

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PRÓ REITORIA PARA ASSUNTOS DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA
MESTRADO PROFISSIONAL DE FILOSOFIA**

HILSON SANTOS OLEGARIO

**DESTERRITORIALIZAÇÃO NO ENSINO DE FILOSOFIA:
Uma experiência rizomática no primeiro ano do Ensino Médio**

**RECIFE
2019**

HILSON SANTOS OLEGARIO

**DESTERRITORIALIZAÇÃO NO ENSINO DE FILOSOFIA:
Uma experiência rizomática no primeiro ano do Ensino Médio**

Dissertação apresentada destinada como requisito parcial à obtenção do título de mestre, Universidade Federal de Pernambuco.

Área de concentração: Filosofia e Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Ricardo Vieira Ramos.

RECIFE

2019

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva, CRB4-1291

O45d Olegário, Hilson Santos.
Desterritorialização no ensino de Filosofia : uma experiência rizomática no primeiro ano do ensino médio / Hilson Santos Olegário. – 2019.
124 f. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Ricardo Vieira Ramos.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
Programa de Mestrado Profissional em Filosofia, Recife, 2019.
Inclui referências.

1. Filosofia. 2. Filosofia – Estudo e ensino. 3. Educação. 4. Ensino médio. 5. Deleuze, Gilles, 1925-1995. I. Ramos, Sérgio Ricardo Vieira (Orientador). II. Título.

100 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2020-248)

HILSON SANTOS OLEGARIO

DESTERRITORIALIZAÇÃO NO ENSINO DE FILOSOFIA:
Uma experiência rizomática no primeiro ano do Ensino Médio

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em filosofia da
Universidade Federal de Pernambuco
como requisito parcial para a obtenção de
título de Mestre em Filosofia.

Aprovada em: 30/09/2019

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Sérgio Ricardo Vieira Ramos (Orientador)
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Prof. Dr. Junot Cornélio Matos (1º EXAMINADOR)
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Prof. Dr. Suzano de Aquino Guimarães (2º EXAMINADOR)
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

RECIFE
2019

Dedico esta dissertação a nossa futura geração e a todos os meus ancestrais que lutaram para que nós pobres conseguíssemos um lugar de fala no espaço acadêmico. Que resistiram bravamente a todas as dificuldades econômicas, políticas e sociais sem perder a dignidade, nem negociaram seus princípios. Digo-vos que valorizo todo o esforço e espero que tal trabalho tenha ficado a altura e a nobreza destes povos que foram perseguidos e resistiram aos tempos difíceis.

RESUMO

Este trabalho é elaborado a partir do pensamento filosófico do francês **Gilles Deleuze** em seu Livro: **O que é a Filosofia?** (2010), trabalhando os seus conceitos de **desterritorialização** e de **reterritorialização** a partir de um deslocamento conceitual desenvolvido por seus comentadores na área da Educação aqui no Brasil, estas ferramentas conceituais são aplicadas na observação da relação de ensino de filosofia na disciplina filosofia junto ao **1º ano B do Ensino Médio da Escola Estadual Nossa Senhora da Apresentação**, na cidade de **Porto Calvo**, no **Estado de Alagoas**, nos meses de **março** e de **abril** no ano de **2018**. Sendo resultado de uma intervenção proposta no Programa de Mestrado Profissional de Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco, numa perspectiva de favorecer uma educação libertária do ensino de filosofia que visa à **autonomia** e a **responsabilidade** do estudante diante seu próprio aprendizado. Esta proposta de ensino elaborada foi denominada como rizomática dentro da conceituação filosófica deleuzeana.

Palavras-chave: Desterritorialização. Reterritorialização. Rizoma.

ABSTRACT

This work is based on the philosophical thought of the Frenchman **Gilles Deleuze** in his Book: **What is Philosophy?** (2010), working on their concepts of **detrterritorialization** and **reterritorialization** based on a conceptual shift developed by their commentators in the field of Education here in Brazil, these conceptual tools are applied in the observation of the relationship of teaching philosophy in the discipline of philosophy with the **1st year B** of High School at the **Nossa Senhora da Presentation State School**, in the city of **Porto Calvo**, in the **State of Alagoas**, in the months of **March** and **April** in the year **2018**. As a result of an intervention proposed in the Professional Master's Program in Philosophy of Federal University of Pernambuco, in a perspective of favoring a libertarian education in the teaching of philosophy that aims at the student's autonomy and responsibility in the face of their own learning. This elaborated teaching proposal was named as rhizomatic within the Deleuzian philosophical concept.

Keywords: Deterritorialization. Reterritorialization. Rhizoma.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	8
2	PRÉ CONFIGURAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROBLEMÁTICA	11
2.1	MEU BRASIL BRASILEIRO.....	11
2.2	FUGIR COMO SE LIBERTAR.....	24
3	A EDUCAÇÃO, FILOSOFIA E CURRÍCULO NO BRASIL.....	36
3.1	A SOCIEDADE QUE NOS APRISIONA.....	50
3.2	ANARQUISMO, O QUE É ISTO?.....	56
4	DELEUZE E O RIZOMA DA SALA DE AULA.....	65
4.1	UMA DESTERRITORIALIZAÇÃO POR INÍCIO.....	70
4.2	PROBLEMA, MULTIPLICIDADES E RIZOMA.....	74
5	UMA INTERVENÇÃO RIZOMÁTICA.....	88
5.1	O QUE SE QUER.....	88
5.2	O QUE SE FEZ.....	94
5.3	A INTERVENÇÃO.....	98
5.3.1	Março.....	99
5.3.2	Abril.....	104
5.4	ANÁLISE DO MATERIAL.....	108
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
	REFERÊNCIAS.....	121

1 INTRODUÇÃO

O que é filosofia? Ensinar filosofia é fazer filosofia? A filosofia, dentre as filosofias, pode e deve ser disciplinarizada? A proposta aqui apresentada é a discussão a respeito dos conceitos de **desterritorialização** e **reterritorialização** que acompanham a trajetória da **Filosofia** de acordo com o pensamento filosófico do francês **Gilles Deleuze** aplicada dentro de uma proposta de **educação libertária**, entendida em uma perspectiva denominada como **rizomática** em contraponto a uma visão **arbórea**, verticalizada na hierarquia e no autoritarismo encontrados por um deslocamento conceitual no **ensino tradicional**. Uma intervenção apreciada no contexto da observação da **relação de ensino** de **filosofia** como disciplina do **Ensino Médio brasileiro**. Na abordagem do tema sobre o que é a filosofia, Deleuze faz a seguinte colocação:

Simplesmente chegou a hora, para nós, de perguntar o que é a filosofia. Nunca havíamos deixado de fazê-lo, e já tínhamos a resposta que não variou: a filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos. Mas não seria necessário somente que a resposta acolhesse a questão, seria necessário também que determinasse uma hora, uma ocasião, circunstâncias, paisagens e personagens, condições e incógnitas da questão. Seria preciso formulá-la "entre amigos", como uma confidencia ou uma confiança, ou então face ao inimigo como um desafio, e ao mesmo tempo atingir esta hora, entre o cão e o lobo, em que se desconfia mesmo do amigo. É a hora em que se diz: "era isso, mas eu não sei se eu disse bem, nem se fui assaz convincente". E se percebe que importa pouco ter dito bem ou ter sido convincente, já que de qualquer maneira é nossa questão agora. (DELEUZE, 2010, p. 10).

Para realizar tal pesquisa, investigaremos o **processo de ensino** de **filosofia** na transição do primeiro contato dos estudantes com a disciplina filosofia, no **1º ano B** do **Ensino Médio brasileiro** da **Escola Estadual Nossa Senhora da Apresentação**, no **Estado de Alagoas**, na cidade de **Porto Calvo**, entre os meses de **março** e **abril** de **2018**.

Esta Escola foi incluída no **Programa Alagoano de Educação Integral (PAEI)** no segundo semestre de **2017**, tendo sua reforma sido autorizada e não iniciada até meados de **2018**, porém, ainda funcionava como Escola regular do Estado, tendo muitas de suas instalações com problemas estruturais como tetos danificados, falta de portas nas salas, fiações elétricas expostas, falta de material adequado para o trabalho educacional. Tais condições podem ser conferidas, pois

uma equipe de reportagem da TV Gazeta, filial da Rede Globo no Estado foi ao local para averiguar a situação de abandono do prédio, segue o link da reportagem¹.

Nesta visada, apresentaremos primeiramente uma orientação histórica com alguns recortes temporais, devido tanto à impossibilidade de relatar tal amplitude dos **acontecimentos** num trabalho dissertativo de poucas páginas, como também pela importância de alguns temas e fatos específicos considerando o recorte realizado por nossa pesquisa. Não com a intenção de propor algo que pudesse ou devesse ser melhor do que o que se realizou; ou, diferente dos acontecimentos como tal, do tipo de um passado almejado ou de sonhos para nossa construção. Mas sim com o intuito de identificar quais conjuntos de condições efetivaram-se e nos trouxeram até aqui, para podermos, simplesmente, **encarar** o que aconteceu neste processo histórico de formação opressor imposto aos brasileiros.

Acreditamos que o **conhece-te a ti mesmo** deva ir além do conhecido e não mais suficiente **“quem descobriu o Brasil?”**, aonde a partir disto vimos o que podemos efetivamente propor dentro da problemática educacional no tocante a relação de ensino da disciplina filosofia a serviço da cidadania como ferramenta de emancipação e de liberdade. Demerval Saviani, quando elabora a questão da contribuição da filosofia para a complexidade da educação assim nos fala:

Se nós nos preocuparmos com a problemática educacional, tentaremos examinar a partir daí em que a Filosofia pode ajudar a esclarecer os problemas da educação e em que a História pode nos ajudar a entender esta problemática educacional que nos preocupa. Com efeito, se tomamos, por exemplo, a Filosofia, verificamos que o seu objeto são os problemas que surgem na existência humana. Se estamos preocupados com a Filosofia da Educação, a filosofia só terá sentido na medida em que nos permitir explicitar a problemática educacional. Se ela ocultar a problemática educacional não estará contribuindo para preencher a sua própria função e como tal estará se traindo enquanto filosofia. (SAVIANI, 1996, p. 29).

O que podemos observar de acordo com nossos estudos em livros, documentos encontrados nesta pesquisa acadêmica e na experiência docente é que a história da educação e do ensino de filosofia no Brasil são percebidas como uma construção verticalizada, hierárquica, autoritária, homogeneizante e tutelada desde os tempos da colonização do país.

¹Link para a reportagem: <http://g1.globo.com/al/alagoas/altv-2edicao/videos/v/escola-estadual-se-encontra-em-situacao-de-abandono-em-porto-calvo/6217311/>

Dito isto, encontraremos também no segundo capítulo desta dissertação, uma breve descrição do desenvolvimento do pensamento libertário, com a explicação de alguns de seus ideais e alguns de seus pensadores que apesar de sua vasta variedade, selecionamos apenas estes os quais se alinham a nossa perspectiva teórico-prática de educação entendida dentro de tal concepção teórica social libertária.

Já no terceiro capítulo teremos a oportunidade de observar uma abordagem mais específica do pensamento deleuzeano. O desenvolvimento de seu arcabолso conceitual que nos indica o porquê de sua utilização teórica para tal intento, o caminho realizado neste estudo que fez com que chegássemos a este pensador e o porquê de sua contribuição para o desenvolver dessa proposta de ensino entendida como libertária; também será abordado mais especificamente o conceito de ***rizoma*** dentro desta mesma perspectiva deleuzeana e sua relação com a proposta libertária de ensino de filosofia.

Por último, no quarto capítulo encontraremos um relato da experiência realizada na sala de aula da Escola Estadual Nossa Senhora da Apresentação, com a turma do 1º Ano B, do ano de 2018, com a finalidade de buscar equilibrar a tensão entre a ***autoridade*** e a ***liberdade*** dentro do ensino de filosofia como disciplina do Ensino Médio brasileiro, visando o favorecimento de uma participação autônoma dos estudantes dentro de uma visão ***rizomática***, compreendendo as suas conexões, as suas ***desterritorializações*** e as suas ***reterritorializações*** na construção do processo de aprendizado, realizando também as suas ***atualizações*** na relação de ensino.

2 PRÉ CONFIGURAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

É importante situar a quem se propor a ler tal trabalho que esta revisita histórica tem o intuito de buscar entender o seu desenvolvimento para poder falar do presente, do momento em que aconteceu a coleta dos dados e a sua elaboração após o tratamento dos mesmos para tal pesquisa. Apesar de buscar uma fluidez na leitura, desde o início do texto já estamos trabalhando com **conceitos**; no entanto, assim como para quem já transita neste **território**, como para a pessoa que não tem uma proximidade ao vocabulário conceitual deleuzeano, informamos que posteriormente tais conceitos serão tratados com maior atenção e também o vislumbre da sua relação com o anarquismo e com a educação.

Silvio Gallo, comentador da obra de Deleuze e estudioso da educação anarquista no Brasil, nos traz diversas publicações comparando o modelo educacional encontrado desenvolvido historicamente em nossa sociedade capitalista e uma proposta libertária de educação quanto as condições encontradas nas Escolas Públicas, ele nos afirma:

Assim, a escola pública que temos é a escola pública que o Estado nos quer financiar, seja ela legitimadora da dominação, seja ela o mecanismo distribuidor de um arremedo de educação que mantenha o povo em um estado de semi-ignorância e apatia político-social, pareça isso um descaso do Estado com a educação pública ou não. (GALLO, 2002, p.153).

Na elaboração deste, compreendemos que algumas circunstâncias tanto individuais como coletivas são condicionantes no processo de ensino e interferem diretamente na aprendizagem, mas também percebemos que desde o período da colonização do Brasil podemos observar um modelo autoritário de educação, organizado de modo verticalizado e hierárquico, de estruturas rígidas o qual foi implementado inicialmente pelo colonizador-invasor e adequado durante o tempo pelos grupos político-econômicos dominantes que se revezam no controle do país.

2.1 MEU BRASIL “BRASILEIRO”

Modelo educacional que historicamente valoriza a obediência à autoridade pelo fato desta estar hierarquicamente acima, e o qual acreditamos ter sido de grande contribuição para nutrir um sentimento essencialista de acomodação social

que legitima o **status quo**; pois, encontramos indícios desta formação em nossa pesquisa em algumas passagens descritas pelo próprios responsáveis pela educação e pela catequese daquela população colonial, a qual perpassa pela educação formal e se assenta no próprio funcionamento da vida daquela sociedade católica. Nas palavras do padre **Manoel da Nóbrega**, chefe da missão jesuítica no Brasil, podemos encontrar a percepção de uma boa aprendizagem na utilização do método dialógico como ferramenta desta educação, sendo mencionado também a imposição da autoridade como método de controle em relação ao comportamento dos nativos.

aqui há 30 moços de escola nesta aldeã, e na de Simão haverá 60 ou mais, aprendem muito bem e ha muitos entre elles de muito bom engenho; os mais d'elles sabem a doutrina toda e sabem o essencial da Fé, que em perguntas, à maneira de diálogo, lhes ensinam na sua língua; têm grande obediência aos Padres, ninguém da aldeã vai fora sem pedir licença aos Padres (*apud* Carlos Alberto de Faria, 2006).²

Esta formação que regula o comportamento, o deslocamento dos próprios nativos da terra, lhes impondo a obediência a um **superior** vindo de fora, esta heteronomia, foi transmitida com o tempo, mantendo o que era propício com o interesse de afirmar esta **ordem** social alheia à natureza da localidade, a cultura e os hábitos dos nativos, permanecendo oferecida por gerações até os dias de hoje. No entanto, na busca de sair deste padrão de ensino (**desterritorializar**) e procurando outra organização mais autônoma (**reterritorializar**), dentro do desenvolvimento histórico do pensamento filosófico, também encontramos na visão deleuzeana que cada concepção de **territorialidade** tem sim, a sua especificidade. Então, salientamos a observação que para Deleuze, na filosofia não há uma universalidade tão pretendida por muitos que deva ser reproduzida e imposta homogeneamente, mas que contrariamente a isto em cada lugar, em cada tempo a filosofia responde a antigas e a novas questões a partir de suas criações conceituais cada vez mais adequadas, em sua conceituação cada vez mais **atualizada**.

Deleuze cita como exemplo de uma destas especificidades e atualizações no momento em que o papel do filósofo se **desterritorializa**, e, é **reterritorializado** no professor de filosofia, onde ainda assim, mesmo que esta reterritorialização aconteça por meio de uma institucionalização, estes **filósofos-professores**

² Carta de Pe. Manuel da Nóbrega a Pe. Loyola – quadrimestre de janeiro até abril de 1557, *apud* Carlos Alberto de Faria, 2006.

possuem também determinadas características que os diferenciam entre os seus entendimentos e os seus demais posicionamentos que demarcam assim a **territorialidade** de suas filosofias, suas abrangências existenciais, sua construção de sentido. No tocante a isto, destacamos que:

Quando a filosofia se reterritorializa sobre o Estado de direito, o filósofo se torna professor de filosofia, mas o alemão o é por instituição e fundamento, o francês o é por contrato, o inglês não o é senão por convenção. Se não há Estado democrático universal, malgrado o sonho de fundação da filosofia alemã, é porque a única coisa que é universal no capitalismo é o mercado. (DELEUZE, 2010, p. 137.).

Acreditando também que a filosofia em seu movimento, **desterritorializando-se** e **reterritorializando-se**, marca também a história do Estado de Direito brasileiro devendo apresentar suas próprias características peculiares. Estas, no entanto, não estão aparentemente bem definidas quanto à determinação de uma especificidade de uma filosofia propriamente brasileira. Assim, nos propomos a observar teoricamente este caminho desenvolvido pelo modelo **arbóreo** de construção sócio-educacional dentro do movimento da história do ensino de filosofia no Brasil, em busca de perceber um caminho percorrido pelos acontecimentos institucionais que estruturaram a política educacional brasileira para em seguida realizar uma intervenção na própria sala de aula, uma ação de ensino **rizomático** de filosofia, que procura uma ruptura com aquele tal modelo ainda encontrado nos dias atuais.

Dentro da atividade docente nas escolas brasileiras nas Redes Pública e Privada, podemos facilmente encontrar vários desafios que obstruem ou direcionam o **processo de ensino** e não só especificamente para a disciplina filosofia, mas também de modo geral nas demais disciplinas. Claro que estes desafios variam de estudante para estudante, de escola para escola, entre as redes públicas e privadas, dentre as classes sociais espalhadas pelas 05 (cinco) regiões brasileiras... Porém, também dentro deste mesmo vasto e diverso universo da sociedade capitalista brasileira, podemos sinalizar muitos lugares comuns que afetam diretamente a relação de aprendizado destes mesmos estudantes, resultados desta tentativa de formação homogeneizante que atua na construção de hábitos e forjando modos de pensar que nos fazem observar qual o limite da interferência do outro na construção do sujeito, em específico no nosso caso, nas escolas públicas.

Este questionamento também está presente na base da fundamentação do pensamento teórico anarquista ao levantar a problemática da importância da educação dentro da construção da liberdade da pessoa e do seu constante enfrentamento com as imposições sociais. Gerando a discussão de uma proposta educativa que visa à transformação e a superação da própria sociedade capitalista, autoritária e hierarquizada reproduzida na população através da educação tradicional. De acordo com **Gallo**, esta hipótese é abordada quando nos fala sobre o Anarquista **Joseph Proudhon** e de sua crítica ao modelo capitalista; nos dizendo que a sociedade não viria a ser um simples resultado de um contrato entre seus participantes, submetendo a sua liberdade em troca de uma ordem social. Observamos que:

Para Proudhon e para a filosofia política anarquista em geral a sociedade não é resultado de um contrato que reduz a liberdade dos indivíduos com seu consentimento, mas sim de um processo constante de produção coletiva de cultura e humanização. Assim, a educação, que é a transmissão da carga cultural da humanidade, é um dos seus pontos centrais de existência: sem a educação não há transmissão da cultura, não havendo avanço, mas retrocesso e, com isso, uma desestruturação da sociedade rumo à barbárie. Com essa visão de educação e de sociedade, Proudhon empreende uma análise crítica da educação fornecida pelo capitalismo. (GALLO, 1996, p. 02).

Ao perceber o fundamento dessa crítica anarquista à sociedade econômica capitalista, Gallo também nos indica alguns dos meios que são utilizados para que se busque essa manutenção através do funcionamento estrutural desta sociedade com suas divisões de trabalho e sociais que têm início da educação.

É óbvio que esta sociedade hierarquizada preconizará uma educação hierarquizada. A classe dominante precisará receber, por intermédio da educação, os meios e os conhecimentos necessários para dominar todo o processo de produção, circulação e consumo, podendo manter-se em posição de proprietária e gerente dos meios de produção. As classes operárias, por outro lado, devem receber apenas a instrução necessária para a realização das tarefas a que estão destinadas. Em termos de cultura, trata-se de manter as classes dominadas, em sua ignorância, numa condição de "sub-humanidade", para que não tenham consciência de seu direito à liberdade e à igualdade. Para dizer de outra maneira, a educação capitalista sustenta e reforça o sistema de divisão social do trabalho, fonte da alienação. (GALLO, 1996, p. 02).

Além de questões infra-estruturais como a presença ou a ausência de salas de aulas adequadas, de bibliotecas, de laboratórios, de áreas livres, de materiais

didáticos; também encontramos em muitas escolas e salas de aula uma educação baseada no autoritarismo e na imposição, com ações **verticalizadas** numa estrutura de diretores, coordenadores, professores etc. Que visa regular desde o comportamento dos estudantes e as necessidades fisiológicas como também, e mais comumente as suas respostas em **avaliações** de **aprendizagem** que selecionam os “conhecimentos necessários” para a sua formação a depender das suas posições sociais.

Ao julgar que os estudantes possuam a mesma relação de aprendizagem e visando formá-los para determinadas situações que se entendem necessárias para a manutenção desta ordem social, essa educação impositiva é a tentativa de aplicação de mais uma ferramenta para a dominação a partir de uma naturalização do que deve ser aprendido e reproduzido como garantia de desenvolvimento. Ressaltamos que nós discordamos deste posicionamento, quando concordamos com Deleuze e o seu entendimento no momento em que ele nos fala com respeito ao aprendizado individual e em relação ao desenvolvimento das metodologias voltadas para o ensino, nesse entendimento:

Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender - que amores tornam alguém bom em Latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. Os limites das faculdades se encaixam uns nos outros sob a forma quebrada daquilo que traz e transmite a diferença. Não há método para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou paidéia que percorre inteiramente todo o indivíduo. (DELEUZE, 1988, p. 159).

Ao iniciar na reflexão sobre a nossa experiência do exercício docente em relação ao aprendizado e no aprofundamento deste estudo a partir da crítica institucional gerada na pós-graduação, no curso de mestrado profissional de filosofia. Foi através da leitura de autores que fazem uma análise crítico-progressista da história da educação no Brasil, com a intenção de perceber quais foram os desenvolvimentos teóricos, legislativos, os movimentos políticos, econômicos, sociais que **aconteceram** e foram construindo nossa formação mais atual; os quais nos trouxeram para as atuais circunstâncias do momento recente do país, as quais afetam diretamente todos os níveis da Educação e o ensino de filosofia, não só especificamente para este trabalho, mas como parte da formação integral do estudante neste sentido, **Jorge Larrosa**, teórico da educação da Universidade de Barcelona, desenvolve alguns apontamentos sobre o entendimento que temos em

relação à experiência, nos chamando a atenção para a excessiva exigência e a diferenciação do profissional no chamado saber prático e no saber teórico, onde dentre estes apontamentos importantes, um dos quais destacamos aqui:

A experiência é cada vez mais rara por excesso de trabalho. Esse ponto me parece importante porque às vezes se confunde experiência com trabalho. Existe um clichê segundo o qual nos livros e nos centros de ensino se aprende a teoria, o saber que vem dos livros e das palavras, e no trabalho se adquire a experiência, o saber que vem do fazer ou da prática, como se diz atualmente. (LARROSA, 2002, p. 23).

Resumindo a vida do trabalhador ao exercício do trabalho dentro da carga horária exigida, busca-se fazer com que não se perceba os **acontecimentos** particulares de cada pessoa, não se considera a sua vivência empírica. Em vista disto, gera-se um falso entendimento sobre o que é o conhecimento. Ao se diferenciar o saber prático do saber teórico, esta distinção por si já direciona e separa a classe intelectual, produtora de conhecimento, da classe trabalhadora, produtora de riquezas para a classe dominante através da alienação de sua força de trabalho; tal observação também está presente na crítica elaborada pelo pensamento anarquista.

Mas, dir-se-á, e é o argumento que se nos opõe mais frequentemente e que todos os senhores doutrinários de todas as cores consideram irresistível, é impossível que toda a humanidade se dedique à ciência; morreria de fome. É necessário que, enquanto uns estudam, outros trabalhem a fim de produzir os objetos necessários para à vida, para eles próprios antes de mais, e depois para todos os homens que se dedicam exclusivamente aos trabalhos intelectuais; porque os homens não trabalham apenas para si próprios: as suas descobertas científicas para além de alargarem o espírito humano, aplicando-se à indústria, à agricultura, e, em geral à vida política e social, não melhoram as condições de todos os seres humanos, sem exceção? As suas criações artísticas não enobrecerão a vida de todo o mundo? Não, evidentemente que não. (BAKUNIN, 1979, p. 33).

Dentro do debate de formação intelectual e profissional, os pensadores socialistas libertários perceberam que a educação oferecida favorecia a exploração presente no modelo econômico capitalista, os discursos elitistas privilegiavam a distinção entre o trabalho intelectual e o trabalho braçal; no entanto, seus posicionamentos contrários a tal modelo de educação que selecionam quem pode pensar, desenvolver um trabalho intelectual e quem deve trabalhar com o

operacional, técnico e repetitivo eram em busca de uma igualdade de condições de aprendizado e não de uma homogeneização fabricada por uma heteronomia.

Dito isto, encontraremos no primeiro capítulo deste trabalho acadêmico uma perspectiva que irá nos evidenciar, a partir da construção histórica da educação brasileira, um ensino diferenciado, balizado a partir da **hierarquia** e do **autoritarismo** desde o período colonial; inicialmente oferecido para uma pequena parcela da sociedade, sendo estendido e ainda presente nos dias atuais em grande parte das escolas. Apesar desta revisita histórica ser feita em um período considerado longo, acreditamos ser necessário para encontrarmos nas bases de nossa formação enquanto povo, as evidências iniciais da imposição deste modelo educacional, o qual construído e adaptado com o tempo ficou conhecido como **ensino tradicional**, almejando uma violenta naturalização deste processo do ensino.

Tal esforço de retorno às origens é realizado a fim de encontrar na **árvore genealógica** deste nosso modo de pensar a configuração tanto daquilo que faz parte do método do nosso aprendizado que torna habitual uma hierarquia, como igualmente tornar comum este modelo de ensino que nos tira a autonomia, nos alienando para o trabalho para então, depois de entendido, podermos buscar sair deste modelo verticalizado para um modelo rizomático, pois:

Podem-se sempre efetuar, na língua, decomposições estruturais internas: isto não é fundamentalmente diferente de uma busca das raízes. Há sempre algo de genealógico numa árvore, não é um método popular. Ao contrário, um método de tipo rizoma é obrigado a analisar a linguagem efetuando um descentramento sobre outras dimensões e outros registros. (DELEUZE, 2000, p. 15).

Essa ordem imposta pelo modelo arbóreo nos leva a apontar uma tentativa de um direcionamento para uma formação homogênea hierarquizada e uma busca de estabelecimento de um pensamento hegemônico nas pessoas, isto sendo feito sem a presença de algum questionamento aprofundado voltado para a própria realidade pessoal, manifestando uma disposição a um ensino o qual valoriza o que se entende como senso comum. Demerval Saviani de forma coerente esclarece a origem de tal interesse, desta maneira:

Com efeito, a concepção de mundo hegemônica é exatamente aquela que, mercê de sua expressão universalizada e seu alto grau de elaboração, logrou obter o consenso das diferentes camadas que integram a sociedade, vale dizer, logrou converter-se em senso comum. É nesta forma, isto é, de modo difuso, que a concepção

dominante (hegemônica) atua sobre a mentalidade popular articulando-a em torno dos interesses dominantes e impedindo ao mesmo tempo a expressão elaborada dos interesses populares, o que concorre para inviabilizar a organização das camadas subalternas enquanto classe. (SAVIANI, 1996, p. 02).

Ao observar a vivência dentro da Escola, os textos, os documentos podemos encontrar uma educação que se desenvolve por conveniência até tornar-se pública, visando produzir e reproduzir o **senso comum** como também as divisões sociais com o interesse de estabelecê-las; buscando selecionar e encaminhar historicamente a pretensa **elite intelectual** para as universidades e escolas superiores, de modo a separar a **massa trabalhadora**, direcionando-a para o ensino técnico ou profissionalizante desde o período da colonização do Brasil até os dias de hoje.

Poderemos perceber esta tentativa de manutenção tanto no desenvolvimento da história da política educacional em nosso país, mas também no presente Governo quando encontramos na fala do ex-Ministro da Educação, quando o senhor **Ricardo Vélez Rodrigues** em entrevista a revista **VALOR**, para criticar governos anteriores toma hipoteticamente um estudante de direito que após concluída a graduação e este não exerce a sua função na área jurídica, porém, trabalha como motorista de aplicativo de compartilhamento de veículos realizando suas viagens para conseguir gerar sua renda:

Esse negócio de universidade para todos não existe, as universidades deveriam ficar reservadas a uma elite intelectual... Nada contra o uber, mas este cidadão poderia ter evitado perder seis anos estudando legislação. (Ricardo Vélez Rodrigues, Valor Econômico 28.01.2019).

Com técnicas metodológicas repetitivas, impostas por toda a estrutura da comunidade escolar veladas pelo chamado currículo oculto, mas centrada na figura de um professor autoritário como o detentor do saber. As teorias tradicionais tomando o que está posto como bom e imutável desenvolvem uma educação produtora e reprodutora do que existe, da maneira como existe e o que é necessário para alcançá-lo e mantê-lo. Evidenciando deste modo um ensino que não favorece a **diferença** constituinte em cada estudante, não os percebendo como **singularidades**. Sobre isto Tomaz Tadeu da Silva faz esta observação:

As teorias tradicionais, ao aceitar mais facilmente o *status quo*, os conhecimentos e saberes dominantes, acabam por se concentrar em questões técnicas. Em geral, elas tomam a resposta à questão “o quê?” como dada, como óbvia e por isso buscam responder a uma outra questão: “como?”. Dado que temos conhecimento (“inquestionável”) a ser transmitido, qual a melhor forma de transmiti-lo? As teorias tradicionais se preocupam com questões de organização. As teorias críticas e pós-críticas, por sua vez, não se limitam a perguntar “o quê?”, mas submetem este “quê” a um constante questionamento. Sua questão central seria, pois, não tanto “o quê?”, mas “por quê?”. Por que este conhecimento e não outro?... As teorias críticas e pós-críticas estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder. (SILVA. 2005, p. 16).

Descortinaremos o que está encoberto pelos índices de aprovação dos níveis fundamentais de um ensino desenvolvido sob métodos didáticos repetitivos e inquestionáveis; de resultados esperados e avaliados com um molde de eficiência, que aparecem ou buscam consolidar-se com uma avaliação do que é oferecido para o aprendizado tida como garantida, aplicada da mesma maneira para todos os estudantes num processo de formação que tem início na infância indo até a vida adulta na formação profissional.

Por termos um entendimento com interesses diferentes, buscamos encontrar na literatura disponível uma proposta que nos ajudasse a desenvolver outro **acontecimento** presente na relação de ensino dentro da sala de aula. Desta maneira, encontramos Deleuze falando sobre como ele entende o que se passa nas aulas:

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. (BOUTANG, 1996).³

O que encontraremos no terceiro capítulo deste trabalho é a apresentação do pensamento filosófico deleuzeano, cuja abordagem do qual serviu de base para a elaboração de nossa proposta de um ensino libertário; com um entendimento compreendido como rizomático de ensino de filosofia, desenvolvido dentro de uma perspectiva entendida como libertária que visa uma formação emancipatória do

³ O Abecedário de Gilles Deleuze é uma realização de Pierre-André Boutang, produzido pelas Éditions Montparnasse, Paris. No Brasil, foi divulgado pela TV Escola, Ministério da Educação. Tradução e Legendas: Raccord, uma série de perguntas temáticas realizadas em ordem alfabética, as quais foram conduzidas pela jornalista francesa Claire Parnet. A mídia com legendas em espanhol e a transcrição integral do vídeo pode ser encontrada no endereço: <https://www.archive.org/details/Deleuze>.

indivíduo, fazendo com que o estudante defina o conteúdo da disciplina lhe é importante. Mas também, não temos nenhum interesse de formar métodos, modelos ou escolas filosóficas enrijecidas com suas regras administrativas pré e estabelecidas, pois acreditamos que a escola como a conhecemos foi desenvolvida para sua própria manutenção como modelo da sociedade, apontando desta maneira que a filosofia seria mais autêntica como um movimento, um rizoma e não como uma disciplina administrada dentro da escola, visto que:

Uma escola é terrível por uma simples razão: consome muito tempo, nos tornamos administradores. Isso implica acertos de contas terríveis, exclusividades, organização do tempo, toda uma administração. Uma escola é administrada. Dou um exemplo simples: o surrealismo é uma escola. Acerto de contas, tribunais, exclusões etc... Dada era um movimento. (BOUTANG, 1996).

O dadaísmo diferentemente das escolas artísticas como o surrealismo, foi considerado um movimento de ruptura com os conceitos da arte tradicional. Através do **caos** buscou chocar e provocar a sociedade burguesa da época com elementos do cotidiano tidos como sem valor.

Mais adiante, também observaremos neste trabalho uma proposta de ensino realizada dentro da intervenção aplicada na prática pedagógica, planejada para esta disciplina de filosofia como uma intervenção exigida pelo curso de mestrado profissional de filosofia, buscando trabalhar o aprendizado na relação de **ensino de filosofia**; visando uma didática filosófica **não autoritária**, com o objetivo de desenvolver a **autonomia** do estudante no processo de seu aprendizado. Aspirando neste sentido, respeitar as suas particularidades individuais, as suas variadas relações e funções de velocidades particulares presente em cada estudante, assim:

No seu próprio estrato, um organismo é ainda mais desterritorializado por comportar meios interiores que asseguram sua autonomia e o colocam em um conjunto de correlações aleatórias com o exterior. É nesse sentido que os graus de desenvolvimento só podem ser compreendidos de maneira relativa e em função de velocidades, relações e taxas diferenciais. Temos que pensar a desterritorialização como uma potência perfeitamente positiva, que possui seus graus e seus limiares (epístratos) e que é sempre relativa, tendo um reverso, uma complementaridade na reterritorialização. (DELEUZE, 2000, p. 68).

