



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI
INSTITUTO INTERDISCIPLINAR DE SOCIEDADE, CULTURA E ARTES - IISCA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA - PROF-FILO

LUIS VITOR DA SILVA ABREU

**“A CABEÇA PENSA ONDE OS PÉS PISAM” - O TERRITÓRIO CARIRIE
NSE COMO POSSIBILIDADE DE “*ENSIGNO*” DE FILOSOFIA NO NÍVEL MÉDIO**

JUAZEIRO DO NORTE - CE

2025

LUIS VITOR DA SILVA ABREU

**“A CABEÇA PENSA ONDE OS PÉS PISAM” - O TERRITÓRIO CARIRIENSE
COMO POSSIBILIDADE DE “*ENSIGNO*” DE FILOSOFIA NO NÍVEL MÉDIO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia PROF-FILO da Universidade Federal do Cariri como requisito para obtenção de título de Mestre em Filosofia

Orientador: Prof. Dr. Luiz Manoel Lopes

JUAZEIRO DO NORTE - CE

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Cariri
Sistema de Bibliotecas

A162c Abreu, Luis Vitor da Silva.

“A cabeça pensa onde os pés pisam” - o território caririense como possibilidade de “ensino” de filosofia no nível médio / Luis Vitor da Silva Abreu. - Juazeiro do Norte-Ce, 2025.

154 f. il. color.; 30 cm.

(Inclui bibliografia, p. 141-146).

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Cariri, Instituto Interdisciplinar de Sociedade, Cultura e Artes, Programa de Pós-graduação em Filosofia, Juazeiro do Norte, 2025.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Manoel Lopes.

1. Ensino de Filosofia. 2. Geofilosofia. 3. Território. 4. Cariri. I. Lopes, Luiz Manoel. - orientador. II. Título.

CDD 107

LUIS VITOR DA SILVA ABREU

**“A CABEÇA PENSA ONDE OS PÉS PISAM” - O TERRITÓRIO CARIRIENSE
COMO POSSIBILIDADE DE “ENSIGNO” DE FILOSOFIA NO NÍVEL MÉDIO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia PROF-FILO da Universidade Federal do Cariri como requisito para obtenção de título de Mestre em Filosofia

Àrea de concentração: Ensino de Filosofia
Linha de pesquisa: Práticas de Ensino de Filosofia:

Orientador: Prof. Dr. Luiz Manoel Lopes

Aprovada em 14 de fevereiro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



LUIZ MANOEL LOPES

Data: 15/03/2025 05:47:59-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Luiz Manoel Lopes - UFCA

Orientador

Prof^ª. Dra. Camila do Espirito Santo Prado Oliveira - UFCA

Examinadora interna

Prof. Dr. Thiago de Abreu e Lima Florêncio - URCA

Examinador externo ao Programa

Dedico este trabalho ao meu eu de 2015 à 2018
que achava que tudo estava perdido...
Nós estamos vivos e vivendo!

AGRADECIMENTOS

A mim, por não me permitir desistir.

Aos meus pais, pelo amor que permeia minha existência.

Ao meu irmão, pela alegria que me causa.

Ao meu namorado, pelo companheirismo para toda a vida.

Aos meus amigos, pelos laços de afetos.

Aos meus professores, pelos cuidados comigo e com os conceitos.

À Deus, por todos os outros acima e pelo que virá.

"Caminho se conhece andando
Então vez em quando é bom se perder
Perdido fica perguntando
Vai só procurando
E acha sem saber"

Deus me proteja, Chico César

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo pensar em que medida o território do Cariri cearense pode ser concebido enquanto possibilidade para o ensino da filosofia no nível médio. Diante disso partimos dos problemas relacionados aos desafios que é estabelecer uma metodologia de ensino que possibilite ao estudantes múltiplas relações com o saber filosófico. Para pensarmos essa metodologia estabelecemos dois critérios: o primeiro é que ela seja autêntica à filosofia e a segunda é que, também, na filosofia ela encontre justificativa. Para tanto, este trabalho utilizou-se de um método empírico fundamentado nas experiências com o ensino da filosofia no Cariri, bem como, em revisões bibliográficas a partir do pensamento dos filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari, da obra “Caminhar, uma filosofia” de Frédéric Gros, bem como do pensamento sobre o ensino da filosofia do filósofo brasileiro Silvio Gallo. No decorrer da discussão ficou estabelecido que a filosofia é criação de conceitos, portanto, o que torna autêntico um ensino de filosofia é ensinar a criar conceitos. Estas criações surgem a partir de determinados problemas que são forçados a nós por meio dos “signos”. Todavia, não se pode prever, com precisão, quais signos incitam determinados conceitos. Cabe, portanto, ao professor de filosofia, não necessariamente criar filósofos, mas possibilitar aos seus alunos o acesso a esses signos, estabelecendo, portanto, um “*ensigno*” de filosofia. A partir da obra de Frédéric Gros, o território foi proposto como um dos elementos que impulsionam a criação conceitual. Dessa forma, este trabalho considera o território como um elemento-signo para o “*ensigno*” da filosofia. O Cariri é um território localizado no sul do estado do Ceará, a partir de suas singularidades, ele pode ser pensado como um lugar que instiga conceitos, por conseguinte, um lugar com possibilidades para *ensignar* filosofia. A partir das intervenções realizadas, a pesquisa conclui, portanto, que uma metodologia geofilosófica aplicada ao território do Cariri é, portanto, uma forma autêntica e justificada de ensinar filosofia no nível médio caririense.

PALAVRAS-CHAVE: Cariri, Ensino de Filosofia, Geofilosofia, Território.

ABSTRACT

This dissertation aims to consider to what extent the territory of Cariri, Ceará, can be conceived as a possibility for teaching philosophy at the secondary level. In view of this, we started from the problems related to the challenges of establishing a teaching methodology that allows students to have multiple relationships with philosophical knowledge. For us to think of this methodology, we established two criteria: the first is that it be authentic to philosophy and the second is that it also finds justification in philosophy. To this end, this work used an empirical method based on experiences with teaching philosophy in Cariri, as well as on bibliographical reviews based on the thinking of French philosophers Gilles Deleuze and Félix Guattari, the work “Caminhar, uma filosofia” by Frédéric Gros, as well as the thinking on teaching philosophy by Brazilian philosopher Silvio Gallo. During the discussion, it was established that philosophy is the creation of concepts, therefore, what makes teaching philosophy authentic is teaching how to create concepts. These creations arise from certain problems that are forced upon us by means of “signs”. However, it is not possible to predict precisely which signs incite certain concepts. Therefore, it is up to the philosophy teacher not necessarily to create philosophers, but to enable his students to access these signs, thus establishing a “*ensigno*” of philosophy. Based on the work of Frédéric Gros, the territory was proposed as one of the elements that drive conceptual creation. Thus, this work considers the territory as a sign-element for the “*ensigno*” of philosophy. Cariri is a territory located in the south of the state of Ceará, based on its singularities, it can be thought of as a place that instigates concepts, therefore, a place with possibilities for *ensignar* philosophy. Based on the interventions carried out, the research concludes, therefore, that a geophilosophical methodology applied to the territory of Cariri is, therefore, an authentic and justified way of teaching philosophy at the Cariri secondary level.

KEYWORDS: Cariri, Teaching of Philosophy, Geophilosophy, Territory.

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CE - Ceará
CF - Constituição Federal
CHSA - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CREDE - Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
DCRC - Documento Curricular Referencial do Ceará
EAD - Educação à Distância
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EEEP - Escola Estadual de Educação Profissional
EEM - Escola de Ensino Médio
EEMTI - Escola de Ensino Médio em Tempo Integral
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
FFC - Faculdade de Filosofia do Crato
FGB - Formação Geral Básica
FLONA - Floresta Nacional
IA - Inteligência Artificial
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
MPV - Medida Provisória
NTPPS - Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais
ONG - Organização Não-Governamental
ONU - Organização das Nações Unidas
PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBIC - EM - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - Ensino Médio
PL - Projeto de Lei
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático
PROCULT - Pró-reitoria de Cultura
PROEX - Pró-reitoria de Extensão
PROF-FILO - Programa de Mestrado Profissional em Filosofia

SEDUC - CE - Secretaria da Educação do Estado do *Ceará*

SGD - Sistema de Garantia de Direitos

SISEDU - Sistema Online de Avaliação, Suporte e Acompanhamento Educacional

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UCB - Universidade Católica de Brasília

UFC - Universidade Federal do Ceará

UFCA - Universidade Federal do Cariri

URCA - Universidade Regional do Cariri

UVA - Universidade Estadual do Vale do Acaraú

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I – CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A FILOSOFIA E SEU ENSINO.....	18
1.1 – Ensinar filosofia é um acontecimento possível: algumas evidências.	18
1.2 - O ensino de filosofia na educação básica brasileira: desafios metodológicos.....	23
1.3 - O que é (e o que não é) filosofia?.....	34
1.4 - Geofilosofia: o território como uma metodologia possível.....	43
CAPÍTULO II - GEOFILOSOFIA E ENSINO DE FILOSOFIA NO CARIRI.....	52
2.1 - A geofilosofia e ensino de filosofia a partir do território.....	52
2.2 - Cariri: território caminhante.....	62
2.3 - A filosofia na educação básica do Cariri	68
2.4 - O ensino geofilosófico no território cariense: possibilidades	75
CAPÍTULO III - <i>ENSIGNAR</i> FILOSOFIA EM TERRITÓRIO CARIRIENSE - PRÁTICAS	90
3.1 - Interesses e concessões	90
3.2 - Estratégias.....	105
3.3 - Experiências nômades no ensino médio do Cariri: FGB e Base Diversificada.....	110
3.4- Pesquisa geofilosófica no ensino médio: produto final	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS.....	141
ANEXOS	147
ANEXO A – Projeto de Lei do Legislativo Nº 4 de 17 de maio de 2024	148
ANEXO B – Lei Municipal Nº 774, de 20 de dezembro de 2024.	153

INTRODUÇÃO

Nossos tempos de escola guardam muitas memórias. Todos nós passamos por experiências diversas, conhecemos professoras e professores com múltiplos saberes e metodologias. Desde as primeiras idades, fomos afetados de muitas formas durante os caminhos trilhados em nosso processo educativo. Nossos mestres nos conduziram ao encontro com signos que nos “*ensignaram*” grande parte do que sabemos hoje.

No Brasil, a educação básica é um período contínuo de doze anos de escolarização (1º ao 9º ano do ensino fundamental e 1º ao 3º ano do ensino médio), ou seja, durante esse tempo, tivemos bem mais que uma década para sermos afetados pelos saberes e seus ensinamentos. Todo afeto pode ser bom ou ruim, pois subordina-se a um conjunto de razões envolvidas ao sermos atravessados por determinados signos. Neste momento, quero salientar somente os bons afetos. Lembremos, portanto, daquelas boas aulas que ficaram em nossas memórias, daqueles aprendizados em conjunto mediado pelo professor, onde conseguimos, por nós mesmos, organizar ideias, resolver problemas e criar algo novo.

Eu, por exemplo, lembro-me das aulas de química, onde íamos ao laboratório da escola e todos se encantavam quando fazíamos uma simples mistura de bicarbonato de sódio e vinagre dentro de uma maquete de vulcão. Foi uma ótima maneira para compreendermos processos de reações químicas. Também me recordo das aulas de biologia: lembro-me de um dia em que saímos para coletarmos amostra das águas de um rio próximo à escola. Levamos ao laboratório para observarmos no microscópio a presença de microrganismos e fazermos testes de qualidade da água. Essa aula me ensinou muito sobre os riscos causados a partir da poluição dos recursos hídricos. Outra memória de muito bons *afectos* me remonta às aulas de artes, lá, fazíamos esculturas em argilas, pinturas em telas e, quando surgiram as primeiras câmeras digitais, lembro-me que fizemos uma aula sobre fotografia. Aprendemos técnicas de enquadramento e luminosidade. Logo em seguida, realizamos uma exposição dos nossos trabalhos. Por fim, ao meu ver, a melhor de todas foi uma aula de geografia onde visitamos o Museu de Paleontologia em Santana do Cariri - CE e, em sequência, seguimos para uma trilha ecológica no alto da Chapada do Araripe. Desde então, sei muitas coisas sobre clima, vegetação e solo do Cariri. Pois bem, me dirijo agora a você leitor: se as minhas memórias se assemelham às suas, logo temos algo em comum. As nossas melhores aulas aconteceram em movimento: caminhando, manuseando, criando e produzindo.

Por ter cursado o ensino fundamental na rede privada de ensino, tive a disciplina de filosofia desde a 2ª série. Não me recordo nenhuma vez em que tenhamos feito uma aula “do

lado de fora”, ou que tenhamos ido a um “laboratório”, ou que tenhamos feito uma “aula prática”, onde, por nós mesmos, tenhamos produzido algo. Posso dizer que tive boas experiências com a filosofia na educação básica (principalmente no ensino médio), mas sinto que faltou algo que poderia ter elevado as minhas experiências. Talvez fosse necessário que, em algum momento, meus professores tivessem me levado ao encontro com os signos que me conduzissem a criar algo a partir da filosofia, tal como, fui estimulado a fazer nas aulas de química, biologia, artes, geografia, etc. Hoje, enquanto professor de filosofia do ensino médio, faço os seguintes questionamentos: e na filosofia? O que seria uma aula de filosofia “do lado de fora”? Que “laboratório” o professor de filosofia pode utilizar para produzir conhecimentos junto aos seus alunos? Quais ferramentas haveriam de ter nesse “laboratório”? Antes de responder essas perguntas, é preciso responder também uma outra: o que, a partir da filosofia, pode ser produzido pelos estudantes do ensino médio?

A filosofia no ensino médio brasileiro tem uma história sublinhada pela sua inconstância. Se comparada às outras disciplinas, vemos que no Brasil, o ensino da filosofia na educação básica não teve um tempo hábil para amadurecer. A educação é um campo de disputas políticas, e com isso, as disputas em torno da filosofia, buscam, por vezes, ocupar o espaço dela com interesses não-filosóficos. A inconstância da filosofia enquanto disciplina, reiteradamente, desacelerou a construção de novas metodologias, materiais didáticos e outros meios para o bom desenvolvimento de aulas. Isso desdobra-se em outro problema: sem um suporte metodológico diverso para o ensino da filosofia, a única relação que os estudantes estabelecem com este saber é, talvez, estudar somente a sua história.

A história da filosofia é uma das mais belas de todos os campos do saber. Temos uma trajetória milenar que desafiou tudo aquilo que quis desacelerar o pensamento. Conectar-se com os saberes já produzidos é fundamental para estabelecermos um ponto de partida que oportunize criar o novo. A filosofia deve orgulhar-se do seu legado e abraçá-lo, sempre revendo e impetrando novas considerações sobre os conceitos por ela produzidos. Porém, a história da filosofia não é a única relação que se pode estabelecer com este saber.

Estamos em busca de um ensino de filosofia plural, que objetiva definir múltiplas relações entre a filosofia e os estudantes. Nos preocupa quando o professor somente possibilita um único tipo de relação com a filosofia. É importante, portanto, pensar metodologias que tornem possível outras relações com o saber filosófico. Contudo, quando se trata do ensino da filosofia, não é qualquer metodologia que pode ser aplicada ao seu ensino, pois corre-se o risco de se caminhar por estradas não-filosóficas, ou, na pior das hipóteses, trilhar atalhos pela confortável via da *doxa*. A fim de evitar esses riscos, buscarei pensar uma metodologia que

cumpra dois critérios indispensáveis: 01 - Essa metodologia deve ser autêntica à filosofia, ou seja, deve considerar os saberes estabelecidos de maneira filosófica, e que, ao ser desenvolvida, cumpra os interesses da filosofia. 02 - A metodologia deve encontrar justificativas na própria filosofia, ou seja, deve haver na filosofia conceitos e/ou momentos da sua história em que este método apresentou indicativos convincentes de possibilidades.

Diante dessas condições, recorremos ao pensamento dos filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari. Encontramos neles uma filosofia compreendida a partir da criação de conceitos. Estes conceitos surgem em função de um ou mais problemas anteriores a eles que forçaram a criação conceitual. A partir dessas ideias, o filósofo brasileiro Sílvio Gallo tenciona um ensino de filosofia fundamentado na criação de conceitos, ou seja, produzir filosofia a partir de um problema. Retornando Deleuze e Guattari, encontramos em suas obras a ideia de “geofilosofia”. Ela nos permite pensar o território como possibilidade de criação de conceitos. Essa forma de produzir filosofia já apareceu em outros momentos, conforme aponta Frédéric Gros em seu livro “Caminhar, uma filosofia” (2008). Se é nos laboratórios que os saberes (tal como, a química, a física e matemática) realizam suas criações, seria, portanto, o território um “laboratório” possível da filosofia?

