenso desejo de viver essa experiência e conquistar o Grau de Mestre.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo auxílio financeiro concedido no decorrer do curso.

Aos amigos especiais que entraram na minha vida: Jucilene, Suézio e Gracielle. Bons encontros, amizade, carinho e compartilhamento das tensões. Jucilene, obrigada pelas orações, pela acolhida nas madrugadas de leitura, pelas conversas, discussões, pelos dias cansativos, alegres e de risos vividos em São Mateus. Registro meu enorme carinho e respeito que carrego por ti. Gracielle, obrigada pela acolhida, pelos momentos alegres e tristes, sua presença companheira e sincera, seu cuidado e suas brincadeiras me fortaleciam.

À nossa turma de Mestrado e aos colegas do curso, pelos nossos esforços, dedicação, deslizes, fragilidades e potencialidades em nossos estudos e investigações. Pela alegria nos encontros, em especial, aos colegas Ozana, Bruna, Ernesto, Flávia, Suézio, Jucilene, Gracielle, Jonas, Mana, Zequinha, Valdirene, Giovani, Geysa, pelos afetos, companheirismo, cumplicidade e amizade.

Aos meus colegas da sala de estudo Paideia que me ajudaram a produzir com as conversas e risadas potentes, fazendo variar meu pensamento, mesmo sem conhecer cada linha desse trabalho.

Aos integrantes do Grupo de Estudos do professor Jair Paiva, pelos ricos debates e esclarecimentos teóricos e metodológicos.

Ao pessoal da Secretaria da Pós-Graduação – SUPGRAD, pela disposição e dedicada atenção e a todos os funcionários da Biblioteca do CEUNES, pela paciência e auxílio.

À Superintendência Regional de Educação de Linhares, pela aceitação e possibilidade da pesquisa.

Às escolas públicas estaduais de ensino médio de Aracruz, em especial, aos gestores, pedagogos, coordenadores, secretários, professores e professoras pela acolhida e possibilidade das experiências produzidas.

Aos professores de Filosofia das escolas estaduais de Aracruz, participantes da pesquisa, pela abertura, acolhida, encontros e experiências coletivas vivas e intensas.

Às professoras de filosofia, estudantes do Ensino Médio, diretores, pedagogos, coordenadores, professores e funcionários das duas escolas das quais realizei a pesquisa no cotidiano. Felizes encontros que fizeram tudo isso possível. Obrigada pela acolhida e afeto!

À Prefeitura Municipal de Aracruz, pela concessão do meu afastamento no trabalho.

Às professoras, professores, alunos e funcionários da EMEF Professora Maria Inês Della Valentina, pelo apoio, incentivo e amizade.

Às professoras Deyse Juliana Francisco, Andréa Mongim, Kiki, Sandra Kretli da Silva e aos professores Jair Paiva, Ueber de Oliveira e Iguatemi Rangel por propiciar momentos de discussão e aprendizagens durante o curso do Mestrado.

Aos alunos do curso de graduação em Ciências Biológicas, Matemática e, em especial a 1ª turma de Pedagogia, pela acolhida no Estágio em Docência, afetos, amizades e apoio até à defesa desse trabalho.

À Tânia, amiga querida, por quem eu nutro muita admiração e respeito. Que esta te provoca e te desafia à possibilidade de viver uma experiência diferente.

Ao meu primo Alexandro Scopel, pelo incentivo e alegria.

E a todos aqueles que de alguma forma contribuíram para esta dissertação.

Muito obrigada!

“A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço”.

(Larrosa, 2002)

RESUMO

Esta dissertação apresenta experiências e agenciamentos produzidos no ensino de filosofia, em escolas públicas de Ensino Médio de Aracruz, ES. Problematiza o ensino e a formação dos professores de filosofia que compõem um campo de tensões e de processos de subjetivações. Coloca em relevância os modos de ensinar e de aprender filosofia em cotidianos escolares, cartografando os movimentos e as capturas inventivas. Reativa conceitos de Deleuze-Guattari, Walter Kohan e Sílvio Gallo e pensa a Filosofia e seu ensino na perspectiva da *experiência de pensamento* e da *criação de conceitos*. Toma como referencial metodológico a cartografia deleuziana, na qual aponta para o acompanhamento de processos que se fazem a partir de forças, intensidades, fluxos, movimentos, interações, invenções, pensamentos, agenciamentos. Utiliza a observação participante, questionários, entrevistas, redes de conversações e diário de campo. Do ponto de vista teórico, pensa a prática filosófica no contexto de uma educação menor, a partir das quais promove política do cotidiano, produz resistências e cria novas formas de pensar esse ensino. Os resultados apresentam fragilidades tanto no âmbito da formação dos professores de filosofia quanto nos processos de ensino e de aprendizagem filosóficos, por outro lado, apontam potencialidades nas artes de fazer currículos nos cotidianos, corroborando experiências filosóficas criativas. Afirma que é possível inventar um ensino de filosofia com fluxos de pensamentos, conexões, entradas e saídas.

Palavras-chave: Filosofia. Pensamento. Experiência. Ensino. Agenciamento.

ABSTRACT

This thesis presents experiences and assemblages produced in the philosophy teaching, in high schools publics in Aracruz, ES. Questions the education and the training of philosophy teachers who make up a field of tensions and subjectivities processes. Puts in relevant modes of teaching and learning philosophy in school daily, charting the movements and inventive catches. Reactive the concepts of Deleuze-Guattari, Walter Kohan and Sílvia Gallo and thinks philosophy and its teaching from the perspective of thought experiment and the creation of concepts. Takes as a methodological reference the Deleuze cartography, in which points to the accompaniment processes that are done from forces, intensities, flows, movements, interactions, inventions, thoughts, assemblages. Uses participant observation, questionnaires, interviews, conversations networks and field diary. From the theoretical point of view, thinks in a philosophical practice in the context a smaller education, which promotes everyday politics, produces resistance and creates new ways of thinking this teaching. The results show weaknesses both in the training of philosophy teachers as in the teaching processes and philosophical learning, on the other hand, point out potential in the arts of making curricula in everyday, stating creative philosophical experiences. It states that it is possible to invent a philosophy of teaching with thoughts of flows, connections, inputs and outputs.

Keywords: Philosophy. Thought. Experience. Teaching. Assemblages.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de Aracruz	081
Figura 2 – Vista externa da EEEFM Caboclo Bernardo	082
Figura 3 – Vista externa da EEEFM Ermentina Leal	082
Figura 4 – Vista externa da EEEM Monsenhor Guilherme Schimitz	082
Figura 5 – Vista externa da EEEM Misael Pinto Netto.....	082
Figura 6 – Vista externa da EEEFM Primo Bitti.....	082
Figura 7 – Vista externa da EEEFM Dylío Penedo.....	082
Figura 8 – Vista externa da EEEFM Prof. Aparício Alvarenga	082
Figura 9 – Platão e Aristóteles na Escola de Atenas. Pintura de Rafael Sanzio.....	105
Figura 10 – <i>World Café Filosófico</i>	137
Figura 11 – Alunos e alunas no <i>Café Filosófico</i>	139
Figura 12 – <i>World Café Filosófico</i> : Estudantes produzindo atividades	141
Figura 13 – Estudantes realizando atividades.....	142
Figura 14 – Estudantes realizando atividades.....	142
Figura 15 – Estudantes pesquisando e problematizando atividades no <i>Café Filosófico</i>	143
Figura 16 – Estudantes pensando e problematizando atividades no <i>Café Filosófico</i>	145
Figura 17 – Estudantes no <i>Word Café Filosófico</i> : criando e recriando conceitos.....	147
Figura 18 – Orquídea-vespa <i>Ophrys tenthredinifera</i>	150
Figura 19 – Erva vespa <i>Ophrys lútea</i>	150
Figura 20 – Orquídea-vespa <i>Ophrys ficalhoana</i>	150

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Competências e habilidades da disciplina de Filosofia do CBC, do Estado do Espírito Santo.....	070
Quadro 2 – Número de turmas, de alunos e de professores de filosofia das escolas estaduais de Ensino Médio do município de Aracruz, ES.....	097
Quadro 3 – Questionário com os professores de filosofia das escolas estaduais de Ensino Médio de Aracruz	100
Quadro 4 – Potencialidades e fragilidades do ensino de filosofia	122

LISTA DE SIGLAS

CBC – Conteúdo Básico Comum

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

EJA – Educação de Jovens e Adultos

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PMA – Prefeitura Municipal de Aracruz

SEDU – Secretaria de Estado da Educação

SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Aracruz

SISMÉDIO – Sistema informatizado de cadastro do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Introdução	17
1 MOVIMENTOS DE VIDA NA PRÁTICA: INVENÇÕES DE UMA PESQUISA.....	24
1.1 Uma experiência e um encontro com o problema filosófico	24
1.2 Traçados metodológicos: fazendo caminhos com a cartografia	35
1.3 Desejos e agenciamentos: entre raízes e rizomas.....	42
2 A FILOSOFIA E SEU ENSINO: PRODUÇÃO DE UM REFERENCIAL TEÓRICO.....	49
2.1 Filosofia: potência criadora de pensamentos	49
2.2 O ensino de filosofia como experiência de pensamento e criação de conceitos	52
2.3 O ensino de filosofia como prática de resistência.....	59
2.4 Possíveis implicações do ensino de filosofia para o âmbito dos currículos escolares e da formação dos professores de filosofia	64
3 CENÁRIO DA PESQUISA: CARTOGRAFANDO O MUNICÍPIO, AS ESCOLAS E SEUS PARTICIPANTES.....	76
3.1 A entrada e o rastreio: Aracruz e as escolas públicas estaduais.....	77
3.2 Entre escolas e sujeitos: o acolhimento do cartógrafo no campo de pesquisa	89
4 ENCONTROS: PROFESSORES, ALUNOS E O ENSINO DE FILOSOFIA NO MUNICÍPIO DE ARACRUZ	95
4.1 As aulas: encontro com os alunos e com o ensino de filosofia nas redes de conversações	112
4.2 A filosofia: potencialidades e fragilidades nos currículos do ensino médio.....	118

5	AGENCIAMENTOS E AFETOS: POTÊNCIA DO COTIDIANO ESCOLAR ...	126
	5.1 A arte narrativa: experiência em Walter Benjamin	126
	5.2 Cotidianos e invenções: relatos possíveis	130
	Considerações sem-fim.....	154
	Referências	157
	Apêndices.....	164
	Anexos.....	174

O ensino de Filosofia ganha visibilidade no contexto da educação básica após a promulgação da Lei n. 11.684, de 02 de junho de 2008, que altera o art. 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e prescreve, no inciso IV, que “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio”.

A despeito dos recuos e barreiras, a inclusão da Filosofia como componente curricular da última etapa da educação básica brasileira foi uma grande conquista, demonstrando sua significação num ambiente de educação formal. Entretanto, sua presença nos currículos escolares vai além do reconhecimento legal dessa área do saber. Apresenta-se como algo desafiador às instituições de ensino e, em especial, aos professores de filosofia da rede pública estadual, uma vez que se trata da implementação de uma disciplina por muito tempo ausente na maioria das instituições de ensino, tendo deixado de ser obrigatória em 1961 com a Lei n. 4.024/61; excluída do currículo escolar oficial em 1971 com a Lei n. 5.692/71; assumindo caráter optativo nos currículos a partir da publicação da LDBEN n. 9.394/96 e, finalmente, em 2008 tornando-se obrigatória no currículo de Ensino Médio em todo o território nacional.

Desse modo, sabemos que houve na história do ensino da Filosofia um descaso legal com essa disciplina nos currículos da educação básica brasileira. Todavia, sua reintrodução no Ensino Médio nos desafia a repensar esse ensino enquanto processo *ativo*¹ e *criativo* que nos convida para uma *experiência de pensamento* (KOHAN, 2000, 2009; GALLO, 2006, 2012) e para a *criação de conceitos* (DELEUZE-GUATTARI, 1992; GALLO, 2012), contribuindo na construção de subjetividades livres e potentes.

Walter Kohan (2000, p. 45) e outros pensadores da área defendem que ensinar filosofia tem a ver com promover experiências de pensamento filosófico. Uma experiência de pensamento é

¹ A noção de um ensino ativo da filosofia é aquele que possibilita a experimentação do pensamento, a criação e recriação de conceitos. É um ensino que implica assumir “[...] uma postura de abertura ao outro, ao aprendizado como encontro com os signos e como criação” (GALLO, 2012, p. 48). Para Gallo (2012, p. 48), o ensino da filosofia em uma “[...] perspectiva ativa tem por meta a produção de singularidades, a emancipação intelectual daquele que aprende”. Não é um ensino fundado na explicação e na simples reprodução de ideias filosóficas, na transmissão direta de saberes e assimilação passiva de conteúdos. Trata-se, portanto, de assumir “[...] uma postura que não implique a submissão daquele que aprende àquele que ensina”.

“[...] uma prática teórica, intersubjetiva, irrepetível [...], uma forma de exercer o pensar que chamamos de ‘filosófica’ quando dá ênfase à crítica, à criação, à diferença, à resistência e uma interlocução com uma história de pensamentos que no ocidente tem mais de 26 séculos”. Deleuze-Guattari (1992) e Gallo (2012) concebem o pensamento como criação, apontando para uma concepção criadora da atividade filosófica.

Assim, a presença da Filosofia na educação básica é uma condição para o exercício do pensamento: “o ato de criar e recriar conceitos”. Apresenta relevância ao desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes, proporciona discussão dos conhecimentos filosóficos, artísticos, científicos, literários; contribui com os valores, os sentimentos, a consciência de si e do mundo; com os questionamentos dos problemas políticos, éticos, culturais e sociais que despontam nas sociedades contemporâneas.

Ao conceber a Filosofia como arte do pensamento nos interessa perguntar: mas, o que é o pensar? Walter Kohan (2003a) nos sugere que pensar é encontrar. Encontrar-se com outra ideia, outro conceito, outro acontecimento de pensamento. Como se fossem duas pedras a serem friccionadas. Trata-se do acontecimento do encontro que se passa entre ideias e conceitos, necessariamente, trata-se de “uma prática”, de uma experimentação, de uma problematização. O pensamento é muito mais que uma imagem. Há uma necessidade de educarmos no pensamento e de sermos educados pelo pensamento, transformando o que pensamos. Logo, Kohan caracteriza o pensar como um exercício infantil, assim, busca a infância do pensar, abrindo às portas ao impensável.

Kohan (2003a), referindo-se às ideias de Heidegger, pontua que o pensar é um território que podemos habitá-lo por nós mesmos e por meio do nosso próprio pensar, uma vez que o pensar não está dado no pensamento. É gerado a partir do ato de pensar. Logo, ninguém pode pensar e chegar ao pensar por outro. O pensar teria a ver com a atenção no pensar: o pensar pode-se aprender, chega-se ao pensar a partir da atenção. Sem atenção não há aprendizado, não há pensamento. A partir de Deleuze, em *Diferença e Repetição*, Kohan (2003a, p. 224), afirma: “O pensar não está dado. Ele nasce, se gera, se produz, a partir do encontro contingente com aquilo que nos força a pensar, aquilo que instala a necessidade absoluta de um ato de pensar, de uma paixão de pensar”.

Deleuze-Parnet (1998, p. 21) nos mostram que a história da filosofia pode dificultar o pensar. “A história da filosofia sempre foi o agente de poder na filosofia, e mesmo no pensamento.

Ela desempenhou um papel de repressor [...]. Uma imagem do pensamento, chamada filosofia, constituiu-se historicamente e impede perfeitamente as pessoas de pensarem”. Nas palavras de Kohan (2003a, p. 215), Deleuze-Parnet enfatizam que “[...] certo trato com a história da filosofia pode impossibilitar muito mais do que facilitar a emergência do pensar no pensamento”. Deleuze (1992, p. 14) escreveu:

Sou de uma geração, uma das últimas gerações que foram mais ou menos assassinadas com a história da filosofia. A história da filosofia exerce em filosofia uma função repressora evidente. É o Édipo propriamente dito: ‘Você não vai se atrever a falar em seu nome enquanto não tiver lido isto e aquilo, e aquilo sobre isto, e isto sobre aquilo’. Na minha geração muitos não escaparam disso, outros sim, inventando seus próprios métodos e novas regras, um novo tom. Quanto a mim, ‘fiz’ por muito tempo história da filosofia, li livros sobre tal ou qual autor. Mas eu me compensava de várias maneiras. Primeiro, gostando dos autores que se opunham à tradição racionalista dessa história [...].

Para Deleuze (1992), a filosofia constituiu uma imagem de si mesma, que para Walter Kohan (2003a), reprime e obscura o pensamento. Entretanto, não se trata de tirar o papel da história da filosofia no próprio fazer filosófico, mas o que importa é um tipo de relação com os filósofos da história. É uma política de pensamento, a emergência de pensar. É a necessidade de ar novo para que o pensamento respire e encontre uma linha de fuga para aquilo que o quer aprisionar.

Assim, podemos fazer outros e novos usos da filosofia e da sua história, há outros espaços para pensar contra essa imagem repressora do pensamento, uma vez que o pensar é um encontro, um acontecimento, no dizer de Deleuze-Parnet (1998).

Nesse contexto, compreendemos que o ensino de Filosofia nos currículos escolares constitui um processo desafiador, pois “para além da conquista histórica de um lugar, consiste não apenas em consolidá-lo, mas em torná-lo interessante” (GRISOTTO; GALLO, 2013, p. 06). Para tanto, é indispensável pensar o ensino de filosofia como sinal de problematização filosófica, como condições de afetar o modo de vida daqueles que a compartilham pelo pensar e o cuidado de si, como afirma Foucault (2006); para que se possa, como Sócrates, provocar a si mesmo e aos outros, tornando os estudantes sujeitos mais autônomos.

A questão do ensinar e aprender filosofia nas escolas de nível médio encontra-se em uma ambiência de complexidade, novas perspectivas são colocadas frente a este ensino e, conseqüentemente, à formação dos professores de filosofia. De fato, quando tratamos do tema do ensino de filosofia na educação média somos chamados, com urgência, a “[...] pensar a

formação do professor de filosofia, a fim de garantir que a implementação da disciplina nos currículos seja feita de forma séria e competente², por profissionais bem formados” (GALLO, 2012, p. 123).

A Filosofia nas escolas está longe de ser um empreendimento tranquilo, muitos são os obstáculos a serem superados para a presença de uma filosofia viva, produtiva³ e criativa, no dizer de Gallo (2012). É preciso ter-se em conta que o ensino de Filosofia provoca tensionamentos nos espaços escolares: por um lado, o desafio de fazer das aulas de filosofia um lugar de experiência de pensamento com olhar para os conceitos, como propõem nossos intercessores Gallo (2006, 2012) e Kohan (2000, 2009); por outro, temos a problemática da formação docente.

Nessa perspectiva, essa pesquisa tem como objetivo geral investigar práticas e *experiências*⁴ filosóficas produzidas no ensino de filosofia no cotidiano de escolas públicas de Ensino Médio de Aracruz, ES. Pretendemos acompanhar as práticas, as invenções, as dinâmicas, as experiências produzidas nas relações entre ensinar e aprender filosofia em duas escolas da rede estadual de Ensino Médio.

Como objetivos específicos, pretendemos:

- a) Caracterizar os professores e professoras de Filosofia da rede pública estadual presentes no município de Aracruz. Para tanto, investigamos a formação inicial e continuada dos professores de filosofia, a fim de discutir essa especificidade: potencialidades, condições, limitações, dificuldades;
- b) Cartografar o cenário de nossa pesquisa, caracterizando as escolas nas quais acompanhamos as práticas e as experiências do ensino de filosofia;

² Para Gallo (2012), não se trata de repetir o jargão das competências e habilidades, mas de profissionais abertos ao diálogo, ao risco, à criatividade. Um processo para além da explicação e da opinião, mas um processo, em defesa de um ensino e aprendizado ativo da filosofia. Aquele professor intercessor que chama seus alunos à paciência do movimento do pensar. O professor “bem formado” seria um intercessor da relação com a criação de conceitos. Claro, sem uma ação transversal do professor de filosofia que corta todo o movimento do pensar, do inventar, do criar e recriar, mas aquele que defende um processo ativo: que ocupe o ponto de reversão da autoridade de saber do professor da qual fala Rancière, em *O mestre Ignorante* (2013).

³ Para Gallo (2012), produção refere-se à criação, à recriação, à invenção de conceitos.

⁴ Referimos, aqui, *experiências* no campo do pensamento e de suas potencialidades. *Experiências de pensamento* (KOHAN, 2000, 2009; GALLO, 2012) no sentido da arte de pensar e de produzir experiências filosóficas a partir do pensamento, o que tem a ver com ensinar filosofia.

- c) Problematizar o novo Currículo Básico da Escola Estadual de Ensino Médio da SEDU/ES para a disciplina de Filosofia e a definição do Conteúdo Básico Comum (CBC);
- d) Acompanhar os movimentos curriculares produzidos no cotidiano de duas escolas estaduais de Ensino Médio de Aracruz acerca do ensino de Filosofia, na perspectiva das “artes de fazer” (CERTEAU, 1994) dos praticantes;
- e) Capturar os “usos” que os professores de filosofia fazem dos documentos disponibilizados pelo poder proprietário (Orientações, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Diretrizes Estaduais e o Currículo Básico da Escola Estadual do Espírito Santo).

Nesse sentido, tivemos experiências e assim como o livro-rizoma *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, de Deleuze-Guattari (1995), compusemos esta dissertação em cinco movimentos conectáveis, sem ponto de conclusão, mas como “platôs” que se comunicam de forma circular uns com os outros. “Chamamos ‘platô’ toda multiplicidade conectável com outras hastes subterrâneas superficiais de maneira a formar e estender um rizoma. Cada platô pode ser lido em qualquer posição e posto em relação com outro” (DELEUZE-GUATTARI, 1995, p. 33).

Para Deleuze-Guattari (1995, p. 33), um rizoma é feito de platôs. Um platô está sempre no meio. “Gregory Bateson serve-se da palavra ‘platô’ para designar algo muito especial: uma região contínua de intensidades, vibrando sobre ela mesma, e que se desenvolve evitando toda orientação sobre um ponto culminante ou em direção a uma finalidade exterior [...]”.

No platô 1, **Movimentos de vida na prática: invenções de uma pesquisa**, procuramos trazer o elemento problemático da nossa pesquisa a partir da sensibilidade de uma experiência que produziu sentidos, inquietações, movimentos e possíveis encontros. A seguir, apresentamos os princípios metodológicos que movimentam essa pesquisa, apostando no desafio de aproximarmos da cartografia e acompanhar processos no cotidiano escolar. Por conseguinte, abordamos as linhas que mapeiam nossos desejos de abrir-se para o encontro, de experimentar, de acompanhar agenciamentos coletivos.

No platô 2, **A filosofia e seu ensino: produção de um referencial teórico**, discutimos com Deleuze e Guattari a Filosofia como potência criativa, como arte do pensamento e, em

especial, com Gallo e Kohan, o ensino de Filosofia como *experiência de pensamento e criação de conceitos*. Nessa perspectiva, abordamos esse ensino como “táticas de resistência” aos nossos “tempos hipermodernos” de informação e opinião generalizada. Por último, trazemos algumas implicações ao campo dos currículos escolares, bem como os desafios da formação dos professores de filosofia frente ao ensino de filosofia.

No platô 3, **Cenário da pesquisa: cartografando o município, as escolas e seus participantes**, apresentamos o cenário onde essa experiência aconteceu. Trazemos aspectos históricos de Aracruz e, em especial, das duas escolas públicas nas quais realizamos nossa observação participante. Expusemos, também, uma breve consideração do nosso acolhimento no campo de pesquisa, o que nos levou a produzir o platô 4 – **Encontros: professores, alunos e o ensino de filosofia no município de Aracruz**. Nesse platô, buscamos, primeiramente, destacar a especificidade da formação dos professores de filosofia presentes no município de Aracruz. Em seguida, tentamos apresentar alguns agenciamentos do ensino de filosofia no cotidiano de duas escolas públicas de Aracruz. Para tanto, trazemos as práticas discursivas produzidas nas *redes de conversações*⁵/grupo focal com alunos e alunas, nas entrevistas e nos questionários com os professores de filosofia do município, bem como o acompanhamento dos processos no cotidiano de escolas. Destacamos, ainda, algumas potencialidades e fragilidades do ensino de filosofia e da formação dos professores.

Nesse movimento incessante e, simplesmente, afetados por todos os lados, apresentamos no platô 5, **Agenciamentos e afetos: potência do cotidiano escolar**, a alegoria “experiência” (*Erfahrung*) de Walter Benjamin (1994) no sentido de narrar alguns acontecimentos do devir-experiência coletiva produzida no ensino de filosofia entre e com os participantes da pesquisa. Desse modo, trazemos algumas capturas e alguns agenciamentos nos processos de ensinar e aprender filosofia, destacando as artes de criar no devir-docência das práticas curriculares cotidianas.

E, para além de uma pesquisa para dados acadêmicos, desejamos, posteriormente, pensar algo para novos encontros e conexões. Interessa-nos propiciar movimentos de abertura e não de

⁵ Conforme Ferraço e Carvalho (2012, p. 4-5), as *redes de conversações* expressam potência da concepção de currículo “[...] que criam novas formas de comunalidade expansiva, o que implica assumir a ideia de ‘potência de ação coletiva’, ou seja, da capacidade de indivíduos e grupos se colocarem em relação para produzirem e trocarem conhecimentos, gerando, então, o agenciamento de formas-forças comunitárias, com vistas a melhorar os processos de aprendizagem e criação nas coletividades locais, bem como no interior de redes cooperativas de todo tipo, ou seja, debater os ‘possíveis’ do currículo a partir dos conhecimentos, linguagens, afetos e afecções que estão em circulação nas práticas discursivas, em redes de conversações no cotidiano escolar”.

acabamento. Constituir novas experiências, como a experiência coletiva enfatizada por Benjamin, tomada por Gagnebin (1994, p. 12) como uma dimensão de “abertura”.

Pois, bem, importa-nos afirmar que se trata de uma pesquisa construída a partir dos agenciamentos e em conexão com uma infinidade de outros agenciamentos. Nessa perspectiva, pensamo-nos, então, nas intensidades, nos efeitos que ela poderá provocar às pessoas, ao lugar, às coisas, aos novos agenciamentos coletivos, como nos convida Deleuze e intercessores.

1 MOVIMENTOS DE VIDA NA PRÁTICA: INVENÇÕES DE UMA PESQUISA

“Eu não quero parecer-me às árvores, que se enraízam em um lugar, mas ao vento, à água, ao sol e a todas as coisas que marcham sem parar, diz Simón Rodríguez” (Amunátegui, 1896, apud Kohan, 2013).

Apresentamos, neste capítulo-platô, as sensibilidades e as singularidades presentes na constituição do nosso objeto de pesquisa. Um sentido, um movimento, um desejo de conectar-se ao elemento problemático: o ensino de filosofia.

Trabalharemos os aspectos metodológicos desta pesquisa, apontando para o acompanhamento de processos, o que lança-nos o desafio de aproximar de uma cartografia deleuziana. Um convite às possibilidades e às perspectivas de pensar o ensino de filosofia, de nos locomover, de nos relacionarmos, de acompanhar processos, de produzir, de agenciar entre os agenciamentos, de abrir-se para o encontro.

1.1 Uma experiência e um encontro com o problema

*“A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.
Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.
A cada dia se passam muitas coisas, porém,
ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (Larrosa, 2002).*

Por um tempo pensei que a experiência me faltava. E lastimava, falta a experiência em mim. Hoje não a lastimo. A experiência é um estar em mim. A experiência passa em mim. O lugar da experiência sou eu. É em mim onde se dá a experiência. E sinto-a que produz efeitos ao deixar que algo passe em mim, às minhas palavras, aos meus pensamentos, aos meus sentimentos... Que vivo e invento, que encontro e desencontro o que está exterior a mim. Porque a experiência é abertura, escuta, atenção, disponibilidade, sensibilidade, vulnerabilidade, ex/posição. A experiência é uma aventura, um risco, um perigo. Um movimento de ida e de volta, de saída de mim⁶.

⁶ Trocadilho com a poesia “Ausência”, de Carlos Drummond de Andrade, e o texto “Experiência e Alteridade em Educação”, de Jorge Larrosa (2011). Poesia Ausência: “Por muito tempo achei que a ausência é falta. E lastimava, ignorante, a falta. Hoje não a lastimo. Não há falta na ausência. A ausência é um estar em mim. E sinto-a, branca, tão pegada, aconchegada nos meus braços, que rio e danço e invento exclamações alegres, porque a ausência, essa ausência assimilada, ninguém a rouba mais de mim” (ANDRADE, 2002).

Trago as palavras de Larrosa para abrir este texto, no qual pretendo conversar sobre uma experiência profissional e o encontro com o objeto de pesquisa. Propus-me pensar a problemática dessa experiência e abrir para alguma possibilidade, algum pensamento livre e potente. E como diria o escritor e dramaturgo britânico Oscar Wilde, “negar nossas experiências vividas é colocar uma mentira nos lábios da própria vida”.

Reportando-me à memória, tenho a pretensão de relatar sucintamente um pouco de minha experiência enquanto professora de filosofia⁷ da educação básica e as possíveis implicações à prática pedagógico-filosófica vivenciada nas escolas públicas de ensino médio naqueles anos. Nesse caminho, pontuo os elementos que me possibilitaram trazer à discussão o ensino de filosofia e a formação dos professores de filosofia, assim como os conhecimentos, os limites, os desafios e as perspectivas frente ao ensino da disciplina Filosofia.

Penso que estive imersa na problemática desse ensino nas salas de aula e nos planejamentos pedagógicos. Confesso que foram muitas as inquietações vividas. Sentia uma preocupação imensa com aulas “conteudistas” que ministrava, com os questionamentos dos alunos que eu mal conseguia problematizar, com os problemas que surgiam, com a necessidade de compartilhar pensamentos e atividades, com o Currículo Básico da Escola Estadual do Espírito Santo, enfim, com as inúmeras dificuldades de ensinar filosofia. Essas situações me afetavam constantemente porque tinha a ver com a minha formação e atuação docente e, conseqüentemente, com a formação oferecida aos estudantes do Ensino Médio, o que justifica o meu interesse de tentar compreender e problematizar esse ensino como campo teórico e prático, pondo em cena uma “potência” de entusiasmo.

Assumi as aulas de filosofia no ensino médio sem formação e preparo específicos para ensinar essa disciplina, compreendendo que o meu curso de graduação em pedagogia⁸ não me ofereceu condições para a docência desse ensino. Os conceitos filosóficos estavam ausentes na minha formação inicial, e isso dificultou trabalhar com os conteúdos específicos que estavam prescritos na proposta curricular. Sentia necessidade de orientação, discussão e

⁷ No período de 2005 a 2010 atuei no Ensino Médio como professora de Filosofia da rede pública estadual de ensino, no município de Aracruz, ES.

⁸ Em meu curso de Licenciatura em Pedagogia tivemos uma disciplina de Filosofia da Educação que não tinha nenhum interesse de contribuir para a formação de professores de filosofia, nem tampouco abordou as questões do ensino dessa disciplina. Dessa maneira, como ensinar filosofia no Ensino Médio sem conhecer a tradição histórica e os conceitos filósofos? Ou, indo mais além, como ensinar filosofia na perspectiva de experiência de pensamento (KOHAN, 2000, 2009) e de criação de conceitos (GALLO, 2012) sem espaço de formação contínua para pensar essa disciplina enquanto potência criadora de pensamentos e de conceitos? Demonstro a minha dificuldade enquanto professora de filosofia e a ausência de estudos vinculados às práticas.

momentos de formação continuada para pensá-la com pretensões educativas e contribuir com uma possibilidade viva do pensamento. Nos planejamentos por área do conhecimento a Filosofia sempre perdia seu caráter de originalidade em meio aos projetos que a escola tinha que realizar.

Ora, assumir a Filosofia como potência de *experiência de pensamento* (KOHAN, 2000, 2009; GALLO, 2006, 2012) e de *criação de conceitos* (DELEUZE-GUATTARI, 1992; GALLO, 2012), certamente, é um grande desafio, o que traz implicações no campo da formação de professores e provoca tensões nos espaços escolares.

O lugar que Walter Kohan define para a filosofia é, significativamente, o de uma “[...] relação com o saber, que dá lugar a um modo de vida marcada pelo exame e o cuidado de si” (2009, p. 36). Remete-nos afirmar uma política de pensamento sob o nome da filosofia, ou seja, concebê-la como possibilidade de *experiência de pensamento*. Ademais, é indispensável pensar esse ensino como sinal de problematização filosófica frente ao cotidiano e à vida, para que possamos, como Sócrates, provocar e examinar a nós mesmos e aos outros.

Para Kohan (2009, p. 31), “[...] um professor de filosofia não pode deixar de olhar para Sócrates: porque ele afirma que fazer filosofia não está dissociado de ensiná-la e, de forma envolvente, mas não circular, ensinar filosofia exige também fazê-la, praticá-la, vivê-la”. Examinar de certa forma a vida dos estudantes de modo a afetá-la e torná-los participantes ativos da filosofia É deixar fazer tocar em nós e nos outros por aquilo que nos afeta de modo a produzir experiência.

Kohan acrescenta, ainda, que “[...] a função do professor de filosofia, antes que de um transmissor, seria a de ser uma pedra de toque, um catalisador, para o exame que uma vida se dá a si mesma” (2009, p. 36).

Se ensinar filosofia implica vivê-la, praticá-la e afetar de certa forma a vida dos sujeitos envolvidos; o professor de filosofia dispõe dessas condições? Faz com que os estudantes sejam afetados em seu modo de vida e se tornem participantes ativo dele?

Essas considerações que me movem é um estímulo para pensar a filosofia e o seu ensino, a formação docente e a prática filosófica. Trata-se, também, de uma atitude sentida, tocada pela minha própria experiência efetivamente vivida naquele contexto que, de uma forma ou de outra, produziu uma inquietação para entender a minha prática.

Jorge Larrosa (2002), em seu texto intitulado *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*, convida-nos a pensar sobre a experiência como possibilidade de algo que nos toca ou que nos acontece, e ao nos deixar tocar por aquilo que nos afeta, algo nos transforma, constituindo-nos como sujeitos da experiência. O sujeito da experiência, no sentido larrosiano, não é um sujeito da informação, da opinião, do trabalho. É um sujeito que produz afetos, experiências, aberto à sua própria transformação. Nesse sentido, apoio-me em Larrosa para defender esse sentimento que deriva da minha atuação docente, o que permite apropriar-me de minha experiência. Portanto, o saber da experiência é o que se adquire no modo como vamos respondendo e dando sentido ao que nos acontece ao longo da vida. Trata-se “[...] do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece” (LARROSA, p. 27). E eu quis buscar um sentido, com outros, em outros, para outros.

Essa discussão sobre experiência e pensamento filosófico está estritamente relacionada com o que o professor Sílvio Gallo (2012, p. 16-17) defende em sua obra *Metodologia do ensino de filosofia* ao abordar a filosofia como atividade de criação de conceitos. Apresenta possibilidades de uma didática filosófica para o ensino de filosofia no Ensino Médio, que “[...] implica uma discussão teórica sobre a filosofia, os sentidos de seu ensino e de seu aprendizado, bem como a reflexão em torno de atividades práticas que possam viabilizar esse ensino e sua experimentação em sala de aula”.

Nesse sentido, minha intenção enquanto professora não era ensinar filosofia para cumprir meramente o currículo estadual, nem tampouco abordar apenas o caráter *historiográfico-comentarista* da filosofia, caracterizado por Palácios (2004) na obra *Alheio Olhar*, desvinculada do enfoque problemático e do pensamento filosófico. Mas, diante das dificuldades de ensinar filosofia, de assumir uma atitude filosófica, de vivê-la e praticá-la como uma forma de exercer certa relação com o saber, como diz Kohan (2009), ensinava talvez uma forma explicativa de transmissão de conteúdos, nada mais que a lógica do embrutecimento apresentada por Rancière (2013).

O filósofo contemporâneo Jacques Rancière (2013) faz uma crítica à razão explicadora e propõe um ensinar emancipador. Relaciona a lógica da explicação com a compreensão e o embrutecimento. Para ele, quanto mais explicações, mais incompreensões, mais embrutecimento. A necessidade de explicações nos sistemas de ensino, isto é, a lógica da explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. Explicar alguma

coisa a alguém é demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. A partir da crítica à lógica da explicação, Rancière sugere que é necessário um mestre que não explique.

Para Rancière (2013), o segredo do mestre é saber a distância entre o conhecimento e o sujeito. O mestre explicador impõe e abole a distância em sua palavra. Suprimir a distância imaginária é o princípio do embrutecimento pedagógico. Na ordem do explicador, é preciso uma explicação oral para explicar a explicação escrita para fazer compreender. “Fazer compreender” interrompe o movimento da razão, destrói sua confiança em si, se torna um progresso no embrutecimento. O princípio da explicação permite ao mestre transmitir seus conhecimentos adaptando-os às capacidades intelectuais do aluno, verificando se o aluno entendeu o que acabou de aprender. Tal princípio da explicação é o princípio do *embrutecimento*, no dizer de Rancière (2013).

Kohan (2003a), a partir da relação da lógica da explicação com o embrutecimento destacados por Rancière, esclarece que em um ato pedagógico há duas inteligências e duas vontades, a de quem ensina e a de quem aprende. Quando coincidem a vontade e a inteligência do aprendiz em submeter-se à vontade e à inteligência de quem ensina, se produz o embrutecimento. Nesse sentido, há embrutecimento quando uma inteligência está subordinada a outra inteligência, dizendo-lhe que não pode compreendê-lo por si mesmo, paralisando seu pensamento. A lógica da explicação divide os seres humanos em sábios e ignorantes, capazes e incapazes, inteligentes e tolos, superiores e inferiores que, conforme Kohan (2003a, p. 191), ajuda a potencializar as desigualdades. “A emancipação é o contrário do embrutecimento: uma inteligência se emancipa quando só obedece a si mesma”.

Hoje consigo compreender melhor que as aulas de filosofia que ministrava baseavam-se em um ensino mais centrado na história da filosofia, em comentários de filósofos e teorias, em leituras e atividades sobre os textos estudados; sem, no entanto, oportunizá-los à expressão filosófica pelos alunos, à produção de pensamento próprio, ao diálogo, à reflexão, ao reconhecimento e soluções de um problema sociopolítico ou cultural. Enfim, não viabilizava necessariamente aos alunos atividades de *experiência de pensamento* e *criação de conceitos*, fazendo da Filosofia uma atividade de criação. Isso devido, talvez, às condições não estimuladas no curso de formação docente inicial e a ausência de formação continuada para discutir as relações entre ensinar e aprender filosofia no cotidiano escolar. No entanto, superar as determinações que nos limitavam e assumir o território da atividade filosófica (KOHAN,

2009) se tornava um grande obstáculo à construção de uma proposta significativa para as minhas aulas de filosofia.

Poderíamos perguntar-nos: como ser produtor no ensino de nossa disciplina ou propiciar um ensino criativo em meio a tanto limites que afetam nossa formação, nossa prática, nosso planejamento?

Com o tempo muitas questões começaram a me incomodar. Por um lado, compreendemos que o modelo cartesiano que utilizávamos e a atividade de transmissão foi o que havíamos aprendido e o que sabíamos fazer naquele momento. Tal modelo se baseia, descobrimos, na tradição brasileira, discutida por Palácios (2004) em seu livro *Alheio Olhar*⁹, que questiona nossa formação filosófica.

A questão, obviamente, é determinar as causas por trás da ausência de uma filosofia brasileira – apesar de, paradoxalmente, existirem excelentes professores e departamentos brasileiros de filosofia [...]. Uma daquelas causas, como se pode ver nas declarações dos ilustres uspianos entrevistados no livro, está na influência exercida pelo estruturalismo francês, que desestimulava qualquer tentativa de avaliar as teorias e teses dos diversos filósofos e impunha a exclusiva obrigatoriedade de empregar um ‘método de leitura’. Este método consiste em estudar a estrutura do discurso para entender a ‘ordem das razões’. [...] De modo que vejo isso com verdadeiro horror filosófico, porque o tal ‘método’ não criou outra coisa que a cultura da mordaza e das algemas [...] (PALÁCIOS, 2004, p. 40-41).

Conforme Palácios (2004, p. 44-45), os professores franceses que ajudaram a criar o Departamento de Filosofia da USP, na década de 1930, “[...] trouxeram com eles um método do ensino da filosofia que privilegiava a leitura da estrutura interna dos textos filosóficos, ao mesmo tempo em que tolhia qualquer tentativa de filosofar por conta própria”.

A aplicação do “método” filosófico francês criou, aos poucos, certa cultura que, no dizer de Palácios (2004, p. 43-44), foi consolidando “[...] uma tradição acadêmica: a cultura e a tradição do comentarista, do especialista, do historiador erudito amparado pelo instrumento formidável de um método considerado princípio e fim de seu ofício”. Nesse sentido, a falta de tradição no debate de ideias filosóficas está atrelada à influência “[...] dos professores

⁹ Palácios (2004), em seu livro *Alheio olhar*, questiona se é possível falar de uma filosofia brasileira a partir da obra *Conversas com filósofos brasileiros*, de Marcos Nobre e José Márcio Rego (2000). Esta obra refere-se à entrevistas com dezesseis filósofos intelectuais de renome e professores das melhores universidades e departamentos de filosofia do país que nasceram até 1940, devido à criação dos cursos de pós-graduação em filosofia e a “massificação” dos cursos de graduação nas décadas de 1960 e 1970. Trata-se de dez perguntas que objetivam tirar do entrevistador o que ele *realmente* pensa e de *fato* acha que contribuiu para a filosofia brasileira (PALÁCIOS, 2004).

franceses que chegaram ao Brasil com um método que iria se tornar nefasto: ler para entender e não para fazer” (PALÁCIOS, 2004, p. 48).

Nesse contexto, Palácios (2004, p. 93-94), ao analisar as declarações dos professores de filosofia que se formaram na USP, afirma que o “método estruturalista de leitura” de textos filosóficos, trazido por Guérout e Goldschmidt, para fazer história da filosofia no Brasil, representou um dos grandes obstáculos para a produção da filosofia brasileira. “Isto porque o estudante era treinado para buscar exclusivamente ‘a ordem interna das razões’ e esquecer quaisquer considerações da obra, do autor, o contexto do problema, etc. [...]”.

Sendo assim, essa concepção reducionista de filosofia caracterizada pela perspectiva estruturalista deixou forte marca à cultura da filosofia brasileira, na qual influenciou na concepção de ensino e aprendizagem filosófica como mera repetição de teorias.

Por outro lado, não tínhamos com a Filosofia a relação que Kohan (2009) nos mostra, a partir de Sócrates, isto é, sucumbíamos ao defeito apontado por Sócrates:

O problema, segundo Sócrates, não estaria em ser ignorante. [...] A questão principal passa pela relação que temos com a ignorância. Alguns a negam, ignoram-na. Este é o principal defeito de um ser humano, parece querer dizer Sócrates: ignorar sua ignorância. Tudo se pode ignorar, menos a própria ignorância (KOHAN, 2009, p. 25).

O lugar que Sócrates define para a filosofia é o de uma relação com o saber e seu duplo, a ignorância, o que possibilita a abertura a poder saber o que ignora, fixando uma relação com o saber e permitindo toda a busca (KOHAN, 2009).

A questão é propor aos alunos do Ensino Médio um “ensino ativo da Filosofia”, que possibilite a experimentação do pensamento, a criação e recriação, a autonomia, o diálogo, o encontro com ideias, com conceitos, o que traz implicações no âmbito da formação docente. Ao longo da minha formação foram internalizados os conteúdos pedagógicos e, em detrimento dos assuntos filosóficos e sua problemática, não fui afetada pela prática desse ensino como atividade criadora nem tampouco no contexto escolar. Não tive o privilégio de vivenciar no contexto escolar um diálogo entre a Educação e a Filosofia ou até mesmo momentos de discussão que buscasse pensar o valor da Filosofia e a especificidade do seu ensino. Digamos, com Cerletti (2009), que a sustentação de todo ensino de Filosofia é mais do que uma questão didática ou pedagógica, é basicamente filosófica.

Não posso negar os limites da minha prática nem me eximir da busca de alternativas significativas para as aulas de filosofia. Sem contar que ensinava em condições diversas: a obrigatoriedade de aplicar os conteúdos das propostas curriculares; o caráter optativo da filosofia¹⁰, o que lhe dava uma “presença inócua” nos currículos, no dizer de Alves (2002), levando a um sentimento de insatisfação àqueles que defendiam sua natureza disciplinar; a não garantia da Filosofia nas três séries do Ensino Médio comprometia realizar um trabalho contínuo com os estudantes; a ausência de materiais didáticos¹¹ na escola dificultava a realização do planejamento, dentre outros aspectos.

De fato, é comum encontrarmos dificuldades no ensino de filosofia, sobretudo no que se refere aos currículos prescritos nos documentos e propostas curriculares e aos currículos *pensadospraticados*¹² (OLIVEIRA, 2012), ou *realizados* (FERRAÇO, 2003, 2004a, 2012). Em sala de aula, as coisas nem sempre acontecem conforme o planejado. São adolescentes diferentes, que trazem consigo experiências, emoções, desejos, perspectivas, enfim, há uma pluralidade de culturas e saberes que se cruzam no contexto escolar.

Ora, pensar a potência criativa da Filosofia e as *artes de fazer* (CERTEAU, 1994) dos professores em seus *múltiplos* currículos implica assumir o currículo como devir, como permanente produção, no dizer de Ferráço. As redes cotidianas engendram *práticas de resistência* (FERRAÇO, 2012, p. 139), isto é, “não apenas *oposição, confronto* mas, sobretudo, *invenção, desconstrução, transgressão, burlas e táticas* [...]”.

Compreendemos que não estamos às margens das possibilidades de um ensino de filosofia mais vivo e criativo, que produza sentidos e significados, conceitos e experiências de pensamentos, *afetos e afecções* (CARVALHO, 2009).

Contudo, se ensinar e aprender filosofia implica atividades do pensamento de modo a afetar a vida das pessoas que a compartilham, como afirma Kohan (2009) e, se a experiência nos é

¹⁰ A disciplina Filosofia se tornou obrigatória nas três séries do Ensino Médio apenas com a Lei n.11.684, de 2008.

¹¹ A partir do ano de 2012 o MEC investiu em livros didáticos para o ensino de Filosofia no Ensino Médio, a partir do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

¹² “A expressão currículos *pensadospraticados* foi recentemente criada com o objetivo de deixar clara a indissociabilidade que entendemos existir entre prática e teoria, entre reflexão e ação. Assim, substituímos o termo currículos praticados, anteriormente utilizado, por esse. Isso porque entendemos que existe, no cotidiano das escolas, uma criação cotidiana de currículos pelos professores e alunos nas salas de aula, gerada a partir do diálogo entre referenciais e reflexões teóricas, possibilidades e limites concretos de cada circunstância e da articulação entre as múltiplas redes de sujeitos e de conhecimentos presentes nas escolas” (OLIVEIRA, 2012, p. 3-4).

dada na forma de toque, de estímulo, de sensação como revela Larrosa (2002), como que o ensino de Filosofia possa se constituir como uma *experiência de pensamento*? Como constituir-nos sujeitos de experiência filosófica de forma a fazê-la, praticá-la e vivê-la, para que se possa, como Sócrates, provocar e examinar a si mesmo e aos outros? Como ensinar Filosofia no ensino médio como atividades de *experiência de pensamento* em busca da *criação conceitual*, de modo a torná-la uma disciplina interessante e contribuir com os processos de subjetivação?