No entanto, nas escolas em geral, a prática pedagógica ou é direcionada para um público específico nas escolas privadas e confessionais, ou, além de desconectada com as reais situações vivenciadas pelos vários estudantes dentro do

vasto e diverso território brasileiro, oriundos das mais distintas famílias e seus costumes; também não se tem uma educação emancipatória, que respeite os graus de desenvolvimento e de velocidades de aprendizado dos estudantes, dentro do ideal educacional que forme para a cidadania enquanto seu papel de transformação da sociedade para além de uma ascensão social e manutenção de privilégios. Uma educação com uma proposta construtora de sentido existencial no processo de aprendizado do estudante.

Pois, é possível indicar o interesse que visa a eficiente produção e manutenção do **senso comum** e do **status quo**, mas não há como mensurar uma construção de sentido criativo, crítico e reflexivo em resultados se não projetados, ao menos alcançados por métodos repetitivos e metas de aprovação a serem conseguidas a todo custo. Como disciplina, a filosofia possui assim como outras disciplinas uma consistência de conteúdo e de abordagens específicas. Quanto a sua consistência para além da disciplina curricular, ela é compreendida como intencional; e, sobre o interesse dos que procuram impedir o seu acontecimento Deleuze nos diz:

Se não houvesse filosofia, não questionaríamos o nível da besteira. A filosofia impede que a besteira seja tão grande. Esse é seu esplendor. Não imaginamos como seria. Se não existissem as artes, a vulgaridade das pessoas seria... Quando dizemos... Criar é resistir efetivamente. O mundo não seria o que é sem a arte. As pessoas não agüentariam. Elas não estudaram filosofia, mas a simples existência da filosofia as impede de ser tão estúpidas e imbecis quanto seriam se ela não existisse... Se dissermos que a filosofia consiste em criar conceitos e prejudicar, impedir a imbecilidade, por que você quer que ela morra? Podemos impedi-la, censurá-la, assassiná-la, mas ela tem uma função. Ela não vai morrer. (BOUTANG, 1996.).

O que foi percebido nesta pesquisa, conjuntamente no decorrer dos anos de docência na Rede Estadual do Estado de Alagoas é que os estudantes após passarem por várias etapas de formação, desde a Educação Infantil, seguindo posteriormente pelos níveis dos Ensinos Fundamentais estes aprendem a desenvolver um hábito, um **modus operandi** repetitivo para conseguir a aprovação a cada ano letivo nas diversas disciplinas do currículo. Chegando ao Ensino Médio com o costume de reproduzir as respostas certas sem algum questionamento mais aprofundado, nem **rupturas** autênticas de suas **singularidades**. Seguindo o modelo repetitivo, **dicotômico**, **verticalizado**, **arbóreo** adiante mesmo sem uma conexão

própria de um aprendizado particular, sem entrar em contato com a vivência singular do estudante.

O que pudemos encontrar como resultado deste processo de ensino são estudantes que chegam ao Ensino Médio em sua grande maioria possuindo uma escrita deficiente, com um vocabulário empobrecido pela falta do hábito de leitura; tendo o receio de errar; medo de punições como atividades extras ou até mesmo suspensões. Mas diferentemente destes dados, o que se espera do resultado no final dos estudos dos ensinos fundamentais, segundo a **Base Nacional Curricular Comum (BNCC)** é que:

No Ensino Fundamental, a BNCC se concentra no processo de tomada de consciência do Eu, do Outro e do Nós, das diferenças em relação ao Outro e das diversas formas de organização da família e da sociedade em diferentes espaços e épocas históricas. Tais relações são pautadas pelas noções de indivíduo e de sociedade, categorias tributárias da noção de *philia*, amizade, cooperação, de um conhecimento de si mesmo e do Outro com vistas a um saber agir conjunto e ético. Além disso, ao explorar variadas problemáticas próprias de Geografia e de História, prevê que os estudantes explorem diversos conhecimentos próprios das Ciências Humanas: noções de temporalidade, espacialidade e diversidade (de gênero, religião, tradições étnicas etc.); conhecimentos sobre os modos de organizar a sociedade e sobre as relações de produção, trabalho e de poder, sem deixar de lado o processo de transformação de cada indivíduo, da escola, da comunidade e do mundo. (BNCC, 2018, p. 561).

Ou seja, apesar da pretensão do desenvolvimento do ensino proposto pela **Base Nacional Curricular Comum**, com uma tomada de consciência do **Eu**, do **outro** e das diversas formas de organização social e familiar, muito mais relacionadas com uma visão da educação de **conexões rizomáticas**; dentro das escolas a educação tradicional leva os estudantes a vivenciarem um território onde tudo deve ser autorizado, desde a possibilidade de perguntar, tirar dúvidas até as realizações das necessidades fisiológicas como beber água ou ir ao banheiro. Podemos afirmar que esta dinâmica rotinizante é encontrada cotidianamente na vida desta comunidade escolar; apresentamos adiante um crachá entregue a cada professor desta unidade de ensino para autorizar a saída dos estudantes da sala de aula para ir ao banheiro ou ao bebedouro.

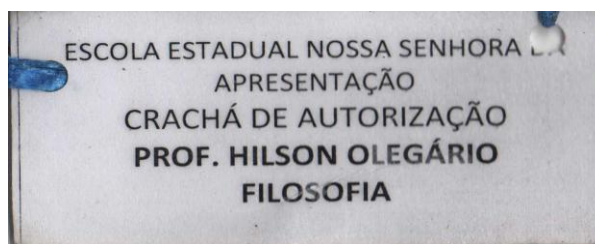


Foto 01: Crachá de autorização.

Atualmente, num cotidiano marcado pela presença de uma variedade de opiniões tidas como únicas e verdadeiras; num momento histórico movimentado pela explosão quantitativa como também, determinado pela influência dos chamados **fakenews**. Diante da facilidade de acesso à aplicativos de redes sociais e de mensagens pelos jovens acreditamos que mais do que nunca, como **professores de filosofia** que se comprometem com uma formação do estudante para o exercício da cidadania, precisamos nos posicionar entre ensinar filosofia se dispondo a confrontar as diversas visões existentes, verificando seus embasamentos e reverberações nas estruturas sociais; ao invés de apenas trabalhar os conteúdos disciplinares encontrados nas cartilhas, nos manuais, nos canais do **Youtube** e nos livros didáticos com as suas respostas engessadas e descontextualizadas sem fazer uma conexão com a vivência do estudante, como se o estudante devesse ter o contato com a filosofia apenas durante o momento dentro da sala de aula, no horário determinado para a disciplina.

Nas orientações propostas pela **BNCC**, no ambiente filosófico das Ciências Humanas e suas tecnologias podemos encontrar a **política**, no seu exercício da argumentação e da discussão sendo vista como uma ferramenta de libertação da sociedade dos mecanismos políticos de manipulação do interesse público, os quais desmedidos geram autoritarismos, tiranias e demais formas violentas destruidoras da liberdade da vida pública:

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

as múltiplas formas de destruição da vida pública. (BNCC, 2018, p. 567).

Ou seja, de acordo com a BNCC, concordamos que é a partir deste confronto dialético que o aprendizado da filosofia possa surgir e assim superar a opinião, o senso comum, favorecendo as demais disputas discursivas. De tal forma que visamos assim fazer com que o estudante possa entrar em contato com os questionamentos propriamente filosóficos, independente de estar no horário da disciplina filosofia ou mesmo dentro do espaço escolar. Visto que para Deleuze:

A dialética pretende encontrar uma discursividade propriamente filosófica, mas só pode fazê-lo, encadeando as opiniões umas às outras. Ela pode ultrapassar a opinião na direção do saber, a opinião ressurgir e persiste em ressurgir. Mesmo com os recursos de uma Urdoxa, a filosofia permanece uma doxografia. É sempre a mesma melancolia que se eleva das Questões disputadas e dos Quodlibets da Idade Média, em que se aprende o que cada doutor pensou, sem saber porque ele o pensou (o Acontecimento), e que se encontra em muitas histórias da filosofia nas quais se passa em revista as soluções, sem jamais saber qual é o problema (a substância em Aristóteles, em Descartes, em Leibniz...), já que o problema é somente decalcado das *proposições* que lhe servem de resposta. (DELEUZE, p. 105, 1997).

O exercício dialético dentro de seu desenvolvimento tem por natureza a confrontação de opiniões diferentes a cerca de um mesmo tema, esse é o seu funcionamento para alcançar através destas suas disputas um entendimento mais adequado em direção ao saber, é o seu labor constante em busca de um aprofundamento das questões tratadas.

2.2 FUGIR COMO SE LIBERTAR

Observando os dias de hoje, aonde temos as opiniões cada vez mais numerosas e até mesmo sendo produzidas por empresas especializadas em notícias falsas, há de se valorizar como um grande benefício para os estudantes em sua formação cidadã o tratamento filosófico de questões escolares e de seu cotidiano, para chega numa superação da **opinião** através de diálogos que são presentes na vivência de nossos estudantes dentro e fora da sala de aula, na tentativa da superação do que é tido como senso comum em vista a um desenvolvimento de uma consciência filosófica.

Mas, a possibilidade de trabalho que me parece mais próxima no momento e o pensar a filosofia da educação no contexto do paradigma anarquista. Se tal filosofia da educação pode servir de suporte teórico para a construção deste projeto de educação que tem por meta a autogestão e a verdadeira democracia que a tecnologia informática pode, finalmente, tornar possível através de uma rede planetária que imploda as fronteiras dos Estados-nação, ela pode, ainda, servir-nos como ferramenta de análise e crítica da sociedade capitalista e da educação por ela pensada, assim como do sistema de ensino por ela constituído - a sempre ambígua dualidade dos sistemas público e privado. (GALLO, 1996, p.12).

Em relação ao estímulo do interesse dos estudantes em sala de aula, a proibição do uso de aparelhos celulares é tida como uma alternativa para que os estudantes concentrem-se no assunto ou tema da aula. Nós, no entanto, temos considerado esta atitude como mais uma medida autoritária dentre tantas outras; visto que é possível através de um **acordo de cooperação mútua** entre os estudantes e os professores, utilizarmos aplicativos de busca, de comunicação e de mensagens para resolver questões de ordem prática como pesquisas e a formação de grupos de trabalho. Assim, os estudantes podem dentro de seu próprio contexto local perceber a atualização e o ressurgimento da **doxa**, e confrontá-la diante tantas opiniões divergentes encontradas na sua construção de sentido dentro e fora da escola de acordo com o seu próprio interesse e seu tempo, assim:

As pessoas têm de esperar. Obviamente, tem alguém meio adormecido. Por que ele acorda misteriosamente no momento que lhe diz respeito? Não há uma lei que diz o que diz respeito a alguém. O assunto de seu interesse é outra coisa. 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. (BOUTANG, 1996).

Como que os estudantes de filosofia do Ensino Médio brasileiro respondem a pergunta: Qual foi o **princípio** proposto por Tales de Mileto na organização do **cosmos**? A questão pode nos mostrar tanto a superficialidade de uma resposta **decalcada**, certa e vazia como a “**água**”, quanto também nos trazer a própria profundidade da transformação das **desterritorializações** e **reteritorializações** do pensamento e da sociedade gerada por tal solução proposta por Tales aos seus problemas; mas também, como tais soluções são entendidas e desenvolvidas de maneiras diferentes por outros pensadores tanto antigos como até os contemporâneos na história da filosofia.

Quando salta o pensamento de Tales, é como água que o pensamento retorna. Quando o pensamento de Heráclito se faz polémico, é o fogo que retorna sobre ele. É uma mesma velocidade de um lado e do outro: "o átomo vai tão rápido quanto o pensamento". O plano de imanência tem duas faces, como Pensamento e como Natureza, como *Physis* e como *Noûs*. É por isso que há sempre muitos movimentos infinitos presos uns nos outros, dobrados uns nos outros, na medida em que o retorno de um relança um outro instantaneamente, de tal maneira que o plano de imanência não pára de se tecer, gigantesco tear. (DELEUZE, 2010. p.54-55).

É preciso romper com o autoritarismo, faz-se necessário questionar, ensinar a perceber e a desenvolver problemáticas filosóficas com uma linguagem acessível ao estudante que supere a opinião, o vozeiro ou o bla-blá-blá repetitivo e vazio de sentido. Entendendo que a filosofia lida com questões, problemas filosóficos e estes têm sua natureza de **consistência intencional**; em sua busca, a filosofia se desenvolve no processo de resolução destes problemas a partir da **criação conceitual**. Pois os conceitos não são simples palavras desfalcadas de sentido; mas ao contrário eles têm uma **amplitude**, uma **temporalidade** e uma **territorialidade** própria o que Deleuze considera como **Plano de imanência**.

Na perspectiva qualitativa de ensino a qual buscamos desenvolver a partir de Deleuze, mesmo que ele não tenha escrito especificamente para a área da educação, mas tendo lecionado bastante tempo, com o entendimento de que o ensino acontece justamente neste processo que é realizado entre o não saber e o saber. Ou seja, o bom e velho exercício do **conhece-te a ti mesmo**, onde a **territorialidade** é percebida inadequada, **desterritorializada** e **reterritorializada** mais **atualizada**, mais **ampliada**, gerando deste modo outra configuração do próprio descortinar-se. Assim Deleuze faz sua crítica a métodos reprodutivos de modo geral.

Eis por que é tão difícil dizer como alguém aprende: há uma familiaridade prática, inata ou adquirida, com os signos, que faz de toda educação alguma coisa amorosa, mas também mortal. Nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem "faça comigo" e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo. Em outros termos, não há ideo-motricidade, mas somente sensório-motricidade. Quando o corpo conjuga seus pontos relevantes com os da onda, ele estabelece o princípio de uma repetição, que não é a do Mesmo, mas que compreende o Outro, que compreende a diferença. (DELEUZE, 1988, p. 31).

Qual a garantia de uma avaliação de conhecimento e de aprendizado que podemos encontrar quando alguns estudantes obtêm a mesma nota 7,0 (sete) em

uma prova de história da filosofia Antiga? Muito possivelmente estas notas podem registrar a um pseudo aprendizado, tanto no tocante a disposição em responder do estudante com as suas respostas retiradas do mesmo jeito que estão escritas nos livros (cópias), canais de vídeos na internet. Ao invés de um verdadeiro aprendizado com elaborações diferenciadas, pode ocorrer também que este modelo educacional favoreça a ação de desonestidade intelectual que faz o estudante “**colar**” no intuito de obter uma aprovação ao contrário da pretensão de encontrar uma contribuição deste aprendizado em sua vida.

Conhecer-se a si mesmo — aprender a pensar — fazer como se nada fosse evidente — espantar-se, “estranhar que o ente seja”..., estas determinações da filosofia e muitas outras formam atitudes interessantes, se bem que fatigantes a longo prazo, mas não constituem uma ocupação bem definida, uma atividade precisa, mesmo de um ponto de vista pedagógico. Pode-se considerar como decisiva, ao contrário, a definição da filosofia: conhecimento por puros conceitos. Mas não há lugar para opor o conhecimento por conceitos, e por construção de conceitos na experiência possível ou na intuição. Pois, segundo o veredito nietzscheano, você não conhecerá nada por conceitos se você não os tiver de início criado, isto é, construído numa intuição que lhes é própria: um campo, um plano, um solo, que não se confunde com eles, mas que abriga seus germes e os personagens que os cultivam. (DELEUZE, 2010, p. 15).

É preciso desenvolver uma avaliação que estimule o próprio interesse do estudante em aprender, para além do desenvolvimento da sensório motricidade, da compilação com vistas a alcançar o desenvolvimento da ideo-motricidade, isto para que a atribuição da nota não seja vista como uma punição para quem não se adequar a este modelo de ensino. Aonde a partir disto podemos valorizar a diferença entre o eu e o outro tão cara na filosofia a ponto de podermos aferir a média 7,0 para um aluno que estuda filosofia antiga neste caso que elabora sua resposta abordando o problema tratado e não apenas emitindo respostas já consagradas, decalcadas ou ainda mais grave quando são encontrados os plágios.

Seja na história da filosofia antiga, medieval, moderna, contemporânea ou nos temas e problemas da filosofia as notas iguais podem indicar aprendizados e conhecimentos diferentes, ou até mesmo uma manutenção do mesmo conhecimento sem alterações no aprendizado real nas salas de aulas e nas vivências pessoais. Embora quantitativamente todos os estudantes que apresentarem tal resultado nas atividades, provas ou exercícios propostos serão igualmente aprovados; podemos perceber nestas respostas das avaliações um **mais do mesmo**, característica deste

modelo reprodutivo de ensino e de avaliação que pode ser visto como um **decalque** do problema filosófico⁴.

A reprodução do Mesmo não é um motor dos gestos. Sabe-se que até mesmo a mais simples imitação compreende a diferença entre o exterior e o interior. Mais ainda, a imitação tem apenas um papel regulador secundário na montagem de um comportamento, permitindo não instaurar, mas corrigir movimentos que estão em vias de se realizar. A aprendizagem não se faz na relação da representação com a ação (como reprodução do Mesmo), mas na relação do signo com a resposta (como encontro com o Outro). O signo compreende a heterogeneidade. (DELEUZE, 1988, p. 30).

Visto a necessidade de ensinar filosofia trabalhando o ensino da história da filosofia, mas não se limitando a ela e fazendo uma relação do ensino com a abrangência do **problema filosófico**, visto como **rizomático**, este conceito elaborado a partir da botânica como analogia a uma proposta não hierárquica, com as suas várias **conexões** e **rupturas** junto com a vivência do cotidiano dos estudantes; o que percebemos nas escolas é uma filosofia **disciplinada** com relação ao seu rompimento com os dogmas e com os postulados tidos como verdadeiros e universais sem levar em consideração o próprio **devenir** a que estamos imersos.

Devemos observar que mesmo no curso da história da filosofia encontramos alguns conceitos utilizados com os mesmos termos, porém podemos perceber as diferenças das **consistências intencionais**, das **rupturas** presentes em cada uma das atualizações conceituais, no caso, por exemplo, da substância em Aristóteles em relação à substância em Espinoza. Aonde para aquele a substância viria a ser a unidade da matéria que comporta a adição ou retirada dos **acidentes**, e para este, só há uma substância a qual não pode ser dividida, sendo a natureza da substância entendida como infinita.

⁴ A construção do conhecimento é algo particular de cada pessoa, Deleuze nos fala na construção de mapas ao invés de reproduzirmos modelos estabelecidos e realizarmos o que ele chama de decalques. Quando a pessoa, em nosso caso os estudantes, constroem seu aprendizado a partir de sua vivência, ela fará ligações, contextualizações singulares, entendidos em nosso caso como um processo rizomático, um mapa próprio de seu desenvolvimento e aprendizado que não necessariamente funcionará para outra pessoa. O decalque pelo contrário seria uma reprodução sem uma conexão particular, uma lógica arbórea que cristaliza o conhecimento, uma cópia de algo que já se tem como feito, certo. Outra questão, é a da desonestidade intelectual, são os plágios que não satisfeitos com o decalque, com a cópia das respostas, toma-se para se a tal produção sem mencionar os antecessores de tal pensamento, seus processos de desterritorialização e reterritorialização; o seu real idealizador, o autor da criação conceitual não é mencionado.

Ao encontrar as várias respostas da história da filosofia reproduzidas, sendo copiadas dos livros ou da internet também de maneira homogênea, passamos a compreendermos este tipo de respostas de acordo com Deleuze, como **decalques**, esta reprodução é uma característica encontrada na imposição do modelo arborecente de ensino. Já no **rizoma**, apesar de apoiar-se no que já foi realizado nos registros da história, há uma desterritorialização do conhecimento em direção a uma nova configuração do entendimento a qual não era mais suficiente na resolução de problemas na criação conceitual anterior.

Quando nos perguntamos: há precursores do cogito?, queremos dizer: há conceitos assinados por filósofos anteriores, que teriam componentes semelhantes ou quase idênticos, mas onde faltaria um, ou então que acrescentariam outros, de tal maneira que um cogito não chegaria a cristalizar-se, os componentes não coincidindo ainda em um eu? Tudo parecia pronto e todavia algo faltava. O conceito anterior remetia talvez a um outro problema, diferente daquele do cogito (é preciso uma mutação de problema para que o cogito cartesiano apareça), ou mesmo se desenrolava sobre um outro plano. (DELEUZE, 2010, p. 39).

O nosso entendimento é que nas escolas de modo geral, apresenta-se um aprisionamento da filosofia em uma disciplina de controle. Um encarceramento do que será apresentado e cobrado pelo professor dentro de sala de aula, assim além de nos opormos a tal compreensão, procuramos expor dentro da proposta desenvolvida com base no pensador tratado em questão, que ensinar filosofia perpassa pela sua história, mas não se limita a ela, pois para Deleuze a filosofia:

Arranca a história de si mesma, para descobrir os devires, que não são a história, mesmo quando nela recaem: a história da filosofia, na Grécia, não deve esconder que os gregos sempre tiveram primeiro que se tornar filósofos, do mesmo modo que os filósofos tiveram que se tornar gregos. O "devir" não é história; hoje ainda a história designa somente o conjunto das condições, por mais recentes que sejam, das quais nos desviamos para um devir, isto é, para criarmos algo de novo. Os gregos o fizeram, mas não há desvio que valha de uma vez por todas. Não se pode reduzir a filosofia a sua própria história, porque a filosofia não cessa de se arrancar dessa história para criar novos conceitos, que recaem na história, mas não provêm dela. (DELEUZE, 2010, p. 125).

No âmbito do ensino de filosofia, a ausência de uma resposta ou uma resposta **idêntica** encontrada por parte de vários estudantes quando **avaliados** em **exames** com relação aos temas, aos problemas, ou as questões da história da filosofia deve ao menos nos inquietar. Como também, por exemplo, no caso de encontrarmos uma resposta curta, simples e objetiva; ou até mesmo uma resposta

mais elaborada escrita ou verbalizada de forma semelhante por dois ou mais estudantes diferentes não deveria deixar satisfeito o profissional de ensino que visa tornar os estudantes aptos para lidarem com as reais demandas da vida adulta e suas múltiplas exigências peculiares de suas vivências, hipocritamente tidas como as mesmas possibilidades, necessidades, interesses e soluções para todos de igual maneira.

Desta forma, entendemos que ensinar filosofia não se limita a uma aula expositiva de uma amplitude conteudista da história da filosofia, ou dos axiomas, frases de efeito e pensamentos que foram registrados, como também dos que foram apagados, queimados, perdidos e tantos outros nem escritos como, por exemplo, os conhecimentos iniciáticos dos pitagóricos que chegaram até nós. Ensinar filosofia deve fazer com que o estudante em seu aprendizado, além de adquirir o conhecimento dos postulados consagrados na história, vivencie também as suas **rupturas, desterritorializações e reterritorializações** numa conexão rizomática com a abrangência do conceito em seu plano de imanência, na construção de sentido do próprio aprendizado.

Visto que o **acontecimento** do **aprender** é uma capacidade individual, acreditamos que a filosofia deva ser ensinada entrando em contato com a pessoa. No caso da sala de aula, a partir da forma que cada estudante a consegue percebê-la; estendendo-se o aprendizado filosófico ao infinito assim como qualquer outro saber. Diante de tal entendimento da relação de ensino encontramos assim as palavras de Deleuze sobre a ideia de aprender:

Na verdade, a ideia não é o elemento do saber, mas de um "aprender" infinito que, por natureza, difere do saber, pois aprender evolui inteiramente na compreensão dos problemas enquanto tais, na apreensão e condensação das singularidades, na composição dos corpos e acontecimentos ideais. Aprender a nadar, aprender uma língua estrangeira, significa compor os pontos singulares de seu próprio corpo ou de sua própria língua com os de uma outra figura, de um outro elemento que nos desmembra, que nos leva a penetrar num mundo de problemas até então desconhecidos, inauditos. (DELEUZE, 1988, p. 182).

Por isso, não pretendemos que tais dados e resultados encontrados nesta pesquisa, possam ou devam ser repetidos, servindo de modelo a ser reproduzido em qualquer sala de aula ou com estudantes em geral. Ao contrário, nossa pretensão é relatar o como aconteceu em nossa experiência, o nosso contato possível que embora tenha possivelmente algumas semelhanças no tocante aos

problemas e questões no processo de ensino de filosofia ou de outra disciplina com relação ao entendimento e a reflexão. Mas, compreendemos que esta vivência é entendida como única e singular no universo de multiplicidades de primeiros e demais anos do Ensino Médio brasileiro. Mesmo assim, concordamos com Deleuze e entendemos que:

A síntese ativa tem dois aspectos correlativos, conquanto não-simétricos: reprodução e reflexão, rememoração e reconhecimento, memória e entendimento. Foi freqüentemente observado que a reflexão implica alguma coisa a mais que a reprodução; mas este algo a mais é só a dimensão suplementar em que todo presente se reflete como atual ao mesmo tempo em que representa o antigo. (DELEUZE, 1988, p.85).

Ao invés desta reprodução tão praticada na atualidade, o que pretendemos é que nossa reflexão, nossos conceitos sirvam para a solução dos nossos problemas, ou seja, a observação desta sala de aula com sua turma específica, porém compreendendo também a sua ligação a toda a cidade e a sua territorialidade por suas **rupturas** e **pontos de fuga**, vista assim de forma **rizomática** com suas várias conexões com a sua territorialidade.

Se caso nossa contribuição vir a favorecer que outros desvios e acontecimentos se efetuem na constituição do devir, que nossas realizações após datadas e registradas entrem como dado possível de ser encontrado na construção do conjunto de condições deste nosso processo histórico visto que:

Apesar de datados, assinados e batizados, os conceitos têm sua maneira de não morrer, e todavia são submetidos a exigências de renovação, de substituição, de mutação, que dão à filosofia uma história e também uma geografia agitadas, das quais cada momento, cada lugar, se conservam, mas no tempo, e passam, mas fora do tempo. Se os conceitos não param de mudar, podemos perguntar: qual unidade resta para as filosofias? (DELEUZE, 2010, p. 16).

Com isto, interessa-nos mostrar a efetivação do possível, do até onde nossas limitações puderam captar os **acontecimentos** nesta experiência, e que os nossos registros sirvam para serem utilizados como contribuição a outras propostas libertárias, no sentido de ver como foi pretendida, executada e avaliada esta situação específica de ensino de filosofia, com pessoas de uma localidade, num tempo, num entendimento de si e do outro, próprios de seus contextos regionais, culturais, territoriais sem a pretensão de serem reproduzidos e repetidos de modo geral.

E mais, compreendendo ser muito importante o processo de realização, mais até do que encontrar e avaliar as respostas finais tidas como pretendidas, observamos desta maneira o **fazer** nestas aulas; a percepção do desenvolvimento dos acontecimentos com suas dificuldades particulares entre cada estudantes e sua relação com o grupo até chegar ao criar das possíveis soluções dos problemas encontrados. Destacando então, a intenção de evidenciar que é possível criar outras soluções no tocante a questão do processo de ensino de filosofia que não nos leve a uma reprodução homogênea dos manuais mesmo que parta deles. Visto que no entendimento de Deleuze:

Uma aula é um cubo, ou seja, um espaço-tempo. Muitas coisas acontecem numa aula. Nunca gostei de conferências porque se trata de um espaço-tempo pequeno demais. Uma aula é algo que se estende de uma semana a outra. É um espaço e uma temporalidade muito especiais. Há uma sequência. Não podemos recuperar o que não conseguimos fazer. Mas há um desenvolvimento interior numa aula. E as pessoas mudam entre uma semana e outra. O público de uma aula é algo fascinante. (BOUTANG, 1996.).

Ressaltamos que esta proposta está para além da discussão de uma exigência enciclopédica de conteúdos, ou da simples e importante presença, ou da ausência da disciplina filosofia na grade curricular do Ensino Médio; como também não é uma discussão sobre o currículo, nem sobre a escola. E sim, é uma discussão em relação aos desafios encontrados no e para o ensino de filosofia, voltada para a observação da autonomia na construção da aprendizagem do estudante de forma singular e coletiva, dentro desta sala de aula entendida como rizoma fazendo conexão com toda a cidade de Porto Calvo-AL e circunvizinhança. Muito embora, mesmo que tal ensino na disciplina aconteça dentro da escola, na sala de aula, neste ambiente institucional de estruturas rígidas e administrativas; acreditamos que se tal proposta de educação deve visar um fim estabelecido, este deve ser que cada organização, cada singularidade de estudante terá respeitada a sua **desterritorialização e reterritorialização** própria do aprendizado, visando a sua emancipação.

Entendemos deste modo que esta é uma resposta singular dentre as múltiplas respostas possíveis dentro da problemática deste momento histórico, no qual percebemos aumentar violentamente o movimento do conservadorismo; hoje também chamado de ultraconservadorismo, onde na educação pode ser observado diante do surgimento de propostas políticas como a da **escola sem partido**, de

autoria do deputado **Izalci Lucas (PSDB-DF)** que incentivava o monitoramento do fazer pedagógico do professor, o combate ao pluralismo de ideias, dentre outras atitudes autoritárias esta proposta foi barrada recentemente no legislativo, mas que é intermitentemente aprimorada e lançada novamente por Estados e Municípios.

E também, nas próprias alterações na **LDB nº 9394/96** impostas verticalmente com tais mudanças da reforma do Ensino Médio, presente na Lei **nº 13.414/2017**, que nos trouxe a flexibilização dos conteúdos curriculares, fazendo com que de alguma maneira ainda exista a presença da disciplina de filosofia no Ensino Médio das escolas mesmo que sem a obrigatoriedade. Deste modo, vejamos o que elabora **Junot** dois anos antes de tal reforma realizada pelo Governo Temer:

A escola não chegou à Filosofia! Ela permaneceu, no dizer de Masschelein (2014b, p. 203), como o “impensado da Filosofia”. Concentramo-nos, então, em pensar que todo o esforço já anunciado, aliado a uma relação de compromisso e familiaridade entre escola básica e curso superior, no intento de superar dissociações e dicotomias e de tornar real para o estudante a escola enquanto instituição social, seria um caminho mais que razoável para a almejada boa formação docente. Demo-nos conta, porém, da grande abstração que a escola representa para o estudante e da fragilidade dela própria em responder às demandas sempre mais crescentes de crianças, jovens e adolescentes quase sempre alijadas da palavra quando o tema é sua própria educação. (MATOS, Junot. 2015, p. 370).

A filosofia tem por princípio a investigação de problemas que ainda não estão satisfatoriamente respondidos racionalmente, se ela está presente nas escolas só para constar e servir de banco de emprego no mercado de trabalho para licenciados ou para complementar a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (**ENEM**) não se tem a filosofia nas escolas. A racionalidade é o que faz com que cada escola filosófica encontre respostas diferentes para problemas comuns de acordo com suas distintas abordagens, fazendo da investigação filosófica uma ferramenta de transformação e emancipação do indivíduo em suas variadas manifestações de existência.

Desta maneira, em nosso percurso, podemos destacar em Deleuze a fundamentação da filosofia como um pensamento de criação, uma criação conceitual que busca dar conta de uma amplitude de problemas, os quais os conceitos existentes até então já não são mais suficientemente atualizados. Com isto:

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. O amigo seria o amigo de suas próprias criações? Ou então é o ato do conceito que remete à potência do amigo, na unidade do criador e de seu duplo? Criar conceitos sempre novos é o objeto da filosofia. (DELEUZE, 2010, p. 13).

Nesta perspectiva do pensamento deleuziano, a filosofia entendida como rizomática, acontece em um movimento constante de uma **desterritorialização** e consequentemente em seguida uma **reterritorialização**, o que resulta no processo de ampliação do **plano de imanência** do **conceito**. Em breve, observaremos o desenvolvimento de sua abordagem sobre o que é o **conceito**, a qual acontece na própria realização do **devir** como acontecimento e permanece registrado na história evidenciando sua **transformação**. Sobre a abordagem do que vem a ser o plano de imanência e o conceito para Deleuze inicialmente ele nos diz:

O plano de imanência não é um conceito pensado nem pensável, mas a imagem do pensamento, a imagem que ele se dá do que significa pensar, fazer uso do pensamento, se orientar no pensamento... Não é um método, pois todo método concerne eventualmente aos conceitos e supõe uma tal imagem. Não é nem mesmo um estado de conhecimento sobre o cérebro e seu funcionamento, já que o pensamento não é aqui remetido ao lento cérebro como ao estado de coisas cientificamente determinável em que ele se limita a efetuar-se, quaisquer que sejam seu uso e sua orientação. Não é nem mesmo a opinião que se faz do pensamento, de suas formas, de seus fins e seus meios a tal ou tal momento. (DELEUZE, 2010, p. 53).

Como se fizesse um passeio nos diversos territórios do pensamento, após se aproximar de variadas áreas do conhecimento, na leitura de suas obras conseguimos perceber em Deleuze o seu esforço no desenvolvimento de um deslocamento conceitual, inicialmente tomando por bases os limites físicos **extensionais** da ciência, ele se serve de elementos de outras áreas do pensamento como a geografia, literatura, a botânica e a própria história da filosofia para ultrapassando estes limites, alcançar a consistência **intencional** e construir sua própria solução para os problemas filosóficos a que se dispôs. Neste pequeno trecho selecionado podemos encontrar a profundidade, a amplitude e o exercício do deslocamento conceitual presente no desenvolvimento de seu raciocínio.

Mesmo num modelo linear, como o dos reflexos condicionados, Erwin Straus mostrava que o essencial era compreender os intermediários, os hiatos e os vazios. Os paradigmas arborizados do cérebro dão lugar a figuras rizomáticas, sistemas acentrados, redes

de autômatos finitos, estados caóticos. Sem dúvida, este caos está escondido pelo reforço das facilidades geradoras de opinião, sob a ação dos hábitos ou dos modelos de reconhecimento; mas ele se tornará tanto mais sensível, se considerarmos, ao contrário, processos criadores e as bifurcações que implicam. Ela apela para um potencial que se atualiza sem dúvida nas ligações determináveis que decorrem das percepções mas, mais ainda, no livre efeito que varia segundo a criação dos conceitos, das sensações ou das funções mesmas. (DELUZE, 2010, p. 277).