Sou um professor de filosofia de ensino médio que atua na região do Cariri, ao sul do Ceará. Minha relação com a filosofia foi, em sua maior parte, estabelecida em solos caririenses. Tudo começou em Campos Sales - CE onde tive o meu primeiro contato com disciplina de filosofia ainda no ensino fundamental. Passado o ensino médio, decidi continuar pelos caminhos filosóficos graduando-me em Filosofia pela Universidade Federal do Cariri. A partir desse contexto, hoje, enquanto docente, me pergunto: se é verdade que é possível fazer filosofia criando conceitos a partir do território, portanto, em que medida é possível ensinar filosofia a partir do território caririense?

O Cariri é uma região localizada ao sul do Ceará fazendo divisa com os estados de Pernambuco e Piauí. É um lugar conhecido por sua riqueza histórica, cultural e ecológica. A região possui fortes raízes indígenas e negras, que evocam o espírito da resistência. As memórias ancestrais do Cariri o posicionam como um lugar de possibilidades caminhantes. Um contrapeso aos desafios do semiárido, é a Chapada do Araripe, primeira floresta nacional do Brasil. Ela é a guardiã da vida caririense. O seu pulsar jorra energias para as veias de todo o povo que aqui vive. O Cariri é um lugar de signos diversos, que possibilitam e incitam o pensar. Portanto, esta dissertação tem como objetivo discutir em que medida é possível ensinar filosofia no Cariri cearense a partir do seu território.

A minha investigação transcorreu a partir de revisões bibliográficas e método empírico com a intervenção durante as aulas de filosofia no ensino médio. O texto evoca e, por vezes, cita pensadores diversos da filosofia, contudo, fundamenta-se principalmente no pensamento de Gilles Deleuze, Félix Guattari, Frédéric Gros e Silvio Gallo. No decorrer das discussões teóricas, trarei também sugestões de aulas fundamentadas em uma metodologia geofilosófica.

Este trabalho tem como principal público-alvo os professores de filosofia do ensino médio brasileiro. Em alguns momentos do texto, falarei especialmente para o professor de filosofia do Cariri, território escolhido para delimitar esta pesquisa. Todavia, as experiências singulares do solo caririense, pode encontrar convergências com outras experiências docentes de outros territórios. E ainda que encontremos divergências, é dialeticamente possível construirmos algo com elas.

A organização dos capítulos cumpre o seguinte desenvolvimento:

No **CAPÍTULO I** provooco pensar em que medida a filosofia é uma saber ensinável. Para isso, caminharei por alguns momentos da filosofia em que o seu ensino se mostrou possível, especialmente para os mais jovens. Em sequência, tratarei sobre a presença da filosofia nas escolas enquanto disciplina, especialmente no ensino médio. Com objetivo de evidenciar que é necessário desenvolver metodologias que favoreçam seu ensino, apresentarei passagens que sublinham a instabilidade do ensino da filosofia nas escolas brasileiras. Apontarei que este é um dos principais fatores que desaceleraram a construção de metodologias diversas para o ensino da filosofia. A partir das minhas experiências pessoais, mostrarei que existem múltiplos desafios para ensino de filosofia no nível médio. A título de recorte teórico, irei salientar sobre o desafio em desenvolver metodologias em que tornem possível um ensino de filosofia de maneira que seja autêntica a este saber e que nele se justifique. Para isso, será necessário, portanto, investigar uma compreensão aceitável da filosofia, assim, poderemos construir uma metodologia que, pela filosofia, seja legitimada. Com esta finalidade, utilizarei as obras dos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari, compreendendo, portanto, a filosofia enquanto criação de conceitos. Sendo a filosofia uma atividade de criação conceitual, logo, ensinar filosofia, é ensinar a criar conceitos. A fim de incorporar como um conceito é criado, trago para discussão a ideia de “signo” discutida também por Deleuze e Guattari. Apontarei que não é possível ensinar filosofia estabelecendo qual signo é capaz de incitar qual conceito, contudo, é possível ensinar filosofia cartografando e possibilitando o encontro dos estudantes com esses signos. A partir daí iremos ao encontro de um “*ensigno*” da filosofia, ou seja, uma forma de ensinar filosofia a partir da convergência com os signos que forçam a criação conceitual. Neste ponto, evocamos a ideia de “geofilosofia”, desenvolvida também pelos filósofos franceses

supracitados. Pensar a filosofia a partir da sua geografia, nos faz acreditar que no território encontramos os signos que incitam a criação conceitual, portanto, percorrer o território é ir de encontro aos signos que favorecem a criação filosófica. Com o objetivo de legitimar esta tese, faremos uma breve análise da obra “Caminhar, uma filosofia” (2011) de Frédéric Gros, trazendo para discussão momentos em que caminhar por um determinado território favoreceu a criação de diversas filosofias. Feita estas considerações, no decorrer do texto, o território será, portanto, tratado enquanto **elemento-signo** para a filosofia.

No **CAPÍTULO II** irei me aprofundar na “geofilosofia” de Deleuze-Guattari, onde discutiremos alguns outros conceitos que compõem esta ideia, tais como: rizoma, territorialização, desterritorialização e reterritorialização. Esse movimento geofilosófico possibilita a criação de conceitos, logo, se ensinar filosofia é possibilitar a criação de conceitos, portanto, é possível pensarmos a geofilosofia enquanto método para o seu ensino. A partir do território (já estabelecido como elemento-signo) trarei o Cariri cearense para ser pensado enquanto um lugar possível para a criação de conceitos, logo, possível de se ensinar filosofia a partir de seu solo. Para melhor compreensão do leitor, apresentarei o território caririense como um lugar caminhante, onde, percorrê-lo nos leva a um processo de desterritorialização e reterritorialização, portanto, favorável à criação filosófica. Apontarei a presença da filosofia no Cariri e algumas de suas experiências caminhantes. Nosso foco é a filosofia na educação básica, especialmente no ensino médio, dessa forma, analisarei o ensino da filosofia no Cariri a partir de dois ângulos: o primeiro são minhas experiências pessoais e o segundo são os regulamentos estaduais que tratam sobre o ensino. Acerca deste último, estarei me fundamentando em uma revisão crítica dos principais documentos norteadores da educação nacional e estadual, quais sejam: BNCC e DCRC, respectivamente. Esta análise terá por objetivo identificar a posição legal da filosofia na educação básica do Cariri para podermos cartografar quais as possibilidades de se aplicar uma possível metodologia geofilosófica nas escolas da região. Trarei para discussão as ideias do filósofo brasileiro Silvio Gallo apresentadas em seu livro “Metodologia do ensino da filosofia” (2012). Gallo parte da compreensão de Deleuze e Guattari que concebem a filosofia enquanto criação de conceitos, diante disso, ele elabora um modelo aula denominado de “oficina de conceitos”. A partir dessa ideia, ilustrarei como este modelo seria possível no Cariri utilizando o território enquanto elemento-signo, estabelecendo, portanto, uma **“oficina nômade de conceitos”**.

Considerando que o ensino da filosofia no Cariri está diretamente ligado às instituições públicas estaduais, no **CAPÍTULO III** começarei analisando a relação da filosofia com o Estado, pensando-a como um entrelaçamento difícil. A partir daí, defenderei que ensinar filosofia na

educação básica do Cariri exige de nós professores certas estratégias, como por exemplo, negociar com o Estado através de uma troca entre exigências e concessões. Todo professor de filosofia é também um agente de negociação que irá buscar, a partir de seu território, ampliar os espaços e possibilidades para a filosofia. Posta essa ideias, narrarei as intervenções que realizei durante as aulas de filosofias do ensino médio a partir de dois grupos curriculares, são eles: a Formação Geral Básica - FGB e a Base Diversificada. Por fim, apresentarei o meu **produto final** que é o resultado das cartografias realizadas em meu território de origem através de movimentos moleculares que objetivam ampliar os espaços da filosofia no Cariri. A descrição do meu produto final será, portanto, a síntese de um “*ensigno*” de filosofia a partir de um método geofilosófico no território caririense que será defendido ao longo deste trabalho.

CAPÍTULO I – CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A FILOSOFIA E SEU ENSINO

1.1 – Ensinar filosofia é um acontecimento possível: algumas evidências.

Entre a filosofia e a relação que ela estabelece com seu ensino existe uma infinidade de questões a serem pensadas e discutidas. Diferentemente de outros saberes, a filosofia não apresenta possibilidades fáceis de aparelhar elementos técnicos que possam ser compilados em manuais ou cartilhas de aprendizagem para que sejam reproduzidos de maneira pura ou aplicada. Também não nos parece provável pensar em uma possível “sequência didática” que estabeleça quais elementos, conceitos ou filósofos devam ser ensinados. Nem muito menos conseguimos prontamente separar ou hierarquizar com critérios acentuados quais conteúdos devem ser direcionados para determinada faixa etária ou nível de escolaridade. Diante de impasses, o ensino da “história da filosofia”, por vezes, é aceito como uma alternativa prática de fácil desenvolvimento pelo professor, o que é um erro, pois há uma grande complexidade em tentar narrar a cronologia do pensamento. Se narrar as ideias outrora criadas por filósofos já é tarefa complexa, mais difícil ainda seria constituir quais “comandos” ou “receitas do pensamento” devem ser repassados quando se pretende ensinar alguém a filosofar.

No Cariri cearense, território de desenvolvimento desta pesquisa, nós professores de filosofia do ensino médio vivemos diante de dilemas sobre o ensino da nossa disciplina. Somos atravessados pelo debate que discute se devemos ensinar uma filosofia temática ou histórica (dualidade rasa que ignora múltiplas possibilidades). Temos ainda a provocação trazida por Kant quando nos diz que “Dentre todas as ciências racionais (*a priori*), portanto, só é possível aprender Matemática, mas jamais Filosofia (a não ser historicamente); no que tange à razão, o máximo que se pode é aprender a filosofar [...]” (KANT, 1995, p.699, 700). No tempo presente, estamos fincados em um sistema de ensino com pouco espaço para discutir essas questões, levando-nos, por vezes, a pensar se verdadeiramente é possível um ensino de filosofia nas instituições de educação básica, especialmente no ensino médio, ou se o nosso empenho é vão.

O legado da filosofia nos deixou com muito pouco, ou quase nada de ideias que se assemelham a uma “receita” do pensamento filosófico. Mesmo o conhecimento das estruturas que constituem os métodos de filosofia, não nos oferece garantias suficientes para que se produza com rigor um pensamento dialético, hermenêutico ou analítico, por exemplo. Ora, se temos tão pouca luz sobre as questões supracitadas, por que somos tão insistentes em admitirmos a possibilidade de se ensinar filosofia quando não sabemos nem ao certo o que ou

como ensinar? A filosofia é possível para os jovens, ou seria ela um fenômeno do acaso, produto do encontro de um seletivo grupo de sujeitos com elementos indeterminados que produzem neles a consciência filosófica? Nos parágrafos a seguir, passearemos por alguns momentos da filosofia buscando evidências onde o ensino da filosofia mostrou-se um acontecimento possível, especialmente para os jovens.

Na Grécia Antiga, a depender da época e lugar observado, podemos encontrar momentos distintos vividos pela educação grega. Na Atenas do século VIII a V a.C., por exemplo, encontramos uma educação que tinha por objetivo a formação do homem grego para a *pólis*. Nesse período, a preocupação com a formação política despertou um interesse maior pelo conhecimento, fazendo com que a filosofia fosse aos poucos sendo considerada imprescindível para a alma. Sobre o papel da filosofia na educação grega, Antonio Severino¹ afirma:

[...] A filosofia torna-se uma paideia na medida em que, necessariamente, se destina a formar a coletividade humana. Por isso mesmo, e na exacerbação, *todo filósofo é um educador* da cidade. Não sem razão, impõem-se insistir em que o compromisso fundamental do conhecimento é com a construção da cidadania, entendida esta como uma forma adequada porque realizando uma necessária qualidade de vida, que o próprio conhecimento, ferramenta privilegiada da espécie, lhe permite configurar historicamente. (SEVERINO, 2011 p. 03, grifo meu).

Na citação de Antonio Severino, destaquei uma sentença na qual ele afirma que “todo filósofo é um educador”. Aqui o autor admite a possibilidade da filosofia ser algo ensinável. Ao universalizar o papel de educador a todos os filósofos, o autor vai mais adiante: já não estamos falando mais da possibilidade de se ensinar a filosofia, mas entende-se aqui que a condição de ser filósofo é também ensinar a filosofia. No período clássico, por exemplo, a filosofia era aprendida através do convívio com outros filósofos. O caso mais evidente para nós é o de Platão que, ao conviver com Sócrates, tornou-se também filósofo. Logo em seguida, Aristóteles, ao conviver com Platão, veio a ser tão grandioso quanto seu mestre. O que Sócrates fez com seus discípulos, foi fazer da filosofia ela mesma um método de educação. Platão enquanto filósofo é produto da convivência e dos diálogos com Sócrates. Cambi afirma:

A ação educativa de Sócrates consiste em favorecer tal diálogo e a sua radicalização, em solicitar um aprofundamento cada vez maior dos conceitos para chegar a uma formulação mais universal e mais crítica; desse modo se realiza o “trazer para fora” da personalidade de cada indivíduo que tem como objetivo o “conhece-te a ti mesmo” e a sua realização segundo o princípio da liberdade e da universalidade (CAMBI, 1999, p. 88; grifos do autor).

¹ Antônio Joaquim Severino é atualmente professor titular de Filosofia da Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP, na categoria de Professor Associado, MS-5, lotado no Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação.

Quando optou por interpelar os jovens, Sócrates parece acreditar que a filosofia não é um exercício característico da maturidade, mas algo que o sujeito pode iniciar-se ainda na juventude. Podemos tomar como exemplo, o diálogo platônico “Lísis”. A obra apresenta uma conversa entre Sócrates e crianças sobre o tema amizade.

Através dos registros da maiêutica socrática conseguimos coletar uma evidência importante: o convívio e diálogo com o filósofo não obedece a um princípio de ação e reação, ou seja, nem a grandiosidade de Sócrates conseguiu garantir que todos aqueles jovens que com ele dialogavam tornassem genuinamente filósofos. Esta é uma observação importante onde mais adiante neste trabalho será útil para tratarmos de uma metodologia de ensino de filosofia para o nível médio.

No período helenístico encontramos um outro momento onde o ensino da filosofia parece possível, inclusive para os jovens. Em Epicuro, na “Carta a Meneceu - Tratado sobre a Felicidade” observa-se a seguinte citação:

Que ninguém hesite em se dedicar à filosofia enquanto jovem, nem se canse de fazê-lo depois de velho, porque ninguém jamais é demasiado jovem ou demasiado velho para alcançar a saúde do espírito. Quem afirma que a hora de dedicar-se à filosofia ainda não chegou, ou que ela já passou, é como se dissesse que ainda não chegou, ou que já passou a hora de ser feliz. Desse modo, a filosofia é útil tanto ao jovem quanto ao velho: para quem está envelhecendo sentir-se rejuvenescer através da grata recordação das coisas que já se foram, e para o jovem poder envelhecer sem sentir medo das coisas que estão por vir; é necessário, portanto, cuidar das coisas que trazem a felicidade, já que, estando esta presente, tudo temos, e, sem ela, tudo fazemos para alcançá-la. (EPICURO, 2002, p. 21)

Epicuro então nos aponta que nunca se é jovem demais para se fazer filosofia, portanto, partindo do pensamento do filósofo helenístico, podemos tencionar que uma das vantagens da filosofia ainda na juventude está em “envelhecer sem sentir medo das coisas que estão por vir”, ou seja, a atividade do pensamento quando jovem serve como um reforço de coragem para o desenvolvimento do sujeito. Epicuro não só admite a possibilidade de ensinar a filosofia para os jovens, mas o filósofo recomenda esta prática.

No pensamento de Santo Agostinho também encontramos passagens sobre a importância de educar filosoficamente os jovens. Na obra “*De Magistro*”, Agostinho defende que, por consequência do pecado original, os jovens estariam sujeitos às tentações, vícios e às tantas outras paixões que afetam o homem. Nesse sentido, a educação possibilitaria uma aproximação do sujeito com a transcendência, fazendo com que as vontades da carne não fossem mais determinantes da conduta humana no mundo. Para o filósofo, o sujeito deveria ser instruído para que pudesse bem interpretar as escrituras:

A respeito da interpretação das Escrituras existem certas normas que me parecem poder ser ensinadas com proveito aos que se dedicarem ao estudo. Assim, poderá o

eles progredir não apenas lendo obras de outros que esclareceram as obscuridades dos Livros santos, mas ainda progredirem, com os esclarecimentos que eles próprios poderão dar a outros. Proponho-me a comunicar essas normas aos que desejam e são capazes de aprendê-las (AGOSTINHO, 2002, p. 38).

