

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

DIANA MARIA OLIVEIRA RIBEIRO

A PEDAGOGIA DO CONCEITO COMO UM ATO CRIATIVO: Uma proposta de ensino
menor de filosofia no IFMA.

SÃO LUIS/MA
2024

DIANA MARIA OLIVEIRA RIBEIRO

A PEDAGOGIA DO CONCEITO COMO UM ATO CRIATIVO: Uma proposta de ensino
menor de filosofia no IFMA.

A dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Filosofia- PROF-FILO- Mestrado Profissional de Filosofia da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Orientadora: Profa. Dra. Marly Cutrim de Menezes.

SÃO LUIS/MA

2024

DIANA MARIA OLIVEIRA RIBEIRO

A PEDAGOGIA DO CONCEITO COMO UM ATO CRIATIVO: Uma proposta de ensino menor de filosofia no IFMA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia PROF-FILO- Mestrado Profissional de Filosofia, da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para a obtenção do título mestre em Filosofia.

Aprovado em ____ de ____ de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marly Cutrim de Menezes
Universidade Federal do Maranhão- (PROF-FILO-UFMA)

Prof. Dr. Acildo Leite da Silva
Universidade Federal do Maranhão (PROF-FILO-UFMA)

Prof. Dr. José Carlos de Castro Dantas
Universidade Estadual do Maranhão-UEMA

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Oliveira Ribeiro, Diana Maria.

A pedagogia do conceito como um ato criativo: Uma proposta de ensino menor de filosofia no IFMA / Diana Maria Oliveira Ribeiro. - 2024.

134 f.

Orientador(a): Marly Cutrim de Menezes.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Rede - Mestrado Profissional em Filosofia/cch, Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2024.

1. Pedagogia do Conceito. 2. Um Ensino Menor de Filosofia. 3. Ensino de Filosofia. I. Cutrim de Menezes, Marly. II. Título.

Ao meu companheiro Thomaz
Ribeiro por nunca ter soltado a minha
mão e a minha extensão, Hillana, Pedro,
Vladimir (filhos) e Murilo (neto).

AGRADECIMENTOS

A minha mãe querida pela cumplicidade de todo dia. Obrigada, mãe!

Em especial a minha amiga Kelly por me apresentar o verbo “viver”, onde eu só conhecia o verbo “existir”, isso já há quase 30 anos.

Aos meus irmãos e familiares pelo apoio.

A minha Nora Thais Reis pelas correções indispensáveis que realizou no meu trabalho sempre com muita paciência e profissionalismo.

Ao prof. Acildo Leite pelas críticas necessárias e por desvendar o mundo “Decolonial” como algo complexo e ao mesmo tempo fascinante. Posicionamentos decisivos que levaram a concretização de boa parte deste trabalho.

Ao prof. José Dantas pelas análises indispensáveis que levantou na etapa da qualificação. Obrigada, professor, suas análises foram riquíssimas.

A minha orientadora Marly Cutrim pelo talento de orientar-me na calma. Quero ser uma professora igual a Marly quando eu crescer, risos. Marly carrega com ela uma grandeza de espírito que, ao longo de toda a minha vida, nunca encontrei em outra pessoa. Uma disposição de alma que se assemelha ao *amor Fati*, do Nietzsche, amor ao destino, amor ao que vier. Obrigada por fazer parte da minha vida, querida Marly. Acredite, você é gigante!

Ao prof. Marcos Muniz pela “coorientação” e pelo passe livre que me deu todas às vezes que o procurei com o objetivo de debater ideias, aliviar a ansiedade ou até mesmo obter gás para uma próxima etapa.

A todos que direta ou indiretamente ajudaram-me a tecer esse rizoma.

“Tudo que nos ensina alguma coisa [o ensino de filosofia] emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou hieróglifos[...] não se descobre nenhuma verdade, não se aprende nada, a não ser por decifração e interpretação” (DELEUZE; GUATTARI, 2022, p.12, grifo nosso).

“ O ensino de filosofia pode ser tomado em uma perspectiva ativa, que tenha por meta a emancipação intelectual daquele que aprende, a produção de singularidades, ainda que não seja possível controlar isso” (GALLO, 2012, p.48).

“Ao propor um ensino menor [ensino de filosofia], concebemo-lo como uma proposta rizomática que pode ser modificada e atualizada à maneira de quem ensina e aprende a decolonizar a alienação que a cultura hegemônica branca instaura na consciência coletiva de um povo colonizado-sobretudo o nosso, que parte desse mesmo lugar da Europa para pensar a si mesmo” (MONGE, 2022, p.27, grifo nosso).

RESUMO

A pedagogia do conceito como um ato criativo: Uma proposta de ensino menor de filosofia no IFMA. Pensando no problema que o Mestrado Profissional em Filosofia-PROF-FILO nos coloca, que é propor uma metodologia inovadora de ensino de filosofia, o trabalho tem como objetivo: compor uma metodologia inovadora para o ensino de filosofia, resultante da forma metodológica de ensino proposta por Silvio Gallo e um conteúdo não eurocêntrico pensado por Fabiano Monge, ambos ancorados na filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari, possibilitando às alunas e aos alunos autonomia no pensar. Segundo Deleuze e Guattari, a filosofia é uma disciplina capaz de criar conceitos. O ato de criar conceitos, dizem os franceses, é sempre fruto de uma violência do corpo com o fora. A proposta de uma verdadeira filosofia, diziam eles, seria a de analisar as condições de criação de conceitos, ou seja, uma *Pedagogia do conceito*. Silvio Gallo propõe uma pedagogia do conceito efetivada em quatro passos didáticos: sensibilização, problematização, investigação e conceituação. Em acordo com Deleuze e Guattari, no que tange a um outro conceito, o conceito de “Menor”, trabalhado, também, por Gallo, quando propõe uma “*educação menor*”, mas indo muito além dos três, Fabiano Monge nos propõe um *Ensino Menor de Filosofia*. Na contramão de um ensino maior de Filosofia (ensino organizado de cima para baixo pelas grandes corporações de Educação, fundamentados em doutrinas filosóficas eurocênticas) um ensino menor de Filosofia se entende na horizontalidade do ensino a partir de concepções que fogem a perspectiva europeia, inserindo no ambiente da sala de aula as problemáticas que são presentes na vivência das *Minorias* como, negros, mulheres, indígenas e LGBTQIAP+. Pensando na mesma direção que Fabiano Monge, um *ensino menor de filosofia* fundamentado nas filosofias de Deleuze e Guattari, onde aproveitamos a forma da *Pedagogia do conceito* de Sílvia Gallo- sensibilização, problematização, investigação e conceituação e um conteúdo não eurocêntrico- negros, mulheres, indígenas e LGBTQIAP+ apresentado por Fabiano Monge em sua obra, *por um ensino de filosofia: contra o modelo hegemônico da originalidade grega*. Essa inovação metodológica foi vivenciada no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão no ano de 2023.

Palavras-chave: Pedagogia do conceito. Um ensino menor de filosofia. Ensino de filosofia.

ABSTRACT

The pedagogy of the concept as a creative act: A proposal for minor teaching in philosophy at IFMA. Considering the challenge posed by the professional aster's in Philosophy - PROF-FILO - which is to propose an innovative methodology for teaching philosophy, this study aims to compose an innovative methodology for the teaching of philosophy, resulting from the methodological approach proposed by Silvio Gallo and a non-Eurocentric content envisioned by Fabiano Monge, both anchored in the philosophy of Gilles Deleuze and Félix Guattari, enabling students' autonomy in thinking. According to Deleuze and Guattari, philosophy is a discipline capable of creating concepts. The act of creating concepts, the French philosophers say, always results from a violence of the body against the outside. Therefore, the proposal for a true philosophy, they argued, would be to analyze the conditions of concept creation, in other words, a Pedagogy of Concept. Following this same line of thought, Silvio Galo proposes a pedagogy of concept realized in four didactic steps: sensitization, problematization, investigation, and conceptualization. In agreement with Deleuze and Guattari, regarding another concept, the concept of 'Minor,' also explored by Gallo when proposing 'minor education,' but going far beyond, Fabiano Monge suggests Minor Philosophy Education. In contrast to a major education in Philosophy (education organized top-down by large education corporations, based on Eurocentric philosophical doctrines), minor education in Philosophy operates horizontally from educational perspectives that diverge from the European viewpoint, integrating classroom issues relevant to the experiences of minorities such as Black people, women, Indigenous peoples, and LGBTQIAP+. In alignment with Fabiano Monge's direction, we propose a minor education in philosophy grounded in the philosophies of Deleuze and Guattari, utilizing Silvio Gallo's Pedagogy of Concept framework - sensitization, problematization, investigation, and conceptualization - and a non-Eurocentric content focus on Black people, women, Indigenous peoples, and LGBTQIAP+ issues presented by Fabiano Monge in his work, for a philosophy education: against the hegemonic model of Greek originality.

Keywords: Pedagogy of Concept. Minor philosophy education. Philosophy education."

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Filme Última Parada 174.....	121
FIGURA 2 - Reportagem do Jornal Nacional da rede Globo de televisão noticiando o incidente do caso Sandro.....	121
FIGURA 3 - Entrevista do programa Roda Viva com o rapper Pedro Paulo Soares Pereira, popularmente conhecido como mano Brown em que são abordados os mais variados temas: vida na periferia, violência policial, política, liberação das drogas etc.....	122
FIGURA 4 - Música Negro Drama do grupo de rap Racionais MC's, que usando melodia e lirismo, aborda a dificuldade de se viver na periferia, enfrentando a discriminação, violência policial, falta de perspectiva social, abandono do Estado e cooptação do crime.....	122
FIGURA 5 - Discurso do ministro do Supremo Tribunal Federal – STF, onde ressalta em sua fala a disparidade de tratamento dispensado entre pessoas de pele branca e pele preta quando flagrados portando entorpecentes.....	123
FIGURA 6 - Matéria do portal G1 que aborda pesquisa retratando a visão do brasileiro sobre criminosos.....	123

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Problemas levantados.....	91
Quadro 2 - Ementa.....	118
Quadro 3 – Pesquisas	127

Sumário

1. INTRODUÇÃO	14
2. PEDAGOGIA DO CONCEITO	23
2.1 Deleuze e Guattari: dois arroios que se juntam para formar um único rio.	23
2.2 A aprendizagem em Deleuze: O pensamento é sempre forçado a pensar a partir de um encontro com o fora.	25
2.2.1. <i>Como acontece a Aprendizagem na concepção deleuziana.</i>	30
2.3 A Pedagogia do Conceito proposta por Sílvia Gallo.....	33
2.3.1 A filosofia como criação de Conceito.	33
2.3.1 <i>Pedagogia do Conceito elaborada por Sílvia Gallo: os quatros passos didáticos.</i>	39
3. UM ENSINO MENOR DE FILOSOFIA POR FABIANO MONGE.....	53
3.1 O conceito de <i>Literatura Menor</i> e sua reverberação teórica na educação.....	53
brasileira a partir de Sílvia Gallo.	53
3.1.1. <i>Construindo a ideia de Educação Menor.</i>	55
3.1.2 <i>Educação menor.</i>	55
3.2 Um Ensino Menor de Filosofia.	56
3.2.1. <i>Por um ensino menor de Filosofia de Fabiano Monge.</i>	57
3.2.1.1 <i>A desterritorialização da língua portuguesa no Ensino de filosofia</i>	59
3.2.1.3. <i>Outras vozes da Filosofia como agenciamento coletivo de enunciação.</i>	66
3.2.1.4 <i>Material Didático “As outras expressões da História da Filosofia”</i>	66
4. A PESQUISA: Um ensino menor de filosofia em quatro passos didáticos: uma experiência afro-rizomática na turma 405 do curso de eletrotécnica no IFMA, Campus Monte castelo em São Luís-MA no ano de 2023.	69
4.1 Lugar da Pesquisa: Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão-IFMA, campus Monte Castelo.....	69

4.2.1 Etapas da Pesquisa-ação. 4.2.1.1 Planejamento, intervenção, observação e reflexão.	76
4.2.1 Sequência didática	77
4.2.1.1 Primeira etapa: Sensibilização (Dias, 16/08 e 23/08 de 2023).	77
4.2.1.2 segunda etapa: Problemática: (Dia 30/08 de 2023)	88
4.2.1.4 Quarta etapa: Conceituação. (Dias: 11/10 e 18/10 de 2023).....	91
1. APRESENTAÇÃO	115
2. ALGUMAS OBSERVAÇÕES IMPORTANTES.....	117
3. EMENTA.....	118
4. PRIMEIRO PASSO DIDÁTICO: A SENSIBILIZAÇÃO	120
5. SEGUNDO PASSO DIDÁTICO: PROBLEMATIZAÇÃO	124
6. TERCEIRO PASSO DIDÁTICO: INVESTIGAÇÃO	125
6.1 ROTEIRO DE INVESTIGAÇÃO	126
7. QUARTO PASSO DIDÁTICO: CONCEITUAÇÃO	128
UMA CONSIDERAÇÃO	131
REFERÊNCIAS	132

1. INTRODUÇÃO

A visibilidade do ensino de Filosofia no contexto da educação básica foi iniciada com o advento da Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008, em alteração ao art. 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e que prescreve em seu inciso IV a inclusão das disciplinas de filosofia e sociologia como disciplinas obrigatórias em todo o ensino médio.

A jornada que culmina com o retorno da disciplina de filosofia às últimas séries da educação básica foi longa. Obstante a isso, muitos entraves foram colocados e o reconhecimento dessa conquista é comemorado dadas as dificuldades a ela impostas. É notória a dificuldade de sua implementação como curso universitário, já ocorrida apenas no início do século XX, assim também como é de conhecimento geral os seus longos anos de ausência, quando deixa de ser obrigatória em 1961, com a lei nº 4.024, que deixou sob a responsabilidade do Conselho Federal de Educação as decisões sobre as disciplinas obrigatórias e complementares, sendo a filosofia incluída como sugestão nessas últimas.

Então, a partir dessa lei, o ensino de filosofia passa a ter suas aulas mais e mais reduzidas, até que em 1964, durante a ditadura militar, passa a ser meramente optativa, acentuando ainda mais o retrocesso. Já nos anos 1970, tendo em vista as mudanças na economia global, que prezava por um modo de acumulação flexível, que exigiria a existência de um trabalhador polivalente, disposto a atuar em diferentes setores da cadeia de produção e sob forte influência dos Estados Unidos, abrir-se-ia margem para a promulgação da Lei nº 5.692/71, que, tendo em vista a adoção de uma educação mais tecnicista e objetivando profissionalizar as alunas e os alunos das escolas públicas, modificando o currículo escolar, inserindo novas disciplinas e excluindo outras, caso esse acontecido com a filosofia. A partir da publicação da LDBEM nº 9394/96, acontece uma mudança de cenário e a filosofia volta a ser optativa, até que em 2008, torna-se obrigatória no currículo do Ensino Médio em todo território nacional. Mais do que constatar toda luta necessária para seu reconhecimento enquanto disciplina escolar, a filosofia, entre tantas idas e vindas, enfrenta o desafio de se estruturar em todas as escolas da Educação Básica.

Diante desse pequeno resumo histórico podemos perceber o quão foi negligenciada a filosofia no Brasil. Em vista de sua situação de disciplina reintegrada aos currículos, segue o desafio de traçar um plano coeso para a sua administração no Ensino Médio. Reafirmando a sua essência enquanto fundamento para grandes

reflexões é que nos propomos a pensar a filosofia em sala de aula como processo criativo, aliado à filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari no que se refere a *pedagogia do conceito* e o conceito de *menor*. Esses conceitos serão fundamentais por servirem de fundamento à filosofia de Sílvia

Gallo, *Uma pedagogia do conceito: os quatro passos didáticos*; e à filosofia de Fabiano Monge, *Por um ensino menor de filosofia*; ambas, agenciadoras desta pesquisa e tendo como fim a contribuição da construção de subjetividades livres e potentes.

As filosofias de Deleuze-Guattari (1992) e de Gallo (2012) convergem ao conceber o pensamento como criação e para isso apontam para uma *Pedagogia do conceito* capaz de analisar as condições de criação como fatores de momentos que permanecem singulares. Uma maneira de suscitar isso, segundo Gallo (2012), seria tentar fazer surgir entre as alunas e os alunos problemas sensíveis.

Uma vez que falamos o que desejamos as nossas alunas e alunos, resta saber como isso pode ser feito. Então é aqui que nós apontamos para a exigência de um ensino de filosofia que seja capaz de tocar as alunas e os alunos. É necessário um ensino de filosofia que tenha a capacidade de criar conceitos entre as alunas e os alunos – pelo menos pensam dessa maneira DeleuzeGuattari e Gallo. Porém, para que realmente surja a ocorrência de conceitos, ainda segundo eles, se faz necessário que tal ensino consiga tocar em suas sensibilidades. Em que medida isso pode ser possível. A partir de quais conteúdos tais capacidades podem ser trabalhadas?

A vida, como diria o poeta, é feita de encontros e desencontros e, graças ao cosmo, alguns desses encontros nos marcam de maneira positiva. Foi justamente em um desses encontros em que a direção desta dissertação foi tomada, quando tive contato com a disciplina eletiva de filosofia africana e toda a sabedoria e engajamento do Prof. Acildo Leite. Fica difícil imaginar como uma disciplina dessas, cuja importância é tamanha, mas que se encontra fora dos currículos escolares, quando na verdade, deveria ser tornada conteúdo obrigatório. Quando tive contato com o “Decolonialismo”, conceito que trataremos mais adiante, senti o que realmente gostaria de trabalhar em minha dissertação. Esse encontro me fez perceber que queria o contato com o que fosse mais local, mais próximo, daí buscarmos teorias decoloniais como veremos adiante no pensamento de Fabiano Monge.

Muito embora Gallo afirme sobre a importância de suscitar problemas sensíveis aos alunos, nos restou uma dúvida: como fomentar isso? A fim de buscar uma solução é que utilizaremos a filosofia decolonial de Fabiano Monge. Uma máxima da física é a de que todo corpo tenda a permanecer em repouso, conosco não é diferente. O movimento não acontece naturalmente, é necessário que algo nos provoque, ou seja, só gera em nós movimento aquilo que nos toca de forma íntima, que está diante de nossos olhos, que podemos, de certa maneira, tocar. Monge acaba então por dar contornos tanto às inquietações de Deleuze-Guattari, quanto às de Gallo, uma vez que sabe que o público a ser mediado são justamente as alunas e alunos de escola pública. Ora, estamos tratando, da nossa realidade, mais especificamente de nossa realidade educacional, o que nos faz perceber que um ensino baseado em uma realidade europeia é incapaz de provocar algo em nossas alunas e alunos.

Face à pluralidade cultural, a realidade social de nossas alunas e alunos é diferente das que podem ser observadas em outras partes do mundo. Nossas alunas e alunos partem de uma realidade econômica, política, cultural e social diferentes, não é razoável pensar que a grande narrativa europeia os contemple ou os comova, seus problemas são diferentes, seus anseios e expectativas são diferentes. Cabe então à professora e ao professor se situar no nível de suas alunas e de seus alunos, a fim de promover esse encontro violento com o que vem de fora, propondo problemas que pertençam ao seu mesmo lugar comum e assim estimular a criação de conceitos a partir de tais discussões. Para que essa pedagogia do conceito possa prosperar, ela precisa ser aplicada em um solo propício, onde as suas ferramentas possam funcionar e esse lugar de aplicabilidade é a realidade social em que estão inseridos.

É necessária a compreensão de que estamos em constantes mudanças, sejam elas nos valores, na cultura, na estética ou na política. O ser humano é plural e a todo tempo muda, a sociedade, enquanto dimensão agigantada daqueles que a formam, segue tais mudanças. Então, enquanto palco de mudanças constantes, onde sempre surgem contradições, necessita de soluções, porém, muito mais importante que isso, necessita de problematizações. Esse é o papel que será exercido por uma *Pedagogia do conceito*, ela é um instrumento que mediará alunas e alunos e os problemas que fazem parte da realidade social em que vivem. O

embate entre esses problemas e as alunas e alunos que trará a possibilidade da elaboração de conceitos advindos dessa interação.

O ensino menor- *menor* proveniente do conceito de “Minoria”- pensado por Monge (2022) tem a proposta de levar para o ambiente escolar pautas identitárias. Por isso, não podemos confundir o conceito de *Menor* proposto por Deleuze e Guattari e retrabalhados por Gallo e Monge com o conceito de “menor” proposto por Kant em sua tese da menoridade e muito menos o conceito de “menor” tradicionalmente revelados por adjetivos inferiorizantes. O conceito de *Menor* pescado de Deleuze e Guattari por Monge, na sua proposta de *um ensino menor de filosofia*, não tem a ver com quantidade ou qualidades inferiores, mas sim com poder e dominação. “A maioria supõe um estado de poder e de dominação, e não o contrário” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, P.55).

Quando Monge traz para a escola as pautas identitárias fica evidenciado que dentro de uma sala de aula as problemáticas são diversas e diante dessa especificidade é necessário um trabalho coletivo, que seja finalizado com a construção de um projeto único, capaz de estabelecer a conexão entre as diferentes pautas, algo que vá além do ambiente escolar e promova a união identitária entre todos os corpos. É possível que algo do tipo aconteça em uma sala de aula? É possível que nesses grupos, que são marginalizados, essa ação já aconteça até mesmo inconscientemente na busca por aceitação, por encontrar a si mesmo ao perceber o sofrimento do outro, mas nada que envolva uma busca coletiva. Na proposta de um ensino menor, os grupos marginalizados expõem também suas visões, porém todas elas têm como ponto de partida uma visão pluriversal, tornando a luta de todos os diferentes, a luta comum. Um espaço homogêneo, unificador, criativo, livre de perseguições de qualquer ordem, onde não exista espaço para racismo e sexismo epistêmicos.

Segundo Gallo (2012) a filosofia nas escolas está longe de ser um empreendimento tranquilo. A sua alusão faz sentido se levarmos em conta a sua situação aos longos anos, uma disciplina relegada por motivos vagos e que apenas recentemente voltou aos nossos currículos, porém, ainda segundo o autor, um desafio maior se descortina: para ele – Gallo – usar o tensionamento natural que as aulas de filosofia provoca para tornar as aulas dela um lugar de experiência de pensamento com o olhar para os conceitos. Ainda pensando no que foi dito, vislumbramos Monge (2022), que com outra proposta, explora o conceito de *ensino*

menor de filosofia e faz do seu conteúdo uma forma de agenciar as alunas e alunos na *criação de conceitos*.

Considerando que ensinar filosofia implica vivê-la, praticá-la e afetar de certa forma a vida dos sujeitos envolvidos, surge o interesse por uma pesquisa movida inicialmente a partir da percepção do ambiente escolar, enquanto docente de uma escola da rede pública federal, no município de São Luís.

Reportando-me à memória, tenho a pretensão de relatar sucintamente um pouco de minha experiência enquanto professora de filosofia do Ensino Médio e as possíveis implicações à prática pedagógica-filosófica vivenciadas no Instituto Federal.

A reflexão sobre a minha prática esteve presente em todos os momentos da minha vida de docente, desde que esta foi iniciada. Assim, não consigo imaginar um cenário em que estive longe dessa problemática. Durante esses anos, vivi muitas inquietações, que acabam por deixar evidente a escolha por um mestrado cujo objetivo principal é a “metodologia de ensino”. Foi pensando em aperfeiçoar a minha prática de ensino que, digamos assim, me aventurei a mergulhar em águas tão profundas como a experiência de fazer um mestrado profissional. Experiência essa que nos lança, principalmente, a desenvolver a capacidade de criar.

Formada em pedagogia, primeiramente, minha admiração pelo conhecimento filosófico começou durante uma disciplina de filosofia ainda na graduação daquele curso. Uma vez que o interesse em mim foi despertado, ao me graduar em pedagogia, prestei novo vestibular e fui aprovada no curso de filosofia. Nos corredores do curso e até mesmo entre alguns professores, corria o comentário que dizia que só aprenderíamos de fato o que era filosofia quando estivéssemos em campo, ou seja, na sala de aula. Nunca levei muito o comentário a sério, achando quer somente uma das muitas místicas que existiam no meio acadêmico. Entretanto, ao me deparar com a experiência de ensinar, percebi que havia uma infinidade de dificuldades no labor professoral, a preocupação com o conteúdo ministrado, os questionamentos que surgiam do encontro das mentes das minhas alunas e alunos com aquilo que era ministrado, o retorno que, naturalmente, eu teria que oferecer a eles a elaboração de atividades que correspondessem com o que foi ensinado, com a elaboração de um currículo básico e coeso que atendesse as demandas do Instituto Federal do Maranhão, ou seja, dentro do universo escolar, estamos falando de tudo aquilo que diz respeito ao funcionamento de um ambiente escolar. Acima de

tudo, me interessa pensar a minhas formação e atividade enquanto professora de filosofia, os impactos disso na formação das alunas e alunos e até mesmo a relevância desse conteúdo na vida deles.

De fato, é comum encontrarmos dificuldade no ensino de filosofia. Em sala de aula, as coisas nem sempre acontecem conforme o planejado. São adolescentes diferentes, que trazem consigo experiências, emoções, desejos, perspectivas, enfim, há uma pluralidade de culturas e saberes que se cruzam no contexto escolar.

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

Contudo, se ensinar filosofia implica, segundo Gallo (2012, p.92), o

“contato dos jovens com o instrumental conceitual”, ou seja, uma *Pedagogia do Conceito* e, segundo Monge, “utilizar uma linguagem *menor* como expressão, isto é, a cultura periférica como voz dos coletivos” (2023, p.87), então como ensinar Filosofia no ensino médio tendo como forma a *Pedagogia do Conceito* e como matéria a linguagem de um *ensino menor de filosofia*? Como delinear a *Pedagogia do Conceito*? Quais os conteúdos que deveriam ser aplicados nas aulas de filosofia na busca da criação de conceitos? É possível dar autonomia as alunas e alunos para pensar a partir de uma *Pedagogia do Conceito* fundamentada nas vozes que vem da periferia?

Sendo assim, o objetivo geral desta pesquisa é compor uma metodologia inovadora para o ensino de filosofia, resultante da forma metodológica de ensino proposta por Sílvio Gallo e um ensino de filosofia não eurocêntrico pensado por Fabiano Monge, ambos ancorados na filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari, possibilitando aos alunos autonomia no pensar.

Como objetivos específicos, ambicionamos:

- Explicar a forma metodológica de Ensino proposta por Silvio Gallo, a partir da filosofia de Deleuze e Guattari no que tange à ideia de “*pedagogia do conceito*”.
- Analisar um ensino de filosofia não eurocêntrico proposto por Fabiano Monge, a partir de Deleuze e Guattari no que tange ao conceito de “*Menor*”.
- Elaborar uma série didática resultante da pedagogia do conceito de Gallo e um ensino menor de filosofia de Monge, pensados a partir da filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari.

Seguindo a ideia de rizoma apresentada em *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, de Deleuze-Guattari (1995), a disposição desta dissertação será composta em três movimentos ligáveis, sem considerações conclusivas, porém como “platôs” que estabelecem uma comunicação circular entre si. Segundo os autores (2011), ‘platô’ é toda multiplicidade conectável com outras hastes subterrâneas superficiais de uma maneira a formar e estender o rizoma. Com isso, cada platô pode ser lido em qualquer posição e posto em relação com o outro.

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 sua 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* [...] ; a seu plano de composição, que constitui **platôs (zonas de intensidade contínua)**; aos vetores que as atravessam, e que constituem Territórios e graus de desterritorialização (DELEUZE;GUATTARI, 2011, p. 10-11).

A disposição de seu pensamento segue essa forma por acreditarem – Deleuze-Guattari – que a realidade é caracterizada pela multiplicidade e o modelo no qual está se apresenta é o rizoma. A composição de um rizoma são platô e esse sempre está no meio, sem início nem fim.

No primeiro platô, *A Pedagogia do Conceito*, a ideia aqui é buscar a dimensão da filosofia como potência criadora de pensamentos, a arte de criar conceitos. Neste sentido o nosso referencial teórico repousará em Gilles Deleuze e Félix Guattari, assim como outras obras que são fundamentadas nesses autores. Seguindo nossa lógica em beber em fontes referenciadas, usaremos o pensamento de Sílvio Gallo, para pensar o ensino de filosofia na experiência de criação de conceitos, que são estabelecidos em seus quatro passos didáticos. Os passos didáticos são necessários a fim de garantir, em nosso entendimento, uma experiência essencial de um processo que seja ativo e criativo no contexto do ensino médio e que tem todo o potencial de trazer implicações metodológicas valiosas nessa modalidade de ensino.

No segundo platô, Um *Ensino Menor de Filosofia*, será a vez de abordarmos a perspectiva de Fabiano Bitencourt Monge que versa sobre um ensino específico de filosofia, no caso o *ensino menor de filosofia*, como alternativa para uma *Pedagogia do Conceito*. No caso, trataremos de um ensino que não propaga a grande narrativa europeia etnocêntrica de originalidade grega e do predomínio europeu daquilo que se chama de filosofia e que é ensinado aos jovens. Em Deleuze-Guattari (1992) e Gallo (2012) o pensamento é concebido como criação. Apontam uma *Pedagogia do conceito* que analisa as condições de criação como fatores únicos que permanecem singulares. A ocorrência disso, segundo Sílvio Gallo (2012) é fazer tentar surgir entre alunas e alunos problemas sensíveis.

Porém, ainda que seja apontado um itinerário de como alcançar essa meta, uma provocação legítima é saber, que itinerário é esse? Como isso pode ser alcançado? Ora, estamos falando de um ensino menor, algo que tenha capacidade e mérito de atingir aquilo que chamamos de minorias. Deleuze, Guattari e Gallo são claros: o intuito é uma filosofia que faça nossas alunas e nossos alunos criarem conceitos – nobilíssima tarefa. Porém, isso só acontece na medida em que as alunas e alunos sejam sensibilizados. Como isso é possível? Quais conteúdos, porventura, devem ser utilizados?

Com o intuito de chegar a uma resposta para essa dúvida – que por si só já é uma problematização, é que nos valeremos da perspectiva de Fábio Monge. Nós somos movimentados por aquilo que nos toca no íntimo, ou seja, algo próximo, à beira do palpável. Em sua proposta Monge imprime a arte final àquilo levantado tanto por Deleuze-Guattari, quanto por Gallo, uma representação clara dessa inquietação e isso é atingido ao se constatar que o público a ser mediado são as alunas e alunos da escola pública. Ao percebê-los enquanto público, fica nítido que uma proposta europeia simplesmente nada comunica a eles, que dada sua distância (que não é apenas geográfica, mas temporal e cultural), não os provoca.

Por fim, no terceiro platô, apresentamos a nossa pesquisa. Primeiramente, expomos o espaço onde aconteceu a nossa experiência. Aqui construímos um pensamento que contemplou um contexto histórico, social, cultural,

organizacional e administrativo do Instituto de Educação Ciência e Tecnologia do Estado do Maranhão – IFMA.

A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação. Em decorrência do tempo e espaço, ou seja, do contexto, uma escola de educação formal, com local específico, horários específicos e currículos específicos, pensamos em realizar uma pesquisa que contemplasse a nossa prática, haja vista ser esse ambiente o nosso lugar comum. A tentativa foi experienciar ao vivo e com o mínimo de previsibilidade os eventos. A preocupação maior foi a de vivenciar os acontecimentos surgidos dessa experiência coletiva, produzido no ensino de filosofia, entre e com os participantes dessa pesquisa. Assim, tivemos a oportunidade de trazer algumas capturas e alguns agenciamentos nos processos de ensinar e aprender filosofia, onde destacamos a interação ocorrida entre alunas e alunos e a metodologia que propomos nas vivências da periferia do povo preto.

As etapas de pesquisa seguiram a forma proposta por Sílvio Gallo, que foi a sensibilização, a problematização, a investigação e a conceituação. Como conteúdo a ser trabalhado, seguimos a proposta de Fabiano Monge, voltada para um conteúdo não eurocêntrico. Nesta experiência priorizamos um conteúdo que fosse voltado especificamente para o povo preto periférico.

Muito além de uma pesquisa que fosse voltada para o teste de hipóteses, coleta de dados acadêmicos e levantamento de teorias, nosso desejo ao evitar esse tipo de abordagem, era ir muito além da pesquisa fechada, e sim abraçar o genuíno, o espontâneo, propor novos encontros e conexões. Nosso objetivo era promover o choque que a inquietação com aquilo que nos provoca faz e não simplesmente tentar colocar experiências em números.

Deste modo, achamos importante afirmar que a pesquisa construída foi erguida a partir de agenciamentos e em conexão com muitos outros agenciamentos. Nessa perspectiva, pensamos, então, nas intensidades, nos efeitos que ela venha, porventura, provocar nas pessoas, nos lugares, nas coisas, conforme somos convidados por Deleuze e Guattari, Gallo e Monge.

2. PEDAGOGIA DO CONCEITO

Segundo Deleuze-Guattari (1992), os filósofos que vieram após Kant rodopiavam em volta de uma enciclopédia universal do conceito, que indicava sua criação a uma pura construção subjetiva, ao invés de alvitrar uma empreitada bem mais simples, por exemplo, uma *Pedagogia do Conceito*, que necessitaria meditar as circunstâncias de criação como aspectos de instantes que continuam singulares. Se as três épocas do conceito são a procura por universais, a pedagogia e as disciplinas da comunicação, “só a segunda pode nos impedir de cair, dos picos do primeiro, no desastre absoluto do terceiro” [...] (DELEUZE, 1992, p. 21).