O aprendizado no ensino de filosofia deve favorecer uma percepção do sensível que se **atualize**, entrando em contato com as sensações do vivido fora dos modelos facilitados e reproduzidos pela opinião, buscar superá-los. A filosofia entendida como **rizomática**, **acentrada** trabalha sua ampliação **fugindo** desta hierarquia autoritária dos modelos **arborizados** de uma manutenção artificial. Ao romper com os hábitos e modelos que nos buscam trazer aos paradigmas arborizados das facilidades da opinião o aprendizado passa pela criação de sentido existencial no estudante.

3 A EDUCAÇÃO, FILOSOFIA E CURRÍCULO NO BRASIL.

Desde a chegada dos jesuítas⁵ (1549), pode-se dizer que de certa maneira, tem-se o início da história da educação no território brasileiro; e da mesma forma a filosofia está presente no aprendizado, no entanto, a própria **educação** e este **ensino de filosofia** transmitidos por meio da **catequese** estavam a serviço das pretensões da **Igreja Católica** e da **Coroa portuguesa** daquele período, quando havia o regime de padroado, o qual legitimava a imposição da ideologia do colonizador invasor e as relações de dominação de uma estrutura social escravocrata, católica, que visava o lucro de uma economia extrativista e de monocultura exportadora financiadas pela Holanda.

Uma sociedade sacra e secular rígida, hierarquizada verticalmente. Uma monarquia absolutista na qual os anseios da realidade da Colônia de exploração composta por poucos grandes latifundiários; pelos representantes administrativos da Coroa portuguesa, pelo Clero (de maioria jesuíta), por ameríndios catequisados ou caçados nas matas, e, em sua grande maioria pelas nações que foram escravizadas, oriundas de várias civilizações diferentes, mas trazidas como mercadorias no comércio marítimo do tráfico negreiro do Continente Africano para as Américas estavam fora dos interesses da Metrópole e seus demais investidores europeus, separados por um Oceano de distância, sob a lógica expandida e dinâmicas do senhor e do escravo. Sobre esse período quanto as implicações do interesse português em relação à colônia e início da formação da economia brasileira Celso Furtado nos diz:

As operações de guerra para captura de negros pagãos, iniciadas quase um século antes nos tempos de Dom Henrique, haviam evoluído num bem organizado e lucrativo escambo que abastecia certas regiões da Europa de mão-de-obra escrava. mediante recursos suficientes, seria possível ampliar esse negócio e organizar a transferência para a nova colônia agrícola da mão-de-obra barata, sem a qual ela seria economicamente inviável. (FURTADO, 2005, p. 22).

⁵ Fundada em 1534, por um grupo de estudantes da Universidade de Paris, a Companhia de Jesus tem na pessoa de Íñigo López de Loyola, conhecido posteriormente como Ignácio de Loyola, sua principal liderança; o qual escreveu as constituições jesuíticas que são as bases de uma organização rigidamente disciplinada, absolutamente obediente ao Papa e aos demais superiores com rigor hierárquico. No Brasil, os jesuítas iniciaram suas atividades sob o comando do padre Manoel da Nóbrega; em suas correspondências podemos encontrar relatos sobre os diversos colégios, aldeados e missões sob sua responsabilidade; ficando no Brasil até as reformas pombalinas em 1759.

Ou seja, a partir do início da Colonização no Brasil, o trabalho fora da administração na Coroa, nos engenhos e nas plantações latifundiárias era realizado por ameríndios catequisados ou, posteriormente em sua maioria, por pessoas que foram escravizadas, comercializadas como bens e trazidas do Continente africano. Por isso, no entendimento dos governantes da Colônia não era concebível para estas pessoas um desenvolvimento da formação educativa além da catequese e da própria estrutura social em seu funcionamento. Então, para esta parcela da população quando o amor não funcionava como recurso pedagógico, o medo aparentava ser outra ferramenta de disciplina bastante eficiente para **gente servil**, segundo o Padre Manoel da Nóbrega.

Assim que por experiência vemos que por amor é mui dificultosa a sua conversão, mas, como é gente servil, por medo fazem tudo, e posto que nos grandes por não concorrer sua livre vontade, presumimos que não terão fé no coração (*apud* Carlos Alberto de Faria, 2006)⁶.

Uma educação demarcada pela **ratio studiorum**⁷, direcionada para transmitir conhecimentos e aptidões dignas para os chamados **homens livres**. Um ensino voltado para a integralidade do homem da aristocracia rural, mas imposta a partir do interesse externo da Metrópole e do Vaticano, um ensino descontextualizado com a realidade local, uma educação baseada nas **artes liberais**⁸ do período clássico onde eram estabelecidos os limites da radicalidade e dos questionamentos próprios da filosofia, deslocando o **ensino de filosofia** do próprio momento da **história da filosofia** na Europa; que em nada dialogava com o movimento de **reforma protestante** iniciado por **Luthero (1517)**, por exemplo. Já sendo este ensino de filosofia no Brasil a própria **contra-reforma** aplicada, sem o contato com os embates do pensamento **renascentista** que florescera no continente europeu daquele mesmo período e, conseqüentemente, com o racionalismo cartesiano e demais escolas filosóficas.

⁶ Carta de Pe. Manuel da Nóbrega a Pe. Loyola, quadrimestre de janeiro até abril de 1557, *apud* Carlos Alberto de Faria, 2006.

⁷ O plano e a organização de ensino desenvolvido pelos jesuítas, a metodologia do fazer pedagógico jesuítico para alcançar seus objetivos, dentre as mais de 400 regras para as atividades do professor, a recomendação era para não se afastar da filosofia aristotélica, nem da teologia de Tomás de Aquino.

⁸ Este termo foi elaborado para designar a metodologia de ensino desenvolvida na idade média com base na integralidade das formações do homem da antiguidade clássica, voltadas para o trabalho intelectual, direcionadas para os homens livres, composta pelo **trivium** (lógica, gramática e retórica) e o **quadrivium** (aritmética, música, geometria e astronomia); em oposição as artes mecânicas, trabalhos manuais destinados aos servos (vestiaria, agricultura, *architettura*, *militia*, *mercatura*, *coquinaria* e *metalaria*).

Este quadro educacional no país desenvolve-se sem alterações mesmo depois das reformas pombalinas e a expulsão dos jesuítas **(1759)**, modificando-se um pouco apenas devido ao crescimento da ofensiva de Napoleão na Europa. É quando a Inglaterra, após a assinatura de tratados e de acordos alfandegários, colabora com a fuga da Corte portuguesa para a Colônia brasileira **(1808)**, fato que trouxe notadamente uma transformação social e estrutural, além da elevação do patamar da Colônia para Reino Unido de Portugal Brasil e Algarves, o que também movimentaria a atividade cultural e intelectual do território com as fundações da **Imprensa Régia (1808)**, da **Biblioteca Real (1810)**, do **Jardim Botânico (1811)**, de Instituições de Ensino Superior como a **Academia Real Militar (1810)** e as **Escolas de Medicina** no Rio de Janeiro e na Bahia **(1808)** etc.

As primeiras obras literárias escritas por brasileiros podem ser percebidas como uma reterritorialização do pensamento dominante europeu que havia se desterritorializado e passado por uma adaptação, uma atualização voltada para a realidade brasileira. Uma inovação muito importante que é vista inicialmente como uma **literatura menor**, mas que é a afirmação deste pensamento autêntico, com esta territorialidade que se **desdobra** e transforma-se em algo grandioso posteriormente, como nos afirma Silvio Gallo ao tratar sobre o assunto.

Podemos dizer, a título de exemplo, que as primeiras obras literárias escritas no Brasil após a colonização, por brasileiros, eram literatura menor, pois faziam da língua portuguesa (já com uma literatura maior estabelecida, tradicional) um uso novo, sob novos parâmetros, na busca de uma nova literatura "com o cheiro de nossa terra". À medida que o país se torna "independente", nossa literatura vai se desenvolvendo e acaba por se tornar, ela também, uma literatura maior, pois aquele uso novo que fazia do português deixa de ser inovador e vira tradição. Aparecem então, pontilhando nossa literatura com momentos de rara beleza, alguns "literatos menores". (GALLO, 2002, p. 173)

Fez-se necessário ampliar a formação superior dos súditos brasileiros tanto pela questão da defesa militar do território como, também, para fortalecer a sociedade política que administraria a Colônia como Reino Unido, e, mais adiante como Governo Imperial, devido às tensões e desvios históricos ocorridos em Portugal que levaram a **revolução do Porto**, acarretando, assim, nas condições da independência política do Brasil **(1822)**. Foi quando, em **1827** foram criadas as faculdades de Direito em **São Paulo** e em **Recife**, fazendo surgir às primeiras

produções intelectuais brasileiras nas áreas jurídicas, filosóficas e literárias não vinculadas a igreja.

Com este quadro político muitas escolas militares e liceus foram abertos no território brasileiro. Em **1838**, a filosofia era disciplina obrigatória para quem podia estudar nos liceus e ginásios secundaristas, não apenas para aqueles direcionados para a vida sacerdotal, mas também estava presente como conteúdo para aqueles que se interessavam a uma formação profissional.

Com a abertura ao mercado internacional que mais uma vez favoreceu economicamente a Inglaterra dentre as nações amigas, e também possibilitou que muitos dos ideais da revolução francesa e de outras filosofias como o racionalismo, o positivismo, o idealismo alemão atravessassem o Atlântico modificando por sua vez a estrutura política dos grupos dominantes, momento quando se desenvolve o pensamento abolicionista no Brasil e surge o ecletismo nos ambientes intelectuais. Como nos adverte Paim:

“A corrente eclética representa o primeiro movimento filosófico plenamente estruturado no Brasil (...). No meio século transcorrido entre as décadas de 30 e 70 inserem-se a formação, o apogeu e o declínio do ecletismo no Brasil. As sementes lançadas sob o manto da autoridade de Cousin, filósofo oficial na França de Luís Filipe (1831/1848), encontraram terreno fértil. Se não chega a estruturar-se numa autêntica corrente filosófica, a doutrina configura plenamente o espírito da elite dirigente constituída durante este período. Sinônimo de simples justaposição de idéias, perde, no Brasil, toda e qualquer conotação negativa e é adotado, quase universalmente, com a denominação de esclarecido, qualificativo que visa sem dúvida enobrecê-lo. Mais que isto, a própria vitória da conciliação no plano político, durante o Segundo Reinado, é atribuída ao estado de espírito que se identificava com o ecletismo”. (*apud* GOMES, R., 1990, p. 33)⁹.

No entanto, dentro dessa modificação houve também a continuidade das estruturas econômicas e sociais do país; a abolição da escravidão (**1888**) traz a alforria e o desemprego para os novos brasileiros de matriz africana, mas a extração de riqueza e a monocultura exportadora continuavam chefiando a economia, só que agora de forma assalariada. O que levou ao surgimento de questionamentos para além dos interesses do governo e seus alinhamentos políticos como nos diz Antônio Pedro Figueredo que além de ser considerado mestiço como expressão da época

⁹ PAIM *apud* GOMES, Roberto. *Crítica da razão tupiniquim*. São Paulo: FTD, 1994, p. 35 (Coleção Prazer em conhecer).

para menosprezá-lo, construiu seu conhecimento de maneira autodidata, chegando a ser professor no **Liceu de Artes e Ofícios de Recife** nos idos de **1870**. Em sua produção intelectual fez a tradução do pensador **Vitor Cousin**, quando a dita elite do período lhe atribui à alcunha pejorativa de **Cousin Fusco**. Assim ele nos fala:

A liberdade, a igualdade e a fraternidade', não são senão audaciosas mentiras empregadas por alguns para disfarçar a dependência e depredação indireta que exercem sobre o resto da humanidade. De fato, que papel podem representar a igualdade, a fraternidade e a liberdade nas nossas sociedades modernas? Que he a Igualdade onde pequeno numero de privilegiados gasta na ociosidade o produto do trabalho de muitos milhares de seus irmãos? Que he a Fraternidade num gremio social que deificou o egoismo sob todas as formas, e escreveu a sua bandeira esta immoral divisa: Chacun polir soi: chacun chez soi? Que he que pode significar o vocábulo liberdade numa sociedade em que as massas dependem de um pequeno numero de homens que, de fato, exercem sobre ellas um direito de vida e de morte, por mercê do capital! Até hoje a grande formula humanitária, proclamada pelos legisladores de 1791, não ha sido senão uma mentira odiosa. (*apud* Universidade do Recife [s. d.], p. 294).¹⁰

A passagem repentina e autoritária da população brasileira deixando de ser súditos para tornarem-se cidadãos desde a imposição da chamada proclamação da República pelos militares (**1889**), acontece num ambiente em que a grande maioria destes cidadãos não participava das tomadas de decisões políticas da vida pública, fazendo com que a sua atuação na vida adulta viesse a ser reduzida a sua força de trabalho que sustentava e enriquecia a aristocracia rural a qual ditava os rumos políticos e econômicos do país. Roberto Gomes em seu livro **crítica da razão tupiniquim** já nos alerta sobre tal procedimento no direcionamento da construção política do país. Nele encontramos:

Analisar a partir do pressuposto de que "somos um povo pouco especulativo" é coisa perigosa e, de resto, falsa. Representa, em última análise, introjetar a dependência. Todos sabemos que não é o povo o encarregado da direção política, assim como não é o povo que, por consenso, escreve obras de Filosofia. São elites. As elites políticas e intelectuais. O que precisaria ser ressaltado é o estado de alienação destas mesmas elites do que, seja dito, Sérgio Buarque de Holanda não esquece. O desapego da realidade em volta, a falta de identidade com o povo e a preocupação incestuosa com uma distinta e idealizada Europa fizeram com que as elites políticas, através de seus representantes intelectuais e cuidando de seus interesses, ficassem inteiramente alheias a uma realidade brasileira. Pois a elite

¹⁰ FIGUEREDO, Antonio Pedro de. Secção E — Geografia e História" da Faculdade de Filosofia de Pernambuco. Universidade do Recife [s. d.].

brasileira sempre teve horror ao que a circundava. Preferiram esquecer isso, que era feio e chocante, e voltaram-se para as questiúnculas metafísicas, refugiando-se "no mundo ideal de onde lhes acenavam os doutrinadores do tempo. Criaram asas para não ver o espetáculo detestável que o país lhes oferecia". (GOMES, R., 1990, p. 44-45).

Na sociedade brasileira da época, muitos dos senhores de engenhos e latifundiários se viram prejudicados com a abolição da escravidão, pois, tinham as pessoas escravizadas como seus bens. O Ministro da Fazenda **Rui Barbosa**, responsável pela política do **encilhamento**, através do decreto de 17.01.1890 na tentativa de valorizar a industrialização do país, incinera documentos que registram a origem desses povos, porém, seus respectivos "donos" se veem prejudicados resultando em várias reivindicações da elite econômica que mantinham a ideia de que o escravo era uma riqueza, uma posse, um investimento; e acabar com a escravidão acarretaria no empobrecimento populacional de um setor que era responsável pela própria produção de riqueza do sistema econômico e outras sustentações da estrutura social. Como nos diz Celso Furtado em seu consagrado livro: *Formação Econômica do Brasil*:

Mais que em qualquer outra matéria, nesta dificilmente se conseguem separar os aspectos exclusivamente econômicos de outros de caráter social mais amplo. Constituindo a escravidão no Brasil a base de um sistema de vida secularmente estabelecido, e caracterizando-se o sistema econômico escravista por uma grande estabilidade estrutural, explica-se facilmente que para o homem que integrava esse sistema a abolição do trabalho servil assumisse as proporções de uma "hecatombe social". (FURTADO, 2005, p. 137).

Quando em **1891**, Benjamin Constant, enquanto no **Ministério da Instrução Pública**, decreta pela primeira vez a **gratuidade do ensino primário** e a **laicidade da instituição**; uma característica da universalização proposta pelo desenvolvimento do **pensamento iluminista**, assim como também a separação entre o Estado e Religião. Temos neste momento a abertura de uma política de educação em massa no Brasil, porém, voltada para suprir as necessidades da vida adulta organizada nas mesmas condições econômicas e sociais de períodos anteriores. Quanto a isto Gallo nos esclarece:

Neste contexto, urgia que aqueles indivíduos, em sua maioria iletrados e ignorantes, desenvolvessem uma maior capacidade de abstração e conceituação, o que só seria possível através da instrução à qual eles só poderiam ter acesso caso as condições fossem enormemente facilitadas. A educação pública tinha, pois, no momento de sua origem, uma função política específica e importante

a cumprir – significava a manutenção e o crescimento do próprio Estado – além, de é claro, acalmar os ânimos das massa que reivindicavam melhores condições sociais de vida. (GALLO, 1995, p. 124).

Mesmo com a mudança na forma de governo, nos primeiros anos da República do Brasil não há nenhuma alteração quanto à política educacional. Mantém-se as estruturas sociais e o mesmo modelo econômico agrário do antigo regime, com o protagonismo de um único produto de exportação (Cana de açúcar, algodão, cacau, café etc.), e assim, o Brasil continuava sofrendo com as mesmas questões sociais internamente (revoluções e revoltas) abafadas com a imposição e a dominação; e também externamente com as variações ditadas por economias internacionais mais consolidadas no mercado exterior como as da Inglaterra e da Holanda, por exemplo.

A base da economia do país continuava extrativista e agroexportadora, a mão de obra antes composta pelo sistema escravocrata aos poucos passava a ser então assalariada, começando a ser formada por imigrantes europeus os quais já tinham experiências sindicalistas, e vieram a chegar ao Brasil de maneira facilitada, favorecidos pelo recebimento de estímulos por parte do Governo como doações de terras e incentivos fiscais proporcionados através da política de branqueamento da população, adotada no período próximo ao início da república até meados da primeira para a segunda década dos anos 1900. Celso Furtado assim comenta sobre o pensamento da superioridade europeia presente na sociedade brasileira:

As colônias criadas em distintas partes do Brasil pelo governo imperial careciam totalmente de fundamento econômico tinham como razão de ser a crença na superioridade inata do trabalhador europeu, particularmente daqueles cuja “raça” era distinta da dos europeus que haviam colonizado o país. (FURTADO, 2005, p. 126).

Na educação em **1915**, no decreto **Nº 11.530** a filosofia surge como disciplina facultativa no currículo. As guerras da Europa tornaram-se mundial em **(1914-1918)** tendo o seu desenvolver e resultado direcionando acordos, tratados e alianças que vão impactar nas áreas econômica, política e social de vários países, inclusive no Brasil. No entanto, esse quadro da política econômica e educacional brasileira só passará por modificações significativas apenas a partir de **1930** com **Getúlio Vargas** através de sua postura nacionalista e industrialista, quando da criação do primeiro Ministério da Educação do país pelo decreto **Nº 19.402 de 14 de novembro de 1930**, como **Ministério dos Negócios da Educação e Saúde**

Pública. Demerval Saviane salienta que neste momento existe o crescimento dos movimentos organizados por trabalhadores e uma crença em que a escola era vista como a possibilidade de acesso a participação política do país.

Ora, o importante do ponto de vista político a salientar aqui é que nessa fase do entusiasmo pela educação se pensava a escola como instrumento "de participação política", isto é, se pensava a escola como uma união explicitamente política; a primeira década desse século, a segunda, a década de 10, e a terceira, a década de 20, foram muito ricas em movimentos populares que reivindicavam uma participação maior na sociedade, e faziam reivindicações também do ponto de vista escolar. Nós sabemos que a década de 20 foi uma década de grande tensão, de grande agitação, de crise de hegemonia das oligarquias até então dominantes. Essa crise de hegemonia foi de certo modo aguçada pela organização dos trabalhadores; várias greves operárias surgiram nesse período e vários movimentos organizacionais também se deram. (SAVIANE, 1989, p. 56).

A **Constituição de 1934**, trás o **Plano Nacional de educação**, expandindo a quantidade de Escolas Técnicas com o interesse de formar **um exército de jovens trabalhadores** nas palavras do **Ministro Capanema**; no entanto, o que se pode perceber é que ocorreu justamente o encaminhamento dos filhos das classes menos favorecidas para este tipo de formação junto aos Liceus, onde estes estudantes **encerravam os estudos**; e em contrapartida o direcionamento dos filhos da aristocracia rural e da emergente burguesia industrial para as instituições de ensino superior como Faculdades e Escolas Militares.

As ditas ocupações da vida adulta já não eram mais apenas a lida nas lavouras de algodão, de café, de cana-de-açúcar, ou a extração de ouro e matérias primas necessitando assim, uma formação mais adequada e especializada. Tanto nos portos como os centros urbanos também passaram por transformações em nome do desenvolvimento e da industrialização.

As respostas de Bobbitt eram claramente conservadoras, embora sua intervenção buscasse transformar radicalmente o sistema educacional. Bobbitt propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. Tal como uma indústria Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados. O sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são os seus objetivos. Esses objetivos por sua vez, deveriam se basear no exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta. (SILVA, Tomaz Tadeu da. 2005, p. 22).

O trabalho nas indústrias exigia uma educação mais específica com horários determinados, saberes práticos nas etapas de produção, com resultados esperados e avaliações desses resultados. Esta exigência incorporada na construção da vida social brasileira foi transferida da mesma maneira para as escolas com etapas e objetivos para se alcançar, as avaliações dos resultados, com os estudantes mantidos na disciplina e no silêncio pela imposição do autoritarismo e do saber do professor.

A partir do decreto no **4.244/42**, a chamada **Lei Orgânica do Ensino Secundário**, o ensino foi dividido em dois ciclos: o Ginásial e o Colegial. O colegial subdividido em científico e clássico, aonde a disciplina de filosofia se encontrava como proposta de formação intelectual com **04 horas** por semana para quem seguisse a opção de cursar o clássico. Já na primeira formulação da **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei Nº 4.024/61**, a filosofia passa a ser considerada uma disciplina complementar, deixando desta maneira aos poucos de ser obrigatória no currículo.

Como falar em **direito** e **dever** de educação, diante de uma realidade tão desastrosa? Que medidas a Lei prevê para corrigir as distorções que a própria realidade sócio-econômica impõe a criança brasileira? Que interesses o Estado teria para manter este **status quo**, já que causas e efeitos dessa seletividade permanecem os mesmos há uma ou duas décadas anteriores? Ou melhor, que interesses estão por trás da indiferença e indulgência do Estado diante dessa realidade? Obviamente a Lei 4.024 em nada corrige as distorções já evidentes desde a década anterior, aqui se confirma a constatação de Lauro de Oliveira “É um hábito brasileiro falar uma linguagem futurista e realizar uma política Colonial”. (FREITAG, 1986, p. 61).

Houveram muitas mudanças na legislação da educação brasileira que acompanharam os movimentos econômicos e políticos tanto nacionais como internacionais, no entanto, não se mencionava especificamente o ensino de filosofia voltado para a realidade do Brasil, nem um estudo que visa-se uma emancipação do indivíduo. Mas no auge da guerra fria, após tensões políticas, econômicas e a chegada ao poder do Regime Militar no Brasil, em **1964**, é adotada novamente uma política econômica de favorecimento do capital estrangeiro.

Diante todos estes encaminhamentos legais e acontecimentos na realidade brasileira, podemos apontar a presença de um movimento autoritário contínuo na construção da Educação brasileira desde os tempos de Colônia até os dias atuais.

Encontramos assim, nas palavras de Bárbara Freitag uma análise deste direcionamento quando constrói sua fala a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de **1971**.

Assim, a escola brasileira (baseada na LDB) não só reproduz e reforça a estrutura de classes, como também perpetua as relações de trabalho que produziram esta estrutura, ou seja, a divisão do trabalho que separou o trabalho manual do trabalho intelectual. Para realizar estas funções é indispensável a atuação da escola também como reprodutora da ideologia, ou seja, da concepção de mundo da classe dominante (alta e frações da média). Essa concepção se traduz no modelo democrático de sociedade e tem sua fundamentação numa teoria funcional-estruturalista (à Parsons). (FREITAG, 1980, p. 66).

Sob a influência das teorias de currículo desenvolvidas nos Estados Unidos no início do século XX, por estudiosos interessados em racionalizar o processo de Ensino como um resultado de um processo fabril, no intuito de desenvolver na formação escolar a eficiência no processo de ensino, buscando formar indivíduos aptos a suprir as necessidades do modelo industrial; A educação passa também a atender interesses econômicos do domínio Norte-Americano, dar-se importância aos valores estrangeiros e a educação mais uma vez cumpre seu papel ideológico na imposição da ordem hierárquica, do controle e da disciplina. Podemos encontrar nas palavras de Tomaz Tadeu da Silva em sua análise dos modelos educacionais que:

Os objetivos devem ser formulados em termos de comportamento explícito, Essa orientação comportamentalista, iria se radicalizar, aliás, nos anos 60, com um revigoramento de uma tendência fortemente tecnicista na educação estadunidense, representada, sobretudo, por um livro de Robert Mager, A análise de objetivos, também influente no Brasil na mesma época. É apenas através dessa formulação precisa, detalhada e comportamental que se pode responder outras perguntas que constituem o paradigma de Tyler. (SILVA, Tomaz Tadeu, 2005, p. 25).

Esta política educacional tecnicista que desenvolve um aumento do controle e do disciplinamento, fundamentada no domínio do comportamento faz com que a filosofia aos poucos vá sendo retirada do currículo e passando assim de facultativa até ser definitivamente excluída, ficando em seu lugar outras disciplinas de caráter doutrinário, elaboradas para monitorar e estabelecer o comportamento cívico tido como desejado, adequado para as pessoas como as disciplinas de **Moral e Cívica** e de **Organização Social e Política do Brasil** (OSPB) com a nova **LDB 5.692/72**, contemporâneo de Deleuze, Foucault, nos traz um comentário sobre a amplitude e o

funcionamento do poder disciplinar em relação ao adestramento, ao controle do comportamento quando em **Vigiar e punir**: nascimento das prisões, nos diz que:

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para se apropriar e retirar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. Em vez de dobrar uniformemente e por massa tudo que lhe está submetido separa, analisa, diferencia, leva seu processo de decomposição até as singularidades necessárias e suficientes... O sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame. (Foucault, 1987, p.143).

Desta maneira, ao invés de tratar, por exemplo, das questões éticas, da política tão caras para a filosofia na educação escolar, foram introduzidas no currículo disciplinas que tratam do adestramento do comportamento, assim, os ensinos primário, secundário e profissionalizante foram estimulados com padrões tecnicistas, reprodutivos com ausência de criatividade e questionamentos, para que os estudantes sejam aptos para as mesmas funções no trabalho e exercer os mesmos comportamentos cívicos formando um exército de contingente reserva.

A próxima grande modificação com relação à política educacional ocorre em **1996**, após a abertura democrática (**1985**) e a **Constituição Federal de 1988**, a LDB é novamente alterada sob a **Lei Nº 9.394/96**. Onde se define a delimitação e a colaboração entre as instâncias públicas responsáveis por cada nível da educação e sistema de ensino com relação aos Municípios, Estados e a Federação; é inserida também a **família** como responsável pela educação tendo por finalidade o preparo para o exercício da cidadania entre outras coisas. Em seu Artigo segundo encontramos na assim na **Lei de Diretrizes e bases da Educação (LDB) 9.394/96**:

Art. 2º . A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei Nº 9.394/96).

A filosofia parece ser uma disciplina que está sempre em estado de suspeita por ser vista como perigosa ao ensinar aos estudantes a questionar profundamente, ter uma exigência rigorosa em suas respostas e soluções, não se contentando simplesmente em obedecer as regras sem questioná-las, os dogmas, pré-estabelecidos, colocando em suspensão inclusive suas próprias respostas. Após 36

longos anos, entre períodos de tensões, na luta de construção de debates com educadores e governantes desde a retirada da disciplina filosofia do currículo nos anos 70 do século XX o horizonte aos poucos começa a se reconfigurar. Quanto a isso concordamos com **Renata Aspís** quando nos fala ainda antes da regulamentação de sua obrigatoriedade em 2008, pois, ela percebe a filosofia como mais uma ferramenta para auxiliar o estudantes na decifração de sua sociedade, sobre este assunto encontramos que:

As aulas de filosofia, como lugar da experiência filosófica, têm como objetivo oferecer critérios filosóficos para o aluno julgar a realidade por meio da prática do questionamento filosófico e da construção de conceitos, por meio do exercício da criatividade e avaliação filosóficas. Assim, além dos critérios e do modo de pensar da indústria, do consumismo ou da mídia, além dos critérios e do modo de pensar da tradição e da ciência, o aluno passará a dispor dos critérios e do modo de pensar da filosofia para compor seu pensamento de forma autônoma. (Aspís, Renata. 2004, p. 305).

Nos tempos atuais, apesar de seu retorno como disciplina obrigatória na grade curricular do Ensino Médio brasileiro sob a **Lei nº 11.684/2008**; em menos de uma década de sua presença nas salas de aula, o seu retorno na grade curricular do Ensino Médio além de levantar questões sobre o quê e como deve ser ensinada a disciplina filosofia, ela também passa a ser mais uma vez acusada de doutrinação ideológica; estando muitas vezes colocada sobre suspeita em meio a varias perguntas em relação a sua função, a sua utilidade e o seu objetivo tanto pelos defensores da disciplina como também por seus adversários nas disputas políticas da construção curricular, onde encontramos entre muitos dos seus adversários religiosos e/ou pessoas com posicionamento ideológico conservador.

Desta maneira, atualmente, após a conjectura de interesses que resultou na deposição da presidenta em **2016**, a disciplina filosofia, mesmo sendo uma ferramenta que contribui para o pleno desenvolvimento do educando, com suas investigações profundas, com o rigor de seus questionamentos e a sua busca por respostas mais adequadas quanto ao desenvolvimento da sua criação conceitual, ela deixa mais uma vez a sua obrigatoriedade na grade curricular do Ensino Médio a partir do governo do presidente **Michel Temer (2017)**.

A disciplina filosofia passa a integrar a **Base Nacional Curricular Comum** de forma diluída, flexibilizada como um componente eletivo dentro das chamadas competências específicas da área das **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas** podendo ser ou não ofertada nas escolas, desde a implementação da **Reforma do**

Ensino Médio (Lei 13.414/2017) a qual teve sua origem imposta autoritariamente através de acordos e negociatas no legislativo federal pela **Medida Provisória Nº 746** de **2016**, a qual faz alterações na **Lei Nº 9.394/96** estabelecendo assim as novas Diretrizes e Bases para a Educação no Brasil tendo como **Ministro da Educação** o senhor **Mendonça Filho**. Assim encontramos na Base Nacional Curricular Comum a pretensão e exigência de que tais disciplinas do conjunto de habilidades das áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas devem contribuir para o aprofundamento das aprendizagens desenvolvidas pelos estudantes no decorrer dos 09 (nove) anos dos Ensinos Fundamentais.

A BNCC na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia – propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas até o 9º ano do Ensino Fundamental, sempre orientada para uma educação ética. Entendendo-se ética como juízo de apreciação da conduta humana, necessária para o viver em sociedade, e em cujas bases destacam-se as ideias de justiça, solidariedade e livre-arbítrio, essa proposta tem como fundamento a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos. (BNCC, 2018, p. 547).

Apesar da própria BNCC nos falar sobre o respeito aos direitos humanos, o reconhecimento das diferenças, o combate aos preconceitos, o respeito à interculturalidade; o governo brasileiro em **2019** no desenvolvimento de uma política econômica considerada ultraliberal, disposto a privatizar a maior parte das estatais, fragilizando a educação pública, privilegiando mais uma vez as grandes empresas privadas, a oligarquia rural e o capital estrangeiro; desponta na contra mão social, apoiando-se em semear o sentimento conservador nos costumes tanto nos discursos como na prática levadas para as escolas. Podemos facilmente exemplificar tais posturas conservadoras de forma que encontramos nas palavras da Ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, a senhora **Damare Alves** situações do tipo:

Meninos vestem azul e meninas vestem rosa[...] neste governo, menina será princesa e menino será príncipe. Ninguém vai nos impedir de chamar as meninas de princesas e os meninos de príncipe. Vamos acabar com o abuso da doutrinação ideológica. (Damare Alves, entrevista O Globo, jan. 2019).

Ou também nos discursos do Ex-Ministro da Educação (**MEC**) **Ricardo Vélez Rodrigues** que fala abertamente sobre um interesse maior no investimento do

ensino de **nível técnico** e o resgate dos valores tradicionais sedimentados em confronto ao que ele chamou de ideologia de gênero.

À agressiva promoção da ideologia de gênero somou-se a tentativa de derrubar as nossas mais caras tradições pátrias. Essa tresloucada onda globalista, tomando carona no pensamento gramsciano e num irresponsável pragmatismo sofisticado, passou a destruir, um a um, os valores culturais em que se sedimentam as nossas instituições mais caras: a família, a igreja, a escola, o estado e a pátria, numa clara tentativa de sufocar os valores fundantes da nossa vida social (Ricardo Vélez Rodrigues, Nova Escola, jan. 2019).

Na prática da política educacional vigente tem-se o interesse da criação de uma **Secretaria Nacional para a Militarização das Escolas**. Com essa iniciativa, o autoritarismo começa a estar presente em muitas **escolas públicas** do Distrito Federal e do Estado de Goiás desde o início de **2019**; não pelo fato das escolas estarem sendo militarizadas simplesmente, mas sim porque com esta militarização da escola pública, uma instituição laica que deve respeitar a diversidade religiosa e cultural presente nas famílias do Brasil, está com o designado projeto piloto da educação homogeneizando todos os estudantes, cortando ou prendendo seus cabelos independentemente de suas vontades, passando por cima de suas práticas religiosas, orientações políticas etc. Descumprindo desta maneira a própria **Base Nacional Curricular Comum** quando nos fala da ética necessária para viver em sociedade. Ou seja, os estudantes das escolas com tais iniciativas de militarização estão tendo a sua individualidade, a sua diferença, o seu livre-arbítrio, a sua cultura desrespeitados.

Desde que foi anunciada, a militarização das escolas públicas no DF tem sido alvo de muitas críticas. Sindicatos, organizações da sociedade civil, juristas e parlamentares consideram a medida autoritária e uma “cortina de fumaça”. Para muitos, é uma maneira de mascarar o sucateamento das escolas, o déficit de educadores e as péssimas condições de ensino e aprendizagem. (ANDES, 13 fev. 2019).