É importante notar neste trecho que Agostinho não quer somente que o sujeito leia obras onde outros autores interpretam as escrituras, mas que o próprio sujeito, por sua autonomia, tenha contato direto com os textos sagrados, interpretando-os e esclarecendo-os para outras pessoas. Na filosofia, esta prática pode ganhar forma de hermenêutica ou exegese. Segundo Agostinho, esta atividade deve ser ensinado ainda na juventude para que a aproximação com as escrituras seja para os jovens um distanciamento dos pecados.

Já no movimento renascentista, encontramos o filósofo francês Michel de Montaigne. No livro I “Da educação das crianças” da sua obra “Ensaaios”, Montaigne trata de questões pertinentes a sua época sobre o ensino. Entre suas reflexões estão a educação enquanto processo fundamental na formação humana - aspecto humanístico no qual Montaigne está inserido -, bem como a dialética entre mestre e aluno, buscando compreender qual deveria ser o perfil do mestre para que o processo educacional ocorra conforme os preceitos humanísticos. Seguindo seu pensamento, Montaigne também faz críticas ao sistema educacional da sua época.

O filósofo apresenta o modo que o preceptor deve conduzir a educação. A partir disso, ele discute os meios pelos quais deve fazê-lo e reordena os assuntos tidos como fundamentais para o aprendizado. É nesse ponto que o exercício filosófico ganha força e aparece como relevante na formação humana. Dentre todos os temas, a filosofia ganha lugar privilegiado. Ela mesma, de forma prática, é base da formação de um espírito livre. Montaigne afirma:

A alma que aloja a filosofia deve, por sua saúde, tornar sadio também o corpo. Deve fazer reluzir para fora de si seu repouso e bem estar; deve conformar ao seu molde o comportamento externo, e conseqüentemente armá-lo com uma força amável, com uma atitude ativa e alegre e com uma expressão contente e amena. (MONTAIGNE, 2002, p. 241.)

Sobre o exercício filosófico com crianças, é relevante perceber no pensamento de Montaigne que ele pensa uma filosofia alegre, que ensina a viver, sendo, segundo ele, totalmente o oposto do que se ensinava nas instituições do período escolástico. A filosofia só produz virtudes quando é feita sem exageros nas tarefas, penas ou castigos, sem pressões ou limites, podendo ser feita dentro ou fora da sala de aula, pois todo espaço é propício para a produção do pensamento.

Na contemporaneidade, encontramos a experiência do filósofo estadunidense Matthew Lipman que desenvolveu um modelo de ensino de filosofia para crianças. Sua ideia surgiu na Universidade de Columbia, instituição em que lecionava. Lipman percebeu a dificuldade que

muitos dos seus alunos tinham em entender e produzir pensamentos lógicos. O filósofo compreendeu a necessidade de formar esse pensamento ainda na infância. Dessa forma, ele idealiza o que viria a se tornar uma ampla experiência didática denominada “Filosofia para Crianças”. (SILVEIRA, 2001)

O programa produziu diversos materiais educativos voltados para alunos e professores. Suas experiências hoje são referências para a produção de novas metodologias e novos materiais para o ensino de filosofia na educação básica. Vale ressaltar que o programa de Lipman possuía uma ampla vertente comercial, disponibilizando um aparato editorial que incluía manuais, tutoriais, treinamentos e avaliações. Já naquela época sua metodologia flertava com a lógica do ensino baseado em competências e habilidades (bastante presente no sistema educacional brasileiro hoje). Lipman também estabeleceu uma triagem nos moldes do pragmatismo inglês que delimitava quais conteúdos deveriam ser trabalhados com as crianças. O seu programa representou um avanço significativo no tema, levando o debate sobre o ensino de filosofia para além das fronteiras norte-americanas.

Como enunciei até aqui, é comum no percurso da filosofia encontrarmos momentos em que a filosofia foi vista como algo passível de ser ensinado, especialmente para jovens. Ora, se a tradição filosófica admitiu e possibilitou tantas vezes o ensino da filosofia, também é possível para nós, enquanto comunidade filosófica contemporânea, também admitir e possibilitar o ensino da filosofia em nosso tempo e território.

Vimos alguns recortes de momentos da filosofia que evidenciam a possibilidade deste saber ser algo ensinável. Estes elementos são de grande importância para lançar inteligibilidade sobre a relação da filosofia com seu ensino, pois nos oferece condições para percebermos as diversas formas em que a filosofia foi ensinada ao longo da história, seja nas interpelações socráticas, nas provocações cínicas, instituições escolásticas ou universidades modernas. Porém, chegar até aqui não nos é o bastante para alcançarmos a questão pretendida. É indeclinável perceber também que há uma diferença entre o ensino de Filosofia na contemporaneidade, e o ensino da filosofia nos períodos antigo, medieval e moderno.

Hoje, a maior parte da filosofia contemporânea que temos produzido, possivelmente transitou pelos editais, currículos, programas acadêmicos, comunicação em eventos ou periódicos hierarquizados e com métricas rigorosas. Todos estes protocolos estão ainda fundamentados em conjunto de legislações, regimentos, resoluções e portarias que determinam o espaço da filosofia no ensino superior e também na educação básica, sendo esta última o nosso principal foco nesse momento.

O ensino da filosofia no Brasil encontra-se fortemente institucionalizado. Por isso, é mais comum encontrarmos a filosofia na educação básica, universidades, associações, institutos de pesquisa, etc. As instituições, por sua própria natureza, possuem uma determinada moral, protocolos, objetivos, etc. Por conseguinte, a filosofia institucionalizada do século XXI dificilmente ocorrerá da mesma forma que a filosofia das ágoras ou alamedas do Liceu na Grécia Antiga. Um grande desafio contemporâneo para nós professores de filosofia é pensarmos o que devemos esperar de um ensino de filosofia institucionalizado. Para isso, é importante conhecermos limites e possibilidades nesse sistema.

Concluimos até aqui que, a partir da evidência coletada na tradição, a possibilidade de se ensinar filosofia para os jovens é algo historicamente e filosoficamente admissível. Diante disso, nos vêm agora outra questão: se o ensino de filosofia é possível, então como se deve ensinar filosofia? Esta indagação esconde em si muitas outras, tais como: o que se ensina quando se propõe a ensinar filosofia? Quais metodologias devem ser utilizadas? Quais filosofias devem ser ensinadas? O que se espera de resultado ao se ensinar filosofia? Ora, nem se eu me propusesse a isto, este trabalho não daria conta de responder tais perguntas. Este não é o meu objetivo. Como dito na sua introdução, este trabalho se ocupa em pensar um método que torne a filosofia possível na educação básica, especialmente no ensino médio, de maneira que esta metodologia preserve a autenticidade da própria filosofia e encontre nela justificativa. Não podemos deliberar que a filosofia se desencontre de si nos corredores institucionais. Para isso, analisarei adiante a situação do ensino de filosofia na educação básica brasileira, a fim encontrarmos limites e possibilidades que viabilizem uma metodologia possível para um ensino autêntico da filosofia no nível médio, especialmente na região do Cariri, que é o nosso território de pesquisa.

1.2 - O ensino de filosofia na educação básica brasileira: desafios metodológicos

Para pensarmos possibilidades de uma metodologia que torne possível o ensino de filosofia no território caririense, é necessário compreendermos as peculiaridades e diferenciações que existem em torno do ensino desta disciplina em nosso território. Não parece legítimo tratarmos desse tema de maneira genérica, como se o ensino de filosofia nos *lycées* franceses fossem semelhantes à filosofia das escolas de ensino médio brasileiras. Existe nessa situação um abismo de diferenças que, não necessariamente, hierarquizam os modos como cada território desenvolve a filosofia, nem muito menos estabelecem critérios de qualidade quanto à autenticidade da forma como este saber é ensinado. Alejandro Cerletti afirma:

É evidente que não é o mesmo “dar aulas” de filosofia em uma escola de uma zona socialmente muito castigada da periferia suburbana do que em um colégio urbano de classe alta ou em uma escola rural do interior do país, ou na universidade para alunos que não cursam filosofia ou em uma graduação em filosofia etc. Não porque consideremos que há circunstâncias nas quais é possível ensinar melhor do que em outras, mas porque em função desses contextos, não será o mesmo em cada caso o que se pode - ou se deve - fazer em nome da filosofia. (CERLETTI, 2009.p.08).

As diferenças territoriais que existem entre as formas que se ensina filosofia não estão associadas a limites de ensino ou de aprendizagem, mas sim na relação que o sujeito daquele território estabelece com este saber. Essa relação concerne pensar quais filosofias lidam melhor com as questões individuais ou coletivas daquele lugar, quais pensamentos se assemelham ou se diferem do que é posto na vida prática, ou mesmo se ali a filosofia é necessária de alguma forma.

Pode até parecer estranho um trabalho de filosofia como este admitir uma possível condição de “não-necessidade” da filosofia. Lembremos então que este trabalho ocorre em um território definido, qual seja, a região do Cariri cearense. Para nós que habitamos esse território, a filosofia, se pensada em seu cânone, é estrangeira. Seu aparecimento por aqui veio pela primeira vez como ideologia de colonizadores. Isto não quer dizer que, necessariamente, ela mantenha esta forma nos dias atuais, mas mostra que ela chegou lidando com questões de outro território, e não do nosso. Se a filosofia é estrangeira, este trabalho pode vir a ser um convite para sermos um pouco estrangeiros junto com a filosofia. Os deslocamentos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização, que serão tratados mais adiante, configuram aspectos importantes para se estabelecer uma possibilidade de ensino de filosofia na região do Cariri.

Para chegarmos a uma metodologia de ensino de filosofia que aqui seja possível, é necessário compreendermos a relação que o nosso território estabelece ou já estabeleceu com a filosofia. Por exemplo, a feição colonialista da filosofia no Brasil, como foi supracitado, tem início no século XVI com a chegada dos clérigos da Companhia de Jesus, ordem religiosa de doutrina católica fundada no mesmo século na França. Os padres jesuítas, como assim são conhecidos, eram herdeiros de uma tradição escolástica e vieram com a incumbência de propagar as ideias cristãs no Brasil através de um processo de catequização. Esta ação retificava-se com as medidas que estavam sendo discutidas pelo Concílio de Trento enquanto respostas às Reformas Protestantes que ocorriam na Europa. Os nativos que viviam neste território eram o alvo desse processo de cristianização promovido pela Companhia². Vistos

² De acordo com Hernandes (2012), grifo do autor: “Inácio de Loyola, o fundador dessa Companhia, criou um instrumento poderoso de formação de seus cavaleiros, um método de aperfeiçoamento das almas na doutrina cristã, os *exercícios espirituais*, conjunto de regras que conduziam o exercitante para um resgate interior da vida de Cristo,

como selvagens e sem cultura, este povo foi vítima de uma série de intervenções europeias violentas que buscavam o alinhamento dos nativos à moral do catolicismo e aos objetivos colonialistas. A maioria deles pautados pelos interesses do mercantilismo que dominava o cenário econômico da Europa nesse período.

Os jesuítas se empenharam em submeter os indígenas aos rigores do trabalho metódico, aos horários rígidos, ao latim e à monogamia. Combateram o canibalismo, a poligamia e o nomadismo - e, assim, acabaram sendo responsáveis pela destruturação cultural que empurrou para a extinção inúmeras tribos. (BUENO, 2012, p. 50)

Logo no século XVII já havia o que se considera o primeiro ensino superior de Filosofia no Brasil. Ele ocorreu na instituição conhecida como Colégio do Rio. Naquela época, o ensino da filosofia no Brasil era meramente escolástico (“meramente” não no sentido diminutivo do importante movimento filosófico medieval, mas sim no sentido de exclusividade, ou seja, esquivando-se de outras possibilidades de se ensinar filosofia). Este modelo durou até as chamadas “Reformas Pombalinas”, que configurou um conjunto de medidas adotadas pelo Marquês de Pombal³ claramente instigado pelos ideais iluministas, que tinha por objetivo modernizar as estruturas administrativas da colônia. Entre suas medidas estavam: trazer para o Estado a responsabilidade pela educação colonial, padronizar os currículos escolares, secularizar o sistema de ensino e, por conseguinte, afastar os religiosos da Companhia de Jesus das funções pedagógicas.

Sobre a medida de padronizar os currículos escolares, salienta-se que não havia no ensino de filosofia dos jesuítas um programa estabelecido que obedecesse a critérios específicos pedagógicos. O que havia mais próximo disso era uma coletânea de textos chamada “*Ratio Studiorum*” que orientavam os padres em seus métodos de ensino ortodoxos. A maioria dos textos estavam ligados à filosofia aristotélica e tomista.

As reformas pombalinas abriram precedentes para a chegada e disseminação de várias ideias iluministas no Brasil. Destaca-se aqui o Enciclopedismo, idealizado pelos pensadores D’Alambert e Diderot que ocupou o debate intelectual da época opondo-se às ideias teológicas procedentes do pensamento medieval. Esse movimento representou também no Brasil um

de seu sofrimento e de sua Ressurreição. E, com esse método, habilitava seus soldados na conquista dos homens que estavam fora do rebanho de Deus [...]

³ Marquês de Pombal é o título dado ao diplomata português Sebastião José de Carvalho e Melo. Sob forte influência do iluminismo, ele faz parte de uma categoria de governantes que ficou conhecida como “déspotas esclarecidos”. O Marquês de Pombal foi secretário de Estado da Coroa Portuguesa no mesmo período em que o Brasil ainda era colônia do seu país. Por conseguinte, uma série de reformas realizadas por ele tiveram impactos diretos no Brasil.

deslocamento não só na filosofia, mas em todo o sistema de ensino, fundamentando as novas tendências pedagógicas que viriam a surgir.

Com o objetivo de difundir o ensino de filosofia durante o período colonial no Brasil, o Marquês de Pombal autorizou a criação de uma cátedra de filosofia no Rio de Janeiro. A iniciativa veio dos franciscanos, que foi acolhida pelo Marquês como uma forma também de cercear o poder dos jesuítas no Brasil.

Em oposição ao monopólio teológico do pensamento estabelecido pelos jesuítas, surge o “empirismo mitigado”. Paim afirma:

A mudança da Corte Portuguesa para o Brasil criou condições inteiramente novas para a cultura nacional. [...] tais como Imprensa Régia, a Biblioteca, as escolas superiores destinadas à formação de cirurgiões e engenheiros militares, etc. [...] Do ponto de vista da consciência filosófica, o fenômeno mais característico é a adesão quase universal do professorado, tanto nas aulas régias como nas instituições religiosas, à espécie de empirismo que a posteridade denominaria de mitigado. (PAIM, 2020, p. 315)

O empirismo mitigado consolidou-se como uma corrente de pensamento que defende que a validade de um determinado conhecimento filosófico seja em função de um empirismo cientificista, ou seja, aquilo que possa ser legitimado empiricamente e através dos métodos científicos.

A superação do empirismo mitigado só viria através das ideias de Silvestre Pinheiro Ferreira, filósofo e político português que propôs um empirismo fundamentado nas ideias de John Locke e também de Aristóteles. Para que isso fosse possível, foi necessária uma nova interpretação aristotélica de modo que se afastasse um pouco da metafísica que era tão apreciada pelos jesuítas.

Silvestre Pinheiro Ferreira veio ao Brasil junto com a família real em 1808 fugindo das invasões napoleônicas. Em 1822 o Brasil declararia sua independência de Portugal trazendo algumas mudanças que influenciaram o ensino de filosofia no país. Vivia-se no Brasil um momento de autonomia política, pautado pela elaboração da sua Carta Magna com fortes embates entre as ideias conservadoras e liberais.

O cenário político nacional trouxe para debate a questão da consciência e da liberdade. A filosofia ocupou-se de pensar essas questões fazendo surgir uma nova corrente chamada de “Ecletismo”. “Tal corrente tentava responder às questões humanas de consciência e liberdade através de uma aproximação do espiritualismo e do empirismo às problemáticas emergentes desse período.” (SOUSA, 2016, p. 117). Neste movimento destacam-se os trabalhos de Gonçalves de Magalhães e Eduardo Ferreira França. O Ecletismo só vai ser superado após a chegada das ideias positivistas no Brasil.

O incentivo ao cientificismo promovido pelo Marquês de Pombal, fertilizou terreno para a rápida aceitação do positivismo nos meios intelectuais, políticos e militares:

Negando a metafísica e afirmando que todo o conhecimento está contido nas ciências positivas, o evolucionismo, como o positivismo, declaravam que o homem pode apenas investigar o mundo dos fenômenos. Esta filosofia positiva, naturalista, condizia com a mentalidade das elites brasileiras” (COSTA, 1967, p.279)

Nesse contexto, por volta da década de 60/70 do século XIX, surge o movimento chamado “Escola de Recife” que acontece nas dependências da Faculdade de Direito de Recife (primeira faculdade do gênero do Brasil), que hoje é uma unidade acadêmica da Universidade Federal de Pernambuco. O movimento buscou afastar-se do positivismo da época, e produziu também uma filosofia ligada às questões jurídicas. As ideias defendidas também tinham fortes inclinações kantianas e influências do evolucionismo de Darwin. Na Escola de Recife destacou-se os nomes de Tobias Barreto, Clóvis Bevilacqua e Silvio Romero.