2.1 Deleuze e Guattari: dois arroios que se juntam para formar um único rio.

Um exercício de pensamento capaz de criar conceitos. Com essa forma única Deleuze orientou seu fazer filosófico e foi capaz de marcar, de maneira inédita, toda a filosofia do nosso tempo. A característica desse fazer filosófico é que ele é um exercício que é capaz de transitar por entre todos os conhecimentos ditos imanentes², literatura, ciências, arte, além da filosofia. O nosso autor, Deleuze, também escreve sobre diversos filósofos como Kant, Nietzsche, Bergson, Espinoza, Hume, Leibniz e Foucault. Na literatura seus diálogos são com Proust, Kafka, Carroll, Artaud e muitos outros mais, sempre com o intuito de experimentar seus pensamentos. O cinema, a linguística e a psicanálise são temas recorrente na construção de sua filosofia. Em uma conclusão precipitada, poderíamos imaginar que um mergulho tão profundo em águas tão turbulentas e diversas, levaria a um caos de pensamento, haja vista a aparente distinção que os pensamentos possuem, entretanto devemos enxergar esses conhecimentos como braços de um rio que futuramente desaguarão em um oceano, que nessa analogia seria a filosofia desenvolvida por Deleuze. Assim o é devido o que pensa sobre o conceito de filosofia, pois o autor de *Diferença e Repetição* acredita que fazer filosofia não é pensar um pensamento pronto como se vê em história da filosofia e muito menos uma reflexão ‘sobre’ produções literárias, artísticas ou científicas, uma vez que o filósofo, por essência e labor, não é aquele que pensa e reflete sobre alguma coisa ou alguém, mas é aquele que tem capacidade de criar seus próprios conceitos

filosóficos. É a partir das produções filosóficas, científicas e artísticas que somos capazes de levar o pensamento a produzir algo novo, genuíno e autêntico (BENETTI, 2006).

Vemos ao menos o que a filosofia não é: ela não é contemplação, nem reflexão, nem comunicação, mesmo se ela pôde acreditar ser ora uma, ora outra coisa, em razão da capacidade que toda disciplina tem de engendrar suas próprias ilusões, e de se esconder atrás de uma névoa que ela emite especialmente (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.14).

De maneira bem elementar, a princípio, biografamos o filósofo profissional Gilles Deleuze pelo tamanho de sua colaboração – edificada antes de Guattari – que contribuiu decisivamente para a efetivação do texto, “*O que é a filosofia?*”, obra que fundamenta o tema do nosso capítulo, *Pedagogia do conceito*, diretamente e também, indiretamente, está diluída em todo nosso *corpus* textual. Todavia, comentar Deleuze sem citar Guattari seria no mínimo considerado uma injustiça e, pior, até mesmo uma grave imperícia de nossa parte, pois o próprio título da obra traz o seu nome como um de seus autores. A própria parceria Deleuze/Guattari foi erguida ao longo de vinte dois anos de parceria e contribuição mútuas. Relacionamento esse que trataremos a seguir.

O encontro entre os dois aconteceu no final dos anos sessenta. Nessa época Deleuze já era um filósofo reconhecido, um professor prestigiado e escritor consagrado. Já era autor, conforme relata a pequena biografia acima, de grandes obras sobre Hume, Nietzsche, Espinoza, entre outros nomes da história da filosofia, assim como da literatura europeia.

Já Guattari, graduado em filosofia e com interesse na psicanálise, filosofia marxista, filosofia da linguagem e filosofia política, direcionou seus estudos para a psicanálise, mas sempre esteve às voltas com os movimentos sociais. Ativista convicto, participou de vários grupos, movimentos políticos, estudantis e até mesmo no maio de 68¹. Por estar inserido em movimentos sociais e na

¹ No final dos anos 60, a França foi sacudida por uma grande comoção popular, um movimento político que ficou marcado por extensas ocupações estudantis, greves gerais, assim como propôs uma revisão dos valores, impulsionada fortemente por uma jovem cultura e que ficou mundialmente conhecido como Maio de 1968. Fora dos limites territoriais franceses, o mundo assistia o desenrolar de acontecimentos como a guerra do Vietnã, a liberação sexual e a luta pelos direitos civis. Tais eventos alimentariam as falas inflamadas dos jovens estudantes daquela época. O Maio de 1968 seria responsável por ditar tendência durante muito tempo ao redor do mundo, assim como fizera um dia a Revolução Francesa, mas também é

psicanálise, foi convidado para integrar uma equipe clínica que realizava um trabalho diferenciado na área do sofrimento mental. Nesse lugar todas as dinâmicas eram realizadas em grupo e os pacientes eram ativos na organização do próprio espaço. Então, nessa época, era assim que Guattari se encontrava, sempre lidando ativamente com processos grupais e com saúde mental. Ainda nesse período, Deleuze finalizara sua tese de doutorado, a obra *Diferença e Repetição*, pesquisa com traços de uma ontologia que acompanharia Deleuze e Guattari em todos os seus trabalhos em conjunto. Havia também concluído, se podemos dizer assim, um trabalho menor, cujo nome era *A Lógica do Sentido*. O autor de *Nietzsche e a filosofia*, nesses trabalhos, aproximava-se um pouco do mundo da esquizofrenia, da psicose e de outros transtornos mentais. Sabendo disso, um amigo em comum dos dois, que era ciente da temática comum entre ambos, tratou de construir ponte que lhes renderia uma parceria profissional e que acabou por se transformar em uma amizade que só acabaria com a morte de Guattari em 1992.

Vejamos o que Deleuze diz sobre essa amizade:

Uma filosofia é o que tentamos fazer, Félix Guattari e eu, em *O antiÉdipo* e em *Mille Plateaux*, sobretudo em *Mille Plateaux* que é um livro volumoso e propõe muitos conceitos. Cada um de nós tinha um passado e um trabalho anterior: ele em psiquiatria, em política, em filosofia, já rico em conceitos, e eu com *Diferença e repetição* e *Lógica do sentido*. Mas não colaboramos como duas pessoas. Éramos sobretudo como dois riachos, que se juntam para formar “um” terceiro, que teria sido nós. Afinal, em “filosofia” uma das questões sempre foi a seguinte: como interpretar “filo”? Uma filosofia, isto então para mim como que um segundo período, que eu jamais teria começado e concluído sem Félix (1992, p. 174-175).

2.2 A aprendizagem em Deleuze: O pensamento é sempre forçado a pensar a partir de um encontro com o fora.

Ao ler as obras de Deleuze é possível notar que o autor tende a não tratar os temas da *educação*, ensino de filosofia ou *Pedagogia do Conceito*, de maneira sistemática, embora seja encontrado em seu *corpus* textual diversas menções ao ensino, à educação e aprendizagem.

A compreensão da noção de *Pedagogia do Conceito* nos remete, em um primeiro momento, ainda que de forma breve, os fios principais dessa intrincada

o somatório de diversas questões que clamavam por uma revisão de costumes que foi feita através de lutas políticas, obras filosóficas e todo o vigor da juventude francesa (ROSS, 2018).

tecitura argumentativa desenvolvida na obra *Diferença e Repetição*, livro que é considerado pelos estudiosos de Deleuze como possuidor daquilo que é essencialmente conhecida como *filosofia deleuziana* e que se liga a todo seu fluxo filosófico posterior.

Em *Diferença e Repetição* de Deleuze, seu ponto de partida é uma intuição de matriz Nietzsche-Bergson: o ser é diversidade, multiplicidade, diferença irreduzível ao Uno e ao mesmo. Podemos dizer que, em sua essência, sua filosofia é uma ontologia da diferença. Se o “Ser” está sempre em mudança, naturalmente ficamos impedidos de dizer que o pensamento é redução do Ser à identidade, porém é possível dizer que o pensamento é produção da diferença e é nessa diferença que encontramos o seu motor próprio. Como Deleuze, em tom de provocação, afirma, o pensamento é aquilo que ‘faz’ a diferença. A singularidade crítica e desconstrutora presente em sua obra vem justamente desse pensamento. Ser é diferença (GUALLANDI, 2003). “O acontecimento de Pensamento não é mais aquilo que está condicionado pelo tempo, mas aquilo que ultrapassa o tempo na produção do absolutamente novo” (p.27).

Mas o que Deleuze (2006) e a partir dele, Guallandi (2003), pretendem dizer quando afirmam que o Ser é diversidade, multiplicidade, diferença irreduzível ao Uno e ao mesmo?

Nas palavras de Deleuze, conhecer, para a tradição, é representar o que é exterior à mente e assim obter uma imagem. Para ele, desde os tempos de Platão e na modernidade com Descartes, fomos adestrados a um pensamento representativo ou de reprodução do mundo externo, que é projetado na consciência.

Conhecer um cinzeiro, por exemplo, consistiria em uma forma de representação, uma ‘imagem adequada’ desse cinzeiro em nossa mente. Todavia, Deleuze subverte essa forma de pensar, afirmando que não existe maneira de reter a imagem no pensamento, ou seja, não existiria um conceito universal capaz de substantivar qualquer coisa no mundo, como “cinzeiro”, mas somente a experiência singular, que seria justamente o processo de um acontecimento que somente se realiza no encontro com o fora- o pensamento é irrepetível, sempre novo e singular. Ao encontrar com um signo qualquer e ter a possibilidade de depositar cinzas nele, naquele contexto singular, em relação àquele objeto parcial, ele será um cinzeiro

para “mim”. Porém, se encontro com um signo, e o desejo que surge entre nós e ele potencializa que plantemos nele uma “aloe vera” ao invés de depositar cinzas, naquela situação exclusiva e singular, em relação àquele objeto parcial, “nossa” experiência que se dará sempre no singular o demarcará como um vaso, ainda que aquele objeto, nomeado pela força da cultura da representação, tenha a mesma imagem do que outrora era um cinzeiro.

Como crítico do pensamento representacionista, Deleuze o desconsidera, pois esse trata do pensamento como uma ‘espécie de espelho da natureza’, o que, aliás é uma metáfora que pega emprestada do filósofo estadunidense Richard Rorty, que também é um outro crítico da interpretação representacionista do conhecimento.

O Ser não estaria preso a um conceito que o universalize, substancialize ou o objetifique enquanto coisa, como por exemplo, o signo “cinzeiro”, justamente por ser diversidade, multiplicidade, diferença irreduzível ao Uno e ao Mesmo. Algo relacionado ao Ser só é apreendido na experiência do encontro com o fora, que sempre é uma experiência singular, por isso a subversão de Deleuze de um pensamento com imagem ou representacionista, por um pensamento sem imagem ou rizomático.

Deleuze dá as costas ao pensamento da representação. Ele não é capaz de dar conta da diferença em si mesma, uma vez que subordina a diferença à identidade do conceito. Deste modo, a história da filosofia, de Platão a Hegel, configura-se como a história de um longo equívoco da representação (RIBEIRO, 2021).

A estrutura fundante do pensamento da representação, ainda nas palavras de Deleuze, é o que ele chama de imagem dogmática do pensamento. Uma certa imagem implícita e pré-filosófica (uma espécie de inconsciente filosófico) que o pensamento da de si mesmo e subjaz a toda tentativa de pensar (CARRER, 2019).

Para Zourabichivil (2016), a imagem dogmática do pensamento é representada na obra de Deleuze a partir de três ideias: a primeiro alude ao fato de termos convencionado, em filosofia, que *pensamos naturalmente*. Sua resposta é não. O pensamento seria o resultado de um encontro violento com o fora. A segunda trata do *modelo de reconhecimento*. Esse modelo de pensamento parte do pressuposto

de que todos nós pensamos e que esse pensamento seja resultado apenas de um reconhecimento, ao partir da ideia sobre um possível objeto como sendo o mesmo. Porém ele ressalta que o ato de pensar é uma conexão de absoluta estranheza, o que faz que o objeto do pensamento é sempre o resultado de um acontecimento singular. A terceira e última é uma conversa sobre o *fundamento*. “A filosofia estava muito ocupada em começar, nunca parou de buscar o bom princípio: Ideias, causas, cogito, princípio de razão suficiente...” (p. 45). Aqui se sustenta a convicção de que o início é a única forma que a filosofia tem de se diferenciar do senso-comum, da *doxa*. Entretanto a filosofia sempre está de mãos dadas com a *doxa*, porque é contraditório ela começar verdadeiramente e possuir ao mesmo tempo um início que naturalmente se manifeste para além de si mesma.

Ao analisarmos esses pressupostos parece paradoxal que Deleuze nos proponha uma *Pedagogia do Conceito* como a filosofia a ser praticada (BIANCO, 2002, p. 184).

O que pode existir de mais alheio ao deleuzismo do que uma pedagogia do conceito? Qual personagem conceitual, qual figura filosófica vai mais contra a filosofia de Deleuze do que o pedagogo, do mestre que dá ordens, impõe conceitos e significações, põe problemas já feitos e deixa o aluno apenas o espaço para sua solução? (BIANCO, 2002, p. 184).

Ainda segundo BIANCO (2002), em subversão à ideia dogmática do pensamento, Deleuze proporá uma nova ‘imagem’ do pensamento, a teoria do *pensamento sem imagem*.

Antes de mais nada, segundo a teoria do pensamento sem imagem, a gênese do pensamento não deve ser obrigada a remontar a um suposto ato voluntário de fundação que elimina os pressupostos para iniciar do zero: pensa-se sempre [...], no meio de ‘alguma coisa’, por causa de alguma coisa que força o pensador a pensar. Essa ‘alguma coisa’ pode ser um acontecimento, uma pessoa, um texto, um encontro qualquer que provoca uma distorção e uma desorientação dos sentidos (BIANCO, 2002, p.188).

Mas como podemos compreender o sentido de *forçar a pensar*, que é a característica fundamental do *pensamento sem imagem*?

Para Benetti (2006), diferentemente da filosofia clássica, Deleuze, de alguma forma, procura se desviar do modelo da reconhecimento e da imagem dogmática, orientando para forma de pensamento que se diferencia à natural e boa vontade de se pensar. Sendo assim, diz que os conceitos da tradição,

edificados no modelo da reconhecimento, são conceitos que não encerram em seu contexto a força que impulsiona o pensamento a pensar. “Deleuze quer mais do ato de pensar, pois quer considerar, no contexto do conceito a força de uma intensidade que impele e obriga o pensador a pensar (p. 129). Há no mundo alguma coisa que força a pensar. Este algo é o objeto de um encontro fundamental e não uma reconhecimento” (DELEUZE, 2006, p.231).

Observamos que o ato de pensar não é natural, mas forçado; não é reconhecido, mas fruto de um encontro que o provoca. De acordo com essa perspectiva, “[...] o que é primeiro no pensamento é o arrombamento, a violência, é o inimigo, e nada supõe a Filosofia” (p.230).

Ao filósofo não pertence a tarefa de pensar um objeto, esta concepção é bem nítida nos textos de Deleuze, apresentando assim outra proposta acerca do conceito de filosofia, o que é a filosofia e, conseguinte, sobre o que é pensamento.

Benetti (2006) considera que não seria mais exclusividade da razão a tarefa de julgar, criticar, classificar a partir de um *a priori* que alça a filosofia a uma perspectiva de superioridade sobre outras áreas de conhecimento. Cabe a ela a tarefa de criar conceitos através das capturas que são praticadas no pensador pelo acontecimento.

Visto que o trabalho com filosofia é:

[...]achar, encontrar, roubar, ao invés de regular, reconhecer e julgar. [...]. Julgar é a profissão de muita gente e não é uma boa profissão[...]Quanto mais alguém se enganou em sua vida mais ela dá lições”(DELEUZE; PARNET, 1998, p. 16).

Deleuze (1998) considera o ponto inaugural do pensamento como a força de um encontro que é sentida quando algo é deslocado e desassossega e, conseqüentemente, acaba por manifestar em nós o ato de pensar. “[...]. É verdade que, no caminho que leva ao que existe para ser pensado, tudo parte da sensibilidade. Do intensivo ao pensamento, é sempre através da intensidade do pensamento nos advém” (p.239).

Sendo assim, Benetti (2006), ajuíza que o ato de pensar está na sensibilidade que, com sua intensidade, faz encontrar os seus próprios limites. “

Aquilo que só pode ser sentido (o *sentiendum* ou o ser sensível) sensibiliza a alma, torna-a 'perplexa', isto é, força-a a colocar um problema, como se o objeto do encontro, o signo, fosse portador de problema" (p.232).

Segundo Bianco (2006), o pensamento é uma máquina de criação. A ação de pensar, em seu itinerário, não encontra ou reconhece algo como, por exemplo, soluções de problemas postos e colocados, como se poderia imaginar na relação entre professor, alunas e alunos. Muito pelo contrário, sempre são colocados problemas originais e suas soluções. Então, a condição de erro, de onde é originado o modelo cognoscitivo dessas alunas e desses alunos, não é apropriada e faz-se necessária sua troca por outras categorias, como da ignorância e da estupidez.

2.2.1. Como acontece a Aprendizagem na concepção deleuziana.

Bianco (2006) nos diz: Nietzsche afirma que a noção de método, que é baseada na boa vontade do pensador e eliminação de todo impedimento da conquista da verdade, é substituída pela noção de 'cultura'. Na acepção nietzscheana, cultura é uma forma de educação que se choca com o fora e à produção de novidade. "[...] o seu objetivo é o de favorecer o encontro com as forças que impulsionam as faculdades a ultrapassarem seus limites impulsionando o pensamento a superar o seu estado natural de torpor. (p. 188189).

Segundo Bianco, Deleuze escreve em 1962:

A cultura, segundo Nietzsche, é essencialmente adestramento e seleção. Ela exprime a violência das forças que se apoderam do pensamento para dele fazer algo ativo, afirmativo. Esse conceito de cultura só será compreendido se forem captadas todas as maneiras pelas quais ele se expõe ao método. O método supõe sempre uma boa vontade do pensador, uma decisão premeditada'. A cultura, ao contrário, é uma violência sofrida pelo pensamento sob a ação de forças seletivas, uma formação que põe em jogo todo o inconsciente do pensador. Os gregos não falavam de método, mas de Paidéia; (...) A atividade geral da cultura tem um objetivo final: formar o artista, o filósofo. (DELEUZE, 1976, p. 89-90, grifo no original, *Apud* BIANCO, 2002, p.189).

Essa meditação sobre cultura, caracterizada como um meio de constituição de disciplinamento do pensador-daquela que aprende- em oposição a uma ideia de método, é defendida na obra Proust e os signos e permanece entrelaçada em toda filosofia deleuziana.

Diz Deleuze (2022):

Aprender diz respeito essencialmente aos signos. Os signos são objetos de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. (...). Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação aos signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou hieroglifos. A obra Proust é baseada não na exposição da memória, mas no aprendizado dos signos[...] A unidade de todos os mundos é que eles formam sistemas de signos emitidos por pessoas, objetos, materiais; não se descobre nenhuma verdade, não se aprende nada, a não ser por decifração e interpretação (p. 12).

A partir do que Deleuze nos afirma acima, ou seja, quando ele vê o ato do pensamento como agenciador do novo e da aprendizagem como interpretação, decifração e tradução, deduzimos que o aprendizado do alunes não se dá ao simplesmente replicar o que sua professora ou seu professor faz ou manda ou então, quando reproduz seus movimentos infrutiferamente ao partir de representações e significação exigidas por eles imitando e dispendo em atos imitadores os meios de representação. Entretanto, quando encontram os signos por eles emitidos, quando de fato os decifram e decifrando, criam, produzem o novo. Nas obras *Mil Platôs* e *Anti-Édipo*, Deleuze e Guattari afirmam que as alunas e alunos aprendem ao relacionar-se intimamente de forma a-representativa e decodificada com seu professore (VERMEREM, *et al.* 2003).

Com intuito de dar corpo a ideia de aprendizagem, nada melhor do que usar o próprio Deleuze em uma citação de sua obra *Diferença e repetição*. Em nosso entendimento essa citação precisa vir integralmente, pois ela condensa todas as características que foram debatidas até aqui sobre o ato de aprender.

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, no objeto que o emite ou que é seu portador e que apresenta necessariamente uma diferença de nível, como duas disparatadas ordens de grandeza ou de realidade entre as quais o signo fulgura; por outro lado, em si mesmo, porque o signo envolve um outro 'objeto' nos limites do objeto portador e encarna uma potência da natureza ou do espírito (ideia); finalmente, na resposta e do signo. O movimento do nadador não se assemelha ao movimento da resposta e do signo. O movimento do nadador não se assemelha ao movimento da onda; e, precisamente, os movimentos do professor de natação, movimentos que reproduzimos na areia, nada são em relação aos movimentos da onda, movimentos que só aprendemos a prever quando os aprendemos praticamente como signos. 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 ideomotricidade, 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 e que, de uma onda e de um gesto a outro, transposta esta diferença pelo espaço repetitivo assim constituído. Aprender é constituir este espaço do encontro com signos, espaço em que os pontos relevantes se retomam nos outros e em que a repetição se forma ao mesmo tempo que se disfarça (Deleuze, 2006, p.48)

Na iminência de completar a compreensão do sentido de aprendizagem para Deleuze, vejamos o que ele diz abaixo:

Os mestres de fato[...], são aqueles que nos golpeiam com uma novidade radical, aqueles que sabem inventar uma técnica artística ou literária e encontrar as maneiras de pensar que correspondem à modernidade, isto é, tanto a nossas dificuldades quanto a nossos entusiasmos (DELEUZE, 1998, p.109, Apud, BIANCO, 2002).

Por tudo isso, é possível pensar que a aprendizagem em Deleuze é algo que está apara além da escola, não é exclusividade da escola, apesar deste lugar ter a possibilidade de estimular incontáveis relações, signos que possa envolver, uma vez que o aprender começa na própria vida, nas paixões, nos sofrimentos, nos desesperos, nas angústias, nas decepções, nos lugares onde as relações de poder estão estabelecidas, por exemplo, regras de grupo, território de coexistência, de convívio, e também, em momentos que não se tem a pretensão de ensinar- aqui poderíamos arriscar dizer que seja o território mais propício à aprendizagem- pois é onde mais se ensina sobre a vida, permitindo assim, ao outro, a interpretação, a decifração dos enigmáticos signos que irão aparecer no confronto com o fora, no encontro com o exterior , no processo de subjetivação do outro. Enfim, a aprendizagem, para Deleuze, ocorre quando o pensamento é forçado a pensar a partir de um encontro com o fora; já ensinar seria possibilitar esse encontro.

Após discorrermos sobre o tema da aprendizagem em Deleuze, quem saiba seja possível compreender agora o seu entendimento sobre *Conceito*, visto que tal noção é condição *sine qua non* para entender o que pode ser a *Pedagogia do Conceito* para o pensador.

Especificamente para Deleuze, o estatuto do *conceito* é específico quando fala daquilo que exprime a diferença; o acontecimento², o novo, o *devenir*. Quer dizer, Conceito é o resultado do violento encontro entre signo e pensamento.

“Tais noções [...] distinguem-se das categorias da representação sob vários pontos de vista. Primeiramente, elas são condições da experiência possível (DELEUZE, 2006, p. 447).

A filosofia sempre se ocupou de conceitos, fazer filosofia é tentar inventar ou criar conceitos. Ocorre que os conceitos têm vários aspectos possíveis. Por muito tempo eles foram usados para determinar o que uma coisa é (essência). Nós, ao contrário, nos interessamos pelas circunstâncias de uma coisa: em que casos, onde e quando, como, etc.? Para nós, o conceito deve ser o acontecimento, e não mais a essência (DELEUZE, 1992, p.37).

Pedagogia do Conceito, para Deleuze, é a busca por provocar a criação e a aprendizagem, que sempre é iniciada a partir de territórios de criação do conceito de singular. É o que podemos inferir em consequência de tudo que foi exposto até aqui.

2.3 A Pedagogia **do Conceito** proposta por Sílvio Gallo.

2.3.1 A filosofia como criação de Conceito.

Tenho discutido essa proposta didática em várias ocasiões [...]. Tive a oportunidade de discutir tal proposta com professores de filosofia[...]. Os professores que procuraram implementá-la têm relatado que os três primeiros passos são viáveis; porém, a conceituação é bastante difícil de ser atingida. De minha parte, gostaria de insistir nessa perspectiva, que considero viável desde que nos empenhemos de fato nela (GALLO, 2012, p.16).

Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo, nascido em 17 de setembro de 1963, ingressou e filiou-se em diversas entidades que atuam nas áreas de filosofia da educação no Brasil e no exterior. Amplamente conhecido na comunidade acadêmica, é um filósofo pedagogo³. Gallo, totalmente assentado na filosofia contemporânea de Deleuze e Guattari, entende a filosofia como uma disciplina

² [...] Ele é um incorpóreo, no sentido estoico, no entanto, se encarna, isto é, se efetua nos corpos sem, contudo, se confundir “com o estado de coisas no qual se efetua” (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 32, Apud, ANDRADE, 2018, p. 16).

³ É um especialista em Ciência da Educação. Pratica atividades direcionadas ao estudo da Pedagogia em si, pesquisando e propondo novos métodos de ensino e aprendizagem. (Wikipedia, 2002).

que cria conceitos e, a partir de tal pensamento, propõe uma pedagogia libertária, que também é conhecida como uma educação anarquista, assim como um ensino de filosofia que irá girar em torno da ideia de uma educação menor.

Totalmente inserido nesse espectro de pensamento é que Gallo, autor da obra *Deleuze & a Educação*, produzirá vasta obra, que incluem ensaios, artigos e até mesmo uma série de livros, que a partir da importância que eles tiveram, o colocam na prateleira de um dos mais importantes e prolíficos expoentes da pedagogia libertária no Brasil. O foco de sua preocupação concentra-se na educação menor, que nada mais é que a educação que é dada no chão da escola, a multifacetada sala de aula, onde vê-se o ensino enquanto um acontecimento e não apenas como uma simples e mecânica transmissão de informações que nada modificam, mas um gratificante exercício do pensamento conceitual, em que a pedagogia do conceito será proposta por Sílvio Gallo a ser desenvolvida em quatro passos didáticos para o ensino médio, em que serão elencadas da seguinte maneira: o primeiro passo é da ordem da sensibilização; o segundo será da ordem da problematização; já o terceiro se destacará como da ordem da investigação e finalmente o quarto passo que é da ordem da conceituação, ou seja, da invenção e da reinvenção de conceitos.

Na obra em que expõe seus quatro passos, *Metodologia do ensino de filosofia*, o objetivo da sua contribuição é justamente colaborar com a prática docente da professora e do professor de filosofia na escola regular. Como produto direto de sua atuação como professor, que conta com mais de duas décadas de experiência na área, a obra é um texto que reúne o resultado de todas as pesquisas realizadas por ele na área, sobretudo após a promulgação da lei de diretrizes e bases da Educação Nacional em 1996. A proposta de Gallo, através dos quatro passos, é clara, é pensar filosoficamente o ensino de filosofia. Assim, os modos possíveis para a materialização do trabalho pedagógico em sala de aula são compreendidos como experiência do pensamento conceitual.

Porém essas sugestões, Gallo (2012) nos diz, não podem ser adotadas como um tipo de metodologia fechada, que desse modo tornariam o trabalho do professore inflexível, que diriam a professora e ao professor como fazer, mas que devam ser vividas como uma caixa de ferramentas, como sugestões de caminhos, caminhos esses que podem e necessitam de ajustes, alterações e redirecionamentos segundo a prática do professore, a visão que tem na filosofia e,

há que se ressaltar, até mesmo as suas condições de trabalho, que são de extrema importância. Entretanto tudo o que foi exposto não deve ser visto como um manual de trabalho ou até mesmo um “livro de receitas”, onde seria dado o passo a passo de qualquer situação. A ideia a ser levada é a de que o livro sirva como uma espécie de bússola para a construção de um roteiro que será desenhado na particularidade de cada professora e de cada professor.

Este debate é iniciado por Gallo em sua obra *Metodologia do ensino de filosofia* partindo do seguinte raciocínio:

Em *Ecce Homo*: Como alguém se torna o que é, obra de 1888, Nietzsche fez uma espécie de autobiografia intelectual, apresentando um balanço de sua vida e de seus escritos. Sobre o exercício da filosofia, no Prólogo, parágrafo 3, ele escreveu que: “(...) filosofia, tal como até agora a entendi e vivi, é a vida voluntária no gelo e nos cumes- a busca de tudo o que é estranho e questionável no existir, de tudo o que é a moral até agora banida” (1995, p.18). Dito de outra maneira, a filosofia é um exercício de Solidão (GALLO, 2012, p. 19).

A partir desse escrito de Nietzsche, Gallo encontra terreno para perguntar: a filosofia, encarada como um exercício de solidão, é possível de ser ensinada? É possível que alguém a aprenda? E mais ainda ela pode ser passada de uma pessoa para outra? “Estou convencido de que é possível ensinar, e que também é possível aprender filosofia [...] Mas não podemos nos acomodar a certezas fáceis: precisamos questioná-las de novo e uma vez mais [...]” (p.20).

Antes de se pensar em ensinar filosofia, é necessário, e óbvio, fazer a pergunta mais fundamental acerca desse conhecimento, o que é a filosofia? Evidentemente que as respostas possam ser diversas, entretanto, apenas uma possibilidade pode ser plausível ante essa diversidade: a de escolher uma perspectiva de filosofia capaz de fomentar um trabalho coerente em sala de aula. Porém existe a necessidade de evidenciarmos, e que isso fique totalmente límpido, a posição filosófica com base na qual pensamos e ensinamos (GALLO, 2012). “Encontrei essa espécie de ‘porto’ a partir do qual me lançar ao mar da filosofia na perspectiva apresentada por Gilles Deleuze e Félix Guattari em *o que é a Filosofia?*” (p.40).

Deleuze-Guattari dizem na obra, *o que é a filosofia?* “A filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos” (1992, p.13). Nessa mesma obra, Deleuze-Guattari, aludem a existência de uma concepção criadora da atividade filosófica, logo, o conceito deve ser encarado como produto desse pensamento. Sendo assim,

a atividade de criação conceitual é a expressão de uma “filosofia da imanência”, em que pensamento e criação encontram-se, entrelaçados. Então o pensamento não deve ser encarado como um saber ou uma verdade e sim como criação, até porque filosofia não consiste em um saber, não é essa a verdade que inspira a filosofia. Enquanto atividade conceitual a filosofia implica criação, o que nos faz necessariamente compreendê-la como uma arte do pensamento.

Poderíamos chamar o trabalho do pensamento de experimentação? Supostamente sim, pois Deleuze-Guattari (1992), nos diz, o conceito é uma ação do pensamento viajando infinitamente, “[...] é necessário experimentar em seus mínimos detalhes o vínculo único, exclusivo, dos conceitos com a filosofia com disciplina criadora. O conceito pertence a filosofia e só a ela pertence” (p.47).

A filosofia aparece como ato vivo e criativo, “mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos” (p.13). A criação conceitual é uma atividade própria da filosofia: se há lugar e tempo para a criação dos conceitos, essa operação sempre se chamaria filosofia, assim diz Deleuze-Guattari (1992). Sendo assim, a noção do que é pensar e o do que é uma atividade filosófica que implica o pensar, exige uma da relação entre o conceito e o filósofo. Deleuze Guattari (1992, p. 13), escrevem: “o filósofo é o amigo do conceito, ele é o conceito em potência[...]. Este fragmento nos leva a pensar que é bastante sutil a diferença entre o filósofo e o conceito, quase que inexistente, diríamos que, de certo ângulo, seja nulo. Enquanto o filósofo é conceito em potência, o conceito é a efetivação do filósofo. O filósofo é a virtualidade do conceito, enquanto o conceito é a atualização do filósofo. eles dois estabelecem uma relação de existência. Não existe filósofo sem conceito e nem conceito sem filósofo. Ou seja, não existe Descartes sem o *cogito* e nem o *cogito* sem Descartes. Todo conceito antes de ser atualizado, criado - termo usado por Deleuze- já é uma possibilidade no filósofo. O conceito é a possibilidade do filósofo e o filósofo é a possibilidade do conceito.

A concepção de que o pensamento é uma multiplicidade em movimento deve ser a tônica do ensino de filosofia, posto que “[...] criar conceitos sempre novos é o objeto da filosofia como àquele que o tem em potência, ou que tem sua potência e sua competência [...]” (DELEUZE-GUATTARI. 1992, p.13). Se é verdade que o filósofo é o *conceito em potência*, necessariamente podemos pensar: somente o filósofo tem a capacidade de produzir conceitos? E por qual motivo a filosofia é a única produtora de conceitos?

Deleuze-Guattari (1992) nos mostram a atividade de pensar como potência criadora, como experimentação sobre conceitos, por sua vez, a questão do ensino da filosofia pode ser relacionada com a perspectiva dos textos deleuzianos e seus intercessores, na qual retrata o pensar e sua profícua característica: a invenção, a criação (PIOL, 2015, p. 50).

Poderíamos nos perguntar então: como se dá o encontro entre a filosofia, enquanto uma disciplina criadora de conceitos e o ensino de filosofia? Para Deleuze-Guattari (1992), existem três potências de criação do pensamento: A arte, a Ciência e a Filosofia. Cada uma delas tem uma maneira específica de experimentar o pensamento. Aquilo que os cientistas produzem são chamados de funções. Aquilo que os artistas produzem são denominados de *perceptos* e *afectos*. Já o que é produzido pelos filósofos é denominado de conceitos. Vale ressaltar que aquilo que, Deleuze-Guattari, chamam de conceito em filosofia não é o mesmo que chamamos de conceitos na ciência, por exemplo (PIOL, 2015).

“A filosofia faz surgir acontecimentos com seus conceitos, a arte ergue monumentos com suas sensações, a ciência constrói estados de coisas com suas funções”, assim afirmam Deleuze-Guattari (1992, p.254). Assim, todo conceito possui uma história que se entrecruza com outros conceitos (PIOL, 2015, p.51).

Todo conceito possui uma história. Como não poderia ser diferente, existe uma ligação, pois cada conceito remete a outros conceitos do mesmo filósofo e a conceitos de outros filósofos, que, assim sendo, são tomados, assimilados, retrabalhados, recriados. No entanto não se deve pensar que a história do conceito é uma história linear, muito pelo contrário, ela possui muitos cruzamentos, idas e vindas, em um constante ziguezaguear, sempre enviesada. As fontes que alimentam os conceitos sempre são as mais variadas, podem ser filosóficas, ou até mesmo outras formas de abordar o mundo, como a ciência e a arte (GALLO, 2015).

Segundo Teixeira (2016), existem nos conceitos elementos ou componentes vindos de outros conceitos que respondem a outros problemas e especulam outros planos. Como exemplo disso podemos usar o conceito de ideia. Antes de René Descartes, o termo “ideia” era usado pelos filósofos em sua versão platônica-agostiniana, ou seja, arquétipos no intelecto de Deus. Descartes rompe com essa tradição fazendo um uso sistemático desse termo não mais como conteúdo da mente, mas sim como conteúdo da mente do próprio sujeito cognoscente, fazendo com que a ‘ideia’ cartesiana venha a ser um ente mental ou psicológico: “Pelo termo

‘ideia’ entendo aquela forma de qualquer pensamento através de cuja imediata percepção sou consciente do próprio pensamento” (p.489).