Outra medida tomada por parte desta **educação maior**¹¹ que podemos avaliar com descrédito é que na atualidade diante da massiva produção e divulgação dos **fakenews**, arbitrariamente ao que o momento exige, o **MEC**, no dia **02 de janeiro de 2019**, através de edital, autoriza que os livros didáticos possam utilizar

¹¹ Silvio Gallo desenvolve este conceito de educação maior e menor para tratar do parâmetro institucional da educação e o fazer pedagógico da sala de aula. Tais conceitos serão tratados mais adiante com maior atenção.

em seus conteúdos dados sem fontes, como também ignorem a diversidade etnocultural do país, porém, observamos que tais mudanças não são obrigatórias para a rede particular de ensino, nos evidenciando mais uma distinção e direcionamento da educação pública em vista de uma precarização. A recém nomeada e posteriormente exonerada **secretária-executiva** do MEC, a senhora **Iolene Lima** defende que os conteúdos das disciplinas serão ensinados com base na **palavra de Deus**. Encontramos a suas orientações com as seguintes colocações:

Uma educação baseada em princípios, é uma educação baseada na palavra de Deus. [...] O aluno vai aprender que o autor da História é Deus, o realizador da Geografia é Deus. Deus fez as planícies, o relevo, o clima. O primeiro matemático foi Deus. (Iolene Lima, Exame, 17 mar. 2019).

De forma autoritária em **25 de fevereiro de 2019**, o **Ministério da Educação** envia uma carta para todas as escolas do país pedindo que os diretores ou funcionários filmem os estudantes perfilados cantando o **Hino Nacional**, o que gerou uma grande discussão nacional sobre esta imposição e da exposição da imagem dos estudantes.

Nesta revisita histórica da educação e do ensino de filosofia no Brasil, pudemos observar que a educação foi utilizada como instrumento de direcionamento social, desenvolvida com uma distinção estrutural entre quem realiza trabalhos manuais e quem pode executar trabalhos intelectuais no decorrer do tempo e direcionada de acordo com o interesse do grupo dominante que ocupava o lugar de comando do país. Observamos que para a disciplina de filosofia sua permanência ou ausência na grade curricular varia de acordo com o modelo de governo e proposta econômica, estando presente como obrigatória, complementar ou de maneira eletiva nos diversos momentos de nossa construção social.

3.1 A SOCIEDADE QUE NOS APRISIONA

Os povos egeus, as cidades da Grécia antiga, e sobretudo Atenas a autóctone, não são as primeiras cidades comerciantes. Mas são as primeiras a ser ao mesmo tempo bastante próximas e bastante distantes dos impérios arcaicos orientais para poderem aproveitar-se deles sem seguir seu modelo: em lugar de se estabelecer em seus poros, elas banham num novo componente, fazem valer um modo particular de desterritorialização, que procede por imanência, formam um meio de imanência. É como um "mercado internacional" nas bordas do Oriente, que se organiza entre uma multiplicidade de

idades independentes ou de sociedades distintas, mas ligadas umas às outras, onde os artesãos e os mercadores encontram uma liberdade, uma mobilidade que os impérios lhes recusam. (DELEUZE, 1997).

Foi nas Colônias da Grécia Antiga, dos séculos VII a.C. e VI a.C., o crescimento do movimento de artesões, do comércio com outras regiões e o contato com culturas diferentes lhes deu condições de perceber uma diversidade de relações sociais fora do mundo grego; o que possibilitou o crescimento também de seu poder econômico; desta maneira fazendo surgir uma oposição ao poder político concentrado na imposição e na dominação dos reis, dos tiranos e seus deuses. O que gerou muitos conflitos entre vários setores da sociedade que transformaram as formas aristocráticas de governo, substituindo as antigas construções mitológicas por investigações e especulações racionais, dialógicas, dando origem a uma nova forma política, a república e seus cidadãos. Deleuze fala assim das pretensões e rivalidades que tiveram origem com a filosofia:

É sob este primeiro traço que a filosofia parece uma coisa grega e coincide com a contribuição das cidades: ter formado sociedades de amigos ou de iguais, mas também ter promovido, entre elas e em cada uma, relações de rivalidade, opondo pretendentes em todos os domínios, no amor, nos jogos, nos tribunais, nas magistraturas, na política, e até no pensamento, que não encontraria sua condição somente no amigo, mas no pretendente e no rival (a dialética que Platão define pela *amphisbetesis*). (DELEUZE, 2010, p. 11).

Em condições específicas na antiguidade, registra-se no mundo grego o início de um modo de explicação da totalidade das coisas de forma racional. A qual busca elucidar a partir de um **princípio** da própria natureza a organização que dá origem a todas as coisas e a suas derivações, a **Arché**; aquilo que permanece imutável, ordena e governa todas as variações da realidade da Natureza (**physis**). Com esta nova forma de explicação foram desenvolvidas várias argumentações com o passar do tempo defendendo diferentes princípios que governassem e ordenassem o **Caos** para o entendimento do **Cosmos**. A água, o indeterminado, o átomo...

Fundamentado na racionalidade (**logos**), este modelo explicativo traz uma profunda transformação na organização do mundo ocidental de como era compreendido desde então, com suas implicações na religião, na política, na arte, na economia, mas mesmo trazendo as discussões para a esfera pública, o domínio de tal modelo de argumentação por si só selecionava quem tenha tal habilidade e

mesmo tornando o debate público a participação destes no início da democracia já ocorria segundo critérios de eloquência distantes da maioria da população¹².

Ao desqualificar a opinião (**doxa**), a filosofia passa a inaugurar na democracia ateniense o **governo** da **episteme**. E, o modelo utilizado nas investigações da Natureza após um século nas colônias gregas começa a atravessar para a Pólis encampando o território social e político das leis, surgindo assim os legisladores e a democracia aparece se contrapondo e auxiliando ao poder de um só como tiranos e reis. Na disputa entre a crença comum e o saber verdadeiro houve uma rica divergência, acontecimentos que se realizaram na história atuando como desvios no devir de muitas Cidades Estados gregas. Com isso:

os gregos seriam os primeiros a ter concebido uma imanência estrita da Ordem a um meio cósmico que corta o caos à maneira de um plano. Se se chama de Logos um tal plano-crivo, grande é a distância entre o Logos e a simples "razão" (como quando se diz que o mundo é racional). A razão é apenas um conceito, e um conceito bem pobre para definir o plano e os movimentos infinitos que o percorrem. Numa palavra, os primeiros filósofos são aqueles que instauram um plano de imanência como um crivo estendido sobre o caos. Eles se opõem, neste sentido, aos Sábios, que são personagens da religião, sacerdotes, porque concebem a instauração de uma ordem sempre transcendente, imposta de fora por um grande déspota ou por um deus superior aos outros, inspirado por Eris, na seqüência de guerras que ultrapassam todo agôn e de ódios que recusam desde o início as provas da rivalidade. (*apud* DELEUZE, 2010, p. 62¹³).

Heráclito de Éfeso (Séc. VI-V a.C.) nos traz o entendimento da Natureza como um devir continuo composto pela permutação de pares contrários. Para ele, a realidade seria formada por opostos constantemente em conflito, sendo esta uma característica das estruturas das pequenas e grandes coisas de toda a realidade. O fogo seria o **princípio** que organizaria a mudança, o movimento, “tudo flui”, “tudo escorre” (**panta rhei**); diferente do caos, este conflito de opostos no particular seria a paz e a harmonia do conjunto, assim como a tensão gerada pelo arco e a lira a qual produz o som agradável. Este pensador ao ser convidado para participar da vida política e elaborar leis que colaborassem na melhoria para sua região, posiciona-se sem interesse na governabilidade e prefere jogar com as crianças, pois para ele,

¹² Para uma aproximação da construção do pensamento grego, o desenvolvimento da política e surgimento da filosofia indicamos que a leitura de Jean-Pierre Vernant em **As origens do pensamento grego** é considerada de grande valia para o entendimento da construção da participação na opinião pública.

¹³ Jean-Pierre Vernant, Les origines de la pensée grecque, P.U.F., pp. 105-125.

segundo narrativas, este modelo de administração da política já estava em poder da má constituição.

Ao passar das Colônias para o Império estes questionamentos sobre tal organização encontram na filosofia um território apropriado tanto para os **iguais**, **pretendentes** como também para os **rivais** se contraporem. Um ambiente de disputas não mais físicas que comportam tanto as associações como também suas rupturas fundamentadas nos embates entre as opiniões, opondo-se econômica e aos valores impostos pela soberania imperial.

Três coisas ao menos, que são as condições de fato da filosofia: uma pura sociabilidade como meio de imanência, "natureza intrínseca da associação", que se opõe à soberania imperial, e que não implica nenhum interesse prévio, já que os interesses rivais, ao contrário, a supõem; um certo prazer de se associar, que constitui a amizade, mas também de romper a associação, que constitui a rivalidade (não havia já "sociedades de amigos" formadas pelos emigrados, tais como os Pitagóricos, mas sociedades ainda um pouco secretas, que encontrariam sua abertura na Grécia?); um gosto pela opinião, inconcebível num império, um gosto pela troca de opiniões, pela conversação. (DELEUZE, 2010, p. 114-115).

Zenão de Eléia (final do séc. VI a.C. e início do séc. V a.C.), diferentemente de Heráclito, contribui na vida política de sua região oferecendo leis a sua pátria. Assim como também conspirou contra a tirania, lutando pela liberdade, sendo preso, torturado; e, segundo uma vertente da tradição ele cortou a língua com os próprios dentes para não denunciar seus companheiros, em outra vertente encontramos que ele denunciou os altos cargos dos partidários do tirano, fazendo com que fossem mortos pelas próprias ordens do tirano causando assim sua autodestruição. Defensor da teoria do Ser de Parmênides, era contrário ao movimento e a multiplicidade, argumentava desta maneira em favor da unidade do Ser. Desenvolveu famosos argumentos contra o movimento como **Aquiles e a tartaruga**, o lançamento da flecha; ele também defendia que a multiplicidade era formada por diversas unidades. É considerado pela tradição como o fundador do método dialético.

O que podemos perceber é que a passagem do poder político das mãos dos reis e suas descendências nobres, dos sacerdotes com seus mistérios, dos tiranos e suas imposições para o ambiente público das praças com os sete (07) sábios da Grécia e suas virtudes, até a chegada dos filósofos se faz com uma entrega gradual de um saber-poder tido como inacessível para a maioria da população, no entanto,

segundo **Jean-Pierre Vernat**, apesar do debate político tornar-se público este conhecimento continua restrito a uma parcela privilegiada da população, o poder assim, continua pertencente a uma oligarquia ou organização de um grupo restrito detentor deste saber.

Mas antes de adquirir esse valor plenamente democrático e de inspirar, no plano institucional, reformas como as de **Clístenes**, o ideal de **isonomia** pôde traduzir ou prolongar aspirações comunitárias que remontam muito mais alto, até as origens das **polis**. Vários testemunhos mostram que os termos **isonomia**, **isocratia** serviram, em círculos aristocráticos, para definir, por oposição de poder absoluto de um só (a **monarchia** ou a **tyrannís**), um regime oligárquico em que a **arché** é reservada a um pequeno número, excetuando-se a massa, mas é partilhada de maneira igual entre todos os membros dessa elite. (Jean-Pierre Vernat, 1986, p. 65).

Sócrates (469 a.C. - 399 a.C.), apesar de ser grego, ter cumprido com seus deveres de cidadão da época, viver neste ambiente público de rivalidade e questionamentos; ao fazer seus questionamentos sobre as virtudes e os demais valores de uma sociedade democrática como a de Atenas daquele período, ao obedecer as leis é condenado a morte por esta mesma sociedade de iguais num julgamento que dentre outras acusações estava a de não acreditar nos costumes desta sociedade e a de corromper a juventude.

Platão (428 a.C. - 348 a.C.), um de seus discípulos mais influentes no Ocidente, desenvolve sua criação conceitual através do personagem de seu mestre num misto histórico e fictício. Seus posicionamentos e questionamentos em relação ao modelo de organização desta sociedade, com suas rivalidades entre iguais e suas hierarquias segundo a natureza das almas dos cidadãos em decorrência de seus nascimentos marcam o início de uma axiologia, uma disputa por diretos elitistas que busca desqualificar com isso os estrangeiros, chamados sofistas.

Há todo um meio que se pode chamar de “problema grego”. É uma civilização... onde o enfrentamento dos rivais aparece sempre, por isso eles inventam a ginástica, inventam os Jogos Olímpicos. Inventam, são processualistas, ninguém é tão processualista quanto um grego, mas o procedimento é a mesma coisa, os processos são os pretendentes. Entende? A filosofia... Haverá também pretendentes, a luta de Platão contra os sofistas. Segundo ele, os sofistas são pretendentes a algo a que não têm direito. (BOUTANG, 1996.).

Herdeiro da cultura e do pensamento grego clássico **Alexandre (356 a.C. - 323 a.C.)**, o Grande; educado por **Aristóteles (384 a.C. - 322 a.C.)**, o estagirita; com

o seu projeto de expansão imperialista valoriza a cultura grega e o império macedônio leva a partir da imposição e da dominação a cultura helênica para outras terras no oriente; porém, apesar de considerar a cultura e a civilização grega como a mais avançadas, o mesmo exalta o conhecimento do pensador **Diógenes de Sínope**, o cínico; mesmo este sendo, na época, o mais autêntico opositor deste modelo de organização da sociedade que aquele procura expandir.

Das civilizações do período Clássico até os dias atuais, muitas foram as situações de imposição da dominação e ao mesmo tempo de movimentos de luta contra essa dominação. Momentos estes em sua maioria violentos, algumas vezes negociados através do **Direito** com os **Tratados** e as **Leis**, outras vezes como no período medieval, com o uso da imposição religiosa ou de sua influência na vida dos indivíduos.

Neste período em que a filosofia ficou enclausurada, mesmo tendo desenvolvido estudos de física com **Roberto Grosseteste (1175 - 1253)**, de música com **Alberto Magno (1200 - 1280)** entre outros estudos da natureza ou da linguagem; a filosofia medieval tem uma **territorialidade** delimitada pelos textos sagrados do cristianismo (Bíblia) e pela fundamentação filosófica amparada nos pensamentos de Platão, de Aristóteles e de seus comentadores como **Plotino (204 - 270)**. Até quando no debate sobre a imposição destas interpretações dos textos sagrados, **Martin Luthero (1483 d.C. - 1546 d.C.)**, **Erasmus de Rotterdam (1466 d.C. - 1536 d.C.)** são exemplos de um movimento de **desterritorialização** que favorecerá uma nova **reterritorialização** possibilitando um novo **plano de imanência**, uma nova compreensão existencial, a qual se contextualizará o **Renascimento** e a **Modernidade**, porém, não com menos lutas políticas, econômicas e sociais.

Não se pode dizer que o capitalismo, através da Idade Média, seja a continuação da cidade grega (mesmo as formas comerciais são pouco comparáveis). Mas, por razões sempre contingentes, o capitalismo arrasta a Europa numa fantástica desterritorialização relativa, que remete de início a vilas-cidades, e que procede ela também por imanência. As produções territoriais se reportam a uma forma comum imanente, capaz de percorrer os mares: a "riqueza em geral", o "trabalho simplesmente", e o encontro entre os dois como mercadoria. Marx constrói exatamente um conceito de capitalismo, determinando os dois componentes principais, trabalho nu e riqueza pura, com sua zona de indiscernibilidade, quando a riqueza compra o trabalho. (DELEUZE, 2010, p. 126).

Neste cenário que se configura na modernidade, a razão estabelece uma autonomia que vai reterritorializar não só a filosofia como também, a cultura, a economia e as sociedades ocidentais como um todo. Com o desenvolvimento da ciência e da revolução industrial as nações independentes avançam para uma economia que se consolida no capitalismo. Tal modelo econômico por sua vez faz surgir teóricos críticos que vão conceituar as lutas por melhores condições de trabalho, as lutas de classes e dentro desse debate há o fortalecimento dos movimentos sindicalistas que serviram de cenário para o surgimento do movimento anarquista.

3.2 ANARQUISMO, O QUE É ISTO?

Apesar de nós podermos encontrar em nosso processo histórico várias lutas contra a imposição hierárquica, contra a dominação seja ela política, econômica ou religiosa, o primeiro representante e autor a reivindicar para si a alcunha de anarquista no entendimento positivo do termo, com uma concepção filosófica e projeto político de transformação da sociedade; afirmando a liberdade e negando a dominação, foi **Pierre Joseph Proudhon** em seu livro ***O que é a propriedade?*** (1840). Neste livro ele comenta:

Que forma de governo vamos preferir? - Eh! Podeis perguntá-lo, responde, sem dúvida, algum dos meus leitores mais novos; sois republicano. - Republicano sim; mas essa palavra nada precisa. Res pública, é a coisa pública; ora quem quer que queira a coisa pública, sob qualquer forma de governo que seja, pode dizer-se republicano, Os reis também são republicanos. - Pois bem! sois democrata? - Não. - Quê! Sereis monárquico? - Não. - Constitucionalista? - Deus me livre. - Sois então aristocrata? - Absolutamente nada. - Quereis um governo misto? - Ainda menos. - Então que sois? - Sou anarquista. (PROUDHON, 1975, p. 235).

A palavra **Anarquia** é composta por duas raízes de origem grega, derivada da **arché**, a palavra **archon** que significa governante; mais o prefixo **an**, que significa sem. Assim, como podemos observar a palavra em si nos indica simplesmente uma **ausência de governo**. Porém, na disputa da narrativa histórica, mesmo para uma dada concepção de democracia e para aqueles que têm ideais de manutenção de uma sociedade fechada, hierarquizada, autoritária, o anarquismo advém

pejorativamente de três fontes: da desordem ou baderna, do terrorismo e da violência. Frisamos que não é esta a nossa compreensão. Por perceber a existência de vários anarquismos dentro da proposta libertária, e para evitarmos tais enganos, preferimos entender tal movimento como não violento e que através da educação seja possível realizar as transformações pertinentes a cada sociedade em busca da liberdade individual desde que compreendida coletivamente. Pois:

Os anarquistas, se é que se pode encontrar algo de comum entre eles, têm em mira apenas o indivíduo, sem representantes, sem delegações, produtor naturalmente em sociedade. Positivamente, eles preconizam uma nova sociedade e indicam alguns meios para isto. (COSTA, 1980, p. 11).

Nesta perspectiva como pensamento libertário, teoria sociológica e movimento social, esta ausência de governo externo ao cidadão é tida como a condição única da liberdade, pois vê-se no Estado e na propriedade as fontes dos maiores males da humanidade. Após a identificação destes ideais contrários ao autoritarismo e a dominação, muitos dos que se propuseram a desenvolver o pensamento libertário buscaram uma genealogia do anarquismo, encontrando e justificando seus princípios desde pensadores da antiguidade como também nas escrituras sagradas da bíblia, no entanto, tal pensamento só se desenvolve como vertente ideológica no século XIX. Deste modo:

Os anarquista sempre estiveram de acordo em relação ao fim último de seus propositos, divergindo apenas quanto à tática mais convincente para consegui-lo. Os partidários de Tolstoi, próximos ao que se pode chamar de anarquismo cristão, não admitiam a violência em nenhuma circunstância. O inglês William Godwin esperava determinar mudanças mediante discussões. Proudhon e seus partidários propugnavam a mudança social através da proliferação das organizações cooperativas. Kropotkin aceitava a violência, mas a contra gosto e somente porque a considerava inevitável na revolução e esta por sua vez inevitável na etapa do progresso humano. Bakunin em vários momentos teve dúvidas, mas combateu em barricadas e exaltou o caráter sangüinário da insurreição camponesa. Contrito, chegou a dizer que as revoluções cruéis são necessárias, única e exclusivamente por causa da estupidez humana; mas a crueldade seria sempre um mal, um mal monstruoso e um grande desastre. (COSTA, 1980, p. 16).

O pensamento libertário nos trás o entendimento que a liberdade é um princípio básico para a vida do ser humano. Mesmo a Liberdade individual só podendo ser construída socialmente e que esta construção se dá numa tensão intrínseca e permanente entre a **Autoridade** e a **Liberdade**, o socialismo libertário

como entendemos pretende superar a ordem social vigente com uma crítica radical ao **Estado**, à **burguesia** e a **propriedade**, favorecendo a **autogestão** na constituição de uma sociedade baseada na **cooperação**, na **ajuda mútua** e na **livre associação dos indivíduos**. Os anarquistas mostraram que mesmo sem capital e exaustos das jornadas de trabalho e pouca formação intelectual, com uma boa organização é possível alcançar grandes resultados na proposta de divulgação de suas ideias. Desta observação Bakunin nos faz uma pergunta ironicamente retórica:

Mas como será que esta liga burguesa, e como tal evidentemente composta por membros incomparavelmente mais ricos e mais livres nos seus movimentos e atos do que os membros da Associação Internacional dos Trabalhadores, como será que ela periga hoje **por falta de meios materiais**, enquanto os operários da Internacional, miseráveis, oprimidos por uma avalanche de leis restritivas e odiosas, privados de instrução, de tempos livres e esmagados sob o peso de um trabalho fatigante, conseguiram criar em pouco tempo uma formidável organização internacional e uma multidão de jornais que exprimem as suas necessidades, as suas vozes, os seus pensamentos? (BAKUNIN, 1979, p. 18).

Porém, dentre o desenvolvimento e análise dos estudos encampados pelos pensadores libertários, a primeira constatação deste pensamento é que no processo do desdobramento da construção histórica a humanidade nunca foi livre e sim oprimida pela própria formação da estrutura social que deveria viabilizar a sua liberdade, ao invés de torná-la escrava.

Podemos ver nas teorias contratualistas modernas, na ideia da instituição do Estado como pacto social que se opõe a natureza que anima os filósofos de Hobbes à Rousseau, a tentativa da realização de uma nova fundação, conferindo pois aos homens – ou aos governantes -, uma nova autoridade, substituindo aquela perdida no rompimento da aliança com a igreja. Mas no caso daquela autoridade, tínhamos os deuses – ou Deus – a conferir ao governante a autoridade primeira, transmitida pela tradição permanecendo sempre no horizonte como o fundamento de sua legitimidade; no caso das teorias contratualistas, se retoma-se uma nova tradição, que por sua vez remonta ao próprio poder originário no momento de sua instituição, colocado fora do tempo e do espaço. (GALLO, 1995, p. 34).

Difícil é falar sobre um anarquismo ou libertarismo que venha a servir de padrão fixo para encontrarmos esta unidade em tal pensamento perante a liberdade do indivíduo, e talvez, por isto mesmo não encontremos, nem seja desejado tal entendimento. Porém, alguns princípios são direcionadores para o desenvolvimento deste movimento. Pois, justamente a liberdade, este princípio mesmo sendo algo

entendido como fim último de seus propósitos, é entendido entre seus pensadores com divergências em suas táticas para alcançá-los. Por vezes o modo de pensar rotineiro, o **status quo** motivados por interesses econômicos, políticos, religiosos etc. Numa alternância de situações de **governos autoritários e justificáveis** que vêm se sobrepondo, se adequando no curso da história não vão sendo percebidos até que alguém se posicione contrariamente a tal ordem. Bakunin, nos alerta a esse respeito.

A maior parte dos indivíduos... só quer e pensa o que toda gente que os rodeia quer e pensa; eles acreditam, sem dúvida, querer e pensar eles próprios, mas só fazem reaparecer servilmente, rotineiramente, com modificações quase imperceptíveis ou nulas, os pensamentos e as vontades dos outros. Este servilismo, esta rotina, fontes inesgotáveis do indivíduo vulgar, esta ausência de revolta na vontade e de iniciativa no pensamento dos indivíduos são as principais causas da lentidão desoladora do desenvolvimento histórico da humanidade. (BAKUNIN, 1975, p. 16).

Didaticamente podemos tentar encontrar algo em comum dentre estes pensadores e suas divergências, o que pode de certa maneira direcionar os meios para formar o indivíduo sem representantes, sem delegações e hierarquias. Todavia, desde já indicamos que está liberdade não é alcançada de forma plena e indefinidamente, a liberdade sendo esse algo que deve ser construído constantemente em sociedade. Desta maneira podemos encontrar nas palavras de Woodcock interpretando Stiner uma busca dessa liberdade, porém, possivelmente não será concebida plenamente, pois ela é constituída justamente nesta tensão entre liberdade e autoridade presente em toda a vida social.

Até mesmo a liberdade, o grande objetivo da maioria dos anarquistas, é - segundo Stirner - superada pela singularidade ou independência. Stirner vê a liberdade como a condição de quem se liberta de algumas coisas, mas salienta que a própria natureza da vida torna a liberdade absoluta uma impossibilidade. (WOODCOCK, 2002, p. 109).

Diante da construção histórica pejorativa do termo anarquista atribuindo um sentido inadequado de bagunça, desordem e violência, que desenvolve talvez por isso o desinteresse de muitos, o que leva ao favorecimento da falta de leitura de algumas pessoas sobre estes teóricos socialistas e sua produção de textos, propagando assim a ignorância sobre o tema ao invés de favorecer a investigação sobre o assunto. Entendemos que para esclarecer o pensamento libertário seria necessário, por ventura, um trabalho especificamente para este fim, mas

elencaremos algumas das correntes mais influentes deste pensamento como base para futuras imersões de interesse particular.

Dentre os teóricos de diversas nacionalidades, podemos destacar a contribuição valorosa de alguns deles como, por exemplo, o anarquismo mutualista que se inspira nos escritos deixados por **Joseph Proudhon**; o coletivismo cuja propaganda enaltece **Michail Bakunin** e **Errico Malatesta**; o anarco-comunismo propagado por **Kropotkin**; o anarco-sindicalismo surgido na França e levado para as Américas, o desenvolvimento de uma diversidade deste pensamento até o desembocar no radicalismo do individualismo anarquista de forma extremada de **Herbert Spencer** e **Max Stiner** que acredita na violência como cunho político.

Fazemos questão de salientar que deste último exemplo da variedade do pensamento libertário, discordamos com veemência no tocante a violência já que acreditamos que a educação nos serve como ferramenta para a emancipação do ser humano visando a transformação, superação e melhoramento constante da sociedade. Neste sentido, Silvio Gallo nos fala sobre a educação como esta ferramenta para a transformação da sociedade dentro do pensamento anarquista:

O que quero destacar é que, nessa perspectiva de formação integral, procurava-se articular uma educação intelectual, uma educação física e profissional e uma educação moral. E é esta última que chama a atenção. A educação moral no contexto da educação integral anarquista organizava-se em torno da vivência cotidiana da comunidade escolar através da solidariedade e da liberdade, como forma de organizar uma nova prática social. (GALLO, 2012, p. 178).

Dentre as suas mais diversas variantes uma coisa é certa, com base no pensamento e na crítica gerada pelos iluministas, apoiados nos ideais da revolução francesa e nos escritos de Rousseau nos quais acusa as instituições sociais de retirar arbitrariamente o indivíduo de sua verdadeira natureza, a educação sempre foi uma preocupação dos libertários.

E depois de lhe ensinar isto ou aquilo, isto é, depois de ter sobrecarregado sua memória com palavras que não pode entender ou com coisas que em nada lhe auxiliam, depois de ter abafado o natural com paixões que se incitam, entrega-se esse ser factício nas mãos de um preceptor, o qual acaba de desenvolver os germens artificiais que já encontra formados e lhe ensina tudo menos a se conhecer, menos a tirar proveito de si mesmo, menos a saber viver bem e se tornar feliz. (ROUSSEAU, 1979, p. 22.).

Por isso, é comum encontrarmos nos escritos panfletários e propagandísticos dos teóricos do socialismo libertário que almejam além da

igualdade de direitos, também a igualdade econômica para que a sociedade possa caminhar sempre em direção da sua emancipação e da sua liberdade; assim, do mesmo modo é necessário que as condições de educação sejam tidas igualmente também na formação integral dos indivíduos. Como nos alerta **Bakunin**:

A primeira questão que vamos considerar hoje é esta: poderá a emancipação das massas ser completa, enquanto a instrução que as massas recebem for inferior aquelas que é dada aos burgueses, ou enquanto houver uma classe qualquer em geral, numerosa ou não, mas que, pelo seu nascimento, seja chamada aos privilégios de uma educação superior e duma instrução mais completa? Por esta questão, não é resolvê-la? Não será evidente que entre dois homens dotados de um inteligência natural aproximadamente igual, cujo espírito estiver mais aberto para a ciência, e que, tendo compreendido melhor o encadeamento do fatos naturais e sociais, ou aquilo que se chama leis da natureza e da sociedade, se aperceberá mais fácil e globalmente do caráter do meio em que vive, - que este se sentirá, digamos, mais livre, que será praticamente mais hábil e mais poderosos do que o outro? Aquele que sabe mais dominará naturalmente aquele que sabe menos; e se existir entre duas classes apenas essa diferença de educação e de instrução, esta diferença produzirá em pouco tempo todas as outras, o mundo humano voltará a seu estado atual, isto é, será dividido de novo numa massa de escravos e num pequeno número de dominadores, os primeiros trabalhando, como hoje, para os segundos. (BAKUNIN, M. 1979, p. 32).

O pensamento libertário se fundamenta na autonomia do indivíduo, mas tal autonomia só sendo possível com uma educação integral plena, onde cada pessoa, sem distinção, sendo capacitada para trabalhos intelectuais e manuais possa agir individualmente no coletivo, ou seja, na sociedade; favorecendo a sua transformação e a superação do estado atual em que esta se encontra. Sem um direcionamento elitista de uma determinada educação intelectual para poucos e outra voltada para trabalhos físicos para os demais. Acompanhando este pensamento Silvio Gallo nos diz:

Como o socialismo libertário vê no homem alienado um dos pilares da sociedade de exploração, a educação deve ser um instrumento para a superação dessa alienação. A educação integral é o caminho para esta superação, e um passo na transformação desta sociedade, pois pretende educar ao homem sem separar o trabalho manual do trabalho intelectual, pretende desenvolver as faculdades intelectuais, mas também desenvolver as faculdades físicas, harmonizando-as. E, além disso, pretende ainda trabalhar uma educação moral, uma formação para a vida social, uma educação para a vivência da liberdade individual em meio à liberdade de todos, da liberdade social. (GALLO, 2010, p. 02).

No Brasil, retirando grande parte da “gordura” preconceituosa do pensamento dominante de nossa formação, podemos encontrar uma forma de organização não institucional que lutava contra a dominação e a hegemonia da imposição do Estado, de caráter próximo ao libertário no território dos Quilombos nos períodos colonial, imperial e republicano. Criados pelos povos escravizados que evadiam das fazendas e latifúndios, os quilombos faziam frente ao poder local da sociedade escravocrata da época, Caio Túlio Costa faz essa ressalva quando nos aponta:

No Brasil, um dos poucos historiadores libertários, Edgar Rodrigues, exalta, antes da chegada dos imigrantes anarquistas, o caráter anárquico dos famosos quilombos criados pelos escravos evadidos das fazendas. Nos quilombos tudo era de todos: terras, produções agrícolas e os produtos artesanais. Cada um tirava segundo suas necessidades. (COSTA, 1980 p. 117).

Assim, além de ter uma produção local independente que nada reportava ao governo, os quilombos também eram vistos com maus olhos, pois, também atraíam cada vez mais e mais levas de povos negros fugitivos dos latifúndios, engenhos e fazendas, retirando também a mão de obra das grandes propriedades, levando prejuízos econômicos para a elite ruralista da época.

Porto Calvo – AL, cidade onde foi realizada a intervenção desta pesquisa, por sua construção histórica, foi o local de nascimento tanto de **Domingos Fernandes Calabar** que colaborou com a invasão holandesa no Brasil; quanto também de **Zumbi**, um dos líderes do quilombo dos Palmares. Serviu também de base para as tropas do governo luso-brasileiro tendo como objetivo a destruição dos seus desafetos. Assim, percebemos uma contribuição na construção do imaginário da população da cidade e da sua territorialidade as figuras daquele senhor de engenho e deste líder quilombola de maneira muito diversa, tanto como heróis como também criminosos. Rocha Pita, advogado e historiador nascido no Brasil Colônia, mas de nacionalidade portuguesa em 1660, assim nos relata:

Quando a província de Pernambuco estava tiranizada e possuía dos holandeses, se congregaram e uniram quase quarenta negros do Gentio de Guiné, de vários engenhos da Vila do Porto Calvo, dispondo fugirem aos senhores, de quem eram escravos, não por tiranias, que neles experimentassem, mas por apeterem viver isentos de qualquer domínio. (*apud* MOURA, Clóvis. 1988, p.164¹⁴).

¹⁴ ROCHA PITTA, Sebastião da. História da América Portuguesa. 3. ed. Salvador, Progresso, 1950. p. 294. *apud* MOURA, 1988.

Já em 1890, no Sul do Brasil, tínhamos uma experiência anarquista mais embasada teoricamente, na comunidade de **Colônia Cecília**, fundada por **Giovanni Rossi** e outros imigrantes italianos em terras doadas por D. Pedro II para o desenvolvimento desta experiência comunitária. Com a facilidade da chegada de imigrantes, após a abolição da escravatura e a política de branqueamento, muitos italianos, espanhóis, alemães que chegaram ao Brasil trouxeram os ideais anarquistas para os sindicatos e mostraram sua força na greve geral de **1917**, retratada em vários jornais mostrando a força da organização alcançada.

A **Greve Geral de 1917** é o nome pela qual ficou conhecida a paralisação geral da indústria e do comércio do Brasil, em Julho de 1917, como resultado da constituição de organizações operárias de inspiração anarcosindicalista aliada à imprensa libertária. Esta mobilização operária foi uma das mais abrangentes e longas da história do Brasil. O movimento operário mostrou como suas organizações (Sindicatos e Federações) podiam lutar e defender seus direitos de forma descentralizada e livre, mas de forte impacto na sociedade. Esta greve mostrou não só a capacidade de organização dos trabalhadores, mas também que uma greve geral era possível. (Greve de 1917, INFOESCOLA).