Se em filosofia não se trata especificadamente de uma questão de disciplina ou de conteúdos e o seu ensino não privilegia os saberes que devem ser aprendidos, se é produzido no tipo de relação que se pode estabelecer com os saberes; como podemos fazer da Filosofia um verdadeiro exercício de pensamento de modo a afetar o estilo de vida daqueles que a compartilham pelo exame e o cuidado de si, como afirma Foucault?

Diante das indagações pensadas, Kohan vem nos dizer que:

[...] Pôr em prática a filosofia com pretensões educativas, isto é, o encontro sob o nome de filosofia entre dois pensamentos - um de quem ocupa a posição de ensinante e outro do que habita o espaço de aprendiz - é um encontro necessariamente paradoxal, impossível, quando merece esse nome filosofia. [...] Essa condição, longe de ser um impedimento ou um desestímulo para sua prática, é sua potência e uma fonte de inspiração permanente para pensar o sentido da presença da filosofia na prática educacional. Quando não percebemos essa posição paradoxal ou impossível da filosofia, damos por fato que ela deve e pode ser ensinada, estamos deixando algo próprio de sua condição e, com isso, uma força para a própria tarefa. Ou, então, corremos o risco de abandonar, sem pensar, a filosofia (2009, p. 9).

E ainda, acrescenta:

[...] Na relação entre ensinante e aprendiz de filosofia, [...] há sempre forças, espaços, potências do pensamento em colisão [...]. Quem ensina filosofia dispõe um espaço no pensamento – um campo para pensar – a quem aprende; para fazê-lo, supõe certa concepção do aprender, do ensinar e da relação entre ambos. Ao mesmo tempo, assim como ensinar e aprender são atividades ou formas do pensamento (KOHAN, 2009, p. 10-11).

Assim sendo, é preciso fazer das aulas de filosofia um lugar de *experiência*, permitindo um movimento de provocação ao pensamento dos adolescentes e jovens para que estes produzam com originalidade sua criatividade e autonomia. Fazer da sala de aula um “agenciamento coletivo” capaz de promover articulações e a circulação dos conceitos, produzindo autonomia no contexto da relação educativa (GALLO, 2012).

Pois, sim, Gallo (2012) propõe, para nossas salas de aula, um agenciamento coletivo. Deleuzianamente falando, agenciamento é o conjunto dos afetos que se transformam em co-funcionamento: é uma simbiose, uma simpatia. O agenciamento coletivo põe em jogo acontecimentos, afetos, devires, conexões, fluxos, multiplicidades.

Uma multiplicidade não tem nem sujeito nem objeto, mas dimensões conectadas que não podem crescer sem que mude de natureza. “Um agenciamento é precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões” (DELEUZE-GUATTARI, 1995, p. 17).

Para Deleuze-Parnet (1998, p. 84-85), há em um agenciamento duas faces: *estados de coisas* (estados de corpos que se penetram, se misturam e transmitem afetos) e *enunciados* (regimes de organização de signos, novas formulações, novos estilos). Na produção de enunciados não há sujeito, mas agentes coletivos, e daquilo de que o enunciado fala, não se encontrará objetos, mas estados maquínicos. Assim, “[...] um agenciamento é, a um só tempo, agenciamento maquínico e agenciamento coletivo de enunciação”.

Nessa perspectiva, esta pesquisa convida-nos a uma reflexão sobre a formação inicial dos professores de filosofia do ensino médio e a problematizar questões que norteiam o ensino de filosofia nos cotidianos de escolas públicas, especialmente, acerca dos *currículos pensados/praticados* ou *realizados*; bem como dos *usos* (CERTEAU, 1994) que os educadores fazem dos “documentos prescritivos¹³” disponibilizados nas escolas.

Para tanto, poderíamos perguntar-nos como o ensino de filosofia se configura nas escolas de Ensino Médio, especialmente, no cotidiano das salas de aula? Que práticas educativas filosóficas são privilegiadas nas escolas? Produzem novos sentidos e experiências? Como se dá o processo de ensino e de aprendizagem em Filosofia nas instituições de ensino médio? Como se dá a relação entre os currículos prescritos e currículos realizados? Quais são os documentos de referência que os professores fazem uso para o ensino de filosofia? Quais são os usos que os educadores fazem desses documentos formalmente prescritivos nas propostas

¹³ Identificamos como “documentos prescritivos”: a) o Currículo Básico Comum da Escola Estadual de Ensino Médio do Espírito Santo, disponibilizado pela SEDU em 2009/2010 e enviado para as escolas estaduais. O volume 03, do Ensino Médio, refere-se à área de Ciências Humanas; b) as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, disponibilizado pelo MEC em 2006. O volume 03 refere-se à área de Ciências Humanas e suas Tecnologias; c) os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, disponibilizado pelo MEC em 2000, a parte IV refere-se à área de Ciências Humanas e suas Tecnologias; d) PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, disponibilizado pelo MEC em 2002, com novas orientações ao Ensino Médio, dentre outros documentos.

curriculares? Enfim, qual é o “currículo” realizado em escolas Estaduais de Ensino Médio de Aracruz acerca do ensino de Filosofia?

Problematizar o ensino de filosofia nos leva também a indagar: quais são as concepções ou as lógicas perceptivas dos professores de filosofia do ensino médio e que fatores afetam sua prática educativa? Qual a autonomia dos professores para ensinar filosofia e quais os desafios que enfrentam? Quais as necessidades sentidas e as alternativas que usam para melhorar suas práticas de ensino?

Quanto aos processos de formação inicial e contínua nessa área do saber, qual a formação inicial dos professores de Filosofia que atuam nas escolas públicas de Ensino Médio de Aracruz? Há momentos específicos de discussão ou formação continuada para pensar as relações entre ensinar e aprender filosofia? Quais as dificuldades e as potencialidades dos professores frente ao ensino de filosofia no ensino médio?

Ora, diante das questões pensadas e problematizadas acerca do ensino de filosofia, esta pesquisa pretende problematizar a multiplicidade dos processos e das dimensões pelos quais ocorre o ensino e a aprendizagem de Filosofia no Ensino Médio nas Escolas Estaduais de Aracruz, ES, assim como os agenciamentos e redes construídas no cotidiano escolar do ensino de Filosofia.

Para tanto, propõe-se assumir a vitalidade dessa pesquisa e tomar uma posição investigativa central: **Quais agenciamentos se produzem no ensino de Filosofia no Ensino Médio, nas escolas pesquisadas?**

Objetivamos, como fundamental, investigar práticas e experiências produzidas nas relações entre ensinar e aprender filosofia no cotidiano de escolas públicas de Ensino Médio de Aracruz, bem como traçar uma característica dos professores e das professoras de Filosofia da rede pública estadual presentes nesse município, investigando a formação inicial desses docentes.

Consideramos que, falando de agenciamentos, colocamo-nos numa perspectiva de pensar como rizoma e não como árvore (DELEUZE-PARNET, 1998), colocando-nos à espreita do que se inventa no cotidiano escolar como linhas de fuga criadoras. Enfim, trata-se de viver/fazer experiência, no sentido de Larrosa (2002), deixar-se tocar em nós mesmos por aquilo que nos afeta, para que algo possa nos acontecer, para que as coisas que vivemos ou

produzimos possam atravessar o pensamento e fazer-nos pensar diferentemente do que pensamos, conforme Foucault (1998), e constituir-nos como sujeitos da experiência.

1.2 Traçados metodológicos: fazendo caminhos com a cartografia

Apostamos, em nossa pesquisa, em um modo metodológico que considera os processos de produção de dados que se fazem a partir de forças, signos, intensidades, cenas, pensamentos, ações, discursos, atenção, criação, agenciamentos: o princípio da cartografia deleuziana.

A cartografia está fundamentada nas ideias dos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari. É uma metodologia abordada pelo viés rizomático, na qual o mapa é aberto, conectável em todas as suas dimensões, suscetível de receber constantes modificações. “[...] Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação [...]” (DELEUZE-GUATTARI, 1995, p. 22).

Relacionada às conexões agenciáveis e às produções de pesquisas de campo voltadas para o estudo das subjetividades, visa acompanhar um processo de produção de dados de uma pesquisa durante o trabalho de campo numa pesquisa construtivista. Na “perspectiva construtivista, não há coleta de dados, mas, desde o início, uma produção dos dados da pesquisa”, isto é, daquilo que “[...] em alguma medida, *já estava lá de modo virtual*” (KASTRUP, 2012, p. 33).

Suely Rolnik (2007, p. 23) afirma que para os geógrafos, a cartografia, diferentemente do mapa, “[...] é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem”.

Nesse sentido, o nosso desafio é aproximar da cartografia e acompanhar os acontecimentos, as multiplicidades, os movimentos, as invenções que se potencializam nos encontros com os *sujeitos que praticam a realidade* (CERTEAU, 1994) no cotidiano escolar e, em especial, no ensino de filosofia.

Não buscamos em nossa pesquisa estabelecer um caminho linear a ser seguido nem tampouco a definição de regras para serem aplicadas. O que está em jogo é acompanhar processos¹⁴ de

¹⁴ Conforme Barros e Kastrup (2012, p. 58), a palavra processo nos remete a dois conceitos: processo como ideia de processamento e processo como ideia de processualidade. 1) A noção de processamento evoca a concepção de conhecimento pautada na teoria da informação. A pesquisa, nessa perspectiva, é entendida como coletada de dados, análise de informações; 2) O processo enquanto processualidade é o “coração da cartografia”, tem como

produção em torno do objeto investigativo, abrindo-se para o encontro. Não implica a criação de uma nova habilidade ou competência, mas de ativar uma virtualidade, de potencializar algo. Todavia, “[...] sua construção caso a caso não impede que se procure estabelecer algumas pistas que têm em vista descrever, discutir e, sobretudo, coletivizar a experiência do cartógrafo” (KASTRUP, 2012, p. 32).

Apresentamos, nessa dissertação, agenciamentos produzidos no ensino de filosofia em escolas públicas de Ensino Médio, bem como uma caracterização dos professores e das professoras de filosofia da rede pública estadual de Aracruz, ES, investigando a sua formação docente.

Falamos de agenciamentos enquanto simpatia, afetos: devires, no sentido deleuziano. Nesses agenciamentos, os afetos podem nos tornar fortes, aumentar nossa potência de agir e causar alegria; como podem, também, nos enfraquecer, diminuir nossa potência de agir e nos tornar tristes (DELEUZE-PARNET, 1998).

Afetada por afetos alegres, iniciamos a pesquisa de campo. Acreditávamos, a princípio, que algumas ações pensadas e/ou planejadas seriam simplesmente produzidas entre e com os participantes da pesquisa. No entanto, no meio dos acontecimentos e dos sujeitos, das práticas e das relações, estávamos cada vez mais envolvidos no processo de produção de dados e afetados a “fazer com” (Certeau, 1994) os participantes de nossa pesquisa. Assim, pensamos com Deleuze-Parnet (1998, p. 75): “o que pode um corpo? De que afetos você é capaz? Experimente, mas é preciso muita prudência para experimentar”.

Nessa perspectiva, resolvemos nos arriscar e agenciar com eles alguma coisa, pois, para nossos intercessores Deleuze-Parnet, nós só podemos agenciar entre os agenciamentos. E com os professores participantes trocamos afetos e conversas e, assim, planejamos, retomamos alguma coisa pelo meio para tentar mudar seus meios, como nos ensina Deleuze-Parnet. Nesse sentido, produzimos atividades e as experimentamos com nossos alunos, como veremos no capítulo-platô *Agenciamentos e afetos: potência do cotidiano escolar*.

Os movimentos, as sensações, as produções foram acontecendo ao caminhar e a cada dia somos surpreendidos pelos afetos compartilhados nessa pesquisa, na qual as potencialidades e as dificuldades, os limites e as possibilidades serão enunciados.

início uma pesquisa, cujo objetivo é a investigação de processos de produção de subjetividades, na maioria das vezes, um “processo em curso”. Nesse sentido, o cartógrafo se encontra na situação de “começar pelo meio, entre pulsações”.

Pois, ao chegar, deixamos na entrada as informações e as expectativas, para pautar-nos numa atenção sensível, como nos ensina Kastrup, para que pudéssemos encontrar o que não se conhecia, embora estivesse ali como virtualidade.

Assim, ao longo de seis meses (Fevereiro a Agosto) vivenciando essa experiência no cotidiano de escolas públicas do município de Aracruz, especialmente com professores de filosofia e estudantes do ensino médio, acompanhamos processos produzidos no ensino de filosofia, possibilitando-nos, também, pensar com eles (os sujeitos participantes) alguma coisa. Desse modo, “[...] a filosofia torna-se aqui a arte de um funcionamento, um agenciamento” (DELEUZE-PARNET, 1998, p. 76) que compôs o método desta pesquisa: **a cartografia que, também, entrelaça-se à perspectiva de pesquisa com o cotidiano.**

Nessa perspectiva, trata-se aqui de uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa e tipo cartográfico, no ensino de filosofia no nível médio e da formação dos professores de filosofia, na rede pública estadual de Ensino Médio, no município de Aracruz, ES.

A cartografia deleuziana constitui-se de agenciamentos e, de acordo com Barros e Kastrup (2012), lança mão da observação participante.

A abordagem qualitativa preocupa-se com o processo, as vivências e a participação do sujeito da pesquisa. Nesse sentido, tem se identificado como possibilidade de investigação na área educacional. Bogdan e Biklen (1994) definem cinco características da investigação qualitativa, a saber: 1) Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; 2) A investigação qualitativa é descritiva; 3) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; 4) Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; 5) O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Além disso, tentamos operar um trabalho de atenção daquilo que nos afeta e de acolhimento do elemento problemático, para que possamos acompanhar a produção de dados. A princípio, observamos o presente, as cenas, os discursos, os movimentos emergentes, os signos. Assim, Kastrup (2012) aponta quatro variedades do funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo: o *rastreio*, localização de pistas e acompanhamento de mudanças; o *toque*, sentido como uma rápida sensação que aciona o processo de seleção; o *pouso*, em que se realiza uma

parada, um novo território se forma e o campo de observação se configura; o *reconhecimento atento* trata-se de ver o que está acontecendo e cartografar um território que não se habitava.

Para tal pesquisa, de caráter exploratório, consideramos dois momentos metodológicos:

- a) A investigação de práticas e experiências do ensino de filosofia no cotidiano de **duas escolas públicas de ensino médio do município de Aracruz**: caracterizamos como **ESCOLA A** e **ESCOLA B**. Os sujeitos participantes são os professores de Filosofia e alunos que compartilham de práticas e experiências desse ensino nessas escolas estaduais de ensino Médio de Aracruz.
- b) A investigação no campo da formação dos professores de filosofia se desenvolveu no âmbito de todas as escolas de ensino médio da rede pública do município de Aracruz – 07 escolas. Os sujeitos diretamente envolvidos nesse processo foram todos os docentes que atuam no ensino de Filosofia presentes nas escolas estaduais do município de Aracruz – 09 professores.

Nessa perspectiva, utilizamos como recursos teórico-metodológicos para produção de dados empíricos: a observação participante no cotidiano escolar, *redes de conversações* com estudantes, entrevistas semiestruturadas e questionários com professores e professoras de filosofia. Utilizamos o diário de campo como um instrumento de trabalho da observação participante. Foram envolvidos, também, na construção dessa pesquisa estudos de documentos e propostas oficiais. Ressalta-se que os questionários, as entrevistas e os grupos focais/*redes de conversações* foram precedidos da apresentação e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICES A, B e C), conforme Resolução 466/2012, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa.

Salientamos, também, a aprovação do nosso projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP (ANEXO C) e a Carta de Anuência da Superintendência Regional de Educação (ANEXO B) que se refere à autorização da pesquisa no município de Aracruz.

Iniciamos a nossa observação participante no cotidiano da Escola A em 12 de fevereiro de 2015 e da Escola B em 30 de março de 2015, ambas da rede estadual de ensino médio do município de Aracruz.

A princípio, fizemos uso do questionário (com questões fechadas e abertas – APÊNDICE D) para caracterizar os docentes que ensinam filosofia em Aracruz – 09 professores, envolvendo as 07 escolas públicas de ensino médio do município. Para tanto, nas consecutivas visitas às escolas¹⁵ e encontros com os sujeitos participantes da pesquisa, fomos produzindo dados para além do simples questionário. No período de três meses (02 de março a 29 de maio) muitos encontros se deram nessas escolas com professores de filosofia, diretores, pedagogos, coordenadores, secretárias. E ali, em momentos de encontros e conversas, fomos nos afetando e, assim, digamos com Deleuze (1992, p. 171): “As vidas dos professores raramente são interessantes”. Quantas virtualidades, singularidades... Para Deleuze (2002, p. 16), uma vida não contém nada mais que virtuais. “Ela é feita de virtualidades, acontecimentos, singularidades. Aquilo que chamamos de virtual não é algo ao qual falte realidade, mas que se envolve em um processo de atualização ao seguir o plano que lhe dá sua realidade própria”. Uma professora nos relata que não é fácil ter que ensinar três disciplinas (Filosofia, Sociologia e Artes) com 25 horas de trabalho semanal e com pouco tempo de planejamento para cada uma dessas disciplinas. Outra professora diz que, sozinha, tem que “se virar nos trinta”: em duas escolas, duas disciplinas (Filosofia e Sociologia), em três turnos e com 25 horas de trabalho semanal.

Havíamos planejado, em nosso projeto de pesquisa, realizar dois encontros (*redes de conversações/grupo focal*) com os alunos participantes para conversar sobre aspectos relacionados à disciplina Filosofia, seu ensino e sua aprendizagem. Assim, realizamos no final de junho um encontro com alunos da Escola A e no início de julho um encontro com alunos da Escola B. Entretanto, foi agenciado mais um encontro devido os afetos, as potencialidades, a alegria e as possibilidades dos fluxos existentes.

Consideramos, aqui, que três meses após o início do processo de observação participante no cotidiano das salas de aulas dessas duas escolas, selecionamos, com o apoio das duas professoras participantes da pesquisa, os estudantes para participar das *redes de conversações*. A questão era: Como selecionar? Como não excluir? Não tínhamos definido isso *a priori*.

Nessas duas escolas tínhamos o contato com alunos e alunas das três séries do ensino médio, uma vez que estávamos presentes nas aulas de filosofia de cada uma dessas escolas: uma

¹⁵ EEEFM Dyllo Penedo, EEEFM Prof. Aparício Alvarenga, EEEM Misael Pinto Netto, EEEM Monsenhor Guilherme Schimitz, EEEFM Caboclo Bernardo, EEEFM Ermentina Leal, EEEFM Primo Bitti.

turma do 1º ano, uma turma do 2º ano e uma turma do 3º ano. Desse modo, na Escola A, as aulas de Filosofia aconteciam nas quartas-feiras e, na Escola B, nas quintas-feiras, o que permitiu-nos vivenciar momentos e acompanhar processos, práticas e experiências do ensino de filosofia nessas duas instituições de ensino. Ressaltamos aqui, também, a nossa presença na escola em outros dias da semana, turnos e horários.

Para escolher os participantes das *redes de conversações*, realizamos, a princípio, uma conversa nas salas de aula sobre o trabalho que gostaríamos de fazer com eles, tentando “afetá-los” e mobilizá-los, de modo que despertassem interesse e desejo de participar ativamente da pesquisa. Assim, muitos alunos se sentiram tocados, outros não. Pensamos em um número de, aproximadamente, 06 alunos de cada escola para compor o *grupo focal/redes de conversações*. Na semana seguinte, os alunos expressaram seus desejos de participação, porém, como não foi possível oportunizar todos à participação no primeiro encontro devido ao grande número de estudantes, realizamos, então, um sorteio na sala de aula com aqueles que se dispuseram e apresentaram desejos. Em algumas turmas não foi necessário fazer sorteio, eles entraram em comum acordo. Nesse sentido, oportunizamos um aluno e uma aluna de cada turma do ensino médio e, assim, *as redes de conversações* de cada escola foram compostas por 06 estudantes: três meninos e três meninas das três séries do ensino médio. Entretanto, antes do primeiro encontro, dois alunos vieram demonstrar interesse de participar dessa atividade, o que nos permitiu oportunizar mais estudantes.

Assim, imersos em *redes de conversações* com os estudantes, produzimos e trocamos conhecimentos, realizamos possíveis agenciamentos a partir das discussões e circulação de pensamentos produzidos. Conforme Ferraço e Carvalho (2012, p. 3), as redes de conversações expressam como “[...] formas de dizer de nossas experiências, que se constituem tanto como expressões de uma subjetividade pré-individual como de processos de singularização, isto é, como modos de dizer que atravessam os modos coletivos de individuação e enunciação [...]”.

No mês de junho, realizamos entrevistas com duas professoras de filosofia, uma da Escola A e outra da Escola B. De acordo com Minayo (2007, p. 261), a entrevista é “[...] uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa [...]”. A entrevista semiestruturada combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem, necessariamente, se prender à indagação formulada.

Os dados produzidos e as questões de pesquisa foram pensadas/problematizadas tendo como interlocutores principais Gilles Deleuze, Félix Guattari, Claire Parnet, Sílvia Gallo, Walter Kohan e Walter Benjamin.

Procuramos, outrossim, apoio na Análise de Conteúdo, na qual, conforme Franco (2008, p. 19), o ponto de partida “é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”, vinculada às condições contextuais de seus produtores: componentes cognitivos, subjetivos, afetivos, suas crenças e valores emoções... Pois, os conteúdos das mensagens não expressam apenas palavras.

Nesse caminhar, repleto de tensões e desafios, há possibilidades de novas entradas, desvios e atalhos, assim como experimentações e invenções. Então, digamos com Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995, p. 13): “escrever nada tem a ver com significar, mas com agrimensar, cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir”.

Nesse sentido, operamos um trabalho de atenção do que nos afeta, os processos, as vivências, as produções inventivas, enfim, os devires do ensino de filosofia no cotidiano escolar: acolhimento do elemento problemático ao longo do percurso de pesquisa, uma vez que “[...] o cotidiano se inventa com mil maneiras de *caça não autorizada*” (CERTEAU, 1994, p. 38).

Essa invenção do cotidiano se dá graças ao que Certeau chama de “artes de fazer”, “maneiras de fazer”, “astúcias sutis”, “táticas de resistência”, que vão se alterando numa rede de lugares e de relações e, assim, estabelecendo uma (re) apropriação do espaço e do uso próprio.

Arriscamos, aqui, uma aproximação da Cartografia aos Estudos do Cotidiano, sem pretender exaustividade ou esgotar a temática, mas potencializar a pesquisa como criação. Nessa perspectiva, autores que pesquisam “o cotidiano” (OLIVEIRA; ALVES 2001; FERRAÇO, 2007) apresentam outras possibilidades teórico-metodológicas para a pesquisa no/do/com o cotidiano. Assim, entendemos que há um modo de fazer e criar conhecimento no cotidiano que se apresenta como potência.

O cotidiano escolar, espaço/tempo construído por sujeitos, tem se revelado como potencialidades de expressões dos fluxos, dos enredamentos, das redes, do que como descrição ou identificação de fatos acontecidos (FERRAÇO, 2007).

“A intenção de não ter uma orientação predefinida [...] nos percursos das pesquisas com os cotidianos possibilita invertermos o sentido tradicional de método, no qual o desafio é o caminhar que, em seu percurso, traça as suas metas” (SILVA; DELBONI, 2014, p. 182).

Nessa perspectiva, a imersão no cotidiano implica viver seu cotidiano, a dinâmica e relações estabelecidas e produzidas pelos sujeitos em suas múltiplas possibilidades do ensinar e aprender. Assim, Inês Oliveira (2012) explicita que pesquisar com os cotidianos escolares é um meio para melhor pensar nos processos de tessitura da emancipação social, para desinvisibilizar práticas sociais que visam contribuir para a transformação dos modos de interação entre os diferentes grupos sociais, sujeitos, sistemas de pensamentos.

Usando as palavras de Suely Ronilk (2007, p. 23), é tarefa do cartógrafo “dar língua para afetos que pedem passagem”, dele se espera que esteja “mergulhado nas intensidades de seu tempo” e que, atento às linguagens que encontra, “devore as que lhe parecem elementos possíveis para composição das cartografias que se fazem necessárias”.

1.3 Desejos e agenciamentos: entre raízes e rizomas

“Muitas pessoas têm uma árvore plantada na cabeça, mas o próprio cérebro é muito mais uma erva do que uma árvore” (Deleuze-Guattari, 1995).

Produzir, experimentar, encontrar, inventar, criar conexões, agenciar... Ações que movem as linhas desejanças dessa dissertação. Digamos com Deleuze-Parnet: o desejo não é prazer, não é falta ou privação. O desejo é criação, é sentido, é produção da realidade, “é revolucionário porque quer sempre mais conexões e agenciamentos” (1998, p. 94). Ele quer criar, quer expandir-se, experimentar.

Pois, sim, desejar é agenciar. Só se deseja em função de um agenciamento. “Desejar é construir um agenciamento, construir um conjunto, conjunto de uma saia, de um raio de sol...” (DELEUZE, 1994, p. 13). O desejo é “construtivismo”. Não é um movimento de dentro para fora, nasce do encontro. É experimentação. É uma produção maquínica agenciada sobre um plano de imanência ou de consistência, que deve ser construído ao mesmo tempo em que o desejo agencia ou máquina.

Ao falarmos de plano de imanência ou de consistência, diriam Deleuze-Parnet (1998, p. 106): o plano de consistência “você já o tem, você não sente um desejo sem que ele já esteja aí

[...]”, pois é preciso encontrar seus lugares, seus agenciamentos, seus fluxos: “[...] ele se faz sozinho, mas saiba vê-lo; e você deve fazê-lo, saiba fazê-lo, tomar as boas direções, correndo risco e perigo”.

O desejo é um processo de produções imanentes carregado de intensidades, fluxos, sentidos, afetos, movimentos de criação, encontros, simpatia, devires, linhas, eixos, um funcionamento “maquínico”. Conforme Deleuze-Parnet (1998, p. 121), “máquina, maquinismo e maquínico” não é nem mecânico, nem orgânico. A máquina é um conjunto de “vizinhança” entre termos heterogêneos independentes. A mecânica, ao contrário, é um sistema de conexões graduais entre termos dependentes.

Deleuze (1994, p. 13), em seu *Abecedário*, expressa que nós desejamos num contexto existencial, coletivo, dentro de um conjunto e não uma coisa, uma pessoa, isso ou aquilo: “Não desejo uma mulher, desejo também uma paisagem envolta nessa mulher, paisagem que posso não conhecer, que pressinto e enquanto não tiver desenrolado a paisagem que a envolve, não ficarei contente [...]”.

Nesse contexto, a cartografia deleuziana requer agenciamentos. Agenciar, para Deleuze, é isso: estar no meio, entre uma linha de encontro, uma linha viva que dá efeito de intensidades. Desse modo, aproximamos do ambiente multivariado da escola para conhecer as interações existentes, acompanhar os processos de produção e as forças que circulam em torno do ensino de filosofia, possibilita-nos participar dos movimentos, das invenções e dinâmicas que estão presentes e que vão surgindo nas relações entre ensinar e aprender filosofia no cotidiano das escolas.

Procuramos, então, trazer para esta dissertação agenciamentos do ensino de filosofia no Ensino Médio, assim como alguns elementos acerca da formação dos professores de filosofia, a fim de cartografar essa experiência permeada por impasses e aberturas.

Mais uma vez afirmamos a questão inicial desta pesquisa: Quais agenciamentos se produzem no ensino de Filosofia no Ensino Médio, nas escolas pesquisadas?

A escola lida com grandes agenciamentos molares que repousam em agenciamentos moleculares, nos quais a escola e seus sujeitos se constituem ao agenciar. “O agenciamento é o co-funcionamento, é a ‘simpatia’, a simbiose” (DELEUZE-PARNET, 1998, p. 65). É crescimento das dimensões numa multiplicidade rizomáticas que 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-GUATTARI, 1995, p. 16).

Na concepção de Deleuze-Parnet (1998, p. 18), as coisas, as pessoas, são compostas de linhas bastante diversas e emaranhadas, e que elas não sabem sobre qual linha elas estão traçando: há toda uma geografia nas pessoas, com linhas duras, linhas flexíveis, linhas de fuga.

Assim, Deleuze-Parnet (1998, p. 145) caracteriza três espécies de linhas imanentes: as linhas molares, as linhas moleculares e as linhas de fuga. A primeira espécie, formada pelo segmento molar, constitui uma “segmentaridade dura”, com segmentos bem determinados de um a outro: “[...] a família-a profissão; o trabalho-as férias, a família-e depois a escola-e depois o exército-e depois a fábrica-e depois a aposentadoria”. Essa linha segmentária dura produz dicotomias, que para Deleuze-Parnet (1998, p. 149), forma “[...] máquinas binárias de classes sociais, de sexos, homem-mulher, de idades, criança-adulto, de raças, branco-negro, de setores, público-privado, de subjetivações, em nossa casa-fora de casa”.

A segunda linha, as moleculares, conforme Deleuze-Parnet (1998, p. 145), são mais flexíveis. “Não que sejam mais íntimas ou pessoais, pois elas atravessam tanto as sociedades, os grupos quanto os indivíduos. Elas traçam pequenas modificações, fazem desvios, delineiam quedas ou impulsos [...]”. Nessa espécie de linha muitas coisas se passam: “devires e micro-devires”, conexões, repulsões, atrações, fazem correr fluxos de desterritorialização que já não pertencem a um nem a outro, mas constituem o “devir assimétrico” de ambos, de um e outro.

A terceira espécie de linha é simples, abstrata, entretanto, a mais estranha, a mais tortuosa e a mais complicada de todas: é a linha de celeridade ou de gravidade. É a linha de maior declive, é a linha de fuga. É como se alguma coisa nos levasse em direção a uma destinação desconhecida e não previsível (DELEUZE-PARNET, 1998, p. 146).

Então, há linhas que escapam da estrutura, linhas de fuga, devires que residem a máquina binária, rupturas imperceptíveis, desvios, fissuras que quebram as linhas, retomam noutra parte, criam ou traçam novas linhas vivas, toda uma cartografia. A linha de fuga é um movimento de desterritorialização. Ao mesmo tempo em que é traçada corre perigos, então, é preciso paciência. Tudo isso recomeça pelo meio, uma situação não confortável, como Deleuze exemplifica a grama que tem sua linha de fuga e não de enraizamento. Ela faz devir, traça uma linha entre as coisas. Assim como escrever é traçar linhas de fuga. Num livro, por

exemplo, afirmam Deleuze-Guattari (1995): há linhas de segmentaridade ou de articulação, estratos, territorialidades, mas também há linhas de fuga, movimentos de desterritorializações e desestratificações.

Uma linha de fuga não consiste em fugir da vida, da realidade para o imaginário, mas precisamente, produzir algo real, criar e recriar, encontrar uma nova alternativa. As linhas constitui todo um agenciamento. Um livro é um agenciamento, está em conexão com outros agenciamentos numa multiplicidade que existe pelo fora. Assim, Deleuze-Parnet (1998, p. 153) afirmam: “O que chamamos de agenciamento é precisamente uma multiplicidade. Ora, um agenciamento qualquer comporta, necessariamente, tanto linhas de segmentaridade dura e binária, quanto linhas moleculares, ou linhas de borda, de fuga ou de declive”.

Pretendemos, nesta dissertação, pensar o devir-presente do ensino de filosofia, a erva ou a grama¹⁶ que brota entre as coisas e não as árvores que têm um cume e raízes. A grama tem sua linha de fuga e, não de enraizamento (DELEUZE-PARNET, 1998). Conceber a Filosofia como atos do pensamento e não como imagem do pensamento: pensar em rizomas e não árvores, máquinas de guerra e não máquinas binárias, multiplicidades e não totalizações, a linha quebrada e não o ponto, o meio e não o fim.

Conceber a Filosofia como atos do pensamento sem imagens, contra a imagem do pensamento: “o rizoma ou a grama, contra as árvores; a máquina de guerra, contra o aparelho do Estado; as multiplicidades complexas, contra as unificações ou totalizações; a força do esquecimento contra a memória [...]”, a linha quebrada contra o ponto, o meio contra o fim (DELEUZE-PARNET, 1998, p. 44).

Nessa perspectiva, percebemos que a linguagem está tomada pelos dualismos, por dicotomias, que conforme Deleuze-Parnet (1998, p. 44), “[...] devemos passar por dualismos, porque eles estão na linguagem, não tem jeito, mas é preciso lutar contra a linguagem, inventar a gagueira [...] para traçar uma vocal ou escrita que fará a linguagem passar entre esses dualismos [...]”.

Deleuze-Parnet (1998) e Deleuze-Guattari (1995) opõem rizoma às árvores, o rizoma é feito apenas de linhas, de dimensões movediças, sem começo e sem fim, mas sempre um meio que cresce e transborda. Um rizoma é feito de Platôs. A árvore tem um ponto de origem, é

¹⁶ “A grama só existe entre os grandes espaços não-cultivados, ela preenche os vazios. Ela brota ‘entre as outras coisas’ [...] É transbordamento” (MILLER, apud DELEUZE-PARNET, 1998, p. 40).

estrutura, é a máquina binária com suas ramificações que repartem e se reproduzem num sistema hierárquico ou em transmissão de comandos.

Assim, a árvore é caracterizada:

Há todo tipo de caracteres na árvore: ela tem um ponto de origem, germe ou centro; é a máquina binária ou princípio de dicotomia, com suas ramificações que repartem e se reproduzem perpetuamente, seus pontos de arborescências; é eixo de rotação, que organiza as coisas em círculo, e os círculos em torno do centro; ela é estrutura, sistema de pontos e de posições que enquadram todo o possível, sistema hierárquico ou transmissão de comandos, com instância central e memória recapituladora; tem um futuro e um passado, raízes e um cume, toda uma história, uma evolução, um desenvolvimento; ela pode ser recortada, conforme cortes ditos significantes à medida que seguem suas arborescências, suas ramificações, suas concentricidades, seus momentos de desenvolvimentos. Ora, não há dúvida de que nos plantam árvores na cabeça: a árvore da vida, a árvore do saber etc. Todo mundo pede raízes. O Poder é sempre arborescente. Há poucas disciplinas que não passam por esquemas de arborescências [...] (DELEUZE-PARNET, 1998, p. 35).

Deleuze-Parnet (1998, p. 35) caracterizam a árvore como uma imagem do pensamento, um funcionamento, “[...] um aparelho que se planta no pensamento para fazê-lo andar direito e fazer com que produza as famosas ideias justas [...]”. Um princípio dicotômico que condiciona o pensamento dentro de uma estrutura racional, formando identidades binárias. Como dizem Deleuze-Guattari (1995), o pensamento arborescente, aquele que se estrutura em uma espécie de árvore com seu desenvolvimento orgânico inspira “uma triste imagem do pensamento”.

Rizoma é a proposta deleuziana para superar o modelo de pensamento arborescente. O rizoma é conectável, é feito de regimes de signos diferentes, de dimensões movediças e não de unidades, não tem começo ou um fim, mas um meio que cresce e transborda. Constitui multiplicidades, opondo-se a uma estrutura (DELEUZE-GUATTARI, 1995).

Nesse contexto, permitimo-nos, a partir da cartografia rizomática, apontar outras formas de ver, sentir, acompanhar os agenciamentos que se produzem no ensino de filosofia, assim como agenciar por meio do encontro de corpos, misturas, afetos, enunciados, outras possibilidades no espaço escolar para fazer brotar a grama, reinventar outras coisas no devir-encontro com sujeitos e as experiências. É questão de devir: de sair do lugar, do ponto e traçar linhas, mover-se e abalar as “máquinas sociais”, o modelo do aparelho do estado; fazendo do pensamento uma máquina de guerra, organização dos nômades, à medida que eles não têm um aparelho do estado. “Fazer do pensamento uma potência nômade não é, obrigatoriamente,

mover-se, e sim abalar o modelo do aparelho de estado, o ídolo ou a imagem que pesa sobre o pensamento [...]” (DELEUZE-PARNET, 1998, p. 42).

As escolas gostam demais das árvores, das raízes, disciplinas, hierarquias. É tempo de desviar, deixar fugir, escapar e pensar em rizomas ou gramas, traçar linhas emaranhadas. Fugir não é renunciar a ações, fugir é fazer um sistema vaziar como se estoura um cano. É traçar uma linha ativa, uma “linha-entre”, toda uma cartografia. É atravessar e penetrar em outras vidas, produzir outros enunciados e tentar escapar das estruturas arborescentes.

Fazer brotar no espaço escolar a erva ou a grama significa pensar entre as coisas e com as pessoas que, para Deleuze-Parnet (1998, p. 36), “[...] é justamente criar rizomas e não raízes, traçar ‘a linha e não fazer o balanço’. Criar população no deserto e não espécies e gêneros em uma floresta. Povoar sem jamais especificar”. Como disse Deleuze-Guattari (1995), erva não é árvore, erva é rizoma.

De acordo com Kohan (2014, p. 200-201), Sócrates estaria longe da imagem platônica de um professor de filosofia, como aquele que confirma que o outro está precisando do filósofo para “sair da caverna”. O gesto socrático da filosofia expressa que “você precisa cuidar do que você não cuida”, o que dá sentido a uma vida filosófica, porque “[...] o pensamento não é arborescente e o cérebro não é uma matéria enraizada nem ramificada” (DELEUZE-GUATTARI, 1995, p. 25). Podemos, sim, criar o novo, pensar diferente, Foucault (1998, p. 13) diria: “é seu direito o que pode ser mudado, no seu próprio pensamento”.

Kohan (2003a, p. 217) afirma que há necessidade de ar novo, fresco, para que o pensamento respire, para que ele encontre uma linha de fuga, de desvio a respeito de tudo aquilo que o quer aprisionar.

Deleuze reporta, em seus livros, à música de Bob Dylan para revelar que nossos pensamentos fechados precisam de uma corrente de ar fresco.

Sim, sou um ladrão de pensamento
 não, por favor, um ladrão de almas
 eu construí e reconstruí
 sobre o que está à espera
 pois a areia nas praias
 esculpe muitos castelos
 no que foi aberto
 antes de meu tempo
 uma palavra, uma ária, uma história, uma linha

chaves no vento para que minha mente fuja
e fornecer a meus pensamentos fechados uma
[corrente de ar fresco ...

(Bob Dylan, apud DELEUZE-PARNET, 1998, p. 15).

Assim nos ensina Gallo (2012, p. 45): ensinar filosofia é um exercício de um pensamento fresco, de abertura ao risco, de busca da criatividade. É um exercício de acesso a questões fundamentais para a existência humana. Um exercício da pergunta e da desconfiança da resposta fácil. Pois, sim, basta disposição a tais exercícios filosóficos para encontrarmos prazer e êxitos na aventura de ensinar e aprender filosofia, como nos propõe Sílvio Gallo.

Vamos, então, ao encontro com a Filosofia e a especificidade do seu ensino no contexto da educação básica, nas Escolas estaduais de Aracruz, ES.

2 A FILOSOFIA E SEU ENSINO: PRODUÇÃO DE UM REFERENCIAL TEÓRICO

“A filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos [...] O filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos” (Deleuze-Guattari, 1992).

Pretendemos apresentar, neste platô, alguns referenciais teóricos sobre a potencialidade da Filosofia e a especificidade do seu ensino. Buscamos em Gilles Deleuze e Félix Guattari a dimensão da Filosofia como potência criadora de pensamentos, arte de inventar conceitos. Desse modo, somos convidados por Sílvio Gallo e Walter Kohan a pensar o ensino de filosofia na perspectiva da *experiência de pensamento* e da *criação de conceitos*. Concebê-lo como um processo ativo e criativo no contexto da escola básica brasileira, sobretudo, no Ensino Médio, traz implicações, por um lado, no âmbito dos currículos escolares, por outro, no campo da formação dos professores.

2.1 *Filosofia: potência criadora de pensamentos*

Simplesmente chegou a hora de perguntar: mas, o que é mesmo Filosofia? “A filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos” (DELEUZE-GUATTARI, 1992, p. 13).

No livro *O que é a filosofia?* Deleuze-Guattari (1992) apontam para uma concepção criadora da atividade filosófica, o que implica tratar o conceito como produto do pensamento. Nesse sentido, a atividade de criação conceitual constitui-se como expressão de uma “Filosofia da imanência”, em que entrelaça pensamento e criação. O pensamento é criação e não um saber ou uma verdade, pois a filosofia não consiste em saber, não é a verdade que inspira a filosofia. A filosofia como atividade conceitual implica criação, o que remete compreendê-la como uma arte do pensamento.

Poderíamos, então, chamar o trabalho do pensamento de experimentação? Supostamente sim, pois para Deleuze-Guattari (1992, p. 47) o conceito é ato de pensamento operando em velocidade infinita. Portanto, “[...] é necessário experimentar em seus mínimos detalhes o

vínculo único, exclusivo, dos conceitos com a filosofia como disciplina criadora. O conceito pertence a filosofia e só a ela pertence”.

A Filosofia aparece como ato vivo e criativo, “mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos”. A criação conceitual é uma atividade própria da Filosofia: se há lugar e tempo para a criação dos conceitos, essa operação sempre se chamará filosofia, assim dizem Deleuze-Guattari (1992, p. 13-17).

Desse modo, essa noção acerca do que seja o pensar e do que seja uma atividade filosófica que implica o pensar, exige uma noção do próprio conceito e do filósofo.

Deleuze-Guattari (1992, p. 13) apontam: “O filósofo é o amigo do conceito, ele é o conceito em potência [...], pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos”. O conceito é criado, inventado, fabricado na qual implica numa habilidade que pertence propriamente ao filósofo e à Filosofia.

Deleuze (1992, p. 170) afirma que o conceito é o que impede que o pensamento seja uma simples opinião, uma discussão, uma simples reflexão, um conselho, uma tagarelice. O conceito é um “devir filosófico” que se move e propicia novos problemas e novos conceitos. No entanto, a própria colocação do problema já constitui um ato de invenção, de criação, de pensamento, para Deleuze colocar o problema não é simplesmente descobrir, e sim inventar.

No ensino de Filosofia dever-se-á conceber o pensamento como uma multiplicidade em movimento, uma vez que “[...] criar conceitos sempre novos é o objeto da filosofia. É porque o conceito deve ser criado que ele remete ao filósofo como àquele que o tem em potência, ou que tem sua potência e sua competência [...]” (DELEUZE-GUATTARI, 1992, p. 13). Se o filósofo é o “conceito em potência”, pensamos: só o filósofo produz conceitos? E por que a Filosofia é a única produtora de conceitos?

Deleuze-Guattari (1992) nos mostram a atividade do pensar como potência criadora, como experimentação sobre os conceitos, por sua vez, a questão do ensino da filosofia pode ser relacionada com a perspectiva dos textos deleuzianos e seus intercessores, na qual retrata o pensar e sua profícua característica: a invenção, a criação.

Poderíamos pensar: como a atividade filosófica de criação conceitual estabelece encontro com o ensino de filosofia?

Para Deleuze-Guattari (1992), há três potências de criação a partir do pensamento: a Arte, a Ciência e a Filosofia. Cada uma tem sua forma específica de experimentar o pensamento. O que os cientistas produzem são chamados de funções. O que os artistas produzem denominam-se perceptos e afectos. Aquilo que o filósofo produz denomina **conceitos**. O que Deleuze-Guattari chamam de conceito na Filosofia não é aquilo que chamamos de conceito na Ciência, por exemplo.

“A filosofia faz surgir acontecimentos com seus conceitos, a arte ergue monumentos com suas sensações, a ciência constrói estados de coisas com suas funções”, assim explicitam Deleuze-Guattari (1992, p. 254). E desse modo, todo conceito possui uma história que se entrecruza com outros conceitos.

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 ziguezague, 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- 48, grifo do autor).

A atividade filosófica não se trata de saber de conteúdos, uma vez que em Deleuze a Filosofia não é contemplação, nem tampouco reflexão e comunicação. O filósofo é concebido como um conceito em potência, um artesão que produz, pensa e inventa seus conceitos. O conceito é filosófico, não é algo dado, não é achado. Deve ser inventado em função dos problemas sentidos. É um acontecimento, uma multiplicidade, um agenciamento concreto. Um investimento do pensamento marcado por um *plano de imanência*. O ato do conceito remete a potência, a possibilidade de fazer algo.

Deleuze-Guattari (1992, p. 51) afirmam: “A filosofia é um construtivismo, e o construtivismo tem dois aspectos complementares, que diferem em natureza: criar conceitos e traçar um plano”. Nessa perspectiva, a proposta de uma filosofia como criação de conceitos se caracteriza pelas múltiplas possibilidades de inventar conceitos a partir de um *plano de imanência* da filosofia. Esse plano não é um conceito, mas só se torna filosófico pelo efeito do conceito. Para Deleuze-Guattari (1992), os conceitos são acontecimentos e o plano é o horizonte dos acontecimentos. Os conceitos ocupam o plano, enquanto este é o meio indivisível em que os conceitos se distribuem sem romper-lhe a continuidade. O plano é como um deserto que os conceitos povoam sem partilhar. Os conceitos são as únicas regiões do plano, mas é o plano que é o único suporte dos conceitos. É nesse plano que surgem os

problemas nas quais se move a produção conceitual. Cada filósofo traça seu plano ou escolhe transitar por um plano já traçado, tomando o conceito de outro filósofo para si e ressignificando-o. Significa, então, fazer a desterritorialização de um plano e a reterritorialização em outro plano, o que seria um ato criativo, conforme Gallo (2012).

Nesse sentido, esses autores nos convidam a *pensar* de outra forma. Sugerem-nos um compromisso com o pensamento e a sua transformação, como nos mostra Foucault (1998, p. 14): é um exercício de si no pensamento. “O trabalho de pensar sua própria história pode liberar o pensamento daquilo que ele pensa silenciosamente, e permitir-lhe pensar diferentemente”. Logo, Kohan (2009) destaca: ensinar e aprender filosofia são possibilidades de transformar o que pensamos e, assim, o modo em que vivemos e somos. A experiência como algo próprio e singular no campo da Filosofia é um trabalho exclusivo do pensamento em busca da criação do conceito.

O que Deleuze-Guattari (1992) nos propõem é uma “pedagogia do conceito” como instância de criação e pensamento, uma vez que o conceito não tem um valor de verdade. O conceito é o próprio acontecimento como arte do pensamento.

Pensamos, então, com nossos intercessores Gallo-Kohan, no ensino de filosofia como um pensamento conceitual, ou seja, como uma experiência de pensamento que cria conceitos.

2.2 O ensino de Filosofia como experiência de pensamento e criação de conceitos

Ante a complexidade dos inúmeros problemas que enfrentam as sociedades contemporâneas: os desencontros entre culturas, etnias, relações de gênero, as desigualdades sociais, as estruturas hierárquicas, a concentração de poder e de riquezas, os dilemas democráticos... Impõe com urgência pensar o ensino de filosofia como condições de escapar da *imagem do pensamento*, como nos ensina Deleuze (2006), e fazer *experiência de pensamento*, como nos propõem Gallo (2006, 2012) e Kohan (2000, 2009).