A atividade filosófica não pode ser qualificada como um saber de conteúdo, uma vez que em Deleuze, a filosofia não é contemplação, reflexão ou comunicação. O filósofo é entendido como o conceito em potência, um artesão capaz de produzir, pensar e inventar os seus conceitos. Já o conceito filosófico não é algo que é simplesmente dado, não é achado, pois deve ser inventado em função dos problemas sentidos, uma vez que é um acontecimento, uma multiplicidade, um agenciamento⁴ concreto. Um investimento do pensamento marcado por um *plano de imanência*. O ato do conceito remete a potência, a possibilidade de fazer algo (PIOL, 2015).

A criação dos conceitos se dá a partir dos problemas, onde esses são postos em um plano de imanência. A imanência é o terreno dos conceitos e consequentemente da própria filosofia, tendo como guia desse itinerário o filósofo, que tem como elementos o tempo, o lugar em que vive, leituras, concordâncias e discordâncias. Esse é o terreno fértil em que surgem os problemas que movem toda a produção conceitual. Existem duas perspectivas para esses filósofos, traçar seus próprios planos ou escolher trilhar por um plano á trilhado, como podemos ver no platonismo, por exemplo, onde outros filósofos aceitam seguir pelo plano da imanência feito por Platão, sendo assim, dispondo se a construir conceitos ‘platônicos’, seguindo a produção por ele feita (ASPIS; GALLO, 2009).

Evidentemente que existem casos de “apropriação” de conceitos, entretanto, tomar um conceito de um filósofo é fazer sua ressignificação, tirar o seu território de um plano e colocá-lo em outro. Esse suposto ‘roubo’ está longe de um plágio, uma vez que acaba por tornar-se em ato criativo, a captura de um conceito para um outro contexto é reinventá-lo, recriá-lo (ASPIS; GALLO, 2009).

⁴ É um conceito filosófico criado por Gilles Deleuze e Félix Guattari desenvolvido principalmente no livro *Kafka: por uma literatura menor* (1975), mas já mencionado em *o anti-édipo* (1972). O agenciamento está relacionado à teoria das multiplicidades, que está presente na própria obra de Deleuze desde o livro *Diferença e repetição* (1968). (SOARES; MIRANDA, 2008).

O conceito de agenciamento de Deleuze e Guattari, por seu turno, diz respeito ao acoplamento de um conjunto de relações materiais a um regime de signos correspondente. O agenciamento é formado pela expressão (agenciamento coletivo de enunciação) e pelo conteúdo (agenciamento Maquínico). (Deleuze e Guattari, 1995). Trata-se de uma correlação entre duas faces inseparáveis. A expressão refere-se ao conteúdo sem descrevê-lo ou representá-lo, mas intervém nele. Como exemplos de agenciamento coletivos de enunciação poderíamos citar os agenciamentos judicial, familiar, escolar, midiáticos, dentre outros (SOARES; MIRANDA, 2008).

Em conferência realizada para cineastas na Femis [...], Deleuze abordou o problema do ato de criação no pensamento ao falar da criação em diversos segmentos como artes, cinema, na ciência e até mesmo na filosofia, em antecipadamente fala do tema central de sua obra, que seria publicada apenas anos mais tarde, ao afirmar a filosofia como disciplina antecipadora (GALLO, 2012).

Em argumentação reproduzida por Gallo (2012):

É simples: a filosofia também é uma disciplina criadora, tão inventiva quanto qualquer outra disciplina, e ela consiste em criar ou bem inventar conceitos. E os conceitos não existem desde já feitos numa espécie de céu em que eles esparrassem que um filósofo os agarrasse. É necessário fabricar os conceitos. Certamente não se fabrica assim do nada. Não se diz, um dia, 'bem, vou inventar tal conceito', como um pintor não diz, um dia, 'bem, vou fazer um quadro assim', ou um cineasta 'bem, vou fazer tal filme'! É necessário que se tenha uma necessidade, em filosofia ou nos outros casos, senão não haverá nada. Um criador não é um padre que trabalha pelo prazer. Um criador não faz nada além do que aquilo que absolutamente necessita. Resta que esta necessidade- que é uma coisa bastante complexa, se ela existe- faz com que um filósofo (aqui, pelo menos eu sei do que ele se ocupa) se proponha a inventar, a criar os conceitos e não se ocupar de refletir, ainda que seja sobre o cinema (DELEUZE, 2003, p.292, Apud, Gallo, 2012, p. 80).

A pedagogia do conceito é apresentada como um caminho possível nesse programa e para ela a experiência do problema é fundamental. Para tanto é necessário um grande investimento na problematização e na colocação de problemas, muito mais do que eventuais soluções. A vivência do problema mostra-se importante porque faz com que o produto do pensamento (o tão falado conceito) nasça no interior dessa vivência. E essa produção de conceito não vem a ser conclusiva, muito pelo contrário, o seu objetivo é sempre, e cada vez mais, instigar novas interrogações.

2.3.1 Pedagogia do Conceito elaborada por Sílvia Gallo: os quatros passos didáticos.

A história da filosofia exerce em filosofia uma função repressora evidente, é o Édipo propriamente filosófico: "Você não vai se atrever a falar em seu nome enquanto não tiver lido isto e aquilo, e aquilo sobre isto, e isto sobre aquilo". Na minha geração muitos escaparam disso, outros sim, inventando seus próprios métodos e novas regras, um novo tom (DELEUZE, 1992, p. 14).

Na esteira do que foi dito por Deleuze, Sílvia Gallo, realiza o que o filósofo francês citou, inventou seu próprio método, sua própria regra, seu novo tom. A partir

de agora iremos tratar da Pedagogia do Conceito pensada por Gallo e suas implicações no ensino.

Existe a possibilidade de aprender a paciência do conceito na escola? (GALLO, 2012).

É preciso investir em uma pedagogia do conceito, afirmavam Deleuze e Guattari, algo que ao longo da história teve pouca dedicação dos filósofos. Se partirmos do pressuposto que estes, os conceitos, não estão de cara dados, mas que são criados, então suas regras podem ser desvendadas, seus processos podem ser desvelados e para garantir a visibilidade de seus caminhos, a bússola mais importante e necessária, é uma pedagogia do conceito, geradora de intimidade e aprendizado do ato criativo de um conceito (GALLO, 2012).

Os quatro passos didáticos de Sílvia Gallo estão expostos em sua obra “Metodologia do ensino de filosofia” e o objeto de nossa discussão será encontrado no quarto capítulo, intitulado de “Ensino de filosofia e a criação de conceitos: Possibilidades didáticas” (p.85). Muito embora use de uma linguagem, digamos, muito *sui generis* ao referir-se as palavras comuns à linguagem do ensino tradicional. Mesmo trazendo um conceito de “metodologia” e apresentando passos “didáticos”, eles não podem ser vistos como são tradicionalmente conhecidos, já que em nada se assemelham com estes.

Ferrater Mora diz: “Tem-se um método quando se dispõe de, ou se segue, certo “caminho” [...], para alcançar determinado fim, proposto de antemão [...] (2001, p. 1962). Esse conceito de método não tem semelhança com o que pode ser visto no pensamento de Deleuze e Guattari e se não se assemelha ao pensamento deles, não guarda em si semelhanças com a ideia que sustenta os quatro passos de Sílvia Gallo.

Segundo a leitura de Gallo (2012), a filosofia de Deleuze e Guattari seria um divisor de águas no quesito método e sua grande diferença é que não pretende trilhar um caminho fixo, supostamente seguro, cuja pretensão é alcançar um determinado fim. Exposto isto, Gallo propõe perguntas que são basilares ao falar-se em método na filosofia de Deleuze e Guattari: “Como pensar método em filosofia? ”, “Como pensar método no pensamento? ”, “Como pensar método no ensino de filosofia? ”, “Como pensar método para aprender filosofia?

”.

Supondo-se que filosofia é mais do que um saber acadêmico, que ela é algo mais do que um conhecimento que possa ser ensinado, mas sim uma visão de mundo, uma postura diante daquilo que nos é apresentado, um movimento que se processa no pensamento de cada um, fica no ar, como provocar esses deslocamentos? Como fazer com que a experiência filosófica ou através dela, mude a perspectiva de alguém já habituado a uma maneira específica de pensar, encontre outros horizontes, reelaborando sua visão e, mudando o direcionamento, passe a pensar de uma maneira diferente?

Quando se trata de discutir metodologia de ensino de filosofia, Gallo alude para a importância de estabelecer duas direções importantes e complementares nessa empreitada. A primeira é direcionar os esforços na direção de um método que seja estritamente filosófico. É o método na filosofia e no pensamento e que faz toda diferença na produção da experiência filosófica. Na outra frente é o método em seu aspecto didático, onde são definidos recursos, estratégias, procedimentos capazes de proporcionar àqueles que desconhecem a filosofia, ter a oportunidade de colocarem-se no processo de aprender filosofia ao serem inseridos na possibilidade de poder pensar filosoficamente (Gallo, 2017).

O ensino de filosofia pode ser pensado de diversas maneiras, por exemplo, podemos imaginá-lo como uma transmissão daquilo que os filósofos pensaram ao longo da história, ou seja, uma transmissão de conhecimentos que foram produzidos historicamente por diversos filósofos, em períodos diversos. Encarado desta maneira, o ensino de filosofia não iria além da transmissão daquilo que foi produzido pelos filósofos. É a tarefa de uma professora e de um professor repetir, transmitir, elaborar aquilo que já foi pensado por outros filósofos e na outra ponta, para as alunas e alunos que assistem a aula, cabe-lhe repensar aquilo que já foi pensado pelo professor. Ou seja, a aluna e o aluno assimila um pensamento que já foi produzido e vai repensar ou produzir seu pensamento a partir de algo que já foi pensado e reproduzido.

A professora não se questiona quando interroga um aluno, assim como não se questiona quando ensina uma regra de gramática ou de cálculo. Ela “ensina”, dá ordens, comanda. Os mandamentos do professor não são exteriores nem se acrescentam ao que ele ensina. Não provêm de significações primeiras, não são as consequências de informações: a ordem se apoia sempre, e desde o início, em ordens, por isso e redundância. A máquina do ensino obrigatório não comunica informações, mas impõe à criança coordenadas semióticas com todas as bases duais da

gramática (masculino-feminino, singular-plural, substantivo-verbo, sujeito do enunciado-sujeito de enunciação etc.).

Mais do que senso comum, faculdade que centralizaria as informações, é preciso definir uma faculdade abominável que consiste em emitir, receber e transmitir palavras de ordem. A linguagem não é mesmo feita para que se acredite nela, mas para obedecer e fazer obedecer (DELEUZE; GUATTARI, 1995 p. 11-12, Apud GALLO, 2012, p.82).

Porém, Gallo (2017) faz as seguintes perguntas: em se tratando do ensino de filosofia, é possível tomar uma outra direção ao invés de apenas fazermos o aluno testemunhar a experiência filosófica originária? É possível um ensino de filosofia que não apenas reproduza aquilo que já foi pensado, mas que seja capaz de fazer o aluno ter a mesma experiência filosófica do autor estudado? Como tal ensino poderia ser pensado? Como criar meio de oportunizar uma experiência filosófica genuína no ensino de filosofia? Uma experiência que o aluno não seja apenas um observador, que absorve um pensamento já elaborado, pensado, mas o “sujeito ativo”, que coloca a si mesmo como “sujeito” do pensamento. É uma tarefa realizável? É possível que uma professora ou um professor, detentor de sua própria orientação de pensamento, seja capaz de ensinar as alunas e alunos a orientarem-se no pensamento? Ou podemos pensar ainda, será possível que uma aluna ou um aluno, um aprendiz de filosofia consiga aprender essa orientação de pensamento? Ou ainda, essa orientação poder ser realmente ensinada? Realmente pode ser apreendida?

Para Gallo (2017) três abordagens do ensino de filosofia podem ser identificadas: a abordagem histórica, a abordagem temática e a abordagem problemática. Visando a objetividade deste trabalho e de sua pesquisa, deixaremos de lado duas das abordagens, que apesar da importância, não precisa ser explorada aqui, aludiremos apenas a abordagem problemática, uma vez que esta será de fundamental importância para assentar o nosso futuro entendimento acerca dos quatro passos didáticos.

Nessa abordagem, a problemática, verificar-se-á que o ensino de filosofia não se desenrola em torno de uma história da filosofia, mas em torno de problemas que ganham um olhar filosófico. Na prática, o que pode ser observado é que essa abordagem possui um caráter, digamos assim, mais monográfico, que gira em torno de problemas que aparecem repetidamente nos programas do ensino de filosofia do ensino médio e que ao mesmo tempo são questões que vem inquietando a filosofia ao longo dos séculos, como, a existência de Deus, a relação corpo e mente ou o

conhecimento. É comum algumas professoras e professores entusiastas dessa abordagem convidarem suas alunas e seus alunos a participarem escolhendo a problemática que será trabalhada ao longo do período.

Geralmente, e não é de se surpreender, a preferência das alunas e dos alunos gira em torno de problemas de interesse imediato ou de algo que esteja no entorno de sua realidade, violência, drogas, AIDS, tecnologia, vida após a morte, questões que boa parte dos filósofos contemporâneos talvez não considerassem como problemas genuinamente filosóficos. Apesar dessa eventual divergência, perguntar “O que é um problema filosófico? ”, enseja em si mesma a qualidade de questão filosófica, o que, naturalmente, a torna controversa, contestável e será justamente essa a pedra de toque que muitas professoras e professores usarão para começar a problematização em seus cursos, justamente por colocar a natureza da filosofia como problema, tendo em vista essa delimitação. Essa então será o mote que tornará legítima toda e qualquer problematização no campo filosófico, onde serão resgatados temas sugeridos pelas alunas e alunos ou que dará a oportunidade de surgirem novos temas no calor dos debates. Tal qual a reflexão kantiana: ensina-se a filosofar, temos um ensino de filosofia que fica menos enciclopédico e torna-se mais *ativo*, posto que desiste de focar em seu conteúdo histórico e abraça a oportunidade de trabalhar problemas repensados e retrabalhados pelos alunos. Sendo assim temos algo mais postural, onde ao optar por trabalhar com problemas que são propostos pelas alunas e alunos faz com que este paradigma⁵ se aproxime ainda mais da vivência cotidiana deles. (GALLO, 2017).

A abordagem problemática proposta por Gallo é centrar a lógica do ensino de filosofia na lógica da produção filosófica. Naturalmente a produção filosófica sempre é centrada em problemas. É evidente que o processo de filosofar é laborioso, contemplativo, uma vez que este não é simplesmente dado, é

⁵ Platão usou o termo[...], “paradigma”, em vários sentidos: ‘exemplo’, ‘amostra’, ‘padrão’, ‘modelo’, ‘cópia’. Dizer que algo é um exemplo, uma amostra ou uma cópia parece querer dizer que há outra coisa da qual o anterior é justamente exemplo, amostra ou cópia. Nesse caso, parece que há ‘algo’ que é mais ‘real’ e ‘verdadeiro’ que ‘outra coisa’. Contudo, Platão tendeu a usar ‘paradigma’ na acepção de exemplo ou cópia considerando que o exemplo não é um ‘mero exemplo’, mas algo ‘exemplar’ que serve de modelo. Quanto à cópia, pode-se considerá-la como o plano segundo no qual as coisas (sensíveis) estão feitas. Daí que os termos ‘exemplo’ e ‘cópia’ resultem ambíguos para caracterizar a noção platônica de paradigma. É melhor, portanto, ver o paradigma como um modelo, e especialmente como modelo eterno e invariável do qual as coisas participam. Ser paradigmático e, então, ser exemplar e modelar, ser norma das chamadas ‘realidades’, que são tais enquanto se aproximam de seu modelo. (MORA, 2001, p. 21999).

evidenciado ou apenas pronto, mas que é dinâmico e que muitas vezes nos confunde.

Entendemos, justamente, na confusão e não na explicação. Muitas das vezes é a explicação que nos confunde, que nos afasta da compreensão. E é esse pensamento complicado que é a filosofia. Esse pensamento cheio de nuances, confuso, que é deslocado o tempo todo, é que nos colocamos a pensar genuinamente. Se nós nos colocamos nesse pensamento a partir de determinados problemas, nada mais lógico do que tentarmos organizar o ensino da filosofia, também, segundo a lógica dos problemas (GALLO, 2017, 36mim 46s- 37min 42s).

Naquilo que chamamos de campo de solução, o seu caminho só é desvendado por causa dos conceitos, entretanto, estes não estão por aí, no ar, prontos para serem apenas descritos, pois existe uma luta que se desenrola em função dos conceitos, é preciso perícia de quem problematiza, porque é preciso que sejam espreitados, acossados por problemas que sejam resolvidos, até o fim da jornada. Toda filosofia existe a partir de seus problemas, que são expostos explicita ou implicitamente, obviamente que toda reação é fruto das relações criadas em decorrência deles. A pedagogicidade do conceito surge no processo de reagir a um problema, que é onde são assinalados e justificados os traços intensivos que foram usados para construir a sua reação (SALVIA, 2006).

A fonte de entendimento de um problema são as suas características internas, o que faz com que o seu sentido esteja necessariamente ligado ao contexto e às características em que isso se dá. A sua resolução envolve diversos elementos, as condições em que está localizado, do esforço de sua constituição, assim como as soluções elaboradas se dão dentro do problema e nunca a partir de condições anteriores preestabelecidas, que estejam fora do seu contexto de surgimento, onde o problema aparece e se desenvolve. Em Deleuze não existe uma solução, mas uma construção de sentido no contexto e pelas forças em que o contexto se constitui (BENETTI, 2006, p. 135-136).

A proposta é a construção do pensamento e Gallo tem a aluna e o aluno como peça essencial nessa proposta, pois este é convidado a participar ativamente, entender o movimento do pensamento filosófico e a partir dessa ação, construir o seu próprio movimento do pensamento. É um convite à autonomia do estudante, onde este é convidado a pensar por si mesmo, para que seu pensamento vá além,

além do que é dito pelo professor, para além dos ensinamentos presentes nas obras desses mestres que leem durante as aulas.

Como isso pode ser realizado? Imaginamos que isto seja realizável a partir do reconhecimento. Mas que reconhecimento que está sendo falado? A organização é possível a partir do momento em que as alunas e os alunos sejam apresentados a conteúdos filosóficos, cujos problemas consigam reconhecer como seus. Um problema filosófico possui várias peculiaridades, dentre elas a capacidade de nos provocar, na medida em que nos obriga a pensar e, claro, somos obrigados a pensar se, e somente se, estivermos diante de um problema de fato, um problema que possa ser considerado genuinamente filosófico. Outrossim, um problema genuinamente filosófico não é simplesmente atirado em nosso colo, não é apenas dado ou imposto, mas é abraçado, colhido, tomado por nós. Para que nos obrigue a pensar, inicialmente, esse problema necessita ser tomado como nosso problema.

Um problema tem a capacidade de fazer o sujeito que se depara com ele pensar a partir dele. Então não é somente a ação da professora e do professor de filosofia escolher alguns problemas filosóficos e montar seu currículo em torno deles, os impondo aos estudantes. Esse tipo de imposição cobra seu preço, que é das alunas e dos alunos não reconhecerem esses problemas como deles e se não os reconhecem, não conseguirão elaborar um pensamento genuíno. Isso só pode ser feito efetivamente a partir da sensibilidade das alunas e alunos em reconhecer o problema como deles e assim tenham o ânimo de enfrentá-lo (GALLO,2017).

Para Kohan (2009), ao ensinar filosofia o que está em jogo não é saber distinguir uma falácia de outra, entender a querela dos universais, saber se somos capazes de reproduzir o imperativo categórico kantiano ou se somos cartesianos. É óbvio que todo saber é importante, entretanto, mais do que um acúmulo de saberes, está em jogo a clara demarcação entre aquilo que é filosofia e o que não é filosofia; a verdade sobre se ela realmente afeta a vida dos que nela empreendem seus esforços; se a mesma nos faz entrar no mundo de dar razão à própria vida. “Essa é uma partida crucial, onde as peças estão dispostas e as condições e regras do jogo estão com os professores, que orientam e passam aos jogadores o sentido e valor da partida, ajudando a jogar cumprindo as regras” (p.38).

Um conceito, de acordo com Deleuze e Guattari, é a instituição de um acontecimento que é criado pela filosofia. É um exercício de paciência, onde o pensamento se reflete e fica marcado pela materialidade de um plano de imanência.

No conceito os problemas são sentidos na experiência, em toda a sua intensidade (GALLO 2007).

Na perspectiva de Gallo, estamos acostumados a pensar o problema a partir de uma dimensão racional, porém ele alerta que este é pré-racional, algo que se encontra na ordem da sensibilidade. O problema é sentido muito mais do que entendido ou compreendido, ele é existencial. O enfrentamento dele só acontece porque existe um encontro com o problema, apesar de nunca conseguirmos apontar o marco que delimita esse encontro. A força de sensibilidade de um problema é tamanha que ao nos depararmos com ele, este se mobiliza em nós, provocando de tal maneira, que nos obriga a enfrentá-lo usando as únicas ferramentas eficazes diante dele: as faculdades do raciocínio, as faculdades da razão.

Um problema é sentido na experiência sensível. Primeiro temos a experiência de senti-lo e sua compreensão racional é efeito secundário desse encontro. Ou seja, acontece a experimentação e só depois é que raciocinaremos em torno daquilo que sentimos. É essa relação que faz com que seja construída uma proposição racional desse problema. Ora, quando tal proposição vem a ser construída, significa que conseguimos encontrar uma solução para o mesmo. Se tal solução foi alcançada, significa que esse deixou de ser problemático, que não é mais um problema. (GALLO, 2017).

Nas palavras de Benetti (2006), o pensamento é fundado a partir da força de um encontro que mexe, gera desassossego e assim tem a capacidade de desencadear o ato do pensamento. Porém, tal qual deveria ser em uma unidade subjetiva, o uso das faculdades não é concordante entre si, elas discordam. Consequentemente, da discordância surge a diferença e essa provoca o pensamento.

Para Deleuze. '[...] É verdade que, no caminho que leva ao que existe para ser pensado, tudo parte da sensibilidade. Do intensivo ao pensamento, é sempre através de uma intensidade que o pensamento nos advém' (p.239). Ou seja, temos uma concepção de pensamento que não se dá pelo reconhecimento e pela identificação no objeto, mas a partir do arrombamento de algo que é da ordem da sensibilidade. A apreensão do que envolve o pensador é sentida sob forças diferenciadas. A apreensão do que envolve o pensamento é sentida sob forças diferenciadas. Por exemplo, pode ser pelo ódio ou pelo amor na apreensão de um encontro, o qual leva ao pensamento. A diferença em relação à filosofia clássica é que não há predeterminação anterior do que causa o encontro, isso se diferencia em cada pensador. O encontro é sentido e é entendido como o que causa sensibilidade, é o ser sensível. Sendo assim, ao invés do

reconhecimento, é a sensibilidade que está no início (BENETTI, 2006, p. 129-130).

Desse modo, a força motriz capaz de deslocar a filosofia de um ponto a outro e faça com que alguém saia da inércia e oriente o próprio pensamento, não é o problema racional ou o problema racionalizado, mas sim aquilo que vem da ordem do sensível e é justamente isso que faz com que alguém se mobilize no pensamento. Entretanto, e é importante enfatizar, esse problema da ordem do sensível não pode ser colocado metodologicamente, uma vez que todo problema assim colocado já é algo que foi organizado racionalmente e consequência, um problema assim posto, não sensibilizaria alunas e alunos, assim como seria incapaz de fazer com que estes mobilizem seus pensamentos em uma outra direção. Estabelecido que só é capaz de movimentar o pensamento da aluna e do aluno um problema que venha da ordem do sensível, surge o questionamento em como levantar, em sala de aula, problemas que possam ser considerados como autênticos.

Para Sílvio Gallo, uma alternativa para suscitar isso seria tentar fazer emergir entre as alunas e os alunos problemas sensíveis, determinados problemas sem os quais as alunas e alunos efetivamente se encontrem e que assim se possam colocar a pensarem sozinhos. “Me parecem que esse é o caminho que estamos propondo. Um ensino ativo, um ensino que os convide a pensarem filosoficamente” (GALLO, 2017).

Vale lembrar que as professoras e os professores podem exercer, enquanto professora e professor, controle sobre o que está sendo oferecido e proposto, ou seja, ao convite que está sendo feito a elas e a eles. Porém, o que advir dessa ação, o que irão ou não realizar, escapa de qualquer previsão ou controle da professora e do professor, o que irá colocá-lo em um regular exercício de desprendimento, que, neste caso, deve ser encarado como um produto necessário desse movimento realizado.

O ilustre filósofo Sócrates costumava comparar a sua arte com o trabalho de uma parteira, conforme pode ser visto em passagem de *Teeteto*, com certas diferenças, é verdade: ‘Se exerce sobre os homens, não sobre as mulheres e sobre almas que dão à luz, não sobre os corpos.’ (*Teeteto*, 150b). Após reafirmar que nada sabe, sustenta essa mesma relação com aqueles que o rodeiam “[...] de mim jamais nada aprenderam” (*Teeteto*, 150d). Com essa fala, Sócrates parecer querer deixar algumas coisas claras: a) ele não dá a luz ao saber que seus alunos aprenderam, b) ele é a pedra de toque que será fundamental para que os jovens, por sua vez, deem à luz algum valor ou não. Então a função do professor não é a de um

transmissor de conhecimento, mas sim a de uma espécie de mediador, uma pedra de toque, um catalisador, necessário para o exame que uma vida dava de si mesma. (Kohan 2009, p.35-36).

As professoras e os professores fazem o convite às cegas, sem saber se as alunas e alunos irão aceitá-la. Nesse ensino de filosofia cada aluna e aluno é convidado individualmente a pensar sobre si mesmo. Mas o que isso quer dizer? Quer dizer que o campo de atuação da professora e do professor é limitado. O que ele pode fazer realmente é convidar, adicionar elementos que, de alguma forma, proporcionem uma de tocar no sensível a ponto de o provocar o pensamento, pois nesta situação corpo e pensamento não são dualidades que são distintas ou antagônicas. Entretanto, mesmo com esse ato violento, não existe garantia alguma de que isso irá acontecer. O fazer a aluna e o aluno pensar não é algo que possa ser imposto, pois é algo que ocorre em suas estruturas internas. Se objetivo é fazer com que ele atinja a autonomia do pensamento por si só, seria algo de muito contraditório torná-lo uma obrigação.

O que pode ser feito, nas palavras de Gallo (2017) é lançar um convite ao pensamento, questões, situações que o estudante terá de interagir, a fim de que seu pensamento se torne possível. Por esse motivo que a professora e o professor são importantes, porque ao lançar o convite ele estimula, promove os encontros e podem fazer surgir nas nossas alunas e alunos o *pathos* filosófico. Entretanto não cabe ao professore o protagonismo nesse ato violento das alunas e alunos com o pensamento e este deve saber a hora de sair de cena, fazendo com que ele, o verdadeiro protagonista, adentre no mundo da filosofia. Em uma analogia, segundo Kohan (2009), deve o mestre ceder espaço para que assim o discípulo trilhe o seu próprio caminho que, neste caso, nada mais é que ter seu próprio começo na filosofia com um pensamento originante.

Os quatro passos didáticos ou quatro possíveis momentos didáticos propostos por Sílvia Gallo surgem justamente pensando na organização desses elementos, desses contextos, dessas situações capazes de possibilitar ao aluno o pensar filosoficamente. Seu objetivo é ajudar em um processo da construção de uma metodologia do ensino de filosofia aos moldes de uma pedagogia do conceito deleuziana.

No que concerne ao trato com aulas de filosofia na educação média penso que a pedagogia do conceito poderia estar articulada em torno de quatro momentos didáticos: uma etapa de sensibilização; uma etapa de

problematização; uma etapa de investigação; e finalmente, uma etapa de conceituação (isto é, de criação ou recriação do conceito). (GALLO, 2012, p. 96).

O primeiro passo, que é o da sensibilização, busca chamar a atenção para o tema escolhido para o trabalho, visa criar um vínculo que seja forte o suficiente a ponto de gerar uma empatia das alunas e dos alunos para com ele. Os conceitos só podem surgir a partir do enfrentamento e esse ocorre quando existe vivência efetiva entre as alunas, alunos e ele. De nada adianta uma professora ou um professor apenas indicar um problema se ele não abarcar uma certa relação de intimidade, de urgência em ser solucionado alunas e alunos, somente assim um problema será enfrentado aguerridamente, somente assim ele poderá ser encarado como um problema próximo, um problema para eles.

No segundo passo teremos o da problematização: que nada mais é que transformar o tema em problema, ou seja, fazer com que suscite o desejo de uma solução. Na primeira etapa o objetivo era afetar, sensibilizar, chamar a atenção, motivar. Nesse segundo momento, com a atenção já capturada, o objetivo se torna a problematizar vários de seus aspectos em diversas perspectivas.

Isso pode acontecer quando promovemos discussões desse tema em pauta através de situações em que possa ser visto sob diferentes ângulos e problematizado de diferentes maneiras. É mais que bem-vindo o uso do senso crítico como estímulo sensibilizador da filosofia, em que será exercitado seu caráter de pergunta, de interrogação e questionamento. Assim como não será estanke a verdade, para que se desenvolva a desconfiança em relação a afirmações muito taxativas, para evitar verdades prontas e cristalizadas.

Quanto mais completa a problematização, mais intensa será a busca por conceitos que possam nos ajudar a dar conta do problema.

O terceiro passo é o da investigação, que visa buscar elementos que permitam a solução do problema. Uma investigação filosofia procura conceitos que sirvam de ferramentas para pensar os problemas em questão.

Na etapa da investigação, diz, Gallo, vamos em busca da 'ecologia dos conceitos', onde adentramos no universo dos conceitos, momento em que passamos a procurar algum que se relacione com o que estamos investigando, identificando os parentescos, acompanhando suas transformações ao longo da história, para que adequem às transformações históricas dos problemas. É nessa

etapa que é feito o movimento filosófico propriamente dito, ou seja, a criação de um conceito. Se por um lado, durante a investigação através da história da filosofia nós buscamos conceitos que sejam relevantes para o nosso problema, retirando-o de seu contexto, adequando e recriando seu significado para uma possível solução, por outro, não encontramos conceitos que abarquem o nosso problema, porém encontramos vários elementos que nos permitem a criação de nosso de nosso próprio conceito.

O quarto e último passo é o da conceituação, que trata de *recriar* conceitos de uma maneira que eles possam equacionar o nosso problema, ou até mesmo, quem sabe, criar conceitos. Nietzsche, Deleuze e Guattari nos ensinaram que existem parentescos entre os conceitos e que o mero deslocamento do contexto em que foi criado para um outro, neste caso o nosso, é uma recriação desse conceito, pois à luz de um outro olhar, ele já não é mais o mesmo.

Fica claro no pensamento de Gallo, que a criação (ou recriação) de um conceito não é algo além do alcance, a criação não surge simplesmente do nada, a base dessa criação são os próprios conceitos procurados na história da filosofia ou dos elementos que os formam e que acabam por fornecer o material necessário para a atividade de criar ou recriar a partir do nosso problema.

Apesar da criação e recriação de conceitos não ser algo impossível de realizar, certa cota de risco é necessária, justamente a de mergulhar no turbulento e escuro mar das opiniões, lugar em que existe sério risco de afogamento. “Nas margens de Aqueronte, não podemos titubear, com medo de não conseguir voltar dos mortos” (GALLO, 2017, p.59). Quando aceitamos a opinião generalizada, mudamos para pior a perspectiva e aí sim adentramos a um mundo dos mortos criado por nós mesmos. “Precisamos do mergulho no caos, precisamos das águas do Aqueronte, para nelas, reencontrar a criatividade” (GALLO, 2017, p. 59).

Segundo Gallo, um ensino de filosofia que se considere realmente filosófico, que efetivamente cumpra seu papel contemplativo, o de criador de conceitos, como já foi longamente examinado e afirmado aqui, não consiste em uma tarefa impossível. Como qualquer grande desafio, possui dificuldade e muros que por vezes parecem intransponíveis, mas assim como toda grande jornada é iniciada com o primeiro passo e a fortuna sempre ama os mais valentes, é necessário correr riscos, abandonar o lugar comum e deixar a zona de conforto criada pela tradição. O modelo tradicional de ensinar filosofia, tem suas contribuições e pode ser uma

boa ferramenta, mas nada substitui uma postura ativa e marcadamente filosófica, tal qual um Sócrates fazia homens dar luz às ideias, cabe ao professor ser o mediador para que sus alunos sejam capazes de dar luz a conceitos.

Ao elaborar a sua *Pedagogia do Conceito*, Sílvio Gallo consegue visualizar, digamos assim, a planta baixa de uma aula, como se desenrola e como pode ser descrita – daí a necessidade de seus passos didáticos. A colaboração de Gallo é de suma importância, pois de fato descreve todo o desenrolar do processo de aprendizagem. Entretanto cabe observar que o ensino da história da filosofia não leva necessariamente à criação de conceitos e que uma didática baseada naquilo que ocorre no contexto europeu corre o risco de não vingar. Enaltecendo os esforços de Gallo, que sim, entende a necessidade de uma educação menor de filosofia – pois tem obra sobre o assunto- como assim pensam Deleuze e Guattari e que de fato seja um ensino criador de conceitos. A metodologia de ensino de filosofia criada por Sílvio Gallo é sim muito importante e possui um valor enorme enquanto ferramenta didática, mas atentamos para um fator importante: existem certos pontos que são vitais na filosofia de Guattari-Deleuze, que por algum motivo não são tocados por Gallo: a materialidade com as quais os assuntos serão abordados. Ou seja, não fica claro na obra do autor brasileiro como esse ensino irá chegar até as massas, qual conteúdo específico para os sensibilizar. Cientes de que a pedagogia do conceito de Gallo é importante para o início de uma mudança no ensino de filosofia é que, sem abandonar o que vimos até aqui, buscaremos em outros olhares, em outros autores, uma maneira de complementar um pensamento tão valioso.