Dentro da própria estrutura social que se consolidara no período Colonial como também nos primeiro e segundo reinados; passando para a nova conjuntura republicana que se formava muitos dos jornais anarquistas em circulação no Brasil na transição deste momento histórico nacional, se ampararam no preconceito e no racismo existentes na sociedade para se diferenciarem da comunidade negra. Valendo-se, inclusive, do próprio pensamento colonialista ainda vigente da valorização da suposta superioridade europeia como nos mostra Clóvis Moura quando diz que:

Os fatos não aconteceram exatamente assim. Em pesquisas parciais que realizamos, em jornais anarquistas e em trabalho sistemático feito pelo professor Sidney Sérgio Fernandes Sólis, tanto no Rio de Janeiro como em São Paulo, a imprensa anarquista que então circulava não refletia nenhuma simpatia ou desejo de união com os negros, mas, pelo contrário, chegava mesmo a estampar artigos nos quais era visível o preconceito racial. Como vemos, se, de um lado, os negros egressos das senzalas não eram incorporados a esse proletariado nascente, por automatismo, mas iriam compor a sua franja marginal, de outro, do ponto de vista ideológico, surgia, já como componente do comportamento da própria classe operária, os elementos ideológicos de barreira social apoiados no preconceito de cor. E esse racismo larvar passou a exercer um papel selecionador dentro do próprio proletariado. O negro e outras camadas não-brancas não foram, assim, incorporados a esse proletariado incipiente, mas foram compor a grande franja de

marginalizados exigida pelo modelo do capitalismo dependente que substituiu o escravismo. (MOURA, 1988, p. 65).

No entanto, estes movimentos com os vieses no pensamento do socialismo libertário aos poucos também começaram a perder a sua influência desde **1922** com a chegada do **Partido Comunista** no **Brasil**. A partir 1930 com Getúlio Vargas o movimento sindical passa ao controle do Estado enfraquecendo a autonomia dos anarquistas sindicalistas, e chegando a maior repressão do movimento no período da ditadura militar a partir de 1964.

Contudo, tal pensamento libertário não desapareceu completamente nem no Brasil, nem no mundo. A partir da chamada abertura democrática que vai culminar em **1985** e na **Constituição brasileira de 1988**, pois, mesmo sem investimento seja ele partidário, sindical ou de outra instituição o ideal anarquista continua vivo na sua proposta de uma superação da sociedade e contra o autoritarismo e contra o interesse na manutenção do **status quo**.

O que notamos é que muitas pessoas demonstram a intenção em desenvolver estudos sobre tais teóricos no mundo e no Brasil com atenção a própria academia, como por exemplo, o professor doutor **Nildo Avelino** da **Universidade Federal da Paraíba** ou o professor doutor **Silvio Gallo** da **Universidade Estadual de Campinas**, entre outros, embora possam haver divergências teóricas quanto aos meios e composição do movimento, os anarquistas continuam acreditando na condição de luta pela liberdade e na superação do autoritarismo.

4 DELEUZE E O RIZOMA DA SALA DE AULA

Neste capítulo será abordado o pensamento deleuzeano, partindo da exposição do como chegamos a este pensador; como também de que maneira os seus conceitos e a sua **filosofia** poderão ser aplicados dentro da problemática da relação de ensino de filosofia. E, o como tal abordagem pode ser entendida dentro de uma perspectiva de pensamento sobre um ensino libertário para esta disciplina em questão. Proposta esta então entendida como uma fuga criativa que busca sair desse território delimitado previamente, com seus quadrados perfeitos, onde tudo se explica a partir de uma unidade que se impõe e gera suas derivações dentro de um domínio nesta ordem imposta, chamada por Deleuze de **pivotante**¹⁵.

Neste trajeto inicial da pesquisa, realizamos nossa leitura começando por seu amigo e também pensador contemporâneo, **Michel Foucault**. Na observação da sua valorosa contribuição da perspectiva da construção histórica das escolas e também com o seu trato diferenciado de acordo com ao que chamamos de relações de **poder** presentes no processo disciplinar da educação e suas ferramentas.

A disciplina implica um registro contínuo. Anotação do indivíduo e transferência da informação debaixo para cima, de modo que, no cume da pirâmide disciplinar, nenhum detalhe, acontecimento ou elemento disciplinar escape a esse saber. No sistema clássico o exercício do poder era confuso, global e descontínuo. Era o poder do soberano sobre grupos constituídos por famílias, cidades, paróquias isto é, por unidades globais, e não um poder contínuo atuando sobre o indivíduo. A disciplina é o conjunto de técnicas pelas quais os sistemas de poder vão ter por alvo e resultado os indivíduos em sua singularidade. É o poder de individualização que tem o exame como instrumento fundamental. O exame é a vigilância permanente, classificatória, que permite distribuir os indivíduos, julgá-los, medi-los, localizá-los e, por conseguinte, utilizá-los ao máximo. Através do exame, a individualidade torna-se um elemento pertinente para o exercício do poder. (FOUCAULT, 1984, p. 106).

Posteriormente, ao ler algumas publicações do professor **Silvio Gallo**, desenvolvidas a partir de um entendimento da elaboração de uma proposta de educação anarquista; da maneira que é entendida como uma educação que valoriza tanto a **liberdade** como a **autonomia** do estudante em relação ao próprio ato de aprender; e também, como uma crítica ao que é ofertado para o aprendizado no

¹⁵ Uma ordem pivotante é aquela derivada de uma unidade hierárquica de base, desenvolvi-se de forma binária a qual suas ramificações ou derivações dependem necessariamente da unidade central, então suas variações giram em torno desta unidade como um pivô.

modo de ensino reprodutivo e hierarquizado da educação tradicional. O que nos levou então a chegarmos ao desenvolvimento conceitual deleuzeano e seu desdobramento para a elaboração de uma educação rizomática.

Dentro da própria atividade do estudo abordando o pensamento filosófico libertário, podemos sim encontrar em muitos pensadores o entendimento da necessidade de eliminação da interferência do Estado, da religião e da propriedade diante das decisões individuais no tocante a sociedade. Como exemplos pertinentes a este ponto, podemos expor o que encontramos no pensamento de Pierre -Joseph Proudhon:

Exponho uma verdade de que tentamos, inutilmente, impedir a eclosão; escrevo o preâmbulo da nossa futura constituição. Se as preocupações nos permitissem ouvir esta definição que vos parece blasfema, a propriedade é o roubo, teríamos o agulhão mágico da tempestade; mas quantos interesses, quantos preconceitos se opõem a isso!... A filosofia não modificará em nada o curso dos acontecimentos: os destinos cumprir-se-ão independentemente da profecia: aliás, não é preciso que se faça justiça e a nossa educação se complete? (PROUDHON, 1975, p. 11).

Ou quando encontramos nos escritos de Errico Malatesta notas como:

E quando alguns consideraram que a causa fundamental do mal era a luta entre os homens que resultava no domínio dos vencedores e a opressão e a exploração dos vencidos, e viram que este domínio dos primeiros e esta sujeição dos segundos deram origem à propriedade capitalista e ao Estado, e quando se propuseram derrubar o Estado e a propriedade, nasceu o anarquismo. (MALATESTA, 2009, p. 05).

E também nos escritos sobre as ideias anarquistas de Woodcock quando ele nos diz:

É a idéia geral proposta por Proudhon em 1840 que estabelece uma ligação entre ele e outros anarquistas surgidos mais tarde, como Bakunin e Kropotkin, e também com certos filósofos que viveram antes e depois dele, como Godwin, Stirner e Tolstoi, que criaram sistemas antigovernamentais sem aceitar a designação de anarquistas; e é nesse sentido que irei tratar o anarquismo, apesar de suas muitas variantes: como um sistema de filosofia social, visando promover mudanças básicas na estrutura da sociedade e, principalmente - pois esse é o elemento comum a todas as formas de anarquismo -, a substituição do estado autoritário por alguma forma de cooperação não-governamental entre indivíduos livres. (WOODCOCK, 2002, p. 11).

Assim, com o interesse de compreender a crítica do pensamento libertário na sociedade ocidental, a composição de sua estrutura hierárquica a qual na busca de observar a sua construção e almejar a sua superação, no caminhar pelos estudos

sobre a história das escolas, nossas leituras nos trouxeram a **Michel Foucault** e da problemática desenvolvida em suas obras, as quais vão nos desvelar a dinâmica de uma **microfísica do poder**, além de uma **história da sexualidade**, como também chegamos ao seu livro **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; aonde dentro de seu entendimento, ele nos fala das muitas etapas no desenvolvimento da construção histórica de processos disciplinares de formação, estas etapas presentes em nosso cotidiano desde as várias instituições, nos trazendo uma submissão e uma formação a partir da sujeição do indivíduo que tem início na educação infantil seguindo **panópticamente** por outros espaços sociais:

A “invenção” dessa nova anatomia política não deve ser entendida como uma descoberta súbita. Mas como uma multiplicidade de processos muitas vezes mínimos, de origens diferentes, de localizações esparsas, que se recordam, se repetem, ou se imitam, apóiam-se uns sobre os outros, distinguem-se segundo seu campo de aplicação, entram em convergência e esboçam aos poucos a fachada de um método geral. Encontramo-los em funcionamento nos colégios, muito cedo; mais tarde nas escolas primárias; investiram lentamente o espaço hospitalar; e em algumas dezenas de anos reestruturaram a organização militar. Circularam às vezes muito rápido de um ponto a outro (entre o exército e as escolas técnicas ou os colégios e liceus), às vezes lentamente e de maneira mais discreta (militarização insidiosa das grandes oficinas). A cada vez, ou quase, impuseram-se para responder a exigências de conjuntura: aqui uma inovação industrial, lá a recrudescência de certas doenças epidêmicas, acolá a invenção do fuzil ou as vitórias da Prússia. O que não impede que se inscrevam, no total, nas transformações gerais e essenciais que necessariamente serão determinadas. (FOUCAULT, M. 1987, p. 110).

Após ter uma familiaridade com o desenvolvimento do pensamento foucaultiano e também da chegada ao nosso conhecimento da sua aproximação com Gilles Deleuze, o qual tivemos uma leitura inicial ainda na graduação, na escrita de nossa monografia de conclusão do curso de filosofia, a qual é tratada da questão da liberdade como possibilidade dentro do pensamento leibniziano, sobre o título de: **Leibniz e a Liberdade: Necessidade e contingente infinito**; foi quando aproveitamos a oportunidade para ter o contato com o pensamento de **Deleuze** em seu livro: **A dobra: Leibniz e o barroco (1991)**, em que nos fala:

Dobrar-desdobrar já não significa simplesmente tender-destender, contrair-dilatar, mas envolver-desenvolver, involuir-evoluir. O organismo define-se pela capacidade de dobrar suas próprias partes ao infinito e desdobrá-las não ao infinito, mas até o grau de desenvolvimento consignado a espécie. Desse modo, um organismo

está envolvido na semente (pré-formação dos órgãos) e as sementes, como bonecas russas, estão envolvidas umas nas outras até o infinito. (DELEUZE, 1991, p. 21).

Partindo deste mesmo pensamento, Deleuze nos afirma que o próprio plano de imanência então teria duas faces, uma como pensamento e outra como natureza; entendida como **Physis** e também como **Noûs**, declarando que sempre haveria deste modo infinitos movimentos entrelaçados uns nos outros, dobrando-se uns nos outros, de maneira que o retorno de um nos traz o outro instantaneamente, fazendo com que o **plano de imanência** não pare de se tecer.

No entanto, foi na continuidade da busca de uma visão de uma educação de formação emancipatória, entendida como anarquista; dentre a qual poderíamos trabalhar a questão do abuso da autoridade do professor, do autoritarismo em sala de aula, que conseguimos encontrar o livro do professor Silvio Gallo: **Educação anarquista: um paradigma para hoje (1995)**. A partir do qual nós podemos destacar tal preocupação sobre a relação de poder e do saber junto a sua utilização no âmbito educacional quando nos fala:

A equação saber é poder inscreve-se, pois, no contexto bem definido de uma sociedade estruturada sobre o modelo de exploração; a questão que nos propomos é a seguinte: essa equação é válida em todo e qualquer caso ou apenas no contexto da dominação? Ou, em outras palavras, seria possível superar a condição da vivência das relações de poder na escola? (GALLO, 1996, p. 55).

E também mais adiante, quando nos põe a observar a questão foucaultiana do espaço do poder e sua engrenagem ao nos remontar ao filme **The wall**, da banda de rock inglesa **Pink Floyd**:

Se tomamos a clássica coconcepção topológica do poder, devemos procurar o lugar específico que ele assume no mapa tático da educação, desdobrado sobre a sala de aula. Na concepção de educação que convênciou-se chamar de tradicional, o topos de poder é o corpo do professor; o poder encontra-se nele encarnado, enquanto os alunos estão esvaziados dele. São a própria imagem da impotência no seu sentido estrito e literal. No filme *The wall*, dirigido por Alan Parker, com base em um álbum do grupo de rock inglês Pink Floyd, essa concepção ganha todas as cores e movimentos que a magia do cinema permite, apresentando o professor prepotente que age sobre seus alunos como um verdadeiro déspota, legitimado em sua posição pelo poder que possui, colocando para funcionar as engrenagens da máquina escolar que age ideologicamente sobre os alunos, no filme estrategicamente mostrada como um imenso moedor de carne que, primeiro retirando-lhes a individualidade – vão perdendo seus próprios rostos – uniformiza-os todos, transformando-os em carne moída. (GALLO, 1996, p. 55)

Junto a esta leitura, contamos também com a orientação do professor Dr. **Sérgio Ricardo Vieira Ramos** e vimos a possibilidade de a partir do pensamento deleuzeano desenvolvermos tal empreendimento, pensado na contribuição para o ensino de filosofia para além das questões sobre conteúdo, método pedagógico, escola e currículo; mas como uma ferramenta de favorecimento do aprendizado do estudante, entrando em contato com a filosofia através de um ensino rizomático no tocante a visão de **desterritorialização** de um antigo conhecimento e uma **reterritorialização** mais **atualizada**.

Embora tais assuntos estejam presentes na problemática do ensino, demos um enfoque a este recorte abordando o ensino dentro da sala de aula e suas particularidades, utilizando o desenvolvimento da abrangência de seus conceitos num exercício de deslocamento aplicado para esta determinada intervenção. Aproveitando a contribuição proposta pelo professor Silvio Gallo que faz uma abordagem deleuziana das questões próprias da educação, levando em consideração o Brasil particularmente, ele faz um deslocamento conceitual do pensamento deleuzeano de uma literatura menor para o que este professor chegou a chamar de uma **educação menor** e nos indica algumas de suas características.

A primeira característica é a da desterritorialização; se na literatura é a língua que se desterritorializa, na educação a desterritorialização é dos processos educativos. As políticas, os parâmetros, as diretrizes da educação maior estão sempre a nos dizer o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar, porque ensinar. A educação maior procura construir-se como uma imensa máquina de controle, uma máquina de subjetivação, de produção de indivíduos em série. (GALLO, 2002, p. 173).

Ao se reterritorializar na sala de aula, a educação menor se desterritorializa das instâncias tão distantes daquela realidade e trata diretamente com os processos educativos não pensados pela educação maior.

A segunda característica é a ramificação política. Se toda educação é um ato político, no caso de uma educação menor isso é ainda mais evidente, por tratar-se de um empreendimento de revolta e de resistência [...] Por fim, a terceira característica é o valor coletivo. Na educação menor todo ato adquire um valor coletivo. O educador-militante, ao escolher sua atuação na escola, estará escolhendo para si e para todos aqueles com os quais irá trabalhar. Na educação menor, não há a possibilidade de atos solitários, isolados; toda ação implicará em muitos indivíduos. Toda singularização será, ao mesmo tempo, singularização coletiva. (GALLO, 2002, p. 173-176).

Em relação à visão rizomática da sala de aula, foi pretendido alcançá-la nos baseando através de princípios da caracterização de um rizoma conceitual deleuzeano. Tais princípios específicos teoricamente serão trabalhados em tópico posterior deste trabalho, mas salientamos nosso ímpeto de criar uma oposição ao modelo autoritário, hierárquico, verticalizado que foi desenvolvido e aperfeiçoado com o tempo encontrado no mesmo pensamento definido como modelo **arborecente**, rígido, fundamentado na imposição do uno e na sua divisão. Uma variedade baseada no máximo a partir de uma dicotomia que por si só já deriva de uma imposição de uma unidade fundante.

A árvore já é a imagem do mundo, ou a raiz é a imagem da árvore-mundo. É o livro clássico, como bela inferioridade orgânica, significativa e subjetiva (os estratos do livro). O livro imita o mundo, como a arte, a natureza: por procedimentos que lhes são próprios e que realizam o que a natureza não pode ou não pode mais fazer. A lei do livro é a da reflexão, o Uno que se torna dois. Como é que a lei do livro estaria na natureza, posto que ela preside a própria divisão entre mundo e livro, natureza e arte? Um torna-se dois: cada vez que encontramos esta fórmula, mesmo que enunciada estrategicamente por Mao Tsé-Tung, mesmo compreendida o mais "dialeticamente" possível, encontramos-nos diante do pensamento mais clássico e o mais refletido, o mais velho, o mais cansado. A natureza não age assim: as próprias raízes são pivotantes com ramificação mais numerosa, lateral e circular, não dicotômica. (DELEUZE, 2000, p. 12).

Ao propor em seu pensamento que a natureza não age de forma binária a partir do uno, Deleuze vai de encontro com a tradição e a sua imposição da **arché**, de um pensamento hegemônico para, então, nos propor um entendimento de várias multiplicidades para além desta dicotomia de construção autoritária. Ele nos traz um pensamento onde o entendimento é de que a natureza neste sentido é múltipla, com movimentos infinitos de ruptura e continuidade.

4.1 UMA DESTERRITORIALIZAÇÃO POR INÍCIO

Acreditamos que os tipos psicossociais têm precisamente este sentido: nas circunstâncias mais insignificantes ou mais importantes, tornar perceptíveis as formações de territórios, os vetores de desterritorialização, o processo de reterritorialização. Mas não há, também, territórios e desterritorializações que não são somente físicas e mentais, mas espirituais — não somente relativas, mas absolutas, num sentido a determinar mais tarde? Qual é a Pátria ou o Chão Natal invocados pelo pensador, filósofo ou artista? A filosofia é inseparável de um Chão Natal, do qual dão testemunho também o a

priori, o inato ou a reminiscência. Mas por que esta pátria desconhecida, perdida, esquecida, fazendo do pensador um Exilado? O que é que vai lhe devolver um equivalente de território, como valendo um lar? Quais serão os ritornelos filosóficos? Qual é a relação do pensamento com a Terra? (DELEUZE, 2010, p. 91).

Com uma breve passagem pela história da educação brasileira e do ensino de filosofia no Brasil, podemos observar as muitas variações da política educacional que acompanham as mudanças do sistema de governo, da forma de governo e da política econômica em momentos diferentes desta terra, modificando por sua vez seu entendimento de territorialidade, a sua compreensão de sentido existencial. Variações estas ditadas por grupos que se alternam no poder desde os tempos do Brasil-Colônia e que afetam diretamente a formação dos vários cidadãos em todo processo educacional desde a criança como pessoa em formação até o que se espera de um cidadão adulto.

Realizada uma análise textual do pensador **Gilles Deleuze** (2002) em seu livro: **O que é a filosofia?**, em um diálogo com a proposta sugerida de uma experiência entendida como rizomática encontrada na parceria entre Deleuze e Guattari (2000) no seu livro **Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia, vol. I**, levada para a educação numa proposta desenvolvida pelos seus comentadores; e investigando as fontes para buscar, então, a determinação dos critérios e das ferramentas conceituais que evidenciem como acontecem as relações de ensino no processo de desterritorialização e reterritorialização para o desenvolver do nosso problema; uma vez que, com já se indicou, que Deleuze não aborde especificamente a questão da educação em geral e da educação filosófica, mas trabalha com muita originalidade o esforço do deslocamento conceitual no desenvolver de seu pensamento, o qual consideramos importante na concepção desta proposta de uma educação libertária, entendida numa visão rizomática para o ensino de filosofia no ensino médio. Assim, dentro de tal perspectiva Deleuze nos diz:

Conhecer-se a si mesmo — aprender a pensar — fazer como se nada fosse evidente — espantar-se, "estranhar que o ente seja"..., estas determinações da filosofia e muitas outras formam atitudes interessantes, se bem que fatigantes a longo prazo, mas não constituem uma ocupação bem definida, uma atividade precisa, mesmo de um ponto de vista pedagógico [...] O construtivismo exige que toda criação seja uma construção sobre um plano que lhe dá uma existência autônoma. Criar conceitos, ao menos, é fazer algo. A questão do uso ou da utilidade da filosofia, ou mesmo de sua nocividade (a quem ela prejudica?), é assim modificada. (DELEUZE, 2010, p. 15-16).

Percebe-se também que a simples inclusão da disciplina filosofia no currículo por si só, não é garantia de que ela irá colaborar na formação humana de uma forma emancipatória, existencial e ética do estudante no sentido de contribuir para uma compreensão e crítica dos saberes filosóficos; dos acontecimentos históricos, econômicos, políticos, culturais e ambientais que envolvem as várias transformações da sociedade que estão presentes desde o nascimento até as relações da vida adulta.

Não se tratando assim que a nossa proposta também, não seja vista somente, de repetições ilustradas e legitimadoras de postulados imortalizados no âmbito do ensino de filosofia, que visam a reproduzir o que está posto num horizonte apenas de capacitação de mão de obra para o trabalho e sua reprodução dos determinados tipos psicossociais almejados. Nas palavras do professor Silvio Gallo encontramos que tal procedimento educacional pode ser transgredido como forma de impedir esta reprodução:

As táticas de uma educação menor em relação à educação maior são muito parecidas com as táticas de grevistas numa fábrica. Também aqui se trata de impedir a produção; trata-se de impedir que a educação maior, bem-pensada e bem-planejada, se instaure, se tome concreta. Trata-se de opor resistência, trata-se de produzir diferenças. Desterritorializar. Sempre. (GALLO, 2002, p. 174).

Reconheça-se também aqui a importância dos profissionais de educação, ativistas de vários setores da sociedade civil que lutam nas instituições por uma política educacional bem fundamentada e cidadã, com seus movimentos de avanços e retrocessos nas conquistas de garantias legais de uma educação para uma formação para a cidadania na sociedade democrática capitalista em que vivemos. No entanto, Silvio Gallo nos afirma que:

Na educação trabalhada pelo sistema capitalista, cujo objetivo é perpetuar a sociedade de exploração: ela ensina os burgueses a explorar, dominando todos os conhecimentos disponíveis e não vendo outro modo de vida; e ensina as massas proletárias a permanecerem dóceis à exploração, não se rebelando contra o sistema social injusto [...] A educação capitalista não forma um homem completo, mas um ser parcial, comprometido com princípios definidos a priori e exteriores a ele; em outras palavras, a educação capitalista funda-se na heteronomia. (GALLO, 2010, p. 04).

Percebe-se que dentro da perspectiva de uma **educação maior**, presente assim nas discussões das políticas educacionais, de dimensões tão amplas, com abrangências das formas legais; das esferas Federais, Estaduais, Municipais e Privadas; das Gestões Escolares, das Coordenadorias de ensino que seguem a ordem de uma hierarquia universalizante, onde na ponta da cadeia encontra-se cada estudante, visto de forma generalizada e homogeneamente com as mesmas condições e aptidões nas relações de ensino, entendendo-os quando muito dentro de uma diversidade prismática a partir de uma mesma unidade subjetiva imposta como padrão. A partir deste posicionamento, é necessário frisar que não se apreende daí o nosso território. O que podemos encontrar no posicionamento de Bakunin, dentre as muitas vezes que fez a sua crítica aos modelos educacionais nos dizendo que:

Todas as ideias, que ele encontra encarnadas nas coisas e nos homens, desde o seu nascimento, e que se imprimem no seu espírito pela educação e pela instrução que o indivíduo recebe, antes mesmo de se conhecer a si próprio, vai encontrá-las mais tarde consagradas, explicadas e comentadas por teorias que a consciência universal ou juízo coletivo e por todas as intuições religiosas, políticas e econômicas da sociedade que faz parte. E, ele próprio, está de tal modo impregnado com elas, quer esteja ou não pessoalmente interessado em defendê-las, que reage involuntariamente, devido a todos os hábitos materiais, intelectuais e morais que o tornam cúmplice. (BAKUNIN, 1975, p. 12).

Diferentemente destas iniciativas, buscou-se intervir em uma sala de aula específica apenas, desterritorializada das instâncias da macropolítica desta educação maior, mas entendendo-a como um rizoma, com suas conexões e rupturas com as demais partes de um todo de multiplicidades presentes na sociedade a qual está inserida. Tendo assim, o interesse de descrever uma experiência singular dentro do universo de turmas do Ensino Médio brasileiro através do relato de uma experiência elaborada numa perspectiva rizomática, dentro do pensamento deleuziano, entendida como proposta libertária do ensino de filosofia. De fato, nossa tentativa de fazer surgir a multiplicidade acontece ao subtrair tal sala de aula das demais, pois entendemos que:

É preciso fazer o múltiplo, não acrescentando sempre uma dimensão superior, mas, ao contrário, da maneira simples, com força de sobriedade, no nível das dimensões de que se dispõe, sempre $n-1$ (é somente assim que o uno faz parte do múltiplo, estando sempre subtraído dele). Subtrair o único da multiplicidade a ser constituída;

escrever a n-1. Um tal sistema poderia ser chamado de rizoma. (DELEUZE, 2000, p. 13 - 14).

Com o intento de encontrar nesta sala de aula uma ligação com toda a cidade e a região de entorno, sua conexão com os papéis sociais da variada classe social que participa desta escola, desde filhos de fazendeiros, de pedreiros, de feirantes, de donas de casa etc. Buscamos deste modo com essa proposta de ruptura com a visão tradicionalista, favorecer essa linha de fuga que nos faz diferentes dentro das multiplicidades de turmas dentro desta escola e das demais, vistas universalizadas numa perspectiva tradicional de ensino.

4.2 PROBLEMA, MULTIPLICIDADES E RIZOMA

Um professor de filosofia como profissional, ele serve a seu empregador ou a filosofia? E mais, o quê e como o professor deve ensinar na disciplina filosofia? Compreendemos que a **metafísica** e a sua compreensão sobre as essências, o espaço, o tempo, as propriedades universais... Os valores, a ética, a política, as relações sociais e com o mundo, com os animais não humanos; as mais diversas partes da **axiologia**... A **epistemologia** e a natureza das relações do pensar, do conhecer, as possibilidades de conhecimento... Dentre estas e outras filosofias que também devem estar presentes no ensino da disciplina filosofia, mas entendemos do mesmo modo que, apesar de haver suas diferenças, não deve existir uma hierarquia, uma verticalização e uma delimitação prévia entre elas, ou que sejam pré-estabelecidas as garantias de seu aprendizado no tocante a este ensino propriamente dito, visando uma reprodução homogênea dos conteúdos a serem ensinados.

Dentro da construção do pensamento deleuzeano a **diferença** e a **repetição** são conceitos compreendidos na instauração de um plano de imanência, de modo que a **diferença** pode ser distinta de duas maneiras, assim elaboradas em torno da discussão relativas a visão kantiana e a leibniziana. De um entendimento intrínseco e outro extrínseco. Aquela tida como diferença conceitual e a outra como diferença sem conceito. Ele nos diz que apesar de Kant nos falar nas formas da intuição uma diferença extrínseca na ordem dos conceitos, estas diferenças não deixam de ser internas. Levando-nos pouco a pouco a uma construção dinâmica interna do espaço,

esta construção devendo preceder a uma representação do todo como forma de exterioridade.

Se a ordem espacial das diferenças extrínsecas e a ordem espiritual das diferenças intrínsecas estão, finalmente, em harmonia, como o esquema o testemunha, isto acontece, mais profundamente, graças a este elemento diferencial intensivo, síntese do contínuo no instante, que, sob a forma de uma continua repetitio, engendra (de início, interiormente) o espaço em conformidade com as Ideias. Ora, em Leibniz, a afinidade das diferenças extrínsecas com as diferenças conceituais intrínsecas já exigia o processo interno de uma continua repetitio, processo fundado num elemento diferencial intensivo que opera a síntese do contínuo no ponto para engendrar o espaço por dentro. (DELEUZE, 1988, p. 36).

Assim, além das diferenças espaciais, físicas existentes entre os estudantes podemos também perceber uma diferença interna também chamada de intrínseca, no próprio pensamento e entendimento na construção pessoal destes estudantes. O que nos leva a defender a necessidade de uma proposta de ensino que nos faça considerar a variedade ou mesmo a multiplicidade de formas de aprendizado. Valorizando então a capacidade de adaptação do professor no exercício de ensinar tomando a dinâmica de valorização da percepção e aprendizado de cada estudante para mediar à relação de ensino.

A filosofia na visão deleuzeana é identificada justamente no tratamento da questão que define o que é entendido como um **problema filosófico**; pois, é a partir da criação de conceitos e de tudo o que este conceito traz consigo é que a filosofia é capaz de resolver temporariamente tais problemas, que ressurgem indefinidamente no **devenir**. Para Deleuze:

O problema filosófico consiste em encontrar, em cada caso, a instância capaz de medir um valor de verdade das opiniões oponíveis, seja selecionando umas como mais sábias que as outras, seja fixando a parte que cabe a cada uma. Tal foi sempre o sentido do que se chama dialética, e que reduz a filosofia à discussão interminável. Vemo-lo em Platão, no qual os universais de contemplação supostamente medem o valor respectivo das opiniões rivais, para elevá-las ao saber; é verdade que as contradições subsistentes em Platão, nos diálogos ditos aporéticos, forçam já Aristóteles a orientar a pesquisa dialética dos problemas na direção dos universais de comunicação (os tópicos). (DELEUZE, 2010, p. 104-105).

Mas apesar das novas reterritorializações resultarem em novos entendimentos favorecendo assim o avanço das questões filosóficas, estas não são definidas como absolutas eternamente e os problemas filosóficos vão tomando

características diferentes em cada época ou em cada autor distinto, como por exemplo:

Em Kant ainda, o problema consistirá na seleção ou na partilha das opiniões opostas, mas graças a universais de reflexão, até que Hegel tenha a ideia de se servir da contradição das opiniões rivais, para delas extrair proposições supra científicas, capazes de se mover, de se contemplar, se refletir, se comunicar em si mesmas e no absoluto (proposição especulativa, em que as opiniões se tornam os momentos do conceito). Mas, sob as mais altas ambições da dialética, e qualquer que seja o gênio dos grandes dialéticos, recaímos na mais miserável condição, a que Nietzsche diagnosticava como a arte da plebe, ou o mau gosto em filosofia: a redução do conceito a proposições como simples opiniões; a submersão do plano de imanência nas falsas percepções e nos maus sentimentos (ilusões da transcendência ou dos universais); o modelo de um saber que constitui apenas uma opinião pretensamente superior, Urdoxa; a substituição dos personagens conceituais por professores ou chefes de escola. (DELEUZE, 2010, p. 104-105).

Em Deleuze, a resolução de tais problemas filosóficos acontece dentro da possibilidade da criação conceitual, cerne de seu pensamento como algo que é entendido de uma maneira que se amplia, com o desenvolvimento do que ele vem a chamar de **personagens conceituais** e **planos de imanência** dos conceitos; ou seja, cada conceito deleuzeano é na verdade um emaranhado de conexões e de rupturas, podendo desta maneira ser visto também de forma rizomática.

O personagem conceitual é o devir ou o sujeito de uma filosofia, que vale para o filósofo, de tal modo que Cusa ou mesmo Descartes deveriam assinar "o Idiota", como Nietzsche assinou "o Anticristo" ou "Dioniso crucificado". Os atos de fala na vida comum remetem a tipos psicossociais, que testemunham de fato uma terceira pessoa subjacente: eu decreto a mobilização enquanto presidente da república, eu te falo enquanto pai... Igualmente, o dêictico filosófico é um ato de fala em terceira pessoa, em que é sempre um personagem conceitual que diz Eu: eu penso enquanto Idiota, eu quero enquanto Zaratustra, eu danço enquanto Dioniso, eu aspiro enquanto Amante. Mesmo a duração bergsoniana precisa de um corredor. Na enunciação filosófica, não se faz algo dizendo-o, mas faz-se o movimento pensando-o, por intermédio de um personagem conceitual. Assim, os personagens conceituais são verdadeiros agentes de enunciação. (DELEUZE, 2010, p. 85).

Ao trazer determinadas características psicossociais para os personagens conceituais os pensadores demarcam uma vivência própria das problemáticas filosóficas em um tempo, em um território e todo o entendimento da ambientação do problema que será tratado. As quais, estas determinadas características buscam dar

conta de um determinado problema específico para esse **sujeito filosófico**; com uma **territorialidade** específica, como também numa temporalidade específica, não sendo de maneira alguma entendido que tal problema esteja suficientemente solucionado **ad aeternum**. Por isso, podemos observar mesmo na história da filosofia a fim de perceber em seu avanço conceitual, que a filosofia acontece numa dinâmica de desterritorializações e de reterritorizações contínuas.

Os conceitos, como veremos, têm necessidade de personagens conceituais que contribuam para sua definição. Amigo é um desses personagens, do qual se diz mesmo que ele testemunha a favor de uma origem grega da filosofia: as outras civilizações tinham Sábios, mas os gregos apresentam esses "amigos" que não são simplesmente sábios mais modestos. Seriam os gregos que teriam sancionado a morte do Sábio, e o teriam substituído pelos filósofos, os amigos da sabedoria, aqueles que procuram a sabedoria, mas não a possuem formalmente. (DELEUZE, 2010, p. 10).

A partir disto, o desenvolvimento da concepção de **Desterritorialização** se realiza como uma atividade de sentido existencial contínua, vinculada diretamente com o próprio devir que nos relaciona com três outros elementos: a Terra, o Território e a Reterritorialização. Contudo, estes componentes do pensamento deleuzeano são vistos além da questão geográfica e espacial tida como extensionais, na qual se entende a **territorialização** numa dimensão subjetivante no plano da experiência, como a completude do entendimento no sentido existencial de cada momento da compreensão e da efetivação do **acontecimento**. Dito isto, para Deleuze:

A desterritorialização de um tal plano não exclui uma reterritorialização, mas a afirma como a criação de uma nova terra por vir. Resta que a desterritorialização absoluta só pode ser pensada segundo certas relações, por determinar, com as desterritorializações relativas, não somente cósmicas, mas geográficas, históricas e psicossociais. Há sempre uma maneira pela qual a desterritorialização absoluta, sobre o plano de imanência, toma o lugar de uma desterritorialização relativa num campo dado. (DELEUZE, 2010, p. 117).