Dedicar-se ao ensino de Filosofia nos dias atuais requer compreender que se trata de um tipo de saber que possui mais de dois milênios e meio de história que, no dizer de Gallo (2006, 2012), continua vivo e ativo. Entretanto, precisamos estar atentos a “esta vitalidade e a esta

história”, não a ignorando, mas também não se nos mantendo submissos a sua tradição, para não cairmos num ensino enciclopédico que leve a um desprezo pela Filosofia.

Pensamos em um ensino de Filosofia como movimento, como afirmação à potência criadora do pensamento, o que nos remete fazer do ensino de Filosofia um movimento de provocação ao pensamento, à problematização do presente e de nós mesmos.

Ora, Sócrates, mestre e filósofo do *conhece-te a ti mesmo*, causou inquietude na *pólis* ao tentar sistematizar uma maneira de viver, de problematizar a vida, expressando que “viver uma vida filosófica exige haver-se com o pensamento dos outros e intervir sobre ele” (KOHAN, 2009, p. 31), isto é, num sentido socrático, preocupado em ensinar aos outros como desenvolver um conhecimento sobre si mesmo.

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

Desse modo, ensinar filosofia é, necessariamente, dar lugar ao pensamento do outro. De acordo com Cerletti (2009, p. 92), esse ensino “detém-se no tipo de relação que se pode estabelecer com os saberes”. É um exercício de pensamento de uma prática filosófica educativa em torno do questionar e questionar-se. É fazer com que a aula se converta em espaço para o pensamento.

Walter Kohan (2009) concebe a Filosofia e seu ensino como possibilidade de *experiência de pensamento*: o ensinar e o aprender filosofia são atividades do pensamento, que envolvem a questão do valor e do sentido de fazê-lo, de modo a afetar a vida daqueles que a compartilham. De acordo com Kohan (2009, p. 11) importa-nos afirmar uma “política de pensamento que ajude a potenciar a uns e a outros”. Trata de se preocupar e pensar o jogo político que um professor de filosofia propõe a seus alunos no campo do pensamento.

Quem ensina filosofia dispõe um espaço no pensamento – um campo para pensar – a quem aprende; para fazê-lo, supõe certa concepção do aprender, do ensinar e da relação entre ambos. [...] Assim como ensinar e aprender são atividades ou formas do pensamento (KOHAN, 2009, p. 10-11).

Desse modo, Kohan convida um professor de Filosofia a exercer sua prática à maneira de Sócrates: examinando-se a si mesmo e aos outros; deixar de cuidar do que se cuida e passar a cuidar do que está abandonado; oferecer caminhos para sua prática, fazendo-se interrogar, examinar, recriminar e valorizar. Assim, a função de um professor de filosofia, longe de ser um transmissor, explicador, seria a de ser uma pedra de toque, no dizer de Kohan.

Ensinar Filosofia implica, então, vivê-la, praticá-la e examinar de certa forma a vida dos estudantes de modo a afetá-la e torná-los participantes ativos da filosofia. É deixar fazer tocar em nós e nos outros por aquilo que nos afeta de modo a produzir experiência, no sentido de Larrosa. É uma atividade de criação diante daquilo que nos afeta. Não tem sentido ensinar filosofia a partir da transmissão de dados filosóficos sem estabelecer um diálogo reflexivo com a vida e com a experiência dos sujeitos escolares, sem propiciar espaços abertos ao pensamento. O pensar de outros constitui o desafio filosófico de quem ensina filosofia.

Nesse sentido, Gallo (2006) aponta três “alertas” ao professor de Filosofia: 1) *Atenção ao filosofar como ato/processo*: ensinar filosofia é ensinar o processo do filosofar de modo a produzir um novo pensamento para dar continuidade a essa história; 2) *Atenção à história da filosofia*: é necessário o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos. Ensinar, também, a história da filosofia sem desprezá-la; 3) *Atenção à criatividade*: precisamos estar atentos a história, porém, é necessário uma recusa da tradição para a emergência do novo.

Cerletti (2009, p. 37) caracteriza o ensino de filosofia como uma “construção subjetiva, apoiada em uma série de elementos objetivos e conjunturais” e um bom professor será aquele que possa fazer de forma ativa e criativa essa construção. O desafio de quem ensina filosofia é conseguir fazer com que a aula produza uma mudança subjetiva de seus alunos e também de si mesmo.

Já nos diria Kant que o sentido do ensino de filosofia, na qual entende como um ensinar a filosofar, não está na transmissão de um suposto saber acabado, completo, exterior ao sujeito, mas no exercício da razão.

Comprendemos, então, que não cabe ao ensino de filosofia reproduzir simplesmente a lógica explicadora, que leva ao embrutecimento (RANCIÈRE, 2013), o que seria uma prática antifilosófica; ou, ainda, fazer das aulas de filosofia um exercício de contemplação filosófica,

uma vez que a Filosofia não é contemplação (DELEUZE-GUATTARI, 1992), o que levaria a uma estagnação, a uma paralisia, no dizer de Gallo (2012), da própria Filosofia.

O professor de filosofia deve criar condições para que os estudantes do ensino médio possam tornar própria uma vontade de saber e uma forma de interrogar. Permitir e viabilizar “um espaço no pensamento do outro”, uma vez que a Filosofia não se apresenta “como um saber, mas como uma forma de exercer, na prática, na vida, certa relação com o saber” (KOHAN, 2009, p. 24). Conceber a Filosofia e seu ensino como lugar de relação com o saber não se trata, especificamente, de uma questão de conteúdos e seu ensino não privilegia os saberes que devem ser aprendidos, ele é produzido no tipo de relação que pode estabelecer com os saberes. Contudo, isso não significa que devemos anular o legado de sua história ou apenas transmiti-lo. A questão é concebê-los como experiência e possibilidade de “propiciar espaços de pensamentos potentes, livres e abertos à transformação de si e dos outros” (KOHAN, 2009, p. 10), ou investir, como afirma Gallo (2012), na presença de uma filosofia viva, produtiva e criativa, não em uma repetição de almanaque.

Contudo, esses desafios apontam compromisso e responsabilidade do professor estar permanentemente em formação, pois meramente reproduzir, repetindo o que já foi dito não é ser “um professor de filosofia; o professor de filosofia é aquele que dialoga com os filósofos, com a história da filosofia e, claro, com os alunos, fazendo da aula de filosofia algo essencialmente produtivo” (GALLO; KOHAN, 2000, p. 182).

Ao ensinar filosofia devemos ter o cuidado com os processos educativos que podem levar a um desprezo pela filosofia. Um dos riscos é cair em um ensino enciclopédico, tomando-o como mera transmissão de conteúdos historicamente produzidos; outro seria tomar esse ensino, essencialmente, como desenvolvimento de certas competências e habilidades específicas (como leituras de textos, articulação de saberes e sua contextualização), como assumem os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Desse modo, corremos o risco de impedir o exercício da filosofia como experiência de pensamento (GALLO, 2006, 2012). Podemos, também, correr o perigo de morte da Filosofia, caindo no embrutecimento, se privilegiarmos um ensino explicativo (RANCIÈRE, 2013).

Para tanto, ao ensinarmos Filosofia é fundamental termos clareza quanto à sua especificidade:

1. Trata-se de um **pensamento conceitual**: enquanto saber, ela é sempre produto de pensamento. [...] É uma experiência de pensamento que procede por conceitos, que cria conceitos, à diferença da ciência e da arte.
2. Apresenta um **caráter ideológico**: ela não se caracteriza por um saber fechado em si mesmo, uma verdade dogmática, mas como um saber que se experimenta, que se confronta consigo mesmo e com os outros, [...] um saber aberto e em construção coletiva.
3. Possibilita uma postura de **crítica radical**: a atitude filosofia é a da não-conformação, do questionamento constante, da busca das raízes das coisas, não se contentando com respostas prontas [...] (GALLO, 2006, p. 23, grifos do autor).

Se a questão é tomarmos a Filosofia como a arte de criar conceitos, como propor aos alunos do Ensino Médio um ensino ativo, vivo e criativo que propicie *experiências de pensamento e criação de conceitos*?

Certamente, assumir a Filosofia e seu ensino como um exercício de pensamento e o conceito como uma criação ou recriação, traz implicações desafiadoras aos professores de filosofia do Ensino Médio.

Nessa perspectiva, o professor Sílvio Gallo (2012), a partir dos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari (1992), apresenta uma proposta profícua para pensar e praticar o ensino de filosofia como uma atividade de criação de conceitos, delineando a construção de uma “didática da filosofia” para experimentar seu ensino em sala de aula, o que remete a necessidade de assumir um posicionamento para investir no potencial criativo da filosofia e torná-la uma atividade prática de criação conceitual. Nesse sentido, ao propor uma “oficina de conceitos” para o ensino de filosofia no Ensino Médio, caracteriza quatro momentos didáticos em torno do ato criativo: etapas de *sensibilização*, de *problematização*, de *investigação* e de *conceituação*.

A primeira etapa de uma “oficina de conceitos” nas aulas de filosofia, apontada por Gallo (2012, p. 96), é a *sensibilização*, que consiste em “chamar a atenção para o tema de trabalho, criar uma empatia com ele, isto é, fazer com que o tema “afete” os estudantes”, mobilizando-os pela questão e incorporando o problema. Não significa o professor indicar um problema aos alunos, faz-se necessário “que o problema seja vivido como um problema para eles” ou que desperte seu interesse por um determinado problema. Nesse sentido, o professor poderá fazer uso de recursos artísticos: um filme, uma música, um poema, um conto, uma história em quadrinhos, um desenho animado, imagens, programas de televisão, peças artísticas, dentre outras possibilidades que desperte o interesse pelo problema em questão. Assim, a aula de

Filosofia começa com o recurso ao não-filosófico, a instrumentos que possam despertar nos jovens o interesse por aquele assunto, por um determinado tema.

A segunda etapa dessa oficina de conceitos é a *problematização*. Conforme Gallo (2012, p. 96), “[...] trata-se de transformar o tema em um problema, isto é, fazer com que ele suscite em cada um o desejo de buscar soluções” com o objetivo de problematizar a questão em seus diversos aspectos. Exercitar o caráter de questionamentos da filosofia, promover discussões em torno do tema de modo a promover a estimulação do senso crítico. O professor coloca em prática o sentido crítico e investigador da Filosofia, instigando os alunos a produzirem questões a partir do tema abordado e sua própria experiência de pensamento.

A *Investigação* é a terceira etapa dessa oficina conceitual. Trata-se de buscar elementos para tentar solucionar o problema a partir da investigação filosófica na história da filosofia, recorrendo a filósofos para compreender melhor o tema e o problema que está sendo investigado. Os conceitos na história da filosofia são tomados como um recurso necessário para pensar o problema. Por fim, a *conceituação* é movimento da atividade de “criação do conceito”. Faz-se necessário fazer o movimento filosófico de criação ou recriação do conceito de modo a equacionar o problema em questão. É o exercício da experiência filosófica, o que não é uma tarefa impossível, entretanto, “não se cria no vazio” (GALLO, 2012, 97-98).

Contextualizando, é uma metodologia organizada em quatro passos didáticos, parte do problema até chegar ao conceito. Inicia-se com uma sensibilização para um determinado tema, passando para uma problematização da temática em questão. Em seguida, uma investigação na história da filosofia em busca de como os filósofos pensaram o problema e os conceitos que criaram e, por fim, o momento de uma conceituação que, para Gallo (2011, p. 3), “[...] tanto pode ser refazer o caminho de produção conceitual feito por um determinado filósofo como um processo próprio de criação conceitual”.

Não trata de uma indicação metodológica fechada, um caminho a percorrer. Ao contrário, segundo Gallo (2012), nós só conhecemos os caminhos de uma metodologia para o ensino de filosofia depois que trilhamos. Eles estão abertos e não há intenção de fechá-los, mas sim de convidar os professores de filosofia para abrir outros caminhos, desviar e inventar outros modos próprios, possibilitando fazer das aulas de filosofia “oficinas de conceitos”. A aula precisa ser uma criação do professor, feita de forma articulada. Assim, afirma Gallo (2011, p. 3): “[...] Trata-se de uma metodologia aberta, que não tem a intenção de oferecer ao professor

um manual de como agir, uma definição absoluta dos rumos da aula, mas uma espécie de bússola, que aponta uma direção, mas não define estritamente o caminho”.

Guilherme Obiols (2002) delinea um enfoque prático para a aprendizagem e o ensino da filosofia e traz a concepção de um professor pesquisador ou produtor em sua disciplina. Em seu livro, *Uma introdução ao ensino da filosofia*, apresenta as bases de um *Modelo Formal Geral*¹⁷ para o ensino de Filosofia. Refere-se a estratégias didáticas que pretendem superar o ensino tradicional e favorecer o trabalho autônomo dos alunos. As estratégias didáticas adotadas distinguem três momentos de um processo contínuo: *início* (concreto), *desenvolvimento* (abstrato) e *encerramento* (concreto) de uma aula ou de uma unidade temática.

O primeiro momento – *início* – é caracterizado como *problematizante*. A proposta de trabalho consiste em colocar uma questão filosófica/problema e problematizá-la, provocar a perplexidade e despertar o interesse frente àquilo que será objeto de tratamento. O segundo momento – *desenvolvimento* – é um processo *analítico* que corresponde à abstração filosófica frente ao problema. Busca discutir as possíveis soluções, possibilidades e limitações. O professor poderá colocar a necessidade de compreender criticamente as diversas soluções para propor atividades para analisar cada uma e apresentar sua própria visão. Para analisar essa tarefa será necessário recorrer à leitura de textos filosóficos e ao estudo da história da filosofia. O professor seleciona leituras, expõe os problemas, propõe guias de estudos com atividades a desenvolver, orienta o trabalho, corrige rascunhos, realiza esclarecimentos, amplia a bibliografia, dirige os debates. Os estudantes trabalham individualmente ou em grupos sobre fontes filosóficas ou bibliografias secundárias, apresentam produções para serem discutidos pelo grupo. O professor discute argumentos, estabelece relações, retoma os resultados obtidos. O terceiro momento – *encerramento* – volta-se ao concreto, recapitula-se o caminho percorrido. É o momento de atividades de *síntese*, *aplicação* e de *avaliação* das aprendizagens e do ensino (OBIOLS, 2002).

Conforme Obiols (2002, p. 125), esse “modelo” para o ensino e a aprendizagem da filosofia “[...] é emancipador para os estudantes e para o professor, na medida em que se funda no

¹⁷ O modelo que o autor apresenta constitui algumas ideias e teorias pedagógicas para pensar o ensino de filosofia. No entanto, as ideias e teorias abordadas não fundamentam um modelo de ensino de filosofia, apenas oferecem algum apoio. *Modelo formal* porque não é solidário com nenhuma corrente filosófica em particular, mas com uma concepção ampla de filosofia. Caracterizado como *Geral* porque considera válido para o ensino de filosofia em diversos níveis (OBIOLS, 2002).

diálogo argumentativo entre os envolvidos diretamente na aula, que além de dialogar entre si, têm a obrigação de pensar os problemas filosóficos”. Assim, a aula transforma-se em um local de ensino e de produção.

Gallo (2012) e Obiols (2002) oferecem contribuições significativas para (re) pensar o ensino de filosofia e, conseqüentemente, seus currículos. É fundamental buscar na própria filosofia os elementos fundamentais para seu ensino, entretanto, não é necessário nem conveniente avançar no desenvolvimento obsessivo de uma metodologia de ensino. “Trata-se de colocar algumas bases e elementos fundamentais que surgem na disciplina e de estimular a reflexão sobre os problemas específicos que implicam o ensino de distintas questões” (OBIOLS, 2002, p. 125).

Para Gallo (2003, p. 104), pode até haver métodos para ensinar, mas não há métodos para aprender. O método é uma máquina de controle e a aprendizagem está para além de qualquer controle, de qualquer estrutura; a aprendizagem escapa.

Evidenciamos o potencial criativo da Filosofia e do seu ensino como uma atividade dinâmica, aberta e criadora de conceitos, que pode estabelecer um encontro no campo do ensino a partir de experiências de pensamento. Contudo, o que nos falta? A atividade filosófica de criação conceitual remete-nos “táticas de resistência” para esse feliz encontro: exercer o pensamento e criar conceitos.

2.3 O ensino de Filosofia como prática de resistência

O avanço filosófico no campo educacional exige romper com a transmissão de conceitos *fundacionais* herdados da tradição filosófica e assumir outros rumos para o ensino de filosofia: inserir as discussões em seu tempo, dar preferência aos problemas filosóficos e incentivar o pensamento original. É essencial estimular os estudantes à liberdade de pensar filosoficamente, de participar ativamente de um diálogo, de posicionar-se perante os problemas de modo a propor soluções próprias (PALÁCIOS, 2004). É preciso *fazer* filosofia por necessidade em nossos *tempos hipermodernos*¹⁸, assumir um *estilo* próprio a partir do

¹⁸ Para Gallo (2012), *tempos hipermodernos* são também tempos de opinião generalizada e comum, em que o excesso de opinião e informação é um engodo contra a *experiência*, no dizer de Larrosa. Gallo (2012), referindo-se a Deleuze e Guattari, enfatiza que não é possível vencer os caos, mas aprender a viver com eles, tirando deles a potencialidade de pensamento.

diálogo, de provocações, problematizações reais e *reflexões*¹⁹ autênticas no contexto da atual sociedade contemporânea. Não cabe mais à cultura da filosofia brasileira continuar submissa ao caráter *historiográfico-comentarista*, ou seja, às condições de comentar *teorias filosóficas forâneas*, no dizer de Palácios; uma vez que a Filosofia consiste numa atividade criadora e não apenas reprodutora.

Ora, quando pensamos o ensino de filosofia na educação básica, colocamo-nos numa perspectiva de pensar como experiência de pensamento, colocando-nos à espreita do ato conceitual, da criação e da recriação de conceitos filosóficos. Logo, exige-nos um grande esforço para uma filosofia criadora. Assim, Gallo (2003, 2012) sugere: é necessário que corramos o risco, que mergulhemos no caos povoado de opiniões para reencontrar a criatividade.

Parafraseando Gallo (2003, p. 61-62), a filosofia é um esforço criativo, é um esforço de luta contra a opinião generalizada que nos escraviza com respostas apressadas e soluções fáceis. É possibilidade de criar conceitos, de fazer brotar acontecimentos, de dar relevo para aquilo que em nosso cotidiano muitas vezes passa despercebido.

“Benjamin dizia que o periodismo é o grande dispositivo moderno para a destruição generalizada da experiência. O periodismo destrói a experiência, sobre isso não há dúvida, e o periodismo não é outra coisa que a aliança perversa entre informação e opinião”. (LARROSA, 2002, p. 22). O fato de o periodismo destruir a experiência é algo profundo. Um sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos da informação e da opinião é um sujeito incapaz de experiência porque anula as possibilidades experienciais, fazendo com que nada nos aconteça. Conforme Larrosa (2002), o periodismo é a fabricação da informação e da opinião.

Contudo, em um momento de *empobrecimento da experiência* numa sociedade de controle onde tudo o que pertencia ao sujeito está capturado pelo *biopoder*, “[...] não nos falta comunicação, ao contrário, nós temos comunicação demais, falta-nos criação. Falta-nos resistência ao presente” (DELEUZE-GUATTARI, 1992, p. 140). Perguntaríamos, então, como resistir aos problemas que nos afetam e afirmar práticas de resistência em nossas salas de aula?

¹⁹ A *reflexão filosófica* é radical. É o movimento pelo qual o pensamento volta-se para si mesmo, interrogando a si mesmo para conhecer-se a si mesmo (CHAUI, 2003).

Ora, pensar no ensino de filosofia é uma forma de exercitar o pensamento em nossos “tempos hipermodernos”, “tempos da opinião generalizada, divulgada, difundida” (GALLO, 2012, p. 23). Tempos em que a experiência é cada vez mais rara ante o excesso de informação, de opinião, de trabalho e da falta de tempo que ocupam todo o espaço da experiência. Tudo passa demasiadamente depressa em nossas vidas. A velocidade dos acontecimentos nos choca. E desse modo, “tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça” (LARROSA, 2002, p. 21).

Nesse sentido, ensinar o exercício da filosofia é uma forma de militar nessa resistência contra a opinião e resistir a essa falta de tempo para o conceito, para a experiência e “abertura ao desconhecido” e produzir equilíbrios possíveis e dinâmicos. “O que importa não é nem vencer o caos nem fugir deles, mas conviver com ele e dele tirar possibilidades criativas”. Ora, há três ordens de saberes que recortam o caos, produzindo significações: a *filosofia*, que cria conceitos; a *arte*, que cria afetos, sensações; e a *ciência*, que cria conhecimentos (GALLO, 2003, p. 60).

O sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto”, atravessa um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele a busca de sua oportunidade com toda vulnerabilidade e risco (LARROSA, 2002). No entanto, digamos com Gallo (2012) que ensinar filosofia, o trato com o conceito, é um empreendimento de paciência.

Para Gallo (2012), potencializar essa resistência é preciso problematizar esse ensino num contexto de uma “educação menor” que cria linhas de fuga, faz trincheiras de resistência, de minoridade. Uma educação menor para o ensino de filosofia é aquela que pratica nas salas de aula como produção de algo para além das grandes políticas, ou seja, de uma “educação maior²⁰”.

No dizer de Gallo (2012, p. 78), uma educação maior é aquela organizada, reconhecida, instituída dos grandes projetos, das políticas públicas de educação, dos parâmetros, das diretrizes, das leis, “pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder”. A educação maior é produzida na macropolítica, feita dentro dos controles preestabelecidos. O

²⁰ O par conceitual maior/menor não diz respeito a uma dimensão espacial ou grandezas matemáticas, mas a formas de ação. Maior: aquilo que é regulamentado, organizado, reconhecido. Menor: “[...] relacionado com o desregrado, com os fluxos livres, com a invenção a todo tempo, sem ter de prestar contas” (GALLO, 2014a, p. 24).

professor-profeta é o legislador, que enxerga um mundo novo e constrói planos, diretrizes para fazê-lo acontecer.

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

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

Na obra *Kafka: por uma literatura menor*, Deleuze-Guattari afirmaram que é preciso “escrever como um cão que faz seu buraco, um rato que faz sua toca”. Nesse sentido, Gallo nos propõe pensar assim o ensino de filosofia:

[...] dedicarmos mais a uma intensa militância em nossas próprias salas de aula, a qual possa produzir efeitos importantes. ‘Escrever como um cão que faz seu buraco, um rato que faz sua toca’, propuseram Deleuze e Guattari (1977, p. 28), falando de Kafka; ensinemos filosofia, então, como cães cavando buracos, ratos fazendo tocas (GALLO, 2012, p. 26-27).

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

Deleuze-Guattari apontam três características para que possamos identificar uma obra como literatura menor: 1) *Desterritorialização da língua*: toda língua tem sua territorialidade, a literatura menor escapa dessa territorialidade. Ela faz com que as raízes afluam. Remete-nos a novas buscas, encontros, fugas, novos agenciamentos; 2) *Ramificação política*: para a

literatura menor, o ato de existência é um ato revolucionário, político, é um desafio ao sistema instituído; 3) *Valor coletivo*: não há sujeitos individuais, há apenas agenciamentos coletivos (GALLO, 2003, p. 75-77).

Nesse sentido, Gallo (2003) aponta as características da *literatura menor* deslocada para uma *educação menor*:

- 1) *Desterritorialização*: na educação são os processos educacionais que se desterritorializam. A educação maior procura construir-se como uma imensa máquina de controle enquanto a educação menor requer quebrar os mecanismos, escapar do controle, resistir, criar novas possibilidades e produz diferença.
- 2) *Ramificação política*: é um ato de resistência. “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” (GALLO, 2003, p. 81-82). É rizomática, é uma produção de multiplicidades, não cria modelos, não propõe caminhos. Importa fazer rizoma. Viabilizar conexões sempre novas. Fazer rizoma com e entre os alunos.
- 3) *Valor coletivo*: na educação menor, não há possibilidades de atos isolados ou solitários. Toda ação é coletiva e implica muitos indivíduos e toda singularização será, ao mesmo tempo, singularização coletiva.

De acordo com Gallo (2003), a educação menor é uma aposta nas multiplicidades, que se conectam e reconectam rizomaticamente, gerando novas multiplicidades.

As multiplicidades são a própria realidade, e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito. As subjetivações, as totalizações, as unificações são, ao contrário, processos que se produzem e aparecem nas multiplicidades. Os princípios característicos das multiplicidades concernem a seus elementos, que são *singularidades*; a suas relações, que são *devires*; a seus acontecimentos, que são *hecceidades* (quer dizer, individuações sem sujeito); a seus espaços-tempos, que são espaços e tempos *livres*; a seu modelo de realização, que é o *rizoma* (por oposição ao modelo da árvore); a seu plano de composição, que constitui *platôs* (zonas de intensidade contínua); aos vetores que as atravessam, e que constituem *territórios* e graus de *desterritorialização* (DELEUZE-GUATTARI 1995, p. 8, grifos do autor).

Investir nessa resistência é fazer em nossas salas de aula “um exercício de desestabilização, de saída da falsa segurança na opinião e de mergulhar no caos do não pensamento para,

pensando, produzir equilíbrios possíveis, sempre instáveis, sempre dinâmicos” (GALLO, 2012, p. 25).

Assim, como nos revela Gallo, o ensinar e o aprender não estão sujeitos a um controle. Nesse sentido, lembramos que, com Foucault, o *poder-saber* produz, transforma e muda de lugar. Eis o que nos propõe uma “educação menor” para o ensino de filosofia em contraposição à filosofia para o controle num contexto de uma “educação maior”.

É preciso pensar os processos educativos como mínimo, múltiplo, comum, no dizer de Gallo (2014a, p.30) “[...] operar processos educativos em modo menor. investir nas diferenças que aí estão, produzir diferenças outras. experimentar alquimias. experimentar jeitos próprios. enxergar o mínimo e o efêmero nos processos educativos [...]”²¹.

Basta, então, assumir uma postura ativa diante do ensino de Filosofia na Educação Básica, que convide a uma experimentação do pensamento, a um exercício filosófico de resistência à opinião e aos tempos hipermodernos, aberto ao risco e à criatividade; cabendo ao professor o desafio de um ensino que propicie a emancipação e não o *embrutecimento*, a liberdade e não o controle, a vida e não a morte (KOHAN, 2009).

2.4 Possíveis implicações do ensino de filosofia para o âmbito dos currículos escolares e da formação dos professores de filosofia

Conceber a Filosofia e realizar seu ensino como processo dinâmico e criativo que produza experiência de pensamento e criação de conceitos não é uma tarefa simples no cotidiano da prática filosófica educativa. Traz implicações tanto para o currículo prescrito quanto para as *artes de fazer dos sujeitos praticantes* (CERTEAU, 1994) em seus currículos *pensadospraticados*, o que incluem tanto os usos das metodologias de ensino quanto as artes de criar os *usos táticos*²².

Nessa perspectiva, problematizar questões que norteiam o ensino de filosofia em diferentes cotidianos de escolas públicas acerca dos currículos prescritos e dos currículos *pensadospraticados* (OLIVEIRA, 2012) ou *realizados* (FERRAÇO, 2003, 2004a, 2012),

²¹ O artigo mínimo múltiplo comum, de Sílvia Gallo (2014a), é todo escrito em minúsculas.

²² A palavra “usos” no dizer de Certeau corresponde à arte de “fazer com”. A *tática* é determinada pela ausência de um próprio. Não obedece a lei do lugar. É um movimento. É a arte do fraco. É astúcia (CERTEAU, 1994).

remete-nos enfocar alguns conceitos de currículos, uma vez que desempenham significados importantes e distintos.

Para além do currículo documentado, Oliveira (2013, p. 3) destaca que no cotidiano das escolas existe “[...] uma criação cotidiana de currículos pelos professores e alunos nas salas de aula, gerada a partir do diálogo entre referenciais e reflexões teóricas, possibilidades e limites concretos [...]”, de articulação entre as redes de sujeitos e de conhecimentos.

Nessa perspectiva, Certeau (1994) nos diz: é o “saber-fazer” das práticas cotidianas, as “artes de fazer” dos praticantes, as “operações astuciosas e clandestinas”.

[...] A uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde *outra* produção, qualificada de ‘consumo’: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas *maneiras de empregar* os produtos impostos por uma ordem econômica dominante (CERTEAU, 1994, p. 39, grifos do autor).

Por um lado, temos o currículo como conceito clássico, instrumento/documento prescritivo que pressupõe definição de conteúdos, metodologias de ensino, enfim, ordenação do sistema educativo; por outro, o currículo como potência, criação cotidiana das escolas em uma perspectiva voltada para as *artes de inventar*, no dizer de Certeau (1994).

De fato, as acepções de currículo escolar têm provocado diversas reflexões no cotidiano das escolas. Muitos educadores, ainda, associam currículo apenas a algo prescrito, ou seja, um documento formalmente planejado que deve ser percorrido sistematicamente num espaço/tempo escolar. Faz-se necessário problematizar e “tirar o foco da ideia de currículo como ‘objeto documento’ e colocá-lo na de currículo como ‘redes de *saberesfazeres* dos sujeitos’ que praticam, de diferentes modos, os múltiplos *espaçostempos* das escolas” (FERRAÇO, 2004b, p. 96).

Nesse contexto, na literatura educacional encontram-se ideias de *currículo real* (SACRISTÁN, 1995), *currículo praticado* (OLIVEIRA, 2003), *currículos pensados/praticados* (OLIVEIRA, 2012) *currículos realizados* (FERRAÇO, 2003, 2004a, 2012), *currículos em redes* (ALVES, 2001), entre outras terminologias para se referir ao campo do currículo escolar.

Em Sacristán (2000, p. 109), o currículo prescrito se apresenta como instrumento da *política curricular*²³. Para os sistemas educativos, o currículo prescrito é “a sua própria definição, de seus conteúdos e demais orientações relativas aos códigos que o organizam, que obedecem às determinações que procedem do fato de ser um objeto regulado por instâncias políticas e administrativas”.

Quanto ao *currículo real*, Sacristán (1995, p. 86) evidencia:

Uma análise mais refinada da realidade da escolarização e das práticas cotidianas nas salas de aula torna claro aquilo que os alunos aprendem na situação escolar – e também aquilo que deixam de aprender – é mais amplo que essa primeira acepção de currículo como especificação de temas e conteúdos de todo tipo. Isto é, o currículo real é mais amplo que qualquer ‘documento’ no qual se reflitam os objetivos e planos que temos. Na situação escolar se aprendem mais coisas, dependendo da experiência de interação entre alunos e professores, ou entre os próprios alunos, dependendo dos materiais com os quais o aluno se relaciona, dependendo das atividades concretas que são desenvolvidas. Por isso se diz que o currículo real, na prática, é a consequência de se viver uma experiência e um ambiente prolongado que propõem – impõem – todo um sistema de comportamento e de valores e não apenas de conteúdos de conhecimentos a assimilar. Essa é a razão pelo qual aquele primeiro significado de currículo como documento ou plano explícito se desloca para um outro, que considere a experiência real do aluno na situação de escolarização.

Moreira e Candau (2008, p. 18) entendem currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos estudantes.

Carvalho (2012, p. 15) entende como currículo “[...] tudo aquilo que é vivido, sentido, praticado no âmbito escolar, e para além dele, e que está colocado na forma de documentos escritos, conversações, sentimentos e ações vividas/praticadas no âmbito de um *currículoescola* [...]”.

Conceber o currículo como experiências escolares, algo vivenciado no cotidiano escolar, produzido nas interações e relações, como as reais tarefas desenvolvidas e/ou realizadas entre os sujeitos praticantes, “[...] implica assumir o currículo como permanente devir, como permanente produção, que se diferencia e se realiza a partir das próprias redes tecidas pelos sujeitos. Mais do que documentos prescritos [...]” (FERRAÇO, 2004b, p. 99-100).

²³ A *política curricular* governa as decisões gerais e se manifesta numa certa ordem jurídica e administrativa. Essa política prescreve certos mínimos e orientações curriculares, cria, também, uma dinâmica de consequências diversas. A política curricular pode ser sistematizada em torno de uma série de aspectos que contribuem para sua função reguladora. Em termos gerais, “a política curricular é toda aquela decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir das instâncias de decisão política e administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema curricular [...]. A política é um primeiro condicionante direto do currículo, enquanto o regula, e indiretamente através de sua ação em outros agentes moldadores” (SACRISTÁN, 2000, p. 109).

Para além da política de representação, produzimos currículo em meio a encontros potencializados pela multiplicidade de afetos, pelas informações compartilhadas e pelo uso da linguagem dialógica, pela busca da construção do comum. Assim, as propostas curriculares devem ser visualizadas como textos e não como ponto de chegada para orientar as mudanças educativas (CARVALHO; RANGEL, 2012, p. 187).

Nesse espaço de formação, os conhecimentos e as experiências curriculares vivenciadas, os *afetos* e as *afecções* (CARVALHO, 2009) produzidos nos currículos *pensadospraticados* permitam contribuir para a formação de sujeitos autônomos, críticos e criativos (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 21).

Oliveira (2013, p. 383), ao se referir aos currículos *pensadospraticados* nos cotidianos escolares, destaca:

Em nossos cotidianos, criamos misturas de cores as mais diversas, de acordo com as possibilidades que cada situação nos oferece, com as nossas próprias, nossos desejos. Além disso, há misturas de saberes trazidos por alunos e professores com aqueles saberes formalmente definidos como ‘conteúdo curricular’, modificando uns e outros e criando, portanto, novos saberes, com novas tonalidades.

Nessa perspectiva, o cotidiano aparece como espaço de produção curricular, criações, agenciamentos coletivos, linhas molares, linhas de fuga, para além do previsto nas propostas oficiais. Compreendemos que os *múltiplos* currículos *pensadospraticados* pelos sujeitos praticantes do cotidiano escolar, permitem afastarmo-nos “da ideia moderna e individualista de emancipação, que a percebe como uma conquista definitiva, um ‘lugar’ a se chegar, no futuro, uma ‘Terra Prometida’ à qual cada um chegará, ou não, em função de suas próprias virtudes [...]” (OLIVEIRA, 2013, p. 13).

Nesse sentido, Moreira e Candau (2008, p. 19) destacam que o papel do educador no processo curricular é fundamental. “Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula”.

A partir dessas considerações de currículo escolar, pensamos o “currículo” de filosofia nas escolas de Ensino Médio. O que os documentos que prescrevem ideias para pensar a disciplina de filosofia apresentam? O que os professores inventam em suas artes de fazer currículos? Quais são as invenções, as burlas e as articulações?

A Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo elabora, entre os anos de 2003 e 2008, o “Novo Currículo Básico da Escola Estadual como instrumento que visa a dar maior unidade

ao atendimento educacional, fortalecendo a identidade da rede estadual de ensino [...]” (ESTADO-SEDU, 2009, p.12). Esse documento curricular, intitulado *Currículo Básico - Escola Estadual*²⁴,

[...] tem como foco inovador a definição do Conteúdo Básico Comum – CBC para cada disciplina da Educação Básica. O CBC considera uma parte do programa curricular cuja implementação é obrigatória em todas as escolas da rede estadual [...], correspondendo a 70%. Além do CBC, outros conteúdos complementares deverão ser acrescentados de acordo com a realidade sociocultural da região onde a unidade escolar está inserida, correspondendo aos 30% restantes (ESTADO-SEDU, 2009, p. 13-14).

Esse documento afirma que é “[...] um currículo que promova a equidade como oportunidade a todos de alcançar e manter um nível desejável de aprendizagem” (ESTADO-SEDU, 2009, p. 11). E ainda, acrescenta: “Espera-se, com tudo isso, apontar uma direção para a educação pública a partir dos saberes produzidos pelas escolas, onde os educandos tenham condições de vivenciar um currículo integrador e promotor do desenvolvimento humano” (ESTADO-SEDU, 2009, p. 17) .

Podemos pensar que estamos diante de grandes desafios e complexidades. Enfatizamos, também, que para além desse documento prescritivo, há as criações curriculares, as artes professorais, as burlas cotidianas presentes no devir-docente.

Fazendo referência a esse “Currículo Estadual” prescrito, o volume 03 – área de Ciências Humanas, do *Currículo Básico Escola Estadual* (ESTADO-SEDU, 2009), traz os seguintes objetivos para a disciplina Filosofia: a) proporcionar aos educandos uma “atitude filosófica” que dialogue, problematize e confronte os processos de significação, de modo a assumir um posicionamento crítico e transformador; b) contribuir para que os educandos sejam produtores, autores e construtores de novas significações; c) problematizar, por meio do diálogo, os processos de significação produzidos pelo senso comum e pelas artes, letras, filosofias e ciências.

Conforme esse novo Currículo Básico da Escola Estadual do Espírito Santo (2009, p. 62), “devem as aulas de Filosofia centrar-se num processo de assimilação, contextualização,

²⁴ As iniciativas da SEDU em elaborar o “Novo Currículo da Educação Básica” para a rede estadual de ensino, intitulado “Currículo Básico Escola Estadual”, iniciaram-se em 2003 e se estenderam até o ano de 2008. Nos anos de 2007 e 2008 foi priorizada a elaboração dos Conteúdos Básicos Comuns (CBC) para cada disciplina (ESTADO-SEDU, 2009, p. 21-22). A partir de 2009 foi encaminhado para todas as escolas estaduais do Espírito Santo.

confronto e ressignificação ampla dos processos culturais e históricos, por meio de uma produção crítica e criativa de reelaboração conceitual, pessoal e/ou coletiva”, através de dinâmicas de grupo, mídias, projetos interdisciplinares e textos da tradição filosófica.

Contudo, é pertinente enfatizar que as alternativas metodológicas que norteiam o CBC baseiam-se na noção de competências e habilidades. São três requisitos explícitos no documento: **competências, habilidades e conteúdos para cada ano do Ensino Médio**. No que se refere às competências, às habilidades e aos conteúdos, fica explícito que deve ser permitido ao educando um pensar filosófico a partir da vida cotidiana e da leitura de textos da tradição filosófica, enfatizando que “[...] a competência fundamental da aprendizagem filosófica é a elaboração rigorosa de conceitos” (ESTADO-SEDU, 2009, p. 61). Quanto ao material didático para as aulas de Filosofia, privilegia-se a interpretação de textos e de imagens que exijam do educando uma atitude crítica e conceitual.

Abordamos que as ideias de “competências e habilidades” propostas no Currículo da SEDU estão permeadas nos cotidianos escolares, nos planejamentos dos professores. As escolas nas quais pesquisamos desenvolveram uma avaliação diagnóstica no início do ano letivo para avaliar as competências e habilidades dos alunos. Atividade esta que foi sugerida pela Superintendência Regional de Educação.

Gallo (2012, p. 20-21), ao analisar os documentos que normalizam o ensino de filosofia na educação básica, sinaliza que os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) apontam para a filosofia como um domínio crítico da cultura ocidental, quando o documento expõe as “competências e habilidades” para serem desenvolvidas na disciplina Filosofia. Reitera, também, que em outros documentos²⁵ produzidos pelo MEC, como os PCN+ e as OCEM, “[...] a tônica da formação para a cidadania, bem como a preocupação em definir as competências e habilidades a serem desenvolvidas pela filosofia são retomadas”.

Contrapondo-se ao caráter “instrumental” estabelecido pela legislação, que vê a filosofia como preparação abrangente do indivíduo, Gallo (2012, p. 21-22) afirma:

Ora, desde Aristóteles a filosofia se define como um fim em si mesmo, e não como um meio para atingir um objetivo determinado. Justificar um espaço para a filosofia nos currículos da educação básica de modo instrumental – isto é, a filosofia a serviço de algo, como a cidadania – é portanto, essencialmente, antifilosófico.

²⁵ Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN+ (BRASIL-MEC/SEMT, 2002) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (BRASIL-MEC/SEB, 2006).

Nesse sentido, Gallo (2012, p. 22) afirma que é preferível “apostar no ensino de filosofia como um fim em si mesmo, para além de qualquer tutela, seja ela cidadã ou moral”.

Retomando o *Currículo Básico Escola Estadual* (ESTADO-SEDU, 2009, p. 62), elencamos que esse currículo propõe para o ensino de filosofia uma divisão do conteúdo programático a partir de eixos de investigação: 1º ano: Pensar e conhecer: epistemologia, teoria do conhecimento, lógica, estética/filosofia da arte, filosofia da religião; 2º ano: agir e transformar: ética, filosofia política e social, filosofia do direito; 3º ano: sentir, existir, relacionar-se e fazer-se: metafísica, ontologia, antropologia filosófica.

Apresentamos, no quadro abaixo, conforme denominação explícita no CBC da SEDU, as “competências e habilidades” para a disciplina de Filosofia do Currículo Básico da Escola Estadual do Espírito Santo que estão presentes nas escolas e nos planejamentos dos professores. Entretanto, cabe mencionar que os professores tecem agenciamentos a partir desse currículo prescritivo e de outros documentos concebidos na forma de diretrizes, leis, propostas, em suas práticas cotidianas, em experiências pensadas, inventadas e vividas no cotidiano escolar. O molar e o molecular se cruzam, criam linhas de fuga, potencializando as burlas.

Quadro 1 – Competências e habilidades da disciplina de Filosofia do CBC, no documento Curricular do Estado do Espírito Santo.

	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES
PARA TODOS OS ANOS DO ENSINO MÉDIO	<ul style="list-style-type: none"> • Valorizar o pensamento autônomo, inovador, crítico e comprometido cultural e historicamente pela interação com as diferentes opiniões e pelo estímulo à capacidade de investigação, raciocínio, conceitualização, interpretação, elaboração e produção de textos e/ou imagens. • Apresentar um modo especificamente filosófico de se formular e propor soluções a problemas, resguardando o valor da pluralidade de concepções filosóficas, contextualizando a sua tradição e inter-relacionando-a com as diversas áreas do saber como constitutivo da práxis educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular a elaboração rigorosa de conceitos por meio da apresentação, análise e confronto de opiniões e/ou correntes de pensamento, num reconhecimento da dialogicidade como valor humano e social. • Pesquisar, ler, interpretar e contextualizar textos da tradição filosófica em vista de uma produção crítica, pessoal e/ou coletiva, desse processo de investigação. • Fomentar uma cidadania ativa pela participação crítica e, conseqüentemente, por meio de: a) debates, seminários temáticos, organização de júri simulado; b) uso das diversas mídias (música, poesia, literatura, crônicas, jornal, internet, documentário e filme em vídeo); c) elaboração e produção de projetos interdisciplinares ou transdisciplinares cujo foco seja a comunidade do entorno das unidades educacionais.
ESPECÍFICAS PARA O 1º ANO	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender que o conhecimento, como uma construção social e histórica, implica uma visão crítica, comprometida e transformadora perante as diferentes formas de conhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar, relacionar, problematizar e interpretar os diferentes discursos sobre a “realidade”, sejam eles o senso comum ou as interpretações religiosas, artísticas, filosóficas e científicas, analisando os paradigmas e as fronteiras epistemológicas dessas interpretações em confronto com suas implicações, impactos e dilemas éticos atuais, a exemplo da diferença cultural, da igualdade econômica e da temática ambiental.

ESPECÍFICAS PARA O 2º ANO	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e estimular uma atitude ética e política no tocante à dignidade humana em seus diferentes aspectos e contextos, bem como à valorização e proteção do ambiente natural. 	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguir, considerar, reconhecer e confrontar as múltiplas interpretações e expressões acerca das normas e dos valores humanos em sua historicidade, tanto em sua dimensão pessoal e existencial quanto em relação aos diferentes grupos sociais, principalmente com os que são discriminados por sua condição étnica, sexual, etária, física, econômica e/ou geográfica. • Construir um ambiente participativo e engajado em favor da tradição dos Direitos Humanos e do Estado democrático de Direito. • Analisar as causas das várias manifestações sociais da violência para uma ação ética e política transformadora e em prol de uma sociedade sem exclusões sociais.
ESPECÍFICAS PARA O 3º ANO	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular ações individuais e coletivas para a melhoria do conjunto da sociedade, em especial, no tocante ao consumo racional, tendo em vista uma atitude responsável em relação à saúde e ao meio ambiente. • Compreender o sentido e significado da própria existência e da produção simbólica a partir da relação entre o si mesmo e o outro, como exercício de liberdade e vivência democrática. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer, valorizar, fortalecer e fomentar manifestações culturais locais e regionais, bem como problematizar setores das indústrias da cultura, analisando criticamente a ambiguidade de seus parâmetros de produção a partir de critérios midiáticos e de mercado. • Identificar, analisar e se posicionar diante das opções de trabalho e atuação profissional numa escolha ética e sustentável. • Identificar, problematizar e denunciar comportamentos inautênticos e desumanizantes em nível pessoal e coletivo, na esfera social, cultural, histórica, em especial quanto ao consumo e no tocante ao mundo do trabalho.

Fonte: ESTADO-SEDU (2009).

É possível, sim, tecer agenciamento a partir desse Currículo-Documento. Os professores acabam inventando diferentes maneiras de fazer suas aulas, suas práticas pedagógicas, uma vez que, conforme Deleuze (1994), a aula é um acontecimento, produz agenciamentos, são momentos de inspiração. São espaços e temporalidades especiais nos quais muitas coisas acontecem. Assim, há desvios, deslizos, potências, invenções, produções.

Problematizando um currículo de Filosofia, Gallo (2012, p. 122) caracteriza três possíveis eixos temáticos em torno dos quais se podem construir um currículo de Filosofia na educação média: *eixo histórico*, *eixo temático* e *eixo problemático*. O primeiro organiza os conteúdos em torno de uma cronologia histórica. “O problema, nesse modelo, é que a chance de cair num ensino enciclopédico, apresentando um desfile de nomes de filósofos, pensamentos e datas, é muito grande”. O segundo elege temas de natureza filosófica, como a liberdade, morte, política e podem ser tratados numa abordagem histórica ou não. Esse eixo corre o risco de cair num ensino explicativo. No terceiro, “os conteúdos são organizados em torno dos problemas tratados pela filosofia”, que podem ser recortados em temas e abordados historicamente.

Nesse contexto, os dois primeiros eixos de construção curricular: o *histórico* e o *temático* corre o risco de cair na armadilha do enciclopedismo ou de um ensino explicativo e

embrutecedor. O eixo do *problemático* “[...] é aquele que pode nos colocar mais próximos da lógica da aprendizagem” (GALLO, 2012, p. 122). Este, de acordo com Gallo, está articulado com os dois primeiros eixos, na medida em que permite tanto o acesso à história da filosofia quanto o acesso aos temas filosóficos mais relevantes, avançando e tomando a filosofia como uma atividade filosófica.

Perguntamos: para qual das perspectivas citadas por Gallo, o CBC para a disciplina de Filosofia da SEDU se aproxima?

Talvez, possamos afirmar que essa proposta se aproxima do *eixo problemático*, uma vez que não está centrada nem no *eixo histórico* nem no *eixo temático*. No CBC de Filosofia podemos encontrar, além das competências e habilidades, os *tópicos conteúdos* que apresentam *conceitos, aplicabilidades e referenciais teóricos* (ANEXO D).

Se observarmos a listagem de conteúdos para cada ano do Ensino Médio, podemos pensar: nós, professores de filosofia habilitados e não-habilitados, estamos preparados para ensinar filosofia de acordo com a proposta de associar os conteúdos com *conceitos, aplicabilidade* (vida cotidiana) e *referenciais teóricos* (tradição filosófica)?