Com a Proclamação da República em 1889, a nova fase da história do Brasil traz euforia para os positivistas com a perspectiva do desenvolvimento de uma sociedade esclarecida, racional e científica. Contudo, apesar do otimismo intelectual, a filosofia só chegaria verdadeiramente nas escolas em 1942 durante a Era Vargas a partir das reformas implementadas pelo então Ministro da Educação Gustavo Capanema que estabeleceu as Leis Orgânicas de Ensino, apelidadas de “Reforma Capanema”. Apesar da lei ser válida para todas as escolas em território nacional, neste período, o ensino de filosofia chegava com muito mais força às escolas religiosas, cujo público era majoritariamente formado pelas elites sociais e econômicas da época.

Com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 4.024/61) ocorreu a retirada da obrigatoriedade do ensino de filosofia nas escolas de educação básica. Restou a ela apenas a condição de disciplina complementar nas grades curriculares. Com o golpe de 1964 e a ascensão de uma ditadura civil/militar no Brasil, em 1968 a filosofia é totalmente afastada dos currículos escolares, favorecendo um modelo de educação que servia somente aos interesses daqueles que chegaram ao poder por meio da ruptura política antidemocrática.

O ensino de filosofia não atendendo a essas solicitações tecnoburocráticas e político-ideológicas, já não servia aos objetivos das reformas que se pretendiam instituir na estrutura do ensino brasileiro. A sua extinção como disciplina, já optativa no currículo, em 1968, foi pensadamente preparada através de uma série de leis e decretos, pareceres e resoluções do Conselho Federal de Educação e do Conselho Estadual de São Paulo, que, neste caso, centralizavam as decisões da área educacional. (CARTOLANO, 1985, p.72)

Ainda sob regime militar, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação promulgada em 1971 (Lei 5.692/71) tornou o ensino de filosofia opcional no Brasil, fazendo com que sua oferta se restringisse a algumas poucas instituições privadas de ensino. As demais instituições implementaram disciplinas como Educação Moral e Cívica, bem como, Organização Social e Política do Brasil. Estes componentes curriculares foram responsáveis por aprofundar o caráter ideológico da educação durante os anos de chumbo. Em reação a esta medida, educadores de todo país começam a se mobilizar para reivindicar a liberdade de ensino. Os professores de filosofia somaram-se à luta, exigindo também o imediato retorno da disciplina aos currículos escolares.

Com o enfraquecimento da ditadura e a promulgação da nova Constituição Federal em 1988, abriu-se precedentes para quem em 1996, fosse estabelecida a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (vigente até os dias atuais). Naquele ano, apesar das lutas que antecederam, a nova LDB não deu à filosofia o patamar de disciplina tal como deu às demais unidades curriculares. Restou a ela ocupar posição dentro dos temas transversais.

A atual LDB é reflexo do momento vivido pelo Brasil nos anos 90 com o aprofundamento do neoliberalismo em todos os setores da sociedade. Na legislação e em outros documentos normativos, a educação passou a ter dois grandes objetivos: preparação para o mercado de trabalho e para o exercício da cidadania. O primeiro, claramente, se sobressaiu como prioridade bem mais que o segundo. De acordo com a LDB em vigor, o estudante deveria “dominar os conteúdos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996, art.36).

Observamos no trecho acima que foi determinada uma função para o ensino de filosofia. Em *ipsis litteris* não se deveria ensinar, portanto, qualquer conteúdo de filosofia, mas somente aqueles que são necessários para o exercício da cidadania. Portanto, duas questões importantes ficaram em aberto: a primeira diz respeito a que cidadania a lei se refere, e a segunda é: como estabelecer em vinte e cinco séculos de história quais “conteúdos” da filosofia devem ser ensinados em função do exercício desta “cidadania”.

Estas questões possuem lacunas abertas até hoje. Em certa medida, foi possível superá-las parcialmente quando a Lei 11.684 de 2008 alterou o artigo 36 da LDB mudando a condição da Filosofia e da Sociologia nos currículos da educação básica, conferindo a elas o status de disciplinas obrigatórias. Com esta mudança, a filosofia passou a ser estudada nos três anos do ensino médio com uma aula semanal de 50 minutos. A medida também estimulou a oferta da

filosofia no ensino fundamental, principalmente nas escolas privadas, e até mesmo por algumas redes públicas de ensino⁴.

Unindo-se à História e Geografia, a Filosofia e a Sociologia passaram a integrar o grupo das chamadas “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas” (ainda que para a filosofia esta classificação seja controversa). Juntas elas passaram a representar 25% das questões do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, hoje a principal forma de ingresso nas instituições públicas de ensino superior do país. Em 2012, a filosofia entrou no Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD, onde selecionava-se obras filosóficas e livros didáticos de filosofia desenvolvidos por autores brasileiros para serem distribuídos de maneira gratuita em todas as escolas públicas de ensino médio do país.

O otimismo com o avanço e amadurecimento da filosofia na educação básica brasileira foi interrompido em 2017 com a aprovação da Lei nº 13.415 que alterou a LDB a partir da chamada “Reforma do Ensino Médio”. A medida ocorreu por métodos controversos a partir da iniciativa do Governo Federal através de um recurso chamado Medida Provisória⁵.

Na época, educadores de todo o país alegaram que a Reforma do Ensino Médio não possuía uma urgência que justificasse o uso da MPV, fazendo acreditar, portanto, que a medida foi tomada para suprimir o debate no parlamento, através da limitação dos prazos estabelecidos para apreciação da lei pelo poder legislativo.

A aprovação da reforma do ensino médio abriu precedentes para a elaboração de uma nova Base Nacional Comum Curricular - BNCC que tem por objetivo ser um documento normativo para a elaboração de todos os currículos escolares, estabelecendo as competências e habilidades a serem desenvolvidas nos discentes ao fim de cada etapa de ensino.

Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017, o parágrafo 2º do artigo 35 da LDB, afirma que “a Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.” (BRASIL, 1996). Ou seja, já não se fala mais aqui de “disciplina obrigatória”, mas sim “estudos e práticas” de filosofia. A

⁴ No ano de 2017, em meio às discussões sobre o projeto de lei que alterava a LDB e retirava a obrigatoriedade do ensino da filosofia em todas as instituições de ensino médio do Brasil, o município de Sobral no estado do Ceará aprovou a Lei Municipal nº 1610/2017 que garantia o ensino de filosofia e sociologia em todas as escolas públicas do município a partir dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano).

⁵ Segundo site do Congresso Nacional Brasileiro: “As Medidas Provisórias (MPVs) são normas com força de lei editadas pelo Presidente da República em situações de relevância e urgência. Apesar de produzir efeitos jurídicos imediatos, a MPV precisa da posterior apreciação pelas Casas do Congresso Nacional (Câmara e Senado) para se converter definitivamente em lei ordinária. O prazo inicial de vigência de uma MPV é de 60 dias e é prorrogado automaticamente por igual período caso não tenha sua votação concluída nas duas Casas do Congresso Nacional.” (CONGRESSO NACIONAL, [2023]).

subjetividade dos termos no novo texto da lei deixa a filosofia sem um espaço definido no ensino médio brasileiro. Até a data da escrita deste trabalho, o ensino médio brasileiro encontra-se novamente em discussão no Congresso Nacional, através de um novo projeto de lei enviado pelo Governo Federal onde reestabelece a condição de disciplina obrigatória para a Filosofia e dá outras providências pertinentes a esta questão.

O estado do Ceará, território desta pesquisa, não aderiu à exclusão da Filosofia e outras disciplinas da grade curricular das escolas de ensino médio. Mesmo com a aprovação da Reforma, o ensino médio na rede estadual do Ceará segue com uma aula semanal de 50 minutos por turma. O Governo do Estado continua realizando concursos e contratações de professores com formação em Filosofia. Infelizmente, esta já não é mais a realidade na maioria das outras unidades federativas que optaram por dissolver a filosofia nos conteúdos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Mesmo preservado da exclusão, isso não significa que o ensino da filosofia no Cariri esteja blindado dos grandes desafios que surgem quando se pretende levar a filosofia para o ensino médio.

Desde a minha formação inicial em Filosofia pela Universidade Federal do Cariri, tenho compilado diversas experiências pelas escolas da região caririense. Ainda na graduação, fiz estágio na EEEP Maria Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau (Crato - CE) e fui bolsista de Residência Pedagógica na EEM Governador Adauto Bezerra (Juazeiro do Norte - CE). Como docente, atuei na EEMTI José Waldemar de Alcântara e Silva (Salitre - CE), EEM Francisco Miguel de Andrade (zona rural de Campos Sales - CE) e atualmente atuo na EEMTI Profa. Maria Dolores Arrais (escola em que desenvolvi o produto final desta pesquisa). A minha experiência como professor de Filosofia na região do Cariri me fez descortinar alguns problemas que são muito comuns em todas as instituições dos municípios que já atuei. De início, cheguei a considerar a possibilidade desses problemas serem apenas fatos isolados, porém, ao participar de discussões em espaços acadêmicos (feiras, encontros, simpósios, etc), incluindo as aulas do PROF-FILO, pude estabelecer diálogos com outros colegas professores de Filosofia de instituições do Cariri, que, ao partilharmos nossa experiência, percebemos mutuamente uma coerência entre elas. Problemas vivenciados por mim, auferiram semelhanças com questões vivenciadas por outros professores de Filosofia. Já não era mais possível pensar nisso como um fato isolado, mas como sistêmico. Desse modo, tomando como base a minha experiência, separei para discutirmos nos parágrafos subsequentes alguns desafios encontrados no ensino de Filosofia na região do Cariri. Saliento novamente que estou tomando como base a minha experiência, portanto, admite-se aqui a possibilidade das questões abaixo não serem partilhadas por outras pessoas ou outros territórios.

Em minha atuação notei que é muito comum nas escolas caririenses uma certa negligência sobre o ensino de filosofia. Alguns estudantes, ao chegarem no ensino médio, costumam perguntar se a disciplina de Filosofia é reprovativa. Aqui não estou aspirando utilizar a reprovação para manifestar uma certa imponência da filosofia, mas, uso esse exemplo para notarmos que existe entre os discentes uma percepção da Filosofia enquanto menor entre as outras unidades curriculares. Ou seja, no entendimento de alguns alunos, esta disciplina não possui, ou não deveria possuir, critérios avaliativos. Por mais espantoso que pareça, esta visão menor da Filosofia é compartilhada também entre o corpo docente escolar. Uma evidência disso é que tornou-se comum em qualquer atividade pedagógica que necessite usar tempo de outras aulas, os 50 minutos semanais da Filosofia está quase sempre entre o *hall* dos tempos escolhidos para serem utilizados em outras finalidades. Quando se cogita usar o tempo de outras disciplinas (algumas com mais carga horária, inclusive) parece haver ali um problema, mas por ser Filosofia, não parece tão ruim os alunos ficarem sem aquela aula semanal.

O tempo de aula de Filosofia também é objeto de muitas críticas por parte dos professores, e até de alguns alunos (geralmente por aqueles que têm uma maior afinidade com a disciplina). Os 50 minutos semanais é de certa forma limitante quando se pensa em todas as questões didáticas, pedagógicas e logísticas que envolve a construção de uma aula para adolescentes do ensino médio.

Outro entrave desafiador é a escassez de material didático de Filosofia em comparação com outras disciplinas. Como a Filosofia entrou no PNLD em 2012 e saiu logo após a promulgação da BNCC em 2018, temos pouco material didático de filosofia produzido e disponível para escolha e utilização do professor. São insuficientes também as obras filosóficas disponíveis nas bibliotecas das escolas do Cariri.

Temos também outra questão bem mais ampla que extrapola os limites da educação básica e respinga no ensino superior. Estou me referindo à ausência de professores de Filosofia devidamente graduado nesta mesma disciplina. Se compararmos com outras áreas, ainda é exíguo encontrar nas escolas do Cariri docentes com graduação de Licenciatura em Filosofia. Muitos dos que lecionam Filosofia, na verdade, possuem formação em outra área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Isto minimiza, e muito, as possibilidades para que os estudantes do ensino médio possam ter um bom encontro com a filosofia, de modo que experimentem o pensamento filosófico de diversas formas possíveis.

A título de organização de ideias, logo abaixo, enumerarei em ordem os principais desafios para o ensino de Filosofia no Cariri que mencionei acima: 01 - negligência sobre o

ensino de filosofia por parte de discentes e docentes, 02 - curto tempo de aula, 03 - escassez de material didático, e 04 - ausência de professores de filosofia com formação na disciplina.

Ao analisar esses problemas que encontrei a partir da minha experiência nas escolas do Cariri, percebi que cada um deles são desafios complexos e singulares, e que, portanto, não é possível apontar prontamente a raiz dos fatos, e nem muito menos formular uma rápida solução para eles. Porém, todas essas questões encontradas compreendem em sua complexidade um problema em comum que é a histórica instabilidade do ensino de filosofia na educação básica brasileira. As oscilações da filosofia nas legislações, escolas e universidades, pode ser uma das causas ou agravantes dos problemas acima enumerados.

Considerando os diversos formatos que a Filosofia tomou a partir da legislação educacional do Brasil, vemos que ela é uma das áreas do saber que esteve mais tempo longe das salas de aula em instituições de educação básica. Esta ausência pode ser interpretada como uma das questões que dificultam até hoje a consolidação da filosofia nos currículos escolares.

Sobre o problema 01 (negligência sobre o ensino de filosofia por parte de discentes e docentes): é muito difícil esperar que os discentes e docentes atribuam uma significativa importância para a filosofia, quando ela nem possui ainda um espaço e posição definida. Estamos falando de uma disciplina que foi posta no leque das Ciências Humanas, quando nem ao menos ela se reconhece hoje enquanto tal. A filosofia é um saber com mais de dois mil anos de história, mas que nas escolas brasileiras transita constantemente entre ser “conteúdo transversal”, “disciplina optativa”, “disciplina obrigatória” ou “estudos e práticas”.

Em relação ao problema 02 (curto tempo de aula): enfatizo que em 2008 ao tornarem a filosofia uma disciplina obrigatória nos três anos do ensino médio com uma aula semanal (50 minutos), abriu-se precedente para que a comunidade de educadores lutasse pelo gradual aumento dessa carga horária. Ainda que o “Novo Ensino Médio” garantisse um ensino em tempo integral, ou seja, uma jornada maior de aulas, ao invés de aumentar a carga horária da filosofia, a legislação retirou de vez da sua categoria de disciplina obrigatória.

O problema 03 (escassez de material didático) é uma consequência do curto período de tempo em que a filosofia esteve integralmente no ensino médio, pois, apesar da aprovação da Lei 11.684 em 2008, a filosofia só entrou no PNLD em 2012. O programa garantia livros didáticos de filosofia, porém, os conteúdos da disciplina vinham compilados em um único volume que deveria ser utilizado durante os três anos do ensino médio. Com poucas obras de Filosofia publicadas pelo PNLD, e todas em volume único, temos como consequência a baixa variabilidade de livros didáticos disponíveis para estudantes e professores de Filosofia da educação básica.

Já o problema de número 04 (ausência de professores de filosofia com formação na disciplina) é uma questão que implica na educação básica e no ensino superior. Se voltarmos a nossa percepção a um período anterior a 2008, por haver um campo de atuação profissional tão restrito, não era comum no Brasil o interesse pelos cursos superiores em Filosofia. A partir de 2008, com esta disciplina nas escolas públicas de ensino médio, temos um campo de atuação amplo e mais atrativo. Lamentavelmente, esta já não é a realidade atual. Retornamos a uma condição que pensávamos ter sido superada. Por desencargo de consciência, destaco que esse problema também envolve um outro fator determinante que é a necessidade do aumento de recursos disponíveis para a melhoria e ampliação do ensino superior em Filosofia no Brasil.

Estes desafios para o ensino de filosofia encontrados no território caririense, são consequências de toda esta instabilidade legal e pedagógica que a Filosofia vem passando no sistema educacional brasileiro. Com isso, ainda é razoável destacar um quinto grande desafio que não foi mencionado acima. Essa questão que trarei agora também foi percebida por mim a partir das minhas experiências enquanto professor de filosofia do Cariri, e em diálogos com outros docentes da região. Particularmente, dentre os outros problemas já mencionados, este me parece ainda mais desafiador e, por isso, é objeto importante desta minha pesquisa. Trata-se de pensarmos uma metodologia, ou metodologias, que tornem possível um autêntico ensino de filosofia no nível médio, especialmente na região do Cariri.