A partir do que podemos entender da visão deleuzeana, a compreensão de um território passa a ser ampliada da perspectiva geográfica espacial e vem a ser deslocada para um nível existencial da construção do pensamento. A qual desenvolve assim, a imagem de um ambiente ligado a terra, mas **desterritorializado** dos próprios limites espaciais, físicos, que após ser **reterritorializado** novamente, transforma o próprio entendimento sobre aquela terra e conseqüentemente com todas as relações territoriais desta mesma terra, tornando-

as assim mais **atualizadas**. Consequentemente com a ampliação do plano conceitual proporcionada pela **desterritorialização** e sua **reterritorialização**, junto a uma atualização conceitual intrínseca ao mesmo plano:

A filosofia é ao mesmo tempo criação de conceito e instauração do plano. O conceito é o começo da filosofia, mas o plano é sua instauração. O plano não consiste evidentemente num programa, num projeto, num fim ou num meio; é um plano de imanência que constitui o solo absoluto da filosofia, sua Terra ou sua desterritorialização, sua fundação, sobre os quais ela cria seus conceitos. Ambos são necessários, criar os conceitos e instaurar o plano, como duas asas ou duas nadadeiras. (DELEUZE, 2010, p. 58).

O **Plano de Imanência** deleuzeano nos serve como uma orientação a partir do conceito dentro do próprio **Caos**, este que vem a ser um afluxo de pontualidades, informações de todos os tipos e ordens, perceptivas, intelectuais, afetivas... as quais, as suas únicas características comuns são apenas a de serem **não ligadas** e também **aleatórias**.

Diante desta colocação, entendemos ser como que a quantidade cada vez maior de dados informativos que temos hoje em dia em nosso entorno, dos mais numerosos e distintos; faz com que ao nos impregnarmos deles, estes nos constituam para podermos criar a reação mais apropriada para conseguir modificá-la, portanto, toda a informação que temos acesso é a própria vida em perpétua ativação de esquemas sensório-motores os quais devemos triá-los, tratá-los de acordo com seu interesse vital, e o seu uso. Por isso:

A filosofia, ao contrário, procede supondo ou instaurando o plano de imanência: é ele, cujas curvaturas variáveis conservam os movimentos infinitos que retornam sobre si na troca incessante, mas também não cessam de liberar outras que se conservam. Então, resta aos conceitos traçar as ordenadas intensivas destes movimentos infinitos, como movimentos eles mesmos finitos que formam, em velocidade infinita, contornos variáveis inscritos sobre o plano. Operando um corte do caos, o plano de imanência faz apelo a uma criação de conceitos. (DELEUZE, 2010, p. 59-60).

Este processo de avanço e de criação conceitual da filosofia se desenvolve compreendido como um movimento contínuo de **desterritorialização** e **reterritorialização** do pensamento. Realizado desta maneira a partir da compreensão conceitual e da criação de conceitos dentro de seu Plano de Imanência, e junto aos Personagens Conceituais. Para entendermos o que vem a ser o conceito no pensamento deleuzeano precisamos perceber primeiramente que

em sua visão não há conceito simples. O conceito é uma cifra, com componentes que o definem dentro de uma multiplicidade ou multiplicidades, visto também que, nem toda multiplicidade seja vista como conceito. Assim, no entendimento de Deleuze:

Todo conceito é ao menos duplo, ou triplo, etc. Também não há conceito que tenha todos os componentes, já que seria um puro e simples caos: mesmo os pretensos universais, como conceitos últimos, devem sair do caos circunscrevendo um universo que os explica (contemplação, reflexão, comunicação...). Todo conceito tem um contorno irregular, definido pela cifra de seus componentes. É por isso que, de Platão a Bergson, encontramos a ideia de que o conceito é questão de articulação, corte e superposição. É um todo, porque totaliza seus componentes, mas um todo fragmentário. (DELEUZE, 2010, p. 27.).

Entendendo que o conceito deleuzeano surge de problemas filosóficos de ordem intencionais, assim também, como cada conceito tem sua história e sua territorialidade, sem as quais não seria suficientemente coerente para dar conta dos problemas aos quais se propõe a resolver. É também possível verificar que cada conceito deve remeter a outros conceitos tanto historicamente, mas também em seu devir com suas conexões e rupturas dentro de um plano de imanência. Em um conceito dessa maneira, não se exigiria apenas um problema sob o qual substituiria os conceitos anteriores, mas se faz necessário uma bifurcação com outros conceitos, de componentes de outras regiões deste mesmo plano, fazendo assim uma encruzilhada de problemas conectáveis a outros conceitos coexistentes. Por isso podemos perceber em Deleuze que:

Os conceitos cartesianos não podem ser avaliados a não ser em função dos problemas aos quais eles respondem e do plano sobre o qual eles ocorrem. Em geral, se os conceitos anteriores puderam preparar um conceito, sem por isso constituir-lo, é que seu problema estava ainda enlaçado com outros, e o plano não tinha ainda a curvatura ou os movimentos indispensáveis. E se conceitos podem ser substituídos por outros, é sob a condição de novos problemas e de um outro plano, com relação aos quais (por exemplo) "Eu" perde todo sentido, o começo perde toda necessidade, os pressupostos toda diferença — ou assumem outras. (DELEUZE, 2010, p. 40).

Ao nos falar sobre o plano de imanência do conceito, Deleuze nos chama a atenção para perceber que mesmo sendo o conceito e o plano de imanência estritamente correlativos, não se deve confundi-los; o plano de imanência não é um conceito, muito menos, deve-se entendê-lo como o conceito dos conceitos. Ele, por ventura, vem a ser toda a abrangência de problemas filosóficos, os quais os

conceitos buscam dar conta, seria o horizonte absoluto de acontecimentos independente de qualquer observador, transformando o acontecimento num conceito independente de sua possibilidade de vislumbre ou não. Deste modo, uma alteração do conceito revela também uma alteração do plano de imanência e vice-versa. Assim:

Kant "critica", pois, Descartes por ter dito: eu sou uma substância pensante, já que nada funda uma tal pretensão do Eu. Kant exige a introdução de um novo componente no cogito, aquele que Descartes tinha recusado: precisamente o tempo, pois é somente no tempo que minha existência indeterminada se torna determinável. Mas eu não sou determinado no tempo, a não ser como eu passivo e fenomenal, sempre afetável, modificável, variável. Eis que o cogito apresenta agora quatro componentes: eu penso e, por isso, sou ativo; eu tenho uma existência; portanto esta existência não é determinável senão no tempo como aquela de um eu passivo; eu sou, pois, determinado como um eu passivo que se representa necessariamente sua própria atividade pensante como um Outro que o afeta. (DELEUZE, 2010, p. 44-45).

O conceito de multiplicidades em Deleuze surge como uma proposta em oposição à questão da univocidade do Ser e sua derivação na dualidade construída a partir de sua ausência. Retirado do pensamento bergsoniano, este conceito opera um duplo deslocamento; por um lado visa com que a contraposição entre o um e o múltiplo deixe de ser pertinente no território de seu pensamento; e por outro, a questão torna-se a da diferenciação de dois tipos de multiplicidades. Uma considerada **atual-extensiva**, dividida por partes exteriores umas às outras como extensão ou matéria; e, uma **virtual-intensiva**, a qual sua divisão acontece em dimensões englobadas umas as outras, como duração e memória. Surgindo daí a evocação de uma ou das mais diversas multiplicidades, sem necessariamente uma precisão que remete a Deleuze ao tipo virtual-intensivo, único capaz de realizar a unidade imediata do múltiplo, como imanência recíproca do um e do múltiplo.

Os conceitos e as funções se apresentam assim como dois tipos de multiplicidades ou variedades que diferem em natureza. E, embora os tipos de multiplicidades científicos tenham por si mesmos uma grande diversidade, eles deixam de fora as multiplicidades propriamente filosóficas, para as quais Bergson exigia um estatuto particular definido pela duração, "multiplicidade de fusão" que exprimia a inseparabilidade das variações, por oposição às multiplicidades de espaço, número e tempo, que ordenavam misturas e remetiam à variável ou às variáveis independentes. É verdade que esta oposição mesma, entre as multiplicidades científicas e filosóficas, discursivas e intuitivas, extensionais e intensivas, está apta a julgar também a correspondência entre a ciência e a filosofia,

sua eventual colaboração, sua mútua inspiração. Há enfim uma terceira grande diferença, que não concerne mais ao pressuposto respectivo nem ao elemento como conceito ou como função, mas ao modo de enundação. (DELEUZE, 2010, p. 165-166).

As multiplicidades não estariam assim uma acima da outra, com graduações de níveis de preferência ou privilégios, e com isto, Deleuze evoca uma condição não hierárquica, mas lateral entre ideias de todas as naturezas, trazendo o intento de uma conformidade com uma “anarquia coroada” do ser, sendo afirmada em sua univocidade. Vistas desta maneira:

As multiplicidades: é preciso pelo menos duas, dois tipos desde o início. Não que o dualismo valha mais que a unidade; mas a multiplicidade é precisamente o que se passa entre os dois. Assim, os dois tipos não estarão certamente um acima do outro, mas um ao lado do outro, um contra o outro, face a face ou costas contra costas. As funções e os conceitos, os estados de coisas atuais e os acontecimentos virtuais são dois tipos de multiplicidades que não se distribuem numa linha de errância mas se reportam a dois vetores que se cruzam, um segundo o qual os estados de coisas atualizam os acontecimentos, o outro segundo o qual os acontecimentos absorvem (ou antes adsorvem) os estados de coisas. (DELEUZE, 2010, p. 196-197).

O ***rizoma***, por exemplo, é um conceito que foi retirado da biologia e ampliado no deslocamento conceitual dentro do pensamento deleuzeano. Este conceito aparece dentro desta perspectiva sendo entendido como as próprias multiplicidades, como uma proposta contrária que aparece perante a questão da ***univocidade do Ser*** que é entendido por ele por sua vez como ***multiplicidades***. Aonde estas multiplicidades são definidas pelo fora, pela linha considerada como abstrata, linhas de fuga ou das desterritorializações segundo as quais elas mudam de natureza ao se conectarem às demais; aonde o plano de consistência ou de imanência (grade) vem a ser o fora de todas as multiplicidades. Contrariamente, a univocidade, é entendida como uma visão que dispõe de uma unidade principal que deve ser suposta para o surgimento da dualidade, a partir desta unidade seguindo assim para formar três, quatro...

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, 2000, p.08).

Esta é a imposição binária gerada a partir da unidade que Deleuze critica e vem a chamar de árvore-raiz, como modelo arborecente que quando muito é diversificado e encontrado como uma variante de suas raízes pivotantes de onde podemos fazer um paralelo com a cosmologia de alguns dos pensadores da *physis* e a ordem imposta proporcionada racionalmente pelo princípio (*arché*); formando assim também, a imagem de uma árvore da modernidade que se bifurcaria; a árvore do conhecimento encontrada no pensamento de René Descartes e sua teoria do conhecimento, onde estaria a Metafísica como suas raízes, sendo a base que sustenta todos os outros saberes; o tronco visto pela física e os galhos formados pelas outras ciências e a moral, como também pode ser encontrada na árvore sintagmática de Chomsky e sua dicotomia. Assim Deleuze nos fala:

A Árvore ou a Raiz como imagem, não pára de desenvolver a lei do Uno que se torna dois, depois dois que se tornam quatro.... A lógica binária é a realidade espiritual da árvore-raiz. Até uma disciplina "avançada" como a Lingüística retém como imagem de base esta árvore-raiz, que a liga à reflexão clássica (assim Chomsky e a árvore sintagmática, começando num ponto S para proceder por dicotomia). Isto quer dizer que este pensamento nunca compreendeu a multiplicidade: ele necessita de uma forte unidade principal, unidade que é suposta para chegar a duas, segundo um método espiritual. E do lado do objeto, segundo o método natural, pode-se sem dúvida passar diretamente do Uno a três, quatro ou cinco, mas sempre com a condição de dispor de uma forte unidade principal, a do pivô, que suporta as raízes secundárias. Isto não melhora nada. (DELEUZE, 2000, p. 12).

A própria constituição do rizoma em si mesma já traz formas bastante diversas, desde suas ramificações até a concretização de bulbos ou tubérculos. No entanto, a visão rizomática deleuzeana se estende para além da botânica, percebendo o rizoma de forma mais ampliada, englobando as próprias plantas com e suas raízes como também, os animais em matilha e suas tocas, com as suas várias funções de provisão, de deslocamento, de ruptura, havendo não só no rizoma como na própria vida o que há de melhor e de pior desde a batata que nos alimenta como até a erva daninha.

Um rizoma como haste subterrânea distingue-se absolutamente das raízes e radículas. Os bulbos, os tubérculos, são rizomas. Plantas com raiz ou radícula podem ser rizomórficas num outro sentido inteiramente diferente: é uma questão de saber se a botânica, em sua especificidade, não seria inteiramente rizomórfica. Até animais o são, sob sua forma matilha; ratos são rizomas. As tocas o são, com todas suas funções de hábitat, de provisão, de deslocamento, de evasão e de ruptura. O rizoma nele mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos. Há rizoma quando os ratos deslizam uns sobre os outros. Há o melhor e o pior no rizoma: a batata e a grama, a erva daninha. Animal e planta, a grama é o capim-pé-de-galinha. Sentimos que não convenceremos ninguém se não enumerarmos certas características aproximativas do rizoma. (DELEUZE, 2000, p. 14).

As linhas de fuga vêm a ser consideradas como os vetores de desorganização, a própria viabilidades da condição de uma desterritorialização. Uma proposta, uma tentativa visando a possibilidade de sair da dicotomia prévia do pensamento que visa encerrar a experiência em formas tidas como totalmente prontas.

Esta desordem, ou desorganização deve ser entendida não como o **caos** ou o **vazio**, mas sim como um corte no caos; o próprio enfrentamento mais do que sua negação em nome das formas presumidamente naturais. Este fugir, então, é entendido como sair da clausura, escapar ao que lhe prende, fazer fugir não é sair numa situação de ir embora, mas sim uma fuga ligada a uma imprevisível, improgramável criação de novos espaços-tempos. A fuga é tida como um processo desejante de saída de determinada situação, visando uma transformação. Sobre a linha de fuga e este entendimento do sair na filosofia encontramos tal posicionamento de Deleuze:

Ficar na filosofia é também como sair da filosofia? Mas sair da filosofia não quer dizer fazer outra coisa, por isso é preciso sair permanecendo dentro. Não é fazer outra coisa, escrever um romance, primeiro eu seria incapaz, e mesmo se fosse capaz, isso não me diria nada. Quero sair da filosofia pela filosofia. É isso o que me interessa. (BOUTANG, 1996.).

Após ter visto tais abordagens e conceitos do pensamento deleuzeano, para podermos trabalhar a identificação de uma estrutura rizomática, é nos sugerido pelo próprio Deleuze, então 06 (seis) características as quais ele define como aproximativas, que de modo “didático” busca-se encontrar nestes referenciais quais os princípios encontrados na concepção do seu conceito de rizoma.

Os primeiro e segundo princípios são elencados como sendo os da **conexão** e da **heterogeneidade**. Este primeiro princípio, o da conexão diz que toda e qualquer parte do rizoma está conectada com toda e qualquer outra parte deste mesmo rizoma, sendo este assim diferenciado da árvore, pois o modelo arbóreo, dentro de sua dualidade partindo da unidade, com suas raízes pivotantes segue um ponto fixo, uma verticalidade, uma ordem, uma hierarquia. Um rizoma conceitual deleuzeano não remeteria necessariamente cada traço seu a um traço linguístico, por exemplo, para Deleuze:

A árvore lingüística à maneira de Chomsky começa ainda num ponto S e procede por dicotomia. Num rizoma, ao contrário, cada traço não remete necessariamente a um traço lingüístico: cadeias semióticas de toda natureza são aí conectadas a modos de codificação muito diversos, cadeias biológicas, políticas, econômicas, etc., colocando em jogo não somente regimes de signos diferentes, mas também estatutos de estados de coisas. (DELEUZE, 2000, p. 14).

Ou seja, no entendimento de Deleuze, a vida ou a própria natureza vista como formas rizomáticas são compostas por conexões ativas sem cessar, cadeias semióticas de toda natureza, organizações de poder e modos de codificação diversos, políticos, econômicos, artísticos... Absorvendo não só um regime de signos da linguagem, mas também o próprio estado de coisas, fazendo com que tudo esteja em conexão, o que faz com que o pensamento através da filosofia encontre os meios intencionais que dão sentido a estas conexões. Constituindo desta maneira os seus agenciamentos. Deleuze assim elabora:

Uma cadeia semiótica é como um tubérculo que aglomera atos muito diversos, lingüísticos, mas também perceptivos, mímicos, gestuais, cogitativos: não existe língua em si, nem universalidade da linguagem, mas um concurso de dialetos, de patoás, de gírias, de línguas especiais. Não existe locutor-auditor ideal, como também não existe comunidade lingüística homogênea. (DELEUZE, 2000, p. 15).

Por isso, por conta do princípio da heterogeneidade, dentro de uma visão entendida como a rizomática, dá-se a obrigatoriedade de analisar a linguagem realizando um descentramento sobre outras dimensões e outros registros. Pois, mesmo na heterogeneidade da língua, com suas variantes e gírias se encontra uma tomada de poder dentro de uma multiplicidade política. Desta maneira a homogeneidade tida como cotidiana, pode ser vista também como uma imposição de poder, pois não se tem uma unidade natural e universal, a não ser como uma tomada de poder diante de uma comunidade. Sendo assim, para Deleuze:

A língua é, segundo uma fórmula de Weinreich, "uma realidade essencialmente heterogênea". Não existe uma língua-mãe, mas tomada de poder por uma língua dominante dentro de uma multiplicidade política. A língua se estabiliza em torno de uma paróquia, de um bispado, de uma capital. Ela faz bulbo. Ela evolui por hastes e fluxos subterrâneos, ao longo de vales fluviais ou de linhas de estradas de ferro, espalha-se como manchas de óleo. Podem-se sempre efetuar, na língua, decomposições estruturais internas: isto não é fundamentalmente diferente de uma busca das raízes. Há sempre algo de genealógico numa árvore, não é um método popular. Ao contrário, um método de tipo rizoma é obrigado a analisar a linguagem efetuando um descentramento sobre outras dimensões e outros registros. Uma língua não se fecha sobre si mesma senão em uma função de impotência. (DELEUZE, 2000, p. 14).

O terceiro princípio, o da **multiplicidade**, nos indica que o múltiplo deva ser tomado como substantivo para não poder mais ser visto com nenhuma relação com o Uno como sujeito ou como objeto. Para isso, Deleuze fala que a noção de unidade surgiria apenas para produzir na multiplicidade uma tomada correspondente de subjetivação, assim podendo ser desenvolvido pelo significante ou pelo processo encontrado, no caso do Uno, que se divide seguindo a lei da lógica binária da diferenciação do sujeito, encontrada assim de forma hierárquica. Ao invés disto, no rizoma não se tem unidades de medida. Mas sim, multiplicidades ou variedades de medida. O que ocorre que para Deleuze, todas as multiplicidades são planas e por ocuparem todas as suas dimensões, diz-se de um plano de consistência ou imanência das multiplicidades.

As multiplicidades planas a n-dimensões são a a-significantes e a-subjetivas. Elas são designadas por artigos indefinidos, ou antes partitivos (c'est du chientent, du rhizome...) [é grama, é rizoma...] (DELEUZE, 2000, p. 17).

O quarto princípio é o da **ruptura a-significante**, mesmo que todo rizoma tenha suas linhas de segmentaridade pelas quais ele se territorializa, se organiza, há também as linhas de fuga que permitem o rizoma ser partido, rompido, quebrado em qualquer parte que ainda assim retoma segundo uma de suas linhas ou outras linhas. Estas linhas de fuga também podem ser chamadas de linhas de desterritorialização. Por isso o cuidado para não se cair na dicotomia do pensamento arborecente, pois mesmo com as rupturas e desterritorializações, traçando-se suas linhas de fuga, corre-se sempre um risco de reencontrar organizações que buscam dar novamente o poder a um significante, atribuições que reconstituem um sujeito

cristalizado. Com isso podemos identificar a ampliação após um movimento de ruptura continua, segue-se daí:

É que a referência, implicando uma renúncia ao infinito, só pode montar cadeias de functivos que se quebram necessariamente em certo momento. As bifurcações, as desacelerações e acelerações produzem buracos, cortes e rupturas, que remetem a outras variáveis, outras relações e outras referências [...] É o que acontece quando se deriva Newton de Einstein, ou então os números reais da ruptura, ou a geometria euclidiana de uma geometria métrica abstrata. O que é o mesmo que dizer, com Kuhn, que a ciência é paradigmática, enquanto que a filosofia é sintagmática. (DELEUZE, 2010, p. 161).

Deleuze vai nos dizer que a filosofia não é projetiva, e sim conectiva. Por isso entendida como sintagmática, com elementos contíguos a filosofia não deve ser entendida como elemento de uma matriz comum de única unidade em relação à ciência ou a arte. Mas ao contrário sua consistência deve ser colocada como independente, e com isso suscita as suas relações de conexões.

O princípio da **cartografia** e o de **decalcomania**, o rizoma é estranho a uma estrutura que tenha um eixo genético de uma raiz pivotante ou arborecente sobre os quais são organizados estados sucessivos. Para estas estruturas reservou-se o princípio de decalque, pois pode ser reproduzido ao infinito. Diferente do decalque, o mapa está diretamente voltado para uma experimentação ancorada no real, assim o mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói através de uma abertura máxima do plano de consistência. O mapa é aberto, possui múltiplas entradas diferentemente do decalque que volta sempre ao mesmo.

Diferente é o rizoma, mapa e não decalque. Fazer o mapa, não o decalque. A orquídea não reproduz o decalque da vespa, ela compõe um mapa com a vespa no seio de um rizoma. Se o mapa se opõe ao decalque é por estar inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real. O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. Ele contribui para a conexão dos campos, para o desbloqueio dos corpos sem órgãos, para sua abertura máxima sobre um plano de consistência. Ele faz parte do rizoma. O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. (DELEUZE, 2000, p. 20).

O território na perspectiva deleuzeana tendo seu valor existencial, circunscreve-se em cada campo de familiaridade, mesmo implicando em espaço e tempo estes são investimentos íntimos que implicam numa delimitação

inseparavelmente material e afetiva. O traçado territorial assim delimita o dentro e o fora, que ora percebido passivamente como contorno intocável da experiência, ora perseguido ativamente como linha de fuga, ou seja, como zona de experiência.

Externamente a sala de aula a territorialidade dos portocalvenses é delimitada fortemente pela relação afetiva com personagens como Zumbi, o líder quilombola; o próprio Calabar, o fazendeiro que apoiou a invasão dos holandeses em troca de benefícios e posteriormente a saída destes do Estado de Pernambuco foi condenado a morte pela força. A partir desta consistência existencial será observada o aprendizado na construção dos mapas cerebrais do rizoma dos estudantes desta sala de aula.

5 UMA INTERVENÇÃO RIZOMÁTICA

É a partir dos primeiros contatos com a **disciplina filosofia**, junto com os estudantes do **1º ano B** da **Escola Estadual Nossa Senhora da Apresentação**, da Cidade de Porto Calvo, no Estado de Alagoas, no ano de **2018**; que será apresentado no entendimento de uma perspectiva **rizomática** deleuzeana, o que se observou na problemática da **relação de ensino** de filosofia dentro desta turma em sala de aula. Isto com o intuito de perceber o até onde esta intervenção está direcionada a favorecer a autonomia e o respeito a diferença na formação cidadã do estudante, no que tange à filosofia dentro desta turma específica do Ensino Médio brasileiro. E, também o como esta proposta de intervenção, diferentemente da educação tradicional, possibilita o aprendizado criativo, crítico e reflexivo de filosofia.

Não lhes basta, pois propor uma nova representação do movimento; a representação já é uma mediação. Ao contrário, trata-se de produzir, na obra, um movimento capaz de comover o espírito fora de toda representação; trata-se de fazer do próprio movimento uma obra, sem interposição; de substituir representações mediadas por signos diretos; de inventar vibrações, rotações, giros, gravitações, danças ou saltos que atinjam diretamente o espírito. (DELEUZE, p. 39. 1988).

Nossa intervenção sendo feito desta maneira, pois, acreditamos não ser apenas uma nova proposta apresentada, mas entendendo que este movimento além de observar o quadro atual dos estudantes que ingressam no ensino médio, também visa promover aos estudantes a possibilidade de criar seu próprio sentido no que é aprendido, utilizando cada vez menos mediações, representações e reproduções. Fazendo com que tal ensino se realize buscando comover cada espírito envolvido, evidenciando que o aprendizado é infinito com suas desterritorializações e reterritorializações, construções de mapas. Um rizoma que conecta o lado de dentro e o lado de fora da existência.

5.1 – O QUE SE QUER.

Pretendeu-se através da leitura da obra de Deleuze, **O que é a Filosofia?** (2010), traçar um caminho para o ensino de filosofia neste grupo em particular do primeiro ano do Ensino Médio brasileiro, no sentido de ocupar-se tanto da subjetividade deste sujeito individual em seu processo de aprendizado, estudante,

cidadão em formação como também da intersubjetividade entre estes outros sujeitos do mesmo grupo classe.

Pode parecer contraditório a proposição de uma educação anarquista numa escola estadual, mas gostaríamos de frisar que apesar de dentro do pensamento libertário temos o vislumbre da eliminação do Estado; o pensamento anarquista sempre se ocupou da educação, e que esta educação deve ser elaborada pela mesma sociedade e suas particularidades, pois estes veem na educação uma ferramenta para a própria transformação e superação da sociedade. Em nosso entendimento por ser pública a escola deve atender a todos e oferecer a educação de qualidade que contribua para o melhoramento da sociedade e não apenas para a sua manutenção com tal. Com isto:

Alguns eminentes educadores e filósofos brasileiros da educação, trabalhando na produção de análises e concepções dialéticas da educação, têm colocado a questão da qualidade do ensino; um bom exemplo estaria no da Pedagogia Histórico-Crítica, que defende que a escola pública deve dar instrumentos às classes desprivilegiadas para que possam enfrentar a burguesia em pé de igualdade no processo da luta de classes. E este instrumental de luta estaria representado justamente no acesso a um ensino de qualidade, como o que vimos discutindo. Como concepção pedagógica que se propõe pensar dialeticamente a educação e a ação transformadora em seu contexto, a Pedagogia Histórico-Crítica é bastante coerente com seus princípios; mas tentando enxergar através dos monstruosos e abstratos olhos do “Leviatã” — um imenso olho formado por milhões de olhos, provavelmente diria Hobbes —, teria praticidade tal concepção pedagógica?, isto é, permitiria — e ainda mais, financiaria — o Estado tal educação? (GALLO, 2002, p. 153 -154).

No entanto, neste embate entre o liberalismo econômico e o socialismo libertário, principalmente nos primeiros anos da república no Brasil, a escola passou por transformações importantes oriundas destes conflitos, desde a visão de que o ensino básico deve ficar sob a responsabilidade do Estado, como também posteriormente de acordo com o interesse das elites agrárias, da burguesia industrial ocorre o sucateamento da escola pública em favorecimento das instituições privadas. Assim, também nos relata Silvio Gallo:

No período mais recente de nossa história, as contradições ganham vulto: se do processo de democratização da sociedade parece aos poucos surgir também uma escola mais democrática, aqueles que fazem plantão na defesa de um suposto neo-liberalismo advogam uma ingerência cada vez menor do Estado na educação, abrindo-a paulatinamente à exploração pela iniciativa privada. Acontece que muitas vezes esses neoliberais, quase inimigos do Estado, tomam-no de assalto — não para destruí-lo, realizando o velho sonho

anarquista, mas supostamente des-regulamentar a sociedade, tornando-a mais livre — e em lugar de desenvolver políticas públicas no campo da educação cuidam de dismantelar e sucatar o pouco que existe. (GALLO, 2002, p. 138-139).

Isto com o intuito de diferenciar o papel exercido pelo professor de filosofia, e o que é ensinado como filosofia; visto através do prisma desta proposta de uma educação libertária do ensino de filosofia como alternativa para uma construção de uma educação cooperativa que favoreça o aprendizado, respeitando as diferenças e o que cada estudante tem de singularidade. Ora.

Sob quais condições um conceito é primeiro, não absolutamente, mas com relação a um outro? Por exemplo, outrem é necessariamente segundo em relação a um eu? Se ele o é, é na medida em que seu conceito é aquele de um outro — sujeito que se apresenta como um objeto — especial com relação ao eu: são dois componentes. Com efeito, se nós o identificarmos a um objeto especial, outrem já não é outra coisa se não o outro sujeito, tal como ele aparece para mim; e se nós o identificarmos a um outro sujeito, sou eu que sou outrem, tal como eu lhe apareço. Todo conceito remete a um problema, há problemas sem os quais não teria sentido, e que só podem ser isolados ou compreendidos na medida de sua solução: estamos aqui diante de um problema concernente à pluralidade dos sujeitos, sua relação, sua apresentação recíproca. (DELEUZE, 2010, p. 27).

Pois, tem-se como hipótese que o resultado do modelo tradicional de educação, o qual aponta levar os estudantes no curso dos anos dos Ensinos Fundamentais I e II a uma educação que limita e direciona a sua construção de sentido. Neste caso, apenas desenvolvendo como aprendizado a obtenção de respostas repetitivas que levam a uma generalidade homogênea, validada e desenvolvida por hábito que aos poucos tolhem a sua autonomia, a sua **diferença**.

Entenda-se que nesta visão do pensamento deleuziano, a generalidade ou semelhança encontrada na educação tradicional, ao contrário do que se entende por **repetição**, exprime um ponto de vista segundo o qual um termo pode ser substituído por outro, de modo que a sua troca pode ocorrer sem provocar qualquer alteração. Dentre outras ferramentas de generalização, observados e generalizados como números numa lista de chamada, os estudantes são assim, mais uma vez dentre outras, homogeneizados em meio às multiplicidades encontradas dentro de uma sala de aula como podemos encontrar nas palavras de Guillermo Rios, por exemplo:

A máquina lógica não apenas construiu um sujeito moral (no sentido foucaultiano), mas se instalou como custódia das representações coletivas, depositária das recordações e tradições, assim como catalisadora das práticas que se produzem em seu interior. Distribuição sedentária das multiplicidades, tomada de poder de uma das formas da língua (fala-se de determinada maneira, codifica-se a comunicação, apagam-se as marcas do nome próprio e se passa a ser um número em uma lista). (RIOS, Guilherme. 2002, p. 116).

No tocante a este ponto, concordamos com Deleuze quando no diz que a troca ou a substituição dos particulares define nossa conduta em correspondência com a generalidade, segue-se que:

A generalidade apresenta duas grandes ordens: a ordem qualitativa das semelhanças e a ordem quantitativa das equivalências. Os ciclos e as igualdades são seus símbolos. Mas, de toda maneira, a generalidade exprime um ponto de vista segundo o qual um termo pode ser trocado por outro, substituído por outro. A troca ou a substituição dos particulares define nossa conduta em correspondência com a generalidade. Eis por que os empiristas não se enganam ao apresentar a idéia geral como uma idéia em si mesma particular, à condição de a ela acrescentar um sentimento de poder substituí-la por qualquer outra idéia particular que se lhe assemelhe sob a relação de uma palavra. Nós, ao contrário, vemos bem que a repetição só é uma conduta necessária e fundada apenas em relação ao que não pode ser substituído. Como conduta e como ponto de vista, a repetição concerne a uma singularidade não trocável, insubstituível. (DELEUZE, 1988, p. 11).

Quando a generalidade que leva a cada estudante a uma reprodução dos resultados esperados do ensino de acordo com a proposta político pedagógica de cada escola e seu território se efetiva; estes são muitas vezes descontextualizados das multiplicidades de suas vivências cotidianas fora da escola, sem trabalhar a problemática da construção de sentido, o que não favorece a uma transformação da realidade própria dos estudantes dentro de seu território, conduzindo-os a uma reprodução do **status quo**, não favorecendo as constantes desterritorializações e reterritorializações naturais do pensamento filosófico, seus duelos entre amigos e também com seus opositores.

Acontece que o moralista apresenta as categorias do Bem e do Mal sob as seguintes espécies: toda vez que tentamos repetir segundo a natureza, como seres da natureza (repetição de um prazer, de um passado, de uma paixão), lançamo-nos numa tentativa demoníaca, desde já maldita, que só tem como saída o desespero ou o tédio. O Bem, ao contrário, nos daria a possibilidade da repetição, do sucesso da repetição e da espiritualidade da repetição, porque dependeria de uma lei que já não seria a da natureza, mas a do dever, da qual só seríamos sujeitos se fôssemos legisladores, como seres morais. (DELEUZE, 1988, p. 14).

Visto que a própria filosofia, no desenvolvimento das suas criações conceituais, com seus métodos e conteúdos, apesar de radicais, rigorosos, podendo ser percebidos como diferenciados, vide a axiologia ou a metafísica, por exemplo; mesmo dentre suas vertentes, demonstra justamente que pela sua diversidade de visões, estes não devem ser dispostos e impostos como únicos entendimentos válidos, dentro de uma hierarquia de saberes, ditando o que deve e como deve ser ensinado, sem levar em consideração à própria multiplicidade existente. Em nosso caso específico, nesta sala de aula.

Deste modo, procuramos indicar na problemática do contexto atual da educação escolar, na disciplina filosofia no Ensino Médio o quanto o modelo tradicional de educação tende a formar um cidadão homogêneo, pouco criativo, pouco crítico e reflexivo; funcionando como ferramenta que visa apenas à produção e a reprodução de uma generalidade cidadã; um cidadão que tem como interesse desenvolvido por hábito em uma manutenção do **status quo** tido como consolidado, passivo diante da possibilidade de transformação da realidade como se encontra. Nas palavras de Guilherme Rios encontramos também:

A instituição escolar, enquanto máquina sedentária, racionaliza e codifica de acordo com um modo de pensar dominante. Isso significa que ela elabora um modelo global e homogeneizador do social, que se institui com a onipotência do logos, exorcizando tudo aquilo que atrapalha, incomoda, ou seja, um cosmos que tenta ser coerente, organizado, homogêneo, frente a um caos, heterogêneo, incômodo, em certo sentido diluidor dessa única maneira de ser que implica estar subordinado a uma ordem. (RIOS, Guilherme. 2002, p. 115).