A proposta sugere, nas páginas 61 e 63, o uso de textos e imagens “que exijam do educando uma atitude crítica e conceitual”. Apresenta, também, no tópico “habilidades” (QUADRO 1), o uso das diversas mídias: música, poesia, literatura, crônicas, jornal, internet, documentário e filme em vídeo. Desse modo, encontramos no livro didático *Filosofia: experiência de pensamento*, de Gallo (2014b), sugestões de leituras e de filmes.

Nesse contexto, somos convidados a pensar a **formação** docente desse profissional, que constitui um elemento fundamental na construção dos processos de desenvolvimento da disciplina Filosofia.

Não se trata de um professor de filosofia apenas treinado em uma série de habilidades para o ensino de uma matéria, mas capaz de realizar alguma produção ou prática em sua disciplina, ser formado em princípios que lhe permitam enfrentar criticamente sua própria prática docente. A formação de professores de filosofia não deve ser distinta da formação de uma pessoa capaz de participar do trabalho filosófico (OBIOLS, 2002).

Gallo nos alerta que o filósofo da Educação não é um filósofo qualquer. É alguém que habita o campo educacional, que experimenta, vive seus problemas, cria conceitos para enfrentá-los, não aquele que “reflete sobre”.

O filósofo da Educação, portanto, não é um filósofo qualquer, mas alguém que habita o território educacional, que experimenta e vive seus problemas, e cria conceitos para enfrentá-los. Um filósofo não pode criar conceitos em relação à Educação se não a experimentar, se não viver, de fato, seus problemas. Por essa razão, a Filosofia da Educação não pode ser simplesmente uma Filosofia aplicada. E também não pode ser uma Filosofia qualquer, uma ‘reflexão sobre’, como alguém que está fora do campo educacional, ou um ‘fundamento’ para a Educação, continuando externa a ela (GALLO, 2007, p. 281).

Conforme Gallo (2012), há uma dicotomização entre a formação do bacharel e do professor de filosofia no curso superior. Para que o ensino de filosofia na educação básica seja um exercício de experimentação do pensamento e produção da autonomia, apenas uma atuação articulada entre os cursos de Licenciatura em Filosofia e os Departamentos de Filosofia ou/e de Educação poderá levar a cabo a formação do professor de filosofia que necessitamos. Aponta, ainda, que o lócus privilegiado para a formação do professor de filosofia é o Departamento de Filosofia, *desde que* os saberes filosóficos sejam atravessados pelos saberes educacionais e pedagógicos.

Para enfrentar esse problema, Gallo (2012) sugere uma *transversalização* das áreas. É preciso envolver a área específica dos domínios estritamente filosóficos com a problemática do ensino. Trata-se de fazer uma “filosofia do ensino de filosofia”. Todavia, “[...] o professor de filosofia não pode prescindir dos conhecimentos específicos da área de educação. Ele precisa dominá-los e articulá-los com os conhecimentos filosóficos, de forma transversal” (GALLO, 2012, p. 123-124).

O modelo de formação do professor de filosofia que temos implantado tem levado, em larga medida, que ele seja um ‘reprodutor do mesmo’. Com isso quero dizer que a tendência do professor de filosofia recém-formado, ao ver-se numa sala de aula diante de um grupo de alunos, na tarefa de agir como professor, é reproduzir as experiências que ele mesmo, na condição de estudante, vivenciou em sala de aula (GALLO, 2012, p. 130-131).

Se as práticas do ensino de filosofia nos cursos de graduação são dominantes, sem empenho na filosofia como atividade criativa, a tendência desse estudante quando professor será a de reproduzir essa prática reprodutora no ensino na educação básica, o que seria desastroso (GALLO, 2012).

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio explicitam claramente a importância da formação docente para o ensino de filosofia: “Pensar a disciplina Filosofia no ensino médio exige também uma discussão sobre os cursos de graduação em Filosofia, que preparam os futuros profissionais [...]” (BRASIL-MEC/SEB, 2006, p. 16).

Nesse contexto, o professor Sílvio Gallo (2002, p. xv) chama a atenção para o fato de que “[...] sem a singularidade de a filosofia estar presente na escola, através de um professor bem formado, apto a promover a atividade filosófica com os jovens estudantes, não haverá possibilidade de um aporte de fato filosófico”.

Nessa perspectiva, encontramos em Gallo (2012) seis requisitos importantes na formação inicial do professor de filosofia: 1) domínio abrangente e crítico da história da filosofia; 2) desenvolvimento de uma postura ativa diante da filosofia, isto é, ser ele próprio filósofo, fazer o movimento da criação conceitual; 3) amplo domínio da cultura; 4) domínio das técnicas de leitura e interpretação de textos filosóficos; 4) domínio das técnicas de redação de textos filosóficos; 6) conhecimento da realidade da instituição escolar na qual atuará.

Diante de tais proposições, pode-se argumentar que há falta de professores habilitados na área em número suficiente para assumir as aulas de filosofia, um dos argumentos historicamente usados por aqueles que não desejavam a inclusão da filosofia no currículo do ensino médio (ALVES, 2002).

Tendo em vista essas considerações, as perspectivas e necessidades frente ao ensino de filosofia se apresentam como novas configurações para o trabalho docente, o que exige pensar na formação inicial e contínua desses profissionais na escola, uma vez que se explicitam as demandas da prática, as necessidades dos professores frente às exigências de sua atividade de ensinar.

Os professores e as escolas não são considerados como meros executores e cumpridores de decisões burocráticas e técnicas gestadas de fora. É fundamental o investimento nas escolas, na formação inicial e no desenvolvimento profissional a fim de que se constituam em ambientes capazes de ensinar com a qualidade que se quer. A formação contínua não se reduz a treinamento ou capacitação, ultrapassa a compreensão que se tinha de educação permanente (PIMENTA, 2006).

O Currículo Básico da Escola Estadual do Espírito Santo contempla ações de formação continuada do educador, reconhecendo essa necessidade, pois “o educador precisa aliar à tarefa de ensinar a de estudar [...] de modo a indicar mudanças nos perfis dos profissionais da educação e de sua necessidade constante de busca e troca de conhecimentos” (ESTADO-SEDU, 2009, p. 16).

Os processos de formação continuada devem centrar-se em um desenvolvimento profissional que envolva a construção e a valorização de uma identidade epistemológica, que legitima a docência como campo de conhecimentos específicos e uma identidade profissional para que o trabalho docente seja validado política e socialmente, de modo a contribuir para o desenvolvimento e a transformação das práticas pedagógicas, das condições de trabalho e do desenvolvimento pessoal e profissional do educador (ESTADO-SEDU, 2009, p. 17).

Perguntamos, pois, em nossa pesquisa: Como acontece a formação dos professores da rede estadual de ensino do Espírito Santo? Ou ainda, há formação continuada para os docentes?

Tardif (2012, p. 285) apoia-se na ideia de que a formação dos professores não se limita à formação inicial na universidade. Supõe “um *continuum* no qual, durante toda a carreira profissional, fases de trabalho devem alternar com fases de formação contínua”. Tal concepção de formação profissional como um *continuum* que se estende por toda a carreira dos professores exige um vínculo com a formação continuada e a profissão, voltando-se para as necessidades das situações vividas no cotidiano escolar de modo a assumir a perspectiva proposta por Pimenta (2006) de interligar o trabalho docente aos estudos.

Nesse contexto, Silva (2009) acentua que a formação de professores é desenvolvida antes, durante e após a formação acadêmica específica e institucionalizada, devendo proporcionar aos docentes o questionamento de suas próprias práticas.

Como veremos, tais perspectivas de formação inicial e continuada dos professores de filosofia no Ensino Médio de Aracruz são marcadas por lacunas e ausências. Antes, porém, entramos no campo de pesquisa, deixando-nos tocar pelos afetos, movimentos e devires dos encontros com os professores de filosofia.

3 CENÁRIO DA PESQUISA: CARTOGRAFANDO O MUNICÍPIO, AS ESCOLAS E SEUS PARTICIPANTES

*“Caminhante, são teus passos
o caminho e nada mais;
Caminhante, não há caminho,
faz-se o caminho ao andar.
Ao andar se faz caminho,
e ao voltar a vista atrás
se vê a senda que nunca
se voltará a pisar.
Caminhante, não há caminho,
mas sulcos de escuma ao mar”.*

(Antonio Machado)

Com a preocupação de “pedir licença” para entrar e “fazer com”, diríamos com Certeau (1994), buscamos acompanhar, no cotidiano, as lógicas e as práticas dos sujeitos ordinários, praticantes do ensino de filosofia. Nesse sentido, apresentamos neste platô dois movimentos de nossa pesquisa. Primeiramente, destacaremos o lugar, as escolas e as marcas sócio-históricas do município de Aracruz, pois é nele que estão as escolas e os participantes da pesquisa. Em seguida, abordaremos o acolhimento do cartógrafo no campo de pesquisa.

Os cenários também são cartografáveis. Entretanto, não há regras determinadas, não há coleta de dados e representação de objetos em nossa pesquisa com os processos de subjetivação. Há voos e pousos em movimentos que se fazem de forças circundantes, velocidade, ritmo, atenção aberta e sem foco, cenas, discursos, concentração sem focalização que vai configurando o próprio campo. Tudo acontece até que a atenção cartográfica, flutuante e desfocada, em uma rápida sensação é tocada por algo, vislumbrando no cotidiano os elementos perturbadores. Nesse instante, inicia-se o pouso, o campo se fecha e numa espécie de zoom um novo território se forma e o campo de observação se configura. A atenção muda de escala e o objeto é atentamente reconhecido. E para além da hipótese, vamos ver o que está acontecendo e acompanhar os devires da dinâmica do ensino de filosofia. Pois, sim, o que está em jogo é acompanhar um processo, na tentativa de um feliz encontro com os sujeitos e o ensino de filosofia e, assim, a produção de dados da pesquisa. Experimentemos, pois!

3.1 A entrada e o rastreio: Aracruz e as escolas públicas estaduais

Pedindo licença para entrar na escola e com ela pesquisar nesse rico espaço de produção de experiências, saberes, conhecimentos, possibilidades, encontro e desencontros, subjetividades, virtualidades...

“Preparar-se para entrar na escola”, preparar-se para esse encontro com os sujeitos, os movimentos, as ideias, as experiências. Num primeiro momento, digamos com Garcia (2003, p. 193): “o cotidiano assusta, dá medo, intriga, fascina [...]; vive a nos revelar em suas dobras que, ao se desdobrar, deixa aparecer o que estava escondido e que à primeira vista não aparecia”.

A) Apresentando Aracruz e suas histórias

Aracruz traz, como uma de suas marcas históricas, o lugar do índio. Depois de 36 anos de busca a tão procurada *Terra Sem Males*²⁶, longe da civilização, quarenta e oito índios Guaranis, convencidos que a terra prometida estava no litoral norte do Espírito Santo, se instalaram, na década de 1960, em Santa Cruz – no município de Aracruz – onde encontraram os donos do lugar, os índios Tupiniquins. Ali, viviam tranquilamente em suas terras, até que a Aracruz Celulose passou a ocupar aquele território indígena, plantando seus eucaliptos e expulsando os índios no final daquela década (JORNAL DO BRASIL, 1979). Poucos restaram. Contudo, Aracruz é o único município capixaba que possui índios aldeados, com duas etnias – Tupiniquim e Guarani – e nove aldeias. Os Guaranis mantêm suas características como: a língua, a religião, o artesanato e suas manifestações culturais. Já os Tupiniquins, perderam algumas de suas características devido ao contato com o homem branco, porém mantiveram os grupos culturais (PMA, 2015).

Seu povoamento e colonização começou com o desmatamento comum a toda a costa do Pau-Brasil, coberta pela vegetação da Mata Atlântica. Ali viviam os pássaros mais comuns: papagaios, periquitos, gaviões, juritis, jacupembas, tucanos, macacos, arapongas, pica-pau, gaviões, canários, entre outros (COUTINHO, 2006).

²⁶ A expressão “Terra sem Males” faz parte das tradições de alguns grupos guaranis: a terra prometida (JORNAL DO BRASIL, 1979).

Viajantes empreendedores visitaram o Espírito Santo e relataram suas memórias das viagens, o Imperador D. Pedro II, o empreendedor italiano Pietro Tabacchi, o francês François-Auguste Biard, entre outros.

Devido às grandes modificações políticas e econômicas na Europa, no século XIX, a emigração foi um fenômeno socioeconômico acentuado. Com os novos Estados e formas de governo gerou conflitos, alterações estruturais, empobrecimento, enfim, formou-se uma dura realidade: camponeses sem terras em busca de soluções, desempregados, falta de moradia, desemprego, fome. Foi uma verdadeira calamidade, notadamente na Alemanha e na Itália, o que ocasionou a emigração e o estabelecimento numa outra nação, no caso o Brasil (DERENZI, 1974).

Conforme Derenze (1974), o fenômeno da imigração italiana afetou o panorama sócioeconômico da província do Espírito Santo, por isso não é fácil reconstruir o fenômeno imigratório no Espírito Santo, com a intensidade com que ele eclodiu. O município de Aracruz, naquela época Santa Cruz, viveu uma situação imigratória que traz tristes marcas de insatisfação, dificuldades, sofrimentos.

Pietro Tabacchi, empreendedor italiano que se instalou na província do Espírito Santo, era proprietário em Santa Cruz, explorava o corte de jacarandá e cultura de cereais. Em 1873, Tabacchi é autorizado por Decreto do Governo a introduzir imigrantes alemães, italianos ou do norte da Europa nas terras de sua fazenda, em Santa Cruz, no Espírito Santo. Assim, a Expedição de Pietro Tabacchi, em 1874, foi a primeira a agenciar imigrantes italianos para trabalhar nas lavouras capixabas, que são instalados em Santa Cruz em condições de moradia e de trabalho que não agradaram os imigrantes. Muitos destes se revoltam, abandonam a fazenda e se espalharam para outras áreas. As promessas de Pietro Tabacchi impulsionaram a emigração de centenas de italianos do norte que viviam em difíceis condições de vida. O descontentamento daquele grupo que sonhava com uma vida melhor, frente à situação encontrada na fazenda “Nova Trento” causa grande revolta nos mesmos (DAEMON, 2003).

O pintor francês François Biard viajou pelo Brasil entre 1858 e 1859, chegando ao Rio de Janeiro para “pintar retratos do Imperador, da Imperatriz e das Princesas Imperiais”. No Brasil, percorreu várias cidades brasileiras, convivendo com tribos indígenas. Em sua obra *Dois anos no Brasil*, originalmente publicada em 1862, em Paris, descreve as regiões do Brasil: o Rio de Janeiro, o Espírito Santo e a Amazônia. Nos capítulos III e IV dessa bela obra

dedicou-se a escrita da província do Espírito Santo: Vitória, Nova Almeida, Santa Cruz, a mata virgem, o riacho, os índios, as tribos indígenas, a primeira volta no interior, o negro, a banda de congo, a festa de São Benedito... (BIARD, 1945).

De acordo com Rocha (2008, p. 170), Biard confessa em seu livro *Dois anos no Brasil* que só viu naquela vila de Santa Cruz, “[...] além da fachada da igreja, um chafariz de construção recente [...]. ‘O resto’ – descreveu o pintor – ‘quase nada valia: casinholas sem simetria, capim por toda parte, um portozinho protegido por alguns recifes’”.

Mas, como Biard chegou à vila de Santa Cruz? Biard (1945) conta em seu livro *Dois anos no Brasil* que conheceu em 1958, no Rio de Janeiro, um italiano residente no Espírito Santo, que tirava jacarandá em Santa Cruz, onde havia tribos de índios. O pintor viajou com o madeireiro italiano com o intuito de conhecer e pintar índios, que logo os encontrou nas margens do rio Piraquê-Açu. Biard não cita o nome desse italiano em seu livro. Conforme Derenzi (1974), Biard se desentendera com o italiano devido ao fato de der-lhe faltado com alguns compromissos, irritando-se. Pelas circunstâncias particulares, Derenze (1974) julga ter sido Pietro Tabacchi, que abriu fazenda em Santa Cruz denominando-a “Nova Trento”, teve depois papel de pioneiro na introdução de imigrantes no Espírito Santo.

Em meados do século XX, o município de Santa Cruz passou a chamar-se Aracruz. Com a construção da Estrada de Ferro Vitória-Minas e a BR101 diminuiu a movimentação do Porto de Santa Cruz, atraindo a transferência da sede do município para o povoado de Sauaçu²⁷. Porém, numa madrugada, cavaleiros armados carregaram os documentos municipais, episódio conhecido como “o roubo da sede”, devido à resistência dos moradores de Santa Cruz (PMA, 2015).

Na década de 1970, nasce a Aracruz Celulose, desmatando a metade da floresta que restava. Para a montagem da primeira fábrica da Aracruz Celulose (1975-1978) vieram mais de 10 mil trabalhadores, os assim denominados “peões”, trabalhadores sem suas famílias, e foram locados em Barra do Sahy e Barra do Riacho, tendo acontecido todo tipo de violência sexual contra crianças, adolescentes e mulheres. A partir de 1990, a Aracruz Celulose foi duplicada, construindo mais duas fábricas e expandindo sua importância. Também vieram para o município outras empresas, também localizadas em Barra do Riacho (COUTINHO, 2006).

²⁷ Sauaçu era um povoado que possuía pouco mais de dez casas. Local onde está a sede do município de Aracruz hoje (COUTINHO, 2006).

Aracruz, nome de significado indígena – *Pedra do Altar da Cruz* –, atualmente é um município constituído por cinco distritos: Sede Aracruz, Santa Cruz, Riacho, Guaraná e Jacupemba. Apresenta uma população estimada de 93.325 habitantes (BRASIL-IBGE, 2014) que pode ser classificada em dois grupos: no litoral predominam as populações mestiças e de descendência indígena e africana permeados pelos brancos luso-italianos; enquanto que no interior predominam os brancos luso-italianos, permeados por luso-brasileiros, caboclos e negros e seus mestiços. Isso porque os italianos quando chegaram procuraram as terras à oeste. Assim, os principais grupos étnicos predominantes e formadores da população de Aracruz são os negros, indígenas e italianos.

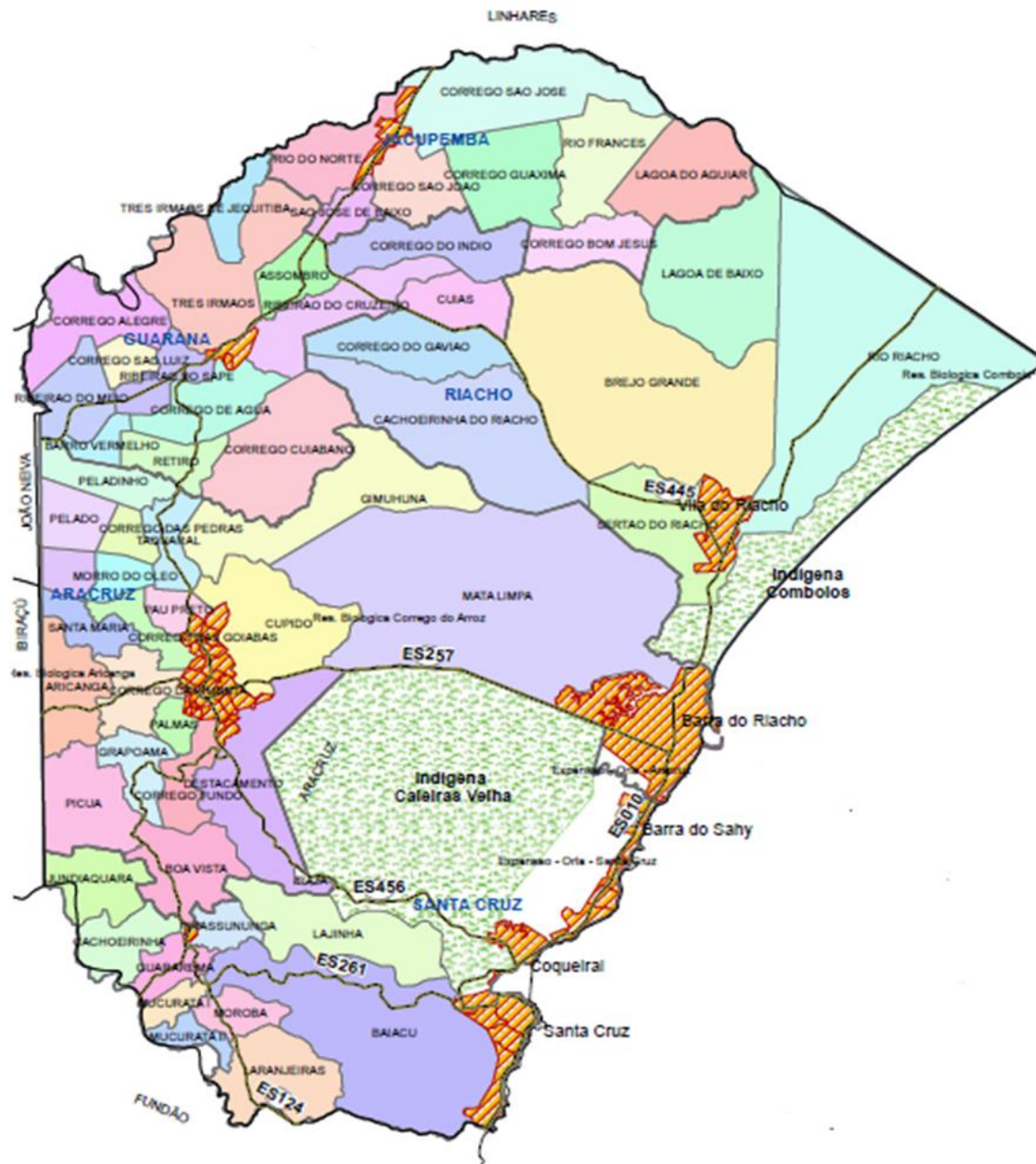
A situação educacional no município Santa Cruz, posteriormente Aracruz, era precária e com um lento desenvolvimento educacional. Em 1876 era marcante a predominância da população analfabeta. Conforme Coutinho (2006), a partir do relatório Marques (1878), apenas 6,8% das pessoas eram alfabetizadas, considerando uma população de 4.490 pessoas, nas quais 4.024 eram habitantes livres e 466 escravizados. A primeira escola de ensino primário foi fundada em 1840 para atender crianças do sexo masculino, apenas. Duas décadas depois foram criadas mais escolas, ampliando a oportunidade para meninas. Entretanto, em 1876, o número de escolas era reduzido, havia apenas 04 escolas de ensino primário para as crianças livres. As crianças escravizadas não podiam frequentar. Das 793 crianças, entre 06 e 15 anos, apenas 20,9% frequentavam as escolas, sendo os meninos os mais privilegiados.

Observa-se um baixo investimento dos governantes na educação escolar naquela época. Mais de um século depois da primeira escola de alfabetização (1840), foi fundada a primeira escola de nível secundário, em 1957, o Ginásio Sauaçu.

A escolha do município de Aracruz para a produção dessa pesquisa caracteriza-se pelo fato de ser um lugar em que atuamos, fazemos parte dessa história educacional e nele estarmos inseridos.

Como podemos observar no mapa abaixo, o município de Aracruz é constituído pelos distritos: Sede de Aracruz, Guaraná, Jacupemba, Riacho e Santa Cruz.

Figura 1 – Mapa de Aracruz



Fonte: PMA (2015). Disponível em: <http://aracruz.es.gov.br/conheca/comunidades/mapa_Comunidades_Rurais.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2015.

B) As Escolas Estaduais de Ensino Médio

Aracruz possui, no total, sete escolas estaduais de ensino médio: no distrito de Jacupemba, a EEEFM Dyllo Penedo; no distrito de Guaraná, a EEEFM Prof. Aparício Alvarenga; no distrito-sede Aracruz, a EEEM Misael Pinto Netto e a EEEM Monsenhor Guilherme Schmitz; na Barra do Riacho, a EEEFM Caboclo Bernardo; na Vila do Riacho, a EEEFM Ermentina Leal e em Coqueiral, a EEEFM Primo Bitti.

Figura 2 – Vista externa da EEEFM Caboclo Bernardo



Fonte: Arquivo da autora (2015).

Figura 3 – Vista externa da EEEFM Ermentina Leal



Fonte: Arquivo da autora (2015).

Figura 4 – Vista externa da EEEM Monsenhor G. S.



Fonte: Arquivo da autora (2015).

Figura 5 – Vista externa da EEEM Misael Pinto Netto



Fonte: Arquivo da autora (2015).

Figura 6 – Vista externa da EEEFM Primo Bitti



Fonte: Arquivo da autora (2015).

Figura 7 – Vista externa da EEEFM Dylio Penedo



Fonte: Arquivo da autora (2015).

Figura 8 – Vista externa da EEEFM Prof. A. Alvarenga



Fonte: Arquivo da autora (2015).

Se o objetivo principal dessa pesquisa é investigar práticas e experiências do ensino de filosofia no Ensino Médio nas escolas públicas de Aracruz, relacionamos a ela uma questão: o movimento de pensar a formação dos docentes que atuam no ensino de filosofia. Perguntamos-nos, então, em nossa pesquisa: Qual a formação inicial dos professores e professoras que ensinam filosofia nas escolas públicas de ensino médio de Aracruz, ES? Há momentos específicos de discussão ou formação continuada para pensar as relações entre ensinar e aprender filosofia? Enfim, quais as dificuldades e as potencialidades do trabalho dos professores frente ao ensino de filosofia no ensino médio?

Nessa perspectiva, buscamos traçar um perfil dos professores de filosofia das escolas públicas de ensino médio de Aracruz, como a tentativa de compreender essa especificidade no campo formativo (suas potencialidades, condições, limitações, dificuldades).

Para tal investigação no campo da formação docente, utilizamos como recurso teórico-metodológico o questionário²⁸ (com questões fechadas e abertas), desenvolvido no âmbito de todas as escolas de ensino médio da rede pública do município de Aracruz, as sete escolas acima sinalizadas. Os sujeitos diretamente envolvidos nesse processo foram todos os professores de filosofia, 09 docentes. A pesquisa nessas escolas nos permitiu a integração com professores de filosofia e o contato com diretores, pedagogos, coordenadores, secretárias e demais funcionários. Estivemos presentes em vários momentos com os professores de filosofia, no período de março a maio. Muitas conversas, relatos, desabafos.

Intencionamos, como objetivo principal, investigar práticas e experiências do ensino de filosofia no Ensino Médio. Para tanto, utilizamos em nossa pesquisa qualitativa de tipo cartográfico a observação participante no cotidiano de duas escolas de Aracruz, localizadas ao norte do município de Aracruz.

Nossa pesquisa na Escola A iniciou-se em 12 de fevereiro e na Escola B em março de 2015. Em cada escola, estivemos presentes, semanalmente, nas salas de aula dos 1º, 2º e 3º anos, levando em consideração que há apenas uma aula de filosofia em cada série/ano do ensino médio, o que permitiu participar de três aulas (uma de cada série do ensino médio) por semana e em cada escola: na Escola A nas quintas-feiras e na Escola B nas quartas-feiras. Estivemos nas escolas, também, em outros horários e dias da semana.

²⁸ Gostaríamos de relatar que não foi simplesmente uma “aplicação de questionário” para os professores e professoras de filosofia. A partir desse instrumento e os momentos no campo de pesquisa e nas escolas, foram produzidos dados para além do que estava explícito no questionário.

No cotidiano dessas duas escolas realizamos entrevistas semiestruturadas com as professoras de filosofia e encontros de Grupo Focal/Redes de Conversações com os alunos e alunas dessas escolas.

C) Apresentação das escolas da observação participante

Escola A

Esta unidade de ensino atende alunos oriundos da sede do distrito e das comunidades rurais que o compõem, mas, devido à proximidade geográfica, a escola atende também alunos das áreas rurais do município de Linhares e que fazem limite com o município de Aracruz: comunidades de Rio Quartel, Alto Rio quartel e Rio do Norte.

Conforme dados históricos constantes da Proposta Pedagógica da instituição de ensino, essa escola de Ensino Fundamental e Médio foi construída numa área de 1000m² e possui dois pavimentos. O maior, construído em 1981, apresenta 09 salas de aula, uma sala de recursos para atendimentos aos alunos com deficiência, banheiro masculino e feminino, secretaria, sala de professores, direção, cozinha, depósito de materiais e pátio coberto. O segundo pavimento, construído entre os anos de 1997 e 2000, é constituído por uma biblioteca, um laboratório de informática e duas salas de aula.

Atualmente a escola funciona em três turnos, nos horários de 7h às 12h, 13h às 18h e 18h30min às 22h40min. Nos turnos matutino e vespertino a escola oferta, na modalidade regular, as séries finais do ensino fundamental e o ensino médio. No noturno oferta a Educação de Jovens e Adultos – EJA – do ensino fundamental e do ensino médio. Tem um total de 692 alunos matriculados: sendo 269 alunos do Ensino Fundamental e 245 do Ensino Médio nas modalidades regular; 101 do Ensino Fundamental e 77 do Ensino Médio, nas modalidades da EJA. As turmas são organizadas buscando manter uma equidade no número de alunos do sexo masculino e feminino. Há um total de 24 turmas, sendo 11 turmas de Ensino Médio (08 de ensino regular e 03 da EJA) e 13 turmas de Ensino Fundamental (09 de ensino regular e 04 da EJA).

O corpo discente é formado na sua maioria por filhos de funcionários públicos municipais, motoristas, trabalhadores autônomos e rurais e por filhos de pequenos produtores rurais, conforme a Proposta Pedagógica da Escola.

O distrito em que a escola está situada, cuja economia se baseia na produção agrícola, com destaque para o plantio de café, mamão e cana, nos últimos anos tem empregado menos mão de obra local. Os maiores produtores têm optado por trazer mão de obra de outros estados, sobretudo, da Bahia e de Alagoas. Desse modo, é cada vez maior o número de habitantes desse município que se desligaram de atividade primária e buscam emprego nos setores secundário e terciário na sede do município de Aracruz ou no município de Linhares, motivados pela oferta crescente nestes setores. Tal interesse decorre da proximidade do distrito com o município de Linhares, cujos empreendimentos ali instalados nas proximidades da BR 101 têm absorvido grande número de jovens egressos do Ensino Médio ou em vias de conclusão, conforme dados da instituição de ensino. Por ser um distrito, cuja sede localiza-se às margens da BR 101, vem enfrentando nos últimos anos um crescente aumento no número de casos de usuários de entorpecentes. Cresce também o número de casos de violência ligados ao tráfico de drogas com forte impacto nas relações familiares e, conseqüentemente, no ambiente escolar²⁹.

Na comunidade há uma instituição filantrópica de apoio às crianças carentes, o Lar São José, que acolhe crianças e adolescentes nos turnos matutino e vespertino.

O corpo docente é formado por 32 professores: 06 efetivos e 26 contratados. No ensino médio há 23 professores: 05 efetivos e 18 contratados, 01 diretor, 02 pedagogos, 03 coordenadores de turno, 07 secretárias, 01 vigia/porteiro no noturno, 01 professor de educação especial, 01 intérprete de libras e 03 cuidadores de crianças que apresentam deficiência. Ainda não tem bibliotecária, uma secretária da escola presta serviço na biblioteca, 01 monitor no Laboratório de Informática no turno vespertino.

Nessa escola há duas professoras de filosofia: a) uma professora graduada em Pedagogia e efetiva nas matérias pedagógicas do magistério, entretanto, atua no ensino de Filosofia, Sociologia e Arte, perfazendo 25 horas/aula de trabalho semanal. Esta professora trabalha apenas nesta escola nos turnos matutino e vespertino com uma experiência profissional acima de 20 anos na docência e há mais de 10 anos atuante no ensino de filosofia. Ressaltamos que essa professora já atuou muitos anos no ensino de História, e nos revela em entrevista concedida a importância do saber da experiência que adquiriu na prática desse ensino; b) uma professora contratada que possui graduação em Pedagogia e com Complementação

²⁹ Informações a partir da Proposta Pedagógica da Escola.

Pedagógica em Filosofia, realizada na modalidade a distância. Esta atua no turno noturno com 06 aulas semanais de trabalho nesta escola (03 de Filosofia e 03 de Sociologia), completando sua carga horária total de 24 horas semanal de trabalho em outra escola do município, na qual dar aulas de Filosofia e Sociologia nos três turnos.

Escola B

Como o rendimento financeiro da maioria da população é insuficiente para suprir as necessidades básicas, constata-se entre nossos alunos carências alimentares, hábitos precários de higiene, pouco lazer, carência de conhecimentos culturais, ficando a fixação desses conhecimentos a cargo da escola, bem como a solução de problema de ordem educativa, emocional e social. Com isso, há de se inferir que a indisciplina e a evasão estejam presentes, apesar do grande esforço e empenho em minimizá-las. Citamos, ainda, a presença de drogas na comunidade e o envolvimento de alguns alunos, principalmente pela falta de perspectiva deles e de suas famílias, elementos esses que dificultam o desenvolvimento das ações da escola (Proposta Pedagógica da escola, 2013).

A citação introdutória de caracterização da comunidade e dos alunos que a escola traz em sua Proposta Pedagógica (2013) nos desafia a abrimo-nos para alguns pensamentos. Questionamos, pois: Por que relacionamos sempre a problemática da indisciplina, da evasão, do desenvolvimento da escola com os problemas que estão fora dela? Por que afirmamos tais maneiras de pensar e justificar os problemas do contexto escolar? Será que essa escola apresenta-se sem soluções e desacreditada de suas potencialidades?

Tais formas de pensar diminuem a potência de nosso pensamento e de nossa ação. Apostamos nos esvaziamentos desses conceitos naturalizados para inventar outros modos de pensar que podem contribuir com os processos de subjetivação. Assumir o cotidiano da escola, que nos desafia e nos surpreende, como uma espécie de luta, de potência para tornar-se condição de agenciamentos coletivos e moleculares.

Essa escola possui dois prédios localizados numa área superior a 5000m². O primeiro construído na década de 1960 e o segundo na década de 1980. A escola atende alunos da comunidade local e recebe alunos oriundos das comunidades rurais, interior do distrito, beneficiados pelo Transporte Escolar. Considerando a distância que percorrem de suas casas à escola, prioriza-se o turno matutino para esses alunos, ficando os alunos desta comunidade com maior número de vagas no turno vespertino³⁰.

³⁰ Dados históricos explícitos na Proposta Pedagógica da instituição escolar (2013).

Esta instituição dispõe de 10 salas de aula, funciona em três turnos, oferecendo o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série e o Ensino Médio. Oferece, também, a Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental. Atualmente, a escola conta com 571 alunos matriculados: sendo 371 alunos do Ensino Fundamental (342 do ensino regular e 29 da EJA) e 200 alunos do Ensino Médio apenas na modalidade regular. Há um total de 23 turmas, sendo 08 de Ensino Médio regular (incluindo os três turnos) e 15 de Ensino Fundamental (12 de ensino regular e 03 da EJA, incluindo os três turnos).

O corpo docente é formado por 36 professores (10 efetivos e 26 contratados). No ensino médio há 22 professores (10 efetivos e 12 contratados). A escola conta com 01 diretor, 03 pedagogos, 03 coordenadores de turno, 07 secretárias, 03 vigias/porteiros, 02 professores de educação especial e 03 cuidadores de crianças que apresentam deficiência, 01 monitor no Laboratório de Informática no turno vespertino. A escola não possui bibliotecária ainda, entretanto, uma secretária da escola presta serviço na biblioteca.

Contamos nessa escola com uma professora de filosofia contratada, graduada em Pedagogia com Complementação Pedagógica em Filosofia, com experiência profissional acima de 20 anos no magistério e atuante há 05 anos no ensino de filosofia. Trabalha em duas escolas com 24 horas/aula de trabalho semanal, incluindo as duas escolas (11 de Filosofia, 06 de Sociologia, perfazendo três turnos de trabalho).

A comunidade em que a escola está localizada caracteriza-se por um grande crescimento populacional, nas últimas décadas, “[...] deixou de ser um lugar onde todas as famílias se conheciam para se tornar um lugar que recebe um contingente de famílias oriundas de diversas partes do estado. A rotatividade de alunos e a diversidade sociocultural é o reflexo desse cenário no cotidiano escolar”. Esses alunos e alunas trazem consigo valores e costumes dos mais diferenciados possíveis, adquiridos no convívio de sua família e no seu grupo social, sendo em sua maioria, oriundos de famílias de renda baixa (Proposta Pedagógica da instituição escolar, 2013).

“Nossa comunidade é pequena (cerca de 7000 habitantes), com baixo nível de instrução. Apresenta resistência em relação ao envolvimento com os trabalhos da escola, até mesmo quando são chamados para participar de reuniões, palestras e outras atividades desenvolvidas” (Proposta Pedagógica da instituição escolar, 2013).

Nessa comunidade há um internato para crianças em risco social, o Recanto Feliz, com seis casas-abrigo, mantido pela Sociedade de Educação e Caridade Irmãs Beneditina da Divina Providência que tem por objetivo cuidar dessas crianças. Essa instituição de Assistência Social e Filantropia recebe crianças entre 0 e 18 anos, de todo o município, que frequentam escolas na comunidade local. É nesse contexto que a Proposta Pedagógica dessa escola afirma a rotatividade de alunos em sua instituição de ensino. Muitas dessas crianças e adolescentes são cuidados por casais da comunidade, desenvolvendo laços familiares.

A escola tem um número relevante de estudantes que apresentam deficiência, conforme relata a professora de educação especial. A escola conta com um número de 16 estudantes com laudos de deficiência e 05 alunos amparados pela “nota técnica”³¹

Talentos artísticos, grupos de teatros e danças também se destacam nessa comunidade. Seus moradores costumam realizar festas populares e religiosas, teatro e danças italianas. Desenvolve um teatro religioso, desde os anos 1970, que representa a paixão e morte de Jesus Cristo, referência estadual. Há um grupo de danças italianas em homenagem ao primeiro imigrante italiano a vir para o município, quando ainda se chama Santa Cruz, em meados do século XIX. Esse *Grupo di Ballo Nova Trento* tem representado o município de Aracruz por todo o estado, vestido em trajes típicos italianos e dançando várias danças da Itália, entre as quais vários tipos de tarantelas, quadrilhas, ballos e manfrinas. Conta com a participação de crianças, adolescentes e adultos.

Retomamos a epígrafe da Proposta Pedagógica e pensamos naquela descrição na qual a escola caracteriza a comunidade, as famílias e seus alunos e alunas, a fim de justificar os problemas que existem no contexto escolar. São aspectos característicos que nos permitem repensar tais pensamentos naturalizados que despotencializam, rotulam e até mesmo podem enfraquecer as ações escolares de seus sujeitos coletivos.

Diante desse perigo, Deleuze e Guatarri (1996, p. 22) nos alertaram: “Não se faz a coisa com pancadas de martelo, mas com uma lima muito fina. [...] Desfazer o organismo nunca foi matar-se, mas abrir o corpo a conexões que supõem todo um agenciamento [...]”.

³¹ Para esclarecer as questões de diagnóstico clínico para atendimento aos alunos da educação especial, ou seja, com deficiências, transtornos e altas habilidades/superdotados, o MEC emitiu a **nota técnica** de nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE com as devidas informações. O documento poderá ser acessado pelo endereço eletrônico http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16761&Itemid=1123.

O pior não é permanecer estratificado – organizado, significado, sujeitado – mas precipitar os estratos numa queda suicida ou demente, que os faz recair sobre nós, mais pesados do que nunca. Eis então o que seria necessário fazer: instalar-se sobre um estrato, experimentar as oportunidades que ele nos oferece, buscar aí um lugar favorável, eventuais movimentos de desterritorialização, linhas de fuga possíveis, vivenciá-las, assegurar aqui e ali conjunções de fluxos, experimentar segmento por segmento dos contínuos de intensidades, ter sempre um pequeno pedaço de uma nova terra (DELEUZE-GUATTARI, 1996, p. 23-24).

3.2 Entre escolas e sujeitos: o acolhimento do cartógrafo no campo de pesquisa

*Por aqui vou sem programa,
sem rumo,
sem nenhum itinerário.
O destino de quem ama
é vário,
como o trajeto do fumo.*

*Minha canção vai comigo.
Vai doce.
Tão sereno é seu compasso
que penso em ti, meu amigo.
- Se fosse,
em vez da canção, teu braço!*

*Ah! mas logo ali adiante
- tão perto!-
acaba-se a terra bela.
Para este pequeno instante,
decerto,
é melhor ir só com ela.*

*(Isto são coisas que digo,
que invento,
para achar a vida boa...
A canção que vai comigo
é a forma de esquecimento
do sonho sonhado à toa...)*

(Cecília Meireles, Canção do caminho).

Entre as escolas e os participantes podemos trazer alguns elementos importantes, uma vez que consideramos que “é ali, no cotidiano, que os sujeitos encarnados lutam, sofrem, são explorados, subalternizados, resistem, usam astúcias para se defender das estratégias e dos poderosos, se organizam para sobreviver, e assim vivem, lutam, sobrevivem [...]” (GARCIA, 2003, p. 195).

É interessante a experiência de produzir dados não apenas com os professores de filosofia e alunos, mas, também, com os diretores das escolas, pedagogos, coordenadores, secretárias e demais professores.

Em cada escola que estivemos, destacamos as conversas com os professores de filosofia, em especial, que foram muito produtivas. É surpreendente estar entre eles. Particularmente dizendo, já atuei em três dessas escolas de ensino médio como professora de filosofia e, por um lado, quantos professores, pedagogos, coordenadores, alunos ou demais funcionários já conhecia, por outro, quantas pessoas tive o privilégio de conhecer, escutá-las e poder produzir com elas alguma coisa, nem que seja um pensamento ou até mesmo ouvir suas angústias, dificuldades ou potencialidades do ensino de filosofia.

O que poderíamos dizer da acolhida no campo de pesquisa por profissionais e estudantes? Construir algo que nos afeta é prazeroso e ao mesmo tempo provoca curiosidade, a chegada às escolas, a recepção pelos sujeitos, seja um porteiro, uma secretaria, uma diretora... E depois, professores e alunos. Não apenas tivemos o privilégio de estar entre o professor de filosofia e os estudantes, mas dos demais professores e funcionários da escola. É curioso o modo de que somos recebidos em cada escola e por cada pessoa; há esperança de que estamos lá para fazer algo melhor para a escola. Assim disse o diretor de uma escola: *“A escola é nossa e está de portas abertas para a pesquisa. Precisamos disso. Pode conversar com as pedagogas, os professores, estar nas salas de aula e fazer suas atividades. Fica à vontade”*. Conforme anotações no diário cartográfico, uma professora explicita sobre a importância dessa pesquisa para os professores de filosofia, no sentido que o sistema educativo, o órgão responsável, possa nos oferecer meios para a melhoria do ensino, levando em consideração que muitos docentes que atuam no ensino de filosofia não têm habilitação específica e, também, não há uma formação continuada específica para esse ensino. Nesse sentido, a professora relata: *“Que essa pesquisa chegue às autoridades e por elas seja pensada, a fim de contribuir com o professorado dessa área”*. Outro professor destaca no questionário: *“Parabenizo a prezada mestranda pela importante pesquisa na área da Filosofia. Pois são iniciativas como essa que possibilitam o melhoramento e a reflexão acerca do papel e da qualidade da educação prestada em nosso município”*. Um professor, se referindo à disciplina Filosofia, diz uma simples frase: *“coisa que ninguém vem pensar”*.

São situações que causaram afetos e, como diria Deleuze (2002), um bom encontro aumenta nossa potência de agir, logo, um feliz encontro. Podemos compreender, a partir desses sujeitos

que produzem enunciados, suas perspectivas quanto ao ensino de filosofia no cotidiano das escolas. Perspectivas, talvez, para além dos resultados da pesquisa acadêmica, como nos sugere Zeichner (1998), implicando-nos intimamente e nos levando a agir no sentido de contribuir com o fazer docente.

Quando um professor, referindo-se ao ensino de Filosofia dentro da escola, nos diz: “*coisa que ninguém vem pensar*”, pensamos no distanciamento entre a Escola Básica e Universidade e a necessidade dessa associação. “Apesar de a academia não reconhecer a importância de deliberar juntamente com professores sobre o significado de seu trabalho, alguns pesquisadores universitários estão tentando fazer isso [...]” (ZEICHNER, 1998, p. 3).

Kenneth Zeichner (1998, p. 3), em seu artigo *Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico*, discute a tensão entre pesquisadores acadêmicos e professores na pesquisa educacional e a necessidade de eliminar a separação entre o mundo dos professores e o mundo dos professores acadêmicos. Aponta resultados de pesquisas conduzidas por acadêmicos em escolas que envolvem ativamente os professores e a significação das pesquisas para suas práticas. “Alguns pesquisadores universitários estão começando a sentir uma obrigação ética de se engajar nesse diálogo” com o objetivo de romper, ultrapassar a linha divisória entre pesquisadores acadêmicos e professores da escola básica. Precisamos, pois, ter “honestidade no relacionamento com aqueles que abrem suas vidas para os pesquisadores acadêmicos”, que são, especialmente, participantes e coautores da pesquisa, como nos sugere os pesquisadores dos e com os cotidianos.

Nesse sentido, as redes cotidianas dessa pesquisa envolvem diferentes sujeitos que *praticam a realidade* (Certeau, 1994) nas escolas. Destacamos, então, como sujeitos da pesquisa com o cotidiano “[...] todos aqueles que, de modo mais visível ou mais sutil, deixam suas marcas nesse cotidiano, isto é, os sujeitos das pesquisas com o cotidiano são: alunos, professoras, mães, vigias, serventes e tantos outros que “viverem” as escolas” (FERRAÇO, 2007, p. 74, grifos do autor).

Queremos destacar, também, a necessidade que o professor tem de expor seus pensamentos, de dizer o que faz e o que ensina em sua sala de aula, as suas dificuldades e as dos alunos; demonstrando, ao mesmo tempo, a alegria da presença de alguém para ouvi-lo. Uma professora muito disposta nos chama a atenção em seus dizeres e gestos. Gostaríamos de salientar que a professora fez o questionário em casa, mas, a conversa entre nós produziu

dados para além do simples questionário. A professora, primeiramente, se demonstra feliz com a oportunidade de poder participar da pesquisa, de falar, de dizer suas necessidades, experiências e práticas.

Assim, narramos uma experiência vivenciada³²: Na sala dos professores, a professora de filosofia senta em uma cadeira e convida a pesquisadora para sentar. Sem nenhuma pergunta, a professora começa a dizer como ensina filosofia para seus alunos do ensino médio. Nesse momento, se levanta e pega várias atividades em seu armário, mostrando e dizendo os objetivos que pretende alcançar com o uso dessas atividades que foram por ela produzidas. Poderíamos dizer que são atividades criadas pela professora, revela que nos livros didáticos há uma ausência de atividades atraentes e prazerosas para o ensino e a aprendizagem de filosofia, portanto, inventa algumas. São atividades interessantes, relacionadas a imagens e a linguagem escrita. Outras privilegiam charges, interpretação de imagens e criatividade no ato de formar textos. Mas, em um gesto de preocupação, vai ao seu armário novamente e traz atividades realizadas no processo de aprender e ensinar filosofia, mostrando e explicando cada uma delas. Em seguida, fala um pouco sobre o livro didático adotado pela escola: *Iniciação à filosofia*, de Marilena Chaui, os conteúdos, as suas dificuldades e as dos alunos, esclarecendo que tenta propor atividades que não levem ao desprezo pela filosofia. Por último, diz que vai fazer o questionário em casa, pedindo para o pesquisador retornar no dia do seu planejamento. Demonstra interesse e disponibilidade para participar de uma entrevista, se for preciso.