A instabilidade da filosofia na história do Brasil, conforme discutimos até aqui, ocasionou uma desaceleração das reflexões metodológicas sobre a filosofia enquanto componente curricular. Se compararmos às demais áreas de conhecimento, os estudos sobre metodologias e formas diversas de ensino de Filosofia na educação básica nacional, ainda são escassos. Por vezes, sem o devido amparo teórico e metodológico, o professor pode cair numa armadilha que leva a dois extremos: por vezes, ou ele age repassando conhecimentos acadêmicos estranhos ao jovem do nível médio, ou em outros momentos, desfigura as produções dos filósofos em favor de uma simplificação pueril dos conteúdos didáticos. Ambas as posturas metodológicas, sozinhas, são insuficientes, pois retiram do estudante de ensino médio a possibilidade de, ao menos uma vez na vida, vir a ter experiências filosóficas.

Esses deslizes metodológicos são muito comuns, e podem vir a ser cometidos por professores com formação ou não na área de filosofia. Estas práticas desfiguram a importância deste saber onde, por vezes, a filosofia é reduzida ao ensino da sua história, repetição de ideias já pensadas ou debates vazios sobre um tema qualquer. É preciso, portanto, pensar em metodologias que tornem o ensino de filosofia possível. Esta pesquisa se insere nesse meu

tensionamento pessoal que busca compreender uma metodologia possível para ensino de Filosofia no Cariri que seja autêntico a este saber e que nele se justifique.

Quando menciono o Cariri enquanto território para a aplicabilidade da metodologia pesquisada, faço isso em função daquilo que descrevi no início deste segundo tópico do Capítulo I, pois não parece legítimo tratarmos o ensino de filosofia nos *lycées* franceses de maneira semelhante à filosofia das escolas de ensino médio brasileiras. Estaríamos tratando de maneira genérica algo que é tão singular. Por isso, estamos pensando aqui em âmbito de território uma metodologia possível para ensino de Filosofia no Cariri, e que seja “autêntico a este saber e que nele se justifique”. Destaquei os termos em aspas para enfatizar que estamos buscando, portanto, referências que não limitem reduzam a filosofia ao ensino de sua história, repetição desconfiguradas de ideias ou debates vazios, mas algo que faça jus aos vinte e cinco séculos de história. Queremos aqui um método de ensino de filosofia que se justifique na própria filosofia. Dessa forma, assim como tantos pensadores da tradição admitiram a possibilidade de se ensinar filosofia, é legítimo que também possamos admitir e possibilitar o seu ensino.

Para chegarmos a uma metodologia que reflita verdadeiramente a filosofia, é necessário entendermos de que filosofia nós estamos falando e, portanto, entendermos os seguintes pontos: o que é a filosofia, o que faz ela ser diferente dos outros saberes, e porque não é qualquer metodologia que pode ser utilizada em seu ensino. No tópico seguinte, analisaremos algumas singularidades da filosofia para que, mais adiante, possamos chegar a uma metodologia possível que seja autêntica a este saber e que nele se justifique.

1.3 - O que é (e o que não é) filosofia?

Qualquer relação que se estabeleça com a filosofia, é necessário, antes de tudo, compreender as singularidades próprias deste saber. Dentre múltiplas possibilidades, considero duas relações como as mais fortes que se pode estabelecer com a filosofia: a primeira é o ato de filosofar (pois sem isso a filosofia estaria morta), e a segunda é o ensino da filosofia (pois sem isso a filosofia também caminharia para uma finitude). Vale ressaltar que estas não são as únicas relações possíveis que se pode estabelecer com a filosofia. À medida que a filosofia faz-se a si mesma, novas relações são criadas ou estabelecidas.

A compreensão da filosofia que um filósofo deve ter para filosofar é a mesma compreensão da filosofia que um professor deve ter para poder ensiná-la. Ambos são responsáveis por manterem a filosofia acesa ao mundo, e também, manterem o mundo aceso à filosofia. Quando falo em mundo, quero dizer sujeitos e territórios. O filósofo e o professor de

filosofia (que podem ser a mesma pessoa) promovem a íntima relação entre sujeito, filosofia e território. Relação múltipla, atemporal e indissociável após estabelecida.

A compreensão da filosofia é fundamental para que a relação dela com os sujeitos e o território seja bem constituída. Traremos agora para nossa discussão os filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari. Ambos dedicaram parte das suas vidas à filosofia, produzindo importantes obras individuais e em conjunto. Neste momento, recorreremos ao texto “*Qu'est-ce que la philosophie?*”, escrito por ambos os pensadores e publicado pela primeira vez em 1991 na França. A obra chega ao Brasil no ano seguinte com o título “O que é a filosofia?”, sob tradução de Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muñoz.

Neste livro os filósofos justificam a necessidade da obra argumentando que a tradição da filosofia pouco se dedicou a entender o que verdadeiramente seria esse saber. Houveram diversas intenções em se produzir filosofia, mas poucas intenções em compreendê-la. Por isso, Deleuze e Guattari buscam na escrita do texto uma compreensão aprofundada sobre o que é a filosofia.

Para responder a indagação que dá título à obra, Deleuze e Guattari vão nos dizer que a filosofia é a arte de criar conceitos, pois é a ela e unicamente a ela que cabe esta função. Segundo os pensadores, a filosofia não deve ser vista como aquela que descobre os conceitos, que o desvela ou que o faz aparecer de alguma forma, mas sim, como aquela que os cria, produz e fabrica. O conceito só existe a partir de personagens conceituais. Um desses personagens é o “amigo”. Ele é responsável por estabelecer uma relação de amizade com o conceito. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 09)

Os gregos antigos rejeitaram a figura do sábio, ou seja, aquele que possui ou tem domínio sobre a sabedoria. Adotaram, portanto, a ideia daquele que é amigo da sabedoria, ou seja, não existe ali uma relação de dominação, hierarquia ou subserviência. O que existe é um elo afetivo com o conceito, um cuidado, uma troca, como toda relação de amizade. Esse “amigo”, segundo Deleuze e Guattari, existe na própria constituição do pensamento, ou seja, não é algo que está fora, mas que existe em atividade, pois, é por meio do personagem conceitual que o conceito surge.

O que seria então esse conceito no qual a filosofia encontra sua finalidade? Deleuze e Guattari nos diz:

Não há conceito simples. Todo conceito tem componentes, e se define por eles. Tem portanto uma cifra. É uma multiplicidade, embora nem toda multiplicidade seja conceitual. Não há conceito de um só componente: mesmo o primeiro conceito, aquele pelo qual uma filosofia “começa”, possui vários componentes, já que não é evidente que a filosofia deva ter um começo e que, se ela determina um, deve acrescentar-lhe um ponto de vista ou uma razão. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 23)

Todo conceito é complexo, não sendo, portanto, possível encontrar uma pureza conceitual. Da mesma forma não é possível um conceito que tenha todos os componentes, pois isso levaria a um completo caos. O conceito também é irregular. Ele é um todo, porém é um todo fragmentado. “Todo conceito remete a um problema, a problemas sem os quais não teria sentido, e que só podem ser isolados ou compreendidos na medida de sua solução” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 23). O problema pelo qual o conceito remete está relacionado a questões vividas pelo filósofo (aquele que produz o conceito). Os novos conceitos devem ter relação com problemas, com a história e com os devires do filósofo. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 36)

Para Deleuze, o pensamento filosófico se constitui a partir de uma relação entre os conceitos. Todos eles se relacionam entre si, conectando-se e formando o que ele chama de “rizoma”. Deleuze extrai essa ideia de rizoma da biologia e cria esse novo conceito para demonstrar que o pensamento se forma como teia, onde há rompimentos, retornos, conexões e reconexões. No rizoma não é possível estabelecer começo ou fim. Existe apenas o meio. O rizoma é raiz que se expande em sentido horizontal. Não é como as árvores que possuem raízes grossas próximas ao tronco, mas que vão perdendo volume à medida que descem ao solo. O pensamento filosófico é rizomático. Não hierarquizado. Um emaranhado de conceitos com continuidades e interrupções. (DELEUZE, 1995)

O trato com o conceito, é portanto um exercício de domínio da filosofia. É esta prática que torna esse saber autêntico a si mesmo. Tudo aquilo que foge da criação conceitual, já não é mais filosofia. Deleuze e Guattari afirmam:

Vemos ao menos o que a filosofia não é: ela não é contemplação, nem reflexão, nem comunicação, [...] Ela não é contemplação, pois as contemplações são as coisas elas mesmas enquanto vistas na criação de seus próprios conceitos. Ela não é reflexão, porque ninguém precisa de filosofia para refletir sobre o que quer que seja: [...] E a filosofia não encontra nenhum refúgio último na comunicação, que não trabalha em potência a não ser de opiniões, para criar o "consenso" e não o conceito. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 12)

Com esta citação, os filósofos rompem com as tradições que, por vezes, perceberam a filosofia como prática contemplativa, reflexiva ou comunicativa. Os gregos antigos entendiam a atividade filosófica como algo contemplativo. Em Platão, por exemplo, encontramos as ideias de mundo sensível e mundo inteligível. Por essa teoria, as ideias eram da natureza do mundo inteligível, enquanto, o mundo sensível eram apenas cópias imperfeitas dessas ideias. As ideias, portanto, por residirem em um mundo perfeito, não poderiam ser acessadas, mas somente contempladas.

A reflexão também não está na finalidade da filosofia, pois, segundo Deleuze e Guattari, não se precisa da filosofia para se refletir sobre algo. Um matemático não vai esperar pela filosofia para refletir sobre a matemática, um artista não vai esperar pela filosofia para refletir sobre uma pintura ou uma música. Cada um, por si só, produzirá sua própria reflexão. E isso não fará, necessariamente, que eles se tornem filósofos. Portanto, a reflexão não é filosofia.

A comunicação também não é filosofia. Segundo Deleuze e Guattari, a comunicação cria consensos, enquanto a filosofia ocupa-se em criar conceitos. “A contemplação, a reflexão, a comunicação não são disciplinas, mas máquinas de constituir Universais em todas as disciplinas.” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 13). O conceito é singular, ele é único, portanto, não pode ser erigido por aquilo que produz universais. Os universais, por si mesmos, não emitem explicação nenhuma. São eles próprios que precisam ser explicados.

Para os filósofos Deleuze e Guattari, a filosofia, juntamente com a arte e a ciência configuram-se como as três potências criadoras que existem. Elas se diferem e se opõem ao senso comum. A filosofia, a ciência e as artes buscam igualmente combater as opiniões em suas diversas formas. Apesar da semelhança entre elas, estas potências criadoras se diferem exatamente pelo meio que operam e por aquilo que criam. A ciência, por exemplo, opera por funções e proposições, por isso ela é criadora de *prospectos*. A arte opera pelas sensações, suas criações são *perceptos* e *afectos*. Já a filosofia opera por meio do acontecimento ao tempo que é devir, por isso, sua produção é puramente conceitual.

A atividade de criação conceitual envolve um gosto pela filosofia. Esse gosto é importante, pois a relação do sujeito com a filosofia não é nada confortável. A relação do sujeito com a filosofia é uma relação de violência. Segundo Deleuze e Guattari (2010, p. 16): “O batismo do conceito solicita um gosto propriamente filosófico que procede com violência ou com insinuação, e que constitui na língua uma língua da filosofia, não somente um vocabulário, mas uma sintaxe que atinge o sublime ou uma grande beleza.”. O conceito é criado para lidar com um determinado problema, e todo problema é algo que nos incomoda e nos desestabiliza de alguma forma. Nós somos, portanto, forçados ao pensamento filosófico. Silvio Gallo (2012, p. 14, grifo do autor) afirma: “Lembro Deleuze, quando afirma em *Diferença e repetição* [...] que há algo que nos força a pensar, que a instituição do pensamento é sempre uma violência, resultado de um encontro. Acomodados, não pensamos.”. Este encontro que se dá com a filosofia é, portanto, uma violência, porém uma violência boa, benéfica e criativa, que busca lidar com os problemas não mais a partir das fáceis soluções do senso comum, mas através da arte de se fabricar conceitos. Na obra “Proust e os signos” Deleuze afirma:

A criação é a gênese do ato de pensar no próprio pensamento. Ora, essa gênese implica alguma coisa que violenta o pensamento, que o tira de seu natural estupor, de suas possibilidades apenas abstratas, Pensar é sempre interpretar, isto é, explicar, desenvolver, decifrar, traduzir um “signo”. (DELEUZE, 2003, p. 91, grifo meu).

Na língua portuguesa, o verbo “ensinar” possui etimologia no latim, derivando-se do termo “*in signare*”, que significa “atribuir signos/sinais”. Nesta última citação, destaquei a palavra “signo”, para que possamos discutir brevemente essa questão, pois, mais adiante, nos será útil para compreendermos o que se espera de um “*ensigno*” de filosofia, ou seja, quais signos se pretende atribuir quando ensinamos filosofia.

Na obra “Proust e os signos” (1964), Deleuze faz uma leitura do texto “Em busca do tempo perdido” do escritor francês Marcel Proust. A partir dele, o filósofo vai discutir o conceito de signo. Sua passagem pelos escritos de Proust leva a uma discussão onde nos aponta a ideia de signo como um algo que remete a algo, e que pode agir nas palavras, gestos, objetos e ideias. Em seguida, Deleuze constroi uma tipologia de signos onde cada um deles constitui um mundo.

A primeira tipologia é a da mundanidade. Nela os signos são vazios e não evoca qualquer outra coisa. São puramente materiais e não remetem a qualquer transcendência. A segunda é tipologia amorosa. Nesta tipologia individualiza-se o sujeito com base nos signos que ele apresenta. O amante torna-se sensível aos signos do amado, por exemplo. A terceira tipologia são os signos sensíveis. Essa categoria diz respeito ao que é captado pelos sentidos corporais que podem nos proporcionar alegrias incomuns ou necessidades. Por último, temos os signos artísticos, para Deleuze, este é o único que pode ser classificado como espiritual. Sua essência e sentidos encontram-se nas ideias. Apesar dos signos das artes estarem contidos em coisas materiais, essas coisas são apenas imagens desses signos, nada mais que isso.

O conhecimento da verdade, portanto, não é buscado voluntariamente. Há sempre algo que força o pensamento, há sempre um signo ou signos que agem com violência, incomodam e desestabilizam. O filósofo é aquele que em algum momento foi violentamente afetado pelos signos. Talvez, nunca saberemos quais jogos de signos devem afetar alguém para que ele se torne filósofo, artista ou cientista.

Combinando as informações que temos, podemos estabelecer o seguinte silogismo: se considerarmos que ensinar é atribuir signos, e que não sabemos quais signos tornam alguém filósofo, logo, não temos uma metodologia de ensino que garanta com precisão que um sujeito torne-se filósofo.

De primeiro momento podemos pensar que esse raciocínio lógico colocaria abaixo as intenções deste trabalho, porém lembremos que, no primeiro tópico deste primeiro capítulo, mencionei que nem a grandiosidade de Sócrates conseguiu garantir que todos aqueles jovens que com ele dialogavam tornassem genuinamente filósofos como ele. Dessa forma, fica evidente aqui que com este trabalho não estou buscando pensar métodos que formem filósofos, pois, como visto, não nos é possível mapear e emitir os exatos signos necessários para afetar individualmente cada sujeito de modo que atinja um produto filosófico com perfeição. Nosso esforço, portanto, é por uma metodologia que torne possível um ensino de filosofia, sendo autêntico a este saber e que nele se justifique. Assim como limitar-se a uma desconfigurada repetição de ideias não parece um ensino de filosofia autêntico, querer que a escola se torne um ambiente de produção de filósofos, além de também não ser autêntico, não encontra, por conseguinte, justificativa em si mesmo.

Entendemos, portanto, que a criação conceitual, atividade própria da filosofia, se dá através uma violência promovida pelo encontro do sujeito com determinados signos que o força a pensar. A partir da necessidade que induz à produção de conceitos, o sujeito recorre ao que Deleuze chama de “intercessores”. Segundo o autor:

A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas – mas também coisas, plantas, até animais, como em *Castañeda*. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores. É uma série. Se não formamos uma série, mesmo que completamente imaginária, estamos perdidos. Eu preciso de meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimiriam sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê. E mais ainda quando é visível: Félix Guattari e eu somos intercessores um do outro. (DELEUZE, 2008, p. 156)

Todo conceito passa pelos intercessores. Eles fundam novos estilos e podem estabelecer conexões e rupturas. Cada filósofo precisa estabelecer seus intercessores. Um conceito novo não pode apoiar-se em intercessores alheios, pois sendo assim, não seria novo. “Criar conceitos sempre novos é o objeto da filosofia.” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 11). Os intercessores de Platão não podem ser os mesmos de Sócrates, mas podem conectá-los de algum modo. Os intercessores de Platão são diferentes dos de Aristóteles, mas alguns dos seus intercessores dão a eles conexões, e outros, rupturas. Nenhum grande filósofo, por mais fiel que fosse ao seus mestre, ousou somente repetir os conceitos por ele ensinado. E é nisso que se funda a grandeza de um filósofo.