A educação tradicional tendo como projeto um aprendizado sem questionamentos e de uma aceitação das coisas como estão, quando no máximo visando ao final de sua formação a busca de um melhor salário ou um melhor trabalho. Enquanto que doutro modo, busca-se através da prática rizomática no ensino de filosofia, trabalhada a partir da fundamentação argumentativa, validada não pela tradição da lógica ou da retórica, mas amparada na criação de conceitos imanentes da realidade dos estudantes com suas desterritorializações e reterritorializações, favorecer o processo das relações de ensino, constituindo assim uma proposta libertária de educação, em um processo de transição da autoridade do professor para a autonomia do estudante, contemplando a existência de suas linhas de fuga na desterritorialização de uma ordem anterior no processo de criação e

transformação do próprio devir. Desta maneira observamos o que nos diz Tomaz Tadeu da Silva:

Em suma, depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos olhar mais para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confirmaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja a identidade. (SILVA, 2005, p. 150).

Esta proposta se justifica visto que haja a necessidade de se fazer uma crítica ao modelo tradicional de educação ainda vigente, que de forma autoritária busca um processo homogeneizante do aprendizado; hierarquizando dentre outras lógicas de controle e poder opressivo, com práticas centralizadoras ou exames sobre o quanto se conhece a respeito de determinado assunto, como no nosso caso, por exemplo, a história da filosofia. Como, também, além desta crítica, visamos poder oferecer uma proposta distinta desta educação para solucionar tais questões já identificadas em outras análises feitas, disponibilizando ao estudante a possibilidade de criar soluções encontradas dentro de sua perspectiva seguindo orientações e não imposições vindas de professores. Desenvolvendo este alento destacamos a fala de Deleuze:

Ele exige somente uma compreensão pré-filosófica, isto é, pressupostos implícitos e subjetivos: todo mundo sabe o que quer dizer pensar, ser, eu (sabe-se fazendo-o, sendo ou dizendo-o). É uma distinção muito nova. Esse plano exige um conceito primeiro que não deve pressupor nada de objetivo. De modo que o problema é: qual é o primeiro conceito sobre este plano, ou por qual começar para determinar a verdade como certeza subjetiva absolutamente pura? Tal é o cogito. Os outros conceitos poderão conquistar a objetividade, mas com a condição de serem ligados por pontes ao primeiro conceito, de responderem a problemas sujeitos às mesmas condições, e de permanecerem sobre o mesmo plano: será a objetividade que adquire um conhecimento certo, e não a objetividade que supõe uma verdade reconhecida como preexistente ou já lá. (DELEUZE, 2010, p. 49).

Para finalizar a proposta desta atividade como realização do objetivo, almejamos a produção de **zines** tanto como referência as estratégias escolhidas para a propagação dos ideais libertários, como também para estimular a produção independente de uma comunicação própria dos estudantes de modo que seus movimentos propagandísticos sirvam de base para o incentivo ao diálogo como construção de conhecimento e servir como uma ferramenta sintagmática de ensino a

partir da sala de aula e reverberando dentro da escola e quiçá rompendo seus limites extensionais, ultrapassando os seus muros e as suas grades, alcançando as demais localidades da cidade.

5.2 O QUE SE FEZ.

Visando a possibilidade de desenvolver esta intervenção em sala de aula sob a ótica de uma proposta de ensino entendida como rizomática, foi utilizada como referência a definição de rizoma encontrada no livro: ***Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia (2000)***, escrito pelo próprio Deleuze em parceria com ***Felix Guattari*** e desenvolvida em seguida por seus comentadores como o professor Dr. ***Silvio Gallo*** em uma proposta entendida como uma visão de uma ***educação menor***, por exemplo:

A educação menor é rizomática, segmentada, fragmentária, não está preocupada com a instauração de nenhuma falsa totalidade. Não interessa à educação menor criar modelos, propor caminhos, impor soluções. Não se trata de buscar a complexidade de uma suposta unidade perdida. Não se trata de buscar a integração dos saberes. Importa fazer rizoma. Viabilizar conexões e conexões; conexões sempre novas. Fazer rizoma com os alunos, viabilizar rizomas entre os alunos, fazer rizomas com projetos de outros professores. Manter os projetos abertos: "um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo" (Deleuze e Guattari, 1995, p. 37). (GALLO, 2002, p. 175).

Tal intervenção é realizada com a aspiração de estar inserido e de observar este inter-meio próprio destes estudantes, na busca de fazer com que esta ***educação menor*** viabilize suas rupturas e conexões, não como entendem hoje a inter ou transdisciplinaridade, mas como possibilidade de encontrar na complexidade das conexões suas aberturas e com isso favorecer sempre novas conexões mais atualizadas.

A atividade foi realizada num período de dois meses (***março*** e ***abril*** de ***2018***), organizada e avaliada sob a perspectiva da orientação da ***pesquisa-ação*** proposta por ***Michel Thiollent*** em seu livro: ***Metodologia da pesquisa-ação (1986)***. Aonde a partir da coleta dos dados foram empregadas as ferramentas conceituais de ***desterritorialização*** e ***reterritorialização*** presentes no pensamento deleuzeano, utilizadas no desenvolvimento do trabalho para podermos demarcar o movimento de transição do pensamento, o qual envolvido no processo de Ensino podemos

perceber a ampliação do conhecimento observado pela perspectiva filosófica no entendimento de Deleuze como área específica do pensamento. Segundo Thiollent:

Na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Sem dúvida, a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja do tipo participativo. Os problemas de aceitação dos pesquisadores no meio pesquisado tem que ser resolvidos no decurso da pesquisa. Mas a participação do pesquisador não qualifica a especificidade da pesquisa-ação, que consiste em organizar a investigação em torno da concepção, do desenrolar e da avaliação de uma ação planejada. (THIOLLENT, 1986, p. 15).

Com base na posse destes dados coletados, os quais foram tratados posteriormente, para então, se determinar a possibilidade da constituição de conceitos e dos seus planos de imanência que respondam nossas questões no tocante ao problema do ensino de filosofia. Com o intuito de caminhar com este ensino em direção a uma visão da qual seria a sua tarefa enquanto tal, realizada em seu território específico distinto da Ciência ou da Arte, por exemplo, elaborada a partir do que se encontra na obra de Deleuze.

Os conceitos não nos esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. Não há céu para os conceitos. Eles devem ser inventados, fabricados ou antes criados, e não seriam nada sem a assinatura daqueles que os criam. Nietzsche determinou a tarefa da filosofia quando escreveu: "os filósofos não devem mais contentar-se em aceitar os conceitos que lhes são dados, para somente limpá-los e fazê-los reluzir, mas é necessário que eles comecem por fabricá-los, criá-los, afirmá-los, persuadindo os homens a utilizá-los. Até o presente momento, tudo somado, cada um tinha confiança em seus conceitos, como num dote miraculoso vindo de algum mundo igualmente miraculoso", mas é necessário substituir a confiança pela desconfiança, e é dos conceitos que o filósofo deve desconfiar mais, desde que ele mesmo não os criou (Platão sabia isso bem, apesar de ter ensinado o contrário...). (DELEUZE, 2010, p. 13 -14).

Ao observar os componentes da prática da sala de aula, comparada com a análise realizada por alguns autores progressistas que fazem a crítica¹⁶ do modelo tradicional de formação escolar no Brasil; conjuntamente com a atividade de um deslocamento conceitual da crítica deleuziana a uma estrutura hierárquica, considerada por ele como um modelo arborecente, encontramos correspondência no

¹⁶ As observações de Demerval Savianni, Tomás Thadeu da Silva, Junot Cornélio Matos são importantes na compreensão de uma visão geral da abordagem do modelo tradicional de educacional voltados para as escolas brasileiras, mas também leva-se em consideração as particularidades da Escola em questão que é situada numa região de zona canavieira do litoral norte do Estado de Alagoas.

método tradicional de ensino, também baseado na hierarquização do conhecimento transmitido pelo professor detentor do saber. Propusemo-nos a fazer da sala de aula um rizoma com suas conexões e rupturas com a sociedade que constitui a cidade de Porto Calvo – AL, e a sua circunvizinhança.

Os sistemas arborescentes são sistemas hierárquicos que comportam centros de significância e de subjetivação, autômatos centrais como memórias organizadas. Acontece que os modelos correspondentes são tais que um elemento só recebe suas informações de uma unidade superior e uma atribuição subjetiva de ligações preestabelecidas. Vê-se bem isso nos problemas atuais de informática e de máquinas eletrônicas, que conservam ainda o mais arcaico pensamento, dado que eles conferem o poder a uma memória ou a um órgão central. (DELEUZE, 2000, p. 25).

Assim, por entendermos que tal repetição presente no método impositivo da educação tradicional fundamenta-se e legitima o ***status quo***, lembramos que os nossos estudantes brasileiros primeiro desenvolvem toda uma construção de hábitos reprodutivos, tendo início na rotina da educação infantil, prosseguindo nos 09 anos dos Ensinos Fundamentais, salientamos ainda que, porém, é apenas depois de terem ingressado no Ensino Médio, que os estudantes têm pela primeira vez, institucionalmente, o contato com a disciplina Filosofia.

Os “atores” sempre têm de gerar, utilizar informações e também orientar a ação, tomar decisões etc. Isso faz parte tanto da atividade planejada quanto da atividade cotidiana e não pode deixar de ser diretamente observado na pesquisa-ação. As ações investigadas envolvem produção e circulação de informação, elucidação e tomada de decisões e outros aspectos supondo uma capacidade de aprendizagem dos participantes. (THIOLLENT, 1986, p. 66).

Então, buscamos fugir do esperado, ao invés de já chegarmos com um plano de aula inteiramente estabelecido com assuntos inteiramente determinados, deixamos assim, espaços vazios, próprios para serem compostos no desenvolver da atividade de intervenção, criando a possibilidade da ruptura deste plano de aula e a partir desta iniciativa construímos no próprio desenvolver este plano em conjunto, com algumas determinações elencadas pela própria metodologia da pesquisa onde se poderia, caso necessário, romper e adaptar as atividades e conteúdos de acordo com o interesse da turma trabalhada. Pois:

Mesmo num modelo linear, como o dos reflexos condicionados, Erwin Straus mostrava que o essencial era compreender os intermediários, os hiatos e os vazios. Os paradigmas arborizados do

cérebro dão lugar a figuras rizomáticas, sistemas acentrados, redes de autômatos finitos, estados caóticos. Sem dúvida, este caos está escondido pelo reforço das facilidades geradoras de opinião, sob a ação dos hábitos ou dos modelos de reconhecimento; mas ele se tornará tanto mais sensível, se considerarmos, ao contrário, processos criadores e as bifurcações que implicam. E a individuação, no estado de coisas cerebral, é tanto mais funcional quanto não tem por variáveis as próprias células, já que estas não deixam de morrer sem renovar-se, fazendo do cérebro um conjunto de pequenos mortos que colocam em nós a morte incessante. Ela apela para um potencial que se atualiza sem dúvida nas ligações determináveis que decorrem das percepções mas, mais ainda, no livre efeito que varia segundo a criação dos conceitos, das sensações ou das funções mesmas. (DELEUZE, 2010, p. 276).

Claro que dependendo da visão adotada pelo professor de filosofia ou qualquer outra área do conhecimento, as relações que envolvem o ensino podem acontecer em um território de generalizações, sem questionamentos ou problematizações; com atividades repetitivas de respostas semelhantes, numa perspectiva que tende a formar um indivíduo homogêneo entre tantos outros, tolhendo assim sua criatividade, autonomia e a sua diferença. Como também a livre construção do aprendizado por si só não é garantia de uma educação emancipatória, com isto, faz-se necessária à intervenção do professor como mediação na construção do aprendizado respeitando os limites da autoridade legítima lhe confere a posição de professor.

Tomar, de outro modo, a pedagogia libertaria como uma educação que tem na liberdade o seu fim, pode levar a resultados bastante diferentes. Se a liberdade, como queria Bakunin é conquistada e construída socialmente, a educação não pode partir dela, mas pode chegar a ela. Metodologicamente, a liberdade deixa de ser um princípio, o que afasta a pedagogia anarquista das pedagogias não-diretivas; por mais estranho que possa parecer aos olhos de alguns, a pedagogia anarquista deve partir, isso sim, do princípio de autoridade. (GALLO, 1996, p. 11).

Estas demandas já pré-datadas, pré-estabelecidas hierarquicamente pela **educação maior**, geridas pela própria construção da estrutura social da forma como se desenvolveu e se encontra atualmente, variando o que se é ofertado para ser aprendido (reproduzido) de acordo com a proposta político pedagógica e com o nível social de cada escola, buscam direcionar a construção de sentido dos estudantes desenvolvendo suas territorializações num plano já determinado não favorecendo uma abertura para a diferença e para as transformações, próprias das multiplicidades que somos enquanto humanos.

Estas demandas foram deixadas de lado quando possível, no entanto, em muitos momentos os próprios estudantes pela força do hábito sentiram dificuldade em direcionar seus aprendizados, suas escolhas, foi quando nestes momentos se fez necessário à intervenção do professor como mediador, através de sua autoridade legítima na composição do assunto abordado para além do que se já tinha estabelecido como meta de aprendizado. Comenta Silvio Gallo:

O processo educativo assim pensado permite articular o mais que si mesmo do professor e o mais que si mesmo de cada aprendiz, produzindo um “coletivo-aprendente” que é mais que a soma das singularidades do professor e dos aprendizes. Se não é possível controlar aquilo que cada um aprende, em sua singularidade, o coletivo-aprendente torna-se um lugar de experimentação da liberdade e do pensamento, em relações de solidariedade mútua, abrindo horizontes novos para cada aprendiz, para o professor e para a comunidade. Tudo além de qualquer controle. (GALLO, 2012, p. 185).

Assim, exporemos o como nesta perspectiva rizomática do ensino de filosofia, no universo desta sala de aula do Ensino Médio, defendemos a transição da autoridade legítima do professor para a autonomia do educando no decorrer das relações de ensino, fomentando atividades com o grupo para que o educando seja cada vez mais criativo, crítico, autônomo, capaz de ser responsável por seu destino e participar ativamente na sociedade a qual se insere.

5.3 A INTERVEÇÃO

Primeiramente, faz-se necessário esclarecer que o começo das atividades do ano letivo de **2018**, no calendário das Escolas Estaduais de Alagoas ocorreu no mês de **fevereiro** do mesmo ano e com relação à metodologia aplicada neste período, inicialmente tivemos com esta turma específica uma apresentação da disciplina filosofia nos moldes da educação tradicional; com aulas expositivas e a utilização de atividades de cópias do que foi escrito no quadro, sendo que a atividade de cópia, embora comum e naturalizada, não era bem respondida pelos estudantes que demoravam muito ou simplesmente não a faziam.

Era necessário também que o estudante pedisse a autorização do professor para a entrada e a saída da sala de aula para realizar suas necessidades, fazendo uso também do crachá de autorização; a imposição do silêncio, da obediência ao professor e a proibição do uso de aparelhos celulares na sala de aula eram

exigências seguindo assim as orientações das instâncias Estadual e da coordenação escolar.

Num segundo momento também aproveitamos para expor a proposta da intervenção para os estudantes a ser iniciada em março e finalizada em abril do mesmo ano como parte integrante desta pesquisa de **mestrado profissional de filosofia**; no intuito de saber a possibilidade da aceitação ou não de tal atividade de intervenção por parte da turma, no decorrer do mês de fevereiro esta proposta foi acolhida por todos os estudantes com entusiasmo.

Seguiu-se a apresentação inicial de modo expositivo da filosofia como um método de investigação da realidade através da razão, entendida pelos gregos como **logos**; a partir da abordagem da passagem do pensamento mítico-religioso para o pensamento racional os primeiros filósofos buscaram a explicação de seus problemas e seus temas variados com suas respostas encontradas na observação da natureza, ficando assim conhecidos como filósofos da **physis** e pelas as suas **archés**, finalizamos o mês de fevereiro com o pedido de uma atividade de pesquisa que aborde este período e seus principais colaboradores.

5.3.1 Março

06.03.2018 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Esta intervenção tem início na apresentação aos estudantes do esboço do plano de aula que foi pretendido como elemento básico para a pesquisa; elaboramos junto com os estudantes o complemento deste plano e o que seria de comum acordo para que pudéssemos de alguma maneira avaliar o andamento das aulas; logo veio a sugestão de não realizarmos prova, mas como avaliar o aprendizado, a relação de ensino sem aferir seu os conteúdos por meio de provas?

As atividades como os seminários, os debates gerados a partir de filmes e a observação da participação dos estudantes foram sugestões para avaliação muito bem aceitas por não necessitarem da escrita; porém, um pequeno questionário seria realizado em dois momentos na intervenção sem, no entanto, a sua atribuição de nota como critério de avaliação em relação a esta ferramenta de observação da pesquisa e da unidade letiva.

Dentre os demais acordos estabelecidos para serem respeitados durante as aulas, concordamos em não haver a necessidade dos estudantes utilizarem o crachá de autorização para a saída da sala de aula na realização de suas necessidades fisiológicas, desde que assumissem a responsabilidade de não agirem com bagunça, baderna ou algo do tipo; para não tumultuar a aula houve a orientação de não sair mais de uma pessoa ao mesmo tempo. Este acordo devendo também ser respeitado nos demais espaços da escola exigindo-se que os estudantes respondessem por suas ações.

Observando que dada a facilidade do acesso às plataformas móveis pelos estudantes, pois todos desta turma possuem aparelhos de smartphone, assim também, discutimos a possibilidade da utilização de aparelhos celulares durante a aula que, ao invés de proibida, foi direcionada para a formação do grupo de mensagens tipo **WhatsApp** específico da turma, como também o uso de ferramentas de busca do tipo **google, youtube, wikipedia** foram permitidas e até incentivadas. Em decorrência disto, estabelecemos que não fosse válida apenas as cópias dos assuntos na realização de atividades, mas sim a sua interpretação. De acordo com as propostas surgidas pelos estudantes e pela falta de material didático na escola, foi retirada a obrigatoriedade da utilização de um livro didático específico, o qual até o momento da intervenção ainda não havia chegado ao estabelecimento escolar.

Para desmistificar a relação desta proposta de intervenção de uma educação anarquista e o falso entendimento de liberdade sem responsabilidade, explicamos para os estudantes a perspectiva conquista da autonomia via a cooperação mútua encontrada nas teorias anarquistas as quais nos orientam no tocante a valorização da educação como ferramenta da emancipação do ser humano frente à exploração e a dominação. Ressaltamos a valorização da autonomia encontrada na relação presente na tensão intrínseca entre a **liberdade** e a **autoridade**, tal abordagem é realizada visando desfazer alguns maus entendidos sobre o conceito de anarquismo muitas vezes entendido por bagunça, vandalismo, violência e elucidamos o viés compreendido como socialismo libertário para que tal desentendimento fosse amenizado.

13.03.2018 IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA/REALIDADE COMO PROBLEMA

Inicialmente a aula é expositiva, evidenciando que o problema filosófico colocado no âmbito do ensino de filosofia é entendido como aquilo que consiste em encontrarmos a medida de avaliar o valor do **verdadeiro** das opiniões conflitantes, sendo este valor escolhido através daquilo que é tido racionalmente como a resposta mais preparada para o problema, tomada como válida em relação às demais, ou determinando a partir das reflexões do grupo como a mais adequada a cada situação específica, não pretendendo em nosso caso a busca de uma pretensa universalização, mas sim uma resolução para este problema em particular, percebendo também que possa aparecer outras formas de resolução mais adequadas durante a atividade como também posteriormente.

O problema que nos é trazido pela própria pesquisa é a relação de ensino de filosofia. Como valorar o aprendizado no tocante a ampliação do entendimento filosófico. Uma dificuldade que logo se apresentou foi a falta de leitura e do hábito da escrita por parte dos estudantes. Dificuldade esta que buscamos solucionar em certa medida na apresentação de pequenos textos e favorecendo a oportunidades de diálogo que surgira espontaneamente com a turma. Mas, diante a turma, logo surge à questão do pensamento religioso como um interesse inicial dos estudantes; diante de uma sociedade nitidamente conservadora, com a presença de muitas igrejas evangélicas e a tradicional igreja católica presente na cidade desde 1607. Tal problemática surge primeiramente com a pergunta: Professor, o senhor é ateu? Ou, todo filósofo é ateu, professor?

Em seguida ao levantamento da questão, o tratamento levado pelo professor para responder tal pergunta é que em seu posicionamento particular ele é religioso, mas apesar de sua liberdade de cátedra, não professa sua fé dentro da sala de aula. No entanto, como trato filosófico, a questão pode ser abordada dentro do viés da história da filosofia e suas mudanças que assim demarcaram sobre as várias abordagens no tocante a religião, a fé, a razão e a moral observadas em distintos períodos na construção histórica. Existindo desta maneira filósofos religiosos, céticos, ateus, naturalistas dentre tantas outras produções filosóficas e seus pensadores.

Posteriormente, mostrou-se que não há necessariamente um rompimento da filosofia com a religião grega antiga visto que, por exemplo, há a existência da relação místico-matemática dos **pitagóricos**, assim como, o próprio **daimon** ouvido por **Sócrates** e a sua tarefa incumbida pelo oráculo de Delfos; como também a percepção de que em todo o período medieval evidencia-se a filosofia caminhando junto ao **território** da religião e combate as heresias; as críticas feitas por **Martin Lutero** dentro da reforma protestante, ou como no **método cartesiano** existe a impossibilidade Deus nos enganar surgindo a necessidade da criação da ferramenta epistemológica do **gênio maligno** para sanar tal necessidade da dúvida hiperbólica; o Deus de **Espinosa**; mas também, da existência de uma vertente crítica a religião e a moral entendidas como hábito adquirido dentro do pensamento de **David Hume**, e **Nietzsche** dentre outros na história da filosofia.

Aproveitando os instantes finais desta aula, utilizamos os recursos de mídia disponíveis e exibimos o curta metragem de **Fáuston da Silva: Meu amigo Nietzsche**. O qual aborda tanto o tema da leitura como atividade de desenvolvimento intelectual como também a própria visão de superação da condição humana atual sobre a doutrinação religiosa e demais superações dentro dos regimes impostos pela estrutura da Escola.

20.03.2018 ATIVIDADE DE VERIFICAÇÃO

A atividade de verificação como ficou estabelecido inicialmente com a turma na apresentação da intervenção não valerá **nota** no entendimento de valoração, do “certo” ou “errado”, e sim, será avaliada a sua própria realização e a participação do estudante, embora esta atividade deva ser utilizada como registro disponível da aprendizagem por parte da pesquisa.

A utilização do aparelho celular com as suas ferramentas de busca é autorizada, como também, o incentivo a possibilidade de ao invés de responderem estas questões a sós, organizarem-se em grupos para debaterem as questões e encontrarem assim uma melhor resposta como definição mais apropriada desde que não sejam idênticas.

Esta atividade foi elaborada com base no que foi visto em sala de aula tanto no início do ano letivo como também nos dias iniciais do mês de março, pensada no intuito de verificar a amplitude do entendimento inicial dos estudantes de modo geral

sobre o que é a filosofia, mas também para observar a relação da interpretação de mundo e o seu vínculo com o hábito de leitura. Porém, devido a observação feita no decorrer da intervenção, a qual nos deu condições de perceber o pouco hábito de leitura dos estudantes e da visível dificuldade de escrita decorrente disto, a atividade foi elaborada com apenas 04 (quatro) questões de abordagem simples, relativa ao interesse dos mesmos com a leitura e sua prática, como também ao que se entende por filosofia.

27.03.2018 O QUE É CIDADANIA E AUTONOMIA?

Esta questão é uma parte determinada previamente na constituição da intervenção dentro da própria pesquisa. A relação da disciplina filosofia em sua contribuição na formação cidadã do estudante do Ensino Médio inserido no contexto de sua sociedade. O que se entende como cidadania e o seu exercício; a compreensão da política, da moral, da ética e o como se dá a sua variação de acordo com o tempo, a cultura, a religião e a cidade de Porto Calvo-AL.

A aula transcorre no desenvolvimento da relação de ensino de filosofia que perpassa pela aprendizagem do que realmente deve ser levado em conta na disciplina na formação cidadã do estudante, pensada para o contexto da realidade própria dos estudantes. Ao se observar o ambiente da política, da ética e da moral, a referência de Platão é utilizada, pois nos trás a percepção da aparência das transformações da sociedade enquanto sua estrutura física e seus papéis sociais, ao mesmo tempo em que se mantém certas práticas de favorecimentos e conservação dos **habitus** conservados ou construídos a partir de argumentos falaciosos.

A atividade política da sociedade enquanto a sua percepção da vivência dos estudantes no seu cotidiano nos é trazida ao debate. O como diante do seu entendimento dos direitos e dos deveres constituintes do processo de exercício de cidadania, o estudante pode desenvolver o favorecimento do estranhamento causado entre a realidade percebida do que nos circunda e pela relação antagônica dos nossos sentidos, então, a interpretação racional dessa percepção é colocada em questão. Com isto, somos levados a pensar se somos autônomos ou condicionados pelas circunstâncias, mas ainda assim, não somos determinados por esta relação podendo, de preferência, haver interpretações diferentes que contribuam para uma

emancipação na constante busca da liberdade, levando a uma atitude de transformação desta mesma realidade.

As transformações ocorridas a partir das mudanças das gestões executivas e legislativas na esfera institucional da política através das alternâncias dos poderes no âmbito das esferas municipal, estadual e federal são aparentemente percebidas, no entendimento prévio dos estudantes, mas neste sentido de não exercem transformações significativas no cotidiano dos mesmos, ao mesmo tempo em que eles estão inseridos nas consequências de tais posturas administrativas destas instituições como a escolha de suas secretarias e seus cargos comissionados.

As suas consequências práticas em torno das relações cotidianas encontradas na cidade como, por exemplo: relações homo-afetivas, abortos, políticas sobre drogas etc. Ou a grande quantidade de obras inacabadas como quadras de esportes, creches e o desvio do dinheiro público são tidos como naturalizados por grande parte dos estudantes e alguns poucos veem isto como problema, demonstrando que uma pequena parcela dos estudantes tem interesse na participação na câmara municipal inicialmente para mudar tal situação. Porém a grande maioria não demonstra importância na participação dos assuntos públicos de modo geral. O que nos chama a atenção e fizemos questão de frisar é o quanto isso demarca a invisibilidade do cidadão dentro do próprio exercício da cidadania, da construção e da transformação da sociedade a qual se insere.

5.3.2 Abril

03.04.2018 ATIVIDADE DE VERIFICAÇÃO

Da mesma forma que a primeira atividade do pequeno questionário de verificação anterior, esta respeitou os mesmos critérios estabelecidos inicialmente com a turma. Não valendo a atribuição de nota pela atividade dentro dos critérios de certo ou errado e sim, levando-se em conta a sua própria realização e a participação dos estudantes. Ressaltando que esta atividade também deva ser utilizada como mensuração do conhecimento ou da aprendizagem por parte da pesquisa. Como a verificação anterior, a utilização do aparelho celular com as suas ferramentas de busca e outros aplicativos foi autorizada, como também, o favorecimento da

possibilidade de organizarem-se em grupos para debaterem as questões estabelecidas e encontrarem a sua melhor definição para o tema tratado em questão.

Apesar do debate em torno do tema ser muito produtivo na construção da aula através do diálogo mediado pelo professor em sala, na resolução da atividade especificamente os estudantes tomaram as questões que foram tratadas de maneira superficial. Com isto, interpretamos que por conta da grande maioria dos estudantes desta turma ser provenientes das regiões dos engenhos, vilarejos distantes da parte urbana do município, uma pequena parcela ser proveniente de trabalhadores no comércio da feira que movimenta a região. O que nos traz à tona a percepção de um sentimento comum no grupo classe de distanciamento da vida política, o qual seu resultado generalizado mantém uma alternância dos mesmos grupos de famílias e suas práticas irresponsáveis do poder público, evidenciando que o desinteresse por parte da leitura e da escrita presente neste grupo classe também se encontra naturalizado na ação apática quanto à atividade política exercida por algumas famílias da região.

10.04.2018 A DIVISÃO DOS GRUPOS

Dentro do plano de aula traçado conjuntamente com os estudantes, neste dia da intervenção, foi previsto a divisão dos estudantes em grupos para fim de tratar no âmbito da filosofia dos temas trazidos pelos seus próprios interesses, independente de terem sido abordados em sala de aula ou não. A seleção dos temas a serem abordados e elencados pelos mesmos pode contar com a mediação do professor, caso esta venha a ser solicitada, no entanto, foi apenas perguntado se poderia ser este tema ou aquele em determinado momento, mas que no entendimento do professor, o mais importante é que os estudantes identifiquem a problemática a ser desenvolvida e abordada de maneira filosófica.

Assim, depois de uma breve discussão em torno do que seria tratado no **zine**, chegou-se a um consenso, ficando estabelecido em sala de aula que teríamos três grupos que tratariam dos temas elencados a seguir: ***o Mito e a sua relação na sociedade; A filosofia e o estranhamento da realidade; A cultura e a sua diversidade no Brasil***, um único trabalho ficou para ser organizado individualmente tratando da questão ***da religião e da moral***. Este trabalho apresentado por apenas

um integrante foi também alvo de discussão, a qual se desenvolveu no interesse particular da estudante preferir resolver este problema sozinha por não concordar com a visão religiosa da maioria da turma. Isto foi respeitado por todos.

No horário da aula, os grupos foram divididos entre os próprios estudantes com o intuito de favorecer um estudo direcionado para cada tema, devendo cada participante buscar as informações relevantes sobre o assunto abordado nas diversas plataformas possíveis, sendo então este material trabalhado e debatido com o grupo que na próxima aula antes da confecção do material deve expor o assunto para a turma e abrir para o debate antes da confecção do **zine**.

Porém, devido ao péssimo estado de conservação da biblioteca da Escola, a ausência de revistas, de periódicos são utilizadas as ferramentas de busca e de pesquisas ofertadas pelos aparelhos celulares tidos claramente como fonte de dados e informação desde o início da intervenção, no entanto, por se tratar de um **zine**, o material impresso deveria ao menos conter imagens que pudessem servir de suporte para uma posterior explicação do assunto, favorecendo o debate gerado a partir daquela atividade panfletária dentro dos muros da Escola. Para isto, foi utilizado o material de divulgação das editoras oferecido aos professores para a escolha do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2017.

17.04.2018 ELABORAÇÃO DO ZINE E A ESCOLHA DO NOME

Uma semana após a divisão dos grupos e suas temáticas, os estudantes se encontraram tanto no espaço da Escola como também em outros locais neutros para debaterem, pesquisarem sobre os temas escolhidos, inclusive fora do horário escolar. No intuito de se organizarem em torno dos temas a serem tratados pelos grupos em sala de aula neste dia 17 de abril, para poderem então, posteriormente elaborar a produção do material a ser trabalhado como **zine**.

Os grupos resolveram fazer um círculo na sala para tratarem do que foi estudado durante a semana. O primeiro grupo a falar relatou o vínculo ainda presente na atualidade com a criação mitológica, este grupo nos trouxe que a primeira vista, no entendimento deles, a filosofia teria “acabado” com o pensamento mitológico com seus deuses e heróis, no entanto, estes seres fantásticos estão presentes nas telas de cinema, como também puderam encontrar na internet e na sua vida social a relação mitológica nos dias atuais como a **mulher do banheiro**.

Dentro da Escola é comum os estudantes falarem de “um menino”, não se sabe quem, que foi ao banheiro e encontrou esta “mulher” loira, muito branca e ficou assustado com o acontecido.

O grupo que tratou do estranhamento da realidade nos trouxe como os nossos sentidos nos ligam ao mundo, mas também podem nos enganar. Aquilo que muitas vezes aparenta ser uma coisa e na realidade não é, por exemplo, a ilusão de ótica gerada nas estradas quentes, “aquela impressão de haver uma poça de água a uma certa distância do veículo e com a proximidade deste ela desaparece”.

A diversidade da cultura brasileira foi trazida em questão. Os povos indígenas, os quilombolas, a tradição da matriz africana foram os temas introduzidos na turma, e, a percepção da invisibilidade destas minorias, da ausência destes saberes em nosso cotidiano foi um dos pontos mencionados na turma por este grupo que ficou com o tema da cultura e diversidade no Brasil. Pontos de tensão surgiram no tocante aos controversos “heróis” da localidade como **Zumbi** e **Calabar** quando foram lembrados e como a visão entre eles podem variar de acordo com o posicionamento de quem conta a história. Dentro da própria turma tivemos posicionamentos variados havendo uma divisão entre defensores e acusadores dos heróis ou vilões da história do período do **Brasil holandês** e do **Quilombo dos Palmares**.

A visão nietzschiana sobre a religião foi abordada pela a estudante encarregada do tema sobre a religião e a moral. A superação da visão humana do Deus cristão e sua moral foi trazida para sala de aula causando um certo mau-estar por parte de alguns estudantes de vertente mais religiosa, momento o qual o professor interviu para acalmar os ânimos mais exaltados. A crítica nietzschiana feita a moral cristã encontrou força nas colocações desta estudante mesmo sem um aprofundamento literato conciliou seus questionamentos pessoais em busca de uma superação do próprio estado em que se encontrava. Ficou evidente que com o surgimento da filosofia outros deuses também “morreram” em suas épocas na persistência da filosofia em investigar a relação dos deuses e dos mortais, surgindo assim um novo pensamento mais rigoroso fundamentado na razão. No entanto, o que Nietzsche nos propõe aparentemente seria que a razão também está desequilibrada sendo necessário um esforço do equilíbrio entre a desmedida e a razão mais apropriado para o nosso tempo.

O nome do **zine** foi decidido após as apresentações de cinco possibilidades sugeridas pelos estudantes. Depois de serem realizadas as defesas desses nomes e suas justificativas, como não houve consenso quanto a esta escolha, foi realizada uma votação e o nome escolhido foi: **A arte da filosofia**.