Embora os esforços de Sílvio Gallo sobre um ensino de filosofia que gere comoção nas alunas e alunos e que, conseqüentemente, levem a elaboração de conceitos consistam em uma grandiosa tarefa, a sua *Pedagogia do Conceito* manifesta em seus quatro passos didáticos: sensibilização, problematização, investigação e conceituação, podemos perceber que, mesmo bem-intencionado, o autor ainda trabalha com um aspecto muito formal dessa didática, o que a faz ter malogrado seu objetivo de sensibilizar seu público. Queremos dizer com isso é que Gallo, ao tentar fugir de um ensino mais tradicional de filosofia, acaba, inexoravelmente, voltando para a tradição, pois acaba reproduzindo o modelo da grande narrativa eurocêntrica, por não ter clareza com seu público e muito mais por usar ferramentas que apenas reforçam o ponto de vista da originalidade grega,

seja usando a história da filosofia, cujos referenciais são todos europeus, seja por usar mídias que enaltecem uma branquitude europeia e que tem chances nulas de tocar as minorias. Quer dizer, Gallo transporta o pensamento de Deleuze e Guattari para educação, elabora uma *Pedagogia do Conceito*, que é, voltamos a afirmar aqui, grande, haja vista o pouco impacto que o ensino provoca nas alunas e alunos, todavia, a forma, ainda que de uma elaboração, estudo e iniciativa incríveis, ao propor a materialidade a essa forma, ou seja, conteúdo a serem trabalhados em sala de aula, Gallo, continua reproduzindo o modelo eurocêntrico e reforçando, involuntariamente, o sentimento de estranheza que já estava instalado. O que falta em Gallo, em nossa visão, seriam as ferramentas adequadas, no que diz respeito à sensibilização, ou seja, um recurso que efetivamente funcione, que seja familiar à aluna e ao aluno, que faça parte de sua vivência. Compreendendo que os passos didáticos de Gallo podem contribuir para um envolvimento maior nas aulas de filosofia, iremos à procura de uma arte final, de um complemento que tenha capacidade de provocar, forçar um pensamento novo, uma criação de conceitos.

3. UM ENSINO MENOR DE FILOSOFIA POR FABIANO MONGE.

3.1 O conceito de *Literatura Menor* e sua reverberação teórica na educação brasileira a partir de Sílvio Gallo.

A noção de minoria, com suas remissões musicais, literárias, linguísticas, mas também jurídicas, políticas, é bastante complexa. Minoria e maioria não se opõem apenas de maneira quantitativa. Maioria implica uma constante, de expressão ou de conteúdo, como um metro padrão em relação ao qual ela é avaliada. Suponhamos que a constante ou metro seja homem-branco-masculino-adulto-habitante das cidades-falante de uma língua padrão-europeu-heterossexual qualquer (o Ulisses de Joyce ou de Ezra Pound). É evidente que 'o homem' tem maioria, mesmo se é menos numeroso que os mosquitos, as acrianças, as mulheres, os negros, os camponeses, os homossexuais...etc. É porque ele aparece duas vezes, uma vez na constante, uma vez na variável de onde se extrai a constante. A maioria supõe um estado de poder e de dominação, e não o contrário. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p.55).

Quando se fala em marcas que sejam importantes dentro da filosofia de Deleuze e Guattari, é impossível deixar de citar a criação conceitual. Segundo eles, o espaço para o surgimento do novo acontecerá diante de uma atividade capaz de violentar o pensamento, um efeito que teria como consequência produzir deslocamentos que, necessariamente, garantam a existência do novo que foi falado há pouco. Sendo assim, o sistema filosófico que Gille Deleuze produziu, tanto a duas mãos, em produção individual, quanto a quatro mãos, em sua parceria com Félix Guattari, constitui-se como uma “caixa de ferramentas” que é capaz de mobilizar a atividade criativa utilizando o conceito.

Rosa (2016), afirma que ao considerar o conceito como próprio da natureza e da expressão necessariamente implica, dentro do pensamento de Deleuze, vê-lo como algo passível de mutação e ligado à natureza das circunstâncias da própria criação conceitual, uma vez que o conceito implica a própria natureza do *devenir*, pois este não está pronto ou acabado, mas sim é a solução de um problema que foi colocado ao pensamento. Diz Deleuze: '[...] a única condição é que eles tenham uma necessidade, como também uma estranheza, e eles a tem na medida que correspondem a verdadeiros problemas' (DELEUZE, 2000, p.170, Apud, ROSA, 2016, p. 686).

Tendo reunido tudo que falamos até aqui sobre conceitos, este trabalho tem como pretensão abordar um dos que mais teve notoriedade dentro de uma

discussão sobre a educação e sua aplicabilidade a nível nacional. Neste sentido estamos falando especificamente daquilo que é entendido como conceito de literatura menor. Este tema será abordado tendo como base a leitura que os autores fazem da obra do Kafka e, conseqüentemente, a tendência conceitual extraída dessa interação, assim como também acompanharemos os ecos dessa leitura que reverberaram na obra de Sílvio Gallo, que, por meio da literatura produzida pela dupla francesa, aumenta o escopo de pesquisa ao também sistematizar um conceito de educação menor.

Na leitura que Gallo (2002) faz da obra de Deleuze-Guattari, aponta que esse conceito de literatura menor surge na visão crítica que estes têm da obra de Kafka. A análise deles é extremamente abrangente, pois não é apenas a leitura da obra, mas um olhar sobre dimensões políticas, linguísticas e coletivas. Nascer geograficamente em determinada localidade e falar o idioma desta localidade não implica necessariamente escrever como um nativo, haja vista tudo o que existe anteriormente ao escritor. É imaginar o próprio, um boêmio que escreve em alemão, mas fazendo como um judeu tcheco.

Escrever como um cão que faz seu buraco, um rato que faz sua toca. E, para isso, achar seu próprio ponto de subdesenvolvimento, seu próprio patoá, seu próprio terceiro mundo, seu próprio deserto. (p. 170).

O conceito de literatura menor surge na esteira de muitas discussões que já ocorreram sobre o que seria uma literatura popular, proletária etc. Evidentemente que vistos diretamente, sem ser depurados por nada, possuem conceitos muito complicados para serem trabalhados e é justamente com o intuito de dirimir uma dificuldade potencialmente grande, que é preciso um conceito que seja mais objetivo, ou seja, falamos aqui desse conceito de literatura menor.

O conceito de *Educação Menor* presente na obra de Sílvio Gallo surge a partir de um deslocamento que este faz do conceito de *literatura menor* proposto por Deleuze-Guattari. Sendo mais claro com o que nos propomos a dizer, Sílvio Gallo pega o conceito de *literatura menor*, que na obra francesa é mais abrangente, amplo e focaliza essa crítica em um nicho mais específico na realidade local, na educação brasileira. Ou seja, se é possível que falemos de uma literatura menor, por que não poderíamos também pensar em um conceito de *educação menor*? É como se o autor brasileiro propusesse uma espécie de educação de guerrilha, haja vista que sua proposta é tirar o olhar de uma educação maior, que está entremeada nos meios

institucionais como um todo, da política dos gabinetes, dos secretariados, das discussões da academia e concentrar as atenções em espaços mais reduzidos, onde habitaria uma educação menor, que daria margem para um processo revolucionário na educação (posto que esse meio permite que os participantes o sejam, na medida em que isso faça sentido a eles). A *educação menor*, nas palavras do próprio Gallo, constitui-se um empreendimento de militância (GALLO, 2002).

3.1.1. Construindo a ideia de Educação Menor.

Em torno de uma educação menor. Falando sobre Kafka, Deleuze e Guattari afirmaram que o Castelo possui muitas entradas; da mesma forma, penso que a análise das interfaces da obra de Deleuze com a problemática da Educação é um empreendimento de múltiplas entradas. Neste artigo, escolhi essa entrada kafkaniana: se há uma literatura menor, por que não pensarmos numa educação menor? (GALLO, 2002, 169).

3.1.2 Educação menor.

Em Deleuze & a Educação, Gallo faz quatro deslocamentos da filosofia deleuze-guattariana para extrair do autor um pensamento sobre o que estes viriam a dizer para a educação enquanto campo de produção de saberes. “Ou melhor, o que é possível ser dito sobre educação, a partir de Deleuze?” (GALLO, 2017, p. 53). Ainda sobre este assunto, em uma análise aprofundada da obra do próprio Gallo, MONGE diz: “Gallo faz quatro deslocamentos da filosofia deleuzeguattariana para pensar e agir dentro da educação brasileira (MONGE, 2022, p. 64).

Em resumo, o primeiro deslocamento seria entender a filosofia da educação como uma forma de criar conceitos. O segundo seria sugerir uma educação menor, só que desta vez trazendo todos os elementos da literatura menor e fazendo as devidas adaptações para a educação. O terceiro é pensar a educação de forma rizomática e denominando esse deslocamento como educação e rizoma. E como último deslocamento seria pensar educação e controle, ou seja, pensar a educação diante desse mecanismo que busca se concretizar como comando dos colonizados.

3.2 Um Ensino Menor de Filosofia.

Monge (2022) nos diz que, no final do terceiro capítulo por uma literatura menor (2017), parte que trabalha ‘o que é uma literatura menor?’, Deleuze e Guattari levantaram uma questão pertinente a professora e professor que buscam criar suas linhas de fuga do ensino homogeneizador e maior, fazendo isso de forma conceitual e até mesmo original. Segue a pergunta dos franceses: ‘haveria uma chance para a filosofia, ela que formara por longo tempo um gênero oficial e referencial? Aproveitamos do momento em que a antifilosofia que ser hoje linguagem do poder (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p.53).

Já foi demonstrada, pela filosofia da afroperspectividade e a filosofia feminista, essa possibilidade de quebrar o paradigma masculino e branco do ensino de filosofia maior enquanto gênero oficial e referencial. É com esse intuito que se percorre de forma teórica por lugares que não são comuns, por ‘outras vozes’, objetivando desenvolver uma noção própria de ensino menor e traçando uma educação includente e que busca fazer da sala de aula um espaço de fala para os coletivos presentes no território que se ensina e se aprende a filosofar. Em outras palavras, o ensino menor busca transformar a sala de aula em um ambiente para as expressões conceituais dos mais variados grupos sociais subalternizados. (MONGE, 2022, p.78).

Antes de tudo, diz Monge (2022), é importante mencionar que o ensino menor de filosofia já foi sugerido pela filósofa Renata Aspís, em Um ensino de filosofia e resistência política e (des)governamentalidade e subversões (2011) - texto que tem como proposta que as professoras, os professores, as alunas e os alunos trabalhem levando em conta o aspecto da criação conceitual, da desterritorialização dos corpos, do político e da resistência. ‘Dessa mesma forma, pensamos em um ensino menor de filosofia, que seja um incentivo e uma instrumentalização para os jovens ensaiarem suas próprias versos dos mundos possíveis” (ASPIS, 2011, p.179).

Entretanto, segundo Monge (2022), o seu entendimento sobre o ensino menor de filosofia buscou elementos que Aspís não se aprofundou em seu texto, não que fosse regram para ser feito, mas aqui seria o ensino menor de filosofia como a expressão da língua desterritorializada ou como criação artística conceitual das colonizadas.

Ele ainda afirma que a proposta em questão pode explorar formas de linguagens outras dentro do português brasileiro, mais que isso, para além da

língua dominante, isto é, as línguas nativas podem fazer parte das propostas do ensino menor e que podem deteriorar facilmente o poder do ensino maior (MONGE, 2022).

[...] esse ensino maior é um modelo que tem uma natureza tão oca que nem precisa de martelo para destruí-la, só tem mesmo forte a proteção dos soldados intelectuais da colonização- os epistemicídas são forças reativas da aprendizagem ou das experiências filosóficas pluriversais. (MONGE, 2022, p. 80).

3.2.1. *Por um ensino menor de Filosofia de Fabiano Monge.*

Agora falemos de Fabiano Bitencourt Monge. Quem é?

Nascido em 9 de janeiro de 1985, na capital do estado de São Paulo, é formado em filosofia pelo Centro Universitário Assunção – UNIFAI, no ano de 2010. Tem um mestrado profissional (Prof-filo) pela Universidade Federal do ABC – UFABC, no ano de 2020. Atua desde 2009 como professor de Ciências Humanas na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – SEDUC-SP.

Em 2022 lança o livro *Por um Ensino Menor de Filosofia contra o modelo hegemônico da originalidade grega*, com orientação do professor Dr. André Luís La Salvia, como resultado de sua pesquisa realizada com o apoio de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – demanda social oferecida pelo Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (Prof-filo).

A obra em questão, escrita a partir de sua pesquisa teórica e prática do ensino de filosofia, que assim como é feito em um mestrado profissional, se dispõe a tratar de maneira teórica tudo aquilo que é visto na prática docente, trata de temas que escapam ao clássico grego. Nela irá abordar a filosofia faraônica, os devires feministas e até mesmo a perspectiva ameríndia, de tal modo que apresenta um contraponto no que tange a originalidade grega e apresenta aos estudantes do ensino médio uma outra visão do pensamento, que possui um valor genuíno, mas que é ignorada pelos manuais secundaristas e pela academia.

O seu referencial teórico é tomado de empréstimo das concepções de Deleuze e Guattari sobre menor. Tal abordagem, concernente com tudo aquilo que aborda em sua obra, é necessária por justamente questionar a narrativa etnocêntrica e originalidade grega como fontes únicas de saber, denominando assim o seu trabalho como um ensino menor de filosofia, justamente por fugir das

narrativas acima citadas e solidificadas histórica e ideologicamente nos centros de saber.

O Conceito de menor é construído agenciando três componentes: desterritorialização da língua, imediato político e o agenciamento coletivo de enunciação. Eles são expressos como literatura menor para pensar a obra de Franz Kafka ante uma literatura maior que seria a de Goethe, nesse caso. Silvio Galo é o autor que fez deslocamento do conceito de menor da literatura para a educação. Educação menor é aquela que constrói práticas criativas desterritorializando as leis e currículos impostos. Monge faz um novo deslocamento da literatura menor de Deleuze e Guattari e da educação menor de Gallo, apresenta um ensino menor de filosofia: aquele que desterritorializa a linguagem filosófica e se abre para expressões outras, da periferia, do rap, o pretuguês como pensava Lelia Gonzales; aquele ensino que é imediatamente político ao denunciar o eurocentrismo e o racismo epistemológico de não colocar outros povos como pensadores e filósofos; e é um agenciamento coletivo ao propor uma luta coletiva não personalizada em um único autor ou grande líder. Monge (SALVIA, IN: MONGE, 2022).

A obra se apresenta, deste modo, como uma linha de fuga, teórica e prática, a uma hegemonia de expressão grega no ensino médio. O seu foco é justamente apresentar as professoras e professores nessa experiência de uma nova rota, pensando em um ensino que escape à tradição conhecida.

A estrutura do seu “ensino menor” é a mesma apresentada por Deleuze e Guattari em seu conceito de “literatura menor”, cujos componentes são a desterritorialização da língua, a ligação do indivíduo ao imediato-político e agenciamento coletivo de enunciação. Mas vale ressaltar que Monge apresenta alguns aprofundamentos que Deleuze, Guattari e Gallo não fizeram em suas propostas e que se fazem necessários na sua abordagem para o ensino médio.

O ensino menor de filosofia tem muitos acordos com esses autores, mas esse ponto é o que separa Deleuze, Guattari e Gallo da compreensão de ensino menor de filosofia. Nessa questão, eles estão no coro do ensino maior, em um grande sarcasmo da filosofia- mas como o próprio Gallo mencionou em Deleuze e a Educação (2017), em algum momento o menor pode virar maior[...] (MONGE, 2022, p.95).

Primeiramente, Monge, trabalha com a desterritorialização da língua portuguesa no ensino de filosofia; o próximo tópico é o ensino de filosofia como forma pluriversal ou política e, finalmente, outras vozes da filosofia como agenciamento de enunciação. Estruturando seu pensamento dessa forma, o autor estabelece as ditas linhas de fuga criativa, que são necessárias em seu ensino

menor. Sendo assim estão postos os elementos que serão importantes para uma invenção ou criação frente a um modelo de ensino que já se encontra estabelecido.

3.2.1.1 A desterritorialização da língua portuguesa no Ensino de filosofia

Desterritorializar o ensino maior para Monge, seria como pensar em tirar a segurança de determinadas expressões que são imprescindíveis em seu ensino. O que ele quer dizer com isso é que é necessário a adoção de outras linguagens filosóficas, que não sejam as eurocêntricas, que possam dar conta de nosso contexto, por isso a necessidade de um ensino menor de filosofia em oposição ao modelo atual. Embora estejamos falando da adoção de expressões filosóficas em detrimento a outras, a fala do autor está longe de excluir regiões do mapa territorial da filosofia, posto, essas já estão mais do que solidificadas nos manuais de filosofia, mas sim abrir caminho para outras visões filosóficas.

O eurocentrismo, como o nome já diz, é uma visão de mundo que coloca a Europa como centro da história do mundo, ainda que tenham existido culturas milenares a despeito do que acontecia no território europeu. Esse modo de pensar é estabelecido na Modernidade, mais especificamente no movimento cultural chamado de Renascimento. Lá são estabelecidos os valores culturais de uma branquitude europeia – alguns desses valores tem validade até os dias de hoje. Por falar nesses valores, vale frisar que o discurso etnocêntrico foi fundamental para sustentar a ideia de um homem branco e superior aos demais povos. Isso pode ser visto claramente nas ideias de que o modelo de interpretação do mundo era europeu – invalidando qualquer forma de pensar que não fosse aquela – e na visão colonialista – largamente inspirada na Grécia, que vê a Europa ocidental como berço civilizatório do mundo, tendo chegado a um grande desenvolvimento isoladamente, sem nenhum tipo de influência externa. Ainda por cima, podemos sustentar essa auto visão de superioridade no povo europeu nas falas de proeminentes pensadores, que acabavam legitimando tais discursos, como, por exemplo, Hegel, ao afirmar que os africanos não possuíam história por carecerem de três elementos fundamentais: estado, deus e objetividade. Esse tipo de pensamento, por sinal, foi a base do racismo científico.

A principal característica dos negros é que sua consciência ainda não atingiu a intuição de qualquer objetividade fixa, como Deus, como leis, pelas quais o homem se encontraria com a própria vontade, e onde ele teria uma ideia geral de sua essência [...] O negro representa, como já foi dito o homem natural, selvagem e indomável. Devemos nos livrar de toda reverência, de toda moralidade e de tudo o que chamamos sentimento,

para realmente compreendê-lo. Neles, nada evoca a ideia do caráter humano[...] A carência de valor dos homens chega a ser inacreditável. A tirania não é considerada uma injustiça, e comer carne humana é considerado algo comum e permitido [...] Entre os negros, os sentimentos morais são totalmente fracos – ou, para ser mais exato inexistentes (HEGEL, 1999, p. 83-86 apud MONGE, 2022, p.36).

A desterritorialização, atua no sentido de trazer um devir expressões comuns, ao mesmo tempo que insere outras que não fazem parte do modelo eurocêntrico que são impostas pela educação maior, sobretudo na área de ciências humanas. Essa exclusão de expressões é brilhantemente tratada por Fanon ao tratar de linguagens desenvolvidas por negros e negras a partir de um processo de alienação imposto pelo projeto colonial no consciente e inconsciente de seu povo.

Segundo Fanon, em *Pele negra e máscaras brancas*, o processo colonizador é brutal a ponto de inserir em negros da Martinica a vontade, o desejo em se tornar brancos. Evidentemente que isso só foi possível dada a violência ideológica em estabelecer a branquitude enquanto marco civilizatório da humanidade, o que dada a cor da pele dos nativos se convertia em um patamar impossível de ser atingido. O autor também percebeu que essa imposição de valores, que acaba se tornando também uma autoimposição aos povos colonizados, gerou uma crise psíquica, linguística, política e ética. Essa agenda identitária branca foi repassada ao longo da história e é refletida em nossos tempos pelas redes sociais, programas de televisão, cinema, moda e até mesmo em nossas instituições de ensino, haja vista que os conteúdos reproduzem os valores eurocêntricos e dispensam, sobretudo na filosofia, autoras negras e ainda mais grave, essa visão não esconde até mesmo um viés sexista, varrendo da história do conhecimento a contribuição de mulheres no processo todo (MONGE, 2022).

O devir desterritorializante do ensino menor é combater a visão atual das escolas, marcadamente influenciadas por um modo de pensar eurocêntrico, que impõem um tipo de pensamento que possui pouca ou nenhuma identidade com sus alunes. É mitigar esse ideal alienante de uma branquitude que força a seguir caminhos que são incompatíveis e para que isso aconteça, forçará a criatividade na criação de novas expressões no combate a esse jogo de poder que consciente e inconscientemente obriga a buscar ser aquilo que efetivamente não se é. “Nas escolas periféricas, no entanto, há também resistência e um jogo de poder. Por quê?” (MONGE, 2022, p. 82).

Observemos que existe um choque identitário em nossas escolas. A educação maior visa a aplicabilidade do modelo eurocêntrico, da necessidade de uma branquitude, entretanto, podemos perceber que as massas que ocupam os bancos escolares, em sua imensa maioria, não correspondem ao perfil dessa orientação. O que pode ser visto, na verdade, é um quadro excludente, que ensina sem ensinar e identifica sem identificar, relegando assim todos ao silêncio, pois não existe representação e sua expressão, seja na arte ou na filosofia, não encontra terreno, porque ali não é seu lugar. As instituições não enxergam valor epistêmico nas expressões desses grupos. Voltando à leitura que Deleuze e Guattari fizeram de Kafka, que escreveu no alemão das massas, e trazendo isso para a realidade da educação brasileira, a educação menor seria esse deslocamento, dando identidade e voz a essas massas que vem sendo sistematicamente silenciadas, criando a partir de suas vivências e linguagem, expressões que materializem a sua visão de mundo.

Um desafio contante, segundo Monge, é a validação da linguagem dos grupos inseridos na educação brasileira. Existe todo um universo nessa língua, existe muito potencial, entretanto ela está desterritorializada dentro de seu próprio país. Na rede pública isso é mais visível ainda. Toda linguagem tem o intuito de comunicar algo, ela liberta e não deve ter amarra, entretanto, todos os dias, jovens de todas as idades e em diferentes etapas escolares tem esse anseio de comunicar, de expressar, de dar sentido a tudo o que os inquieta, de simplesmente ter o reconhecimento de suas construções mentais, mas a língua portuguesa e o domínio da norma culta se fazem de barreira para isso. Quanto não se perde com isso? Quantos valores artísticos não se perdem? Como é possível fazer filosofia sem esse conhecimento da norma? Reterritorializar essas falas que foram silenciadas as lançaria na luz da compreensão e do entendimento, ao mesmo tempo que se converte em ação política contra qualquer tipo de controle.

Todo povo colonizado-isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural- toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negritão, seu mato, mais branco será. (FANON, 2008, p. 32, Apud, MONGE, 2022, p. 83).

Na esteira do devir de criação ou invenção, podemos apontar a criação de uma linguagem falada entre pretos e pardos, que além de comunicar, também é porta voz de diversas expressões artísticas no Brasil, que o pretoquês ou pretoquês,

segundo aponta a filósofa e antropóloga Leila Gonzales. Essa linguagem é um híbrido entre a norma culta e um jeito específico de se comunicar dos nativos de línguas africanas, que foi aprimorada por seus descendentes e que tem a importante missão de registrar a expressão artística desses grupos. Quer dizer, é um caso de uma língua menor dentro de uma língua maior ou um idioma dentro de outro idioma.

Cumé que a gente fica? Foi então que uns brancos muito legais convidaram a gente prá uma festa deles, dizendo que era prá gente também. Negócio de livro sobre a gente, a gente foi muito bem recebido e tratado com toda consideração. Chamaram até prá sentar na mesa onde eles tavam sentados, fazendo discurso bonito, dizendo que a gente era oprimido, discriminado, explorado. Eram todos gente fina, educada, viajada por esse mundo de Deus. Sabiam das coisas. E a gente foi sentar lá na mesa. Só que tava cheia de gente que não deu prá gente sentar junto com eles. Mas a gente se arrumou muito bem, procurando umas cadeiras e sentando bem atrás deles. Eles tavam tão ocupados, ensinando um monte de coisa pro crioléu da plateia, que nem repararam que se apertasse um pouco até que dava prá abrir um espaçozinho e todo mundo sentar junto na mesa. Mas a festa foi eles que fizeram, e a gente não podia bagunçar com essa de chega prá cá, chega prá lá. A gente tinha que ser educado. E era discurso e mais discurso, tudo com muito aplauso. Foi aí que a neguinha que tava sentada com a gente, deu uma de atrevida. Tinham chamado ela prá responder uma pergunta. Ela se levantou, foi lá na mesa prá falar no microfone e começou a reclamar por causa de certas coisas que tavam acontecendo na festa. Tava armada a quizumba. A negrada parecia que tava esperando por isso prá bagunçar tudo. E era um tal de falar alto, gritar, vaiar, que nem dava prá ouvir discurso nenhum. Tá na cara que os brancos ficaram brancos de raiva e com razão. Tinham chamado a gente prá festa de um livro que falava da gente e a gente se comportava daquele jeito, catimbando a discursadeira deles. Onde já se viu? Se eles sabiam da gente mais do que a gente mesmo? Se tavam ali, na maior boa vontade, ensinando uma porção de coisa prá gente da gente? Teve uma hora que não deu prá aguentar aquela zoada toda da negrada ignorante e mal-educada. Era demais. Foi aí que um branco enfezado partiu prá cima de um crioulo que tinha pegado no microfone prá falar contra os brancos. E a festa acabou em briga...agora, aqui prá nós, quem teve a culpa? Aquela neguinha atrevida, ora. Se não tivesse dado com a língua nos dentes...agora está queimada entre os brancos. Malham ela até hoje. Também quem mandou não saber se comportar? Não é a toa que eles vivem dizendo que “preto quando não caga na entrada, caga na saída” (JORNAL OUTRAS PALAVRAS, 2021).

Ainda segundo Leila Gonzalez, o pretoguês tem sido uma espécie de caminho para a livre expressão do pensamento, uma vez que as rígidas regras da língua portuguesa não oferecem obstáculos para essa linguagem. Onde falta, digamos assim, norma culta, sobra criatividade e expressão onde quer que esta seja utilizada. É comum vê-la em exercício em uma diversidade de meios artísticos, em saraus de poesia, no teatro e, sobretudo, em batalhas de rima, onde essa mostra a sua amplitude. Assim como podemos observar outros tipos de linguagens próprios,

seja em regionalismos; em imigrantes, que mesclam sua língua ao português e em movimentos como os LGBTQIA+. “Isso vem acontecendo no espaço escolar periférico, por meio do encontro dos coletivos das mulheres-principalmente negras-dos LGBTQI+, dos nordestinos e dos imigrantes que falam várias formas de português desterritorializados” (MONGE, 2022, p. 86).

Essa cultura que se desenvolve em nosso território não pode e não deve ser ignorada. Nós, enquanto educadores, precisamos observar o que acontece ao nosso redor e capturar essas novas formas de expressão como ferramentas para que se possa avançar e tornar o ensino de filosofia – ou de qualquer outro conhecimento – inclusivo. Evidentemente que uma oportunidade dessas faz com que les professore adentre no mundo de sus alunes, contextualize o ensino, o politize e até mesmo oferece a condição de aprendiz à educadora e educador e quebre as amarras que nos prendem a um ensino tendencioso, que nos obriga a permanecer em um contexto que não é o nosso. Neste sentido, estamos falando em desobrigar nossos alunos a pensarem nos moldes de um europeu, deixar de fazer filosofia como gregos que estudavam Aristóteles ou franceses que estudavam René Descartes. Um ensino menor de filosofia possibilitaria a chance de deixar de pensar filosofia como um padrão europeu e daria lugar de fala a diversos tipos de expressão que possuem conteúdo e legitimidade. É deixar um pouco de lado o aspecto conteudista e levar o ensino de filosofia como aquilo que o lançou ao mundo e deixou sua marca essencial: a atitude filosófica.

Monge lança uma proposta inclusiva por entender que a linguagem é dinâmica e não pode ser reduzida a regras. Nessa grande seara do saber, todos aqueles que se expressam são bem-vindos. Em uma via de mão dupla, todos são beneficiados, nelas todos ensinam ao mesmo tempo em que aprendem, todos têm a condição de mestres e aprendizes. Sendo mais específico, nessa proposta os alunos terão sua língua respeitada e terão a oportunidade de expressar seus conceitos sem correr o risco de serem taxados como analfabetos. Uma linguagem desterritorializada que encontre a compreensão necessária para que se revele, levará as alunas e alunos à chance de levantar questionamentos e criar conceitos e cumprir a função inclusiva que as línguas menores possuem.

Para que isso aconteça, o ensino menor de filosofia cria possibilidades de fazer experiências a partir do samba, do rap, do funk ou de outros gêneros musicais ou artísticos. A ideia é fazer uma ponte com gêneros variados que utilizam uma linguagem menor como expressão, isto é, a cultura periférica

como voz dos coletivos, posto que as várias vozes oprimidas dos coletivos passam pela música, poesia e literatura marginal, além de outras artes do universo cultural periférico. Há, na poesia e na literatura, as feministas negras, como Conceição Evaristo, Beatriz do Nascimento, Jenniffer Nascimento. Luiza Romão, e autores como Sérgio Vaz, Otávio Junior, José Sarmiento etc (p.87).

Esse tipo de língua menor, que pode ser levada para dentro das instituições de ensino, pode ser encontrada alhures. Ela é falada em todos os cantos e possui diversas vozes. Não é difícil encontrar entre nossos secundaristas e outros jovens da comunidade preta. Ela está nos saraus, nas batalhas de rimas, nos guetos, nas praças, nos campinhos onde é jogado futebol. Nesses locais absorve-se a cultura desses grupos, entendemos suas dificuldades, entramos em sua história. O mesmo lugar que é praticado o lazer e a descontração, também é espaço das contradições, dos anseios, e é arena do debate político, cabendo às educadoras e aos educadores ouvirem e aprenderem o que lá é dito.

Entretanto o encontro dessas expressões que vivem à margem da norma culta com a filosofia menor pode parecer um desafio na prática docente. Evidentemente que um esforço por parte do professorado faz-se necessário para que isso ocorra. É claro que pontes podem e devem ser construídas no sentido dessa união, as alternativas são várias. Dar voz a essas expressões no contexto de sala de aula é possível através da criação de momentos em que isso possa ocorrer, seja através de recursos didáticos, por meio de leituras reflexivas, oficinas de escrita crítica, leitura de poemas que reflitam a realidade local das alunas e alunos, exibição de filmes que mostrem a realidade do alunado, através da apresentação de autores que trabalhem o tema. Em se tratando de desterritorialização do ensino todos os recursos são válidos e possíveis.

3.2.1.2 O ensino menor de Filosofia como forma pluriversal ou política

O racismo estrutural é uma realidade e seus valores, se é que podemos chamar de valores, estão arraigados profundamente no imaginário social do mundo todo. No Brasil, um país marcado pela miscigenação, isso não seria diferente. Todas as instituições, mesmo àquelas que supostamente foram as primeiras a introduzir pessoas não brancas em suas fileiras, reproduzem um modelo racial excludente e opressor. E em uma cultura que se vende cada vez mais como uma aldeia global, podemos perceber que cada vez mais os valores de uma branquitude europeia são sempre os mais difundidos, os valores morais, estéticos, políticos, que

supostamente seriam de uma comunidade em um sentido total, encontram-se cada vez mais distantes para determinados grupos como pretos, asiáticos, indígenas, membros da comunidade LGBTQIA+, que não se veem representados nas mais diversas expressões humanas, sobretudo quando pensamos na esfera intelectual. Um raio de luz nesse tipo de treva pode ser a voz discordante da visão eurocêntrica, do fetiche do não-europeu em tornar-se branco, que vemos em determinados autores como Fanon, que investem sua energia em um processo de descolonização, com grande ênfase, nas ciências humanas.

O revisionismo de um ensino menor de filosofia, dentro de um ensino maior de filosofia, pode ser equiparado a uma reparação cultural de autores e de toda uma criação de conceitos que viveram à margem da história do pensamento especulativo e conceitual. Desta forma, o que se sugere é a necessidade de introdução desses autores, que tiveram suas experiências filosóficas simplesmente excluídas ou ignoradas, os tirando da periferia para o centro. A palavra é desterritorializar o que está posto como projeto de dominação, para territorializar o que está fora por não pertencer ao pensamento dominante. Esta é, pois, a possibilidade de um ensino menor de filosofia. Este projeto é político, é um projeto de aquisição de valores e experiências vívidas, mas que são suprimidas por um projeto monocultural, que não aceita como expressão válida, uma que não seja uma visão eurocêntrica de originalidade grega. O pluriversalismo passa por isso, abrir espaço para outras vozes que permeiam o ensino, que estão nas periferias, que geram epistemologia, mas que por estar fora de um padrão supostamente intocável, nunca recebeu validade.

O pluriversalismo defendido na obra de Monge visa por um pensamento, acima de qualquer coisa, democrático. Mas em que sentido se usa aqui a palavra democrático? É claro que há muito se fala neste texto de um combate a uma filosofia que se venda enquanto doutrina de domínio unilateral. Precisamente esse é o ponto, o combate a uma visão originário, pertencente a um povo específico, com ares superiores de ser a única expressão válida no campo especulativo e conceitual. Não se trata de combater a ideia de que a filosofia é um fenômeno raro, que apenas se deu em território grego ou uma exigência da primazia africana sobre esse tipo de especulação, mas sim sobre abrir o pensamento para um leque de experiências filosóficas ocorridas por uma infinidade de nações. O mundo é plural, múltiplas também são manifestações culturais de uma infinidade de nações que nele habitam

e raiz de todo epistemicídio ⁶ reside na negação – e eventual extermínio – de suas experiências, sejam africanas, asiáticas, indígenas. O ensino atual não pode se dar ao luxo de permanecer exclusivo a uma ou outra forma de ver o mundo, mas ser democrático a ponto de reconhecer que todos os povos produzem conhecimento.

3.2.1.3. *Outras vozes da Filosofia como agenciamento coletivo de enunciação.*

[...] a proposta do ensino menor não é a única resistência ao modelo de ensino maior: há noções, coletivos ou movimentos sociais que estão fazendo isso. Cresce muito o campo de pesquisas que procuram dar visibilidade à produção filosófica não-europeia e feminina, das filosofias africanas, latinas, asiáticas. Por isso o ensino menor é mais um contraponto ao dispositivo de ideologia de embranquecimento. patriarcal, que entra no confronto com as mais variadas manifestações filosóficas (p.96).

Embora tenhamos defendido até aqui a abertura para as múltiplas formas de entender a realidade, a existência de um ensino menor leva em consideração a especificidade de todas elas. Para que exista a ressignificação dos corpos, a construção do eu, dos nós e do mundo, é necessário entender que o ponto comum de todas as vertentes ainda é a pluridiversidade.