Se a filosofia é a arte de criar conceitos, o filósofo é o artesão do conceito. É nele que reside a técnica de manusear, recortar, colar, construir e desconstruir conceitos. É o filósofo, a partir da sua atividade criativa que mantém a filosofia viva, e que, ao produzir conceitos, os faz

atemporal em um constante devir. Um conceito pode lidar com muitos problemas hoje, e com nenhum amanhã. Mas, ainda que passe um tempo sem lidar com problemas presentes, ele pode vir a ser uma chave de pensamentos no futuro. Isto é o que entendemos enquanto devir. E é no devir que está a vitalidade da filosofia.

O professor de filosofia quando media a relação de outros sujeitos com este saber, ele está emitindo signos que podem ser úteis para que ali, entre seus alunos, talvez, novos conceitos sejam criados. Naquele meio já temos filósofos em potência. O professor, portanto, deve ter um cuidado com conceito, e ensinar esse cuidado, pois exatamente ali entre ele e seus alunos, encontra-se a continuidade da filosofia.

Assim como o filósofo, o professor de filosofia (que pode ser a mesma pessoa) também é responsável pela vitalidade deste saber. Ora, se a finalidade do filósofo e do professor de filosofia são as mesmas. Então, se compreendermos que a medida para algo ser bom é o cumprimento da sua finalidade. E ambos possuem as mesmas finalidades, logo, um bom filósofo também é aquele que bem ensina a filosofia, e um bom professor de filosofia também é aquele que bem filosofa. Apesar de em algumas situações tratarmos de forma dissociada, o ideal é não haver distinção entre o filósofo e o professor de filosofia. Pois, como afirmou Antonio Severino, já mencionado anteriormente neste trabalho: “todo filósofo é um educador” (SEVERINO, 2011 p. 03).

Criar conceitos e ensinar a arte de criá-los são duas atribuições complexas que exigem que busquemos na filosofia possibilidades para bem cumprir esta função. Encontramos em Deleuze e Guattari caminhos para essas duas questões. Nos parágrafos seguintes tratarei primeiro sobre criação de conceitos e, a partir do que foi posto, discutirei em seguida as possibilidades para ensinar a arte de criar conceitos (filosofia).

Segundo Deleuze e Guattari (2010), a criação de conceitos obedece ao que eles chamam de “trindade filosófica”, composta pelos três verbos no infinitivo: “criar”, “traçar” e “inventar”. A criação diz respeito ao conceito; o traço, ao plano de imanência; e a invenção, aos personagens conceituais.

As três atividades são estritamente simultâneas e não têm relações senão incomensuráveis. A criação de conceitos não tem outro limite senão o plano que eles vêm povoar, mas o próprio plano é ilimitado, e seu traçado só se confunde com os conceitos por criar, que deve juntar, ou com os personagens por inventar, que deve entreter. (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 102)

Em Deleuze e Guattari entendemos o conceito como aquilo que é próprio da criação da filosofia. É o que faz o conhecimento filosófico não ser uma discussão ou meras opiniões. A

filosofia não consiste numa repetição de conceitos que outrora foram criados, mas sim numa incessante atividade de criação. Todo conceito é criado para tentar lidar com determinados problemas. Os conceitos podem responder questões, mas também, trazer consigo novos questionamentos e novos problemas. Os conceitos criados estão sempre ligados à imanência daquele que está lidando com o problema que suscitou o conceito. Por isso, todo conceito criado carrega consigo a assinatura de quem o criou.

Existe na imanência um emaranhado de problemas filosóficos, configurando-se, portanto, um caos que, se não passar por um recorte, pode comprometer a qualidade da criação conceitual, por isso, é necessário delimitar no caos e traçar um plano na imanência para que o conceito encontre condições de ser criado.

Apesar de estarem correlacionados e acontecerem simultaneamente, a criação de conceitos e a delimitação do plano de imanência não podem ser confundidos. A distinção de ambos é o que garante a originalidade e a singularidade dos conceitos criados. Enquanto o conceito consiste da configuração do devir dos acontecimentos, o plano de imanência é o horizonte dos acontecimentos. “O plano é como um deserto que os conceitos povoam sem partilhar. São os conceitos mesmos que são as únicas regiões do plano, mas é o plano que é o único suporte dos conceitos.” (DELEUZE, GUATTARI, 2007, p. 52).

O plano é, portanto, o solo onde os conceitos são criados. É o território próprio da filosofia, é a terra que torna possível o pensamento filosófico. Portanto, se a filosofia começa com a criação de conceitos, e o plano de imanência é o que torna o conceito possível, logo, esse recorte no caos é pré-filosófico. Contudo, é este mesmo recorte que fornece as possibilidades para a criação conceitual, dessa forma, apesar de ser pré-filosófico, ele não existe fora da filosofia. Se assim fosse, a delimitação no caos aconteceria por fronteiras traçadas a partir das opiniões que ignorariam a infinidade de possibilidades. Um plano de imanência bem traçado é o que garante consistência à produção filosófica.

Os limites do traço no plano da imanência é determinado pela relação do filósofo com a filosofia, bem como, sua experiência com a sua imanência. É prerrogativa do filósofo selecionar aquilo que lhe é útil ou não para criar seus conceitos. É isso que garante singularidade para cada plano. Por exemplo, o plano de imanência de Kant não é o mesmo plano de Hegel, que não é o mesmo de Marx. Ainda que habitassem praticamente o mesmo território nas entranhas da Alemanha, cada um desses filósofos estabeleceu sua relação com o território e com o pensamento, bem como, vivenciaram problemas diferentes que os levaram a criarem seus conceitos.

O idealismo de Kant encontra conexões com a dialética de Hegel, que encontram rupturas no materialismo de Marx. Cada novo conceito, de certa forma, é uma ruptura com os outros conceitos que o antecedem. Mesmo sendo possível estabelecer conexões entre conceitos, cada um habita um plano de imanência diferente, que lhe confere originalidade e singularidade a partir da assinatura de quem os criou.

Outro elemento além dos conceitos e do plano da imanência são os personagens conceituais. É possível encontrá-los em alguns momentos na filosofia. Sua existência parece estar localizada entre a criação conceitual e a delimitação do plano de imanência. Os personagens conceituais são agentes de enunciação do conceito. São criados pelos filósofos, mas não os representam de forma alguma:

O personagem conceitual não é o representante do filósofo, é mesmo o contrário: o filósofo é somente o invólucro de seu principal personagem conceitual e de todos os outros, que são os intercessores, os verdadeiros sujeitos de sua filosofia. Os personagens conceituais são os "heterônimos" do filósofo, e o nome do filósofo, o simples pseudônimo de seus personagens. (DELEUZE, GUATTARI, 2007, p. 86)

Dentro dos diálogos platônicos, Sócrates é personagem conceitual de Platão, do mesmo modo em que Dionísio e Zaratustra são personagens de Nietzsche, e o Idiota, personagem de Nicolau de Cusa. É importante não confundir os personagens de um diálogo com os personagens conceituais. As obras platônicas estão repletas de personagens na sua narrativa, porém, o personagem conceitual platônico, ou seja, aquele que é agente da enunciação do conceito, é Sócrates.

O personagem conceitual nada tem a ver com uma personificação abstrata, um símbolo ou uma alegoria, pois ele vive, ele insiste. [...] E o destino do filósofo é de transformar-se em seu ou seus personagens conceituais, ao mesmo tempo que estes personagens se tornam, eles mesmos, coisa diferente do que são historicamente, mitologicamente ou comumente [...] (DELEUZE, GUATTARI, 2007, p. 86)

Ou seja, o Sócrates, personagem de Platão, não tem compromisso em ser o Sócrates histórico. O Dionísio de Nietzsche não é o mesmo da mitologia grega. E o Idiota de Nicolau de Cusa, nada tem a ver com o idiota do senso comum. A força de enunciação dos conceitos faz os personagens conceituais tornarem-se outras coisas diferente do que está fora do plano de imanência no qual eles operam. Na filosofia, eles agem como intercessores na produção de conceitos.

A trindade “criar”, “traçar” e “inventar” constitui para Deleuze e Guattari elementos que aparecem na produção filosófica. Por um lado, essa produção parece fácil. Bastaria, portanto, seguir o “passo a passo” dado pelos autores, que logo, qualquer sujeito assumiria a condição de filósofo. Mas, já podemos suspeitar que o caminho não é bem por aí. Ambos os

filósofos admitem que esse processo é um caminho lento. O trato com o conceito exige paciência e destreza, por isso é necessário um gosto filosófico. Sem ele, o imediatismo, por conseguinte, pode comprometer a qualidade da criação conceitual.

A relação do conceito criado com o plano de imanência no qual ele opera, fez Deleuze e Guattari trazerem para nós o conceito de “geofilosofia” (DELEUZE, GUATTARI, 2007). Neste ponto, o elemento território e seus desdobramentos, aparecem como potências criadoras que possibilitam ao filósofo a criação autêntica da filosofia. Diante disso, chegamos a um momento importante desse trabalho, pois, até aqui, a trindade (criar, traçar e inventar) nos deu condições para entendermos o processo de criação filosófica. Já no conceito de geofilosofia, proposto por Deleuze e Guattari, encontraremos evidências para pensarmos uma metodologia de ensino da filosofia que seja autêntica a este saber e que nele se justifique.

1.4 - Geofilosofia: o território como uma metodologia possível

Ao longo deste capítulo, vimos que a filosofia é um saber passível de ser ensinado, e que a tradição admitiu isso em diversos momentos. Ao sair da Europa e chegar ao Brasil nas caravelas colonizadoras, a filosofia institucionaliza-se e vive até hoje uma série de contradições que afetam sua produção no país, bem como, seus métodos e possibilidades de ensino. Na região do Cariri cearense, território nato desta pesquisa, os desafios para o ensino da filosofia no nível médio possuem semelhanças com os do restante do país, mas também preservam suas singularidades. Debates como “ensinar filosofia ou história da filosofia?” ainda são comuns e precisam ser superados, preferencialmente, por metodologias que encontre razão na própria filosofia. Contudo, para pensarmos uma metodologia de ensino que seja autêntica à filosofia e que nela se justifique, foi necessário compreendermos o que é a filosofia. Recorrendo à obra de Deleuze e Guattari, compreendemos a filosofia enquanto criação de conceitos, que se faz a partir do ato simultâneo de criar, traçar e inventar. Portanto, não é um saber reservado a um seleto grupo de pessoas, mas sim, disponível para todos àqueles que permitem serem forçados ao pensamento através dos signos que os afetam.

Se a filosofia é criação de conceitos, logo, um bom ensino de filosofia é aquele em que se possibilita a criação de conceitos. Vimos que ensinar é atribuir signos, e são os signos que forçam o pensamento de alguma forma. Sendo assim, ensinar filosofia não é necessariamente difundir um “passo a passo” para se criar um conceito, mas, possibilitar ao estudante o encontro com os signos que podem lhe afetar de modo que um conceito possa vir a ser por ele produzido.

O ensino de filosofia é sempre um devir. Não existe um jogo de signos prontos e ordenados que garanta que determinado sujeito torne-se filósofo.

Seria um empreendimento difícil mapear, por exemplo, quais signos afetaram Kant para ele escrever a *Crítica da Razão Pura*, ou quais afetos levaram ao *Leviatã* de Thomas Hobbes, e quais signos possibilitaram as *Meditações Cartesianas*. O nosso limite para entendermos essa questão está em buscar compreender, pelo menos, por quais outros pensadores este filósofo foi influenciado. Ainda que façamos isso com sucesso, estaremos muito longe de sabermos com exatidão os signos que afetaram determinado filósofo para que ele produzisse seus conceitos. As influências recebidas pelos pensadores são insuficientes para compreendermos os signos que os afetaram. Se fosse o contrário, bastava catalogamos, por exemplo, todos os textos lidos por Kant, em seguida, pediríamos para alguém lê-los também, e em um passe de mágica, teríamos um novo Kant na contemporaneidade.

A situação hipotética acima descrita ignora uma série de questões, contextos e afetos que não nos permite clareza sobre o assunto. Porém, se observarmos a tradição, é possível encontrarmos evidências na história de filosofia em que determinados signos afetaram uma parcela significativa dos filósofos, levando-os a produzirem conceitos. Por exemplo, grande parte dos filósofos, principalmente de Platão adiante, tiveram acesso a textos filosóficos de outros pensadores antes e durante a sua produção conceitual, ou seja, temos aqui uma evidência de que os textos filosóficos podem ser signos eficazes para o ensino da filosofia, pois ele pode estimular a criação de novos conceitos. Em outros momentos na filosofia, o convívio que outros filósofos se mostrou como um signo eficaz para o ensino da filosofia. Tomemos como exemplo os discípulos da escola pitagórica que tornaram-se filósofos ao conviverem com Pitágoras, ou os discípulos que tornaram-se estoicos ao conviverem com Zenão, entre outros. Um exemplo de signo que estimulou o pensamento filosófico são os teatros gregos, em especial nas Grandes Dionísias, que na Grécia Antiga democrática funcionavam também como signos que incitavam o pensamento político⁶ (MOERBECK, 2013). Logo, isso evidencia que a dramaturgia, seja nos palcos ou, quem sabe, nas telas, possibilitam também a produção de pensamentos, sendo talvez eficaz para o ensino da filosofia. Os textos literários de Camus, Dostoievski, Kafka, entre outros, também têm se mostrado como signos para o pensamento filosófico. Contudo, apesar de serem interessantes, não são estes signos o foco desta pesquisa no momento.

⁶ Segundo Moerbeck (2013, p. 19): “A construção simbólica em torno das Grandes Dionísias agia em função de um investimento nos processos identitários e de reafirmação de um tipo de ideologia que valorizava os nexos cívicos e a relevância para a pólis da participação dos cidadãos nos âmbitos social e político.”

Existe na filosofia um elemento que afetou grande parte dos filósofos na suas produções conceituais, mas que, por algum motivo, ocultou-se ou passou despercebido por muitos. Este elemento é o território. No conceito de “geofilosofia”, Deleuze e Guattari expõem essa questão que em outros momentos já havia aparecido na filosofia, porém, pouco percebida. O que os autores fizeram foi perceber com clareza este movimento filosófico sobre o território, posteriormente, conceitualizando-o e aplicando-o o neologismo de “geofilosofia”. A partir desta ideia, é possível pensarmos que o território seja um signo que traga bons afetos para o ensino da filosofia no nível médio, sendo, portanto, potencial metodologia que favoreça seu ensino.

Por metodologia, não estou buscando algo com a mesma densidade dos discursos cartesianos, nem muito menos, algo relacionado às estruturas de método que compõem o pensamento científico moderno. Quando relaciono metodologia ao ensino de filosofia, estou me referindo a um caminho (do grego, *hodos*), ou seja, um percurso que pode levar a determinados lugares. Se a filosofia é pura criação de conceitos, logo, ensinar (ou “ensinar”) filosofia, é atribuir “signos” que possibilitam a criação de conceitos. Dessa forma, a metodologia para o ensino de filosofia a que me refiro é o caminho que torne possível ao estudante de ensino médio o acesso a esses signos.

A filosofia é um saber diverso, que seria mais adequado chamarmos de “filosofias”. Dessa forma, não se pode também falar em “metodologia” no singular, mas sim “metodologias”, pois os caminhos para o ensino são igualmente múltiplos. Vale lembrar que esses caminhos não são estreitos. Eles são largos, montanhosos e repletos de curvas. No percurso metodológico que fazemos por esse caminho, mesmo que amplo, é admissível optarmos por caminharmos mais ao centro ou às margens. Por ser montanhoso, é comum encontrarmos subidas e descidas, onde, respectivamente, uma nos cansa e a outra nos impulsiona. A curva é a agradável surpresa desse trajeto, pois não sabemos o que vem depois dela. Vale ressaltar que cada trecho desse caminho tem seu ritmo próprio, por exemplo, se acelerarmos numa das curvas, a força centrípeta pode nos jogar para fora dessa estrada. E isso é perigoso. A metodologia é um caminho a ser percorrido.