Pensamos: O que podemos considerar a partir desse relato? O que essa professora quer nos revelar? Quais suas necessidades? O que agenciar?

Podemos perceber, através da leitura do ensaio “O Narrador”, de Walter Benjamin (1994), que a “narrativa” original está imbuída de sentido e significado em torno da ideia de experiência coletiva (Erfahrung). Entretanto, o ensaio de Benjamin inicia-se com a observação de que o “Narrador” não consegue mais ser plenamente eficaz na sua proposta de narrar, denunciando a perda da nossa capacidade de “contar”, de “narrar experiências”, o fim da arte da narrativa tradicional, a inexistência da experiência coletiva.

³² Essa narração está descrita num estilo coloquial para manter a autenticidade do momento com a professora e o registro no diário de campo.

Jeanne Marie Gagnebin (1994) destaca que o desaparecimento da arte de contar parte do declínio de uma tradição e de uma memória que garantem a existência de uma experiência coletiva. A degradação da “Erfahrung” é caracterizada por Benjamin como a “perda da aura”.

Gagnebin (1994, p. 12-13), ao escrever sobre o ensaio “O Narrador”, sinaliza que uma dimensão que parece ser fundamental na obra de Benjamin é a dimensão da “abertura”, que na narrativa tradicional se apoia no “sentido” e em seu “não-acabamento”. E assim, afirma: “[...] Importa aqui é identificar esse movimento de abertura na própria estrutura da narrativa tradicional [...]. Mas também um segundo movimento, que, se está inscrito na narração, aponta para mais além do texto, para a atividade da leitura e da interpretação”. E completa:

Benjamin cita Heródoto, ‘pai da história’ [...] enquanto protótipo de um narrador tradicional [...]. Ora, a força do relato em Heródoto é que ele sabe contar sem dar explicações definidas, que ele deixa que a história admita diversas interpretações diferentes, que, portanto, ela permanece aberta, disponível para uma continuidade de vida [...] (GAGNEBIN, 1994, p. 13).

Importa-nos abrir para conexões e agenciamentos. Cabe destacar a importância do ato de “contar”, de “partilhar”, de “agenciar” as nossas dúvidas, as nossas dificuldades, as nossas potencialidades, as nossas invenções, as nossas experiências, as nossas hesitações como profissionais docentes.

De acordo com Nóvoa (2011, p. 77), “[...] é o diálogo com os outros que nos faz pessoas. É o diálogo com os colegas que nos faz professores”. Afirma que um bom programa de formação de professores construído *dentro* da profissão docente propicia o trabalho em equipe, o exercício coletivo da profissão professor. Nesse sentido, sinaliza a emergência do *coletivo docente*, do professor como coletivo num espaço de um conhecimento partilhado, de relação com o outro, de diálogo, de alteridade, de trabalho cooperativo, o que traz implicações ao campo da formação de professores.

A partir de questionários com todos os professores de filosofia das escolas estaduais de Aracruz, de entrevistas semiestruturadas com duas professoras e redes de conversações com estudantes de escolas diferentes, pudemos reconhecer nesses momentos, nesses encontros com os professores e alunos, a potência dos discursos narrados e do acolhimento do elemento problemático: o ensino de filosofia e as implicações do campo da formação docente, que abordaremos no texto a seguir.

Numa combinação de pesquisa cartografia e pesquisa com o cotidiano em escolas de ensino médio de Aracruz, podemos afirmar que nessa participação inúmeros elementos salientes despontaram, deslocando a atenção do foco problemático por elementos de dispersão que eram produzidos no cotidiano das escolas: os intervalos das aulas, a “indisciplina” nas salas de aula, os planejamentos dos professores, as conversações nas salas dos professores, os inúmeros imprevistos que acontecem no cotidiano escolar. Usando as palavras de Barros e Kastrup (2012), nos aproximamos do campo como estrangeiros visitantes de um território que foi sendo explorado por cenas, discursos, olhares, escutas, gestos, ritmos e afetos.

4 ENCONTROS: PROFESSORES, ALUNOS E O ENSINO DE FILOSOFIA NO MUNICÍPIO DE ARACRUZ

Encontrar é achar, é capturar, é roubar, mas não há método para achar, nada além de uma longa preparação. Roubar é o contrário de plagiar, de copiar, de imitar ou de fazer como. A captura é sempre uma dupla-captura, o roubo, um duplo-roubo, e é isso que faz, não algo de mútuo, mas um bloco assimétrico, uma evolução a-paralela, núpcias, sempre “fora” e “entre” (Deleuze-Parnet, 1998).

Escolhemos abrir esse texto com Deleuze-Parnet porque pretendemos encontrar ao invés de regular, reconhecer e julgar. Para encontrar, não há método, regras ou receitas, apenas uma longa preparação (DELEUZE-PARNET, 1998).

Em educação há sempre *encontros*. Encontros entre sujeitos, movimentos, ideias, singularidades, virtualidades... Há possibilidades de bons e maus encontros, alegres ou tristes, que podem aumentar ou diminuir nossa potência de agir, conforme Espinosa.

“Tudo é apenas encontro no universo, bom ou mau encontro” (DELEUZE-PARNET, 1998, p. 73). Um bom encontro de corpo é aquele em que o corpo que relaciona/mistura com o nosso combina com ele. Um mau encontro é aquele em que um corpo que se relaciona com o nosso não combina com ele e tende a se decompor nossa relação característica. Nesse sentido, quando há um encontro e a relação característica do corpo que nos afeta se combina com a relação característica do nosso corpo, nossa potência de agir aumenta. Quando temos um encontro no qual a relação característica do nosso corpo nos compromete, nossa potência de agir diminui (MACHADO, 2009).

Nos encontros de corpos e de ideias estamos sujeitos ao acaso, ao imprevisível, ao inevitável, aos afetos, às paixões alegres e às paixões tristes, com o poder de afetar e ser afetados, pois para Deleuze-Parnet os afetos são devires.

Nesse sentido, o “encontro” com os corpos, com os acontecimentos que nos afetam, movimentos que nos comovem ou algo que atravessa o deserto de nossas vidas, de nossas experiências é simplesmente uma questão de devir. Diriam Deleuze-Parnet (1998, p. 14): “[...] um encontro é talvez a mesma coisa que um devir ou núpcias”. Encontram-se pessoas, mas também, ideias, acontecimentos, movimentos, entidades. Para Deleuze-Parnet (1998, p. 11),

“os devires são o mais imperceptível, são atos que só podem estar contidos em uma vida e expressos em um estilo”.

Devir é tornar-se cada vez mais sóbrio, cada vez mais simples, tornar-se cada vez mais deserto e, assim, mais povoado. É isso que é difícil de explicar: a que ponto involuir é, evidentemente, o contrário de evoluir, mas, também, o contrário de regredir, retornar à infância ou a um mundo primitivo. Involuir é ter um andar cada vez mais simples, econômico, sóbrio (DELEUZE-PARNET, 1998, p. 39).

É no devir-encontro e no devir-professores que as cartografias dessa pesquisa trazem marcas dos corpos e dos movimentos, dos afetos e dos desejos, das intensidades e das multiplicidades que vão se constituindo e produzindo agenciamentos com e entre os professores de filosofia das escolas públicas de ensino médio de Aracruz.

Tomamos como referência o conceito de agenciamento em Deleuze-Parnet (1998, p. 66), podemos dizer que agenciamento é o que está no meio, “[...] sobre uma linha de encontro de um mundo interior e de um mundo exterior”. O que conta em uma linha, em um caminho não é o início nem o fim, é sempre o meio.

Conforme Deleuze-Guattari (1995) um agenciamento é feito de multiplicidades rizomáticas, que não têm mais relação com o uno e sim com as singularidades, os devires, ao plano de composição, um *platôs*.

Considerando, então, que “as coisas só começam a viver no meio” (DELEUZE-PARNET, 1998, p. 68), tomamos a liberdade e o desafio de cartografar os agenciamentos e os movimentos de criação que vibram no meio da escola, dos professores de filosofia, dos alunos, dos problemas e das potencialidades para a produção de algo real.

Perguntamo-nos, então: Que processos de subjetivação estão presentes nesses professores? Que fragilidades ou virtualidades há entre eles? Como se dá o *encontro* entre filosofia e escola, entre professores e alunos, entre ensino e aprendizagem de filosofia? Levamos em consideração, então, que o ensino de filosofia pode promover encontros alegres ou tristes, mas, sempre encontros.

No encontro com os professores observamos uma espécie de fragilidade que se potencializa. Como diriam Deleuze-Parnet (1998, p. 13), “[...] através de cada combinação frágil é uma potência de vida que se afirma [...]”: vida dos professores de filosofia da rede pública do município de Aracruz. Alguns dispositivos que pretendemos elencar nos levam a dizer que a vida profissional desses professores não é tão simples e fácil. Há singularidades presentes

nessas vidas profissionais, uma vez que somos um grau de potência, com poder de aumentar e diminuir, de afetar e ser afetado.

A Rede Pública Estadual de Ensino Médio de Aracruz conta com 07 escolas, 112 turmas de Ensino Médio, 3.665 alunos e 09 professores de filosofia espalhados nas respectivas localidades do município: Jacupemba, Guaraná, Aracruz Sede, Barra do Riacho, Vila do Riacho e Coqueiral. Desse total de escolas, cinco atendem, também, o Ensino Fundamental. Apresentamos, no quadro a seguir, a relação de escolas e a distribuição de turmas, alunos e professores do Ensino Médio e do Ensino de Filosofia.

Quadro 2 – Número de turmas, de alunos e de professores de filosofia das escolas estaduais de Ensino Médio do município de Aracruz, ES

ESCOLAS ESTADUAIS DE ARACRUZ	TOTAL DE TURMAS DO ENSINO MÉDIO			TOTAL DE TURMAS	TOTAL DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO			TOTAL DE ALUNOS	N. DE PROF. DO ENSINO MÉDIO		TOTAL	N. DE PROF. DE FILOSOFIA		TOTAL
	REG.	EJA	INT.		REG.	EJA	INT.		EF.	D.T		EF.	D.T	
EEEFM Dyllo Penedo	8	3	0	11	245	77	0	322	5	18	23	1	1	2
EEEFM Prof. A. Alvarenga	8	0	0	8	200	0	0	200	10	12	22	0	1	1
EEEM Monsenhor G. S.	27	0	0	27	965	0	0	965	28	13	41	1	1	2
EEEM Misael Pinto Netto	19	10	0	29	800	380	0	1180	20	22	42	2	1	3
EEEFM Caboclo Bernardo	7	0	0	7	197	0	0	197	2	22	24	0	1	1
EEEFM Ermentina Leal	9	3	0	12	196	66	0	262	2	22	24	1	1	2
EEEFM Primo Bitti	11	4	3	18	330	132	77	539	17	23	40	1	1	2
TOTAL	89	20	3	112	2.933	655	77	3665	84	132	216	6	7	13

Fonte: Dados produzidos na pesquisa (2015).

De acordo com o quadro acima, observamos que temos um total de 13 professores de filosofia, entretanto, ressaltamos que 4 desses trabalham em duas escolas, o que justifica um número total de 09 professores de filosofia no Município de Aracruz.

Considerar as multiplicidades do cotidiano escolar: os encontros com os professores de filosofia e os estudantes, as aulas, as ações em circulação com práticas discursivas, as conversações nos planejamentos, na sala dos professores e nos corredores; as produções, os murais, os cartazes; as conversas com diretores, coordenadores, pedagogos, secretárias, vigias, auxiliares de serviços gerais e demais professores; as idas e vindas, os movimentos, os afetos, os devires, as possibilidades e impossibilidades, os tantos imprevistos, enfim, tudo isso é experimentar agenciamentos e não apenas interpretá-los. Assim diziam Deleuze-Parnet: “Experimentem, nunca interpretem. Programem, nunca fantasiem” (1998, p. 61).

Experimentar esses encontros e desencontros como os processos, as vivências, as criações e produções inventivas, os devires, enfim, os agenciamentos com os “sujeitos que praticam a realidade” (CERTEAU, 1994) no cotidiano escolar, implica ativar uma virtualidade, potencializar algo, como nos propõe Kastrup (2012) para uma real produção do que nos afeta como professor e professora de Filosofia.

Gostaríamos de salientar aqui a paixão que move essa pesquisa: o ato de pensar o ensino de filosofia foi escolhido por um desejo de problematizar o que faz sentido para nós, o que tem afetado nossa prática profissional. Nesse sentido, a problemática do ensino de filosofia e, conseqüentemente, a formação do professor de filosofia é algo que tem nos motivado a procurar acompanhar e experimentar o encontro com o problema.

Desse modo, o desejo, segundo Deleuze-Parnet (1998), não é a representação de um objeto, mas uma atividade de produção, uma experimentação. Entretanto, é preciso muita prudência para experimentar. O desejo é agenciado, há conexões, desdobramento de determinado campo, programação de fluxos, linhas, rizomas, emissão de partículas num plano de imanência. Não é interior a um sujeito, nem tende para um objeto: é, estritamente, imanente a um plano que precisa ser construído.

Conforme Deleuze (1994, p. 13), nós desejamos num contexto existencial, dentro de um conjunto e não uma coisa, uma pessoa, isso ou aquilo. “Você nunca deseja alguém ou algo, desejam sempre um conjunto [...]. Proust disse, e é bonito em Proust: não desejo uma mulher, desejo também uma paisagem envolta nessa mulher [...]”.

Nessa perspectiva, esta pesquisa produz processos desejantes, intencionalidades, a arte de agenciamentos no encontro e misturas de corpos, escolas, professores, alunos, enfim, “estados de coisas”: misturas de corpos, afetos, pensamentos... “Fazer do corpo uma potência que não se reduz ao organismo, fazer do pensamento uma potência que não se reduz à consciência” (DELEUZE-PARNET, 1998, p. 75). Um sentimento de alegria no encontro com a escola, com “os outros” e com os meus/nossos pensamentos. Tentar problematizar a experiência como algo próprio e singular é, também, um trabalho do pensamento em busca da criação conceitual. É uma “oportunidade de transformar o que pensamos e com isso o modo em que vivemos e somos” (KOHAN, 2009, p. 83).

Se para Foucault (1998, p. 13), a atividade filosofia não é senão “o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento”, somos convidados, então, a uma experiência transformadora ao tentarmos “pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe”.

Nessa perspectiva, não se trata aqui de um discurso para ditar lei para os outros ou anunciar uma experiência pronta e acabada, mas permitir-nos conhecer, experimentar e explorar em nosso pensamento o que pode ser mudado, como nos revela Foucault:

Existe sempre algo de irrisório no discurso filosófico quando ele quer, do exterior, fazer a lei para os outros, dizer-lhes onde está a sua verdade e de que maneira encontrá-la, ou quando pretende demonstrar-se por positividade ingênua: mas é seu direito explorar o que pode ser mudado, no seu próprio pensamento, através de um exercício de um saber que lhe é estranho (FOUCAULT, 1998, p. 13).

Essa pesquisa vem ao encontro de pensar o presente, a realidade, a partir desse movimento, como nos diz Deleuze (1992, p. 156): “o importante nunca foi acompanhar o movimento do vizinho, mas fazer seu próprio movimento”.

Contudo, para fazer nosso movimento precisamos “do outro e tantos outros”. Seguindo a proposta deleuziana, podemos dizer que “o essencial são os intercessores”. O “encontro” com o acontecimento, professores, alunos, pessoas. Sem eles não haveria pesquisa, não haveria produção de dados. Numa entrevista de 1985, Deleuze (1992, p. 156) afirma:

O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. 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 intercessores [...]. Eu preciso de meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimiriam sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê.

Nesse sentido, o essencial para a produção de dados são os participantes da pesquisa. O cartógrafo, quando chega ao campo, deixa os saberes, as informações, as expectativas, pautando-se numa atenção sensível para que possa produzir dados que não conhecia, mas que já *estava lá virtualmente* (KASTRUP, 2012).

Entre os professores encontramos potencialidades, mas também processos de fragilidades. Pensamos, então, a realidade dos professores de filosofia do nosso município. Há um número de 09 professores que atuam no ensino de filosofia nas escolas públicas do município de Aracruz: EEEFM Dyllo Penedo, EEEFM Prof. Aparício Alvarenga, EEEM Misael Pinto Netto, EEEM Monsenhor Guilherme Schimitz, EEEFM Caboclo Bernardo, EEEFM Ermentina Leal, EEEFM Primo Bitti. Desses profissionais, considera-se que **quatro**

professores de filosofia³³ trabalham em duas escolas do município, em dois ou três turnos, com outras disciplinas para completar a carga horária de 25 horas, com exceção de um professor que tem acima de 40 horas semanais de trabalho; **cinco professores de filosofia**³⁴ trabalham em uma única escola, porém, assumem funções diferentes ou ensinam outras disciplinas.

Quadro 3 – Questionário com os professores de filosofia das escolas estaduais de Ensino Médio de Aracruz

N. DE ESCOLAS ESTADUAIS DE ARACRUZ	N. DE PROF. DE FIL.	SEXO		FAIXA ETÁRIA			SITUAÇÃO		FORMAÇÃO						
		F	M	Até 29 anos	30 a 39 anos	Acima de 40 anos	EF.	D.T	Formação Inicial			Instituição de Formação		Compl. Ped. à distância	
									Lic. Fil.	Ped.	Hist. e Letras	Priv.	Públ.	Fil.	Ed. Esp.
7	9	6	3	1	2	6	5	4	2	4	3	9	0	4	1
EXPERIÊNCIA NO MAGISTÉRIO	EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE FILOSOFIA				CARGA HORÁRIA SEMANAL		AULAS DE FILOSOFIA SEMANAL		TURNOS QUE ENSINA FILOSOFIA		DISCIPLINAS QUE ENSINA			QUANTIDADE DE ESCOLAS QUE ENSINA FILOSOFIA	
Até 10 anos	Acima de 20 anos	Até 3 anos	3 a 10 anos	Acima de 10 anos	Até 25hs	Acima de 25hs	7 a 11 aulas	12 a 17 aulas	1	2 ou 3	Filos.	Fil. + outra	Fil. e coord. escolar	UMA	DUAS OU +
3	6	3	4	2	5	4	5	4	3	6	2	6	2	5	4

Fonte: Dados produzidos na pesquisa (questionário com professores de filosofia de Aracruz - 2015).

Muitos destes profissionais planejam para o ensino de filosofia e mais uma disciplina, seja Sociologia, Ensino Religioso ou Arte, para completar uma carga horária de 25 horas de trabalho semanal, tendo que trabalhar em duas escolas e a maioria em dois turnos. Correm pra lá e pra cá, de uma escola a outra, um turno a outro. É uma agitação, preocupação, responsabilidade e, nesse processo revelam que não planejam com outro professor de filosofia. Estes professores realizam o seu planejamento pedagógico junto da área de Ciências Humanas, mas não discutem, especificadamente, sobre a Filosofia e os processos de seu ensino no cotidiano das escolas. Por um lado, não há outro professor da mesma disciplina na

³³ Quatro professores de filosofia: um professor trabalha com as disciplinas Filosofia e Ensino Religioso em dois turnos e duas escolas de localidades diferentes e com carga horária acima de 40 horas; uma professora ensina Filosofia e Sociologia, perfazendo 25 horas em três turnos em duas escolas de localidades diferentes; um professor trabalha só com a disciplina Filosofia 22 horas, em dois turnos e duas escolas da mesma localidade; uma professora ensina Filosofia e Sociologia, com 25 horas de trabalho semanal em dois turnos e em duas escolas de localidades diferentes.

³⁴ Cinco professores de filosofia: duas professoras são coordenadoras no contraturno, sendo que uma trabalha, também, no ensino de Sociologia; uma professora tem acima de 40 horas na mesma escola, perfazendo dois turnos com as disciplinas de Filosofia e Sociologia; uma professora trabalha com Filosofia, Sociologia e Artes em dois turnos, perfazendo 25 horas; um professor trabalha apenas com a disciplina de Filosofia com 07 aulas à noite, porém, assume outra atividade profissional não docente durante ao dia.

escola, por outro, quando existem dois professores de filosofia na mesma escola, não conseguem planejar juntos, conversar, discutir as dificuldades, potencialidades ou interesses, em função do trabalho em turnos diferentes. Os professores fazem o possível dentro das possibilidades, contudo, explicitam as condições as quais estão sujeitos ao ensinar filosofia. Tal fato é produzido nas conversas, entrevistas, questionários, grupo focal com estudantes e em observação participante no cotidiano das salas de aula.

Nos encontros e entrevistas aprofundadas com esses docentes, 07 deles relatam que apresentam dificuldades no ensino de filosofia, seja quanto ao número de aulas, ou quanto à (des) valorização da disciplina e os processos de seu ensino (saber ensinar) ou, ainda, quanto à formação docente.

Vejamos três depoimentos de professores e professoras:

Temos uma quantidade insuficiente de aulas; escassez de livros na escola referente à disciplina; desvalorização da disciplina para o mercado de trabalho, o que acaba por incutir na mentalidade de muitos alunos que a mesma não serve para nada, um aprendizado inútil.

Não é fácil ensinar uma disciplina que muitos não valorizam. Dar aula de Filosofia não é ensinar qualquer coisa para os alunos, dar qualquer conteúdo. É preciso fazer sentido na vida deles. É preciso saber como ensinar, e não é fácil fazer isso. A carga horária de 1 hora/aula por semana dificulta.

A minha dificuldade para ensinar filosofia são muitas: a carga horária de uma hora/aula por semana dificulta desenvolver um trabalho melhor, ainda mais que os alunos não estudam Filosofia no ensino fundamental. E, também, ser professor de filosofia e ser professor de outra disciplina exige mais da gente, até mesmo porque não sou habilitada em Filosofia.

Parece-nos interessante destacar o processo formativo dos docentes: preocupação em relação à formação docente.

Em muitas escolas brasileiras, a disciplina Filosofia é atribuída a profissionais não habilitados em Filosofia, seja por falta de profissional habilitado, seja para “completar carga horária”. Em nossa pesquisa, tal fato se confirma: nas 07 Escolas Estaduais de Ensino Médio presentes no Município de Aracruz, dos 09 professores apenas 02 têm habilitação inicial específica em Filosofia. Entre os que não possuem formação em filosofia encontramos graduados em Pedagogia, História e Língua Portuguesa. Desses profissionais, 04 fizeram Complementação Pedagogia em Filosofia, na modalidade a distância e em curto prazo.

No centro dessa problemática, somos provocados, nos parágrafos que seguem, a tencionar a formação dos professores de filosofia³⁵, que afeta as escolas, os cotidianos, as práticas docentes, os processos de ensinar e aprender, o que não é diferente com muitas outras disciplinas do currículo escolar.

No âmbito do ensino de filosofia, por exemplo, Gallo enfatiza a necessidade de “profissionais bem formados”, nos aponta os “requisitos” que considera importante na formação inicial do professor de filosofia, que já mencionamos em nosso texto. Ora, conforme Gallo (2012, p. 128), um professor, para fazer o movimento do conceito e da sua criação, “[...] precisa assumir-se, ele mesmo, como filósofo. Como ele poderia convidar os alunos a fazer o movimento, mediá-los nesse processo, se ele mesmo não o faz?”.

Ora, estamos diante de uma problemática e de uma tensão pertinentes ao campo da formação de professores de filosofia. Se por um lado, o ensino de filosofia no ensino médio deseja profissionais com domínio abrangente e crítico da história da filosofia, com desenvolvimento de uma postura ativa ante a filosofia para fazer o movimento conceitual, assim como domínio de leituras e interpretações de textos filosóficos, ou seja, “profissionais bem formados”, no dizer de Gallo (2012); por outro lado, temos a real situação da formação dos docentes que ensinam filosofia em nossas escolas públicas brasileiras e, até mesmo em outras áreas de ensino, que apresentam fragilidade quanto à graduação na disciplina em que atuam. Tal fato se confirma em nossa pesquisa no município de Aracruz, como mencionamos anteriormente. Supomos que a sustentação do ensino de filosofia é filosófica, como nos aponta Cerletti (2009) e Gallo (2012), o que requer aceitar a necessidade de uma imbricação entre formação e ensino, entre os requisitos formativos fundamentais à prática do ensino e à formação docente.

De acordo com Gallo (2012, p. 130), os cursos de licenciatura em filosofia têm uma importante tarefa de articular entre os departamentos de filosofia e os departamentos de educação, superando a dicotomia entre a formação do bacharel e do professor de filosofia. “Apenas uma atuação conjunta, articulada e *transversalizada* dessas duas esferas poderá levar a cabo a formação do professor de filosofia de que necessitamos, para que o ensino de filosofia na educação básica seja um exercício de experimentação do pensamento”.

³⁵ Devo a explicitação de tais tensões à professora Maria Alayde Alcântara Salim, em banca de qualificação desta dissertação, a quem agradecemos vivamente.

Nesse sentido, Gallo aponta que para enfrentar essa problemática da formação do professor de filosofia do nível médio seria necessária uma *transversalização* de áreas: “não se pode tratar o professor de filosofia como um professor ‘em geral’; não basta um conhecimento ‘técnico’ de como dar aulas ou mesmo conhecimentos teóricos do campo educacional” (2012, 123) e que agregue conhecimentos específicos da filosofia. É necessário que esse professor tenha domínio dos campos estritamente filosóficos.

As Diretrizes Curriculares para Cursos de Graduação em Filosofia especifica: “os cursos deverão formar bacharéis ou licenciados em filosofia. Ambos os cursos devem oferecer substancialmente a mesma formação [...]” (BRASIL-MEC/CNE, 2001, p. 3-4, apud GALLO, 2012, p. 125-126). Nesse sentido, Gallo aponta:

O Ministério, por intermédio do Conselho Nacional de Educação, acabou definindo Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura que, por sua vez, optaram por colocar parâmetros gerais para todas as áreas. [...] Tal empreendimento, se tem o caráter positivo de preocupar-se com uma formação sólida do futuro professor [...], por outro lado tem o caráter negativo de considerar que os professores são formados mais ou menos da mesma maneira, independentemente da área de saber em que atuarão (2012, p. 125).

De acordo com Gallo, cada área de ensino tem suas especificidades, o que implicam um “ser professor diferenciado”, contrapondo a ideia de uma formação profissional que “independe” da área de atuação. Quanto ao ensino de filosofia, a questão deve ser tratada filosoficamente. Aponta a *transversalidade* como possibilidade do diálogo produtivo da Filosofia com os outros saberes. “Parece-me que os currículos escolares e acadêmicos devem cada vez mais abandonar a perspectiva disciplinar em direção a currículos não disciplinares” (2012, p. 158). A transversalidade da Filosofia no Ensino Médio é a conexão com outros saberes, outras áreas de conhecimento, possibilitando de forma crítica e criativa os processos de produção de conceitos.

Consideramos aqui a realidade presente em nosso município: 02 professores contratados possuem formação inicial em Filosofia com experiência, respectivamente, de 03 e 05 anos no ensino de filosofia; 01 professora com formação inicial em Pedagogia, efetiva em matérias pedagógicas do magistério, com experiência profissional no magistério acima de 20 anos e mais de 10 anos atuante no ensino de filosofia; 03 professoras com formação inicial em Pedagogia com Complementação Pedagógica em Filosofia, realizada na modalidade a distância, sendo 01 contratada e 02 efetivas nas respectivas áreas: Filosofia e Séries Iniciais; 01 professor contratado com formação inicial em Letras e Complementação Pedagógica em

Filosofia, realizada na modalidade a distância; 02 professoras com formação inicial em História, sendo uma efetiva nas Séries Iniciais e outra efetiva na disciplina de História com Complementação Pedagógica em Educação Especial.

Em relação à formação inicial, podemos destacar que a Complementação Pedagógica em filosofia se justifica em função da necessidade de docentes de filosofia, conhecimentos necessários ou a abertura de oportunidades para trabalhar no ensino de filosofia, ou seja, participar dos concursos públicos e dos processos seletivos que a Secretaria de Estado da Educação (SEDU) promove anualmente para contratação de profissionais.

Vejamos os relatos:

A Filosofia era uma área que me atrai muito, pois sempre gostei muito de questionar e falar, isso foi o que me levou a fazer uma Complementação Pedagógica em Filosofia. Comecei a trabalhar com a disciplina de Filosofia, fui percebendo que precisava ampliar mais os meus conhecimentos para dar aulas mais dinâmicas.

Então, primeiro que eu precisava de uma habilitação em filosofia, já que estava dando aula dessa disciplina e depois que queria ampliar meus conhecimentos e também prestar concursos e os processos seletivos, então, fiz uma complementação.

Gallo (2002, p. xv) chama a atenção para o fato de que há uma particularidade quando a filosofia se faz presente na escola, e deve sê-lo “através de um professor bem formado, apto a promover a atividade filosófica com os jovens estudantes”, sem o que “não haverá possibilidade de um aporte de fato filosófico”, reproduzindo a mera opinião ou reconhecimento, no sentido deleuziano.

Ora, se considerarmos que o ensino de filosofia com os estudantes do ensino médio deverá acontecer ou estar presente nas escolas através de um professor “bem formado”, convém pôr em relevância a tensão dos professores que não apresentam graduação específica em Filosofia. Como propiciar aos alunos um aporte filosófico se os docentes do ensino de filosofia não apresentam os requisitos necessários ao exercício dessa disciplina? Ou, poderíamos, ainda, questionar: teoricamente, estão formados a exercer a disciplina? Podemos considerar que uma complementação pedagógica em filosofia é suficiente para adquirir conhecimentos necessários e ser “bem formados”, no dizer de Gallo, para ensinar filosofia?

Tal situação nos incomoda: uma aluna do terceiro ano do ensino médio relata, no grupo focal, que muitas vezes a professora que teve nos anos anteriores não sabia falar sobre os assuntos filosóficos, no entanto, ainda tem curiosidade de saber, e relatou: “No ano passado eu

perguntei a uma professora de filosofia, mas eu não fiquei muito satisfeita com a resposta. Ela não sabia. Tem uma obra de arte que tem dois filósofos e um apontando o dedo para cima [...]. Ela não soube me falar direito o que significa. Essa imagem aqui: (procura a imagem no celular e mostra). Estou curiosa para saber por que o dedo dele está apontado para cima”.

A aluna refere-se à pintura de Rafael Sanzio, feita entre 1510 e 1511, que mostra o desacordo entre Platão e Aristóteles na Escola de Atenas. Tal pintura, apresentada logo abaixo, é reproduzida em livros didáticos de Filosofia: Platão (com o dedo apontado para o alto, indicando as ideias) e Aristóteles (com a mão indicando o “meio termo”, a realidade como uma composição de matéria e forma) numa discussão filosófica (GALLO, 2014b).

Figura 9 – Platão e Aristóteles na Escola de Atenas. Pintura de Rafael Sanzio.



Disponível em: <<http://platafilosofogrego.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 03 Jul. 2015.

Nesse contexto, questionamos, então, qual a necessidade desse professor frente ao ensino de filosofia? É possível afirmar que essa situação trata de conceitos filosóficos e não apenas pedagógicos. Pensamos com Cerletti (2009) que a sustentação de todo ensino de Filosofia é mais do que uma questão didática ou pedagógica, é basicamente filosófica. De acordo com Gallo (2012, p. 124), “o professor de filosofia não pode prescindir dos conhecimentos

específicos da área de educação. Ele precisa dominá-los e articulá-los com os conhecimentos filosóficos, de forma transversal”.

O que diríamos, então, quanto à formação continuada dos nossos professores de filosofia de Aracruz, ES? É outro fato que nos chama atenção em nossa pesquisa (APÊNDICE G). Dos docentes que ensinam filosofia no município, 77% dizem que tem participado de cursos de formação nos últimos anos, porém, tais cursos não têm contribuído especificadamente no ensino de filosofia; 33% dos professores participam do curso de formação continuada do *Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio*³⁶, a partir do *Sismédio*³⁷, iniciado no segundo semestre de 2014. Esses professores relatam que esse curso está contribuindo para a prática pedagógica em sala de aula, porém, não de forma específica no ensino de filosofia.

Em nossas conversações sobre o ensino de filosofia no cotidiano dessas escolas, 78% desses professores afirmam que não há momentos específicos para pensar as relações entre ensinar e aprender filosofia no cotidiano escolar; os outros 22% dizem que há momentos para discutir o ensino de filosofia no cotidiano escolar, entretanto, os professores que trabalham nessas mesmas escolas, em turnos diferentes, afirmam o contrário desses 22%.

É importante destacar que não se trata de desconsiderar a formação inicial ou continuada dos professores de filosofia (ou o saber produzido na docência), mas em problematizá-la e pensar a formação desses profissionais, uma vez que se confirma que há professores de filosofia no Ensino Médio sem formação específica em filosofia.

A partir de dados produzidos com os professores e professoras de filosofia, a partir de conversas e questionários (QUADRO 3 e APÊNDICE G), podemos descrever os principais pontos críticos levantados:

- a) As escolas não dão conta de estabelecer diálogos e discussões sobre o ensino e a aprendizagem de filosofia em seu cotidiano;

³⁶ O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio foi instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, publicado no *Diário Oficial* da União em 09 de dezembro de 2013. É um curso de formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio público, promovido pelo Ministério da Educação e as secretarias estaduais, nas quais assumem o compromisso pela valorização da formação continuada. Cada educador receberá bolsa mensal de R\$ 200,00 garantidas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), estão divididas em tipos, conforme as atribuições dos educadores (MEC, 2013).

³⁷ O *Sismédio* é um sistema informatizado de cadastro desenvolvido para atender ao público do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

- b) A formação inicial dos professores é “fragmentada”, apenas 22% possui graduação específica em filosofia; 44% fizeram Complementação Pedagógica em Filosofia, na modalidade a distância e em curto prazo;
- c) Dos profissionais que atuam nesse ensino, apenas 11% (corresponde a 01 professor com formação inicial em Pedagogia e complementação pedagógica em Filosofia) é efetivo na disciplina de Filosofia; 44,5% são efetivos nas séries iniciais do Ensino Fundamental, em matérias pedagógicas do antigo curso do Magistério ou em outra área de ensino; os outros 44,5% são professores contratados;
- d) Os professores de filosofia das escolas públicas de ensino médio de Aracruz realizam seus planejamentos na área de Ciências Humanas (Filosofia, Sociologia, História e Geografia), entretanto, não planejam com outros professores de filosofia devido ao turno em que cada um trabalha ou, em algumas escolas, em que só há um professor de filosofia;
- e) A única formação continuada existente, promovida pelo MEC, não trata especificadamente do ensino de Filosofia e apenas 33% dos professores de Filosofia do município participam.

Vejamos o que uma professora relata:

A formação do Sismédio contribui para a prática pedagógica [...], mas não é uma formação específica do ensino de filosofia [...]. Porque às vezes a gente vai ficando, vai ficando... E, você cria um jeito de dar aula que fica eterno, acha que é aquele caminho e pronto, acabou. Você segue como se fosse um cordeirinho e vai fazendo igual como faz café todo dia. Mas, quando você lê, quando você vai analisando o ponto de vista de outra pessoa, de outro grupo, você vai reavivando alguma coisa e vendo o que não está legal em sua prática: eu tenho que mudar nisso, eu preciso dar uma revigorada naquilo, por exemplo. Então, querendo ou não, a leitura por si só já ajuda, apesar de eu achar que o que é proposto para cada encontro é muito corrido.

Pra mim, pessoalmente, apesar de eu ter achado muito corrido o estudo dos textos, ele trouxe uma ideia de integração. A ideia é de que as disciplinas têm que ser trabalhadas em conjunto, a partir de temas ou a partir de um projeto comum. Então, isso é importante! E outra coisa, o fato da gente parar para ler um pouco e retomar teoricamente a nossa prática, parece que dá uma revigorada em nossas aulas.

[...] Eles trabalham muito a questão do aluno enquanto sujeito. Eles chamam de sujeitos da aprendizagem. É nessa linha, o tempo todo chamando a atenção para quem é o jovem do ensino médio, qual é a vida dele. Essa é a ideia: de conhecer a vida dele, saber quem ele é e tentar trabalhar também com os interesses dos alunos.

Uma formação específica de Filosofia? Que eu me lembro... Nada! Sabe o que é nada? [...] Vem a Superintendência e cobra uma coisa aqui, você tem os projetos também, tem a sua dinâmica de sala de aula [...]. Mas, algo específico de Filosofia nunca, nem quando foi colocada a disciplina como obrigatória, que eu me lembre. [...] Então, assim, esses últimos anos, em termos de formação, eu sinto falta.

O que teve o ano passado foi um encontro das várias disciplinas para discutir os conteúdos básicos, só. Na verdade o que acontecia: a gente tinha que ir para Vitória e todas as vezes que ia tinha aquela questão de lanche compartilhado. Eles não pagam lanche, não pagam passagem, eles não pagam nada disso. Resultado: ninguém vai [...]. Muita coisa que tinha a gente nem ia. Eles tinham mania de fazer coisas em Vila Velha e chamar a gente. Mas, acontecia mais que hoje. Nos últimos governos, Hartung mesmo foi diminuindo, sabe, diminuindo e não tem. Tem esses encontros, sabe? Essas coisas de encontro aqui, encontro ali, mas aquela coisa “ali”, entendeu? Nada! Faz um dia, pronto, acabou [...].

Essa professora nos diz sobre a importância da formação continuada, de momentos de discussão, a necessidade da relação entre teoria e prática na profissão docente quando destaca: “você cria um jeito de dar aula que fica eterno, acha que é aquele caminho e pronto”. Nesse sentido, a leitura, os estudos, a formação continuada ajuda a pensar e problematizar o saber da experiência.

O ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor. De acordo com Tardif (2012), lidar com esses condicionantes da profissão é formador e permite ao docente desenvolver o *habitus*, certas disposições adquiridas na e pela prática.

Contudo, o *habitus* pode transformar-se num estilo de ensino. Eles se manifestam através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano. (TARDIF, 2012). Daí, abre-se a perspectiva de formação contínua dos professores.

A professora destaca a cobrança do sistema educativo, entretanto, não há continuidade nas formações oferecidas, há apenas encontros isolados. Sente falta de algo contínuo, mas que respeitem a profissão docente, que ofereçam recursos favoráveis (passagem, lanche, localidade próxima). Fica claro que nos últimos governos tem diminuído essas oportunidades e dificultado a participação dos professores. Diante da fala da professora podemos dizer que não existe ou existiu na disciplina Filosofia nenhuma formação específica, “nem quando foi colocada a disciplina como obrigatória”.

Ressaltamos, também, a formação continuada oferecia pelo MEC que se iniciou no segundo semestre do ano passado. Esse ano, no período de março/abril e junho, foi concluído o

segundo módulo, e, até então, essa formação não foi retomada. Percebemos que a formação foi feita em um tempo muito corrido.

Por outro lado, essa formação voltada para a integração e a ideia do aluno enquanto sujeito da aprendizagem, do jovem do ensino médio, da vida dele; saber quem é o aluno para trabalhar, também, com os interesses dele parece-nos interessante.

Esses desencontros permeiam preocupações ao ensino de filosofia nas escolas de ensino médio. Após a promulgação da Lei n. 11.684, de 02 de junho de 2008, que trata da obrigatoriedade da disciplina Filosofia nos currículos do Ensino Médio em todo o território nacional, somos chamados “a pensar a formação dos professores dessa disciplina, a fim de garantir que a implementação da disciplina nos currículos escolares seja feita de forma séria e competente, por profissionais bem formados” (GALLO, 2012, p. 123).

Nessa perspectiva, Gallo (2006) já apontava três “alertas” ao professor de Filosofia: atenção ao filosofar como ato/processo, atenção à história da filosofia e atenção à criatividade.

Levando em conta os requisitos para um professor de filosofia implementar essa disciplina nos currículos de forma séria e competente, como propõe Gallo (2012), poderíamos pensar a formação dos professores de filosofia e o que os professores não graduados em filosofia fazem em seus currículos nas Escolas Estaduais, em Aracruz, ES. Pensamos: Que movimentos “táticos” são articulados nos processos de ensinar e de aprender Filosofia?

Michel Certeau (1994), nas pesquisas sobre o cotidiano, se ocupou em demonstrar que as astúcias dos consumidores de produtos, valores, ideias, todos os produtos do mercado em geral esgotam as pretensões de uniformização mantida pelos gestores da vida pública.

Na perspectiva certauniana, é preciso voltar-se para as artes de fazer, para as criações “anônimas”, as práticas “quase microbianas” que polifera na vida cotidiana. “Essas ‘maneiras de fazer’ constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sócio-cultural [...]”, que são assumidas pela criatividade dispersa, tática e bricoladora. Essas “astúcias sutis” de consumidores compõem a rede de uma antidisciplina (CERTEAU, 1994, p. 41).

Cabe, então, pensar as práticas cotidianas dos professores e encontrar sentido em suas artes de fazer, supondo que elas são do tipo tático, conforme Certeau (1994). Assim, faz-se necessário perceber o deslocamento estratégia e tática.

A partir da análise de Josgrilberg (2005), interlocutor crítico de Certeau, que nos sugere que as táticas somente podem operar a partir de um lugar próprio, Duran (2012, p. 46) comenta: “O currículo não é alguma coisa que se traduz num movimento estático, e sim dinâmico: entre estratégias e táticas; entre espaço e lugar [...]. Pensar no currículo da escola significa pensar um currículo que se reorganiza cotidianamente, que se faz e refaz, entre estratégias e táticas”.

Estratégias e táticas, conceitos opostos, mas articulados. De acordo com Certeau (1994), as *estratégias* referem-se ao instituído, supõe a existência de um “lugar”, de um “próprio”. O lugar próprio do poder e do querer. A tática é determinada pela ausência de um próprio, que não tem por lugar senão o do outro. É movimento. É a arte do fraco. Nesse sentido, as estratégias impõem, pressupõe procedimentos, regras metodológicas, um tipo de saber que sustenta um lugar próprio. Já as táticas alteram o lugar, constituindo um espaço praticado, desviam, burlam as determinações por meio de brechas para criar novos modos de fazer no cotidiano escolar.

Entretanto, a questão não se justifica sob a pressuposição de que todos esses profissionais não habilitados em Filosofia, como no caso de Aracruz, realizam um trabalho deficiente ou um trabalho indesejado, pelo contrário, em observação participante em sala de aula podemos notar a produção de boas práticas de uma professora sem habilitação específica, mas não podemos tomar isso como regra geral porque há aquele e aqueles que estão criando linhas de fuga. Linhas que produzem algo, mas fugindo da especificidade da própria Filosofia e do seu ensino, de sua própria *experiência de pensamento* e da arte de *criar conceitos*. Questionamos: O que falta nisso? Formação?

Compreendemos a importância da formação dos professores de filosofia, conforme os requisitos apontados por Gallo (2012); ao mesmo tempo, porém, consideramos que os processos de ensino aprendizagem dessa disciplina implicam que existe construção de currículos, que nós, professores e professoras de filosofia, também nos formamos quando aprendemos ao ensinar filosofia, abertos à experiência como potência do pensamento. Em outras palavras, acreditamos na potência dos currículos de filosofia criados e recriados no cotidiano escolar, independente da habilitação, atentos, porém, conforme os professores em

nossa pesquisa, à necessidade de programas de formação continuada para o adequado preparo docente, uma vez que o professor de filosofia precisa dominar e articular os conhecimentos específicos da área de educação com os conhecimentos filosóficos, conforme afirma Gallo.

Contudo, esses desafios apontam para processos de formação. Retomamos aqui Gallo e Kohan: um professor de filosofia não é aquele que repete o que já foi dito, mas “[...] aquele que dialoga com os filósofos, com a história da filosofia e, claro, com os alunos, fazendo da aula de filosofia algo essencialmente produtivo” (2000, p. 182).

Ao ensinar filosofia devemos ter o cuidado com os processos educativos para não correremos o risco de um ensino enciclopédico ou explicativo, caindo no embrutecimento. Impedir o exercício da filosofia como experiência de pensamento, como criação, como veremos nas falas colhidas em nossa pesquisa, é o risco de morte da Filosofia.

Certamente, não é impossível um ensino de filosofia vivo e criativo, que produza sentidos e significados. Entretanto, pressupõe um professor aberto à experiência, à criação e à provocação do pensamento dos adolescentes e jovens para que estes produzam suas vidas com originalidade e criatividade, investindo na formação de subjetividades livres e potentes. É mais que urgente fazer das aulas de filosofia um lugar de *experiência de pensamento* com olhar para os *conceitos*, o implica cuidar do potencial criativo da Filosofia. É imprescindível tomá-la como uma atividade viva e produtiva de criação conceitual, como nos propõem Deleuze-Guattari (1992) e Gallo (2012).

Pois, sim, a Filosofia deve causar um bom encontro. Entretanto, os maus encontros existem e diminuem nossa força de agir e existir. Trazemos a fala de um aluno do 3º ano do Ensino Médio:

Olha, estou no terceiro ano e não dou muita importância para a Filosofia hoje. Não vejo importância. Não é porque estou em um debate de Filosofia que vou mentir e falar que gosto. Hoje, na minha vida, eu dou importância para as matérias que vão levar a alguma coisa. E a filosofia só leva a gente a questionamentos do que é a nossa vida para nos tornarmos aquela pessoa melhor. [...] Vou falar de várias pessoas que conheço lá na sala que fazem aula de filosofia por obrigação.

Devemos evitar o cultivo dos maus encontros de corpos ou ideias, das paixões tristes, e pensar no poder de afetar nossos estudantes do ensino médio. O que a Filosofia e seu ensino causaram na vida desse estudante? Qual o desejo de aprender filosofia? Ou, por que este aluno do terceiro ano não dá importância para a Filosofia?

Se levarmos em consideração que é sempre um agenciamento que produz *enunciados*, conforme Deleuze-Parnet (1998), logo, o enunciado é o produto de um agenciamento coletivo que põe em jogo os acontecimentos, as intensidades, os movimentos, os desejos, e nesse caso, os devires do ensino de filosofia no cotidiano escolar. “Na enunciação, na produção de enunciados, não há sujeito, mas sempre agentes coletivos; e daquilo de que o enunciado fala, não se encontrará objetos, mas estados maquínicos” (DELEUZE-PARNET, 1998, p. 85).

Adiantamos, pois, que a partir das conversações nos encontros com os estudantes, conseguimos fazer alguns agenciamentos no cotidiano da escola, que nos dedicamos no próximo capítulo-platô.

No caso desse aluno, percebemos que, apesar de reconhecer que o objetivo da filosofia é levar-nos a nos tornar “aquela pessoa melhor”, reconhece que, no contexto atual, prefere as matérias “que vão levar a alguma coisa”. Pensemos: Que vão levar aonde? Ao mercado de trabalho, ao emprego, aos concursos?

Pensamos, também, que esse aluno percebe o convite que a filosofia faz à transformação de si, recuperando a tradição ética da filosofia como “forma de vida” e “prática de pensamento”. No último período de produção de Foucault, o cuidado de si, mostra a filosofia como forma de vida e transformação de cada um.