24.04.2018 ATIVIDADE DE DIÁLOGO PANFLETÁRIO NA ESCOLA

No dia reservado para a panfletagem do material produzido, os estudantes se mostraram ansiosos para realizar esta etapa do trabalho. Ficaram muito empenhados na execução da atividade tanto pela divulgação do **zine**, como também em estabelecerem um **diálogo** sobre os temas e suas possíveis reverberações dentro do cotidiano escolar. É importante salientar que toda a comunidade escolar foi abordada durante o turno da manhã, o que levou tanto funcionários, efetivos e contratados a uma situação inusitada de questionamentos dentro de seu cotidiano. Com isto, os estudantes das demais turmas depois de perceberem a atividade dentro do espaço escolar fizeram exigências de produzirem um material parecido, demonstrando o interesse que foi despertado no ambiente escolar com a iniciativa panfletária dos temas desenvolvidos na disciplina filosofia.

Foi observado que com o diálogo gerado pela intervenção do **1º B** no espaço escolar, a partir do contato com os funcionários e outros estudantes da Escola favoreceu o interesse pela disciplina filosofia com as demais turmas do Ensino Médio e provocou um outro olhar diante do alvoroço causado pelas perguntas e respostas geradas com a iniciativa dialógica entendida agora como distinta das conversas cotidianas. A atividade panfletária tornou-se assunto no decorrer da semana por parte da comunidade escolar e o empenho e a participação dos estudantes foi bastante elogiada, fazendo com que este trabalho fosse tomado como exemplo para outras disciplinas como língua portuguesa e outras atividades encontradas no **Programa Alagoano de Educação Integral (PALEI)**.

5.4 ANÁLISE DO MATERIAL

Nos primeiros dias de aula, ainda em fevereiro do ano de **2018**, os estudantes do **1º B** da **Escola Estadual Nossa Senhora da Apresentação**, na

apresentação da disciplina, foram levados a se questionar sobre o que é a filosofia. A filosofia foi apresentada como sendo uma característica do pensamento consolidada na Grécia Antiga; percebida em uma mudança do entendimento mítico-religioso para uma outra **forma de pensar** tida como filosófica, a racionalidade buscando uma explicação mais fundamentada na natureza sobre determinados problemas encontrados nesta época. Foram apresentados alguns destes primeiros pensadores como **Tales de Mileto, Pitágoras de Samos, Zenão de Eléia, Anaxágoras** e suas diferentes propostas de resoluções destes problemas da **physis** e seus demais conceitos.

Ainda nos primeiros dias letivos foi pedida a realização de uma pesquisa. A atividade de pesquisa solicitada no início do ano letivo para a turma só foi entregue por um estudante no período previsto antes do início da intervenção. A curiosidade em torno do que vem a ser a filosofia é presente na turma, no entanto, fica evidente a falta de interesse na leitura e na escrita por parte da maioria dos estudantes logo no princípio das aulas. Ressaltamos para eles a importância da leitura atenta dos textos, na observação do rigor trazido pela racionalidade perante a abordagem do problema filosófico como também a necessidade da percepção da importância do **conceito** para a filosofia.

No entanto, esse drama da descontextualização, não deixou de afetar a própria compreensão do conceito. Realmente para Deleuze vemos que:

o fundo do poço da vergonha foi atingido quando a informática, o marketing, o design, a publicidade, todas as disciplinas da comunicação apoderaram-se da própria palavra conceito e disseram: é nosso negócio, somos nós os criativos, nós somos os conceituadores! Somos nós os amigos do conceito, nós os colocamos em computadores. Informação e criatividade, conceito e empresa: uma abundante bibliografia... O marketing reteve a idéia de uma certa relação entre o conceito e o acontecimento; mas eis que o conceito se tornou o conjunto das apresentações de um produto (histórico, científico, artístico, sexual, pragmático...), e o acontecimento, a exposição que põe em cena apresentações diversas e a "troca de idéias" à qual supostamente dá lugar. Os únicos acontecimentos são as exposições, e os únicos conceitos, produtos que se pode vender. O movimento geral que substituiu a Crítica pela promoção comercial não deixou de afetar a filosofia. (DELEUZE, 2010, p. 19).

Foi reconhecida, na sala de aula, uma grande distância entre o pensamento presente no **senso comum** e o diferencial de embasamento racional do pensamento filosófico, também o quanto existe uma resistência e um preconceito no próprio

entendimento do que é a filosofia e o papel do filósofo dentro da sociedade, não só na questão de sua abordagem e para que serve, mas também sendo vista como coisa de maluco, ou de uma pessoa que está fora da realidade; como dizem os estudantes: “coisa de quem fica ***viajando na maionese***”.

Dentro da perspectiva deleuzeana é reconhecida a existência de um pensamento tido como natural em qualquer lugar do mundo, percebido na própria atividade da existência humana, no entanto, para a atividade filosófica há a necessidade de uma superação deste pensar do ***senso comum*** em busca primeiramente da construção de um pensamento tido ainda como ***pré-filosófico*** para então, posteriormente se verificar uma possibilidade do desenvolvimento de um pensamento propriamente filosófico da criação conceitual.

Pode-se falar de uma "filosofia" chinesa, hindu, judaica, islâmica? Sim, na medida em que o pensar ocorre sobre um plano de imanência que pode ser povoado de figuras tanto quanto de conceitos. Este plano de imanência, todavia, não é exatamente filosófico, mas pré-filosófico. Ele é afetado pelo que o povoa, e que reage sobre ele, de modo que só se torna filosófico sob o efeito do conceito: suposto pela filosofia, ele não é menos instaurado por ela, e se desdobra numa relação filosófica com a não-filosofia. No caso das figuras, ao contrário, o pré-filosófico mostra que o próprio plano de imanência não tinha por destinação inevitável uma criação de conceito ou uma formação filosófica, mas podia se desdobrar em sabedorias e religiões, segundo uma bifurcação que conjurava previamente a filosofia do ponto de vista de sua própria possibilidade. (DELEUZE, 2010, p. 122).

No território do ensino de filosofia, a elaboração conceitual foi percebida como ponto de chegada à trajetória do ensino de filosofia a um próprio filosofar, se pretendido. O comportamento naturalizante da repetição é tido como obstáculo para a superação do senso comum, fazendo-se necessário não só o uso da história da filosofia como uma possível ambientação filosófica, mas também com a urgência da diferenciação de sua história e sua construção através das ***desterritorializações*** e ***reterritorializações*** de suas criações conceituais. A estratégia adotada para o almejado ponto de chegada foi o conflito de informações, através do diálogo é que cada estudante tem como aferir a verdade ou entendimento de determinado assunto dentro da amplitude da existência. Devido a desmotivação evidente no descaso com o ato de escrever, como também no ato da leitura as contraposições de ideias ou pensamentos, proporcionam com o confronto de posicionamentos a uma

possibilidade de superação do senso comum, mesmo para quem tem dificuldades com a leitura ou a escrita.

Na apresentação da intervenção, os estudantes se mostraram estimulados pelo fato de estarem participando de uma pesquisa que viria a ser utilizada na dissertação de mestrado do professor da disciplina. Curiosos para saber o como seria realizada a intervenção transpareceram uma ansiedade e um interesse em participar, no entanto, não estavam muito propensos a trabalhos escritos e quando começamos a realizar a construção do plano de aula, já se colocaram contrários a realização de provas como métodos de avaliação. Como causas deste desprezo alguns estudantes chegaram a alegar dores de cabeça, outros dificuldade de entender o que estava sendo lido e outros ainda alegaram simplesmente o desinteresse sobre a leitura “**que era chata**”.

Na aula seguinte a apresentação da intervenção, surgiu dentro da sala de aula o interesse por parte dos estudantes em saber: “*o porquê de todo filósofo ser ateu*”. Foi a partir deste questionamento do senso comum que erigimos nosso território, começamos daí nossa tarefa de ensino de filosofia na perspectiva **rizomática**. Formulamos uma hipótese com a turma do **1º B**, na perspectiva de que para tal formação deste entendimento do cotidiano, foi sugerido que possivelmente com o surgimento da filosofia, esta sendo apresentada como um posicionamento que investigava a partir da própria natureza a explicação da realidade e não nos deuses e heróis da Grécia Antiga; ou como também possivelmente por parte da tradição da história da filosofia, a figura de **Sócrates** ter sido acusada de não acreditar nos deuses da Pólis, corromper a juventude e cultuar novas divindades tenha nos deixado este legado para a posteridade.

Se se procura a originalidade do mundo grego, será necessário perguntar que espécie de território os gregos instauram, como se desterritorializam, sobre o que se reterritorializam e, para isso, isolar tipos propriamente gregos (por exemplo, o Amigo?). Não é sempre fácil escolher os bons tipos num momento dado, numa sociedade dada: assim, o escravo liberto como tipo de desterritorialização no império chinês Tcheu, figura do Excluído, do qual o sinólogo Tōkei fez o retrato detalhado. (DELEUZE, 2010, p. 90).

Mas também foram trazidos para a apreciação da turma os momentos em que na mesma história da filosofia, podemos encontrar os **padres apologistas** durante o período romano, o momento da **patrística** e **escolástica** na idade média, o protesto de **Martin Luthero** e suas 96 teses contra a **Santa Igreja**, mas também o

surgimento da modernidade e a sua crítica a religião como também a diversificação de cada área das ciências, o que viria a estabelecer certos territórios específicos para cada pensamento tido como distintos um do outro.

Os estudantes, neste caso, poderiam ser entendidos antes como estes tipos psicossociais deste lugar e neste tempo territorializado, do que ainda propriamente **personagens conceituais**. O que foi verificado é que estes tipos encontrados indicam uma vivência de uma comunidade rural, pouco letrada, bastante presa aos dogmas religiosos. Sendo preciso inicialmente uma **desterritorialização** deste entendimento para poder avançar numa possível e consequentemente nova configuração do pensamento através de uma **reterritorialização** da perspectiva pré-filosófica e filosófica. No desenvolvimento inicial de um ensino de filosofia numa proposta libertária com esta turma do Ensino Médio é preciso ultrapassar o limite dos tipos psicossociais e encontrar uma relação que desenvolva se possível os **personagens conceituais** para encontrar onde estejam presentes os **planos de imanência** do **conceito** próprios do pensamento filosófico deleuzeano. Assim, encontramos essa relação da territorialidade ainda comum nos tipos psicossociais com os traços encontrados nos personagens conceituais.

Os traços dos personagens conceituais têm, com a época e o meio históricos em que aparecem, relações que só os tipos psicossociais permitem avaliar. Mas, inversamente, os movimentos físicos e mentais dos tipos psicossociais, seus sintomas patológicos, suas atitudes relacionais, seus modos existenciais, seus estatutos jurídicos, se tornam suscetíveis de uma determinação puramente pensante e pensada que os arranca dos estados de coisas históricos de uma sociedade, como do vivido dos indivíduos, para fazer deles traços de personagens conceituais, ou acontecimentos do pensamento sobre o plano que ele traça ou sob os conceitos que ele cria. Os personagens conceituais e os tipos psicossociais remetem um ao outro e se conjugam, sem jamais se confundir. (DELEUZE, 2010, p. 93).

Estes estudantes, ainda presos na preocupação de adquirir uma nota suficiente para serem aprovados na disciplina, estavam muito mais preocupados em saber as respostas das perguntas do que propriamente na abordagem do problema tratado em questão. Evidenciando aí um modo de agir comum entre a maioria dos estudantes da região, outros, no entanto, demonstravam pouco interesse porque acreditavam cegamente que a filosofia era coisa de ateu e que isto iria de encontro a sua visão religiosa, demonstrando assim, um obstáculo a ser ultrapassado no tocante ao ensino de filosofia com esta turma e proposta específica.

Visto de forma superficial poderíamos cair num querela interminável e vazia de sentido no âmbito de uma investigação filosófica, isto porque a simples colocação de perguntas e suas repostas fixas sem o entendimento do problema filosófico só nos remeteria a um decalque do problema. Esta resposta decalcada pode ser encontrada desta maneira e reproduzida em vídeos do Youtube ou manuais de coleções de filosofia sem a construção de sentido e de entendimento do processo da **reterritorialização** da filosofia. Buscamos a produção de um caminho para o entendimento, a construção de um **mapa** que seja diferente da reprodução de respostas para atividades que visam à aquisição de notas.

Que alguém tenha tal opinião, e pense antes isto que aquilo, o que isso pode importar para a filosofia, na medida em que os problemas em jogo não são enunciados? E quando são enunciados, não se trata mais de discutir, mas de criar indiscutíveis conceitos para o problema que nós nos atribuímos. A comunicação vem sempre cedo demais ou tarde demais, e a conversação está sempre em excesso, com relação a criar. Fazemos, às vezes, da filosofia a idéia de uma perpétua discussão como "racionalidade comunicativa" ou como "conversação democrática universal". Nada é menos exato e, quando um filósofo critica um outro, é a partir de problemas e de um plano que não eram aqueles do outro, e que fazem fundir os antigos conceitos, como se pode fundir um canhão para fabricar a partir dele novas armas. (DELEUZE, 2010, p. 39).

Diante da primeira atividade de verificação da intervenção, constatamos que apesar das perguntas serem colocadas de forma simples e clara, muitos estudantes não conseguiram interpretá-las corretamente, alguns copiaram as respostas dos colegas mesmo sendo explicitado que o interesse principal da atividade era que cada estudante pudesse escrever as suas respostas com suas próprias palavras, utilizando seu vocabulário particular para que fosse possível aferir por meio da escrita o quanto foi entendido ou que não foi entendido do tema abordado por cada um dos estudantes. Percebemos que todos os estudantes não possuem biblioteca em casa, poucos possuem interesse em ler, os poucos que tem a leitura como atividade diária ou corriqueira se detém na leitura bíblica. Quando perguntados sobre o seu interesse na filosofia, a resposta mais encontrada faz menção a necessidade de aprovação na disciplina sem uma preocupação com o conteúdo ou até mesmo deixando a questão sem resposta.

O conceito filosófico não se refere ao vivido, por compensação, mas consiste, por sua própria criação, em erigir um acontecimento que sobrevoe todo o vivido, bem como qualquer estado de coisas. Cada conceito corta o acontecimento, o recorta a sua maneira. A grandeza

de uma filosofia avalia-se pela natureza dos acontecimentos aos quais seus conceitos nos convocam, ou que ela nos torna capazes de depurar em conceitos. Portanto, é necessário experimentar em seus mínimos detalhes o vínculo único, exclusivo, dos conceitos com a filosofia como disciplina criadora. O conceito pertence à filosofia e só a ela pertence. (DELEUZE, 2010, p. 46).

Ao tratarmos a questão da cidadania em sala de aula, foi trazido pelo professor que dependendo do autor, do momento histórico, da cultura ou religião tais entendimentos podem variar no tocante ao sentido ético e moral da sociedade observada. O que podemos encontrar exemplos como o posicionamento de **Descartes** com a sua **moral provisória** ou em **Kant** com a sua proposta de universalização do **imperativo categórico**. Apesar de gerar um bom debate dentro de sala de aula, quando observamos a resolução da segunda atividade de verificação continuamos percebendo a resistência de muitos estudantes em escrever ou de se darem o trabalho de buscar outros meios para responder a atividade. Neste sentido, não consideramos nem o saber da questão ortográfica, mas sim a própria disposição para tal atividade tida como enfadonha ou como punição.

Os direitos não salvam nem os homens, nem uma filosofia que se reterritorializa sobre o Estado democrático. Os direitos do homem não nos farão abençoar o capitalismo. E é preciso muita inocência, ou safadeza, a uma filosofia da comunicação que pretende restaurar a sociedade de amigos ou mesmo de sábios, formando uma opinião universal como "consenso" capaz de moralizar as nações, os Estados e o mercado. (DELEUZE, 2010, p. 139).

A divisão dos grupos para a elaboração do **zine** aconteceu por iniciativa dos estudantes, a partir de suas afinidades e particularidades o que direcionou a configuração das suas formações. Uma estudante em particular não se dispôs a participar de nenhum grupo, embora, tivesse interesse em participar da atividade e desta maneira, preferiu trabalhar sozinha; o que foi aceito pelo professor e pelos demais estudantes da intervenção. Foi um momento que se aproveitou para se observar a participação individual e coletiva tanto na atividade como também na própria estrutura social, na questão da aceitação dos grupos sociais de acordo com suas orientações sexuais, seus posicionamentos políticos, suas crenças religiosas e no debate que isto gerou, foi reconhecido que apesar das várias diferenças existentes, todos têm igualmente o mesmo direito assegurado da liberdade para professar os seus valores, as suas crenças, as suas ideologias etc. O quem vem a desenvolver a relação de compreensão e colaboração dentro e fora do grupo.

É como se a desterritorialização dos Estados moderasse a do capital, e fornecesse a este as reterritorializações compensatórias. Ora, os modelos de realização podem ser muito diversos (democráticos, ditatoriais, totalitários...), podem serrealmente heterogêneos, não são menos isomorfos em relação ao mercado mundial, enquanto este não supõe somente, mas produz desigualdades de desenvolvimento determinantes. É por isso que, como se observou freqüentemente, os Estados democráticos são ligados de tal maneira, e comprometidos, com os Estados ditatoriais que a defesa dos direitos do homem deve necessariamente passar pela crítica interna de toda democracia. (DELEUZE, 2010, p. 137).

A possibilidade da **desterritorialização** gerada como proposta ao se produzir o **zine**, saindo assim do território estrito da escrita repetitiva e passando para o território ampliado do diálogo com outros estudantes, os estudantes do **1º B**, **desterritorializados** da sala de aula a partir de seus **pontos de fuga** e sendo **reterritorializados** em todo o espaço da Escola, geraram as **multiplicidades** de condições, favorecendo desta forma a ampliação do debate levando assim a uma nova **atualização** do que foi pretendido com a atividade no tocante ao ensino de filosofia.

Ora, a filosofia pergunta como guardar as velocidades infinitas, ganhando ao mesmo tempo consistência, dando uma consistência própria ao virtual. O crivo filosófico, como planode imanência que recorta o caos, seleciona movimentos infinitos do pensamento e se mobilia com conceitos formados como partículas consistentes que se movimentam tão rápido como o pensamento. A ciência tem uma maneira inteiramente diferente de abordar o caos, quase inversa: ela renuncia ao infinito, à velocidade infinita, para ganhar uma referência capaz de atualizar o virtual. Guardando o infinito, a filosofia dá uma consistência ao virtual por conceitos; renunciando ao infinito, a ciência dá ao virtual uma referência que o atualiza, por funções. A filosofia procede por um plano de imanência ou de consistência; a ciência, por um plano de referência. No caso da ciência, é como uma parada da imagem. (DELEUZE, 2010, p. 153-154).

Finalizada a intervenção com a ação de **desterritorialização** de panfletagem, ficou percebido que o interesse dos estudantes deste **1º B**, **reterritorializando** novamente na sala de aula em relação ao aprendizado da disciplina filosofia está voltou-se para a sua realidade, estando muito ligado a sua **territorialidade**, suas questões com interesse do conhecimento de sua história e sua formação, da sua relação com o divino e do estranhamento de sua realidade diante os discursos existentes.

Mesmo com a defasagem na questão da escrita e leitura, esta intervenção através do diálogo veio a favorecer o desenvolvimento da construção de sentido existencial no estudante e no grupo classe. Ampliando e construindo sentido ao seu entendimento, tornando-os assim mais **atualizados**, gerando um aprendizado a partir do que era entendido como caótico e aleatório, passando do incomodo do não conhecido através dos **pontos de fuga** da **desterritorialização** para a ampliação do conhecimento da terra, do sujeito e do outro ressignificando-os no processo de **reterritorialização**, caracterizando outro entendimento de território. Que pode ser entendido como não pretendido, pois não há garantias deste ou qualquer aprendizado mesmo em respostas pretendidas, mas com a certeza da atualização e ampliação do conhecimento gerado a partir do debate, do confronto de ideias, no diálogo em busca de uma melhor resposta, mais condizente com a realidade e a sua transformação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propormos esta pesquisa inicialmente, tínhamos em mente apenas à realização de uma crítica ao modelo tradicional de educação e sua proposta de aprendizagem autoritária e repetitiva, distorcida ou distante das reais necessidades, situações e contextos dos estudantes tratados de modo geral como universalizados e homogêneos. Crítica esta tão bem trabalhada por autores critico-progressistas da história da educação no Brasil, mas, também com o intuito de oferecer uma proposta tida como possível dentre tantas outras de educação para a emancipação do estudante enquanto as suas escolhas e seus aprendizados, neste caso específico de em relação à filosofia, mais voltada para a realidade do estudante ou ao seu território que favorecesse a autonomia dos estudantes quanto a sua contribuição na formação para a cidadania.

Porém, o que podemos observar no desenvolver da pesquisa é que além de repassar um conteúdo das disciplinas descontextualizado do território do estudante, este modelo de ensino não garante este aprendizado proposto, ou ao menos com relação aos estudantes que vieram do ensino fundamental II neste ano letivo de **2018**. Pois, foi averiguado uma grande defasagem no tocante a leitura e a escrita por parte de todos os estudantes oriundos de diversas escolas distintas, não só públicas como particulares do Estado de Alagoas, na região do litoral norte, na cidade de Porto Calvo.

Isto de princípio foi bastante preocupante. Tanto no panorama do que está acontecendo: o como estes estudantes estão avançando nos níveis e séries do ensino sem terem condições mínimas de interpretar textos e outras exigências nesta e nas demais disciplinas curriculares, como também do que esperar de uma política de educação que favorece tal **acontecimento?**

Muito mais do que esperar resultados pretendidos e alcançados por meio de repetições, favorecendo as estratégias mirabolantes de fraudar o resultado como as “filas e colas”, este modelo de educação além de reproduzir o **status quo** da sociedade enquanto tal, favorece que mesmo sem um aprendizado real, o estudante desde que responda as questões corretamente avance em direção a uma desqualificação, tornando-os em analfabetos funcionais, onde possivelmente em seus boletins seus resultados não condizem com o verdadeiro aprendizado e que muitos pais, ainda por cima, não estão aptos a perceber esta defasagem. Fazendo

com que embora pensem estar incentivando uma possível ascensão social por meio dos estudos, na verdade estão devido às variadas circunstâncias de suas vidas particulares, desfavorecendo o aprendizado de matemática, português e outras disciplinas exigidas no encaminhamento gradual dos níveis de ensino.

Ao perceber tal situação alarmante, nos detivemos em realizar este intento o mais favorável possível voltado para a percepção da territorialidade dos estudantes. Buscamos o que poderíamos dentro de nossas limitações materiais como ausência de livros, com salas de aulas inadequadas, mal iluminadas, sem ventiladores oferecer para que esta situação real, desta sociedade específica pudesse ser **desterritorializada** em favorecimento de uma **reterritorialização** mais ampla de construção de sentido.

Ou seja, fora desta **educação maior** tão elaborada nos gabinetes, nas secretarias ou no ministério com os seus rankings e metas de avaliação tão distantes das ruas, lojas e feiras do cotidiano destes estudantes, cidadãos em formação, com suas exigências de formulários pseudotécnicas, acompanhadas por coordenações e que temos como resultado a condição destes estudantes. Oferecemos uma **educação menor**, uma educação que se desprende desta hierarquia, que se compromete como o próprio entendimento do estudante vai se beneficiar de tal aprendizado voltado para a sua realidade.

Entendendo de maneira **rizomática** esta problemática educacional, nos lançamos através dos possíveis **pontos de fuga** em busca de uma **desterritorialização** destas exigências hierárquicas em direção a uma educação mais horizontal, trabalhando o rigor da filosofia para além dos manuais, dentro do entendimento do estudante e do grupo classe. Observando que o hábito já construído no decorrer destes anos nos ensinamentos fundamentais já se acomodaram, mesmo oferecendo textos para leitura, buscamos não nos limitarmos a eles devido as condições específicas destes estudantes.

Procuramos favorecer com que os próprios estudantes construíssem seus **mapas** de entendimento, a partir das vivências e dos questionamentos presentes no seu cotidiano ou a que vieram começar a questionar diante a possibilidade de liberdade encontrada nesta proposta de educação anarquista. Liberdade e autonomia presentes de forma **rizomática** com suas **desterritorializações** e **reterritorializações** na construção de **sentido existencial**. Acreditamos que dentro do possível realizamos nossa tarefa junto a esta turma específica, procurando fazer

com que os estudantes tivessem um contato com o questionamento filosófico e seus debates dialógicos.

Não oferecemos questões artificiais já metodologicamente elaboradas e também comentadas por especialistas. Mesmo que embora utilizamos a história da filosofia muitas vezes para situar determinadas questões no tempo histórico, mencionando pensadores de vários períodos desta história, nos permitimos acompanhar o andamento da turma e seu próprio direcionamento das questões que lhes foram pertinentes mencionando tais pensadores e seus posicionamentos. A ausência de material didático como livros para todos os estudantes não nos impediu de nos **desterritorializarmos** e explorarmos outros meios de investigação para uma orientação didática como aplicativos de busca na utilização de celulares smartphone, exibição de curtas metragens, mas o diálogo foi a ferramenta mais utilizada durante a intervenção.

O que fica claro é que dentro do projeto educacional brasileiro desde o período Colonial, a maioria da população não tem uma educação de qualidade. Aqueles que podem, estudam em escolas tidas como referência no ensino, seja ela confessional ou privada ou buscam aprovações nos processos seletivos das escolas públicas de maior relevância no ensino. A grande maioria da população tem uma educação autoritária que não garante um aprendizado emancipatório levando o estudante a uma aceitação de seu entorno como está sem o vislumbre de uma transformação social. Podemos observar este interesse quando o próprio MEC autoriza a utilização de informações em livros didáticos sem a garantia da fonte e que ignorem a diversidade, como podemos conferir:

Dentre as mudanças técnicas, foi retirado o item que impedia erros de revisão e impressão e também não é mais obrigatório que os materiais tenham referências bibliográficas. A mudança abre caminho para a divulgação de informações para estudantes sem uma fonte claramente indicada. (Exame, 07 abr. 2019).

Observamos também que dentro da política educacional deste governo, com o atual Ministro da Educação, **Abraham Weintraub**, na pasta desde **abril de 2019**, de condutas de declarado desmonte da educação pública, de consecutivas posturas autoritárias como a sua declaração dizendo que: “filmagem atuações dos professores em sala de aula é direito do aluno”; e os cortes de verbas desde a educação básica ao ensino superior, pedidos para os estudantes filmarem professores depois das manifestações contrárias aos contingenciamentos dos gastos dentre outras. É

imprescindível que a filosofia não sirva a este propósito. Faz-se necessário mais do que nunca que o aprendizado; não só de filosofia, mas nas demais disciplinas, deva ter relação com a experiência existencial do estudante e que a escola não seja este lugar suspenso da realidade, que não faz sentido para a vida do estudante.

Contrário a esta educação maior que atualmente se expõe a polêmicas, tão distante das realidades das salas de aulas espalhadas em terras brasileiras, com declarações que ferem o respeito à própria BNCC dentre outros posicionamentos autoritários, viabilizamos dentro de nosso possível que o ensino de filosofia não dependesse de autorizações externas as vivências dos estudantes, respeitando sua cultura, sua orientação religiosa dentre outras particularidades que os compõem.

Por isso, dentro da filosofia, de todo seu aporte metafísico, epistemológico e principalmente político, esta disciplina deve ter o vislumbre que enquanto sua presença na Escola, esta deve pretender uma educação para a emancipação do estudante, deve buscar que o estudante desenvolva sua autonomia, que construa seu aprendizado sem nada faltar, que a educação seja sua ferramenta de libertação do julgo das instâncias hierárquicas superiores, no combate da opinião tão vazia de sentido e das repetições que só contribuem para sua imobilidade na sociedade e suas raízes como árvores fixas sem ter para onde se **desterritorializar**.

REFERÊNCIAS

Primária:

DELEUZE, G. GUATTARI, F. **O que é a filosofia?**. Tradutor: Bento Prado Jr. Alberto Alonso Munoz. 3a ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

Secundária

BAKUNIN, M. **Socialismo libertário**. Tradutor: Olinto Beckerman. São Paulo: Global Editora e Distribuidora, 1979.

_____. **O conceito de liberdade**. Tradutor: Jorge Dessa. Porto: Edições Res Limitada, 1975.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Tradutor: Luiz Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____, G. **A dobra**: Leibniz e o barroco. Trad. Luiz B. L. Orlandi. Campinas, São Paulo: Papirus, 1991.

_____, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. 2a ed. São Paulo: Editora 34, 2000.

FARIAS, Carlos Alberto de. **Tópicos em educação nas cartas de Manuel da Nóbrega**: Entre práticas e representações (1549-1559). Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.24, p. 64 –78, dez. 2006 - ISSN: 1676-2584.

FIGUEREDO, Antonio Pedro de. **Secção E — Geografia e História" da Faculdade de Filosofia de Pernambuco**. Universidade do Recife [s. d.].

FOUAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Org. Tradução: Roberto Machado. 4ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

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

GALLO, Silvio. **Educação anarquista**: um paradigma para hoje. Piracicaba: Ed. Unimep, 1995.

_____, Silvio. **Pedagogia libertária**: princípios político-filosófico. Publicado em Educação Libertária: textos de um seminário, organizado por Maria Oly Pey - Rio de Janeiro/Florianópolis: Achieamé/Movimento, 1996.

_____, **As múltiplas dimensões do aprender**. CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: Aprendizagem e currículo. 2012, Florianópolis. Anais. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, p. 01 – 10. 2012.

_____, Silvio. **Em torno de uma educação menor**. n. 27(2), p. 169-178, jul./dez. 2002.

_____, Silvio. **Dossiê Gilles Deleuze**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v.27 n.2 p.169-178, jul./dez. 2002.

_____, Silvio. **Anarquismo e educação**: os desafios para uma pedagogia libertária hoje. **Política e Trabalho**: Revista de ciências sociais. João Pessoa, n. 36, pp.169-186. abril de 2012. ISSN 0104-8015

GOMES, R. **Crítica da razão tupiniquim**. 11. ed. São Paulo : FTD, 1994. — (Coleção prazer em conhecer).

LUENGO, Josefa Martín; MONTERO, Encarnación; PEY, Maria; CORRÊA, Guilherme. **Pedagogia libertária**: experiências hoje. São Paulo: Imaginário, 2000.

MALATESTA, Errico. **Anarquismo e anarquia**. Tradução: Felipe Corrêa. Faísca: 2009.

MOURA, C. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

MATOS, Junot. **Filosofando sobre o ensino de filosofia**. O que nos faz pensar nº 36, Cadernos do departamento de filosofia – PUC-RIO. março de 2015.

PROUDOHN, J. **O que é a propriedade?**. 2a ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

_____, **Do princípio federativo**. São Paulo: Editora Imaginarium, 2001.

RIOS, Guilherme. **A captura da diferença nos espaços escolares**: Um olhar deleuzeano. Revista Educação e Realidade. 27(2):111-122, jul./dez.2002.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____, **Escola e democracia**: Teorias da educação, Curvatura de vara, Onze teses sobre educação e política. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2ª ed. São Paulo, Cortez, 1986.

VERNAT, Jean-Pierre. **As origens do pensamento grego**. Algés: Difel, 1986.

WOODCOCK, George. **História das ideias e movimentos anarquistas – v. 1**: a ideia. Tradutor: Júlia Tettamanzy. Porto Alegre: L&PM Editores, 2002.

MATÉRIAS DE REVISTAS

ALVES, Damares. 'Menina será princesa e menino será príncipe, diz ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos. **O Globo**. Brasília, 02 jan. 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/menina-sera-princesa-menino-principe-diz-ministra-da-mulher-familia-direitos-humanos-23341446>. Acesso em: 02.04.2019.

Ano letivo no DF começa com militarização das escolas públicas. **ANDES**. Brasília, 13 fev. 2019. Disponível em: <http://www.andes.org.br/conteudos/noticia/ano-letivo-comeca-com-a-militarizacao-de-quatro-escolas-publicas-do-df1>. Acesso em: 02.04.2019.

PASSARELLI, Hugo. 'Ideia de universidade para todos não existe', diz ministro da educação. **Valor econômico**. Rio de Janeiro, 28 jan. 2019. Disponível: <https://www.valor.com.br/brasil/6088217/ideia-de-universidade-para-todos-nao-existe-diz-ministro-da-educacao>. Acesso em: 03 mar. 2019.

RODRIGUES, Ricardo Vélez. Discurso Ministro da Educação. **Nova Escola**. 03 jan. 2019. Disponível: <https://novaescola.org.br/conteudo/14877/discurso-de-ricardo-velez-rodriguez-que-mudancas-esperar-no-mec>. Acesso em: 02.04.2019.

LIMA, Iolene. Indicada para o MEC defende ensino baseado na "palavra de Deus". **Exame**. Rio de Janeiro, 17 mar. 2019. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/secretaria-executiva-do-mec-defende-ensino-baseado-na-palavra-de-deus/>. Acesso em: 02.04.2019.

CERIONI, Clara. MEC libera que livros didáticos usem dados sem fonte e ignorem diversidade. **Exame**. Rio de Janeiro, 07 abr. 2019. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/mec-libera-que-livros-didaticos-usem-dado-sem-fonte-e-ignorem-diversidade/>. Acesso em: 05.04.2019.

GREVE 1917. **Infoescola**. Disponível em: <https://www.infoescola.com/historia-do-brasil/greve-geral-de-1917/>. Acesso em: 23.04.2019.

GRAVAÇÃO DE IMAGENS EM MOVIMENTO

ABCDÁRIO Deleuze. Direção: Pierre-André Boutang. Produção: Pierre-André Boutang. Entrevista e roteiro: Claire Parnet. Tradução e Legendas: Raccord. França: Éditions Montparnasse, 1996. Disponível em: <https://www.archive.org/details/Deleuze>. Acesso em 12.03.2018.

MEU AMIGO Nietzsche. Direção: Fáuston da Silva. Produção: Bruno Torres. Edição: Fabrício de Carvalho. Produção: 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kx2IXsGqoY>. Acesso em, 13.03.2018.

ESCOLA EM SITUAÇÃO DE ABANDONO. Disponível em: <http://g1.globo.com/al/alagoas/altv-2edicao/videos/v/escola-estadual-se-encontra-em-situacao-de-abandono-em-porto-calvo/6217311/>. Acesso: 05 de junho de 2018.

LEIS

BRASIL, Lei de Diretrizes e bases da Educação nº. 9.394/96. Define as diretrizes e bases da educação. **Diário Oficial da União**. Seção 1 – 23 dez. 1996, Página 27833.

BRASIL. Base Nacional Curricular Comum. Resolução nº 04 de 07 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Curricular Comum na etapa do Ensino Médio como etapa final da educação básica. **Diário Oficial da União**. Publicado em: 18/12/2018, Edição: 242, Seção: 1, Página: 120.