O filósofo brasileiro Sílvio Gallo foi um dos pioneiros no país a pesquisar metodologias para o ensino da filosofia na educação básica. Em 2012 ele publica a obra “Metodologia do ensino de filosofia”. Logo no início do texto, Gallo afirma:

Embora a ideia de metodologia esteja evidenciada já no título do livro, o leitor perceberá, ao longo de suas páginas, que não se compreende o método, aqui, como algo estanque, como uma indicação fechada de um caminho. Ao contrário, como na citação de Comte-Sponville que coloquei como epígrafe, nós só conhecemos os caminhos do pensamento depois que os trilhamos. Os caminhos de uma metodologia

para o ensino de filosofia também são dessa natureza. Estão abertos e não há intenção de fechá-los, mas sim de convidar os professores para, com base nas questões aqui trabalhadas, abrir ainda outros caminhos. (GALLO, 2012, p.17)

Dessa forma, é admitindo a multiplicidade que buscaremos traçar novos caminhos para se ensinar filosofia. Não cairemos na cilada de buscar atalhos, pois quase sempre isso nos levará para territórios não-filosóficos habitados pelas opiniões. É preciso cuidado, pois não há mapas para uma metodologia de ensino de filosofia. A cartografia é realizada enquanto se caminha. O caminho é largo, mas é preciso atenção. Por isso que, no decorrer deste capítulo, mencionei por repetidas vezes que estamos em busca de uma metodologia que seja autêntica à própria filosofia. Estabeleci esse critério para não correremos o risco de cairmos em solos inóspitos para a criação conceitual. Mas será que o território (enquanto signo que incita a criação de conceitos) encontra autenticidade na filosofia? A resposta é sim.

A obra “Caminhar, uma filosofia” do filósofo francês, Frédéric Gros⁷ traz uma série de momentos na história da filosofia em que percorrer o território foi um ato impulsionador para a criação filosófica. Na sua obra, Gros examina o hábito de caminhar para além de uma prática esportiva. Sua análise traz as possibilidades de criação filosófica a partir deste ato, e como isto favoreceu as produções de outros filósofos.

Vimos que a criação de conceitos é antecedida pelos afetos que recebemos através dos signos, e que estes afetos não estão sob o nosso domínio, ou seja, não conseguimos estabelecer o que exatamente nos afeta, nem muito menos, deliberar sobre o que pode ou não nos afetar. Dessa forma, na impossibilidade de tal controle, podemos dizer que a criação filosófica também é antecedida pela liberdade dos afetos. Percorrer o território em uma simples caminhada, por exemplo, nos leva de encontro à liberdade de ser afetado pelo que se encontra no caminho, que por conseguinte, nos leva à liberdade do pensamento, condição mesma para que os conceitos sejam criados.

Na obra de Gros, ele inicia conceituando as três liberdades que o caminhar possibilita. A primeira é a liberdade suspensiva, que segundo o autor, nos permite ficarmos afastados das preocupações e compromissos. Esta condição nos afasta da ilusão de que certas coisas são indispensáveis. Em uma longa caminhada, o que nos interessa é termos as forças e os recursos necessários para se chegar a um destino. A segunda liberdade o autor vai chamá-la de “agressiva”, ela é aquela que rompe o caminhante do seu sistema. É uma desconexão rebelde,

⁷ Frédéric Gros é um pensador francês contemporâneo nascido em 1965. Atualmente é professor de filosofia na Universidade de Paris X. Gros estudou a história da psiquiatria, a filosofia da pena e o pensamento ocidental da guerra. Ele atua também na Pléiade como curador das obras de Michel Foucault.

onde se deixa tudo para trás, e vai buscar viver por outros lugares, por exemplo. Sobre esta liberdade Gros afirma:

Com isso quero dizer que ao andar não se está indo ao encontro de si próprio, como se a questão fosse se reencontrar, se desfazer de velhas alienações para reconquistar um eu autêntico, uma identidade perdida. Ao andar, escapa-se à própria ideia de identidade, à tentação de ser alguém, ter um nome e uma história. (GROS, 2010, p. 14)

A última forma de liberdade é “renunciante”. Ela é mais rara. Trata-se de um terceiro nível que só se alcança após afastar-se das preocupações com a liberdade suspensiva, bem como, renunciar à civilização alienante através da liberdade agressiva. Na liberdade renunciante, renuncia-se de tudo. Casa, trabalho e família já não fazem mais parte da vida do caminhante. É um desprendimento perfeito que nos lembra o pensamento dos filósofos cínicos.

Com isso, Gros nos mostra que percorrer o território é produzir liberdades, e sabemos, portanto que a liberdade é um terreno fértil para a filosofia. Foi com essa liberdade do caminhar que diversos filósofos produziram conceitos notáveis. Cada filósofo, ou grupo de filósofos, usou dessa liberdade e estabeleceu modos de percorrer o território, seja sozinho ou acompanhado, com mais liberdade ou mais disciplina. Independentemente do modo, o pensamento caminhante existe em diversos momentos da filosofia.

Na sua obra, Friedrich Gross destaca o filósofo alemão Immanuel Kant. As anedotas sobre sua vida caminhante tornaram-se populares na filosofia. Kant era conhecido por sua pontualidade. Sempre no mesmo horário ele saía para uma caminhada pelas ruas de Königsberg, antiga cidade do Reino da Prússia. A biografia de Kant é marcada pela descrição de uma rotina monótona. Acredita-se que ele nunca tenha viajado da sua cidade. A caminhada para Kant deveria ser feita sozinha, sem ninguém para conversar, pois isto atrapalhava sua respiração e pensamentos. A regra era seu imperativo, não admitindo fugas dos seus hábitos diários. Especula-se que em suas caminhadas ele só se desviou do caminho duas vezes: a primeira foi para obter antecipadamente o “Emílio” de Jean-Jacques Rousseau, e a segunda foi para coletar informações depois que eclodiu a Revolução Francesa. (GROS, 2010, p. 158)

Outro alemão também se destaca por suas caminhadas: Friedrich Nietzsche. O autor da “Gaia Ciência” é um assumido caminhante, que também, faz questão de destacar essa prática em sua obra “Assim falou Zaratustra” (NIETZSCHE, 1998), cujo protagonista é um andarilho com suas questões filosóficas, conforme constata-se no recorte abaixo.

Enquanto Zaratustra subia o monte, lembrou-se das muitas caminhadas solitárias que fizera desde menino, e dos numerosos montes, cumes e vertentes que já havia escalado. Eu sou um andarilho e um escalador de montanhas, disse para seu coração, eu não gosto das planícies e, ao que parece, não posso ficar muito tempo parado. E, seja lá o que ainda me aconteça, como destino e como vivência, — sempre haverá

uma caminhada e uma escalada de montanha: afinal, vivencia-se apenas a si mesmo. (NIETZSCHE, 2011, p. 96)

Nietzsche atribuiu à Zarathustra características que encontrava em si. A caminhada foi elemento fundamental em sua obra. Conta-se que Nietzsche caminhava rabiscando. O confronto entre o seu corpo e o território escolhido para percorrer, inspirou seu pensamento a produzir conceitos filosóficos. Caminhar e fazer rabiscos foi algo que acompanhou sua escrita até o momento em que não pôde escrever mais. Assolado pelas enfermidades nos anos finais da sua vida, e sob cuidados da sua irmã, Nietzsche para de produzir filosofia no mesmo instante em que seu corpo não consegue mais caminhar. Segundo Gros:

A caminhada nesse caso não é, como para Kant, o que distrai do trabalho, essa higiene mínima possibilitando que o corpo se recupere depois de ter permanecido sentado, cansado, partido ao meio. Para Nietzsche, ela é a condição básica da obra. Mais que seu relaxamento, ou até seu acompanhamento, a caminhada é seu elemento propriamente dito. (GROS, 2010, p. 69)

É por isso que ao cessar suas caminhadas, Nietzsche também cessa sua filosofia. Percorrer o território é o começo e o fim de seu pensamento. Dessa forma, Nietzsche possui um papel importante ao formular um pensamento nômade, que admite, portanto, o território como terreno fértil para a filosofia, e que tornam possíveis os processos de desterritorializações e reterritorializações dos conceitos. De acordo com Santos (2021, p. 61) “Há, nesse caso, uma curva que liga a geofilosofia à filosofia profetizada por Nietzsche, considerando que é a Nietzsche que Deleuze e Guattari atribuem a fundação da ‘geofilosofia’”. Esta atribuição ultrapassa os hábitos de andarilhos de Nietzsche. Os pensadores Deleuze e Guattari veem no filósofo alemão a destreza em determinar os caracteres nacionais da filosofia, pois este saber sempre trata de um povo, de uma nação. A filosofia é na verdade uma geofilosofia, pois é da terra que ela trata, e Nietzsche já demonstrara isso.

O hábito de produzir pensamentos enquanto percorre um determinado território, também está presente em outros momentos importantes da Filosofia. Aristóteles, por exemplo, ficou conhecido como “peripatético”, palavra de origem grega que refere-se às pessoas com hábitos de “passear”, ou “dialogar caminhando”. Acredita-se que esta prática acontecia nas alamedas do Liceu com Aristóteles e seus discípulos, segundo o que é relatado por Diógenes Laércio na obra “Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres”. (GROS, 2011, p. 132).

Os cínicos também eram autênticos caminhantes da Grécia Antiga. Talvez os únicos filósofos helenísticos que de fato eram andarilhos. Como cães, vagavam pelo território grego desprendidos de bens materiais, ou pelo menos, da maioria deles. Relata-se que um filósofo cínico era de longe reconhecido. Quando avistados, estavam, portanto, geralmente um bastão e

uma manta. A imagem cínica é agressiva. Suas caminhadas, desprovida de bens materiais, estava repleta de incômodos morais, políticos e filosóficos. O que faz o cínico ser cínico é a própria caminhada. Muito tempo estático em um lugar cria a sensação de pertencimento a um território, ou que determinado lugar, de alguma forma lhe é próprio. O cínico é o avesso de tudo isso. Ele é desterritorializado. O seu lugar é a terra, e em constante deslocamento, sem compromisso com a materialidade da vida prática.

O filósofo Jean-Jacques Rousseau também coloca a caminhada como a condição mesma para sua produção de pensamento, pois, para ele, o ambiente de escritório lhe causava desânimo ao invés de inspiração. Segundo Rousseau (2009):

Nunca faço nada senão quando estou a passeio no campo, que é meu gabinete; a aparência de uma mesa, do papel e dos livros me dá tédio, o aparato do trabalho me desanima, se me sento para escrever, não encontro nada e a necessidade de ter uma mente inteligente me leva a perde-la. (apud GROS, 2011, p. 69)

Rousseau, portanto, reafirma o hábito de caminhar que já havíamos identificado em outros filósofos. Para ele, produzir em um ambiente fechado é desestimulante, enquanto pensar enquanto percorre o território, é potencializador. O campo é o seu gabinete, e a terra é o seu espaço de produção conceitual.

David Henry Thoreau foi um filósofo estadunidense a quem Frédéric Gros atribui a autoria do “primeiro tratado filosófico sobre a caminhada” (GROS, 2011, p. 92), apesar disso, sua obra de maior notoriedade é a “Desobediência Civil” escrita em meados do século XIX sob um contexto político intenso na América. Thoreau via na caminhada uma possibilidade de fugir da lógica produtivista pela obtenção de lucros. Sobre Thoreau, Gros afirma:

Que lucro obtenho de uma longa caminhada na floresta? Esse lucro é nulo: nada foi produzido naquela ocasião que pudesse ser revendido, serviço social nenhum foi prestado que pudesse trazer-me algum rendimento. Nesse ponto, a caminhada é desesperadamente inútil e estéril. Na terminologia da economia tradicional, é tempo perdido, desperdiçado, tempo morto, sem produção de riquezas. Entretanto, para mim, para minha vida, nem sequer direi interior, mas minha vida global, absoluta, o benefício é imenso [...]. (GROS, 2011, p. 93)

Para Thoreau, diferentemente do que se espera do esforço humano, na caminhada, o tempo gasto não produz bens, serviços ou gera qualquer tipo de riqueza. É um tempo economicamente inútil, mas ao mesmo tempo, indispensável. Percorrer o território não traz lucros, mas traz benefícios. Na produção de lucros, o trabalho é substituível, portanto, outra pessoa pode realizar o trabalho que outrora era de alguém. Porém, aquilo que é benéfico não se pode transferir. Um sujeito só goza dos benefícios de uma caminhada se ele próprio realizar. Percorrer o território é uma tarefa onde o sujeito é insubstituível.

Além dos filósofos já citados, farei menções honrosas a duas outras pessoas que não são da filosofia, mas que também exercem atividades criadoras, porém no escopo das artes (que é tão criadora e importante quanto a filosofia e a ciência). O primeiro é o poeta simbolista francês Arthur Rimbaud. A frase “Sou um pedestre, nada mais” é atribuída a ele. Conta-se que tinha hábito de caminhar, e caminhava enquanto fugia. Sem olhar para trás ou buscar o caminho de volta. (GROS, 2011, p. 57). A segunda menção honrosa vai para o cantor e compositor brasileiro Chico Buarque de Holanda, que em entrevista concedida ao jornalista Geneton Moraes Neto em 1999 afirmou:

Eu só sei pensar andando. Se você ficar parado, não consegue pensar. Andar eu recomendo para tudo. Se você tem qualquer problema, dê uma caminhada - porque ajuda, inclusive a ter ideias. Se a música ficou emperrada ou se a ideia para um livro não vem, a melhor coisa a fazer é dar uma bela caminhada. Fiquei três meses preso na cama. Eu não conseguia ter ideias. Só sonhava que andava. (...) Associo o ato de andar ao ato de pensar, criar e compor. (MORAES NETO, 1999)

Observamos até aqui que percorrer o território, se mostra, portanto, como um método eficaz para a produção filosófica. A filosofia (criação de conceitos) é, por natureza, uma atividade criativa que se dá através de formas racionais elaboradas a partir de problemas vividos em um dado território. É a partir desse entendimento que Deleuze e Guattari formulam o conceito de “geofilosofia” como um pensamento em relação direta com o território que é, portanto, a própria forma de se fazer filosofia.

Com a geofilosofia, encontramos no território a possibilidade de nos depararmos com signos que incitam o pensamento filosófico, tal como, incitou o pensamento de tantos outros filósofos acima citados e, quem sabe, outros não citados. Os signos que estimulam a criação de conceitos não encontram-se somente em solo grego, alemão, ou europeu no geral. Todo território carrega consigo as potencialidades filosóficas, inclusive o Cariri cearense, que é o solo próprio desta pesquisa.

Partindo do princípio que o pensamento acontece sobre uma determinada superfície, o território, portanto, é o plano onde os conceitos são criados. Este plano está em constante movimento, e por conseguinte, põe os conceitos em movimento também. A filosofia se opõe à desaceleração e ao pensamento sedentário. É preciso sair da interioridade e lançar-se para fora. A geofilosofia é, nesse sentido, a afirmação da potência do território enquanto signo para a criação de conceitos. Doravante, ao longo deste trabalho, utilizarei o termo “elemento-signo” para me referir ao território enquanto imanência que possibilita pensamentos e incita a produção filosófica.

Vimos então que o território encontra autenticidade na filosofia enquanto elemento-signo que impulsiona a criação de conceitos. Como dito anteriormente, a metodologia que

buscamos neste trabalho deve possuir essa autenticidade, mas também, deve justificar-se na própria filosofia. Desta forma, no capítulo seguinte, discutirei o elemento-signo território, encontrando para ele justificativa a partir da geofilosofia de Deleuze e Guattari, bem como, pensarei as possibilidades que este mesmo elemento traz para o ensino de filosofia no nível médio da região do Cariri cearense.

CAPÍTULO II - GEOFILOSOFIA E ENSINO DE FILOSOFIA NO CARIRI

2.1 - A geofilosofia e ensino de filosofia a partir do território

No capítulo anterior aludi os diversos desafios encontrados no ensino da filosofia no Brasil e, especialmente, no Cariri cearense. Minha apreciação se baseou em questões históricas e em experiências pessoais. As inquietações postas nos forçam a pensar um “caminho” para se percorrer quando se anseia ensinar filosofia. Por esta razão, só é presumível encontrar essa metodologia (*hodos*) na própria filosofia, caso contrário, correríamos o risco de desfigurar o ensino desse saber, fazendo-a caminhar por lugares não-filosóficos. No pior dos fatos, estaríamos ainda sob risco de impelirmos a filosofia para a vala do senso comum.

Ao longo deste trabalho constituí dois critérios para convalidar essa metodologia: o primeiro critério assegura que ela deve ser autêntica à própria filosofia, ou seja, deve ser uma metodologia filosófica por natureza. E o segundo estabelece que essa metodologia deve encontrar justificativa na própria filosofia, ou seja, a filosofia deve nos apontar razões para acreditarmos que esta metodologia é presumível para seu ensino.