4.1 As aulas: encontro com os alunos e com o ensino de filosofia nas redes de conversações

Para Deleuze (1994, p. 52) “uma aula quer dizer momentos de inspiração, senão não quer dizer nada”. São ensaios. São espaços e temporalidades especiais nos quais muitas coisas acontecem. É algo que se estende de uma semana a outra, às vezes por vários meses.

E, se levarmos em consideração que o nosso público é fascinante como nos revela Deleuze, podemos considerar nossos alunos como sujeitos especiais para momentos de inspirações. Poderíamos perguntar-nos como nos preparamos para uma aula, como nos preparamos para esses momentos de inspiração com nossos alunos fascinantes. Será que fazemos o possível em nossas salas de aula para chegarmos ao ponto de fazer algo com entusiasmo ou provocar entusiasmo aos nossos adolescentes do ensino médio?

Bem, pensamos que não é simples e fácil dar uma aula com entusiasmo ou até mesmo provocar entusiasmo nas salas de aulas nos dias atuais. Contudo, para Deleuze (1994), o ensaio e a inspiração fazem parte do nosso papel do professor. Isso nos faz pensar que uma aula é algo preparado para vivenciar momentos de inspiração. Há uma sequência, um desenvolvimento interior numa aula em que “não podemos recuperar o que não conseguimos fazer” (DELEUZE, 1994, p. 52).

Para mim, uma aula não tem como objetivo ser entendida totalmente. Uma aula é uma espécie de matéria em movimento. É por isso que é musical. Numa aula cada grupo ou cada estudante pega o que lhe convém. Uma aula ruim é a que não convém a ninguém. Não podemos dizer que tudo convém a todos. As pessoas têm de esperar. Obviamente, tem algo meio adormecido [...]. Uma aula é emoção. É tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção, não há nada, não há interesse algum. Não é uma questão de entender e ouvir tudo, mas de acordar em tempo de captar o que lhe convém pessoalmente. É por isso que o público variado é muito importante [...]. (DELEUZE, 1994, p. 56).

Vejamos relatos de alunos e alunas das três séries do Ensino Médio, produzidos nas *redes de conversações*. O que esses estudantes pensam e relatam de suas aulas de filosofia e, conseqüentemente, de seus professores?

Aula como debates e momentos de questionamentos

Aluno 05: Eu acho que os debates são as melhores aulas que a gente tem. Às vezes eu acho que não adianta passar determinada atividade pra gente. Aí a gente fica lá fazendo e nem sabe o que tá fazendo na verdade, só faz porque tem que fazer, não tem? Faz e entrega lá. Eu acho muito mais interessante pegar um tema, reunir a sala e debater, como a professora faz com a gente de vez em quando. É bem mais legal do que a gente pegar aquela folha desse tamanho e ficar lá pesquisando horas e horas no livro.

Aluno 06: Depende muito da forma que a aula é dada, pois de maneira certa ela faz questionar por algum instante. A aula teve grande diferença na minha vida. Hoje sou esquerdistas, que se preocupa com o todo e não com a parte.

Aluno 02: As aulas são produtivas, porque em boa parte do tempo o que é apresentado ajuda a desenvolver outras áreas, no sentido de trazer mais questionamentos e mais porquês para a nossa vida, principalmente quando há debates que eu gosto muito. E as aulas com essa professora agora são legais, porque não há uma verdade absoluta, mas sim uma tese que podemos defender ou não, acrescentar ou diminuir.

Aluno 07: Nossa professora desse ano não só conta a história e fala é isso, ela é meio que se questiona, pergunta a gente, e isso acaba não sendo cansativo porque a gente não tem que ficar sempre ouvindo. Ela vai fazendo a gente pensar [...]. Mas já tivemos muita dificuldade antes, no primeiro ano.

Aluno 03: É uma matéria que nos ensina a mudar e transformar o mundo e a nós mesmos. Assim, eu já mudei algumas coisas do meu pensamento, da minha opinião. E, a Filosofia ensina a aprender com a pergunta, e não sermos manipulados, sermos de certa forma livres. E as aulas tem que fazer isso mesmo, fazer a gente pensar.

Aluno 01: Se toda a matéria de filosofia fosse dada em forma de debates como esse, eu acho que os alunos se interessariam ainda mais, entendeu? Por que eles se questionariam e procurariam buscar mais conhecimento sobre o assunto.

Diante dos conceitos desses estudantes, podemos fazer alguns apontamentos e levantar alguns questionamentos:

- a) Defendem os momentos de questionamentos e de debates em sala de aula como os mais interessantes. Esses estudantes demonstram expectativas de uma boa metodologia para o ensino de filosofia. Quando o aluno nos revela: “depende muito da forma que a aula é dada, pois de maneira certa ela faz questionar por algum instante”. Questionaríamos: O que esse aluno quer nos revelar quanto à metodologia de uma aula? Certamente, uma aula que não faz pensar não vai fazer sentido para ele;
- b) Podemos perceber nessas falas que há aulas que não lhe convém: “Às vezes eu acho que não adiante passar determinada atividade pra gente. Aí a gente fica lá fazendo e nem sabe o que tá fazendo na verdade, só faz porque tem que fazer”. Pensamos com Deleuze, sem emoção não há aula. Daí há necessidade de denunciar a estrutura arbórea das aulas e fazer brotar a grama, preencher os vazios do ensino de filosofia, fugir dessa estrutura de ensino e fazer rizomas. Impõe-se com urgência um ensino de filosofia como uma radical atitude crítica e não um “almanaque de repetição”. É preciso um movimento de desterritorialização e reterritorialização;
- c) Se tomarmos o foco de que as aulas de filosofia “tem que fazer a gente pensar”, podemos considerar que essa perspectiva das aulas de Filosofia vai ao encontro do que Kohan e Gallo propõem ao ensino de filosofia: propiciar espaços de pensamentos livres e abertos. Fazer da aula algo produtivo.

Aula baseada em conteúdos

Aluno 06: [...] Eu já tive professores de filosofia que enchia o quadro de texto, passava uma prova com mais textos e mandava a gente interpretar, ou seja, coisa que a gente já faz em português, porque é muito bom fazer interpretação de textos, mas, é uma aula chata e fica mais chata, ou seja, coisas que eles poderiam inovar, mas não inovaram nada, estamos descobrindo esse ano.

Aluno 02: A Filosofia não ensina a questionar? Como é que eles querem que a gente fica dando respostas para as perguntas do livro, se a filosofia ensina a questionar e não a aceitar aquela verdade ali?

Aluno 03: [...] Antes a gente se perdia muito copiando um texto dos filósofos gregos. Era horrível. Era diferente, a gente nunca debatia em grupo, né? Pra ser sincera, eu me interessei mais em estudar Filosofia esse ano porque a professora trouxe uma forma mais descontraída.

Aluno 01: É necessário um professor meio que fazer a gente decorar um monte de coisas, nome de filósofos, datas, anos? Nossa! Sinistro isso. A importância de Sócrates, e de não sei quem, é muita coisa, eu acho que isso daí pra mim não é necessário.

Aluno 05: Que nem essa professora agora, pra mim está sendo bom demais, melhorou muito as dinâmicas. A professora do ano passado só sabia passar matéria e mais matéria, explicava um pouco e passava mais. Na hora de pegar na prova a gente não entendia o que ela estava querendo.

É curioso observar, em alguns momentos, como essas falas revelam um desencontro, um mau encontro entre as perspectivas dos alunos e a prática do professor, entre a Filosofia e o seu ensino nos cotidianos escolares. Por um lado, alguns alunos relatam sobre as aulas “conteudistas” que já tiveram (referem-se àquelas nas quais os professores ou professoras enchem o quadro de conteúdo, sem momentos para pensar, conversar, problematizar, produzir), um ensino insignificante, tradicional, por outro, as perspectivas de uma aula que faz pensar, questionar e provocar o pensamento.

Aula como dinâmicas

Aluno 02: Eu gosto porque a professora dá dinâmicas nas aulas, manda a gente se expressar, falar nossa opinião. Ela passa filmes e é bem legal.

Aluno 01: De uma forma bem coloquial, o ano passado era chata e tediante [...] porque você copiava muito, falava de pessoas que você nunca conheceu e nunca vai querer saber [...]. Já a professora desse ano melhorou muito as aulas. Trouxe dinâmicas, sem deixar de estudar a vida, o ser humano e as relações sociais. Então, o que os outros professores faziam: enchia o quadro de texto, passava uma prova com mais textos e mandava a gente interpretar, ou seja, coisa que a gente já faz em português, porque é muito bom fazer interpretação de textos, mas, é uma aula chata e fica mais chata.

Aluno 05: Não tem como não interagir nas aulas de filosofia porque, além das dinâmicas, têm várias brincadeiras que chama atenção.

Aluno 03: Fomos para quadra, lemos um texto sobre o amor e a professora falou de vários tipos de amor. Por exemplo, mostrou o significado e duas palavras e já matou a charada. Aí ela pediu a opinião da gente, todo mundo disse a sua opinião. E foi bem legal.

Aluno 07: Eu não vejo nada nessas aulas de dinâmica [...] A aula de dinâmica é interessante porque a gente expressa nossa opinião, mas a professora poderia intercalar com o conteúdo, uns assuntos sobre Filosofia. Ficar assim: dinâmicas, filmes e falar o que achou só. Eu não gosto dessas atividades nas aulas. [...] A gente que está no terceiro ano, vou falar de várias pessoas que conheço lá que fazem aula de filosofia por obrigação.

O curioso é observar as potencialidades que existem nos discursos dos alunos, assim como as fragilidades existentes no ensino e na aprendizagem de filosofia. Nesse espaço de

complexidade, incertezas e possibilidades do cotidiano escolar a produção de dados vai se vislumbrando e, ora nos surpreende, ora somos afetados pelo elemento problemático.

Se ensinar filosofia é “dar lugar ao pensamento do outro”, é aceitar que se trata de uma questão de conceito, perguntamo-nos, então: estamos afirmando, em nossas aulas de Filosofia, uma política de pensamento em busca do movimento conceitual, como nossos interlocutores Kohan-Gallo nos propõem? O que essas assertivas nos fazem pensar em relação ao ensino de filosofia? Imaginamos, então, o encontro entre filosofia e seu ensino, um bom ou um mau encontro. Nesses depoimentos, apontamos a tensão existente entre, de um lado, as dificuldades de propiciar práticas ativas, criativas e significativas e, de outro lado, o reconhecimento de que, nas escolas públicas de ensino médio de Aracruz, existem docentes que engendram práticas significantes.

Se, de um lado, alguns depoimentos causam estranheza, por outro, podemos levantar a possibilidade de haver também ensino criativo em tais situações, aproximando a noção de filosofia como criação de conceitos, na perspectiva de Gallo (2012) e Deleuze-Guattari (1992).

Pensamos, então, se uma aula é emoção e sem emoção não há nada, o que fazemos então, quando em uma aula não conseguimos chamar atenção de nossos alunos, quando não conseguimos sensibilizá-los para o assunto? Não estaríamos dando uma aula? E se a questão é tomarmos a Filosofia como a arte de criar conceitos, como propor aos alunos do Ensino Médio um *ensino ativo, vivo e criativo* que propicie *experiências de pensamento e criação de conceitos*?

Pensamos com Gallo (2012) que a aula de filosofia ganha sentidos interessantes ao ser tomada como uma “oficina de conceitos”. O momento da “sensibilização” é imprescindível para chamar atenção para o tema de trabalho, fazendo com que “afete” os estudantes. O professor poderá fazer uso de recursos artísticos: um filme, uma música, um poema, um conto, uma história em quadrinhos, um desenho animado, imagens, programas de televisão ou peças artísticas, etc.

Vejamos a produção de uma conversa com estudantes do ensino médio:

Aluno 07: Nossa professora desse ano não só conta a história e fala é isso, ela é meio que se questiona e que questiona a gente [...]. Ela vai fazendo a gente pensar e não só ficar ouvindo. Mas já tivemos muitas dificuldades nos outros anos.

Pesquisador: Quais dificuldades tiveram nos anos anteriores?

Aluno 06: O professor de filosofia que eu tive no primeiro ano, o método de ensino dele era diferente. Ele não era nada didático. Ele copiava muito no quadro, muita escrita, muito mesmo. Depois, fazia a gente ler aquilo, explicava e pronto. E ninguém entendia nada.

Aluno 07: Eu, no primeiro ano, não gostava de Filosofia.

Aluno 06: Ele tentava fazer o método da faculdade, entende?

Pesquisador: Não, como assim, o método da faculdade?

Aluno 06: É que ele dava aula também na faculdade. Aí, ele usava o método com a gente que ele usava na faculdade. E ele fazia isso no ensino médio. E pra gente que tinha acabado de chegar ao primeiro ano não funcionou, né. Era muito difícil.

Pesquisador: Mas, como acontecia? Vocês não utilizavam o livro didático?

Aluno 06: Às vezes, mas o livro didático também não tinha nada de didático, era bem rebuscado pra gente que nunca estudou Filosofia. Ele passava a matéria no quadro e explicava, mas ficava de uma forma difícil. Então, eu já tive três professores de filosofia: esse que usava o método da faculdade, que não era nada didático, copiava demais no quadro e depois explicava o conteúdo e ninguém entendia nada porque era difícil. O outro professor que eu tive era bem mais didático, só que mesmo assim não era bom. Ele ficava muito parado, não fazia discussão com a gente, nem problematização. Já a professora que estamos estudando agora, ela faz a aula ficar bem melhor. Ela faz a gente pensar e questionar bastante.

Pesquisador: Então, atualmente, as aulas de Filosofia são melhores?

Aluno 06: sim, mas depende muito. Se quem está no primeiro ano pegar um professor que ensina aquele método da faculdade, o aluno daqui não vai entender nada. Eu, atualmente, gosto mais de Filosofia agora. Porque M. é uma excelente professora. Ela tenta o máximo interagir com os alunos na sala de aula. Ela não só conta história, mas dá liberdade, ela nos faz pensar.

Aluno 07: É mesmo, esse ano está sendo legal. O interessante é que algumas vezes somos puxados para dentro do assunto. E a partir do momento que você fala sua opinião você é questionado, e isso abre sua mente ainda mais para os problemas da sociedade. Às vezes, as perguntas nos pegam de surpresa [...]. Ela faz isso com a gente, mas no primeiro foi horrível, matéria, matéria, matéria e ninguém entendia nada. No segundo ano não era assim tão bom também, acho que a aula não era muito aproveitada. Sabe, quando enrola um pouco? E também, um assunto sem sentido para a vida. Sabe, a professora faz muita diferença.

Estamos diante de um panorama complexo, no qual o ensino de filosofia se apresenta em duas dimensões: temos, por um lado, uma dimensão objetiva que, talvez se esgota na simples repetição de ensino tradicional. De fato, um professor preso ao ensino enciclopédico, baseado em informações sobre a história da filosofia, corre o risco de impedir o exercício da filosofia como experiência de pensamento (GALLO, 2006; 2012; KOHAN, 2000, 2009), levando ao seu desprezo. Por outro lado, temos um professor que provoca o pensamento, instiga, faz pensar, produz diferenças.

O desafio de todo docente, em especial, de quem ensina filosofia é conseguir em suas aulas ir além da transmissão de informações, da *simples repetição* e explicação. Ensinar filosofia não

significa transmitir os saberes da história. Deveríamos por a Filosofia como “ato de criação”. Fazer da aula um espaço de criação e recriação, um pensar compartilhado, como nos sugere Cerletti (2009), em busca da criação conceitual (DELEUZE-GUATTARI, 1992; GALLO, 2012). Entretanto, poderíamos considerar também que a repetição é condição de possibilidade da criação, da produção e aparecimento de algo diferente. “Em toda filosofia há algo de repetição e algo de criação” (CERLETTI, 2009, p. 33).

Certamente, o ensino de filosofia traz implicações desafiadoras aos docentes que ensinam filosofia no Ensino Médio e à formação inicial e continuada. Não é tão fácil quando estamos nas salas de aula. No contexto das aulas de filosofia na qual estamos vivenciando em nossa pesquisa de campo, podemos perceber um agir diferente de lógicas, sujeitos, pensamentos, um *modo* específico de ensinar filosofia em cada cotidiano dessas escolas. Cada cotidiano tem sua própria especificidade.

Um ensino de filosofia que pretende ser vetor de possibilidades de criação não é um ensino que comunica, que dá informação ou que se afasta da Filosofia e se perde no caminho da reflexão, conforme afirmam Deleuze-Guattari (1992) e Gallo (2012). E o movimento de pensamento e a criação de conceitos? Onde fica a experiência filosófica quando se privilegia um ensino embrutecedor, explicativo ou contemplativo?

Ora, ao ensinarmos filosofia, é fundamental compreender sua especificidade: a filosofia é produto de um pensamento. É uma experiência de pensamento que cria conceitos. Não é um saber fechado ou uma verdade absoluta, mas um saber que se confronta com outros saberes. É construção. É ter uma atitude crítica e radical (GALLO, 2006).

4.2 A filosofia: potencialidades e fragilidades nos currículos do ensino médio

No cotidiano de duas escolas de ensino médio de Aracruz podemos estar entre sujeitos e, roubando de Deleuze: entre-tempos, entre-momentos, entre vidas para pensar as singularidades, os acontecimentos constitutivos e produzidos nessas vidas de estudantes e professores.

A possibilidade de conversar, vivenciar e produzir experiência, no sentido larrosiano, talvez, nos permite novas possibilidades de criação curriculares juntamente aos professores dessas escolas.

A questão é a Filosofia e a defesa de um ensino ativo dentro da escola, a importância dessa disciplina na vida desses estudantes, o encontro que se dá entre filosofia e escola, entre ensino e aprendizagem de filosofia. Mas, o que é a escola? Consideramos a escola

[...] antes de tudo, uma instituição de controle social e de formação de subjetividades, um dispositivo que normaliza e simultaneamente totaliza enquanto engloba, ou procura englobar, os que assistem a ela, naquilo que uma instância exterior determina como normal e sanciona como correto. Como tal, a escola produz e reproduz saberes e valores afirmados socialmente. Para isso se vale da complexidade do currículo (em suas dimensões explícita e oculta), isto é, não só dos conteúdos curriculares, mas também do conjunto de práticas, discursivas e não-discursivas, que abriga: desde aspectos mais visíveis como as normas de comportamento, a exigência de uniformes, o posicionamento dos corpos em sala de aula, corredores, pátios e salas de direção, a disposição do espaço institucional, até outros menos visíveis como as relações de estima e auto-estima, o ordenamento do tempo, a avaliação do êxito individual e a competição, o medo da aposta e do fracasso. Em nossa realidade, percebemos que a escola é, ao que parece, muitas vezes, pouco ou nada comprometida com a presença da Filosofia (KOHAN & WAKSMAN, 1998, p. 85).

Esse modelo de escola parece-nos que está mais interessado em transmitir conhecimentos, seguir as imposições da sociedade que considera que alguma coisa só tem o direito de existir se tiver “alguma finalidade prática muito visível e de utilidade imediata” (CHAUI, p. 19). Notamos a preocupação de professores e professoras de filosofia de Aracruz, de certo modo, comprometidos com os aspectos referentes à normalização/organização escolar, uma vez que somos constituídos nesse modelo de escola.

Pensar currículo de filosofia na perspectiva de produzir nos cotidianos das salas de aula experiências de pensamento em busca da criação e recriação conceitual exige-nos atravessar e ir além da política de organização escolar representativa de grade curricular, uma vez que a escola e o currículo lidam o tempo todo com agenciamentos.

Kohan & Waksman (1998, p. 85) afirmaram que a escola “[...] produz e reproduz saberes e valores afirmados socialmente”. Podemos aproximar essa realidade às falas de estudantes participantes dessa pesquisa, quando demonstram, em seus discursos, a preocupação com as “disciplinas que consideram mais importantes” no currículo escolar:

Escola A:

Aluno 01: Lá na sala, há aqueles que pensam que só Matemática, Português, Biologia e tal, são importantes. Também, desde criança você houve falar na escola que Português e Matemática são mais importantes que as outras matérias. Aí, você acaba achando que é.

Aluno 02: Mas a maior parte olha dessa forma, que Filosofia, Sociologia, Arte não são importantes. Por exemplo, você vai fazer um concurso, no caso, a primeira matéria que você pensa em estudar é Português, Matemática, Química, Biologia, não né? Então, eu não iria

pensar em estudar Filosofia para fazer uma prova de concurso, entendeu? E quase todo mundo pensa que Filosofia não é uma matéria que tem prioridade.

Escola B:

Aluno 01: Hoje, na minha vida eu dou importância para as matérias que vão levar a alguma coisa. E a filosofia só leva a gente a questionamentos do que é a nossa vida [...].

Aluno 02: [...] Agora quem já fez o Enem percebeu que a Filosofia com certeza tem grande importância porque é cobrado.

O discurso dos alunos parece ser revelador de um tipo de educação que forma os sujeitos para fins sociais. Será que poderíamos afirmar que a escola procura constituir-se em uma alavanca a serviço do mercado de trabalho, dos vestibulares e dos concursos?

Gallo, no vídeo *Foucault educação* (2014c), afirma que há sempre um objetivo externo colocado para o processo educativo. “Muito pouco e muitas raras vezes nós pensamos no processo educativo como um processo de construção efetiva do sujeito, em que o objetivo é o do sujeito cultivar-se, formar-se, fazer-se, construir-se através desse processo educativo”.

De acordo com Gallo (2014c), se tomarmos a crítica que Foucault fez em relação à instituição escolar como o padrão do que é a educação, “difícilmente nós poderíamos falar de prática de liberdade na educação. O que nós vamos ter é a educação como essa conformação do sujeito, como essa construção externa do sujeito, segundo determinados princípios e determinados moldes sociais”.

Por outro lado, se nós, professores e professoras, pensamos a educação como um dos instrumentos do “cuidado de si”, nós também podemos ver no processo educativo esse modo do sujeito cultivar-se a si mesmo, não apenas um processo de transmissão de saberes, essa educação conteudista, essa educação que sempre tem “um objetivo externo ao sujeito”, como nos revela Sílvio Gallo (2014c), que é fazer o ensino médio, passar num vestibular, concluir um curso superior e se inserir no mercado de trabalho.

Se lançarmos o foco do último período de produção de Foucault, vamos descobrir a possibilidade de pensar a educação como esse processo de cuidar de si mesmo, de cultivo de si mesmo, no dizer de Gallo. “A tarefa do educador é muito propriamente uma tarefa de cuidar do outro. O educador é aquele que cuida dos estudantes”, cuida do seu processo de construção. Mas, “[...] ao mesmo tempo em que cuida do outro, o educador cuida de si mesmo, porque ele só pode cuidar do outro se ele cuida de si” (GALLO, 2014c).

Deleuze nos mostra a atividade do pensar como potência criadora, como experimentação sobre os conceitos. A atividade filosófica não se trata de saber de conteúdos, uma vez que a Filosofia não é reflexão, nem tampouco contemplação e comunicação (DELEUZE-GUATTARI, 1992).

Em nossas *redes de conversações* podemos perceber, também, que esses alunos do ensino médio apresentam perspectivas quanto ao ensino de filosofia, a partir do momento que revelam em suas falas que a Filosofia não é interpretação e comunicação. Dos 14 alunos participantes diretamente da pesquisa, 11 deles afirmam um conceito de Filosofia voltado para o pensamento, para o questionamento, para a criação, para as questões sociais, para a vida, para a liberdade, como podemos confirmar nas falas trazidas por eles:

1. [...] *Para mim, Filosofia seria a arte de questionar, de perguntar o porquê das coisas, assim, não aceitar tudo que te falam.*
2. *A Filosofia é mais que questionar. É tentar mudar alguma coisa na vida.*
3. *A filosofia é uma forma de conhecer e entender melhor as coisas, porque a partir do momento que ela entra em sua vida, sua mente abre e você se torna um ser humano crítico.*
4. *Eu acho que, desde quando, alguém começa a perguntar o porquê de algo já é uma questão de Filosofia [...]. A Filosofia não é só questionar, mas também entender o porquê, entender o que está a sua volta, para que possamos nos tornar mais firme nos aspectos sociais e culturais.*
5. *Pra mim seria não aceitar verdades prontas, se contextualizar dentro dessa arte que não nos priva e sim dá liberdade de pronunciar a qualquer situação.*
6. *Nas aulas de Filosofia eu sou uma questionadora, questiono mesmo, já que a Filosofia é a arte de colocar a gente pra pensar.*
7. *Filosofia é questionar, não ter respostas prontas, entendeu? Todos nos temos um pouco de filosofia, somos seres filosóficos não como profissionais, mas próprios. E a gente tem a Filosofia em nossas vidas.*
8. *A Filosofia te ensina a nunca aceitar as respostas prontas, mas sim filosofar sobre a vida e tentar entender tudo o que você tem direito de saber sobre determinado assunto.*
9. *É você usar o raciocínio para criar, pensar alguma coisa diferente.*
10. *A Filosofia nos faz pensar, debater a concepção da vida.*
11. *Para mim, Filosofia é pensar e criar alguma ideia, questionar a vida, as pessoas e a sociedade.*

Poderíamos pensar que a atividade filosófica de criação conceitual estabelece encontro com as expectativas dos estudantes, o que não faz sentido um ensino de filosofia baseado na mera repetição de ideias ou doutrinas, conteudista e descontextualizado da vida prática.

Destacamos mais uma vez que nosso interesse nessa pesquisa é problematizar o ensino de Filosofia, a multiplicidade dos processos e das experiências produzidas nesse ensino. Ora, estamos falando da Filosofia enquanto ato conceitual e trazer para nossa pesquisa os agenciamentos construídos nesse ensino requer, também, buscar a dimensão da Filosofia na vida de nossos estudantes e compreender se essas redes construídas produzem experiências nessas vidas.

A partir dos encontros nas *redes de conversações* com alunos e alunas das três séries do Ensino Médio, de duas escolas estaduais de Aracruz, produzimos um quadro que apresenta algumas potencialidades e fragilidades do ensino de filosofia, a partir das falas dos estudantes do Ensino Médio.

Quadro 4 – Potencialidades e fragilidades do ensino de filosofia

POTENCIALIDADES	FRAGILIDADES
Pra mim mudou muita coisa. A minha mãe é católica e o meu pai é luterano, então, eles sempre tiveram um conflito, né. Meu pai parou de ir à igreja e minha mãe [...] chegou a me obrigar a ser católica. Mas, depois que eu comecei a ter aulas de filosofia aqui na escola, eu comecei a pensar diferente [...].	Olha, estou no terceiro ano e não dou muita importância para a Filosofia hoje [...]. Não é porque estou em um debate de Filosofia que vou mentir e falar que gosto. Hoje na minha vida eu dou importância para as matérias que vão levar a alguma coisa.
Com a Filosofia eu aprendi que não posso chegar e julgar uma pessoa. Antes eu fazia muito isso. Tinha hora que eu não queria falar com uma pessoa só porque a pensava diferente de mim ou fosse de um jeito que eu não aceitava. E a Filosofia me ajudou mudar, abrir a mente. Eu comecei a me questionar e passei a respeitar as pessoas melhor.	Não vejo significado no estudo de Filosofia [...]. Meu pensamento é que a gente não estuda muito o conteúdo e essas coisas de dinâmicas a gente não aprende nada. Na escola eu dou uma ênfase maior para as outras matérias.
Eu estou no terceiro ano e antes da filosofia eu tinha uma mente fechada no aspecto social e em outras coisas. Eu busquei mais o lado da esquerda, marxista. E aí você começa a ver toda a estrutura que tem na sociedade entre opressão e opressores, preconceitos. Aí você acaba abrindo mais a sua mente. [...] A filosofia faz a gente mudar.	[...] Já tivemos muitas aulas chatas e tediantes. A professora do ano passado ia ao quadro e passava matéria e mais matéria, explicava um pouco e passava mais. Na hora de pegar na prova ninguém entendia o que ela tava querendo.
Saindo da escola e indo lá fora, penso que a Filosofia é mais importante que todas as outras matérias. Ela ajuda à vida, dá uma razão para pensar.	[...] A gente que está no terceiro ano, vou falar de várias pessoas que conheço lá que fazem aula de filosofia por obrigação.
Filosofia é ainda a única matéria que a gente pode falar e questionar. [...] Acho que tudo que é apresentado tem mais que ser questionado e, eu questiono mesmo.	Uma vez eu perguntei a um professor de filosofia sobre um negócio, mas eu não fiquei muito satisfeita com a resposta. Ele não sabia responder.
A Filosofia me ajudou muito a respeitar e compreender a diversidade.	Já perdemos muito tempo copiando textos dos filósofos gregos. Era horrível. Era diferente.
A Filosofia me ajudou muito nesse negócio de se	Que requisito a professora usa para corrigir aquela

expressar porque antes eu não tinha essa coragem de falar. Agora eu não tenho mais medo de me expressar, de falar o que eu sinto. E a professora deixa a gente se expressar.	questão [...], que de uma pessoa considera certo e de outra pessoa errado, se a resposta é pessoal? [...] A professora não pode ir só pela opinião dela.
Eu já mudei algumas coisas do meu pensamento, a não ser manipulado, ser de certa forma livre.	É necessário um professor meio que fazer a gente decorar um monte de coisas, nome de filósofos, datas, anos? Nossa! Sinistro isso.
Pra ser sincera, eu esse ano até me interessei mais em estudar Filosofia porque a professora trouxe uma forma mais descontraída. Ela trouxe dinâmicas pra gente.	Às vezes eu acho que não adiante passar determinada atividade pra gente, a gente fica lá fazendo e nem sabe o que ta fazendo na verdade, só faz porque tem que fazer.

Fonte: Redes de conversações/Grupo Focal (2015).

Por um lado, depreendemos que a Filosofia tem um potencial importante na vida desses estudantes, aparecendo a eles mais que uma simples disciplina no currículo escolar. Por outro, pensamos que a disciplina Filosofia, em muitos casos, ainda, não tem afetado a vida de estudantes do Ensino Médio.

Diante dessa situação, Gallo (2012, p. 157-161) aponta três desafios para enfrentar algumas dificuldades do ensino de filosofia. O primeiro é o “exercício de mergulho no caos, para dele trazer novas potencialidades. Deve ser, enfim, um *exercício de recusa da opinião*”. O segundo é o diálogo produtivo da filosofia com outros saberes, por intermédio da “transversalidade”, na perspectiva de Deleuze-Guattari que procede por conexões, atravessamentos, abertura, relação. Essa noção de transversalidade não trata da perspectiva de interdisciplinaridade de “temas transversais” dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério da Educação que, de fato, no dizer de Gallo (2012, p. 160), “mantêm e reforçam a hierarquia dos currículos”, não rompe com o currículo disciplinar. O terceiro desafio é tratar o ensino de filosofia “filosoficamente”, tomá-lo como algo “vivo e dinâmico”, como uma “pedagogia do conceito” “criada e recriada”. “Ora, somos nós, professores de filosofia, que temos como questão vital o ensino do saber filosófico, atores privilegiados para garantir essa *pedagogia do conceito*” (GALLO, 2012, p. 161).

[...] Reunimos elementos para banir o antigo preconceito que estabelece a dicotomia entre o ‘professor de filosofia’ e o ‘filósofo’, que vê esse último como o pensador – o produtor de conceitos, em nossa perspectiva – enquanto o primeiro caberia apenas ensinar, transmitir; reproduzir, numa palavra. O filósofo seria criativo, enquanto ao professor de filosofia restaria o papel de um papagaio repetidor – de conceitos, teorias etc. [...] Quem melhor que o professor de filosofia para cuidar da pedagogia do conceito? Encontramos, assim, que o ‘filósofo’ – produtor – e o ‘professor de filosofia’ – transmissor – tornam-se uma mesma pessoa (GALLO, 2012, p. 161).

Diante das falas de nossos alunos (QUADRO 3), podemos compreender que a Filosofia na escola não é um empreendimento tranquilo (GALLO, 2012). Muitos são os desafios. O objetivo da filosofia no Ensino Médio não é fazer os alunos “decorar nome de filósofos e datas”, “copiar textos”, propiciar “uma atividade que não faz sentido”, uma aula que privilegia a transmissão de conteúdos e a lógica da explicação, como alunos e alunas do Ensino Médio relataram nas *redes de conversações*. Assim, embrutecemos. Nas aulas de filosofia é necessária a paciência da atividade de pensamento. Isso faz a diferença: pensar, “experimentações no pensamento”, como nos provocam Kohan (2000, 2009) e Gallo (2006, 2012).

Podemos destacar que esses estudantes demonstram a importância do ensino de filosofia na vida deles, quando expressam que: a) começaram a mudar o pensamento, pensar diferente; b) esse ensino propicia oportunidade de expressão; c) a Filosofia ajudou a respeitar e compreender a diversidade; d) é uma disciplina que abre para questionamentos.

Dedicamos, pois, no próximo capítulo-platô, às experiências, às artes de fazer dos professores e alunos, às astúcias, às invenções cotidianas, às ações do tipo tático, como nos diria Certeau (1994), os agenciamentos da qual nos sugerem Deleuze-Parnet (1998), com o objetivo de pensar que continuidades, que possibilidades e desejos essas “narrações-experiências” vão se abrindo, nos tocando para as novas experiências, novas conexões, novos agenciamentos. E Certeau (1994) nos aponta uma “arte” que não é passividade, e é da arte de conversar nas redes de conversações, nas entrevistas, nos planejamentos, nas produções, que pretendemos narrar nossas experiências do potente espaço praticado em nossa pesquisa.

“Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação”.

(Walter Benjamin, 1994)

5 AGENCIAMENTOS E AFETOS: POTÊNCIA DO COTIDIANO ESCOLAR

“Há devires que operam em silêncio, que são quase imperceptíveis” (Deleuze-Parnet, 1998).

Que capturas foram feitas no cotidiano? Quais foram os movimentos inventivos dos processos de ensinar e aprender filosofia nas escolas pesquisadas? Que artefatos os professores usam em suas invenções curriculares? Que experiências são essas? É precisamente do devir-criação e do devir-docência que se compõem esse platô-capítulo, das artes de agenciar, das experiências coletivas.

Intencionamos, primeiramente, apresentar a alegoria “experiência” (*Erfahrung*) de Walter Benjamin (1994) no sentido de abrir espaço para narrar algumas experiências coletivas dos cotidianos das escolas pesquisadas. Em seguida, apresentaremos as capturas, os movimentos inventivos, “as artes de fazer dos sujeitos praticantes”, “as maneiras microbianas” (CERTEAU, 1994) que proliferam nos espaços e tempos escolares.

5.1 A arte narrativa: experiência em Walter Benjamin

“Se a arte da narrativa é hoje rara, a difusão da informação é decisivamente responsável por esse declínio” (Walter Benjamin, 1994).

Walter Benjamin, filósofo alemão, apresenta a arte de narrar como acontecimentos, como experiência coletiva (*Erfahrung*) em oposição à experiência individual vivida (*Erlebnis*), característica do indivíduo solitário, uma vivência. Partimos do princípio de que a experiência coletiva traz um sentido de processos de subjetivações, que difere daqueles veiculados pela narrativa dominante da modernidade.

“Experiência”, no sentido real do termo em alemão, a “*Erfahrung*”, é utilizada por Benjamin (1994) para reportar-se à narração tradicional, coletiva. Em seus ensaios: “Experiência e pobreza” e “O Narrador”, apresenta uma reflexão sobre a modernidade, abordando o declínio

da experiência em seu sentido coletivo (*Erfahrung*), o fim da narração tradicional, ou seja, o fim da experiência coletiva, o desaparecimento da arte de contar, a “perda da aura”.

No contexto da filosofia benjaminiana, compreendemos “narrativas” como um tipo específico de experiência que se refere ao comunitário, ao coletivo, que estabelece uma relação íntima com a *experiência* (*Erfahrung*). Desse modo, o narrador procura incorporar um sentido, um significado ao que é contado, narrado, podendo recorrer ao acervo de toda uma vida “[...] que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia [...]. O narrador é o homem que poderia deixar a luz tênue de sua narração consumir completamente a mecha de sua vida” (BENJAMIN, 1994, p. 221).

No ensaio “Experiência e pobreza”, Walter Benjamin (1994) narra a história de um velho vinhateiro que, no momento da morte, reúne seus três filhos para revelar a existência de um tesouro enterrado em seu vinhedo, que hão de descobrir se cavarem muito. Os filhos obedecem ao conselho do pai, entretanto, eles não encontram o vestígio do tesouro. Todavia, na colheita seguinte, as vinhas produzem muito, mais que qualquer outra na região. Assim, os filhos compreenderam que a riqueza a qual o pai se referia não era de um tesouro enterrado em seus vinhedos, mas de uma experiência transmitida.

Essa fábula do tesouro enterrado na vinha, apresentada no início de seu ensaio, retrata o próprio acontecimento, dando a ele um sentido significativo e que estabelece uma relação entre a tradição, a experiência e a narração, a arte de como se conta.

Nesse breve conto há, como afirma Benjamin, uma experiência, um saber que é transmitido, servindo como conselho, uma das formas através das quais a experiência acontece: a experiência da tradição, o que não diz respeito apenas a um simples modo de aconselhar, de pensar ou dizer, mas, de um modo de sentir, de acolher, de compartilhar, de experimentar, de fazer continuar. Para Benjamin, a experiência (*Erfahrung*) tem relação com a sabedoria e a tradição. A sabedoria é o “conselho tecido na substância viva da existência” (1994, p. 200).

Para Benjamin, o pai traz consigo a força da Experiência (*Erfahrung*), na qual garantiu a “transmissão” da existência narrada, a experiência. O conto de Benjamin traduz uma história coletiva, viva, real, que acontece a partir do cotidiano. É de experiências coletivas que Benjamin convida-nos a experienciar como prática da atividade da narração. A narração como a “[...] faculdade de intercambiar experiências” (BENJAMIN, 1994, p.198). Na prática

da narrativa é valorizado um processo de produção artesanal que se distingue do modo de produção capitalista do mundo moderno. Para Benjamin,

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesão – no campo, no mar, na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso (BENJAMIN, 1994, p. 205).

Essa história nos ensina o valor da verdadeira narrativa, de uma experiência cotidiana e coletiva. Benjamin permite-nos refletir que essa experiência de um narrador tradicional que é transmitida no seio da vida familiar, de pai para filho, característica das sociedades artesanais, torna-se cada vez mais rara no mundo capitalista moderno que, conforme Gagnebin (1994, p. 9), privilegia “[...] a ‘*Erlebnis*’, a experiência vivida, característica do indivíduo solitário”.

No ensaio “O Narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov”, escrito na década de 1930, Benjamin refere-se à natureza da real narrativa, diríamos “aurática”, aquela que traz uma perspectiva prática, como alguém que “sabe dar conselhos”, aquele que propicia a continuação da história sem determinar um final. Contudo, essa experiência coletiva contada pelo narrador tradicional se perdeu. Benjamin (1994, p. 197) diz que a experiência da “[...] arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente”. Em “Experiência e pobreza” afirma que tais experiências não nos passam mais.

Sabia-se exatamente o significado da experiência: ela sempre fora comunicada aos jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com a sua loquacidade, em histórias; muitas vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a pais e netos. Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência? (BENJAMIN, 1994, p. 114).

Perguntamo-nos: Mas o que ocasionou o enfraquecimento da experiência (*Erfahrung*), acentuando seu declínio na sociedade moderna?

O declínio da experiência de qual Benjamin aponta é decorrente da crise do sentido de uma sabedoria antiga que se perdeu devido ao processo de desvalorização da tradição por força da produção capitalista, da comunicação, da informação jornalística, do romance burguês, levando ao prejuízo da vida coletiva na modernidade.

Benjamim (1994, p. 115) menciona o enfraquecimento da capacidade de transmitir experiências, afirmando que o indivíduo moderno é pobre de experiência. A experiência da guerra não constitui nada, apenas uma vivência triste e desprovida de significado e sentido. Revela-nos que a experiência da guerra é tão desmoralizadora quanto “[...] a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes”.

Para Benjamin, uma história que não pode ser narrada, que não tem significado, de nada serve. A experiência estratégica pela guerra de trincheiras foi exterminada da verdadeira experiência. “[...] Os combatentes tinham voltado silenciosos do campo de batalha. Mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos”. Mas, a verdadeira experiência não quer calar, quer fazer continuar. A experiência na modernidade seria apenas uma vivência (Erlebnis), no dizer de Benjamim (1994, p. 115).

Essa experiência de que Benjamin fala é uma experiência que está viva, porém, difícil de ser localizada nos dias atuais. Jorge Larrosa (2002) se utiliza de Walter Benjamin para dizer, também, da pobreza de experiência que caracteriza o mundo em que vivemos, no qual muitas coisas se passam, mas que tudo está organizado para que nada nos aconteça, para que nada “nos passe”. Esse passar impede que a experiência aconteça, na qual esta cada vez mais rara, no dizer de Larrosa (2002). A pobreza de experiência caracteriza o mundo. Somos movidos pelo excesso de informação, de opinião, de trabalho, de falta de tempo.

Para Larrosa (2002, p. 25), a experiência é “[...] a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente ‘ex-iste’ de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente”. O sujeito da experiência é um sujeito “exposto”, não aquele que permanece sempre em pé, seguro de si definido por seus sucessos e poderes, que alcança aquilo que se propõe, mas um sujeito que perde seus poderes. O sujeito da experiência é também um sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido. O sujeito incapaz de experiência seria um sujeito firme, forte, inatingível, erguido, anestesiado, apático, autodeterminado por seu saber (LARROSA, 2002, p. 25).

A experiência, como afirma Larrosa, é “[...] um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar” (2002, p. 25), o que os permite afirmar que o sujeito da experiência não é aquele que faz, mas aquele que inventa, cria, realiza. É o sujeito que permite arriscar, ousar, fazer atravessamentos, entrar em outros espaços.

Ao contrário do sujeito individual, aqueles (as) professores (as) podem ser entendidos (as) como sujeitos da experiência coletiva, sujeitos que se deixam afetar pela possibilidade de que algo lhes passe ou lhes aconteça. Essa possibilidade de viver a experiência como algo que nos toca, nos aconteça requer um gesto de interrupção, como revela Larrosa:

[...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (2002, p. 24).

Relatar e estar no meio dessa experiência coletiva provocou uma interrupção a qual Larrosa (2002) nos ensina. Quantas vezes duvidamos das criações cotidianas, das invenções, das possibilidades! Quantas vezes não paramos em nossas práticas pedagógicas para pensar, escutar, sentir, ver!

O conceito de experiência benjaminiana é caracterizado por dois tipos de experiência: a *Erfahrung* (experiência) e a *Erlebnis* (vivência). Nesse sentido, cabe perguntar: Que experiências nós podemos contar? Experiências dos encontros, acontecimentos, invenções, criações, agenciamentos...

Conforme Jeanne Marie Gagnebin (1994), em Benjamin, a história é aberta. Aqui, pretendemos, também, deixar a história em aberto, fazer com que ela prossiga, possibilitando provocar novas experiências coletivas (*Erfahrung*), conforme o pensamento da filosofia benjaminiana.

5.2 Cotidianos e invenções: relatos possíveis

“O E, “e... e... e...”, é exatamente a gagueira criadora, o uso estrangeiro da língua, em oposição a seu uso conforme e dominante fundado sobre o verbo ser. Certamente, o E é a diversidade, a multiplicidade, a destruição das identidades” (Gilles Deleuze, 1992).

Consideramos, neste texto, os modos de pensar as possíveis invenções escolares cotidianas, na perspectiva de valorizar “as artes de fazer dos praticantes”, “as operações astuciosas” das contribuições de Certeau (1994), com o desejo de narrar práticas e movimentos cotidianos que

acontecem no espaço escolar, considerando a alegoria *experiência* coletiva apontada por Benjamim (1994).

As diferenças, as potências e os estranhamentos do cotidiano foi o que nos possibilitou fazer o movimento inventivo, os agenciamentos necessários: criar linhas de fuga, inventar outros jeitos próprios, no dizer de Gallo (2014a), e produzir experiências coletivas a partir das criações curriculares.

As experiências coletivas que serão aqui narradas são resultados dos agenciamentos dos corpos, da simpatia, dos afetos, do desejo, do encontro de uma boa relação com os participantes da pesquisa e os movimentos de criação nos cotidianos escolares. Falamos de agenciamentos enquanto afetos. Afetos que, para Deleuze (2002), são devires na medida em que nos coloca em contato com o outro que nos tornam fortes e alegres.

a) Um acontecimento inesperado

Quando iniciei a pesquisa³⁸, não sabia, de fato, o exato caminho que iria ser percorrido e como tudo iria acontecer ou se proceder, mas até havia pensado: vou lá, encontro com os participantes da pesquisa, juntos produziremos os questionários, as entrevistas, os encontros de grupo focal e, simplesmente, tudo será concluído. Mas, nada disso. Engano meu. Nos encontros com os professores e professoras criamos vínculos, *afetos* e *afecções* que não se fechou, pelo contrário, a experiência provocou novas aberturas e não o fim. Como diz Gagnebin (1994) referindo-se a Benjamim, a história é aberta, ela continua.

Em um dia qualquer, era mês de Agosto e já havia terminado a produção do questionário de pesquisa nas escolas de Aracruz, recebo uma ligação e, para minha surpresa: uma professora de filosofia de Aracruz. Uma das professoras que participou da pesquisa a partir do questionário produzido no período de Março e Maio. Logo me pergunta: Quando você vai voltar? Eu gostaria de conversar com você. Imediatamente, pensei: O que está acontecendo? O que essa professora está querendo comigo? Por um lado, senti uma grande emoção, felicidade, a alegria de ter provocado perturbação, movimentos, afetos, por outro, a responsabilidade e o comprometimento com os profissionais participantes da pesquisa. Pois

³⁸ Essa narrativa está descrita num aspecto coloquial para manter a autenticidade do momento com a professora e o registro no diário de campo.

sim, naquele instante tive uma forte sensação de que nada havia terminado, de que o processo é longo e se abre para novas conexões.

Voltando à escola, novamente, para ver o que a professora queria corrigir ou completar em seu questionário, me surpreende com os seguintes questionamentos: *“O que essa pesquisa pode contribuir para os professores de filosofia de Aracruz? Para o ensino de filosofia em nossas escolas”*. E completa: *“Estou à disposição”*.

Pois, conhecendo, conversando e nos encontrando com os professores e as professoras de filosofia no município de Aracruz, podemos relatar que os participantes da pesquisa, também, demonstraram entusiasmo, afeto, desejo de uma forma ou de outra, de encontrar meios para uma formação de Filosofia, aquela que possa contribuir com os processos de ensinar e aprender essa disciplina. A título de exemplo, tal tentativa e necessidade foi confirmada por dois professores que se inscreveram no processo seletivo de mestrado do PPGEEB/CEUNES no presente ano de 2015, nos quais relataram que a pesquisa, a presença do pesquisador, as conversas, os encontros, a alegria, o entusiasmo provocaram desejos à mobilização de sua própria prática.