A colocação dos grupos marginalizados no centro do ensino requer um esforço coletivo que não apenas apresente todas as visões, mas que também seja capaz de unificá-las em um único projeto, que aí sim, sem a precedência ou hierarquização dos conhecimentos, tem todo potencial para gerar um aprendizado solidário, que coloque alunos e professores na condição de mestres e aprendizes simultaneamente, que seja de fato democrático, livre de preconceitos, xenofobia, racismos e sexismos. Esse é o lugar onde fica a grande arena do saber, da criação de conceitos, de uma experiência filosófica que respeite todas as constituições e onde o ser busque verdadeiramente quem é.

Espaço de criação em que reina a liberdade plena.

3.2.1.4 *Material Didático “As outras expressões da História da Filosofia”.*

A confecção do material didático realizado por Monge pode ser considerada importante porque é muito mais que a aquisição de novos Conteúdos para a prática docente de filosofia, mas, acima de tudo, um resgate do pensamento africano, do qual trazemos uma rica herança. Ele se baseia na habilidade de reconhecer como

⁶ O epistemicídio é, em essência, a destruição de conhecimentos, de saberes, e de culturas não assimiladas pela cultura branca/ocidental. É um subproduto do colonialismo instaurado pelo avanço imperialista europeu sobre os povos da Ásia, da África e das Américas. (WIKIPÉDIA, 2020).

fontes históricas objetos do passado e reconhecer as contribuições do continente africano para as ciências humanas e para a filosofia a partir de estudos filosóficos, arqueológicos ou científicos. O que falta à filosofia, segundo Monge, e que já pode ser visto em outros campos das ciências humanas, é justamente uma crítica ao eurocentrismo e, sobretudo, uma fuga das suas perspectivas, que não tratam dos questionamentos e crises presentes em nosso contexto, ou seja, existe uma orfandade de uma visão de mundo que efetivamente nos represente. O convite à filosofia afroperspectiva, à perspectiva dos ameríndios, é uma experiência de autoconhecimento que não pode e não deve de maneira alguma ser ignorada.

O trabalho de Monge é um trabalho de guerrilha, de uma militância de quem está vivenciando a perspectiva do oprimido e que luta diariamente com uma visão de mundo que oprime, não altera a realidade e não representa. O seu material lança indagações como, aceitamos o desafio de conhecer a filosofia que surgiu antes dos gregos? Estamos dispostos a ouvir outras vozes que não sejam as da tradição ocidental? A legitimidade dos questionamentos de Monge está em seu histórico pessoal de homem preto e professor da rede pública estadual. As suas credenciais são a de quem sente a necessidade de compor seu material didático não apenas pela necessidade de ter algo com que trabalhar, mas por vivenciar aquilo que seus alunos vivem, por estar no mesmo espaço de contradição deles, por compartilhar o mesmo ar. Criar conceitos é vivenciar as necessidades que advém deles. As construções das noções de ensino surgem ao mesmo tempo em que são aplicadas.

O conteúdo de Monge está distribuído em cinco capítulos. Eles são problematizados, com uma forte preocupação com a história, trazendo sugestões de atividades e desenhos que retratam as suas personagens. O primeiro capítulo é intitulado de *A filosofia no Império Faraônico* e traz consigo as perguntas, *quem são os filósofos que viveram antes dos gregos? O que eles pensavam e ensinavam?* O segundo capítulo trata de. *As teses da origem da filosofia* e questiona: *Quais são as teses da origem da filosofia?* Apresentando em seguida *a tese da origem grega, a tese da origem africana* e, por fim, *a tese sem origem*. Os *devires feministas* correspondem ao título do terceiro capítulo, onde ele irá tratar da descolonização da linguagem, do pensamento e faz os seguintes questionamentos: *Quem são os pensadores da Antiguidade grega? Quem são e o que pensam as filósofas da diáspora negra? O que são consciência, memória e sujeito do conhecimento? E qual é o lugar da mulher negra?* Já no penúltimo capítulo vemos a problematização da

filosofia política: *O que é racismo epistêmico? Como ele se construiu? O que é alienação? O que é Necropolítica?* O último capítulo é sobre *O perspectivismo dos Ameríndios*, demarcando o *antropofagismo* e o *antropocentrismo*.

Para Monge o objetivo de seu material é servir de apoio para a experiência de trabalho de um ensino pluriversal, criando assim a possibilidade de embate como o modelo monocultural que tem dominado as instituições de ensino, na educação básica e superior.

Assim, nossas aspirações incidem em uma tentativa, que consideramos válida, de aliar os quatro passos básicos de Sílvia Gallo à ideia de um ensino menor de filosofia proposto por Fabiano Monge, entendendo que os passos didáticos de Gallo podem ser preenchidos com um conteúdo que fuja à perspectiva europeia, inserindo no ambiente de sala de aula as problemáticas que são presentes na vivência das minorias como, negros, mulheres, indígenas, LGBTQIAP+, fazendo com que estes desenvolvam em si um sentimento de pertencimento e representatividade ao perceber que as temáticas abordadas não são distantes deles e que, sim, aquele conteúdo empresta voz aos seus anseios, gera reflexão e produz conteúdo.

4. A PESQUISA: Um ensino menor de filosofia em quatro passos didáticos: uma experiência afro-rizomática na turma 405 do curso de eletrotécnica no IFMA, Campus Monte castelo em São Luís-MA no ano de 2023.

O presente capítulo tem como objetivo informar os acontecimentos adquiridos da experiência de uma pesquisa ação sob uma proposta metodológica de ensino- *um ensino menor de filosofia*- resultante da forma metodológica de ensino proposto por Silvio Gallo e um conteúdo não eurocêntrico pensado por Fabiano Monge, ambos fundamentados na filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari, experienciada no curso XX, 3º ano, turma XX, turno matutino, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFMA, do Campus Monte Castelo em São Luís – MA.

Em vistas à formalização do projeto, seguiremos os passos adotados comumente nesse tipo de abordagem. É necessário que conheçamos o local onde será efetivada a pesquisa, assim como as fases do desenvolvimento da sequência didática e instrumentos de pesquisa. Evidentemente que para entendermos a dinâmica que ocorrerá entre as alunas e alunos do terceiro ano do XX e nós, é necessário entender o ambiente em que ele é experienciado. No caso, faremos um breve histórico sobre o campus do IFMA no Monte Castelo.

4.1 Lugar da Pesquisa: Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão-IFMA, campus Monte Castelo.

O Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão CEFET/MA muda de nomenclatura a partir do dia 29 de dezembro de 2008 e passa a ser chamado de Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA. O seu *campus* fica localizado no bairro do Monte Castelo, mais especificamente na Avenida Getúlio Vargas, nº 4, bairro do Monte Castelo. Como característica essencial de sua pessoa jurídica, é uma autarquia, ou seja, é um serviço autônomo, criado por lei, com personalidade jurídica, patrimônio e receita próprios, para executar atividades típicas da Administração Pública, que requeiram, para seu melhor funcionamento, gestão administrativa e financeira descentralizada, conforme é estabelecido no Artigo 5º do Decreto-Lei nº 200/67. Estabelecida a sua essência administrativa, resta dizer que o *campus* Monte.

Castelo oferece um ensino de qualidade, direcionado ao ensino tecnológico nas modalidades de Ensino Médio integral, concomitante e Subsequente. Curso técnico na forma integrada- Estes cursos se ligam a formação profissional ao ensino médio. Neles são oferecidas disciplinas da base comum curricular e da formação profissional em um mesmo curso. É direcionado a egressos do ensino fundamental, ou seja; aqueles que ainda não cursaram o ensino médio e desejam um diploma técnico. Além do ensino médio técnico, o IFMA oferece Curso Superior e Pós-Graduação *stricto e latu sensu*. Além da unidade referida, o Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA conta com outros 27 *campis*, que são: Açailândia, Alcântara, Araisos, Bacabal, Barra do Corda, Barreirinhas, Buriticupu, Carolina, Caxias, Centro Histórico, Codó, Coelho Neto, Grajaú, Imperatriz, Itapecuru-Mirim, Pedreiras, Pinheiro, Presidente Dutra, Porto Franco, Rosário, Santa Inês, São José de Ribamar, São João dos Patos, São Raimundo das Mangabeiras, Timon, Viana e Zé Doca.

Recuando na história localizamos a origem do instituto quando é fundada em 1841 a Casa dos Educandos Artífices do Maranhão (CEA), cujo primeiro diretor foi o tenente reformado José Antônio Falcão, com a função social de formar trabalhadores e evitar desvios morais de natureza danosa. Entretanto, no século seguinte, no ano de 1910, ela é extinta, dando lugar à

Escola de Aprendizes Artífices, em 1937 é criado o Liceu Industrial e em 1942 o Decreto Lei Nº 4.127/42 estabelece as bases da criação da rede federal de ensino industrial, constituída de escolas técnicas, industriais, artesanais e de aprendizagem, consequentemente extinguindo os liceus industriais, transformando-os em escolas industriais e técnicas, que passaram a oferecer formação profissional nos dois ciclos do ensino industrial. Na esteira desses acontecimentos, em 1942 surgem as Escolas Técnicas Industriais, a partir da Lei Orgânica do Ensino Industrial:

Esta lei estabelece as bases de organização e de regime do ensino industrial, que é o ramo de ensino, de segundo grau, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais, e ainda dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca. (Redação dada pelo Decreto-Lei nº 8.680, de 1942) (BRASIL. Ministério da Educação Decreto-Lei nº 8.680. Brasília: MEC, 1942.)

Já em 25 de fevereiro de 1942, são estabelecidas as bases de organização federal que versão sobre o Ensino Industrial, por força do Decreto nº 4.127. Assim

a Escola Técnica de São Luís torna-se então a Escola Técnica Federal do Maranhão no ano de 1965, no dia 03 de setembro, por meio da Portaria nº 239. Posteriormente, no ano de 1989, a instituição é autorizada pelo Governo Federal a promover a Educação Superior.

O ano de 1980 é marcado pela configuração da Educação Profissional, que para isto, distribuiu sua atenção nos seguintes focos: a expansão dessa rede federal e na geração de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET’S.

Paralelo a tais mudanças, a Escola Técnica Federal do Maranhão, como foi citado alguns parágrafos atrás, torna-se no ano de 1989 o Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão – CEFET, autorizado pela lei nº 7863/89. O centro passou a administrar cursos superiores, assim como cursos de pós-graduação, todos pautados em uma educação tecnológica. Conforme está no artigo a seguir.

Art. 1º A Escola Técnica Federal do Maranhão, criada nos termos da Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, alterada pelo Decreto-Lei nº 796, de 27 de agosto de 1969, fica transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica. Art. 2º O Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão será regido pela Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, e por seus estatutos e regimentos, aprovados nos termos da legislação em vigor. Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. Art. 4º Revogam-se as disposições em contrário. Brasília, 31 de outubro de 1989; 168º da Independência e 101º da República. (BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº. 7.863/89, Art. 1º, Art. 2º Brasília: MEC, 1989).

Diante o presente exposto, ressalte-se a missão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA, campus Monte Castelo, São Luís – MA: oferecer educação profissional no Ensino Médio, na Graduação e na Pós-graduação. A nossa pesquisa deu-se no âmbito do Ensino Médio, onde o instituto, dado já contextualizado acima, oferece esse ensino em três modalidades: concomitante, subsequente e integrado.

Acerca de seu quadro de profissionais, com o fim de atender a demanda da clientela que o procura, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA, Campus Monte Castelo, São Luís – MA possui em seu quadro funcional professores e administrativos, que trabalham em regimes de 40h e dedicação exclusiva, além de ter como complemento nessa força de trabalho o acréscimo de servidores que são terceirizados.

Sobre a sua infraestrutura, o Campus do Monte Castelo possui um cineteatro, chamado Viriato Corrêa, com capacidade para 360 pessoas; o auditório Florisse Pérola, com capacidade de 200 pessoas, o auditório Juan Botelho, com capacidade para 60 pessoas; 60 salas de aula; 7 salas de ensino; 3 salas de estudo; 80 salas de professores individualizadas e 2 bibliotecas. Além disso, para a prática de esportes, conta com piscina semiolímpica, ginásio coberto, quadra externa, campo de futebol, quadra de vôlei de areia, pista de saltos, sala de tênis de mesa, academia de ginástica e sala de jogos (xadrez e damas). Também possui 68 laboratórios de diferentes áreas, o que confere ao Campus Monte Castelo uma vasta infraestrutura.

Embora o IFMA apresente em seu enfoque um viés neoliberal, é notadamente marcado por ideais humanistas, que são inseridos na Educação Técnica deste. Essas proposições humanistas proporcionam as suas alunas e alunos uma visão mais crítica, haja vista que dialogam constantemente com as Ciências Humanas, sociais e a Filosofia. Sobre a Filosofia, pode-se dizer que a disciplina e suas vertentes estão presentes no Ensino Médio Tecnológico e em suas Pós-graduações, pois elas encontram-se presentes no Departamento de Ciências Humanas, onde a disciplina repercute nos módulos semestrais- estes em via de extinção, pois estão revendo e construindo, de forma democrática, ementas e cargas horárias que permitam módulos anuais e não mais semestrais- de toda a matriz curricular dos cursos do Ensino Médio Tecnológico.

Em cada início de ciclo, o IFMA – Campus Monte Castelo apresenta à sua comunidade as ações pedagógicas a serem tomadas por meio de seu calendário acadêmico. Além disto, essas informações são constantemente alimentadas e atualizadas no site do instituto, de onde podem ser visualizadas as ações deste por toda a comunidade: seu Projeto Político Institucional – PPI, seu Projeto Político Pedagógico – PPP, atos da comunidade docente, comunidade discente, dos diversos setores da administração, além de todos os passos de sua gestão.

Conforme o manual do Instituto, a formação oferecida visa uma educação profissional em nível técnico, mas que também reforça o caráter empreendedor em seu alunado, assim como também incute neles uma grande influência humanista, presente em todos os cursos oferecidos, proporcionando uma visão que é pautada em ações sustentáveis, empreendedoras, responsáveis e éticas na sociedade em que está inserido.

O ingresso no curso, assim como em qualquer outro do Instituto, dá-se por meio de seletivo, com requisito básico de ingresso a conclusão do Ensino Médio ou

A nossa experiência no curso XX se deu na turma XX. A disciplina ministrada foi Filosofia III, também denominada de Filosofia política. A carga horária da disciplina neste curso, específico-pois a carga horária varia de curso para curso- são de 40h. Essas 40h se dividem em duas etapas de 20h. Após 20h de carga horária devemos aplicar uma atividade avaliativa que somada as duas etapas contabilizam ao final da disciplina 40h de atividade docente. A turma XX do curso XX era acompanhada por um coordenador de curso de formação técnica da área do curso, como acontecesse em todos os outros cursos do

Instituto e uma pedagoga direcionada, todos os semestres, para turmas específicas.

Como podemos ver nos parágrafos acima, e mais precisamente no parágrafo acima, a nossa pesquisa foi desenvolvida em um meio formal de educação que requer ritos. O rito do conteúdo já assuntado na ementa e cronometrado na carga horária. O rito da avaliação que também é fruto da ementa e do cronômetro da carga horária e que deve mensurar os alunos para que no final obtenham notas que os possibilitem ser aprovados ou não. Os ritos dos encontros que se dão no mesmo lugar, no “mesmo” dia - às quartas-feiras- e nos mesmos horários, com basicamente as mesmas configurações.

Enfim, o que queremos dizer, ao ressaltar o contexto formal de educação e que, se desenhou o nosso lugar de pesquisa, é que apesar da nossa intenção na pesquisa fosse de colocar um pouco menos de intencionalidade e mais espontaneidade- pois queríamos trazer mais horizontalidade e menos verticalidade entre professor e alunos- o lugar de pesquisa não favoreceu um campo de pesquisa não maquinal, não mecânico. Entretanto, buscamos metodologias que pudessem impor ao contexto formal um pouco de fluidez, saindo de um campo potencialmente quantitativo para uma abordagem mais qualitativa.

4.2 Procedimentos metodológicos e caracterização da pesquisa.

Este trabalho foi inicialmente pensado – e de maneira muito animada, diga-se de passagem – em ser realizado sob a forma de uma pesquisa baseada no método cartográfico, o que nos demandou a aquisição de múltiplos materiais didáticos sobre o assunto. Entretanto, dificuldades inerentes a esse tipo de pesquisa, como um prazo de tempo apertado, o espaço, o currículo, enfim, de toda a disciplina que exige um meio formal de educação, acabou por malograr ou melhor,

adiar esse sonho. A escola é o ambiente da padronização, do ordenamento dos conhecimentos, isso está visível no cotidiano dessa e isso acaba por influenciar diretamente naquilo que iremos trabalhar em sala de aula. “Aqueles saberes locais e artesanais que regiam as populações, foram sendo ordenados, reduzidos a áreas do conhecimento às disciplinas (MALDONADO, 2013, P. 338). Ainda sob a ótica do pensamento de Maldonado (2013), as disciplinas, diante disso, passam a estruturar o mundo no pensamento humano, representando assim, no pensamento, a ordem do mundo.

Foi a partir da constatação de um cenário que nos propunha um enorme desafio, que praticamente inviabilizava a penetração de valores humanos. Sem um terreno em que pudéssemos desenvolver uma cartografia, sentimos então a necessidade de buscar uma metodologia, que tal qual a cartografia, não permitisse trabalhar com hipóteses, dados quantitativos e, muito menos, com o levantamento de teorias e conclusões, mas que permitisse uma abertura para uma abordagem qualitativa, capaz de contemplar as dúvidas que surgissem e, até mesmo, atendesse os anseios e angústias que de tempos em tempos surgem em sala de aula. Foi nesse sentido que nos interessamos por uma metodologia que abordasse com redobrado interesse a nossa prática.

A metodologia escolhida para a realização desta pesquisa foi a pesquisa-ação, pois entendemos tratar-se de uma abordagem investigativa que o pesquisador faz de sua própria prática, a fim de melhorar aquilo que já executa.

Segundo LEFFA (2022), o objetivo aqui não é testar uma hipótese, controlar variáveis ou até mesmo tentar construir uma teoria e sim, melhorar a prática. Como aqui tratamos do professor, a pesquisa-ação pretende melhorar o trabalho que é desenvolvido em chão de sala. Por não se tratar de uma ação que meramente pretende descrever a realidade da sala em que atua, o foco é voltado às alunas e alunos, uma vez que visa transformar a realidade deles, em vias de satisfazer os seus interesses. Aqui é deixada de lado toda a passividade, ou falando de uma maneira menos rude, enquanto se trata de passividade, a professora e o professor abandonam a função de consumidor de uma pesquisa, cujas informações que possui são apenas os seus dados, haja vista não saber da ciência que os pesquisadores têm de sua realidade e muito menos os critérios por eles adotados. O grande diferencial da pesquisa-ação, neste sentido, é que a professora e o professor são possuidores do saber de si mesmo, do saber da reflexão que emana

da sua própria experiência. O interessante é levar a professora e o professor a um outro nível de sua existência em sala de aula, onde a sua satisfação não será preenchida ao ouvir o que os outros falam de sua experiência. O objetivo é colocá-lo no centro da pesquisa, onde através da reflexão feita por ele, e não por terceiros, este seja capaz de conseguir alcançar o entendimento daquilo que seria mais benéfico ao seu alunado, pois “É isso que entendemos por pesquisa-ação, reflexão por ação, conhecimento experiencial, “A gente conhece na carne”. Não se trata de conhecimento terceirizado” (3:03 Min).

Ressaltemos que a utilização deste tipo de pesquisa não é posta do nada ou de maneira aleatória, trata-se de uma prática que possui uma vasta literatura e muita discussão sobre ela na área da educação, portanto, vem constantemente sendo testada, revisa e aprimorada, conferindo a mesma a certeza de que vem permeada de experiência (LEFFA, 2022).

Posto isso, cabe dizer que a adotamos pela pesquisa-ação submetida a uma abordagem qualitativa.

A pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido a pluralização das esferas da vida. As expressões-chave para essa pluralização são a ‘nova obscuridade’ (Habermas, 1996), a crescente ‘individualização das formas de vida e dos padrões biográficos’ (Beck, 1992) e a dissolução de ‘velhas’ desigualdades sociais dentro da nova diversidade de ambientes, subculturas, estilos e formas de vida. Essa pluralização exige uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões. (FLICK, 2009, p. 20-21).

Ainda segundo FLICK (2009), os defensores do pós-modernismo alegam que a era das grandes narrativas e teorias chegou ao fim. Em seu lugar, é preciso ter narrativas que estejam limitadas em termos que sejam locais, temporais e situacionais. Haja vista a existência concreta no que diz respeito à existência de estilos de vida que são plurais, assim como também o são os padrões de interpretação nas sociedades modernas e pós-modernas [...] “A postura inicial do cientista social [...] quase sempre carece de familiaridade com aquilo o que fato ocorre na esfera da vida que ele se propõe a estudar (1969)” (FLICK, 2009).

Deste modo, a narrativa não deve mais ser encarada como algo que seja atemporal e sem território, que não se importe com contextos, histórias e significados. Antes de mais nada, elas, as narrativas, precisam ter a sensibilidade de se construir na medida em que as situações se apresentem, de se encaixar na vivência daqueles a quem estas se apresentam.

Uma vez que já tratamos por alto como funciona a abordagem, assim como também discorreremos sobre os motivos pelos quais optamos por utilizá-la, surge a necessidade de um certo aprofundamento, aonde iremos nos ater a conhecer todo o seu processo. O ciclo da pesquisa-ação pode ser resumido didaticamente da seguinte forma, em quatro processos básicos: planejamento, intervenção, observação e reflexão. Claro que não existe, em absoluto, a necessidade de seguir esta ordem ou trabalhar com os processos de maneira isolada (LESSA, 2022).

As etapas da pesquisa-ação na nossa pesquisa se deram de forma imbricadas, entrelaçadas e superpostas.

4.2.1 Etapas da Pesquisa-ação. 4.2.1.1 Planejamento, intervenção, observação e reflexão.

Serviu de fundamento teórico para a nossa pesquisa a proposta de um ensino de filosofia que foi desenvolvida pelo professor Sílvio Gallo, proposta essa que é, por sua vez, alicerçada na proposição formal de quatro passos didáticos, necessários para a apreensão de conceitos na escola, que são: a sensibilização, a problematização, a investigação e a conceituação. Adotada esta forma de ensino de filosofia, de Sílvio Gallo, percebemos que que iniciávamos um processo de mudança de direção. Porém, apesar do reconhecimento do tom inovador que tem, ainda sim, pairou o sentimento de ainda faltar algo que maximizasse a metodologia. Surgiu então a necessidade do complemento dela com outra proposta, cuja preocupação não estivesse limitada somente a forma de ensinar, mas com o conteúdo a ser ensinado. É desta forma que entramos em contato com a proposta de um ensino menor de filosofia defendida por Fabiano Monge, que é centrada nos conteúdos de filosofia, que, por sua vez, é calcada na ideia de trabalhar um conteúdo de filosofia que não seja eurocêntrico.

A aquisição das duas propostas, onde aproveitamos os quatro passos propostos por Sílvio e o conteúdo não eurocêntrico proposto por Fabiano Monge, gerou, a partir de um estudo teórico, uma pesquisa desenvolvida com os discentes do 3º ano matutino do Ensino Integrado de Eletrotécnica – turma 405.

4.2.1 Sequência didática

O desenvolvimento da sequência didática contabilizou uma carga horária de 20h/aula, cujo desenvolvimento se deu no turno matutino, curso XX, nos dias 16/08, 23/08, 30/08, 06/09, 13/09, 20/09, 27/09, 04/10, 11/10, 18/10 do ano de 2023.

Impossibilitados de colhermos todos os dados, uma vez que precisávamos de bastante atenção ao processo, e éramos somente “um” corpo observador/pesquisador, pedimos as alunas e alunos que gravassem todas as suas colocações e transferissem para o papel, se possível digitadas -o que deu muito certo, todos entregaram suas falas digitadas- o que muito nos facilitou na hora da transcrição.

Antes do início da sequência didática houve a necessidade de problematizar um tema que seria o objeto norteador de todos os passos a serem dados durante a sequência. O tema proposto, no caso presente, foi: “Bandido bom é bandido morto”. Por pura observação, há de se notar que se trata de um problema com enunciação simples, contudo, a partir de um ponto de vista filosófico, político, cultural e social, apresenta um nível de complexidade bem amplo.

Ao propor esse tema, “Bandido bom é bandido morto”, estabelecemos, de início, que este deveria ser pensado levando em consideração determinados elementos, que aqui seriam necessários para o enriquecimento da discussão, como raça, classe social, gênero e lugar de quem diz, para quem se diz.

4.2.1.1 Primeira etapa: Sensibilização (Dias, 16/08 e 23/08 de 2023).

Durante a primeira etapa, buscamos chamar a atenção para o tema escolhido para este trabalho. Ao fazer isto, objetivávamos construir um vínculo capaz de gerar uma empatia que fosse forte o suficiente para criar uma simpatia dos estudantes com ele. Conceitos só surgem a partir de um enfrentamento, que por sua vez ocorrem quando, de fato, existe uma vivência efetiva dos alunos para com ele. Seria infrutífero uma professora ou um professor, apenas indicar um problema, se eles não tivessem uma capacidade de abarcarem uma relação de intimidade, levantarem uma urgência, uma necessidade de solução pela intervenção das alunas e alunos. É somente enfrentando um problema aguerridamente, que este será encarado como algo que encerra em si mesmo uma relação de proximidade, algo que deve levantar

os mais variados questionamentos e, conseqüentemente, converter-se em um problema para eles.

Diante a proposição do tema “Bandido bom é bandido morto”, a reação da turma foi imediata. Um aluno, procurando entender o tipo de proposta que era feita, balançou a cabeça em sinal de negação e expressou o seguinte pensamento: *“Professora, a senhora não concorda com essa afirmação. Não é mesmo?”* (A1, 17a). Logo em seguida, (A216a) indagou: “Por que não? Você já foi assaltado? Já roubaram, sequestraram e mataram alguém da sua família?”. Um outro aluno entrou na discussão e perguntou: *“Por acaso existe pena de morte no Brasil? Você só fala assim porque ele não é nada para você. Se fosse seu filho, duvido que concordaria com essa frase”* (A3, 17a). Um outro aluno pediu a palavra e perguntou se poderia narrar um relato. Diante da anuência de todos os presentes na sala, ele resolveu contar um acontecimento ocorrido em seu bairro, durante um assalto que, segundo as palavras de (A4,17a), ocorreu da seguinte maneira:

Dois assaltantes em uma moto tentaram roubar o celular de um bombeiro militar que passava na rua. Como costuma acontecer, um dos assaltantes desceu da moto para efetuar o assalto, enquanto o outro se posicionava para dar fuga. Ao perceber a intenção dos dois assaltantes, o bombeiro militar sacou uma arma. Ao perceber a arma, o assaltante tentou fugir em direção à moto, intento que não aconteceu, pois foi alvejado com três disparos pelas costas, enquanto subia no banco do carona. O baleado já caiu morto, enquanto o outro assaltante conseguiu fugir. Ao ouvir os disparos, uma multidão tomou conta da rua, para ver o rapaz que havia sido morto. Mais ou menos duas horas, a rua toda ouviu os gritos de desespero de uma mãe que reconheceu seu filho morto no chão. Ela chorava em cima do corpo, enquanto gritava sofredamente: “Meu filhinho”. Aquela cena foi muito triste. Mesmo quem não concordasse com a prática do jovem, era incapaz de não sentir a dor daquela mãe e eu, e muitos outros, nos pusemos a chorar. Aquela cena de dor e desespero nunca sairá de minha cabeça. Conto essa história para você, professora, para dizer que não consigo acreditar na justiça dos homens, porque se realmente existisse uma justiça, aquele bombeiro militar responderia pelo que fez. Não foi legítima defesa, o rapaz estava fugindo, com medo da arma e foi alvejado com três tiros dados pelas costas. Aquilo não foi uma legítima defesa, ele matou porque tinha o desejo de matar, aquilo foi uma execução. Não houve dano material que justificasse, o celular sequer foi roubado. Dois dias depois, soubemos a idade do assaltante que morreu. Ele tinha apenas dezessete anos, era um estudante do ensino médio e aquele havia sido o seu primeiro e último assalto. Ele estava bem-vestido, é verdade, não tinha “pinta” de assaltante. A cor de sua pele, professora, não preciso dizer. Ele era um rapaz preto”.

(A5,18a), um aluno de pele preta, perguntou: *“Professora, bombeiro é policial?”*. Alguns disseram que sim. Em seguida, prosseguiu: “Tenho medo da

polícia” (A5,16a). A turma ficou em silêncio por alguns minutos, quando outro aluno se manifestou: *“Esse bombeiro com certeza concorda com essa frase. Será que todo policial é ruim?”* (A6, 16a). Diante da indagação, a maioria da turma concordou que sim. Outro aluno emitiu o seguinte comentário:

Se existem bons policiais, são tão poucos, que acabam não tendo muita importância. Professora, aquele rapaz que morreu asfixiado naquela câmara de gás improvisada na viatura da polícia rodoviária federal foi muito triste. Eles não tiveram compaixão (A7,17a).

(A8,16a), outro aluno de pele preta falou: *“Dá muito medo quando vejo um policial em qualquer lugar. Tento sair de perto. Quando vejo viaturas da polícia, sempre sinto uma sensação muito ruim”*.

Assim aconteceu o primeiro horário de aula do dia 16/08/2023. No segundo horário começamos a assistir ao filme “Última Parada 174”. Conseguimos assistir 58:00 Min do longa, pois a turma estava com o horário posterior vago. A conclusão do filme ficou marcada para a próxima aula, no dia 23/08/2023. Então, no dia combinado, assistimos o restante do filme durante o primeiro horário. Enquanto durava a exibição, tivemos pouquíssimos ruídos, mas presenciamos sussurros e risos nas cenas de sexo – não explícito –, uma vez que se tratava de uma obra de classificação indicativa para maiores de 16 anos. Também observamos um aluno de pele retinta chorando, enquanto a sala permanecia em silêncio.

O filme “Última Parada 174” é uma produção franco-brasileira dirigida pelo cineasta Bruno Barreto, com o roteiro assinado por Bráulio Montavani. Seu elenco conta com os atores Michel Gomes, Marcello Melo Jr., Cris Vianna e André Ramiro. Inspirado em eventos reais, o filme narra a história de Sandro Barbosa do Nascimento, cuja infância foi marcada por ter sido um dos sobreviventes da Chacina da Candelária, no ano de 1993. Anos mais tarde, Sandro protagonizaria outro evento triste, e que encerraria sua curta vida, o sequestro do ônibus 174, no ano de 2000, onde Sandro embarcou no ônibus, pulou a catraca e anunciou o assalto. Após um dos passageiros conseguir fazer sinal para uma viatura que passava próxima ao ônibus, este foi seguido e interceptado, dando início a uma tensa negociação que duraria cerca de quatro horas. Após a fuga de alguns reféns e liberação de outros, Sandro decidiu desembarcar do ônibus, usando como escudo a professora Geisa Firmo Gonçalves, foi quando uma ação precipitada de um policial do Grupamento de intervenção tática transformou o sequestro em uma tragédia

completa, pois ao tentar alvejá-lo com um tiro de submetralhadora, errou o alvo e atingiu de raspão o queixo de Geisa. Em um gesto reflexo, Sandro abaixou-se, ainda com a professore na sua frente, o que culminou em sua morte, atingida com mais três tiros pelas costas, dessa vez dados pelo sequestrador segundo a perícia. Após ser imobilizado pelos policiais, que por sua vez estavam cercados por uma multidão que queria linchar Sandro, este foi levado para uma viatura, onde foi asfixiado, pelos policiais que, supostamente, o fizeram de maneira accidental, ao tentar imobilizá-lo. Evidentemente que a ação e todo o imbróglio foi controverso e os policiais envolvidos foram a julgamento, sendo absolvidos posteriormente.

Geisa Firmo Gonçalves foi enterrada em sua terra natal, Fortaleza, capital do estado do Ceará, no Cemitério Bom Jardim e seu cortejo foi acompanhado por 3000 pessoas. Já Sandro Barbosa do Nascimento foi enterrado como indigente em uma cova rasa, sem identificação, tendo presente apenas uma tia, que na ocasião declarou-se sua mãe.

O filme tenta ser fiel aos fatos, optando por usar locações em que os eventos aconteceram como a Igreja da Candelária, os bairros Curicica, Jardim Botânico e favela Tavares Bastos. Em 16 de setembro de 2008 o filme foi escolhido pelo Ministério da Cultura para ser o representante brasileiro na cerimônia do Oscar de 2009.

No segundo horário exibimos a reportagem do Jornal Nacional que cobriu o sequestro do ônibus 174. Esse vídeo teve uma duração aproximada de 7:00 Min. Aqui a arte torna-se realidade e é claro que notamos nas expressões de alguns alunos sentimentos de perplexidade e pesar.

Em seguida foi a vez de exibir um trecho da entrevista de Mano *Brown*, vocalista e líder do mais famoso grupo de rap do Brasil, os Racionais MC's⁷, sendo entrevistado em um dos programas mais respeitados da Televisão brasileira, o programa "Roda viva", exibido pela Tv Cultura ao vivo todas as segundas feiras, a partir da 22h. O programa com a participação de Mano Brown foi no ano de 2007.

⁷ É um grupo brasileiro de rap fundado em 1998. É formado por Mano Brown, Ice Blue, Edi Rocke e KL Jay. É o maior grupo de rap do Brasil, e está entre os grupos musicais mais influentes do país e da música brasileira. Suas canções demonstram a preocupação em denunciar a destruição da vida de jovens negros e pobres das periferias brasileiras e o resultado do racismo e da violência policial, ao sustentarem a miséria diretamente ligada com a violência e o crime. Temas como a brutalidade da polícia, do crime organizado e do Estado, bem como o preconceito,

Para demarcar o contexto e importância dessa entrevista, precisamos falar um pouco desse referencial do rap nacional, os Racionais MC's. Pedro Paulo Soares Pereira, mais conhecido nacionalmente e internacionalmente como Mano *Brown*, sempre foi conhecido por sua aversão à grande mídia. São raríssimas as suas participações em jornais, revistas ou programas televisivos, assim como também são raras as suas participações na tv aberta, coisa que, aliás, foram vistas apenas durante algumas apresentações ao vivo do grupo. As letras do Racionais MC's são intensas e falam da realidade vivenciada por ele nas periferias de São Paulo. Suas letras são políticas e buscam mudar a realidade que o cerca. As personagens de suas letras são os moradores, os criminosos, os desassistidos sociais. Seus versos retratam os problemas das classes sociais, a diferenciação que é feita pela cor da pele, a violência urbana conhecida pelos favelados. Embora tenha ingressado no mundo artístico, Mano Brown sempre soube exatamente o que queria. Nunca enxergou o rap como uma forma de atingir o estrelato ou ganhar dinheiro, como é comum no *mainstream*, mas enxerga o trabalho social marcante em sua obra, assim como o fundamento filosófico e político que visa transformar a mentalidade do povo pobre, preto e favelado de todas as periferias que abundam no país. Nas palavras de Mano Brown, lhes foi dada a responsabilidade de realizar um sonho coletivo que implica necessariamente na salvação da favela. Essa maneira que tem de pensar fica evidente quando Mano *Brown* é confrontado ao ser perguntado se viver de arte é sofrido. Indagação respondida por ele da seguinte maneira:

Não deveria ser. Por exemplo, se eu fosse um sambista, viveria de arte sem muita dor de cabeça, arte pela arte, e é muito respeitável por sinal, tá ligado? Como é o Fundo de Quintal, o Zeca [*Pagodinho*], o Revelação. São muito respeitáveis e não vivem nessa rota de colisão com a filosofia. Eles vivem filosofias próprias, não deixaram que ninguém se apoderasse deles. Eles não quiseram ser a luz da as drogas e a exclusão social são recorrentes nas letras da banda. Embora inicialmente conhecido na capital paulista, o grupo conseguiu alcançar sucesso nacional e internacional a partir dos álbuns, *Raio X Brasil* (1993), *Sobrevivendo no Inferno* (1997) e *Nada como um dia após o outro dia* (2002) (RACIONAIS, 2018).

Humanidade. Houve ali um momento que foi colocado que o rap que tinha que ser a luz da quebrada, a luz da periferia, a luz dos caras. Uma coisa que veio de fora para dentro, que não foi denominada por nós. A mídia falou, a imprensa falou, os fãs falaram. Eu sempre gostei mais de ser o bandido do que ser o líder nas minhas músicas. Mais como um ombro do que como um mentor. Nada de ser mentor, sempre quis ser ombro, braço. Sempre quis ser braço (BROWN, 2023).

O trecho da entrevista no Roda Viva que escolhemos foi uma discussão levantada por ele sobre a legalização das drogas, ressaltando que nessa guerra de narrativas, os únicos derrotados são os favelados. O álcool, segundo ele, é uma droga muito mais nociva que a maconha ou a cocaína. Mano Brown então pergunta: “O que mais faz mal, uma dose de 51 ou um cigarro de maconha? [...] Teria que ter um médico aqui para falar de droga”. Durante essa fala, houve uma manifestação de um dos entrevistadores em seu favor, que disse: “Não precisa nem usar para saber, é a dose de 51, disparado”. Então Mano *Brown* continua suas alegações ao disparar que o dono da 51 ou da AMBEV, não puxam cadeia, e ainda são chamados de comerciantes, ao passo que o sujeito que comercializa cocaína e maconha nos morros é tachado de traficante e por isso é perseguido, preso e morto pelo Estado. A duração desse vídeo foi de aproximadamente 3:00 Min.

Após a amostra desse vídeo, exibimos um vídeo legendado da música dos Racionais MC's “Negro Drama”, de 2002, cuja duração foi de aproximadamente seis minutos e cinquenta e dois segundos.

Nego drama
Entre o sucesso e a lama
Dinheiro, problemas, invejas, luxo, fama
Nego drama
Cabelo crespo e a pele escura
A ferida, a chaga, à procura da cura
Nego drama
Tenta ver e não vê nada
A não ser uma estrela
Longe, meio ofuscada
Sente o drama
O preço, a cobrança
No amor, no ódio, a insana vingança
Nego drama
Eu sei quem trama e quem tá comigo
O trauma que eu carrego
Pra não ser mais um preto fodido
O drama da cadeia e favela
Túmulos, sangue, sirene, choros e velas
Passageiro do Brasil, São Paulo, agonia
Que sobrevivem em meio às honras e covardias
Periferias, vielas, cortiços Você
deve tá pensando O que você tem
a ver com isso? Desde o início,
por ouro e prata
Olha quem morre, então
Veja você quem mata
Recebe o mérito a farda que pratica o mal Me ver
pobre, preso ou morto já é cultural
Histórias, registros e escritos Não é conto nem
fábula, lenda ou mito Não foi sempre dito que
preto não tem vez? Então olha o castelo e
não Foi você quem fez, cuzão Eu sou irmão

do meus truta de batalha Eu era a carne,
agora sou a própria navalha Tim-tim, um
brinde pra mim Sou exemplo de vitórias,
trajetos e glórias
O dinheiro tira um homem da miséria Mas não pode
arrancar de dentro dele a favela
São poucos que entram em campo pra vencer A alma
guarda o que a mente tenta esquecer
Olho pra trás, vejo a estrada que eu trilhei, mó cota
Quem teve lado a lado e quem só ficou na bota
Entre as frases, fases e várias etapas
Do quem é quem, dos mano e das mina fraca
Hum, nego drama de estilo
Pra ser, se for tem que ser
Se temer é milho
Entre o gatilho e a tempestade
Sempre a provar
Que sou homem e não um covarde
Que Deus me guarde, pois eu sei que ele não é neutro
Vigia os rico, mas ama os que vem do gueto
Eu visto preto por dentro e por fora
Guerreiro, poeta, entre o tempo e a memória
Ora, nessa história vejo dólar e vários quilates Falo pro
mano que não morra e também não mate O tic-tac não
espera, veja o ponteiro
Essa estrada é venenosa e cheia de morteiro Pesadelo, hum,
é um elogio
Pra quem vive na guerra, a paz nunca existiu
No clima quente, a minha gente sua frio
Vi um pretinho, seu caderno era um fuzil, fuzil
Nego drama
Crime, futebol, música, carai'
Eu também não consegui fugir disso aí
Eu sou mais um
Forrest Gump é mato
Eu prefiro contar uma história real
Vou contar a minha
Daria um filme
Uma negra e uma criança nos braços
Solitária na floresta de concreto e aço
Veja, olha outra vez o rosto na multidão A
multidão é um monstro sem rosto e coração
Hei, São Paulo, terra de arranha-céu
A garoa rasga a carne, é a Torre de Babel
Família brasileira, dois contra o mundo
Mãe solteira de um promissor vagabundo
Luz, câmera e ação, gravando a cena vai
Um bastardo, mais um filho pardo sem pai
Hei, senhor de engenho, eu sei bem quem você é
Sozinho cê num guenta, sozinho cê num entra a pé
Cê disse que era bom e as favela ouviu Lá também
tem uísque, Red Bull, tênis Nike e fuzil Admito, seus
carro é bonito, é, e eu não sei fazer
Internet, videocassete, os carro loco
Atrasado, eu tô um pouco sim, tô, eu acho
Só que tem que
Seu jogo é sujo e eu não me encaixo
Eu sou problema de montão, de Carnaval a Carnaval
Eu vim da selva, sou leão, sou demais pro seu quintal
Problema com escola eu tenho mil, mil fita

Inacreditável, mas seu filho me imita
 No meio de vocês ele é o mais esperto
 Gíria e fala gíria; gíria não, dialeto Esse não é
 mais seu, oh, subiu Entrei pelo seu rádio, tomei, cê
 nem viu Nós é isso ou aquilo, o quê? Cê não
 dizia? Seu filho quer ser preto, ah, que ironia Cola
 o pôster do 2Pac aí, que tal? Que cê diz? Sente o
 negro drama, vai, tenta ser feliz Ei bacana, quem te
 fez tão bom assim?
 O que cê deu, o que cê faz, o que cê fez por mim? Eu recebi seu
 ticket, quer dizer kit
 De esgoto a céu aberto e parede madeirite De vergonha
 eu não morri, to irmão, eis-me aqui Você não, cê não
 passa quando o mar vermelho abrir
 Eu sou o mano, homem duro, do gueto, Brown, oba
 Aquele loco que não pode errar
 Aquele que você odeia amar nesse instante
 Pele parda e ouço funk E de onde vem os
 diamante? Da lama
 Valeu mãe, negro drama (drama, drama, drama) Aí, na
 época dos barraco de pau lá na Pedreira Onde cês
 tavam?
 Que que cês deram por mim?
 Que que cês fizeram por mim?
 Agora tá de olho no dinheiro que eu ganho?
 Agora tá de olho no carro que eu dirijo?
 Demorou, eu quero é mais, eu quero até sua alma
 Aí, o rap fez eu ser o que sou
 Ice Blue, Edy Rock e KL Jay
 E toda a família, e toda geração que faz o rap
 A geração que revolucionou, a geração que vai revolucionar
 Anos 90, século 21, é desse jeito
 Aí, você sai do gueto
 Mas o gueto nunca sai de você, morô irmão?
 Cê tá dirigindo um carro
 O mundo todo tá de olho 'ni você, morô?
 Sabe por quê? Pela sua origem, morô irmão? É
 desse jeito que você vive, é o negro drama Eu
 num li, eu não assisti Eu vivo o negro drama Eu
 sou o negro drama
 Eu sou o fruto do negro drama
 Aí Dona Ana, sem palavra
 A senhora é uma rainha, rainha
 Mas aí, se tiver que voltar pra favela
 Eu vou voltar de cabeça erguida
 Porque assim é que é, renascendo das cinzas
 Firme e forte, guerreiro de fé Vagabundo nato!

O jornalista Bruno Zeni fez uma análise dessa letra no artigo “O negro drama do rap: entre a lei do cão e a lei da sela”. Na sua visão essa leitura deve começar pelo esclarecimento da situação geral daqueles que tem a “pele escura” e o “cabelo crespo”, um aspecto importante na tentativa de entender a situação social das personagens retratadas nos versos da música, que colocam os habitantes da periferia no fio da navalha quando o assunto é viver em uma sociedade historicamente desigual. A “pele escura” e o “cabelo crespo” são a antítese da luz e

da pureza em um ambiente que deu a esses adjetivos contornos negativos, ao mesmo tempo em que os liga a um ambiente de religiosidade latente, uma vez que a maior parte das opções ou o quinhão oferecido pela estrutura social os lança na perdição. Embora a letra mantenha a sua constância na terceira pessoa, referenciando uma experiência que é coletiva, existe um “eu” que narra suas próprias vivências nessas linhas gerais, mas que abarcam o indivíduo. A canção fala constantemente da pressão de não ser mais um “preto fodido”, o que alude à consciência do lugar em que estão inseridos, escancarando o processo histórico brasileiro, processo esse que foi calcado na carnificina, na exploração, no consumismo e na fome capitalista por ouro e prata. Nos versos “Olha quem morre, então veja você quem mata” ou “Mata-se por ouro e prata”, traz em sua poesia a construção do Brasil, que começa com a negação da humanidade de indígenas e negros no processo de colonização, que não apenas os privou de liberdade, mas que em nome da fome capitalista por riquezas, que começam com a exploração da cana-de-açúcar, do ciclo do café e da descoberta do ouro em Minas Gerais, também banalizou as suas vidas e justificando o abate de carne negra e indígena, ao considerá-las o produto mais barato e descartável no modo de produção capitalista, algo que foi transportado do passado para o contexto das periferias das grandes cidades. A segunda parte da canção, assumida pelos vocais de Mano Brown, reforçam o conceito de o que é “negro drama”.

A voz de Mano *Brown* explode no verso: “Crime, futebol, música/ Eu também não consegui fugir disso/ Eu sou mais um”. Esse canto de sofrimento e desesperança, pois a ascensão social se dá de poucas formas, para atingir o sucesso as vias são a do crime, a do futebol e da música, o que estereotipa e reforça um estigma social excludente.

Em outro verso da música, como quem encontra culpados, Mano *Brown*, ao contar a própria história, busca um interlocutor:

“Ei, senhor de engenho/ eu sei bem quem você é/ sozinho você não guenta/ você disse o que era bom/ e a favela ouviu/ uísque, *Red Bull*, tênis *Nike*, fuzil/ [...] Seu jogo é sujo/ e eu não me encaixo/ eu sou problema de montão/ de carnaval a carnaval/ eu vim da selva, sou leão/ sou demais pro seu quintal [...]”.

O senhor de engenho é a representação de uma elite branca, que se afirmar e exclui o outro. Isso é percebido em um mundo onde o excluído não se encaixa em um mundo de tecnologias que não foram criadas para ele e que por isso não se

rende ao encarnar a metáfora do leão, que em sua selvageria, não cabe em seu quintal, que é o espaço dessa elite.

Esses versos também reforçam a perversão da lógica escravista, que para dominar, usa como recurso a ideologia. Mano *Brown* afirma que o senhor de engenho ensinou a favela a sonhar com bens de consumo, a se fascinar com o uso de armas. No “mano a mano” o senhor de engenho não “se garante, ele usa o sistema ao seu favor, ele precisa do Estado, ele precisa da polícia, ele precisa privar as ideias próprias, ele busca alienar. Porém esse esquema não é o suficiente para silenciar vozes discordantes e como diz a letra, “ele é problema de montão de Carnaval a Carnaval”. Isso se torna mais visível ao constatar que a elite acaba consumindo o que essa cultura de resistência produz, pois os filhos dos senhores de engenho também ouvem rap. Mano *Brown* esse fato ao dizer;

“Inacreditável, mas seu filho me imita [...] Seu filho quer ser preto/ Ah, que ironia!”

Após a execução da música “Negro Drama”, pedimos que algum aluno se manifestasse e se dispusesse a ler o texto da pesquisa da *Data Folha*, “Para 57% dos brasileiros, ‘Bandido bom é Bandido Morto’”. Um dos alunos manifestou-se e leu para a turma. Logo em seguida, ao término, um aluno levantou a mão e propôs que fizéssemos uma enquête na turma sobre a afirmação “Bandido bom é Bandido Morto”. O aluno que acabara de ler o texto sobre a pesquisa, manifestou-se de imediato e perguntou a turma, quem concordava com a frase “Bandido bom é Bandido Morto”? Apenas dois alunos levantaram as mãos e um deles explicou o porquê concordava com a frase.

Certa vez, um assaltante levou todas as sacolas de compras que estavam comigo e com minha mãe. Eu tinha apenas 12 anos de idade na época. Ele apontou um canivete, entregamos as sacolas e foi embora. A minha vontade, professora, era uma só: matá-lo. Não sei se é certo pensar dessa maneira, mas só quem passa por uma situação dessas ou quem perde um ente familiar para esses bandidos é quem deveria opinar sobre essa frase. (A9 16a).

A turma ficou em silêncio com o relato. Um outro aluno se manifestou, (A10,16a,) se manifestou: “*Já fui assaltado várias vezes e também tenho medo, mas nunca tive esse sentimento de vingança*”. (A9,15a) retrucou: “*Depende do assalto. Roubaram nosso alimento, isso é muito grave. Outros perdem seus filhos, suas filhas*

são estupradas, mortas, às vezes queimadas. A gente vê cada coisa na internet”. Mais uma vez a turma silenciou.

O silêncio da turma remetia a uma reflexão sobre o que acabara de ser dito. Aproveitando isso, exibimos um vídeo do ministro do Supremo Tribunal Federal (STF), Alexandre de Moraes, em que este ressaltava o fato de que, em seus dizeres, “Branco precisam de 80% mais de maconha que pretos para serem considerados traficantes”.

O vídeo em questão tratava do julgamento sobre a descriminalização do porte pessoal de maconha no STF. O ministro Alexandre de Moraes citou um estudo da Associação Brasileira de Jurimetria (ABJ), que analisou mais de 1,2 milhões de ocorrências policiais, em que pessoas foram detidas com a droga. A conclusão da pesquisa foi a de que pretos e pardos estão mais suscetíveis a acusação de tráfico de drogas que brancos. O magistrado ressaltou a necessidade da criação de critérios bem definidos que possam diferenciar o uso pessoal do tráfico de entorpecentes.

Vejamos fala do Ministro Alexandre de Moraes:

Se você é um usuário ou traficante, se você é analfabeto, você vai ser preso por tráfico com 32g. Aí você faz o segundo grau completo, porque a nulidade vai para 40g. Se você tiver faculdade vai para 49g. Veja do analfabeto para quem tem curso superior, a diferença é de 52%. Em torno de 18 anos, 23g, mais de 30 anos, 56g. 134% a mais o branco para ser considerado traficante e 80% a mais que preto e o pardo. O analfabeto, jovem em torno de 18 anos, preto ou pardo, a chance dele com uma quantidade ínfima para ele ser considerado traficante é gigantesca. O branco, mais de trinta anos, com curso superior, ele precisa ter muita droga, no momento, com ele para ser considerado traficante. Então há uma necessidade, presidente, colegas, há necessidade, me parece, de equalizar uma quantidade média padrão, como presunção relativa para caracterizar e diferenciar o traficante do portador do uso próprio. Porque esta necessidade de equalizar essa quantidade de média padrão vai ao encontro do tratamento igualitário dos diferentes grupos sociais, culturais, raciais. Eu volto a insistir, nós podemos, o Supremo Tribunal pode entender como vários países entendem que a quantidade tem que ser ínfima, só que aí o branco ou negro, o analfabeto ou o pós-doutorado, o jovem ou o mais velho, todos vão ser tratados iguais, seja a quantidade mínima, seja a quantidade máxima (JORNAL O GLOBO, 2023).

Após o vídeo da fala do ministro do STF, Alexandre de Moraes, o horário se encerrou com a turma em silêncio, em um tom que demonstrava reflexão.

4.2.1.2 segunda etapa: Problematização: (Dia 30/08 de 2023)

Essa etapa consiste em transformar o tema em um problema, ou seja, fazer com que este suscite um desejo de sua solução. Nessa fase inicial, o objetivo era afetar, sensibilizar, chamar a atenção, motivar. Em um segundo momento, com a atenção já capturada, objetivamos por problematizar vários de seus aspectos, sob diferentes perspectivas.

Com este pensamento, traçamos o problema a ser compreendido no bimestre em que foi desenvolvida a nossa pesquisa, junto a disciplina filosofia política, com a frase “Bandido bom é bandido morto”, tendo como aporte teórico fundamental a “Necropolítica” de Achille Mbembe.

Iniciamos lançando o seguinte questionamento para a turma: “Bandido bom é bandido morto” pode ser reconhecido como um problema político? A maior parte da turma concordou que sim, “Bandido bom é bandido morto” é um problema político. Entretanto, afirmaram não saber explicar o porquê era um problema. Então lançamos um segundo problema: o que é política? A turma silenciou por um momento, mas em seguida uma aluna disse que achava que a política tinha a ver com a organização das cidades. Perguntamos se todos concordavam e a resposta foi que sim. A fim de aprofundar aquela discussão, mais um questionamento foi lançado: se a política é a organização da cidade e se existem bandidos na cidade, ou seja, pessoas que roubam outras pessoas com a intenção de obter algum benefício, podemos dizer que a frase “Bandido bom é bandido morto” remete a um problema de administração da cidade, logo, podemos afirmar que se trata de um problema político? Mais uma vez a turma concordou. Perguntamos novamente: quem administra a cidade? A resposta foi: os políticos. Perguntamos: como? A turma não soube responder. Insistindo, indagamos, os políticos para administrar a cidade detêm certos poderes. Todos responderam que sim. Continuamos problematizando sobre a origem do poder dos políticos, fomos mais específicos e lançamos a seguinte questão, como os políticos ganham poder no caso do Brasil que é uma democracia representativa?

Como assim professora? Perguntou um aluno. Um outro aluno respondeu:

Você não lembra da aula de história, quando o professor falou da Grécia Antiga, ele disse que na Grécia Antiga o povo falava o que sentia diretamente através de assembleias, que lá era uma democracia de fato e que aqui no Brasil e como em muitos outros países a democracia era representativa, o povo elege outras pessoas para falarem em seu lugar e defender as suas ideias, por isso é que aqui no Brasil temos uma democracia representativa, porque não falamos diretamente o que pensamos, mas escolhemos uma outra pessoa para nos representar e escolhemos essa pessoa através do voto.

(A10,16a).

Um outro aluno logo em seguida se manifestou e afirmou que o poder viria do povo, através do voto. E continuamos a nossa interrogação, mas esse poder concedido pelo povo ao político através do voto, podemos dizer que incide diretamente em nossas vidas? E incidindo em nossas vidas, podemos dizer que também incide diretamente em nossas mortes? *“Como assim, professora?”*, indagou (A11,16a). Continuamos a problematização: *“O político administra a cidade, a cidade somos nós, nós somos seres vivos ou seres que tem vida. Não é isso? E se ele decide sobre nossa vida, consequentemente decidirá sobre nossa morte?”*. Um outro aluno, (A12,16a,), interveio: *“Sobre a nossa vida sim, mas sobre a nossa morte, somente deus pode decidir quando vamos morrer”*. (A5,17a), disse: *“Um político não decide sobre os homens, decide sobre as coisas do mundo, os objetos. Somos livres para decidir sobre as nossas vidas”*. *“Algumas coisas podem ser decididas por nós e outras não, como nossas escolhas pessoais, essas podemos decidir”*, disse (A13,17a). E a maior parte da turma disse que a política decide em parte sobre nossa vida e nunca decidia sobre nossa morte, pois a morte está entre a criminalidade, a fatalidade e a doença. Deste modo encerramos o nosso momento de problematização. **4.2.1.3 Terceira etapa: Investigação: (Dias 06/09;13/09; 20/09; 27/09 e 04/10 de 2023).**

Este passo tem o intuito de buscar elementos que permitam a solução do problema. Uma investigação filosófica procura elementos que sirvam de ferramenta para pensar os problemas em questão.

Sendo assim, aqui, nesta etapa, selecionamos os problemas levantados, adequando-os às teorias filosóficas propostas na disciplina. Os problemas levantados em sala de aula foram então divididos em quatro teorias,

problematizando-as. Para cada problema levantado, selecionamos uma referência bibliográfica. Também foi organizado um roteiro em forma de questionário.

A turma foi dividida em quatro equipes, onde cada uma recebeu um texto para leitura. Tomamos o cuidado de buscar um material que não excedesse o total de dez folhas, dado o fato de o tempo de aula ser de 1h e 40 minutos.

Houve a necessidade de, durante a etapa, auxiliar os alunos na interpretação dos textos, bem como proporcionar o alargamento de seus olhares frente a realidade. Em alguns momentos, em vistas de garantir isso, recorremos a aulas expositivas.

O questionário que seria respondido a partir das leituras e conversações dos textos totalizava 31 questões e foi respondido em sala durante dez aulas. Criamos também, com o auxílio da turma, um plantão tira dúvidas no WhatsApp.

Citamos abaixo os quatro problemas levantados, já adequados aos seus referentes teorias, seguidos das referências bibliográficas sugestionadas para o estudo das problemáticas propostas. Entretanto, ressaltamos que além dessas referências, também poderiam pesquisar no Youtube e outras plataformas de pesquisa acadêmica como o Google acadêmico.

Quadro 1 - Problemas levantados

TEORIAS	REFERÊNCIAS
A filosofia política de Platão.	COTRIM, Gilberto; FERNANDES, Mirna. Fundamentos da Filosofia. São Paulo: Editora Saraiva, 2016. Pesquisa livre na Internet.
A Filosofia política dos Contratualistas.	COTRIM, Gilberto; FERNANDES, Mirna. Fundamentos da Filosofia. São Paulo: Editora Saraiva, 2016. Pesquisa livre na Internet.
A Filosofia Política de Foucault?	https://razãoinadquada.com/filósofos/Foucault/biopolítica Pesquisa livre na Internet.
A filosofia política de Agamben quanto ao conceito de “Estado de Exceção” A Filosofia política de Achille Mbembe	Giorgio Agamben: “ O Estado de Exceção se tornou norma”. https://brasil.elpais.com https://www.politize.com.br/necropolitica-o-que-e/ Pesquisa livre na Internet.

4.2.1.4 Quarta etapa: Conceituação. (Dias: 11/10 e 18/10 de 2023)

O quarto e último passo consiste em uma tentativa de recriar conceitos de uma maneira que eles possam equacionar os problemas que levantamos ou até mesmo, quem sabe, criar novos conceitos. Nietzsche, Deleuze e Guattari ensinam que existem parentescos entre os conceitos, e que o mero deslocamento em que foi criado para um outro, neste caso o nosso, é uma recriação desse conceito, pois à luz de um outro olhar, ele já não é mais o mesmo.

Nesta etapa a nossa pretensão foi auxiliar as alunas e os alunos na solução dos problemas propostos na segunda etapa e investigados na terceira etapa da série didática, que estão relacionados ao aporte teórico proposto por Mbembe, a “Necropolítica, relacionado essa teoria à frase “Bandido bom é bandido morto”, tendo como ideias vizinhas, a “Biopolítica” de Foucault e o “Estado de Exceção” de Agamben.

Aqui escolhemos como meio didático a roda de conversa, por acreditar que seria um dos melhores recursos para espaços coletivos, para conversar e refletir sobre um tema específico no ambiente de sala de aula, uma vez que foi possível fazer as alunas e os alunos exporem suas ideias sobre um tema, deixando-as conhecer.

A roda de conversa foi composta por 27 participantes. Para o ambiente em que ela se desenvolveria, procuramos sentar em um local que não fosse um lugar centralizado. A escolha desse lugar se devia ao fato de não deixar transparecer uma ideia de autoridade sobre o assunto. Damos as boas-vindas e fizemos questão de não estabelecer nenhuma regra disciplinadora como, por exemplo, o não uso de celulares, saídas para os mais diversos fins, posturas na maneira de sentar-se – como deitar a cabeça na carteira –, assim como dormir, usar fones de ouvido, ler, etc. A única observação feita foi que se deveria respeitar o momento de fala de cada um dos participantes. Explicamos que as falas começariam da esquerda para a direita – sem qualquer obrigação de falar – podendo esse processo ser desfeito a qualquer momento, por qualquer participante, desde que esse se inscrevesse para falar, o que seria feito após a participação da aluna ou do aluno que estivesse com a fala no momento.

O fio de Ariadne da conversa seriam as questões elaboradas por nós, bem como um questionário contendo 31 questões sobre o assunto proposto na etapa de investigação, que foi respondido por eles em sala, revisados, reescritos quando necessário e devolvido aos estudantes como material de estudo sobre o tema. O uso do questionário não apenas como material de apoio, mas também como uma bússola que evitaria fugir do tema ou até mesmo perdê-lo. Cada questão problema foi respondida, em tese, por três alunos que se manifestaram logo após o lançamento de cada questão problema. Dissemos em tese, em decorrência de 5 alunos terem passado a sua vez ao alegar não saber responder a questão.

Após as boas-vindas e feitas as devidas observações, enfim colocamos o tema: a compreensão do conceito de política, fundamentados na teoria filosófica proposta por Mbembe, a “Necropolítica”, relacionando-a à frase “Bandido bom é bandido morto”, tendo como teorias adjacentes a biopolítica de Foucault e “Estado de Exceção” Agamben.

1º questão-problema: A filosofia política de Platão pode nos ajudar a compreender filosoficamente o pensamento “Bandido bom é bandido morto?” A fala do primeiro aluno (A2,18a):

Depois de ter estudado tudo que estudei aqui na disciplina, eu estranho muito a teoria de Platão. Ele divide as pessoas pelo caráter que tem, antes mesmo de qualquer contexto, como se tivéssemos um caráter anterior ao meio em que vivemos. Ah, não, professora! Acredito que sou os lugares por onde passei, vivi, troquei. O que pode ser a minha casa, a minha rua, o meu bairro, a minha escola, a minha igreja. Quanto a relação de Platão com a frase ‘Bandido bom é bandido morto’, não saberia falar nada. Na verdade, pelo menos para mim, parece que Platão não fala de homens de carne e osso.

O segundo aluno, (A10,16a) complementou a fala da colega:

Concordo com a fala dele, sabe por quê? Porque essa parada de almas e classes sociais não faz sentido, ninguém se imagina guarda ou artesão, todos se imaginam racionais e reis filósofos. Não acredito que as pessoas nasçam para ser artesãos, policiais ou reis filósofos, mas acredito que as coisas sejam fabricadas socialmente. Quanto a relação de Platão com a frase ‘Bandido bom é bandido morto’, eu concordo com o meu colega, ele não parece estar falando de gente, mas sim de um homem invisível, ideal. Não é, professora?

O terceiro aluno, (A14,17a,) disse em seguida:

Eu acredito que parte do que somos vem da genética. Acredito também que uns tem mais aptidão para determinadas coisas que outros. Por exemplo, um serviço de pedreiro. Se colocarmos quatro pessoas para executar o serviço pela primeira vez, uma delas fará o melhor trabalho. A mesma coisa acontece nos esportes, na arte e por aí, vai. Sempre existirão mais pessoas com dons que outras.

Neste momento um aluno se inscreveu para falar, (A15,18a) e disse:

Isso não prova que uns têm aptidões ou dons mais que os outros, pois, nesse sentido, as coisas são bem mais complexas e mais difíceis do que se possa imaginar. Porém, professora, não acredito em dons ou aptidões, acredito que tudo é construído culturalmente. Precisariamos acompanhar uma pessoa desde quando essa fosse um bebê para vermos a sua educação quanto disciplina, o amor, a humanidade dos pais, a condição econômica e uma série de outras coisas, para enfim poder dizer o que levou aquela pessoa a se sair melhor que as outras. Professora, isso é muito complexo.

O segundo aluno, retomou a fala:

Quanto a filosofia política de Platão e a relação com a frase 'Bandido bom é bandido morto', penso que Platão não fala de um indivíduo particular, como eu ou a senhora, sendo assim, fica muito difícil fazer qualquer relação.

Neste ponto foi encerrada a conversa sobre a primeira questão-problema.

2ª questão-problema: A filosofia dos contratualistas pode nos ajudar a compreender filosoficamente o pensamento “Bandido no é bandido morto”? O primeiro aluno do segundo bloco, (A16,18a) disse:

Professora, acredito que não. Assim como Platão, esses filósofos parecem falar de algo bastante distante da gente. Como o texto que senhora nos deu mesmo diz, esses filósofos criaram modelos hipotéticos para falarem de “estado de natureza”, tanto que Hobbes diz que temos uma natureza má, ao passo Rousseau e Locke dizia que éramos bons desde sempre, também falharam, pois não acredito existir essa coisa de natureza humana, como o colega do primeiro bloco falou, somos construídos socialmente. Não temos como dizer que a infância é boa ou ruim fora do contexto em que se vivencia a infância. Tem até um texto da Clarisse Lispector que diz exatamente o que estou querendo explicar. Ela fala o seguinte: ‘Antes de julgar a minha vida ou o meu caráter... calce os meus sapatos e percorra o caminho que eu percorri, viva as minhas tristezas, as minhas dúvidas e as minhas alegrias. Percorra os anos que eu percorri, tropece onde eu tropecei e levante-se assim como eu fiz. E então, só aí poderás julgar. Cada um tem a sua própria história. Não compare a sua vida com a dos outros. Você não sabe como foi o caminho que eles tiveram que trilhar na vida’. Acho que seja por aí, professora.

Um outro aluno, (A17,16a) perguntou: “A senhora concorda com a Clarisse?”.

Nós e a turma concordamos que seria um bom argumento e que seria muito difícil que as coisas não se dessem daquela forma. Então (A16,17a) retomou a palavra:

Uma coisa que estava pensando desde que li os contratualistas, essa coisa de natureza boa ou má, ou seja, o homem nasce bom ou mau, eu já discordo totalmente. Pelo que estamos entendendo, essa natureza não existe e essa coisa de tachar uma pessoa totalmente de boa ou má é descabida, pois posso ser bom em um momento e mau em outro. Acredito que ninguém é bom ou mau desde sempre. Filmes e novelas viajam nessa onda, tanto que criam heróis e vilões. Acredito nisso não, professora.

E assim encerramos a conversa sobre a segunda questão problema.

3º questão-problema: a filosofia de Foucault, a biopolítica, pode nos ajudar a compreender filosoficamente o pensamento “Bandido bom é bandido morto”? (A17,17a), O primeiro aluno do terceiro bloco disse:

A filosofia de Foucault é muito diferente da filosofia de Platão e dos contratualistas. De todos os contratualistas, gostei mais de Rousseau. Talvez eu nem saiba explicar o porquê, mas irei tentar. Fui atrás daquela máxima em que ele diz: ‘O homem nasce bom, mas vem a sociedade e o corrompe’. Passei horas pensando nisso e imagino que para Rousseau o homem é um produto social. Quando ele fala que o homem nasce bom, ele deve estar falando da nossa parte animal, que eu nem acho que cabe essa coisa de bom ou mau, pois animais não têm consciência. Mas sem perder o foco da questão, que é Foucault, queria dizer que após as nossas investigações sobre esses autores, creio que tanto Rousseau como Foucault acreditavam que o homem, assim como muitos colegas falaram, é um ser social e nisso acho que contribuem para analisarmos filosoficamente a frase “Bandido bom é bandido morto”, pois poderíamos perguntar como é construído um bandido. Foucault traz a história do corpo, da disciplina do corpo. O que ele fala sobre isso é muito da hora, muito real. Acho que já falei muito.

Ante o encerramento de sua fala, convidamos alguém que quisesse dar continuidade à questão Foucaultiana do corpo e da disciplina. A turma ficou em silêncio uns instantes, mas em seguida um aluno negro falou: “Acho que Foucault tinha muito que contribuir filosoficamente à frase ‘Bandido bom é bandido morto’, mas ele era branco”, (A18,15a,). A turma explodiu em risadas, inclusive nós.