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

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

A professora relata³⁹: *A dinâmica que eu propus aos alunos de elaborarem perguntas a partir de uma pergunta dada foi bem interessante. Inicialmente eu nem pensei que ia sair perguntas filosóficas, vamos dizer assim. Eu inventei a atividade, mas pensei: estou dando um tiro no escuro porque é capaz deles fazerem perguntas bem “basiquinhas”. Mas, eles conseguiram ir além. Foram muito bons os questionamentos pensados e produzidos deles.*

A temática desenvolvida na aula abordava o desenvolvimento da “atitude filosófica”, cujo objetivo era levar os alunos à experiência da atitude filosófica. Nesse sentido, a professora

³⁹ Transcrito na íntegra, conforme fala da professora.

criou quatro perguntas/questionamentos para trabalhar a temática com os estudantes. As perguntas eram as seguintes:

1. *O ser humano é livre?*
2. *Há vida após a morte?*
3. *Clonar seres humanos é correto?*
4. *Seria bom viver para sempre?*

A dinâmica que a professora criou para trabalhar a *atitude filosófica* baseava-se na interação, reflexão, pensamento e discussão grupal a partir de perguntas dadas. Primeiramente, cada aluno escolheu em uma caixinha um papel fechado contendo uma pergunta. Em seguida, os alunos se agruparam de acordo com as mesmas perguntas recebidas por outros colegas da sala, formando-se assim quatro grupos.

Após a formação dos grupos e da descoberta da pergunta/temática a ser questionada em cada grupo, eles conversaram/pensaram e criaram/recriaram outras perguntas/questionamentos a partir daquela:

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

- Grupo 01: O ser humano é livre?
O que é ser livre? O que faria se não fosse livre? Você se define uma pessoa livre? Alguém poderia te ajudar a se libertar? Usamos a liberdade de forma respeitosa? A liberdade é opcional? Nascemos livres? A liberdade pode ser negada?
- Grupo 02: Há vida após a morte?
A alma morre junto ao corpo? Os espíritos andam pelas ruas? É possível comunicação após a morte? Podemos encontrar as pessoas mortas após a morte? Levamos lembrança da vida após a morte? A morte realmente existe?
- Grupo 03: Clonar seres humanos é correto?
Você gostaria de ser clonado? Se tivesse um clone teria o mesmo pensamento? Acredita na capacidade da ciência de clonar seres humanos? Como você conseguiria viver vendo você? A sua vida seria a mesma se fosse clonado? Qual o objetivo da clonagem? É necessário?
- Grupo 04: Seria bom viver para sempre?
O que é viver para sempre? Teríamos mais conhecimentos? Caberíamos no planeta? Teríamos a mesma aparência? Iríamos envelhecer?

Após essa atividade, foi realizada pelos grupos a problematização dos questionamentos. Nesse momento, cada grupo apresentou seus questionamentos para os outros grupos, escolhendo um

deles para ser discutido e problematizado na sala de aula. Vamos, aqui, descrever o trecho de uma conversa do grupo 01e do grupo 03.

- Questão 01 escolhida: *Se define uma pessoa livre?*

Alunos: *Não somos livres.*

Professora: *O que distingue não serem livres?*

Alunos: *Nem tudo nós podemos fazer.*

Professora: *Podem sair daqui?*

Alunos: *Não.*

Professora: *Por quê?*

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

Professora: *E se mesmo assim quiserem sair?*

Aluno: *Aí eu sairia, se eu quisesse.*

Professora: *Então é livre?*

Aluno: *Sim, mas tem as consequências. Tem sempre alguém que vai cobrar da gente.*

Professora: *Então, somos livres?*

Aluno: *Sou.*

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

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

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

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

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

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

Nesse contexto, a professora problematiza o pensamento das alunas fazendo referência à religião e a seu papel na sociedade e no mundo, ao questionamento de quem é Deus. Abre espaço para à problematização, uma vez que as alunas apresentam pensamentos divergentes.

O que podemos contribuir com essa atividade de criação? No diálogo do *Mênon*, Sócrates não ensina nada, apenas faz perguntas. A *maiêutica* de Sócrates não ensinaria à maneira de um explicador nem tampouco ensinaria um saber de transmissão. Mas, ocupa-se do pensamento

do outro, fazendo com que o outro se ocupe de seu próprio pensamento. Ele tenta fazer com que os outros se ocupem de si mesmos para reconhecerem que nada sabem. “Ali onde o professor diz: eu sei e escuta-me, Sócrates vai dizer: eu não sei nada e, se me ocupo de ti, não é para te transmitir o saber que te falta, mas para que, compreendendo que não sabes nada, aprendas por isso a ocupar-te de ti mesmo” (KOHAN, 2009, p. 46).

c) A alegria do encontro: redes de conversações com estudantes

Nas *redes de conversações* com alunos das três séries do Ensino Médio das escolas pesquisadas, que consistiam numa interação entre os participantes para discutir aspectos relacionados à Filosofia e a sua aprendizagem, foram discutidos e problematizados diversos assuntos, alguns planejados e outros que foram surgindo nos momentos de conversações. Apresentamos abaixo os aspectos abordados em nossas *redes de conversações* com os estudantes do Ensino Médio:

- 1- O que é Filosofia?
- 2- Que significado tem para sua vida aprender Filosofia?
- 3- As expectativas quanto à aprendizagem de Filosofia.
- 4- Dificuldades e potencialidades na realização das atividades filosóficas.
- 5- Relato de experiências de sala de aula ou atividades na escola que têm estimulado à aprendizagem dessa disciplina.
- 6- Relações entre professor/aluno/conhecimento existentes na sala de aula nos processos de ensinar e aprender filosofia.
- 7- Contribuições da disciplina Filosofia para sua vida (atitudes, ações, conceitos, comportamentos, conhecimentos).
- 8- As aulas de Filosofia (a aprendizagem de algum tema, algum seminário, texto, discussão, debates, filmes, livros, projetos, etc.) em algum momento têm afetado vocês? Já inventaram ou criaram algo ou conceitos novos na sua vida?
- 9- Avaliação e sugestões que podem contribuir para o ensino e a aprendizagem de Filosofia.

Mas, o que essa experiência nos/me toca? O que nos/me afeta?

Um aluno do terceiro ano demonstra e revela de forma tão calma e descontraída sua insatisfação, seu descontentamento com a Filosofia, com seu ensino, sua aprendizagem, com as aulas. Afirma fazer a disciplina por obrigação, porque não vê sentido, não vê significado, não gosta da Filosofia e das coisas que são ensinadas, nas quais não se interessa em estudar e aprender Filosofia. Nesse sentido, afirma: “na escola, eu dou importância para as outras matérias”. A expressão comove, impressiona. Pensamos: este aluno já está no terceiro ano do Ensino Médio e ainda não foi tocado pela Filosofia, pelo seu ensino, pelo conhecimento. Não

gosta de Filosofia, não dá importância para essa disciplina. Poderíamos perguntar: Por que, então, se sentiu tocado para participar das redes de conversações sobre Filosofia? Revelou a importância de ser verdadeiro em seu questionamento, afirmando que não podia omitir ou dizer o contrário. Afinal, por que ele teria que gostar de Filosofia?

Todo o grupo foi ficando preocupado com a presença do estudante, com suas indagações que foram causando cada vez mais discussões e problematizações sobre a Filosofia. A conversa foi se alongando e tivemos que encerrar porque o sinal das 12 horas tocou. Por fim, o aluno entrega um papel de avaliação:

Talvez, mesmo com um conceito diferente dos demais da turma em relação à Filosofia, hoje consegui criar um pensamento diferente. Sendo a primeira aula que realmente consegui entender a importância da Filosofia e o que ela tenta fazer na vida das pessoas, coisas que nunca havia sido ensinado, coisas que nunca havia acontecido comigo em todas as nossas aulas de Filosofia. Obrigado!

Para nossas emoções e surpresas, terminamos aqui com um trecho do poema “Traduzir-se”, de Ferreira Gullar, que diz assim: ser uma parte que “se espanta” e outra parte que “almoça e janta”.

*Uma parte de mim
é todo mundo:
outra parte é ninguém:
fundo sem fundo.*

*Uma parte de mim
é multidão:
outra parte estranheza
e solidão.*

*Uma parte de mim
pesa, pondera:
outra parte
delira.*

*Uma parte de mim
almoça e janta:
outra parte
se espanta.*

*Uma parte de mim
é permanente:
outra parte
se sabe de repente.*

*Uma parte de mim
é só vertigem:*

*outra parte,
linguagem.*

*Traduzir-se uma parte
na outra parte
- que é uma questão
de vida ou morte -
será arte?*

Ferreira Gullar (Poemas, 1983, p. 144).

d) World Café Filosófico

“O cotidiano escolar, entendido como campo micropolítico, constitui-se em um espaçotempo praticado por singularidades, agenciamentos, desterritorialidades, devires, enredando o afetivo e o cooperativo das práticas, das experiências, dos movimentos entrelaçados aos dados da realidade que o circula, que se inscreve no ambiente escolar, fazendo uma interlocução com todos os planos do social na composição e produção de subjetividades” (Silva & Delboni, 2014).

Figura 10 – *World Café Filosófico*



Fonte: Arquivo da autora (2015).

Numa manhã do dia 21 de agosto de 2015, um acontecimento surpreendente: o nosso *World Café Filosófico*⁴⁰, um movimento de táticas cotidianas, como nos propõe Michel de Certeau

⁴⁰ Remetemo-nos à experiência, cujo ponto de partida situa-se em 1992, na Praça da Bastilha, em Paris, com o filósofo Marc Sautet, e que se espalhou pelo mundo em diversas modalidades, inclusive no Brasil. Na experiência francesa, reuniram-se pessoas das mais variadas origens, para um debate, mediado pelo filósofo, que assim resume o sentido de sua empreitada (surgida ao acaso): “as páginas que se seguem tentam mostrar que esse uso espontâneo da filosofia em público não se deve ao acaso. Elas propõem que recuemos um pouco da crise atual para tentar identificar sua origem. Melhor ainda, convidam a confrontar a crise do mundo atual com a da cidade grega, onde nasceu a filosofia. Pois a filosofia nasceu há dois e mil quinhentos, numa situação de crise

(1994, p. 100-101): “Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade dos azares do tempo, para captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante [...]. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia”. Astúcia que remeteu para além do cumprimento de uma aula, de um conteúdo de ensino ou de uma resposta adequada, justa. Provocaram desejos, invenções, encontros, devires, afetos, intensidades, potências e experiências de pensamentos filosóficos, como as linhas molares, as linhas flexíveis, as linhas de fuga das quais Deleuze-Guattari (1995) sinalizam.

Nesse sentido, afirmamos em nossa pesquisa que, como nos sugere o professor Sílvio Gallo (2014a, p. 30), “[...] é possível operar processos educativos em modo menor. [...] experimentar alquimias. experimentar jeitos próprios. enxergar o mínimo e o efêmero nos processos educativos, fazer *zoom* neles e dar-lhes destaque [...]”. Pensar como *mínimo, múltiplo, comum*⁴¹.

Certamente, “[...] buscamos linhas para produzir, criar, inventar múltiplas maneira de habitar, com todos os sentidos, o campo, na intenção de acompanhar os processos de vida engendrados no cotidiano escolar” (SILVA; DELBONI, 2014, p. 180). Mas, o que podemos narrar desse acontecimento, desse agenciamento coletivo?

Podemos dizer que se trata de um movimento criativo, inventado e planejado coletivamente. Nos momentos de planejamento na escola, articulamos as temáticas de acordo com a proposta de ensino, pensamos na metodologia que poderia contribuir com o desenvolvimento dos temas e na dinâmica que iríamos adotar para organizar o material para pesquisa, os grupos de alunos e alunas, as atividades, o tempo e o espaço, dentre outras questões. Para tal, foram escolhidas duas *temáticas*⁴² para problematização do *World Café Filosófico*: “Negra morte, morte negra” e “Suicídio assistido: um direito?”.

A princípio, criamos um blog para que pudéssemos articular as sugestões de textos para leituras, sites para pesquisas, vídeos, imagens e documentários pertinentes às temáticas. Para trabalhar as temáticas, os estudantes foram divididos em grupos, formando seis grupos (incluindo as duas turmas de terceiro ano do Ensino Médio), sendo que três grupos ficaram

espantosamente semelhante à que conhecemos hoje: a crise da democracia ateniense. Por mais incrível que pareça, encontramos, em larga medida, num impasse análogo...” (SAUTET, 2003, p. 11).

⁴¹ O artigo *mínimo múltiplo comum* é todo escrito em minúscula.

⁴² As temáticas para o *World Café Filosófico* foram escolhidas pela professora juntamente com a pesquisadora, nos planejamentos e conforme os temas explícitos no “currículo prescrito da escola”. Os estudantes estavam empolgados para tal atividade, pois haviam levantado possibilidade em nossas redes de conversações.

com o tema “Negra morte, morte negra”, e os outros três grupos com o tema “Suicídio assistido: um direito?”. Assim, cada grupo foi realizando pesquisas e levantando questionamentos referentes à sua temática.

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

Figura 11 – Alunos e alunas no *Café Filosófico*



Fonte: Arquivo da autora (2015).

Dinâmica 01: Momento de sensibilização

Os estudantes escolheram uma mensagem na caixinha. Após a escolha, aqueles que pegaram uma mensagem com tinta preta foram convidados a fazer uma viagem na rua por pelo menos 5 minutos. Enquanto eles estavam viajando, os outros estudantes foram convidados a se esconderem. Quando os estudantes-viajantes retornaram não encontraram ninguém no local. Alguns alunos falaram: *Pensei que iríamos encontrar uma surpresa*. Outros perguntaram: *Cadê eles?* Todos ficaram tristes. De repente, eles aparecem batendo palmas, abraçando-os, dando-lhes boas vindas com muita alegria. E todos ficaram alegres. Após o acolhimento, a professora convida-lhes para sentar em suas mesas e pergunta: *Como vocês se sentiram ao chegar e não encontrar os colegas? Por que será que algumas pessoas procuram a morte? Por que algumas pessoas são rejeitadas ou sentem-se rejeitadas?*

Alunos e alunas relatam:

- *Porque é muito triste se sentir sozinho ou desprezados.*
- *Porque a morte é um refúgio para a dor.*
- *Por que essas pessoas não têm ninguém para conversar.*
- *Foi ruim chegar aqui e encontrar tudo vazio, sem ninguém. Os colegas fazem muita falta.*
- *As pessoas são importantes nas vidas das outras pessoas. Precisamos valorizar e cuidar de nossas vidas.*

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

Dinâmica 02: Conhecendo e investigando as temáticas: Negra morte, morte negra e Suicídio assistido: um direito?

No espaço havia seis mesas de convidados e em cada mesa havia um anfitrião. Cada mesa recebeu uma pergunta para respondê-la. Descrevemos abaixo:

- 1- Qual é a diferença entre eutanásia e suicídio assistido?
- 2- Por que se afirma que a Eutanásia pertence ao campo da bioética e do biodireito?
- 3- A eutanásia é hoje dividida em várias categorias, correspondentes aos diversos tipos de ação. Quais são essas categorias e como elas ocorrem?
- 4- Em 2012, 56.000 pessoas foram assassinadas no Brasil. Destas, 30.000 são jovens entre 15 e 29 anos. Qual o percentual destes números é de jovens negros? Segundo os órgãos responsáveis pela pesquisa por que isso acontece?
- 5- Qual a taxa de jovens negros assassinados por 100 mil habitantes no Espírito Santo segundo dados de uma pesquisa realizada em 2007 pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública em parceria com a Unesco? Qual a preocupação da OMS diante destes dados?
- 6- Quais soluções o relatório da pesquisa aponta diante dos dados apresentados? O que deve ser feito?

Após todos os grupos terem pesquisado, discutido e respondido as suas perguntas, os convidados viajaram para as outras mesas, com exceção dos anfitriões que permaneceram para receber os viajantes. Nas mesas pensaram, discutiram, produziram respostas, questionaram, divergiram ideias e anotaram em um papel. Foi um momento interessante de pesquisa coletiva, os estudantes se interagiram entre as outras mesas, trocaram pensamentos, Concentraram-se de forma descontraída e prazerosa, como podemos imaginar a partir da imagem abaixo.

Figura 12 – World Café Filosófico: Estudantes produzindo atividades



Fonte: Arquivo da autora (2015).

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

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

Dinâmica 03: Fazendo, pensando, conversando...

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

- Grupo Eutanásia e Suicídio Assistido:
 - 1- Comer e beber sem utilizar os braços.
 - 2- Se locomover até a mesa de bebidas e comidas sem utilizar os braços para caminhar.
 - 3- Pedir comida e bebida sem poder andar, falar, utilizar os braços.

Figura 13 – Estudantes realizando atividades



Fonte: Arquivo da autora (2015).

Figura 14 – Estudantes realizando atividades



Fonte: arquivo da autora (2015).

Após a atividade pensada e realizada por alguns alunos, a professora faz questionamentos para que os alunos relatem seus pensamentos, sentimentos em relação ao desafio proposto.

Vejamos o que alunos dizem:

- 1- *“Eu fiquei pensando como eu iria fazer a tarefa e logo tive ideias”.*
- 2- *“É muito ruim fazer qualquer coisa sem utilizar as partes do nosso corpo. E ainda mais com os colegas, as outras pessoas vendo a dificuldade que passamos para fazer essas coisas. Imagina só àquelas pessoas que tem alguma deficiência. Como é difícil. Eu nem imaginava que era tão complicado”.*

- Grupo Negra Morte, Morte Negra:

- 1- Você é negro e terá que ir a determinados locais marcados pelo animador.
- 2- Você é negro e terá que ficar durante 5 minutos em um local afastado do grupo.
- 3- Você é negro e teve uma batida policial na festa em que você estava porque teve uma denúncia sobre tráfico de drogas. Tome uma atitude diante disso.

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

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

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

Aluno 03: Infelizmente, é grande o número de pessoas que passam por situações sofredoras devido à cor.

Aluno 04: Aqui mesmo já aconteceu uma situação dessas. Um dia uns meninos estavam correndo na rua porque estava chovendo. Então, um carro da polícia parou e revistou os meninos, sem querer saber o motivo que eles estavam correndo. Isso, só porque eles eram negros.

Aluno 03: Isso dificilmente aconteceria se eles fossem pessoas de cor branca.

Dinâmica 04: Problematizando

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

Figura 15 – Estudantes pesquisando e problematizando atividades no *World Café Filosófico*



Fonte: Arquivo da autora (2015).

Vejam os questionamentos:

- **Grupos *Eutanásia e Suicídio Assistido*:**

- 1- “O problema é que ninguém quer pensar na morte. As pessoas acham que são infinitas. Esse apego à vida é assustador”. Como vocês analisam essa situação?
- 2- A legalização da eutanásia nos países que ainda não é legalizada como o Brasil pode “provocar” a venda ilegal de órgãos humanos?
- 3- Crianças acima de 12 anos tem direito ao suicídio assistido em alguns países. As crianças com doenças terminais têm o direito à eutanásia e ao suicídio assistido? O que vocês pensam a esse respeito?

O que os estudantes pensaram e relataram? Vamos apresentar a discussão das questões 02 e 03:

Questão/Problemática 02:

Grupo 02: Sim, pode ocorrer. Mas, se isso acontecer, a família pode entrar com um processo contra o hospital.

Professora: Você pensa que é simples assim?

Grupo 03: Não é fácil. No Brasil processo não dá nada.

Grupo 03: Vai aumentar sim, se a eutanásia fosse legalizada no Brasil eles iriam criar estratégias para matar as pessoas.

Grupo 04: Tem gente que vai aproveitar da lei para explorar dos outros e se beneficiar dos órgãos.

Grupo 04: Aí, vai entrar várias coisas também, como a confirmação da doença em estado grave.

Professora: Mas, podem dar um diagnóstico para a família que o paciente não tem cura.

Grupo 04: Mas os médicos, os hospitais não podem dar um laudo falso, temos que procurar uma boa saúde pública.

Professora: E quem não tem condições, dinheiro?

Grupo 02: Entra as questões éticas. E no Brasil isso é sério. Não dá para confiar.

Professora: E tem muitos hospitais públicos querendo liberar o leito.

Grupo 03: E eles podem querer se livrar do paciente que já está lá há tanto tempo.

Grupo 05: E o médico pode dizer para família que o paciente tem uma doença que não tem cura ou que não vai sair de coma. Se já for uma pessoa acamada e idoso podem até influenciar a família a fazer isso.

Questão/Problemática 03:

Grupo 03: A eutanásia não é um direito de ninguém. Ninguém tem esse direito. É uma opção que a família ou o paciente escolhe para decidir o destino dele.

Grupo 02: A gente concorda que as crianças acima de 12 anos têm direito de escolher.

Professora: Vocês acham que nos países que isso é permitido a criança tem o direito de decidir sobre o direito de morte? Vocês apoiariam uma lei dessas no Brasil?

Grupo 02: Sim, mas depende da maturidade da criança.

Professora: Como assim, depende da maturidade? Uma criança de 12 anos tem maturidade?

Grupo 02: Mas se eles não tiverem maturidade, os pais deles podem decidir por eles.

Grupo 03: Mas, se é os pais deles que decidem não é um direito da criança, então.

Professora: A lei da Bélgica, aliás, de todos os países que praticam esse direito à morte, vamos dizer assim, eles dão direito ao Suicídio assistido, não a Eutanásia.

Grupo 02: Então, pelo Suicídio Assistido os pais não poderiam determinar e sim eles mesmos que decidir.

Grupo 03: Uma criança de 12 anos não tem maturidade para decidir nada. Não tem responsabilidade sobre ela.

Professora: Eu fiz essa pergunta pensando no caso de uma menina com aproximadamente 14 anos, não lembro se é do Paraguai, que tinha pedido o direito de morrer. Ela estava com câncer e não saía do hospital. A justiça do país dela negou. Agora ela mudou de ideia.

Grupo 03: Uma adolescente de 14 anos não tem maturidade para saber o que é melhor para a vida dela. E se ela tivesse maturidade ela iria encarar o problema dela e não desistir e se entregar a morte.

Professora: Sim, é essa a questão. Em um determinado momento posso decidir que “quero morrer”, mas será que em outro determinado momento vou querer morrer?

Grupo 01: Tem uma menina de Colatina que se matou simplesmente porque o pai dela brigou com ela.

É interessante observar o descolamento do foco do conteúdo que uma aluna faz, trazendo-o para uma situação real, recorrendo a um acontecimento e relacionando-o a vida presente. Uma atividade que favoreceu espaços no pensamento, fazendo com que se ocupassem de si mesmos. Para Kohan (2009, p. 62), o que está em jogo em uma atividade filosófica é a política do pensamento. Então, que espaço no pensamento ocupamos para si e que espaço deixamos para os outros em nossas aulas de filosofia?

- **Grupos *Negra Morte, Morte Negra*:**

- 4- Samira Bueno, diretora executiva do Fórum afirma que: “Reduzimos a desigualdade, mas não conseguimos reduzir a violência”. Por que se está diante dessa situação?
- 5- O relatório do Fórum apontou que a segurança pública precisa incorporar a juventude como um público prioritário. Como deve ser feito isso na prática? A quem cabe este papel?
- 6- “Essas mortes não têm valor, não comovem. Não choca. O corpo de um jovem negro no chão é como se isso fosse normal. Da mesma forma que agente acha natural um menino preto vendendo bala num sinal. A gente acha que aquele menino faz parte da paisagem daquele cenário”. Qual é a reação/pensamento do grupo diante dessa colocação?

Figura 16 – Estudantes pensando e problematizando atividades no *World Café Filosófico*



Fonte: Arquivo da autora (2015).

Vamos apresentar as discussões dos grupos:

Questão/Problemática 04:

Grupo 04: Reduzir a desigualdade não diminuiu a violência no nosso país. A Lei não garante a diminuição da violência. O problema está também no preconceito da sociedade. Depende da própria cultura. Diminuir a desigualdade pode ser feito em um período curto, mas mudar a cultura demora muito tempo.

Grupo 02: A desigualdade é um problema sério.

Professora: Melhorou a desigualdade referente alguns direitos, ao acesso. Houve muitas lutas sociais. Hoje você tem escolas, universidades, cotas, isto e aquilo, mas ao invés de diminuir a violência, ela aumentou.

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

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

Questão/Problemática 05:

Grupo 05: A juventude tem que ser priorizada. É papel dos governantes, da família, das instituições dar ocupação aos jovens para não ficarem à toa. Tipo um projeto de conscientização, de atividades atraentes, organizando a sociedade, conscientizando todas as pessoas, ensinando por meio da Sociologia e da Filosofia que estudam isso.

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

Questão/Problemática 06:

Grupo 06: Isso acaba sendo uma verdade em nossa sociedade, uma verdade de que é natural, de que é normal para todo mundo. Temos que fazer mudar esse pensamento. Porque tipo assim, essas coisas acontecem todos os dias em todos os lugares. E cada vez mais está virando natural. Por exemplo, se uma pessoa de cor negra morre é porque é traficante, se fosse um branco, seria um coitado. É bala perdida.

Dinâmica 05: Criando e recriando conceitos

O anfitrião de cada grupo definiu um membro do seu grupo para fazer um intercâmbio com outro grupo. Cada membro levou para o outro grupo uma situação-problema para ser resolvida. Desse modo, cada grupo recebeu com muito entusiasmo o seu visitante que, ao problematizar a questão, ora os pensamentos divergiam, ora chegavam num consenso. Foi

muito interessante. Cada membro visitante voltou a seu grupo e apresentou as soluções encontradas. Por fim, todos os outros participaram efetivamente da discussão.

Quais eram as situações-problemas propostas aos estudantes? Vejamos:

- **Grupos *Eutanásia e Suicídio Assistido*:**

- 1- Sua mãe tem uma doença terminal, ela tem 61 anos. Sente dores terríveis. Pede que os filhos pratiquem eutanásia. O que vocês fariam se estivessem diante de tal situação?
- 2- Milla, uma mulher de 42 anos entrou em profundo estado de depressão. Ela mora na Bélgica e entra com um pedido de suicídio assistido, alegando que não tem mais alegria de viver, mas quer uma morte digna. Ela conseguiria que seu pedido fosse atendido? Por quê? E se ela morasse no Brasil, conseguiria que seu pedido fosse atendido? Por quê?
- 3- Christopher é morador do estado de Filadélfia nos Estados Unidos. Ele tem uma doença degenerativa, que em poucos anos irá lhe tirar toda possibilidade de vida movimentada. Ele entrará em estado vegetativo. Decidiu que quer realizar suicídio assistido. Porém, a legislação de seu estado não permite. O que ele pode fazer? Ele está sendo ético e moral? Por quê?

- **Grupos *Negra Morte, Morte Negra*:**

- 4- Você presencia tal cena: Um homem passeia por uma rua com o filho e a mulher. “A mulher dele estava em uma loja de sapatos e o pai e o filho foram comprar sorvete. O marido se desencontrou da esposa e parou com seu filho na porta da loja para ligar para a esposa. Nisso, uma vendedora saiu, olhou para o filho dele e disse: Ele não pode vender essas coisas aqui. O homem ficou sem reação e foi embora”. O que vocês fariam em uma situação dessas? Por quê?
- 5- Neemias foi abandonado aos 14 meses na rodoviária de Brasília pela mãe biológica. Neemias foi morador de rua. Hoje ele... O que será que aconteceu com ele? Por quê?
- 6- “O crime, por um lado, tem atraído muito a juventude. A gente não oferece acesso à cultura, ao lazer. A gente não oferece uma escola, de fato, ideal, para que o jovem possa ter vontade de ir para a escola”. Vocês concordam com tal situação? A escola pode fazer algo? O que ela pode fazer?

Figura 17 – Estudantes no Word Café Filosófico: criando e recriando conceitos



Fonte: Arquivo da autora (2015).

O que os estudantes pensaram, questionaram, afirmaram, negaram, recriaram e relataram sobre as situações problemas:

- **Grupos *Eutanásia e Suicídio Assistido*:**

Questão/Problemática 01:

Aluno 01: Eu não gostaria de ver a minha mãe sofrendo, então, teria coragem de aceitar a prática da eutanásia.

Aluno 02: Eu não concordo. Ela poderia melhorar, talvez. E aí?

Aluno 01: Em fase terminal, você acha que iria melhorar? E estaria sentindo muitas dores e pedindo para tal situação.

Aluno 02: Mas, eu não teria essa coragem.

Questão/Problemática 02 e 03:

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

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

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

- **Grupos *Negra Morte, Morte Negra*:**

Problemática:

Grupo 04: Hoje as pessoas veem alguém de cor negra já têm logo um pensamento de discriminação. Só quem é negro que sabe disso, porque já passou por gestos de descaso e desconsideração.

Grupo 05: Se o menino foi abandonado na rodoviária e foi morador de rua, logo poderíamos pensar que não é ninguém, que virou traficante, ladrão ou qualquer outra coisa ruim.

Grupo 06: Na verdade, nós não temos uma escola atrativa, lazer e algo que ocupe o nosso tempo todo com tarefas. A escola acaba afastando os jovens. Não temos acesso à cultura e ao lazer de graça. A escola poderia ser melhor, os governos poderiam investir mais, eles precisam olhar pra isso.

Finalizando as atividades do café filosófico, cada participante do encontro mostrou como estava a folha da planta que recebeu no início do encontro. A professora perguntou: Por que

ela se encontra de tal maneira? O que vocês pensam que aconteceu com ela? Qual a relação que podemos fazer com as nossas vidas?

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

Aluno 01: *A minha murchou. Ela é muito frágil.*

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

Aluno 03: *E a minha que sumiu?*

Aluno 04: *A nossa vida é como uma folha e nós precisamos cuidar dela.*

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

Na semana seguinte, a professora realizou a avaliação do *World Café Filosófico* com os estudantes, nos quais apresentaram suas avaliações, seus pensamentos, suas sugestões, suas críticas, suas alegrias.

Essa narrativa “[...] trata-se de potência de vida, em que buscamos desenhar os fluxos, as intensidades, as linhas de fuga, os movimentos, tentando uma composição e intensificação de situações singulares que possibilitam fazer da vida uma estética da existência” (SILVA; DELBONI, 2014, p. 186).

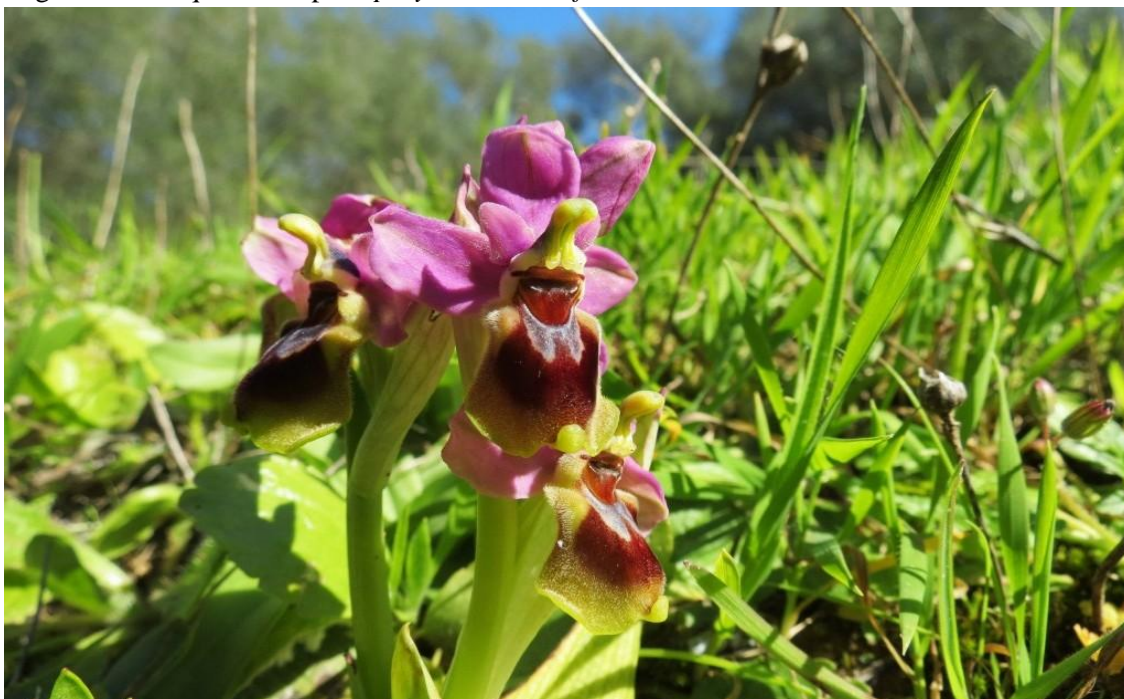
O encontro com os participantes da pesquisa foi muito interessante. A professora relata nos últimos momentos de despedida: *Eu andava meio descontente com os movimentos da escola, com a realização da minha própria prática. Mas, a pesquisa provocou em mim mais entusiasmo, mais vontade de fazer na minha prática, na minha profissão.*

Assim, Deleuze-Parnet (1998, p. 70) nos sugerem: “Experimentem: a cada vez um agenciamento de ideias, de relações e de circunstâncias; [...]” traçando linhas de fuga, de desterritorialização, abrindo espaço para os conceitos.

Se a intenção, neste texto, era tentar narrar experiências coletivas, valorizar as *artes de fazer* dos praticantes, apresentar agenciamentos e movimentos inventivos vividos no cotidiano de escolas, pensamos, então, com Deleuze-Guattari (1995, p. 36):

*Seja rápido, mesmo parado! Linha de chance, jogo de cintura, linha de fuga.
Nunca suscite um General em você! Nunca idéias justas, justo uma idéia (Godard).
Tenha idéias curtas. Faça mapas, nunca fotos nem desenhos.
Seja a Pantera cor-de-rosa e que vossos amores sejam como a vespa e a orquídea, o gato e o babuíno.*

Figura 18 – Orquídea-vespa *Ophrys tenthredinifera*



Fonte: Disponível em: <<http://www.arcadedarwin.com/tag/polinizacao/>>. (2015).

Figura 19 – Erva vespa *Ophrys lutea*



Fonte:<https://c2.staticflickr.com/6/5307/5561852568_8b73caa31a_b.jpg>. (2015).

Figura 20 – Orquídea-vespa *Ophrys ficalhoana*



Fonte:<<http://javibichos.blogspot.com.br/2014/03/ophrys-ficalhoana.html>>. (2015).

Entre a vespa e a orquídea⁴³ algo se passa e as liga. Deleuze-Guattari (1995) e Deleuze-Parnet (1998) denominaram de “evolução a-paralela”, “devir a-paralelo” a forma de sintonia que ocorre entre os reinos: vegetal e animal. Evolução a-paralela, núpcias, sempre “fora” e “entre”. Para Deleuze-Parnet (1998, p. 16), a evolução a-paralela “[...] se faz entre ideias, cada uma se desterritorializando na outra, segundo uma linha ou linhas que não estão nem em uma nem na outra, e que carregam um ‘bloco’”.

Deleuze-Guattari (1995, p. 18), ao se referirem aos movimentos de desterritorialização e os processos de reterritorialização, utilizam como exemplo a orquídea e a vespa:

A orquídea se desterritorializa, formando uma imagem, um decalque de vespa; mas a vespa se reterritorializa sobre esta imagem. A vespa se desterritorializa, no entanto, tornando-se ela mesma, uma peça no aparelho de reprodução da orquídea; mas ela reterritorializa a orquídea, transportando o pólen. A vespa e a orquídea fazem rizoma em sua heterogeneidade. Poder-se-ia dizer que a orquídea imita a vespa cuja imagem reproduz de maneira significativa [...].

É assim que Deleuze-Guattari (1995) nos sugerem: ser como a vespa e a orquídea, deixar passar alguma coisa em nós, deixar que algo nos aconteça. Algo que está entre as coisas, os lugares, as pessoas, no meio das intensidades que vibram, dos afetos, dos encontros que fazem estender um rizoma. Resistir ao presente e inventar outras novas possibilidades. Liberar-se, despojar-se ao desconhecido. Abrir-se para o encontro, para um acontecimento intenso, uma imanência, para uma vida, no sentido deleuziano.

De acordo com Paiva (2009, p. 66), “a vida está ‘aquém da organização’, é ‘pura criação da natureza’, sem conduzir a uma forma constituída, ao contrário, escapando constantemente dela, cada esboço uma nova partida para outras configurações (linhas de fuga)”. E ainda, complementa: “A atividade criadora do que se chama aqui ‘vida’ não depende dos elementos

⁴³ “Plantas também precisam transferir seus gametas masculinos de um indivíduo para outro, para isto as angiospermas passaram a contar com a ajuda de animais como beija-flores, abelhas e borboletas, os polinizadores. Na maioria das vezes há uma troca entre o polinizador e a planta polinizada. As abelhas aproveitam parte do pólen para sua alimentação, beija-flores nutrem-se do néctar, mas no caso que narrarei hoje o polinizador é enganado pela planta. A orquídea *Chiloglottis trapeziformis* tem seu labelo fisicamente e olfativamente semelhante à fêmea de sua vespa polinizadora *Neozeleboria cryptoides*. Ao desabrochar a flor começa a dispersar o doce perfume da vespa fêmea fértil, o que atrai machos apaixonados de todos os cantos. Os machos atacam-se ao labelo da orquídea, uma pétala modificada, e se cobrem com o pólen enquanto pensam ter um momento de puro prazer sexual com a falsa fêmea. Em seguida encontram outra flor que abordam pensando tratar-se de mais uma fêmea generosa e, à medida que dedica-se sexualmente a esta nova “amante”, transfere o pólen de uma orquídea à outra”. Texto de Eduardo Bessa, zoólogo na Universidade do Estado de Mato Grosso e especialista em comportamento animal. Disponível em: <http://scienceblogs.com.br/bessa/2009/03/5_ou_voce_me_engana_ou_nao_es.php>. Acesso em: 13 out. 2015.

envolvidos (materiais, artísticos, psíquicos...), ‘mas da relação de desterritorialização que os arrasta para outros limiares’, de devires, como no exemplo da vespa e da orquídea [...]”.

Nesse sentido de vida, a experiência, o bom encontro aumentou nossa potência de existir, permitindo abrir-nos para outras novas experiências e invenções. São encontros que nos movem a pensar em outros encontros, são agenciamentos que nos levam a conectar-se com outros novos agenciamentos. E é assim que Benjamin (1994) relaciona a atividade da narração como experiência, experiência que não se entrega, mas conserva suas forças para que depois de algum tempo possa se desenvolver, possa recriar uma nova experiência coletiva.

Encontramos em Deleuze-Guattari (1995) que um rizoma não conclui, ele está sempre no meio, entre as coisas, *intermezzo*, parte do meio, lugar que as coisas adquirem velocidades, conexões, fluxos, intensidades. É aliança. É nesse sentido rizomático que esse platô-dissertação se abrirá para outros novos enunciados, outras experiências, outros novos desejos de agenciar, de conectar-se.

Se a experiência é o que nos acontece e se o sujeito da experiência é um território de passagem, como nos afirma Larrosa (2002), digamos, então, que esse conjunto, esse agenciamento, esse platô dissertação trouxe “a experiência”. A experiência de uma vida, de uma escrita, de leituras, de encontros, de agenciamentos, de invenções, de desejos e afetos, de uma feliz e alegre experiência. Pensar a experiência e deixá-la acontecer, permitindo a travessia e os riscos é abertura, como nos pontua Larrosa (2011). Certamente, no caminho alguma coisa foi inventada, produzida, desviada, fecundada. Alguma coisa que não estava nem em um, nem em outro, mas, sobretudo, “entre”, no “meio”. É exatamente como Deleuze-Parnet (1998, p. 36) nos anunciam: “[...] há encontro onde cada um empurra o outro, o leva em sua linha de fuga, em uma desterritorialização conjugada [...]”. Assim, pois, não existe agenciamento que funcione sobre um único fluxo.

“Quando se ensina filosofia para afirmar uma política – ou uma moral, uma pedagogia, uma religião, que para este caso é o mesmo, são todas ordens determinantes –, se impossibilita a filosofia porque a moral, a pedagogia, a política e a religião são para a filosofia um problema e não um ponto de chegada [...]. Se o ensino de filosofia quer voltar à filosofia, precisa inverter seu platonismo político, recusar a formação política dos cidadãos. Entendida como experiência de pensamento filosófico, esse ensino não admite nenhuma ordem determinante. Pensa o impensável. Suspeita que o impossível é possível. Dá testemunho da soberania da pergunta”.

(Walter Kohan, 2003b)

Considerações sem-fim

Meu ponto de partida foi simplesmente uma questão que afetou minha prática docente e que me tomou como problema de pesquisa: um problema que me acompanhava, inspirando-me a vontade de pesquisar. Movida por esse desejo, tomei-os como movimentos de vida ao entrar no Curso de Mestrado. Bons encontros com pessoas, ideias, conhecimentos, intercessores, aprendizagens que foram invadindo com intensidade meus pensamentos, minha vida, fazendo sentido. E, nesse momento, acredito, terem sido várias as circunstâncias que contribuíram para essa nova experiência que me permitiu sentir o prazer da pesquisa. Pesquisa que exigiu de mim dedicação, atenção e a abertura – aprendizagens. Se como diria Foucault “uma experiência” é o trajeto no qual a pessoa sai transformada, posso dizer que encontrei algo de vida entre mim e a Filosofia, entre mim e muitos outros.

Pesquisar a presença da Filosofia na prática educacional e considerar outros modos de pensar o sentido do seu ensino me permitiu viver tensões inevitáveis, potencialidades e fraquezas. Abrir-se à experiência, à criação, às conexões, às linhas de fuga, ao pensamento, ao encontro, tornou-se imprescindível à produção dessa pesquisa: contínuo fluxo de sentidos que atravessou as linhas molares com intensidades moleculares, engendrando devires, pensamentos abertos e rizomáticos. E assim, Deleuze, Kohan e Gallo nos convidaram e nos desafiaram.

Viver essa nova experiência, por intencionalidades e desejos próprios a encontrar-se com o que estava exterior a mim foi um movimento de escuta, de paciência, de cuidado, de risco e, acima de tudo, de produtividade e liberdade. A filosofia dá lugar a um modo de vida, faz sentir e provocar, incomoda e faz ocupar-nos de nós mesmos e dos outros.

É verdade que nesse momento as coisas e as pessoas já não poderiam ser mais da mesma maneira, elas saíram do lugar e arriscaram-se nos espaços nômades. Somos outros, outras pessoas: criamos, inventamos, experimentamos, agenciamos; com erros, sim, mas nas condições de inquietações, de desejos, de afetos, de abertura às possibilidades do encontro. Se uma experiência é o que pode nos afetar, deslocar de sentido e mudar a vida de uma pessoa ou

de muitas pessoas, esta experiência provocou encontros alegres, potências de pensamentos, invenções e desejos no coletivo fluxo de agir.

É extraordinário o encontro e, que encontros! Quantos acontecimentos imprevisíveis! Quantos jeitos próprios de pensar e de fazer, quantas tentativas, deslizos, invenções, tensões e alegrias que a cada dia aumentava minha potência de pensar e de agir. A cada dia ia me sentindo mais afetada pelos participantes da pesquisa que, também, me provocaram, me desafiaram a pensar de outro modo e, sobretudo, a fazer dessa pesquisa um devir, uma potência nômade, tipo uma dissertação-acontecimento. As linhas traçadas, quebradas, molares e moleculares se encontravam e se desencontravam, se misturavam no mesmo “lugar”, o que levou a produzir linhas de fuga, encontrar uma possibilidade de produzir algo real, criar vida ao ensino de filosofia.

Nas pesquisas cartográficas e com o cotidiano, nem sempre encontramos ou produzimos apenas experiências potentes, alegrias e satisfações; e assim, os mapas dessa pesquisa apresentam potencialidades, perspectivas, criações, invenções, conhecimentos, mas também, tensões, desafios, fragilidades, dificuldades, impasses, lacunas e os possíveis imprevistos do cotidiano. De um lado, pensamentos, criações, linhas de fuga, a liberdade e a vida; de outro, o controle, a disciplina, a objetividade, a memorização, as insatisfações, a ausência.

Encontrar na formação de professores e no ensinoaprendizagem de filosofia processos frágeis têm me sensibilizado a pensar entre as vidas e no meio dos acontecimentos, tem me deixado mais forte para com eles agenciar, arriscar, criar e potencializar esse processo. Em nossa pesquisa, lancei mão de acompanhar processos e movimentos filosóficos ao invés de reconhecer, regular ou julgar. Assim, trago com alegria as linhas emaranhadas, os movimentos que foram cartografados entre e com os participantes da pesquisa, compondo, assim, esse platô-dissertação.

O sentido dessa experiência e desse trabalho está aberto. Não pretendo sair do meio e dar um ponto final. Já nos dizia Benjamin que o sentido da experiência aspira a novas experiências. E assim, não pretendo fazer dessa experiência uma árvore com suas raízes fixas, mas perceber os nós arborescentes nos rizomas ou as forças rizomáticas nas raízes.

Se para a Filosofia há uma necessidade de educarmos no e pelo o pensamento, que chegamos sempre à ousadia de experimentar o pensar e o inventar, assim como o desafio proposto pelos nossos pensadores-intercessores. Pensamos: o que podemos, então, ousar inventar com essa

experiência, com esse movimento de prazer e de alegria com os participantes da pesquisa? Que outros encontros e acontecimentos? Quiçá novas experiências e novos agenciamentos com invenções e sentidos.

Assim como o rizoma que deixa mais abertura que fechamento, desejamos, pois, como resultado da produção de dados de nossa pesquisa e em defesa de um ensino de Filosofia ativo, vivo e criativo, como nos propõe Sílvio Gallo (2012), a possibilidade de, posteriormente, elaborar um projeto de formação continuada para os professores de Filosofia do Estado do Espírito Santo, articulando instituições de formação de professores de filosofia e instituição de pesquisa (UFES).

Que possamos, então, criar, tecer linhas de fuga. Criar é aventurar-se, é abrir-se para novos agenciamentos, é sair do lugar próprio, é experimentar as linhas movediças da nossa vida e permitir que outros espaços se abram e que outras experiências aconteçam. Pois, que deixamos em aberto para outras conexões, outros fluxos, permitindo que essa história possa continuar. Cabe a nós, sujeitos dessa sociedade capitalista, o desafio de abrir mão das experiências individuais efêmeras e viver/produzir experiências coletivas.

Ora, somos nós professores de filosofia que somos desafiados a revitalizar a Filosofia e o seu ensino e reinventar uma prática filosófica diferente, arriscar e pensar a “pedagogia do conceito” com iniciativas a um ensino dinâmico e criativo, ser ensinantes e aprendizes do processo filosófico, disponibilizar espaço para o pensamento, para novos fazeres, novas práticas, novas invenções e conexões. Ora, temos pensado e inventado nossas práticas/experiências? Ocupamo-nos de nosso pensamento? Temos propiciado inquietações e desejos? Somos pacientes e resistentes à prática do ensino de filosofia? O que ensinamos quando a proposta é ensinar a pensar? Como nós mesmos nos sentimos professores e professoras de filosofia? Que continuemos o processo, que encontremos aspirações para pensar o Ensino de Filosofia nas escolas públicas Estaduais de Ensino Médio, inventando, incomodando, deslocando pensamentos e produzindo conceitos em nossos encontros-devires. O pensamento é experimentação para Deleuze. Que experimentamos, pois, a potência do pensamento.

REFERÊNCIAS

ALVES, Dalton José. **A filosofia no ensino médio**: ambiguidades e contradições da LDB. Campinas, SP: Autores associados, 2002.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B. de; ALVES, N. (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Corpo**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

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

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**. Obras Escolhidas I. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BIARD, François-Auguste. **Dois anos no Brasil**. Tradução de Mário Sette. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional. Brasileira. Série 5. V. 244, 1945. Disponível em: <<http://www.brasiliana.com.br/obras/dois-anos-no-brasil>>. Acesso em: 05 out. 2015.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 3 jun. 2008. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 14 jul. 2014.