Mesmo aluno então retomou seu raciocínio:

Acho que quando Foucault diz que o Estado pode ser traduzido pela frase ‘Fazer viver e deixar morrer’, é porque esqueceu de ver a classe e raça de quem o Estado faz viver. Ele acerta, professora, quando analisa a questão do corpo disciplinado e docilizado. Realmente tratase de uma trama do capitalismo. A senhora disse, desde que deu filosofia 1: ‘A gente pensa que gosta de alguma coisa’, mas em se tratando de sistema capitalista, esse gosto aí não é nosso, mas da trama do capital, pois os gostos foram capturados por esse sistema maldito. O meu desejo de ter um Iphone 15, ou um celular de valor mais baixo, não vai interferir naquilo que a meu ver é o mais importante, viver plenamente, aceitando os desafios da vida com meu amor fati. Nunca esqueci de Nietzsche. Ai, ai, falei tão bonito. Precisamos, segundo a senhora mesmo falou, ter uma crítica muito profunda para não sucumbirmos totalmente aos encantos do capital. Em relação a isso, ele, Foucault, está muito certo, o capitalismo se apossou do nosso corpo, nos disciplinou e nos docilizou. Nos tornamos bonzinhos através dos princípios cristãos, não é, professora? Para tão somente servirmos ao sistema. Entretanto, como falei antes, ele peca quando diz que o Estado “faz viver e deixa morrer”. Vamos falar em termo de Brasil. Quem o Estado faz viver? Eu respondo, porque aprendi com tudo que vi até aqui. Professora, eu era cega. Negro Drama é uma música que acorda você para o mundo. Ali fica claro que o Estado está preocupado com a vida

do homem branco, rico, que mora bem. Mano Brown mesmo fala naquele vídeo que o Estado, em termos de gestão pública de qualidade, não se encontra nos lugares mais pobres. O Estado está nas periferias para bater, maltratar e matar, o fazendo justamente através das forças policiais. Isso também é a sua boca, professora. E isso é muito real. Em relação ao povo da periferia, o Estado “sério”, que dá vacina, que faz controle de natalidade e mortalidade, que tem preocupação geral com o corpo, o Estado que faz viver, esse simplesmente não existe (A18, 15a).

Embora a fala do aluno tenha sido bastante extensa, preferimos não a interromper, pois além de muito interessante, todos ouvimos com atenção e nenhum aluno havia se inscrito até o momento para falar. Perguntamos se mais alguém tinha interesse em falar e apontamos para os alunos que sempre se manifestavam, mas que ainda não tinham falado. Um afirmou que estava preparado para a Necropolítica, o outro reforçou isso. Dessa maneira encerramos o terceiro bloco de questão-problema.

4ª questão-problema: A filosofia política de Achille Mbembe, a Necropolítica pode nos ajudar a compreender filosoficamente o pensamento “Bandido bom é bandido morto”? nesta questão-problema gostaríamos de fazer uma observação: vamos tentar abordar junto à Necropolítica o pensamento de Giorgio Agamben, o Estado de Exceção. Perguntamos quem gostaria de iniciar. O aluno do último bloco, que se reuniu com outros alunos para estudar Necropolítica, (A5,18a), logo se manifestou:

Professora, eu até acredito que todas as filosofias estudadas neste módulo contribuíram de alguma forma para a compreensão filosófica de “Bandido bom é bandido morto”. Entretanto, penso que a teoria de Mbembe dá um rosto a esse pensamento. Lembrei da senhora explicando Deleuze com a filosofia da representação “rosto”. Professora, esse rosto é o meu, um homem negro da periferia. O Estado tenta nos matar de todas as formas. Mbembe está certo ao dizer que o “Estado faz morrer e deixar viver”. Acho que ele só foi mais longe que Foucault nisso porque ele é um homem negro. Achei muito bacana a senhora exigir no questionário um retrato dele. Ele acerta muito porque sentiu na pele o racismo. O racismo explica quase tudo no Brasil. a senhora está olhando essa cadeira. A senhora pode ter certeza de que quem a idealizou, projetou, não foi um homem negro, mas é quase certeza de que quem a carregou para este local bem aqui foi um homem da minha cor. O destino da maioria das crianças pretas periféricas é o crime ou trabalho que beiram a escravidão, os chamados subempregos. Vou lhe contar uma parada sobre essa coisa de o Estado tentar nos matar o tempo todo, basta que ache uma situação apropriada. Semana passada tive uma dor de garganta, com febre de quase 40 graus. Vocês sabem quantas horas tive que esperar para ser atendido? Quase seis horas. Cheguei lá perto do meio-dia, fui atendido quase às 18hs. Eu estava tão fraco, que mal conseguia ficar em pé. A minha mãe estava extremamente preocupada comigo. Tadinha. Se a tentativa do Estado não era me matar, sinceramente não sei mais nada. Não estou dizendo que pessoas brancas não passam

por situações semelhantes, mas não se compara com o número de pessoas pretas que passam por isso. E como a professora já nos falou, o que vale nas ciências humanas é a regra e não a exceção. No início do semestre, quando a senhora estava explicando como seria a sua pesquisa, a senhora disse que no final dela, nesta etapa da conceituação, poderíamos criar conceitos. Quando estava estudando para essa aula me veio o conceito de “branquismo”. Pensei nesse conceito a partir do conceito de racismo. O mundo, professora, é branco, não há espaço para o negro. Todas as teorias que aprendemos na escola, todos os objetos que tocamos, tudo que pensamos ou sentimos foi criado pelo homem branco. Me sinto um estrangeiro nesse mundo, mas agora deixarei o próximo colega falar.

Um aluno se manifestou e tomou a palavra, mas antes de fazê-lo, pediu para que víssemos um pequeno vídeo, no caso, de Guilherme Terreri Lima Pereira, mais conhecido por seu nome artístico Rita von Hunty. Ele é um professor, ator, *youtuber*, comediante, palestrante e *drag queen* brasileiro. A fala de Rita von Hunty foi a seguinte:

(...) por exemplo, bandido bom é bandido morto e aí a gente precisa contar, olha o filho do Eike Batista, o Thor Batista, dirigindo um carro sem documento, acima do limite de velocidade, sob o efeito de entorpecentes, atropelou, não prestou socorro e matou um preto, pobre e periférico. O filho de Eike Batista foi preso? Não. O que teria acontecido se um homem preto, pobre e periférico tivesse matado o filho do magnata do petróleo carioca? O discurso do crime, da lei, do culpado, do criminoso, do inocente é também uma disputa material numa sociedade. E por isso que o punitivismo penal só alimenta a direita. Lutar por mais criminalização, mais polícia, mais julgamento. Porque o crime é uma categoria social. E aí, só para contar para vocês, o Thor Batista foi inocentado em segunda instância por dois magistrados que analisaram o caso dele. Depois de atropelar e matar Vanderson Pereira dos Santos, na periferia do Rio, esse corpo que não tem valor nenhum, o corpo que tem todo valor vai ser absolvido. (TEMPERO DRAG, 2023).

Após o encerramento do filme, o aluno retoma a palavra:

Isso é uma boa explicação para compreender a Necropolítica. Professora, qual o percentual de chances desses juízes que absolveram esse riquinho mimado serem brancos? Do jeito que a sociedade está estruturada, é muita sorte de uma criança negra da periferia chegar à vida adulta. A sociedade brasileira tem um alvo, ela é estruturada para matar pessoas negras e periféricas. A sociedade brasileira é racista e classista. Consciência de classe, professora, isso é muito da hora. Aprendi muito bem isso com a senhora. A mulher negra tem que ter, antes de qualquer coisa, consciência de classe, pois se não tiver isso muito claro em sua cabeça, assim que ascender socialmente, irá oprimir outra mulher negra. Professora, como a gente estudou em grupo, deixarei meu outro colega falar de Estado de Exceção. Vou ficando por aqui e passo a palavra para o próximo aluno que queira falar.

(A1, 17a). O próximo aluno a se manifestar pediu de imediato para exibir um outro vídeo, dessa vez do antropólogo Samuel de Araújo Mateus. No vídeo ele

comentava a fala de uma outra pessoa, um homem branco do exército brasileiro, que dá cursos para jovens policiais, dizia o homem:

“Saiu para cometer o mal, são os bad guys. Os good guys têm que sair, que são os policiais. Tem que acabar, dá logo na cabeça, que é para estourar logo, que é para virar lama, para jogar metade do cérebro do desgraçado no chão. Ai, Evandro, mas pode matar? Eu ensino logo, pode. Direitos humanos é meu ovo! Mata logo!”.

O antropólogo Samuel comenta logo em seguida: *“Uma morte fragmentada, que te convida, o que conduz ao jaz, por uma decisão condicionada pelo ódio, pela necessidade de definir sem reconhecer, conhecer. Assim vidas são ceifadas”*. Após sua fala, o antropólogo coloca na tela o seguinte texto:

Pedro Kauã Moreira Ferraz teve o seu pulmão perfurado por um tiro nas costas. Um adolescente de 15 anos morreu baleado por um policial no município de São Gonçalo do Amarante, na Região Metropolitana de Fortaleza, na noite desta segunda-feira (27). O caso foi denunciado por parentes do jovem.

Samuel – continua o texto – (...) *como a vida de Pedro Kauã de 15 anos, morreu por uma decisão mal tomada. Mal tomada não, bem treinada. Eles não são despreparados, eles são preparados para decidir. Uma decisão que não conhece história nem trajetória...*”. No momento seguinte, outro texto aparece na tela: *“Policiais negam socorro a adolescente baleado por engano durante ação da PM no Ceará. Pedro Kauã Moreira Ferraz, de 15 anos será enterrado nesta quarta-feira (29).* Samuel continua sua fala:

(...) reconhece muito bem cor e classe social. Juventudes são ceifadas, vidas são perdidas, histórias são desfeitas, trajetórias são interrompidas e que não podem mais se refazer, porque onde poderiam se refazer se falta o que é elementar, vida. Não lhe compete decidir sobre ela, porque nenhuma seria capaz.

Após o encerramento do vídeo, A5 (A5,17a) retomou sua palavra:

A gente vive nas periferias uma verdadeira guerra. O Samuel, professora, é um rapaz da periferia, formado em antropologia, que faz análises profundas sobre a questão de classe e sobre o racismo. Ele é ótimo. Quanto a análise dele sobre esse assunto, acho que fica claro que a relação que se estabelece entre o Estado e os pretos periféricos. Professora, meu irmão trabalha na Uber, a gente mora no Angelim, mas não é no conjunto e sim naquela parte mais periférica. Meu irmão disse que a gente não tem noção do que seja a periferia de São Luís. Ele disse que vai em lugares em que as crianças têm barrigas enormes e vivem andando

descalças pelas ruas, sozinhas. Ele deixou claro que essas crianças, esses moradores são quase 100% negros. Tem periferia que se pode entrar somente até certo ponto, porque para entrar mais precisa de autorização do traficante que manda na região. A gente pensa que isso só acontece no Rio de Janeiro ou em São Paulo, mas aqui é da mesma forma. Essas periferias não têm rede de esgoto, nem água potável nas casas. É aquilo que o Mano Brown falou naquele programa que a senhora passou aqui, quem cuida do povo nesses lugares são os comerciantes de cocaína, maconha, crack. Eles vez ou outra compram um botijão de gás, pagam uma fatura e outras coisas para os moradores e assim, eles ficam de alguma forma reféns desses caras. É um sofrimento, medo desses caras e medo do Estado, da polícia. Aqui eu descobri que tem pobres e pobres. Perto dessas pessoas eu sou bilionário, né, professora? Tudo é o lugar.

O aluno se despediu e passou a fala para um outro colega. A19 (A19,16a) que diz: *“Professora, vou aproveitar o vídeo do Samuel, que também sou seguidor e falar sobre o Estado de Exceção que Mbembe trabalha no seu texto, mas que antes foi trabalhado por Agamben. Segundo ele, eu vou ler tá professora? Sinalizamos num gesto de aceitação. Ele iniciou a sua leitura, ‘O Estado de Exceção é o paradigma do governo na contemporaneidade, sendo a exceção o paradigma fundante do Estado Moderno, tanto na versão democrática ou totalitária’.*

Professora, o que entendi estudando Agamben é que esse dispositivo, porque o Estado é um dispositivo legal, está na Lei. Vou ler novamente: ‘O Estado de Exceção é um mecanismo condicional em que os poderes do Executivo são reforçados em relação aos poderes do Legislativo e do Judiciário. Pode ser associado a regimes autoritários, caso seja usado para suprimir a democracia de um local ou garantir a manutenção de um governante no poder’. Professora, pelo que entendi lendo, Agamben e Mbembe, foi que isso é uma lorota e serve apenas para a sociedade burguesa, para classe média, pra a elite e para os ricos. A democracia é uma farsa. Ela é quem facilita todas essas atrocidades que ocorrem com o homem preto periférico. É em nome dela que o policial se torna autoritário e autorizado a matar. O Estado de Exceção que está na Constituição Brasileira delimita três momentos em que pode ser aplicado, mas isso para quem tem dinheiro. Entretanto, professora, o preto pobre vive diariamente sob Estado de Exceção. Só para a senhora ter uma ideia, vou dizer o que pode o Estado no estado de sítio. O Estado fica com, entre outras coisas, com a capacidade de suspender a liberdade de reunião, busca e apreensão em domicílios, requisição de bens. Acho, sinceramente, que isso é fichinha diante do que acontece de fato nas periferias com o homem preto. O que acontece na periferia é uma verdadeira barbárie. A vida de um homem preto pobre não tem valor. Matar uma pessoa dessas é como matar um verme, não significa absolutamente nada.

Ouve um silêncio típico de um processo reflexivo e aproveitamos para dar a cartada final. Perguntamos, diante de tudo que estudamos, conversamos e refletimos até aqui e pautado na questão de raça, classe social, gênero e lugar, qual

o rosto que vocês veem do mensageiro da frase “Bandido bom é bandido morto”? E qual o rosto desse bandido segundo esse mensageiro? (A20,18a) diz:

eu imagino esse rosto, desde que li Mbembe, branco, rico, sexo masculino, hetero e morador de área nobre. Eu imaginava, mas não tinha certeza de que a senhora fizesse diretamente essa pergunta, pois ela é o tema principal, mas está aqui anotado, leia (...)

Lemos e atestamos que, o texto por ele escrito, se tratava, exatamente, da pergunta lançada por nós. E continuou:

(...) a frase “Bandido bom é bandido morto” tem como mensageiro um homem branco, rico, hetero e morador de área nobre e esse bandido que ele tanto quer ver morto tem um rosto preto. Aqui, professora, penso que, tanto faz ele ser homem ou mulher, rico ou pobre, morador da periferia ou área nobre. Essa frase é racista. Penso que a diferença entre matar um negro rico e um negro pobre é só questão de estatística, uma vez que existem poucos pretos ricos, por isso morrem em número menor.

Quando a fala foi encerrada, aproveitamos para pedir à turma que levantassem as mãos aqueles que concordavam com o que havia sido dito pelo colega e a concordância foi total. Então encerrou-se desta maneira o quarto passo, a conceituação e que também era o marco de encerramento da pesquisa.

Neste passo em específico, o da conceituação, um de nossos objetivos era a criação de conceitos. Todavia, vale ressaltar que para que a criação de conceitos se desenvolva a contento, o fator tempo é de suma importância, apesar de também existir uma dependência fundamental do espaço e dos acontecimentos. Tivemos apenas 10 encontros e 20 aulas, dentro de um espaço formal de educação, que em sua natureza é pautado em organização e disciplinamento, o que, convenhamos, é altamente desfavorável à criação de conceitos. Ainda que essas dificuldades se apresentassem como um obstáculo em nossas pretensões, o esforço de um de nossos alunos em se lançar nessa tarefa era a fagulha necessária para incendiar o pensamento dos demais e que nos faria ter a certeza de que os demais criariam, tendo em vistas o desassossego causado neles com os temas levantados. E na filosofia de Deleuze é justamente tal sensação que inaugura o ato de pensar.

Foram dados todos os passos, foram apresentados os conteúdos, falas nasceram durante as interações e ainda que sofrêssemos com as dificuldades impostas por um contexto formal de educação, ainda assim, mesmo dentro dessa conflagração de eventos diversos, conseguimos criar um ambiente que fosse

favorável para a criação de conceitos. Isso foi possível porque conseguimos levar elementos que agenciaram encontros e que, por sua vez, forçavam os alunos a pensarem por si próprios e isso, acima de tudo, é criar conceitos. Durante este trabalho pudemos refletir sobre a criação de conceitos e entender que fazer isso é muito mais do que nomear algo, mas sim poder visitar aquilo que ainda não existe e enquanto isso era feito, os alunos traziam reflexões filosóficas genuínas. Dar nome a essas reflexões era apenas uma questão de tempo.

A materialização daquilo que construímos, daquilo que é o nosso trabalho enquanto professores, se dá na prática docente. É justamente no chão de sala que os anos da graduação serão colocados à prova e onde, na base da tentativa e erro, encontraremos o nosso “jeito”, a nossa maneira de ministrar o conteúdo. Se nosso interesse é refletir sobre a nossa prática, não existe campo mais fecundo para fazer essa reflexão do que no mestrado profissional. Tudo aquilo que foi construído nesta dissertação, desde sua fase embrionária, onde sequer havia certeza de que tal ideia “vingaria”, ao ato de inscrição ou até mesmo a escolha pelo mestrado profissional tinha um único objetivo: refletir sobre a própria prática. Neste sentido, era impossível escolher uma forma de mestrado que não fosse essa, uma vez que seu requisito principal – a prática de sala de aula – é o objeto de nossa reflexão, algo que é visto em todas as etapas desta dissertação. Não fosse isso, esse constante trabalho de repensar o que já havia sido pensado como prática rotineira, seria impossível alcançar uma metodologia que fosse fruto desse esforço, que é nossa, pensada por nós e não por outro, que, no fim das contas, mostrou-se mais do fundamental para os resultados que colhemos.

5. CONSIDERAÇÕES

A nossa dissertação é guiada por um objetivo bem claro, que é de, ter a experiência de uma proposta metodológica que se ofereça como inovadora, ou seja, *um ensino menor de filosofia*, que é resultado de uma forma metodológica, que advém dos quatro passos didáticos: sensibilização, problematização, investigação e conceituação, propostas por Sílvio Gallo, assim como também se ancora na utilização de um conteúdo que não seja eurocêntrico, o que, por sua vez, foi pensado por Fabiano Monge e que, em ambos os casos, encontra aporte na filosofia construída por Gilles Deleuze e Félix Guattari, para que sejam viáveis como metodologia de ensino de filosofia no curso XX do 3º ano, na turma XX, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFMA, Campus Monte Castelo, São Luís – MA e que foi pensado como um ambiente propício para um encontro capaz de forçar o alunado a pensar por si só, o que objetiva a criação de conceitos.

Considerando os dados que expusemos, a conjugação dos quatro passos didáticos de Gallo, aliados a um conteúdo que não era eurocêntrico, que é a proposta de Monge como uma geografia para um ensino de filosofia, os encontros foram agenciados e as condições de criação de conceitos, que por nós eram aguardadas, puderam enfim encontrar a luz de mentes curiosas, ávidas por terem voz, vez e lugar, puderam enfim ser possibilitadas.

Um ambiente tecnológico, regido por padronizações, trabalho mecanizado e aquisição de resultados que se vendem enquanto práticos, parece, pelo menos em um primeiro olhar, as questões filosóficas parecem mergulhar em um vácuo, quando pesadas na mesma balança com o conhecimento científico, haja vista o grande apelo empírico neste contexto assim encerrado, ainda mais se pensarmos que essas aulas de filosofia, em sua natureza, são pensadas em um outro contexto, que é totalmente não tradicional. Contudo, houve boa aceitação dos alunos, que sem as amarras de um tecnicismo cumulativo, puderam ser inseridos de maneira “livre” e “consciente”, nas demandas que foram propostas por essa nova metodologia.

A nossa experiência em sala seguiu a seguinte configuração: adotamos a forma proposta por Gallo e com relação ao conteúdo, nos valemos da proposta de Monge. Sendo assim, os quatro passos didáticos foram fundidos a um conteúdo não eurocêntrico, aonde foram experienciadas a vivência das minorias, ou seja, conforme a nova metodologia, era exposto um ensino menor de filosofia, que, ao

ser iniciado, convidava os alunos à participação direta, ao mesmo tempo em que modificava suas posturas diante do que ia sendo exposto. Era visível que, mais e mais, os alunos tornavam-se participantes durante aquele processo que se desenvolvia abertamente em sala de aula.

Ao casarmos os quatro passos didáticos de Gallo com o estudo de um conteúdo não eurocêntrico de Monge nos deu a oportunidade de adquirir elementos que seriam essenciais para uma metodologia de ensino de filosofia, pois esses acabaram por trazer à luz conhecimentos importantes para a aprendizagem. O uso dos quatro passos didáticos em nossa vivência em sala de aula mostrou que o aprendizado acontece quando somos sensibilizados, quando assuntos são problematizados por nós, quando buscamos respostas (investigamos) e quando produzimos ou ressignificamos conceitos. Na outra frente, o pensamento de Monge revela que não é qualquer conteúdo de filosofia que dá possibilidades para o ensino de filosofia. Esse conteúdo precisa nos tocar e que nos toca mais do que aquilo que nos é comum, familiar? Esses encontros familiares acontecem justamente por nos sentirmos inseridos nessas temáticas e assim conseguirmos ter encontros que sejam fundamentais. É justamente esse o ponto de convergência entre as ideias de Gallo e as ideias de Monge. Gallo nos traz a forma, Monge nos apresenta o conteúdo. Eles acabam por atingir uma simbiose, uma vez que os conteúdos não eurocêntricos completam a forma, pois preenchem as lacunas dos quatro passos didáticos. Ao trazer um conteúdo que falava das minorias-realidade, algo palpável, vivenciado e marcante na vida dos alunos, que pudemos fazê-los desenvolver as capacidades de problematizar, investigar, ressignificar e criar conceitos.

É mais que certo garantir um caráter atemporal ao conhecimento filosófico. Todavia, por vezes o ensino de filosofia, na visão do aluno que entra em contato com o conteúdo eurocêntrico, ela – a filosofia – pode parecer obscura, distante, extemporânea. Conhecimento filosófico e, acima de tudo, forma. A capacidade de filosofar é inerente ao ser humano, que é instigado por uma natureza aparentemente hostil, por uma realidade que se apresenta na imensidão. Essa passagem do estranho para o comum, em se tratando de ensino de filosofia, começou quando foram introduzidos conhecimentos que remetiam aos alunos uma linguagem que lhes era familiar. O entendimento de conceitos e fundamentos filosofia ficou mais fácil quando adicionamos os problemas que eram vivenciados pelos alunos e que,

dessa forma, acabavam conectados com as teorias filosóficas consagradas pela tradição.

Caminhar até sentir-se seguro, com força e confiança nas próprias pernas é iniciado com o primeiro passo. Esse, quando dado, é inseguro, claudicante, mas passo a passo, a caminhada vai ganhando consistência e levando a novos e belos lugares. Assim começou a nossa experiência, sem ter conhecimento do poder das próprias pernas e, por isso mesmo, com todos os riscos que a acompanhavam inerentemente, que foi proveitosa. A nossa pesquisa foi cuidadosa, não instituímos uma obrigatoriedade dos alunos de participar ou até mesmo falar. Essa acabou tornando-se uma escolha comum, que foi surgindo naturalmente, ainda que alguns deles permanecessem tímidos diante do viés oferecido na pesquisa, em relação ao ensino tradicional, a saber, o ensino menor de filosofia.

A liberdade de fazer ou nada fazer nos deixa mais à vontade, sem medo de se lançar, de participar do debate e isso ficou externado com a alegria e autoconfiança dos alunos em adquirir novos conhecimentos. Era visível o interesse de muitos deles em nos procurar nos momentos de intervalo ou até mesmo nos corredores da escola para debater sobre alguns temas e é esse tipo de conduta que faz os olhos de quem está em sala direcionando brilharem, contrariando o método tradicional do detentor do conhecimento e do aluno ausente de luz – como está na própria origem da palavra aluno. Havia neles o interesse em chegar no horário e participar integralmente da aula, trazendo sempre um testemunho pessoal conjugado a uma teoria da história da filosofia. Tudo isso era a manifesta importância da metodologia que utilizamos, que foi capaz de motivar o entendimento dos alunos e, conseqüentemente, compreensão nas aulas de filosofia.

Um educador, palavra ousada, que na ausência de outro epíteto não encontra eco, não nasce pronto. Anos na graduação, mestrado, doutorado, confecção de artigos, participações em messas redondas, seminários, concursos e bancas de concursos são incapazes de demonstrar o que realmente é um educador. A nossa vivência em sala de aula em um terreno arenoso, onde as trilhas dos caminhos antes tomados desaparecem ao sabor dos ventos. Mas afinal, o que é ser um educador, um professor, alguém instrumentalizado por uma instituição formal e chancelada para qualificá-los como tal? Trabalhamos nesta dissertação com a ideia de ressignificar e criar conceitos, mas neste momento, creiamos não possuir respostas para esse questionamento e, por incrível que pareça, isso é bom. Bom no

sentido que ao percebermos esse conceito mutável, somos impedidos de permanecer no mesmo lugar, de estagnar em nossas próprias práticas, de desistir da ideia que move o mundo, que é estar sempre em busca de respostas. Não somos construídos na graduação ou nas titulações que nos dão alcunhas de mestres, doutores, pós doutores ou até mesmo sábios. O educador se faz no chão de sala, nas contradições da estrutura educacional, nas lutas de classe, nas vicissitudes e carências do alunado. Ministrando conteúdos, preencher diários, cumprir com a burocracia, haja vista a formalidade da função de educador, é uma dimensão desse trabalho, que, embora seja importante, é apenas totalizante a partir do momento em que entramos em contato do aluno, em que vivemos a *práxis* do ensino. Estar em sala de aula é vivenciar as teorias que aprendemos no lugar em que estas realmente se efetivam. É em sala que percebemos as lacunas que ficaram na graduação e é o terreno fecundo onde são preenchidas quando nossos alunos fazem simples questionamentos. Nessa via de mão dupla que é ensinar nos tornamos mestres, ao mesmo tempo que somos aprendizes de nossos alunos, que consciente ou inconscientemente nos direcionam para o caminho que tanto buscávamos, o caminho da pluralidade de ideias, de valores, da troca de conhecimentos da eterna capacidade de tornar o comum em incomum, de se reinventar. A prática do ensino exige um constante olhar sobre si mesmo, sobre o que se faz em sala e sobre qual trilha tomar quando algo não funciona e tentar, tentar, até achar ou não uma saída melhor. Educar é transformar e transformar-se. Sem isso, o ensino e sua prática são pouca coisa, são letra morta.

Como dizem Deleuze e Guattari, o castelo tem muitas portas, é uma toca, um rizoma. Posto isto e tudo que dissemos até aqui, apropriemos o cogente de não pensarmos em conclusões ou considerações finais, mas pensarmos em caminhos abertos as novas possibilidades de ensinar, uma vez que cada professore é um rizoma e pode desenvolver a sua arte segundo a sua própria singularidade. Ou seja, não existe, tipo, a melhor ou pior metodologia. Esse trabalho é só uma linha de fuga que revela o nosso próprio processo de subjetivação.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Edson Peixoto. **A filosofia do acontecimento em Deleuze**. Revista Manguel, v. 1, n. 2, a.2, pp. 6-18, jan/julho, 2018. Disponível: [file:///C:/Users/User/Downloads/9403-Texto%20do%20artigo-2679211020180623%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/9403-Texto%20do%20artigo-2679211020180623%20(3).pdf). Acesso: 03 de junho de 2023.
- BENETTI, Cláudia Cisiane. **Filosofia e Ensino singularidade e diferença: entre Lacan e Deleuze**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. -São Paulo: Companhia das letras, 2022.
- BIANCO, Giuseppe. **Gilles Deleuze Educador: sobre a pedagogia do Conceito**. Revista Educação e Realidade, Jul/dez, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25927/15195>. Acesso em: 23 de outubro de 2022.
- BRASIL. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao>. Acesso em: 14 Jul. 2022.
- BROWN, Mano. ***Eu questiono porque não basta ser***. Cult. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br>. Acesso em 27/10/2023.
- CARNEIRO, Suely. **Dispositivo de racialidade: A construção do outro como não ser como fundamento do ser**. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.
- CARRER, Carlos Fernando, Deleuze. **A crítica aos postulados da imagem dogmática do pensamento. Ver. Interd. em cult. E soc (RICS)**, São Luís, v. 5, n.2, p.38-39, jul/dez, 2019. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/ricultsociedade/article/view/13000>. Acesso: 08 de maio de 2022.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka por uma literatura menor**. Rio de Janeiro: Imago, 1977.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição; tradução Luís Orlandi, Roberto Machado**. Rio de Janeiro: Graal, 2ª edição, 2006.

DELEUZE, Gilles, **Nietzsche e a Filosofia**. – São Paulo: n-1 edições, 2018.

DELEUZE, Gilles, Proust e os signos; tradução de Roberto Machado. São Paulo: Editora 34, 2022.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix, **O que é a Filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; **PARNET, Claire, Diálogos**. São Paulo: Editora Escuro, 1998.

DELEUZE. **Mil platôs, capitalismo e esquizofrenia**, vol.1. São Paulo: Editora 34, 2011.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Artmed Editora S.A, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo, **Por uma pedagogia da pergunta**.- Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GALLO, Silvio, **A Filosofia e seu ensino: Conceito de Transversalidade**.

Revista Ethica-Rio de Janeiro, v.13, N.1, p.17-35, 2006. Disponível em: <https://lasalvia.prof.ufabc.edu.br/wp-content/uploads/2016/09/gallo-filosofiaeseuensino-conceito-e-transversalidade.pdf>. Acesso em : 22 de Março de 2022.

GALLO, Silvio. As **múltiplas dimensões do aprender**. Disponível em:

http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf. Acesso em: 02 de Fevereiro de 2023.

GALLO, Silvio, **Filosofia da Educação no Brasil no século XX: da Crítica ao Conceito. Eccos**. Revista Científica, São Paulo, v.9, n. 2, p. 261-284.

Jul./dez.2007. Disponível: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/1083>. Acesso em: 03 Fevereiro de 2023.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

GALLO, Silvio. **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GALLO, Silvio. **Metodologia do ensino de filosofia: Uma didática para o ensino médio**. Campinas: SP: Papirus, 2012.

GALLO, Silvio. **O método na Filosofia e no Pensamento**. Youtube, 28 de set de 2017.

GALLO, Silvio. **O que é a Filosofia da Educação? Anotações a partir de Deleuze e Guattari. Periódicos, Perspectiva, Ufsc**. Florianópolis, v.18, n.34, p.49-68, Jul/dez, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10418/9692>. Acesso: 05 de outubro de 2022.

GALLO, Silvio. **Pedagogia libertaria: anarquista, anarquismos e educação**. São Paulo: Intermezzo, 2015.

GALLO, Sílvio. **Em torno de uma educação menor**. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25926/15194>. Acesso em 03 de abril de 2021.

GUALLANDI, Alberto, **Deleuze**. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

KOHAN, Walter Omar. **Infância entre Educação e Filosofia**. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

KOHAN, Walter Omar, **O paradoxo de aprender e ensinar**. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

LESSA, José Vilson. **Pesquisa Ação. Pesquisa em sala de aula**. Youtube, 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=IUhYwC5CpKU&t=181s&ab_channel=ELA%3AEpifaniasemLingu%C3%ADsticaAplicada.

MALDONADO, Maritze Maciel Castrillon. **Educação infantil: cenário de cartografias do desejo e processo de disciplinarização**. R. Educ.Pub, Cuíabá, v.22, nº49/1, p.327-340, maio/agosto 2103. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/918/719>. Acesso em: 02/03/2023.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. São Paulo: n-1, 2018.

MONGE, Fabiano Bitencourt. **Por um ensino menor de filosofia: contra o modelo hegemônico da originalidade grega**. São Paulo: Editora Dialética, 2022.

MORA, J. Ferrater Mora. **Dicionário de Filosofia de K-P Tomo III.-** São Paulo: Edições Loyola, 2001.

NOGUEIRA, Renato. **O ensino de filosofia e a lei 10639**. Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014.

OLIVEIRA, Fernando Bonadia de. **A Prática Espinosana de uma Educação Menor**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/sbHqFDkFVfMC6HQQpDcZpXv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 25 de Novembro de 2022.

PIOL, Andréa Scopel, **Cartografias do ensino de filosofia no ensino médio: experiências em escolas públicas estaduais de Aracruz, ES**. Repositório, UFES, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/5315/1/tese_9456_04%20-%20Andrea%20Scopel%20Piol20160408-141759.pdf. Acesso: 26 de Abril de 2023.

PIOL, Andrea Scopel; PAIVA, Jair Miranda. **O ensino de filosofia como experiência filosófica e a experiência de pensamento no ensino de filosofia**. Periódico, Ki-Kerê: Pesquisa em Ensino, n.3, novembro de 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/15692/12335>. Acesso em: 27 de outubro de 2022.

RACIONAIS, MC"s, **Sobrevivendo no Inferno**, Companhia das letras: São Paulo, 2018

RANCIERE, Jacques, **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RENATA, Aspis; GALLO, Silvio. **Ensinar Filosofia: um livro para professores**. – São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

RIBEIRO, Vladimir Moreira Lima, **Questões contemporâneas: A imagem Moral do Pensamento**. Revista Potência, v. 21, n.2, 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/10616/8516>. Acesso: 08 de maio de 2022.

ROSA, Francis Mary **Correia da. A literatura menor em Deleuze e Guattari: por uma educação menor**. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/23022/pdf>. Acesso: 20 de marco de 2022.

SALVIA, André Luis La. **Problema de uma Pedagogia do Conceito**. - Rio de Janeiro: Autoral, 2016.

SILVA, E. K. S. da. **Vozes Insurgentes: a mulher negra na escrita de Conceição Evaristo**. *Nau Literária*, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 136–153, 2020. DOI: 10.22456/1981-4526.105875. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/NauLiteraria/article/view/105875>. Acesso em: 23 jun. 2024.

SOARES, Leonardo Barro e MIRANDA, Luciana Lobo. **Produzir subjetividade: O que significa?** Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/9112/7494>. Acesso: 18 de Julho de 2023.

SODRÉ, Muniz. **O fascismo da Cor: uma radiografia do racismo nacional**. - **Petrópolis**. Rio de Janeiro, 2023.

TEIXEIRA, Willian de Jesus. **Teoria das Ideias, Inatismo E Teoria da Percepção em Descartes**. *Cadernos Espinosanos*, 35: 487-515, 2016. Disponível em: <https://philpapers.org/rec/TEITDI>. Acesso: 22 de maio de 2021.

TEMPERO DRAG. **Como a direita fala?** Youtube, 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=u0PRCHbG0uo&ab_channel=TemperoDrag.

VERMEREN, Patrice; CORNU, Laurence; BENVENUTO, Andrea. **Atualidade de O mestre Ignorante**. Revista Educ. Soc. Campinas, v.24, n.82, p.185-202, Abril, 2003. Disponível:
<https://www.scielo.br/j/es/a/r8cKLvR8QvZgFWLXd4NRfFM/?format=pdf&lang=p t>.
Acesso: 18 de março de 2022.

VITORINO, José Artur; FELIX, Grace da Silva. **Aprender por signos proustianos numa filosofia da diferença**. Revista Pro-posições, Campinas, São Paulo, v. 32, 2021. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/pp/a/3g4mWCLs9GfHP3j9HfjSvhd/?format=pdf&lang=pt>.
Acesso: 12 de março de 2023.

ZOURABICHVILI, François, Deleuze: **Uma filosofia do Acontecimento**. São Paulo: Editora 34, 2016.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. – Rio de Janeiro: Relume Dumará: Ediouro, 2009.

_____. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996** [...]. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>.
Acesso em: 31 Mar. 2023.

_____. **Medida provisória 746/2016**. Institui a política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...]. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>.
Acesso em: 27 Nov. 2022.

APÊNDICE I

ROTEIRO DE INVESTIGAÇÃO

1. Qual o entendimento do conceito de política segundo Platão?
2. Segundo Platão como se dividia a sociedade humana?
3. Qual eram os três tipos de caráter que moldavam a forma como as pessoas raciocinavam, se comportavam?
4. Qual a analogia feita por Platão entre os três tipos de pessoas e a cidade (pólis)?
5. Quem deveria ser o político segundo Platão?
6. Como era escolhido (elite) político segundo Platão?
7. O que é poder?
8. Que tipo de poder deveria ter o político segundo Platão?
9. Como se dividida a sociedade ateniense na época de Platão?
10. Quem poderia votar e ser votado (político) na época de Platão?
11. Qual o regime político na época de Platão
12. Qual a crítica de Platão em relação ao regime democrático?
13. O que é Estado segundo Hobbes, Locke e Rousseau?
14. O que tem em comum entre Thomas Hobbes, John Locke e Jean-Jacques Rousseau?
15. O que os contratualista, na modernidade, entendiam por política?
16. Quem deveria ser o político segundo os contratualistas?
17. Que tipo de poder tinha o político segundo a filosofia contratualista?
18. Como seria gerado o político, o Estado, para Hobbes?
19. Como seria gerado o “político”, o Estado, para Locke?
20. A escolha do soberano em Hobbes e do corpo legislativo em Locke passava pelo regime político chamado democracia?
21. Como seria gerado o “político”, o Estado, segundo Rousseau?

22. O regime democrático passava pela ideia de Estado idealizada por Rousseau? Qual o significado para ele desse regime político?
23. Como teria surgido o Estado para o filósofo W. Friedrich Hegel?
24. Como teria surgido o Estado para os Filósofos Karl Marx e Friedrich Engels?
25. O que é um filósofo crítico?
26. Qual a análise de Foucault (um filósofo crítico) sobre a política moderna?
27. Qual o entendimento de Foucault sobre a política contemporânea?
28. O que é biopolítica?
29. Qual o entendimento de Giorgio Agamben sobre “Estado de exceção”?
30. Quem é Achille Mbembe. (Procure uma foto do filósofo)
31. O que é Necropolítica?

MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

PROF-FILO

**A PEDAGOGIA DO CONCEITO COMO UM ATO CRIATIVO: Uma proposta
de ensino menor de filosofia no IFMA.**



Diana Maria Oliveira Ribeiro
Orientadora: Marly Cutrim De Menezes

SÃO LUÍS/MA
2024

SUMÁRIO	11
1.APRESENTAÇÃO	12
2.ALGUMAS OBSERVAÇÕES IMPORTANTES	115
3.EMENTA.....	117
4.PRIMEIRO PASSO DIDÁTICO: A SENSIBILIZAÇÃO.....	118
5.SEGUNDO PASSO DIDÁTICO: PROBLEMATIZAÇÃO.....	120
6.TERCEIRO PASSO DIDÁTICO: INVESTIGAÇÃO	124
6.1 ROTEIRO DE INVESTIGAÇÃO	125
7.QUARTO PASSO DIDÁTICO: CONCEITUAÇÃO	126
REFERÊNCIAS	128
12	132

1. APRESENTAÇÃO

Pensando no problema que o Mestrado Profissional em Filosofia-PROFILO- nos colocou, que era propor uma metodologia inovadora de ensino de filosofia, esta cartilha tem como objetivo mostrar uma metodologia inovadora para o ensino de filosofia, resultante da forma metodológica de ensino proposta por Silvio Gallo e um conteúdo não eurocêntrico pensado por Fabiano Monge, ambos ancorados na filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari, possibilitando aos alunos autonomia no pensar. Segundo Deleuze e Guattari, a filosofia é uma disciplina capaz de criar conceitos. O ato de criar conceitos, dizem os franceses, é sempre fruto de uma violência do corpo com o fora. Sendo assim, a proposta de uma verdadeira filosofia, diziam eles, seria a de analisar as condições de criação de conceitos, ou seja, uma *Pedagogia do conceito*. Indo por esse mesmo pensamento, Silvio Galo propõe uma pedagogia do conceito efetivada em quatro passos didáticos: sensibilização, problematização, investigação e conceituação. Em acordo com Deleuze e Guattari, no que tange a um outro conceito, o conceito de “*Menor*”, trabalhado, também, por Gallo, quando propõe uma “*educação menor*”, mas indo muito além dos três, Fabiano Monge nos propõe *um Ensino Menor de Filosofia*. Na contramão de um ensino maior de Filosofia (ensino organizado de cima para baixo pelas grandes corporações de Educação, fundamentados em doutrinas filosóficas eurocêntricas) um ensino menor de Filosofia se entende na horizontalidade do ensino a partir de concepções que fogem a perspectiva europeia, inserindo no ambiente da sala de aula as problemáticas que são presentes na vivência das *Minorias* como, negros, mulheres, indígenas e LGBTQIAP+. Pensando na mesma direção que Fabiano Monge, propomos um *ensino menor de filosofia* fundamentado nas filosofias de Deleuze e Guattari, onde aproveitamos a forma da *Pedagogia do conceito* de Silvio Gallo- sensibilização, problematização, investigação e conceituação e um conteúdo não eurocêntrico- negros, mulheres, indígenas e LGBTQIAP+- apresentado por Fabiano Monge em sua obra, *por um ensino de filosofia: contra o modelo hegemônico da originalidade grega*.

Este material de ensino é o produto educacional resultante da pesquisa de Mestrado em Ensino de Filosofia que tem como objetivo estimular professoras e professores a refletirem sobre as suas práticas pedagógicas e filosóficas, rever posturas em relação ao ensino e sugerir materiais que possam ajudar na experiência docente.

Um Ensino Menor de Filosofia em quatro passos didáticos: uma experiência afro rizomática tem como *vontade de potência* proporcionar às alunas e aos alunos encontros que os possibilite a criarem conceitos capazes de combater a visão atual das escolas, marcadamente influenciadas por um modo de pensar eurocêntrico, que impõe um tipo de pensamento que possui pouca ou nenhuma identidade com suas alunas e alunos como pensou Fabiano Monge. É mitigar esse ideal alienante de uma branquitude que força a seguir caminhos que são incompatíveis e para que isso aconteça, forçara a criatividade na criação de novas expressões no combate a esse jogo de poder que consciente e inconscientemente obriga a buscar ser aquilo que efetivamente não se é (MONGE, 2022).

Observemos que existe um choque identitário em nossas escolas. A educação Maior (dos grandes gabinetes; do Estado, do Ministério da Educação) visa a aplicabilidade do modelo eurocêntrico, da necessidade de uma branquitude, entretanto, podemos perceber que as massas que ocupam os bancos escolares, em sua imensa maioria, não representam ao perfil dessa orientação. O que pode ser visto, na verdade, é um quadro excludente, que ensina sem ensinar e identifica sem identificar, relegando assim todos ao silêncio, pois não existe representação e sua expressão, seja na arte ou na filosofia, não encontra terreno, porque ali não é o seu lugar., uma vez que as instituições não enxergam valor epistêmico nas expressões desses grupos. Um ensino menor seria essa “máquina de guerra”, essa “linha de fuga”, como diriam Deleuze e Guattari, esse deslocamento, dando identidade e voz a essas massas que vem sendo sistematicamente silenciadas, criando a partir de sua vivência e linguagem, expressões que materializem a sua visão de mundo.

Reterritorializar essas falas que foram silenciadas as lançariam na esteira da compreensão e do entendimento, ao mesmo tempo que se converte em ação

política contra qualquer tipo de controle. “(...) Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será (FANON,2008, p.32, Apud MONGE, p.83).

Ao propor um ensino menor (ensino de filosofia), concebemo-lo como uma proposta rizomática que pode ser modificada e atualizada à maneira de quem ensina e aprende a decolonizar a alienação que a cultura hegemônica branca instaura na consciência coletiva de um povo colonizado- sobretudo o nosso, que parte desse mesmo lugar da Europa para pensar a si mesmo” (MONGE,2022, p.27, grifo nosso).

2. ALGUMAS OBSERVAÇÕES IMPORTANTES

Esboçarei uma experiência de aula de filosofia a partir da perspectiva dos quatro passos didáticos que, para estar em acordo com o que propusemos, terão em seu horizonte um conteúdo não eurocêntrico. Ressaltando que o presente material não se vende como guia ou sugestão laboral da atividade docente. O que pretendemos é ilustrar a possibilidade de um outro tipo de metodologia de trabalho, valendo-se de alguns recursos pouco ou até mesmo nunca explorados. Entendemos que a política, dada a sua importância ao longo da existência social do homem, é um tema central nos conteúdos de filosofia, portanto, será tomada como referência neste ensaio de aula de filosofia.

Ademais, informamos que os quatro passos didáticos sendo a metodologia didática aqui adotada, por si só não garantiria uma experiência completa de um ensino de filosofia que dispensasse uma visão eurocêntrica. Para isso, foi necessário que os quatro passos didáticos fossem atravessados por um conteúdo menor de filosofia que realmente conseguisse conversar com nossos alunos, então, abordamos a temática racial “bandido bom é bandido morto” por acreditar que a adesão do tema se daria de forma orgânica, haja vista ser um tema que de fato faça parte da realidade brasileira e, sobretudo, de nossos estudantes como crítica social ou chaga abertamente exposta. Trabalhamos com a temática racial, entretanto, as possibilidades de temáticas

abordando as minorias são múltiplas. A causa do LGBTQAP+, indígenas, mulheres, etc.

É necessário primeiramente informar antes de dar início à sequência didática, que a experiência a ser esboçada aqui é de “natureza” rizomática. Isso quer dizer que nela não são admitidas fundamento, ordem, linearidade ou mesmo verticalidade, pois ela traz em si mesma um pensamento que é conectado em todas as direções, como grama em campo aberto. O rizoma é justamente isso, um pensamento que explode horizontalmente, aberto a diversas e múltiplas experimentações. Em vista disso, podemos dizer que nossa experimentação, que parece obter certa ordem, sensibilização, problematização, investigação e conceituação, deu-se em decorrência da nossa experiência, de uma singularidade, que, nesse mapa, atingiu êxito pedagógico. Destacamos também que os passos didáticos, mesmo possuindo uma identidade que lhe é peculiar, ainda assim continham vislumbres dos passos seguintes. Por exemplo, quando começamos pela sensibilização, podia-se ver visivelmente os passos da problematização, investigação e a própria conceituação, uma vez que nossa caminhada visava esse encontro. Desta forma, não consideramos condenável o fato de alguns professores se lançarem na experiência de iniciar a sua sequência didática pela produção de conceitos e terminarem com o passo da sensibilização ou acrescentar e até mesmo retirar de cena outros passos. A experiência rizomática é única, somente produzida nos encontros, nada pode ser dito sobre ele previamente. Em nosso alcance está somente a possibilidade dos agenciamentos desses encontros e foi exatamente isso que nos propusemos a fazer. Logo, o que nos resta dizer é que cada professora e cada professor terão que fazer a sua própria experiência.

3. EMENTA

Quadro 2 - EMENTA

COMPONENTE CURRICULAR	FILOSOFIA III	CARGA HORÁRIA - 40H
OBJETIVO		EMENTA

Ressaltar a política e a estética como dimensões fundamentais do pensamento filosófico, de modo a destacar aspectos históricos relacionados ao contexto da contribuição da filosofia sobre os temas, além de propor a realidade contemporânea, o que pode facilitar o	Política: o processo histórico da formação do pensamento político. Política e processo democrático. Política e ideologia. As relações de poder no contexto das formas de governo. O debate sobre o neoliberalismo e mundialização do capital.
aprofundamento do debate filosófico entre estudantes.	
REFERÊNCIAS BÁSICAS	
ARANHA, Maria L. de Arruda e MARTINS, Maria H. Pires. Filosofando- Introdução à Filosofia. 4ª ed. Volume Único. São Paulo: Moderna, 2009 BUZZI, Arcângelo. Introdução ao Pensar- O ser, o Conhecimento, a Linguagem. 21.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992. CHAUÍ, Marilena. Iniciação à Filosofia. Volume Único- Ensino Médio. São Paulo: Ática, 2011. FEITOSA, Charles. Explicando a Filosofia com Arte. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004. PLATÃO. Os pensadores. Tradução e notas de José Cavalcante de Souza, Jorge Paleikat e João Cruz Costa. 2ª. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979. _____. Diálogos. Tradução de Marcio Pugliesi e Edson Bibi. 4ª ed. São Paulo: Hemus, s/d. VERNANT. Jean Pierre. As origens do pensamento grego. Tradução de Isis Borges B. da Fonseca 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.	

OBS.: Apesar da ementa sinalizar 40H de carga horária, esse tempo está dividido entre o conteúdo de política e o conteúdo de estética- 20H para cada

conteúdo. Entretanto, queremos ressaltar que a nossa pesquisa foi desenvolvida em **20H** e que o conteúdo programático foi somente “**Política**”.

4. **PRIMEIRO PASSO DIDÁTICO: A SENSIBILIZAÇÃO**

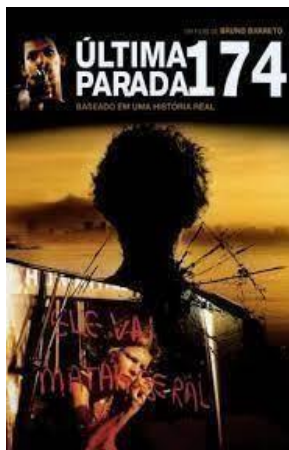
Durante a primeira etapa, devemos buscar chamar a atenção para o tema escolhido. Ao fazer isto, objetivamos construir um vínculo capaz de gerar uma empatia que seja forte o suficiente para criar uma simpatia das alunas e dos alunos. Conceitos só surgem a partir de um enfrentamento, que por sua vez ocorrem quando, de fato, existe uma vivência efetiva das alunas e dos alunos para com ele. Seria infrutífero uma professora ou um professor apenas indicar um problema, se ela ou ele não tivesse uma capacidade de abarcar uma relação de intimidade, levantar uma urgência, uma necessidade de solução pela intervenção das alunas e dos alunos. É somente enfrentando um problema aguerridamente, que este será encarado como algo que encerra em si mesmo uma relação de proximidade, algo que deve levantar os mais variados questionamentos e, conseqüentemente, converter-se em um problema para eles.

Com os alunos de posse do conhecimento do tema proposto é necessário, então, promover encontros que provoquem, que sensibilizem os alunos, pois não basta apenas que estes tenham ciência, eles precisam ser tocados, precisam sentir que fazem parte e são afetados pela temática. Neste momento os alunos não são parte ativa da didática, não há conversa, não existe discussão, eles são atingidos pelo encontro, tragados pelas suas diversas manifestações: uma palestra de alguém que tenha entendimento do assunto, filmes, entrevistas, recortes de vídeos, reportagens, pesquisas, qualquer meio que faça alusão ao tema abordado. Os materiais devem ser passados de maneira ininterrupta, sem espaço para reflexões profundas, conversas, debates, somente eles e as informações sendo jogadas. Na experimentação que realizamos, a etapa de sensibilização foi feita em dois dias, em um total de quatro aulas, em que possibilitamos os seguintes encontros:

Filme Última Parada 174, dirigido por Bruno Barreto, o longa narra a vida e a morte de Sandro Barbosa Nascimento, sobrevivente da chacina da

Candelária, que por força das circunstâncias sequestra um ônibus na cidade do Rio de Janeiro, cujo desfecho foi uma negociação desastrosa da polícia fluminense que culminou com a morte de uma passageira, prisão e execução de Sandro sob custódia do Batalhão de Operações Policiais Especiais) – BOPE.

FIGURA 1 - Filme Última Parada 174.



Fonte: Google Imagens

FIGURA 2 - Reportagem do Jornal Nacional da rede Globo de televisão noticiando o incidente do caso Sandro.



Fonte: Google imagens

FIGURA 3 - Entrevista do programa Roda Viva com o rapper Pedro Paulo Soares Pereira, popularmente conhecido como mano Brown em que são abordados os mais variados temas: vida na periferia, violência policial, política, liberação das drogas etc.



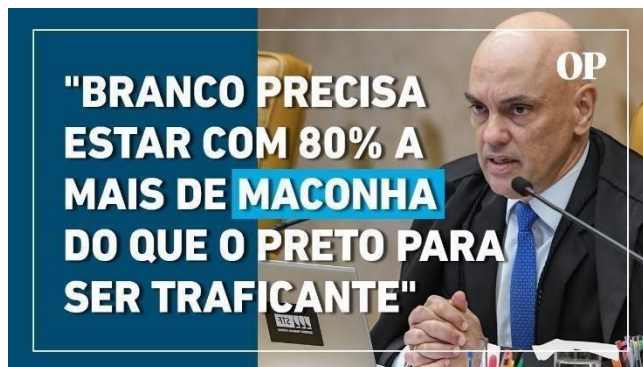
Fonte: Google Imagens

FIGURA 4 - Música Negro Drama do grupo de rap Racionais MC's, que usando melodia e lirismo, aborda a dificuldade de se viver na periferia, enfrentando a discriminação, violência policial, falta de perspectiva social, abandono do Estado e cooptação do crime.



Fonte: Google imagens

FIGURA 5 - Discurso do ministro do Supremo Tribunal Federal – STF, onde ressalta em sua fala a disparidade de tratamento dispensado entre pessoas de pele branca e pele preta quando flagrados portando entorpecentes.



Fonte: Google Imagens

FIGURA 6 - Matéria do portal G1 que aborda pesquisa retratando a visão do brasileiro sobre criminosos.



Para 57% dos brasileiros, 'bandido bom é bandido morto', diz Datafolha

Pesquisa foi encomendada pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Em municípios com menos de 50 mil habitantes, índice sobe para 62%.

Do G1 em São Paulo

A maioria dos brasileiros (57%) defende a afirmação “bandido bom é bandido morto”. O índice de concordância sobe para 62% em municípios com menos de 50 mil habitantes, segundo levantamento feito pelo Datafolha a pedido do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP).

Fonte: Google Imagens

5. SEGUNDO PASSO DIDÁTICO: PROBLEMATIZAÇÃO

Essa etapa consiste em transformar o tema em um problema, ou seja, fazer com este suscite um desejo de sua solução. Na fase inicial, o objetivo era afetar, sensibilizar, chamar a atenção, motivar. Em um segundo momento, com a atenção já capturada, objetivamos por problematizar vários de seus aspectos, sob diferentes perspectivas. Aqui é interessante ter um aporte teórico que fundamente as perguntas que serão feitas pelas professoras e professores com o objetivo de provocar as alunas e os alunos em relação ao tema proposto. Como o nosso tema é “Bandido bom é bandido morto?”, trouxemos a teoria de Achille Mbembe, “Necropolítica”. A 'Necropolítica é a capacidade de estabelecer parâmetros em que a submissão da vida pela morte está legitimada. Para Mbembe, a necropolítica não se dá só por uma instrumentalização da vida, mas também pela destruição dos corpos. Não é só deixar morrer, é fazer morrer também.

Neste passo existe um acentuado estímulo da discussão, pois somente uma pergunta é formulada, as demais vão sendo elaboradas a partir da primeira resposta e assim sucessivamente.

Perguntas feitas à turma:

1º “Bandido bom é bandido morto” é um problema político?

2ª O que é política?

3ª Se a política é a organização da cidade e se existem bandidos na cidade, ou seja, pessoas que “roubam” outras pessoas com a intenção de obter algum benefício, podemos dizer que a frase “Bandido bom é bandido morto” remete a um problema de administração da cidade, logo, podemos afirmar que se trata de um problema político?

4ª Quem administra a cidade?

5ª Os políticos para administrar a cidade detém certos poderes?

6º Como os políticos ganham poder no caso do Brasil que é uma democracia representativa?

7ª Esse poder concedido pelo povo ao político através do voto, podemos dizer que incide diretamente em nossas vidas? E incidindo em nossas vidas, podemos dizer que também incide sob a nossa morte?

8ª Refazendo a pergunta anterior: o político administra a cidade, a cidade somos nós, nós somos seres vivos ou seres que têm vida, não é isso? E se ele decide sobre a nossa vida, consequentemente podemos dizer que decidirá sobre a nossa morte?

6. TERCEIRO PASSO DIDÁTICO: INVESTIGAÇÃO

Este passo tem o intuito de buscar elementos que permitam a solução do problema. Uma investigação filosófica procura elementos que sirvam de ferramenta para pensar os problemas em questão

Sendo assim, aqui, nesta etapa, selecionamos os problemas levantados adequando-os às teorias filosóficas proposta na disciplina. Os problemas levantados em sala de aula formam então divididos em quatro teorias, problematizando-as. Para cada problema levantado, selecionamos uma referência bibliográfica. Também foi organizado por nós um questionário que serviu como roteiro de estudo.

A turma foi dividida em quatro equipes, onde cada uma recebeu um texto para leitura. Tomamos o cuidado de buscar materiais que não excedessem o total de 10(dez) laudas, dado ao fato de o tempo de aula ser de 1h e 40 minutos.

Há a necessidade de durante esta etapa, auxiliar os alunos na interpretação dos textos, bem como proporcionar o alargamento de seus olhares frente a realidade. Em alguns momentos, em vistas de garantir isso, recorreremos a aulas expositivas.

O questionário que seria respondido a partir das leituras e conversações dos textos, totalizava 31 (trinta e uma) questões e foi respondido, em sala, durante dez aulas.

6.1 ROTEIRO DE INVESTIGAÇÃO

1. Qual o entendimento do conceito de política segundo Platão?
2. Segundo Platão como se dividia a sociedade humana?
3. Qual eram os três tipos de caráter que moldavam a forma como as pessoas raciocinavam, se comportavam?
4. Qual a analogia feita por Platão entre os três tipos de almas e a cidade (pólis)?
5. Quem deveria ser o político segundo Platão?
6. Como era escolhido (elite) político segundo Platão?
7. O que é poder?
8. Que tipo de poder deveria ter o político segundo Platão?
9. Como se dividia a sociedade ateniense na época de Platão?
10. Quem poderia votar e ser votado (político) na época de Platão?
11. Qual o regime político na época de Platão
12. Qual a crítica de Platão em relação ao regime democrático?
13. O que é Estado segundo Hobbes, Locke e Rousseau?
14. O que tem em comum entre Thomas Hobbes, John Locke e Jean- Jacques Rousseau?
15. O que os contratualistas, na modernidade, entendiam por política?
16. Quem deveria ser o político segundo os contratualistas?
17. Que tipo de poder tinha o político segundo a filosofia contratualista?
18. Como seria gerado o político, o Estado, para Hobbes?
19. Como seria gerado o “político”, o Estado, para Locke?
20. A escolha do soberano em Hobbes e do corpo legislativo em Locke passava pelo regime político chamado democracia?
21. Como seria gerado o “político”, o Estado, segundo Rousseau?

22. O regime democrático passava pela ideia de Estado idealizada por Rousseau? Qual o significado para ele desse regime político?
23. Como teria surgido o Estado para o filósofo W. Friedrich Hegel?
24. Como teria surgido o Estado para os Filósofos Karl Marx e Friedrich Engels?
25. O que é um filósofo crítico?
26. Qual a análise de Foucault (um filósofo crítico) sobre a política moderna?
27. Qual o entendimento de Foucault sobre a política contemporânea?
28. O que é biopolítica? 29. Qual o entendimento de Giorgio Agamben sobre “Estado de exceção”?
30. Quem é Achille Mbembe. (Procure uma foto do filósofo)
31. O que é Necropolítica?

Criamos também, com o auxílio da turma, um plantão “tira dúvidas” no WhatsApp.

O passo seguinte nesta etapa da sequência didática foi citarmos em um quadro os quatro problemas levantados, já adequados às seus referentes teorias, seguidos das referências bibliográficas sugestionada por nós para o estudo das problemáticas propostas. Entretanto, ressaltamos que além dessas referências, também poderiam pesquisar no Youtube e outras plataformas de pesquisa acadêmica como o Google acadêmico.

Quadro 3 – Pesquisas

TEORIAS	REFERÊNCIAS
A filosofia política de Platão.	COTRIM, Gilberto; FERNANDES, Mirna. Fundamentos da Filosofia. São Paulo: Editora Saraiva, 2016. Pesquisa livre na Internet.

A Filosofia política dos Contratualistas.	COTRIM, Gilberto; FERNANDES, Mirna. Fundamentos da Filosofia. São Paulo: Editora Saraiva, 2016. Pesquisa livre na Internet.
A Filosofia Política de Foucault?	https://razãoinadquada.com/filósofos/Foucault/biopolítica Pesquisa livre na Internet.
A filosofia política de Agamben O “Estado de Exceção” A Filosofia política de Achille Mbembe	Giorgio Agamben: “ O Estado de Exceção se tornou norma”. https://brasil.elpais.com https://www.politize.com.br/necropolitica-o-que-e/ Pesquisa livre na Internet.

7. QUARTO PASSO DIDÁTICO: CONCEITUAÇÃO

O quarto e último passo consiste em uma tentativa de recriar conceitos de uma maneira que eles possam equacionar os problemas que levantamos ou até mesmo, quem sabe, criar novos conceitos. Nietzsche, Deleuze e Guattari ensinam que existem parentescos entre os conceitos, e que o mero deslocamento em que foi criado para um outro, neste caso o nosso, é uma recriação desse conceito, pois à luz de um outro olhar, ele já não é mais o mesmo.

Nesta etapa a nossa pretensão foi auxiliar os alunos na solução dos problemas propostos na segunda etapa e investigados na terceira etapa da série didática, que estão relacionados ao aporte teórico proposto por Mbembe, a “Necropolítica, relacionando essa teoria à frase “Bandido bom é bandido morto”, tendo como ideias vizinhas, a “Biopolítica” de Foucault e o “Estado de Exceção” de Agamben.

Aqui escolhemos como meio didático a Roda de Conversa, por acreditar que seria um dos melhores recursos para espaços coletivos, para conversar e refletir sobre um tema específico no ambiente de sala de aula, uma vez que foi possível fazer os alunos exporem suas ideias sobre um tema, deixando-as conhecer.

A roda de conversa foi composta por 27 participantes. Já no ambiente que se desenvolveria a atividade, procuramos sentar em um local que não fosse um lugar centralizado. A escolha desse lugar se devia ao fato de não deixar transparecer uma ideia de autoridade sobre o assunto. Demos as boas-vindas e fizemos questão de não estabelecer nenhuma regra disciplinadora como, por exemplo, o não uso de celulares, saídas para os mais diversos fins, posturas na maneira de sentar-se – como deitar a cabeça na carteira –, assim como dormir, usar fones de ouvido, ler etc. A única observação feita foi que se deveria respeitar o momento de fala de cada um dos participantes. Explicamos que as falas começariam da esquerda para a direita – sem qualquer obrigação de falar – podendo esse processo ser desfeito a qualquer momento, por qualquer participante, desde que esse se inscrevesse para falar, o que seria feito após a participação do aluno que estivesse com a fala no momento. O fio condutor da conversa seriam as questões elaboradas por nós- que totalizavam quatro perguntas- bem como um questionário contendo 31 questões sobre o assunto proposto na etapa de investigação, que foi respondido por eles em sala, revisados, reescritos quando necessário e devolvido aos estudantes como material de estudo sobre o tema. O uso do questionário não serviu apenas como material de apoio, mas também como uma bússola que evitaria fugir do tema ou até mesmo perdê-lo. Cada questão problema foi respondida, em tese, por três alunos que se manifestaram logo após o lançamento de cada questão problema. Dissemos em tese, em decorrência de 5 alunos terem passado a sua vez ao alegar não saber responder a questão.

Após as boas-vindas e feitas as devidas observações, enfim colocamos o tema: a compreensão do conceito de política, fundamentados na teoria filosófica proposta por Mbembe, a “Necropolítica”, relacionando-a à frase “Bandido bom é

bandido morto”, tendo como teorias adjacentes a biopolítica de Foucault e “Estado de Exceção” de Agamben.

OBS.: As questões problema tinham como objetivo de levar ao debate e, nesse sentido, a participação da turma foi intensa, entretanto, nesta cartilha optaremos por colocar apenas uma fala dos alunos para evitar que o texto fique demasiadamente longo.

1ª questão-problema: A filosofia política de Platão pode nos ajudar a compreender filosoficamente o pensamento “Bandido bom é bandido morto?”

2º questão-problema: A filosofia dos contratualistas pode nos ajudar a compreender filosoficamente o pensamento “Bandido bom é bandido morto”?

3º questão-problema: a filosofia de Foucault, “a biopolítica”, pode nos ajudar a compreender filosoficamente o pensamento “Bandido bom é bandido morto”?

4º questão-problema: A filosofia política de Achille Mbembe, “a Necropolítica” pode nos ajudar a compreender filosoficamente o pensamento “Bandido bom é bandido morto”?

- Nesta questão-problema fizemos uma observação aos alunos: vamos tentar abordar junto à “Necropolítica” o pensamento de Giorgio Agamben, o “Estado de Exceção”.

Por fim, como uma provocação final acerca de todas as experiências vividas por todos os envolvidos, perguntamos: “Diante de tudo aquilo que estudamos, de toda reflexão sobre as questões de raça, classe social, gênero e lugar, que rostos vocês imaginam ser do mensageiro da frase ‘Bandido bom é bandido morto?’ Que rosto teria esse bandido aos olhos desse mensageiro?”.

UMA CONSIDERAÇÃO

Como dizem Deleuze e Guattari, o castelo tem muitas portas, é uma toca, um rizoma. Haja vista a natureza dos quatro passos didáticos, não pensaremos em conclusões e considerações finais, mas trilhas abertas a novas possibilidades de ensinar, porque cada professor é um rizoma que tem a capacidade de desenvolver a sua arte a partir de seu processo de subjetivação. Quer dizer, não existe uma melhor ou pior metodologia de ensino. Nossa experiência é uma rota de fuga que revela o nosso próprio processo de subjetivação.

REFERÊNCIAS

ARQUIVÃO, *Jornal Nacional: sequestro do ônibus 174*, Youtube, 12 de junho de 2000. 40s. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=DVgeOGiC5Xo&t=2160s>.

Acesso em: 15 de julho de 2023.

BIANCO, Giuseppe. **Gilles Deleuze Educador: sobre a pedagogia do Conceito**. Revista Educação e Realidade, Jul/dez, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25927/15195>. Acesso em: 23 de outubro de 2022.

BROWN, Mano. ***Eu questiono porque não basta ser***. Cult. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br>. Acesso em 27/10/2023.

CHAUÍ, Marilena. *Iniciação à Filosofia*. Volume Único- Ensino Médio. São Paulo: Ática, 2011.

COTRIM, Gilberto e FERNANDES, Mirna. *Fundamentos de filosofia: unidade 4:*

capítulo 19: política, pg. 352-358. 4ª edição. São Paulo: Saraiva, 2016.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka por uma literatura menor**. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix, **O que é a Filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

EL PAÍS. Giorgio Agamben: 'o estado de exceção se tornou norma'. 30 de abril de 2018. Disponível em:

<https://www.google.com.br/search?q=Agamber+El+pa%C3%A+Ds>.

Acesso em 18 de Agosto de 2023.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora,

2017.

GALLO, Silvio. **Metodologia do ensino de filosofia: Uma didática para o ensino médio**. Campinas: SP: Papirus, 2012.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. São Paulo: n-1, 2018.

MONGE, Fabiano Bitencourt. **Por um ensino menor de filosofia: contra o modelo hegemônico da originalidade grega**. São Paulo: Editora Dialética, 2022.

POLITIZE, Necropolítica: explicamos o conceito de Achille Mbembe. 30 de julho de 2020. Disponível em: <https://www.politize.com.br/necropolitica-oquee/?https://www.politize>. Acesso em 05 de julho de 2023.

RACIONAIS, MC's, **Sobrevivendo no Inferno**, Companhia das letras: São Paulo, 2018.

RACIONAIS MC's, Negro Drama letra. Youtube, 17 de setembro de 2022. 06 Min 53s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lvIB2G4WkVQ>. Acesso em: 23 de maio de 2023.

RAZÃO INADEQUADA. Biopolítica: o poder regulador da vida. Disponível em: <https://tecnoblog.net/responde/referencia-siteabntartigos/>. Acesso em 20 de agosto de 2023.

RODA VIVA, **Rapper Mano Brown opina sobre a legalização das drogas**.

Youtuber, 2007. 2Min 21s. Disponível em : <https://www.youtube.com/watch?v=ISYQldgtlyg>. Acesso em: 23 de maio de 2023.

O POVO. Moraes: 'Branco precisa estar com 80% a mais de maconha do que o preto para ser traficante'. Youtube, 02 de agosto de 2023. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=kpOafA1Tui8>. Acesso: 05 de julho de 2023. VIVA FILMES, *Última parada 174*. Youtube, 16 de outubro de 2019. 1h 51Min 43 seg. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GaLI9Ymeg54>. Acesso em 30 de Julho de 2023.

G1, Para 57% dos brasileiros 'Bandido bom é bandido morto', diz Data folha. Google, 02 de novembro de 2016. Disponível em: <https://g1.globo.com/saopaulo/noticia/2016/11/para-57dosbrasileiros-bandido-bom-e-bandido-mortodiz-datafolha.html>.

Acesso:

13 de janeiro de 2023.