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

BRASIL-MEC/SEMT. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio** – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

BRASIL-MEC/SEMT. **PCN + – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais** – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

BRASIL-MEC/SEB. **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=20189&Itemid=811>. Acesso em: 20 mar. 2015.

BRASIL-IBGE. **Histórico do município de Aracruz**. 2014. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=320060&search=espírito-santo|aracruz|infograficos:-historico>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.

_____. Potência do “olhar” e da “voz” não dogmáticos dos professores na produção dos territórios curriculares no cotidiano escolar do ensino fundamental. In: CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). **Infância em territórios curriculares**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; 2012.

CARVALHO, Janete Magalhães; RANGEL, Iguatemi. Currículos, multidão e políticas de narratividade. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo e CARVALHO, Janete Magalhães (Orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Vitória, ES: Nupec/UFES, 2012.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Trad. Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

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

CHAUI. Marilena. **Convite à filosofia**. 13ª. ed. São Paulo: Ática, 2003.

COUTINHO, José Maria. **Uma história do povo de Aracruz**. Aracruz, ES: REITEM, 2006.

DAEMON, Bazilio Carvalho. **Província do Espírito Santo: sua descoberta, história chronologia, synopsis e estatística (1879)**. Arquivo Público Estadual do Espírito Santo. Vitória: 2003.

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

_____. **O abecedário de Gilles Deleuze**. 1994. [Transcrição integral do vídeo, para fins exclusivamente didáticos. 1988 (vídeo), 1994 (transcrição). Mimeo, s.d. 70 p.].

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

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

_____. A imanência: uma vida... **Educação & Realidade**, v. 27, n. 2, p. 10-18, jul./dez., 2002. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/31079>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

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

_____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 3. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Trad. Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DERENZI, Luiz Serafim. **Os Italianos no estado do Espírito Santo**. Rio de Janeiro: Artenova, 1974.

DURAN, Marília Claret Geraes. Uma leitura do cotidiano escolar com Michel de Certeau. **International Studies on Law and Education**, set-dez, 2012. Disponível em: <<http://hottopos.com/isle12/43-48Marilia.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2015.

ESTADO-SEDU. **Currículo Básico Escola Estadual**. Ensino Médio: área de Ciências Humanas (vol. 3)/Secretária de Estado da Educação, Vitória: SEDU, 2009.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.157-175.

_____. Currículos e conhecimentos em redes: as artes de dizer e escrever sobre a arte de fazer. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Orgs.). **O sentido da escola**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004a.

_____. O currículo escolar. In: ESTADO-SEDU/SEEB. **Política Educacional do Estado do Espírito Santo: a educação é um direito**. Organizadora: Eliza Bartolozzi Ferreira. Vitória: SEEB/SEDU, 2004b. p. 94-129.

_____. Pesquisa com o cotidiano. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

_____. Currículos, cotidianos e culturas em narrativas e imagens. **Espaço do currículo**, v.4, n.2, pp.138-148, set./mar. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>>. Acesso em: 05 dez. 2014.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. Currículo, cotidiano e conversações. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8 n.2, 2012. ISSN: 1809-3876. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 05 out. 2015.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. Tradução de Maria Thereza de C. Albuquerque. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

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

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. Walter Benjamin ou a história aberta (Prefácio). In: BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**. Obras Escolhidas I. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

GALLO, Sílvio. Filosofia no Ensino Médio: as sinuosidades legais (Prefácio) In: ALVES, Dalton José. **A filosofia no ensino médio**: ambiguidades e contradições da LDB. Campinas, SP: Autores associados, 2002.

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

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

_____. Filosofia da educação no Brasil do século XX: da crítica ao conceito. **EccoS**, São Paulo, v.9, n.2, p. 261-284, jul./dez. 2007.

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

_____. **Ensino de filosofia**: os principais desafios. Entrevista concedida a Juliano Orlandi. Anpof. Out. de 2011. Disponível em: <https://bibliotecadafilo.files.wordpress.com/2013/11/entrevista-com-o-professor-silvio-gallo.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2015.

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

_____. **Filosofia**: experiência do pensamento. São Paulo: Scipione, 2014b.

_____. **Foucault educação**. Vídeo. 2014c. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QVtrGCigO_4>. Acesso em: 10 jun. 2015.

GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar. Crítica de alguns lugares comuns ao se pensar a Filosofia no ensino médio. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). **Filosofia no Ensino Médio**. Vol. VI. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

GARCIA, Regina Leite. A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Método, métodos, contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003.

GRISOTTO, Américo; GALLO, Sílvio. A filosofia como disciplina escolar. **Revista do NESEF: Filosofia e Ensino**, Curitiba, vol.2, n.2, p.1-83, fev./mai. 2013.

GULLAR, Ferreira. **Poemas**. São Paulo: Global, 1983.

JORNAL DO BRASIL. **Terras ‘sem males’ está no litoral capixaba**. Rio de Janeiro, 1979. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/anexos/7084_20091201_091533.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2015.

JOSGRILBERG, Fabio B. **Cotidiano e invenção**: os espaços de Michel de Certeau. São Paulo: Escrituras editora, 2005.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. de (Orgs.). **Pistas do método cartográfico: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

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

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

_____. O ensino da filosofia frente à educação como formação. In: GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. (Orgs.). **Filosofia do ensino de filosofia**. Vol. VII. Petrópolis, RJ: vozes, 2003b.

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

KOHAN, Walter Omar; WAKSMAN, Vera. **Filosofia para crianças na prática escolar**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. (Série Filosofia na Escola, 2).

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27501903>>. Acesso em: 05 ago. 2014.

_____. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>>. Acesso em: 05 fev. 2015.

MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MOREIRA, Antonio Flávio B.; CANDAU, Vera M. Currículo, conhecimento e cultura. In: Secretaria de Educação Básica (SEB). **Indagações sobre currículo**. Brasília: Brasil, MEC, 2008.

NÓVOA. António. **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011.

OBIOLS, Guillermo. **Uma introdução ao ensino da filosofia**. Trad. Sílvio Gallo. Ijuí, Rio Grande do Sul: Unijuí, 2002.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. RJ: DP&A, 2003.

_____. Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos *pensadospraticados*. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8 n.2, ago. 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. Currículo e processos de *aprendizagemensino: Políticaspráticas* Educacionais Cotidianas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 375-391, set./dez.2013. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 03 fev. 2015.

PAIVA, Jair Miranda. **Agenciamentos Nômades, Pensamento, Experiência**: Fragmentos de um Projeto de Implementação de Filosofia e Ciências Sociais em uma Escola de Cariacica (ES). 2009. 271f. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

PALÁCIOS, Gonçalo Armijos. **Alheio Olhar**. Goiânia: Editora da UFG, 2004. (Coleção Filosofia. Série Ensaios, v.2).

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma prática. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PMA. **História do município de Aracruz**. Prefeitura Municipal de Aracruz. ES. Disponível em: <<http://aracruz.es.gov.br/servicos/conheca/>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução de Lílian do Valle. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

ROCHA, Levy. **Viagem de Pedro II ao Espírito Santo**. 3. ed. Vitória: Secretaria da Educação, 2008.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2007.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 352 p.

_____. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio F. (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

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

SILVA, Marilda da. **Complexidade da formação de professores**: saberes teóricos e saberes práticos. São Paulo: UNESP, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SILVA, Sandra Kretli da; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. “Dando língua aos afetos que pedem passagem”: a potência das pesquisas com os cotidianos. In: GARCIA, A.; OLIVEIRA, I. B. de. (Orgs.). **Aventuras de conhecimento**: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação. Petrópolis, RJ: FAPERJ, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ZEICHNER, Kenneth. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dario & PEREIRA, Elisabete M. (Orgs.). **Cartografia do trabalho docente**: professor (a) – pesquisador (a). Campinas, Mercado de Letras?ABL, 1998. Disponível em: http://www.tecnologiadeprojetos.com.br/banco_objetos/%7B98038E0D-7F7F-4333-949E-24C07835A716%7D_Professor%20Pesquisador%20ZEICHNER.pdf. Acesso em: 02 mai. 2015.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO
 Departamento de Educação e Ciências Humanas

APÊNDICE A –

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA REALIZAÇÃO DE
 QUESTIONÁRIO E/OU ENTREVISTAS COM PROFESSORES DE FILOSOFIA**

1. Identificação do responsável pela execução da pesquisa:

Título provisório da pesquisa: Práticas e experiências do ensino de filosofia no município de Aracruz

Pesquisador responsável: Andréa Scopel Piol

Orientador responsável: Prof. Dr. Jair Miranda de Paiva

Contato com pesquisadores responsáveis:

Endereço: Rodovia BR 101 Norte, km 60, Litorâneo, São Mateus, ES

Telefones: (27) 3312-1645/ 9 9531-8840 e-mail: andrea_scopel@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa

Rodovia BR 101 Norte, Km 60 - Bairro Litorâneo - São Mateus - ES - CEP: 29.932-540.

Tel.: (27) 3312-1519 – email: cep@ceunes.ufes.br

2. Informações ao participante da pesquisa:

- a) Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada “*Práticas e experiências do ensino de filosofia no município de Aracruz*”, na área de Ciências Humanas.
- b) A pesquisa terá como objetivo geral investigar práticas e experiências do ensino de Filosofia no Ensino Médio na EEEFM Dyllo Penedo e na EEEFM Aparício Alvarenga, em Aracruz-ES, bem como traçar um perfil dos professores e professoras de Filosofia da rede pública estadual presentes no Município de Aracruz.
- c) Para realização dessa pesquisa você deverá **preencher um questionário** e/ou **realizar uma entrevista semiestruturada**.
- d) A sua participação não trará prejuízo a sua integridade física e moral. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução n. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.
- e) Durante a participação, você poderá recusar responder a qualquer pergunta que por ventura venham lhe causar algum constrangimento.
- f) Você poderá recusar a participar da pesquisa ou poderá abandoná-la em qualquer momento, sem nenhum prejuízo.
- g) A sua participação na pesquisa será de caráter voluntário, não recebendo nenhum privilégio, seja financeiro ou de qualquer natureza.
- h) Não se tem em vista que a sua participação nesta pesquisa poderá envolver riscos ou desconfortos previsíveis.
- i) Serão garantidos o sigilo e privacidade aos participantes e/ou responsáveis, assegurando-lhes o direito de omissão de sua identificação ou de dados que possam comprometê-lo. Na apresentação dos resultados não serão citados os nomes dos participantes da pesquisa nem qualquer identificação pessoal.
- j) Os resultados obtidos com a pesquisa serão apresentados em eventos ou publicações científicas.
- k) As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.
- l) Esta entrevista será gravada em áudio, sendo utilizada somente para transição, sem identificação pessoal. Apenas o pesquisador e o orientador terão acesso à mesma, sendo eliminada após a defesa da dissertação.
- m) Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

3. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

Consentimento Livre e Esclarecido da participação

Eu, _____, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar dessa pesquisa e a divulgação dos dados obtidos apenas em eventos ou publicações científicas. Foi-me garantido o sigilo das informações pessoais e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem nenhuma penalização ou prejuízo.

Local e data: _____

Assinatura do Participante: _____

Assinatura do Pesquisador: _____



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO
 Departamento de Educação e Ciências Humanas

APÊNDICE B-

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA REALIZAÇÃO DE GRUPO FOCAL/REDES DE CONVERSÇÕES COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

1. Identificação do responsável pela execução da pesquisa:

Título provisório da pesquisa: Práticas e experiências do ensino de filosofia no município de Aracruz

Pesquisador responsável: Andréa Scopel Piol

Orientador responsável: Prof. Dr. Jair Miranda de Paiva

Contato com pesquisadores responsáveis:

Endereço: Rodovia BR 101 Norte, km 60, Litorâneo, São Mateus, ES

Telefones: (27) 3312-1645/ 9 9531-8840 e-mail: andrea_scopel@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa

Rodovia BR 101 Norte, Km 60 - Bairro Litorâneo - São Mateus - ES - CEP: 29.932-540.

Tel.: (27) 3312-1519 – email: cep@ceunes.ufes.br

2. Informações aos participantes da pesquisa:

- a) Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada “*Práticas e experiências do ensino de filosofia no município de Aracruz*”, na área de Ciências Humanas.
- b) A pesquisa terá como objetivo geral investigar práticas e experiências do ensino de Filosofia no Ensino Médio na EEEFM Dylío Penedo e na EEEFM Aparício Alvarenga, em Aracruz-ES, bem como traçar um perfil dos professores e professoras de Filosofia da rede pública estadual presentes no Município de Aracruz.
- c) Para realização dessa pesquisa você deverá participar de um **Grupo Focal/redes de conversações** que consiste numa interação entre os sujeitos para discutir aspectos relacionados à Filosofia e sua aprendizagem.
- d) A temática abordada nesse **Grupo Focal/redes de conversações** refere-se à disciplina **Filosofia**.
- e) A sua participação não trará prejuízo a sua integridade física e moral. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução n. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.
- f) A realização da atividade do **Grupo Focal/redes de conversações** será na sua escola.
- g) Durante a participação, você poderá recusar responder a qualquer pergunta que por ventura venham lhe causar algum constrangimento.
- h) Você poderá recusar a participar da pesquisa ou poderá abandoná-la em qualquer momento, sem nenhum prejuízo.
- i) A sua participação na pesquisa será de caráter voluntário, não recebendo nenhum privilégio, seja financeiro ou de qualquer natureza.
- j) Não se tem em vista que a sua participação nesta pesquisa poderá envolver riscos ou desconfortos previsíveis.
- k) Serão garantidos o sigilo e privacidade aos participantes, assegurando-lhes o direito de omissão de sua identificação ou de dados que possam compromê-lo. Na apresentação dos resultados não serão citados os nomes dos participantes da pesquisa nem qualquer identificação pessoal.
- l) Os resultados obtidos com a pesquisa serão apresentados em eventos ou publicações científicas.
- m) As informações e produção de dados desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.
- n) Esta atividade será gravada em áudio, sendo utilizada somente para transição, sem identificação pessoal. Apenas o pesquisador e o orientador terão acesso à mesma, sendo eliminada após a defesa da dissertação.
- o) Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

3. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu assentimento de forma livre para participar desta pesquisa, sem prejuízo do consentimento de seus responsáveis legais.

Assentimento Livre e Esclarecido da participação

Eu, _____, de forma livre e esclarecida, manifesto meu assentimento em participar dessa pesquisa e a divulgação dos dados obtidos apenas em eventos ou publicações científicas. Foi-me garantido o sigilo das informações pessoais e que posso retirar meu assentimento a qualquer momento, sem nenhuma penalização ou prejuízo.

Local e data: _____

Assinatura do Participante: _____

Assinatura do Pesquisador: _____



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO
 Departamento de Educação e Ciências Humanas

APÊNDICE C –

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) AOS RESPONSÁVEIS PELO MENOR PARTICIPANTE DA PESQUISA – REDES DE CONVERSACÕES/GRUPO FOCAL COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Prezado(a) Senhor(a),

O(A) menor, pelo qual o(a) senhor(a) é responsável, está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa intitulada “*Práticas e experiências do ensino de filosofia no município de Aracruz*”, para elaboração de uma dissertação de mestrado, do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica do CEUNES/ UFES.

Gostaria de contar com a sua colaboração!

1. Identificação do responsável pela execução da pesquisa:

Título provisório da pesquisa: Práticas e experiências do ensino de filosofia no município de Aracruz

Pesquisador responsável: Andréa Scopel Piol

Orientador responsável: Prof. Dr. Jair Miranda de Paiva

Contato com pesquisadores responsáveis:

Endereço: Rodovia BR 101 Norte, km 60, Litorâneo, São Mateus, ES

Telefones: (27) 3312-1645/ 9 9531-8840 e-mail: andrea_scopel@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa

Rodovia BR 101 Norte, Km 60 - Bairro Litorâneo - São Mateus - ES - CEP: 29.932-540.

Tel.: (27) 3312-1519 – email: cep@ceunes.ufes.br

2. Informações aos responsáveis pelos participantes da pesquisa:

- a) A pesquisa terá como objetivo geral investigar práticas e experiências do ensino de Filosofia no Ensino Médio na EEEFM Dylío Penedo e na EEEFM Aparício Alvarenga, em Aracruz-ES, bem como traçar um perfil dos professores de Filosofia da rede pública estadual presentes no Município de Aracruz.
- b) Para realização dessa pesquisa o (a) menor deverá participar de um **Grupo Focal/redes de conversações** que consiste numa interação entre os sujeitos para discutir aspectos relacionados à Filosofia e sua aprendizagem.
- c) A temática abordada nas **redes de conversações/grupo focal** refere-se à disciplina **Filosofia**.
- d) O(A) menor só poderá participar com consentimento do(a) responsável.
- e) A participação do(a) menor não trará prejuízo a sua integridade física e moral. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução n. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.
- f) A realização da atividade do **grupo focal/redes de conversações** será na escola em que o(a) menor estuda.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO
 Departamento de Educação e Ciências Humanas

- g) Durante a participação o(a) menor poderá recusar responder a qualquer pergunta que por ventura venham lhe causar algum constrangimento.
- h) O(A) menor poderá recusar a participar da pesquisa ou poderá abandoná-la em qualquer momento, sem nenhuma penalização ou prejuízo.
- i) A participação do(a) menor na pesquisa será de caráter voluntário, não recebendo nenhum privilégio, seja financeiro ou de qualquer natureza.
- j) O(A) menor não terá nenhum gasto financeiro por participar na pesquisa.
- k) Não se tem em vista que a participação do(a) menor participação nesta pesquisa poderá envolver riscos ou desconfortos previsíveis.
- l) Serão garantidos o sigilo e privacidade aos participantes, assegurando-lhes o direito de omissão de sua identificação ou de dados que possam compromê-lo. Na apresentação dos resultados não serão citados os nomes dos participantes da pesquisa nem qualquer identificação pessoal.
- m) Os resultados obtidos com a pesquisa serão apresentados em eventos ou publicações científicas.
- n) As informações e produção de dados desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários.
- o) Esta atividade será gravada em áudio, sendo utilizada somente para transição, sem identificação pessoal. Apenas o pesquisador e o orientador terão acesso à mesma, sendo eliminada após a defesa da dissertação.
- p) Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor.
- q) Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor, poderá entrar em contato com os responsáveis pela pesquisa no endereço informado acima.
- 3. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que o(a) menor possa participar desta pesquisa.**

Consentimento Livre e Esclarecido da participação

Eu, responsável legal pelo(a) menor _____, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento para que o mesmo(a) possa participar dessa pesquisa, caso ele(a) deseje após ter sido devidamente esclarecido.

 Responsável pelo(a) menor participante da pesquisa

Local e data: _____

Assinatura do Pesquisador: _____



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO
 Departamento de Educação e Ciências Humanas

APÊNDICE D –
QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DE FILOSOFIA

Prezado(a) professor(a),

O presente questionário tem como objetivo produzir dados acerca da formação docente para uma pesquisa de dissertação de mestrado, do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica do CEUNES/ UFES, São Mateus, ES.

A pesquisa consistirá em investigar práticas e experiências do ensino de Filosofia no Ensino Médio em Aracruz-ES, bem como traçar um perfil dos professores e professoras de Filosofia da rede pública estadual presentes no município de Aracruz, ES.

Gostaria de contar com a sua colaboração!

Mestranda Andréa Scopel Piol
 Prof. Dr. Jair Miranda de Paiva
 Centro Universitário Norte do Espírito Santo / CEUNES – UFES

IDENTIFICAÇÃO:

SRE: _____ Município: _____ Escola: _____

1. Sexo:
 - (A) masculino
 - (B) feminino
2. Faixa etária:
 - (A) até 29 anos
 - (B) de 30 a 39 anos
 - (C) 40 anos ou mais
3. Formação:
 - (A) professor graduado
 - (B) professor especialista
 - (C) professor mestre ou doutor
4. Qual a sua formação inicial?

- 4.1. Se tiver outra graduação, especifique e diz o motivo que o levou a fazer:

5. Em que tipo de instituição você fez o curso superior?
 - (A) pública
 - (B) privada
6. De que forma você realizou o curso superior?
 - (A) presencial
 - (B) à distância
 - (C) semi-presencial
7. Tempo de experiência profissional no magistério:
 - (A) Até 5 anos
 - (B) de 5 a 10 anos
 - (C) de 10 a 20 anos
 - (D) acima de 20 anos
8. Há quanto tempo você atua como professor (a) de filosofia no Ensino Médio?
 - (A) Até 3 anos
 - (B) de 3 a 10 anos
- (C) acima de 10 anos
9. Ensina outra(s) disciplina (s)? Qual (s)?

10. Qual é a sua situação trabalhista nesta escola?
 - (A) efetivo
 - (B) contratado
11. Qual a sua carga horária semanal de trabalho?
 - (A) até 25 horas
 - (B) de 26 a 40 horas
 - (C) acima de 40 horas
12. Você têm quantas aulas de Filosofia semanalmente

13. Turno (s) que ensina Filosofia?

14. Em quantas escolas você trabalha?
 - (A) apenas nesta escola
 - (B) em 2 ou mais escolas
15. Participa ou tem participado de cursos de formação continuada nos últimos anos?
 - (A) Sim
 - (B) Não
 Qual (s)? _____
 Quem promove ou promoveu? _____
16. Esse (s) curso(s) tem contribuído para a sua prática do ensino de filosofia?
 - (A) Sim
 - (B) Não
 Justifique: _____
17. Há momentos específicos de discussão no cotidiano escolar para pensar as relações entre ensinar e aprender filosofia?
 - (A) Sim
 - (B) Não



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO
Departamento de Educação e Ciências Humanas

18. A SEDU possibilita oportunidades de estabelecer relações com os outros professores de filosofia do Ensino Médio para tratar do ensino de Filosofia? (seminários, palestras, minicursos, reuniões, discussões sobre currículo, livro didático, etc.).

- (A) Sim
(B) Não

19. Tem algum tipo de dificuldade frente ao ensino de filosofia?

- (A) Sim
(B) Não
Se sim, qual(s)?

20. Gostaria de fazer alguma manifestação (opinião sobre esse questionário, outra)? Fique à vontade.

OBRIGADA PELA PARTICIPAÇÃO!



APÊNDICE E –
ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURA PARA PROFESSORES DE FILOSOFIA DO ENSINO MÉDIO

Prezado (a) professor (a),

Esta entrevista destina-se a uma pesquisa, cujo título provisório é: “*Práticas e experiências do ensino de filosofia no município de Aracruz*”, para elaboração de uma dissertação de mestrado, do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica do CEUNES/ UFES, orientada pelo Prof. Dr. Jair Miranda de Paiva.

A pesquisa consistirá em investigar práticas e experiências do ensino de Filosofia no Ensino Médio na EEEFM Dyllo Penedo e na EEEFM Aparício Alvarenga, em Aracruz-ES, bem como traçar um perfil dos professores e professoras de Filosofia da rede pública estadual presentes no Município de Aracruz.

Gostaria de contar com a sua colaboração!

Escola: _____

1. Durante sua atuação docente no ensino de filosofia você tem feito algum curso de Formação Continuada oferecido pela Secretaria de Estado da Educação - SEDU?
Fale um pouco sobre os cursos de formação continuada de professores que a SEDU tem oferecido e as suas contribuições à sua prática docente:
2. A Formação Continuada de Professores do Ensino Médio promovida pelo Ministério da Educação – SISMÉDIO/MEC – traz contribuições à sua prática no ensino de filosofia? Gostaria que falasse um pouco sobre isso:
3. Você tem feito ou participado de outras atividades de formação continuada (cursos de qualificação, congressos, palestras, seminários, etc.) relacionados à sua atuação profissional como educador, além dos cursos oferecidos pela SEDU ou pelo MEC? Como você os relaciona com o seu trabalho atual?
4. Esses cursos têm contribuído para a sua prática do ensino de filosofia? Em que? Tem potencializado a produzir experiências significativas a um ensino criativo?
5. E quanto à sua formação inicial, o que pensa à prática do ensino de filosofia?
6. Quais são as condições às quais você está sujeito ao ensinar Filosofia? (Demandas que são postas aos professores; fatores que afetam sua prática educativa; algo que o limita; desafios, potencialidades ou dificuldades sentidas frente ao ensino de filosofia no Ensino Médio no planejamento ou na sala de aula).
7. Quais são os usos que você faz do Currículo Básico Comum da SEDU? E quanto ao livro didático, como conceitua ou utiliza?
8. Como você organiza o trabalho pedagógico? (Atividades que privilegia em seu planejamento; metodologias de ensino que utiliza; alternativas que usa para melhorar as práticas de ensino).
9. Como você concebe a Filosofia ou ensina Filosofia a seus alunos do Ensino Médio? Já parou para pensar se o que você oferece a seus alunos produz sentidos e experiências? (Se desejar, relate experiência (s) que considera estimulantes para suas aulas de Filosofia ou atividades na Escola):
10. Você tem alguma expectativa ou proposta para a melhoria do ensino de filosofia? (Ou sugestões para que suas aulas de filosofia sejam mais interessantes para você e para os alunos).

OBRIGADA PELA PARTICIPAÇÃO!

Mestranda Andréa Scopel Piol

Centro Universitário Norte do Espírito Santo / CEUNES – UFES

APÊNDICE F –**TÓPICOS ABORDADOS NO GRUPO FOCAL/REDES DE CONVERSÇÕES COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO**

Prezados alunos,

Este trabalho de *grupo de discussão* destina-se a uma pesquisa, cujo título provisório é: “*Práticas e experiências do ensino de filosofia no município de Aracruz*”, para elaboração de uma dissertação de mestrado, do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica do CEUNES/ UFES, orientada pelo Prof. Dr. Jair Miranda de Paiva.

A pesquisa consistirá em investigar práticas e experiências do ensino de Filosofia no Ensino Médio na EEEMF Dylio Penedo e na EEEFM Aparício Alvarenga, em Aracruz-ES, bem como traçar um perfil dos professores e professoras de Filosofia da rede pública estadual presentes no Município de Aracruz.

Para tanto, os assuntos/temática que irão nortear essa discussão diz respeito à Filosofia.

Gostaria de contar com a colaboração de vocês!

Tópicos abordados:

- Apresentação e dinâmica de grupo: nome, série do ensino médio que cursa, tempo que estuda Filosofia, o que é Filosofia para você?
- Que significado tem para sua vida aprender Filosofia? (Se valoriza as aulas de Filosofia e compreende o significado e o sentido que essa disciplina pode trazer para a formação humana).
- Expectativas quanto à aprendizagem de Filosofia: (as aulas dessa disciplina têm atendido ou atende suas expectativas de aprendizagem?).
- Dificuldades e potencialidades na realização das atividades filosóficas.
- Relato de experiências de sala de aula ou atividades na Escola que têm estimulado à aprendizagem dessa disciplina.
- Como considera as relações (professor/alunos/conhecimentos) existentes na sala de aula entre ensinar e aprender filosofia?
- Contribuições da disciplina Filosofia para sua vida (atitudes, ações, conceitos, comportamentos, conhecimentos).
- As aulas de Filosofia (a aprendizagem de algum tema, algum seminário, texto, discussão, debates, filmes, livros, projetos, etc.) em algum momento têm afetado vocês? Já inventaram ou criaram algo ou conceitos novos na sua vida?
- Avaliação (do encontro, das discussões, sugestões que podem contribuir para o ensino e a aprendizagem de Filosofia, alguma outra manifestação).

OBRIGADA PELA PARTICIPAÇÃO!

Mestranda Andréa Scopel Piol

Centro Universitário Norte do Espírito Santo / CEUNES – UFES

APÊNDICE G –

QUADRO REFERENTE AO QUESTIONÁRIO COM PROFESSORES DE FILOSOFIA DO ENSINO MÉDIO

QUESTÕES:	SIM	NÃO	OBSERVAÇÕES OU RELATOS
Participa ou tem participado de cursos de formação continuada nos últimos anos?	07	02	Formação promovida pelo MEC: 03 Teorias sociais das relações raciais; Educação para a diversidade e cidadania: 01 PCEM/SEDU: 01 Ed. ambiental e informática: 01 Outra formação: 01
Esse (s) curso(s) tem contribuído para a sua prática do ensino de filosofia?	06	01	A) Ampliação de debate permanente acerca da diversidade e da importância do conhecimento e valorização da pluralidade cultural local. B) Não contribuiu: a formação não era específica, falta reflexão.
Há momentos específicos de discussão no cotidiano escolar para pensar as relações entre ensinar e aprender filosofia?	02	07	Professores da mesma escola daqueles 02 professores que responderam SIM, disseram que não há momentos para conversar sobre o ensino de filosofia.
A SEDU oferece cursos de formação continuada de filosofia ou possibilitada oportunidades de estabelecer relações com os outros professores de filosofia do Ensino Médio para tratar do ensino de Filosofia? (seminários, palestras, minicursos, discussões sobre currículo, livro didático, etc.).	01	08	A SEDU nunca ofereceu nada específico na área do ensino de filosofia, “nunca se preocupou com isso”, relata uma professora de filosofia.
Tem algum tipo de dificuldade frente ao ensino de filosofia?	7	2	Principais dificuldades relatadas: a) Quantidade insuficiente de aulas para cada turma do Ensino Médio; b) Escassez de livros na escola referente à disciplina; c) Ensinar uma disciplina que muitos não valorizam. “Desvalorização da disciplina para o mercado de trabalho, o que acaba por inculcar na mentalidade de muitos alunos que a mesma não serve para nada, um aprendizado inútil”, relata um professor. e) Ensinar filosofia de modo a fazer sentido na vida dos alunos; “Dar aula de Filosofia não é ensinar qualquer coisa para os alunos, dar qualquer conteúdo”, relata um professor. f) Saber ensinar filosofia.

ANEXOS

ANEXO A –

Pedido de solicitação de pesquisa à Superintendente Regional de Educação de Linhares

CEUNES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO
Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica
Mestrado em Ensino na Educação Básica

São Mateus, 05 de fevereiro de 2015

À Superintendente Regional de Educação de Linhares

Sr^a. Maria da Penha Valani Giuriato

Eu, Prof. Dr. Jair Miranda de Paiva, orientador responsável pelo projeto de pesquisa da mestranda Andréa Scopel Piol, do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica desta Universidade, cujo título provisório é: "*Práticas e experiências do ensino de filosofia no município de Aracruz*", venho solicitar a V.S.^a autorização para que a mestrando possa realizar sua pesquisa nas escolas estaduais de Ensino Médio desta Superintendência de Linhares situadas em Aracruz, ES.

A pesquisa consistirá em investigar práticas e experiências do ensino de Filosofia no Ensino Médio na EEEMF Dyllio Penedo, em Aracruz-ES, bem como traçar um perfil dos professores e professoras de Filosofia da rede pública estadual presentes no Município de Aracruz. Para atingir tais objetivos, são previstas as seguintes estratégias metodológicas: observação participante do cotidiano escolar, participação em aulas de Filosofias dos professores e professoras que concordarem em participar da pesquisa, entrevistas semi-estruturadas com professores e equipe técnica da Escola citada.

Agradecemos desde já sua atenção e colaboração, colocando-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Jair Miranda de Paiva
Orientador responsável
Tels. (27)3312-1594, 9 9923-9121

Centro Universitário Norte do Espírito Santo
Rodovia BR 101 Norte, km 60, Bairro Litorâneo, CEP 29 932-540 Tel.: (27) 3312-1569
São Mateus – ES
Site eletrônico: <http://www.CEUNES.ufes.br>

ANEXO B –

Carta de Anuência da Superintendência Regional de Educação de Linhares



GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO / SEDU - ES
SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO LINHARES

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos, para os devidos fins, que autorizamos a realização da pesquisa intitulada: “*Práticas e experiências do ensino de filosofia no município de Aracruz*”, com o objetivo geral de investigar práticas e experiências do ensino de Filosofia no Ensino Médio na EEEFM Dylío Penedo, bem como traçar um perfil dos professores e professoras de Filosofia da rede pública estadual presentes no Município de Aracruz, a realizar-se nas escolas estaduais de Ensino Médio, situadas em Aracruz, ES, da mestranda Andréa Scopel Piol, do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica do CEUNES/ UFES, orientada pelo Prof. Dr. Jair Miranda de Paiva.

Declaramos conhecer a Resolução 466/2012-CONEP-CNS-MS, que trata da Pesquisa envolvendo Seres Humanos, na proteção dos participantes quanto aos aspectos éticos e da dignidade humana. Estamos cientes de que os dados coletados e a identidade dos participantes serão mantidos em absoluto sigilo, de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde 466/2012 e autorizamos que tais dados sejam utilizados tão somente para realização desse estudo.

Linhares, 13 de fevereiro de 2015.

Muria da Penha Valani Giussano
Superintendente da S.R.E - Linhares,
Nº Funcional: 307698

Portaria nº 001-S, de 05/01/2015.

ANEXO C –

Parecer Consubstanciado do CEP

CENTRO UNIVERSITÁRIO
NORTE DO ESPÍRITO SANTO-
UFES



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS DO ENSINO DE FILOSOFIA NO MUNICÍPIO DE ARACRUZ

Pesquisador: Andréa Scopel Piol

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 45503415.3.0000.5063

Instituição Proponente: CENTRO UNIVERSITARIO NORTE DO ESPIRITO SANTO - CEUNES

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.098.370

Data da Relatoria: 19/06/2015

Apresentação do Projeto:

O ensino de Filosofia ganha visibilidade no contexto da educação básica após a promulgação da Lei n. 11.684, de 02 de junho de 2008, que altera o art. 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e prescreve no inciso IV que "serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio".

Nesse sentido, no âmbito dos discursos filosóficos instaura-se uma reflexão tensional em torno do ensino de filosofia na educação básica brasileira, incitando os educadores a conceber a Filosofia e seu ensino como lugar de valor e de relação com o saber, como condições de propiciar atividades que possam viabilizar experiências de pensamento (KOHAN,2009) e criação de conceitos (DELEUZE-GUATTARI,1992; GALLO,2012;).

No entanto, pôr em prática a filosofia com pretensões educativas permite-nos compreender que estamos diante de algo desafiador frente ao processo formativo dos estudantes do ensino médio e à complexidade das sociedades contemporâneas, o que impõe com urgência a presença de uma filosofia viva, produtiva e criativa.

Assim, o presente estudo trata de uma pesquisa qualitativa, de tipo cartográfico e caráter exploratório, a ser realizada na rede pública estadual de Ensino Médio no município de Aracruz, ES.

Endereço: Rodovia BR101 Norte, Km 60
Bairro: Litorâneo **CEP:** 29.932-540
UF: ES **Município:** SAO MATEUS
Telefone: (27)3312-1519 **Fax:** (27)3312-1510 **E-mail:** cep@ceunes.ufes.br

**CENTRO UNIVERSITÁRIO
NORTE DO ESPÍRITO SANTO-
UFES**



Continuação do Parecer: 1.098.370

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar práticas e experiências filosóficas produzidas nas relações entre ensinar e aprender Filosofia no cotidiano de escolas públicas de Ensino Médio de Aracruz, ES.

Objetivo Secundário:

Investigar a formação inicial e continuada dos professores de Filosofia do Ensino Médio da rede pública estadual do município de Aracruz; Traçar um perfil dos professores e professoras de Filosofia da rede pública estadual presentes no município de Aracruz; Caracterizar a EEEFM Dyllo Penedo e a EEEFM Prof. Aparício Alvarenga, localizadas no município de Aracruz, ES; Identificar os usos que os professores de filosofia fazem do currículo formalmente prescritivo; Acompanhar os currículos pensados/praticados no cotidiano de duas escolas estaduais de Ensino Médio de Aracruz acerca do ensino de Filosofia; Analisar o novo Currículo Básico da Escola Estadual de Ensino Médio da SEDU/ES para a disciplina de Filosofia e a definição do Conteúdo Básico Comum (CBC).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Considerando a Resolução n. 466/2012, toda pesquisa com seres humanos envolve a possibilidade de risco. No entanto, a realização dessa pesquisa aponta para as possibilidades de riscos à dimensão moral dos sujeitos participantes, uma vez que se trata de uma metodologia que envolve observação participante, entrevistas semiestruturadas, aplicação de questionário e grupo de discussão. Entretanto, os participantes da pesquisa estarão cientes diante do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na qual possibilitará o caráter voluntário dos participantes, podendo recusar a emissão de quaisquer informações. O pesquisador assume garantia ética da integridade moral dos participantes da pesquisa, sigilo e privacidade de sua identificação ou de dados pessoais que possam comprometê-lo.

Benefícios:

essa pesquisa tem relevância para o ensino de filosofia na Educação Básica e para os profissionais dessa área, uma vez que pretende problematizar e compartilhar as experiências sentidas nos processos de ensinar e aprender filosofia, assim como apresentar um perfil dos professores e professoras que ensinam essa disciplina na rede pública de ensino pesquisada. Desse modo, caminha para a contribuição no campo da produção de conhecimentos, de uma maior compreensão da problemática da Filosofia e da especificidade de seu ensino; apontando

Endereço: Rodovia BR101 Norte, Km 60
Bairro: Litorâneo **CEP:** 29.932-540
UF: ES **Município:** SAO MATEUS
Telefone: (27)3312-1519 **Fax:** (27)3312-1510 **E-mail:** cep@ceunes.ufes.br

**CENTRO UNIVERSITÁRIO
NORTE DO ESPÍRITO SANTO-
UFES**



Continuação do Parecer: 1.098.370

possibilidades de estabelecer um diálogo reflexivo sobre o ensino de filosofia e a formação dos professores da rede pública estadual, a partir do município de Aracruz. Nesse âmbito, há perspectivas de se pensar em políticas de formação contínua nessa área.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é de grande relevância, pois tem a finalidade de acompanhar práticas e experiências filosóficas produzidas no ensino de filosofia no cotidiano de escolas públicas de Ensino Médio, bem como traçar um perfil dos professores e professoras de Filosofia da rede pública estadual presentes no Município de Aracruz, ES.

Visa, também, investigar a formação inicial dos docentes que ensinam filosofia e compreender essa especificidade (potencialidades, condições, limitações, dificuldades), apontando para os desafios e as possibilidades de se pensar em políticas de formação contínua nessa área. Dessa forma, contribuirá para um melhor ensino e aprendizagem da disciplina de Filosofia nas escolas públicas do estado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos apresentados são: projeto de pesquisa, termo de consentimento livre e esclarecidos para os participantes maiores e menores de idade, instrumentos de coleta (questionário, entrevista, grupo de discussão), folha de rosto e carta de anuência da instituição co-participante.

Recomendações:

Acrescentar maiores informações sobre as atividades que serão realizadas com o grupo de discussão no TCLE que necessita do consentimento do responsável pelo aluno menor de idade.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Sr/a. Pesquisador/a,

a) Segundo a Resolução 466/2012 (CONEP/CNS), a eticidade da pesquisa implica em: assegurar aos participantes da pesquisa os benefícios resultantes do projeto, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa (Título III, 1.n). Tal imperativo deve

Endereço: Rodovia BR101 Norte, Km 60	CEP: 29.932-540
Bairro: Litorâneo	
UF: ES	Município: SAO MATEUS
Telefone: (27)3312-1519	Fax: (27)3312-1510
	E-mail: cep@ceunes.ufes.br

CENTRO UNIVERSITÁRIO
NORTE DO ESPÍRITO SANTO-
UFES



Continuação do Parecer: 1.098.370

constar dos Projetos e devem ser previstas formas de tais benefícios;

b) De acordo com a Resolução 466/2012 (CONEP/CNS), o pesquisador deve apresentar Relatórios Semestrais de sua pesquisa (Título X, X.1, item 3, letra b). Para pesquisa com duração menor que um ano, Relatório Final (Regimento Interno do CEP/CEUNES, Art. 25º). Os Relatórios Parcial e Final devem ser, preferencialmente, enviados através da Plataforma Brasil (item 'enviar notificação', anexar o respectivo documento).

SAO MATEUS, 09 de Junho de 2015

Assinado por:
Jair Miranda de Paiva
(Coordenador)

Endereço: Rodovia BR101 Norte, Km 60
Bairro: Litorâneo CEP: 29.932-540
UF: ES Município: SAO MATEUS
Telefone: (27)3312-1519 Fax: (27)3312-1510 E-mail: cep@ceunes.ufes.br

ANEXO D

Conteúdo Básico Comum – Filosofia

TÓPICOS/CONTEÚDOS			
	TÓPICOS	APLICABILIDADES	REFERENCIAIS TEÓRICOS
1º ANO - CONCEITOS	1. Tópico: Pensamento, conhecimento e filosofia Indagação. Pensamento. Interpretação. Linguagem. Racionalização. Verdade. Formas do conhecimento. Senso comum. Atitude filosófica	Exigências do pensamento. Aprender a aprender. Uso ordinário da linguagem: gírias e expressões regionais. Pós-modernidade. Sociedade do conhecimento. Interdisciplinaridade.	Filósofos pré-socráticos, Platão, Aristóteles, Epicuro, Agostinho de Hipona, Tomás de Aquino, Descartes, Hume, Kant, Pascal, Hegel, Marx, Husserl, Frege, Russell, Wittgenstein, Bakhtin, Jaspers, Popper, Bachelard, Kühn, Dilthey, Heidegger, Gadamer, Ricoeur, Deleuze, Rorty, Derrida, Morin, Rubem Alves.
	2. Tópico: Religião Sagrado. Símbolo. Rito. Espiritualidade. Secularização.	Sincretismo. Fundamentalismo religioso. Religiosidade popular. Novos movimentos religiosos. Religiões indígenas. As religiões afro-brasileiras. As responsáveis de Vila Valério/ES.	Hesíodo, Sófocles, Agostinho de Hipona, Tomás de Aquino, Voltaire, Feuerbach, Malebranche, Schleimeier, Hegel, Mounier, Maritain, M. Eliade, Maritain, Buber, Ricoeur, Vattimo.
	3. Tópico: Arte O gosto, o belo e o sublime. Belo artístico e belo natural. Tipos de arte. Arte de elite e arte popular.	Arte e engajamento político e social. Literatura. Indústria do entretenimento: padronização e consumo cultural. Manifestações artísticas do Espírito Santo: congo e culinária capixabas.	Platão, Aristóteles, Tomás de Aquino, Schiller, Kant, Nietzsche, Adorno, Benjamin, Heidegger
	4. Tópico: Ciência e técnica Método. Verificação. Paradigma. Crise de paradigma.	Artesanato, técnica, tecnologia e produção industrial. Informática. A ciência como produção social. Neutralidade científica. Consumismo. Agenda 21. A situação do Espírito Santo: os impactos do agronegócio e da monocultura da cana e do eucalipto.	Platão, Bacon, Descartes, Kant, Comte, Dilthey, Bachelard, Popper, Kuhn, Gadamer.
2º ANO - CONCEITOS	1. Tópico: Ética Moral, imoral e amoral. Bem. A universalidade e relatividade dos valores. Crise de valores. Virtudes. Normas morais e normas jurídicas.	Moralismo. Cidadania. Bioética: eutanásia, aborto, drogas, eugenia, meio ambiente, etc. Direito de ter direito. Direito de associação. Direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais.	Aristóteles, Sêneca, Cícero, Agostinho de Hipona, Montaigne, Spinoza, Rousseau, Kant, Nietzsche, Scheler, Maritain, Kelsen, Reale
	2. Tópico: Política Poder e força. Legitimidade. Hegemonia. Sociedade civil. Sociedade política. Estado-nação. Formas de governo.	Vínculos comunitários. Ideologia. Aparelhos ideológicos: escola e meios de comunicação social. Partidos políticos. Nacionalismo. Autoritarismo e totalitarismo. Capitalismo e socialismo. Terceiro setor. Governos municipal, estadual e federal. Globalização neoliberal, movimentos antiglobalização e Fórum Social Mundial.	Sofistas, Platão, Aristóteles, Agostinho de Hipona, Tomás de Aquino, Morus, La Boétie, Maquiavel, Hobbes, Locke, Rousseau, Hegel, Marx, Althusser, Arendt, Bobbio.
	3. Tópico: Democracia Origem. Práxis. Democracia direta, participativa, representativa e como valor universal. Fragilidade da democracia. Crise de representação política. A tradição dos Direitos Humanos.	Criança e adolescente em situação de risco pessoal e social. Movimentos sociais: estudantis, ecológicos, feministas, antirracistas, de pessoas com deficiência, de terceira idade, pela paz, pela terra e outros. Sistema prisional no Espírito Santo.	Sofistas, Platão, Aristóteles, Agostinho de Hipona, Tomás de Aquino, Morus, Maquiavel, Hobbes, Locke, Rousseau, Montesquieu, Hegel, Marx, Benjamin, Althusser, Arendt, Rawls, Bobbio, Habermas, Foucault, Agamben.

TÓPICOS/CONTEÚDOS			
	TÓPICOS	APLICABILIDADES	REFERENCIAIS TEÓRICOS
3º ANO - CONCEITOS	1. Tópico: Ser humano e sensibilidade Percepção. Dualismo corpo e alma. Amor. Desejo. Eroticidade. Amizade. Caridade. Solidariedade.	Papéis sexuais e hierarquias de gêneros. Autoimagem. Práticas sociais e delimitação de diferenças etárias. As manifestações da violência: psicológica, física, doméstica e outras. Individualismo e vida gregária.	Platão, Agostinho de Hipona, Spinoza, Kant, Merleau-Ponty, Fromm, Rorty.
	2. Tópico: Ser humano, existência e temporalidade Sentido. Cotidianidade. Finitude. Liberdade. Natureza humana.	Autenticidade. Crises existenciais. Determinismo e as condições da liberdade. Compromisso. Projetos de vida. Escolha profissional. Mortalidade.	Agostinho de Hipona, Schopenhauer, Kierkegaard, Nietzsche, Farias Brito, Sartre, Heidegger, Mounier, Jaspers, Buber, Levinás.
	3. Tópico: Ser humano, identidade e cultura Subjetividade. Alteridade. Pessoa. Processo civilizatório. Etnocentrismo. Multiculturalismo. Interculturalidade: inculturação, enculturação, aculturação e transculturação.	Identidade pessoal e relações interpessoais. Identidade social e relações intergrupais. Identidade cultural. Mito. Cultura local e a defesa da pluralidade contra a globalização. Preconceito, discriminação e ações afirmativas. Cultura de massa e cultura popular. Senso comum. Folclore. As comunidades indígenas e quilombolas do Espírito Santo.	Platão, Hegel, Gramsci, Cassirer, G. Marcel, M. Eliade, Heidegger, Sartre, Mondin, Levinás, Lima Vaz, Habermas.
	4. Tópico: Ser humano e trabalho A dimensão do cuidado. Trabalho manual e intelectual. Dignidade e alienação. Progresso. Desenvolvimento. Urbanidade. Industrialização.	Capitalismo. Socialismo. Urbanização industrial. Automação. Cooperativismo. Economia solidária. Códigos de ética profissional. Movimento sindical. Terceirização. Desemprego. Êxodo rural. Mobilidade urbana. A produção industrial do Espírito Santo e o meio ambiente: minério, árvores/água, petróleo, mármore.	Aristóteles, Locke, Adam Smith, Hegel, Marx, Escola de Frankfurt, Heidegger, Boff.