Até o momento, destaco três acontecimentos importantes ao longo deste trabalho que apontaram algumas direções possíveis para nós: o primeiro foi a consignação da filosofia enquanto criação de conceitos, a partir do pensamento de Deleuze e Guattari, o segundo foi o percurso feito por Frédéric Gros para mostrar que a relação com o território esteve presente em diferentes momentos da história de filosofia enquanto elemento-signo para a produção filosófica, e a terceira, é a ideia de geofilosofia, também de Deleuze e Guattari, que legitima o território como possibilidade de criação conceitual.

Portanto, já encontramos uma maneira possível para compreendermos o que é a filosofia, e também, sabemos que, na sua história, o território foi um elemento importante para a criação de conceitos. A partir daqui encontraremos agora na geofilosofia as razões que justifiquem ponderarmos o território, especialmente o Cariri cearense, enquanto método possível para se ensinar filosofia, através de um ensino geofilosófico.

Na obra “Geofilosofia” de Paulo Irineu e Caterina Resta, eles lançam a seguinte pergunta e logo apontam para uma resposta: “O que significa fazer uma abordagem geofilosófica da realidade? A palavra ‘geofilosofia’ não pretende nomear uma nova disciplina

humana. Ela é, fundamentalmente, um método de leitura do mundo e da realidade.” (RESTA; IRINEU, 2019, p. 12 grifo do autor). Gostaria de fazer proeminência à palavra “método” empregada nesta citação, pois ela nos consente intencionar que a geofilosofia é, portanto, um caminho. Nesse sentido, a geofilosofia é uma caminho para entender o mundo e a realidade.

Já discutimos neste trabalho que ensinar significa atribuir signos que produzam pensamentos e que tornem possível a compreensão da realidade. Logo, sendo a geofilosofia um método para a leitura do mundo e da realidade, podemos, portanto, apontar que a geofilosofia é também um método (*hodos*, caminho) de ensino, um percurso para se ensinar e aprender a filosofia, que é própria ela mesma enquanto geofilosofia.

A ideia de geofilosofia é conceito tardio nas obras de Deleuze e Guattari. Ele aparece pela primeira vez na obra “*Qu'est-ce que la Philosophie?*” (O que é a filosofia?), e foi um dos principais conceitos filosóficos cunhados no século passado. Apesar da palavra “geofilosofia” estar citada apenas nessa obra, ela é um conceito amplo que encontra desdobramentos em outros conceitos que aparecem nas variáveis produções dos dois filósofos franceses, seja em conjunto ou individual, especialmente nas obras “*Capitalisme et schizophrénie*” (Capitalismo e Esquizofrenia), no segundo volume *Mille Plateaux* (Mil Platôs), mas também com interseções no primeiro volume “*L'Anti-Œdipe*” (O anti-édipo).

O conceito de geofilosofia apareceu no final da obra de ambos os autores. A ideia desenvolvida serviu como uma espécie de “ímã” que atraiu e uniu os conceitos trazidos na obra “O que é filosofia?” com outros conceitos outrora criados por ambos os autores. Dessa forma, os conceitos de territorialização, desterritorialização, reterritorialização, binômios terra-território, linhas de fuga, devir, rizoma, plano de imanência, entre outros, encontram conexões (e também ruptura) com aquilo que os autores decidiram chamar de “geofilosofia”.

A geofilosofia estabelece um modo de pensar e produzir conceitos que escapa às configurações de uma “história da filosofia”, relacionada à compreensão filosófica em tempo cronológico, com início, meio e fim, fracionada em etapas, fases e períodos com limites bem definidos e datas quase que precisas. A geofilosofia, como a sua própria etimologia sugere, reconfigura o pensamento filosófico a partir de uma “geografia da filosofia”, uma compreensão e produção de pensamentos em relação ao espaço (território) que ocupa.

A história da filosofia tem assumido um espaço maior do que o necessário nas aulas de filosofia do ensino médio. Não é autêntico um ensino de uma disciplina que se ocupe estritamente da sua história. Por exemplo, nos causaria muito espanto se o ensino da Química

fosse unicamente a história da química, ou se o ensino da Matemática fosse exclusivamente a história da matemática, ou mesmo se ensinar geografia fosse estudar a história da Geografia. Em todos os exemplos citados, reconhecer a história daquilo que se estuda é muito importante, mas o estudo da sua história não deve ser a única relação constituída com a disciplina que se pretende aprender. Novamente ilustrarei com exemplos: a química não se aprende ocupando-se somente em estudar a história dos modelos atômicos de Bohr, Thompson, Rutherford, etc, mas sim, lidando com questões práticas da qual ela própria se ocupa, como por exemplo, estabelecer massas atômicas ou realizar balanceamentos químicos. A matemática não se situa em si mesma quando se dedica de forma estrita à história do Pitágoras e seus teoremas, mas sim, aplicando, a partir de problemas singulares, a fórmula em que, num triângulo retângulo, a soma do quadrado dos catetos é igual ao quadrado da hipotenusa. Da mesma forma, a geografia não é autêntica quando se limita a estudar a história das diversas projeções cartográficas, mas ela só se realiza enquanto geografia quando lida com questões práticas de geolocalização, por exemplo. A história da filosofia tem inegável importância para o conhecimento, mas ela não pode ser a única relação mantida com este saber. Sobre isso, Silvio Gallo afirma:

Se ao ensinarmos filosofia nos limitarmos a expor figuras e momentos da história da filosofia (a colocar na mesa as cartas do tarô filosófico, para acompanhar Savater), estaremos contribuindo para afirmar a filosofia como peça (ou peças) de museu, como algo que se contempla, se admira, mas se vê a distância, como algo intangível para nós. (GALLO, 2012, p. 43)

A narrativa cronológica da filosofia não deveria ser a única relação estabelecida com este saber. Ocupar-se unicamente da própria história, faz com que a filosofia, ou qualquer outra disciplina que faça o mesmo, seja prontamente dispensável. Tratar a filosofia somente como elemento contemplativo da sua história, traz a sensação de que a filosofia cessou e que já não se produz nada que seja filosófico. A cronologia da filosofia é importante (e difícil de ser narrada), mas a filosofia pode ser muita mais quando se estabelece com ela múltiplas relações que não sejam somente a narrativa da sua linha do tempo.

Em algum momento a disciplina de História decidiu estabelecer divisões temporais balizadas por acontecimentos específicos, como por exemplo, a queda do Império Romano que marca a passagem do mundo antigo para o medieval, ou a Revolução Francesa que encerra o período moderno. Esse modo de se ensinar História nas escolas, de algum modo repercutiu na filosofia. E hoje é trivial encontrarmos um ensino histórico da filosofia dividido por marcos temporais. Então, por exemplo, se um professor ensina de maneira sinóptica para o estudante que um dos problemas substanciais da filosofia medieval é a conciliação entre razão e fé, logo, faz parecer que quando a idade média chega ao fim, esse problema deixa de existir, seja por

solução ou esquecimento. O que não é verossímil, pois sabemos que até nos dias atuais a relação entre razão e fé ainda é um problema que ocupa a produção de diversos filósofos.

Estudar a filosofia desse modo, cria a ilusão de que existe uma linearidade de pensamento onde se estabelece um começo e um fim para determinadas filosofias. Isso traz também a sensação de que os conceitos filosóficos estão dentro de um processo evolutivo, onde nesta linha temporal, os conceitos do mundo moderno estariam mais avançados do que os conceitos da cultura clássica, por exemplo. Esse modo arborescente de pensamento não tem nada de filosófico. A filosofia é rizomática. Nela não há linhas verticais. A filosofia é horizontal sem que haja linhas horizontais. O que há é rizoma; conexões, rupturas e reconexões. Em seu artigo “Deleuze-Guattari e o aprendizado através da geofilosofia”, o Prof. Dr. Luiz Manoel Lopes afirma:

Deleuze-Guattari ao pensarem o aparecimento da filosofia, não o fazem substituindo os princípios de linhagens pelos territoriais, a geofilosofia não é uma busca de princípios, não é uma busca de arkhés, não é uma arqueologia nem muito menos um genealogia. A geo-filosofia aponta para os exercícios de pensamentos que procuram cartografar os movimentos, os meios, em que a imanência torna-se o plano da filosofia. (LOPES, 2019, p. 153)

Nesse sentido, a geofilosofia é um conceito que reconfigura o pensamento filosófico a partir de uma “geografia da filosofia”. Os conceitos filosóficos, portanto, não são da ordem do tempo. Ao contrário, pois a filosofia é puro devir. Os conceitos filosóficos estão na ordem do espaço, do território, do plano da imanência que se traça sob o caos que torna a produção conceitual possível. Se quisermos uma filosofia no ensino médio que seja autêntica e encontre razões em si mesma, uma evidência nesse sentido é que o ensino da filosofia deve ocupar-se mais com uma geografia da filosofia.

A geofilosofia é, em si, a própria filosofia que escapa às estruturas hierarquizadas do pensamento. É pela geofilosofia que a criação de conceitos e o território encontram-se em uma íntima relação. Uma amizade. Sendo assim, o conceito é amigo do território e vice-versa. Relação mútua e múltipla.

O território é o habitat natural do ser humano. É no território por ele habitado que o ser humano encontra as condições básicas que garantem sua sobrevivência. A busca pelo que comer, beber e vestir impulsiona o homem sobre o território fazendo-o extrair dele tudo aquilo que sacia suas necessidades básicas. Os conceitos também são necessidades humanas. O apetite racional do ser humano força a criação conceitual. Assim como é do território que se extrai o que se come e o que se bebe, também é do território que se extraem os conceitos.

O território, aqui chamado de elemento-signo, aufere esse nome pois é ele o portador dos signos que incitam a criação filosófica, e é dele próprio, enquanto elemento, que a filosofia vai encontrar os signos que incitem a criação dos conceitos. O território é o plano natural da filosofia. Ele provoca e possibilita conceitos. A filosofia não existe fora dele. Filosofar é, portanto, afirmar-se como parte de um território, é estar em sintonia com o lugar em que se habita. Sem essa sintonia, não é presumível criação. Logo, se nada se cria, então não podemos considerar autenticamente uma filosofia.

A criação de conceitos é geofilosófica. O pensamento que cria conceitos necessita de um plano de imanência, um recorte no caos que projeta as forças externas em devir que age no habitat do sujeito pensante (território). A filosofia é geográfica tanto quanto é histórica, pois suas relações com as forças exteriores que permeiam a imanência são tão fortes quanto as suas relações com o tempo. A criação de conceitos se dá pela analogia entre terra e território. Há nessa relação três movimentos intensos e infinitos que importam muito para nós, trata-se da territorialização, desterritorialização e da reterritorialização.

A territorialização se dá quando a realidade torna-se passível de conceitos. Todo conceito nasce pertencente a um território, ou seja, possui uma nacionalidade. É isso que torna possível falarmos de uma filosofia grega, alemã, francesa, etc. O conceito, por ser em si mesmo territorializante, traz consigo também os movimentos de desterritorialização e reterritorialização.

Segundo Deleuze e Guattari (1995, p. 238), “a desterritorialização é o movimento pelo qual ‘se’ abandona o território”. É a saída do território à terra. Nesse sentido, é também a retirada do conceito de seu território. Na desterritorialização, o conceito torna-se nômade e estrangeiro. Todo território carrega consigo as transformações que o homem desempenha no espaço geográfico. O ser humano reordena e reorganiza os recursos naturais à sua forma. O território é um espaço imóvel e organizado. Logo, desterritorializar-se é o avesso da imobilidade e da organização. Este é um movimento de desordem e de aceleração que luta contra tudo aquilo que tenta frear o pensamento. Por isso que a geofilosofia é um pensar em movimento. O conceito surge em movimento. Quando movimenta-se pelo território, também fazemos o território se movimentar. É dessa dinâmica que a filosofia é criada. Guiado pelo Zarathustra de Nietzsche, posso dizer então que o filósofo é aquele que escreve com os pés (NIETZSCHE, 2011). Sobre o conceito de “desterritorialização”, Deleuze afirma em entrevista:

Construímos um conceito de que gosto muito, o de desterritorialização; precisamos às vezes inventar uma palavra bárbara para dar conta de uma noção com pretensão nova.

A noção com pretensão nova é que não há território sem um vetor de saída do território e não há saída do território, ou seja, desterritorialização, sem, ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar em outra parte (DELEUZE, 2001).

Dessa forma, Deleuze nos deixa evidente que o esforço de uma desterritorialização, pressupõe também uma reterritorialização. Não existe conceito sem território. Se ele é retirado de um lugar, conseqüentemente deve encontrar outro solo para si. Sendo assim, “a terra não cessa de operar um movimento de desterritorialização in loco pelo qual ultrapassa todo o território: ela é desterritorializante e desterritorializada” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 113). As intensidades deste movimento são, portanto, marcadas por conexões, desconexões e reconexões; construções, desconstruções e reconstruções; ruptura, ligamentos e religamentos. A reterritorialização é a saída da terra ao território.

Segundo Deleuze e Guattari, a desterritorialização pode se dar de duas formas distintas. A primeira forma é uma desterritorialização absoluta. Quando esse processo ocorre, a relação entre o pensamento e a terra começa a ser expressada através de conceitos. A segunda forma é a desterritorialização relativa. Ao contrário da primeira, esta diz respeito ao pensamento religioso, onde a relação do pensamento com a terra é expressa através de figuras, e não de conceitos. Santos (2013, p 231) afirma:

A noção de desterritorialização confere à filosofia de Deleuze e Guattari um sentido profundo e singular, por constituir um campo problemático nunca evidenciado no vocabulário filosófico, a saber, uma concepção ativa do devir de contra-efetuação do pensamento e das relações, mas também por deixar entrever a precedência de um fora, que fornece à filosofia a violência de conexões, cortes, variações, da não-filosofia. Trata-se de um campo de efetuação imanente, que ultrapassa a significação de meras determinações subjetivas e individuais, as referências entre objetos e estados de coisas, e, ao fazê-lo, realiza uma captura dos fluxos que se transformará num campo de criação contínua. (SANTOS, 2013, p. 231)

Dessa forma, os processos de desterritorialização e reterritorialização encontram-se em um fluxo infinito de criação. É a partir desses movimentos que os conceitos são criados e podem ser retirados para outros territórios a fim de dar conta de outras questões. Por exemplo, a Alegoria da Caverna narrada no Livro VII da obra “A República” de Platão traz conceitos genuinamente gregos que no século IV a.C. conseguiu explicar em termos filosóficos a distinção entre *doxa* e *episteme*. Os conceitos trazidos por esta metáfora carregam a assinatura platônica e a identidade grega, mas podem ser desterritorializados para tratar de outras questões não-gregas e não-platônicas.

Para ilustrar o que foi dito no parágrafo acima, utilizarei aqui alguns exemplos que, apesar de serem de lineamentos teóricos gigantes, não me arraigarei neles para não me repelir

do foco deste trabalho. Então, por exemplo: é possível desterritorializar a Alegoria da Caverna de Platão (que na Grécia tratava da *doxa* e da *episteme*) e reterritorializá-la no Brasil para pensarmos a relação dos sujeitos com as novas tecnologias da informação e comunicação (TICs). A partir dessa ilustração, a caverna e suas sombras concebem a primazia da opinião, dos preconceitos e da violência nas TICs. Enquanto a saída da caverna ilustra a construção de uma ética que oriente o uso dessas novas tecnologias. Percebam que nesse exemplo, a assinatura platônica foi mantida, mas o conceito foi “reciclado”. Aqui ele ganhou uma nova roupagem para ocupar-se de um novo problema em um novo território. O Brasil e as novas TICs são fenômenos que não existiam quando Platão traçou seu plano de imanências para criar os conceitos da Alegoria da Caverna, mas, mesmo tendo passado mais de dois milênios, o conceito não pereceu.

Como já mencionado, filosofia é criação de conceitos. E a filosofia é puro devir. Logo, os conceitos também encontram-se no fluxo do devir. Uma vez criado, não é mais propriedade de alguém. Ainda que carregue consigo a assinatura do filósofo e até mesmo a identidade do território de origem, podem ser desterritorializados para lidarem com outras questões em outros planos de imanência.

Este primeiro exemplo foi consideravelmente simples. A desterritorialização pode tornar-se mais complexa quando se traz para um plano de imanência dois ou mais conceitos a serem reterritorializados em outro lugar. É o caso, por exemplo, de nos propormos a pensar filosoficamente sobre a economia capitalista e as relações de trabalho em um território marginalizado. Para que pudéssemos tencionar esse problema através da filosofia, foi necessário que fôssemos afetados por determinados signos em nosso território que nos deram condições para pensarmos tal problema. Nesse caso, para lidar com o problema em questão, teríamos que traçar um plano de imanência, e posicionar nele os conceitos de alienação em Karl Marx e a Alegoria da Caverna de Platão. O conceito de Marx nos ajudaria a entender as relações de trabalho em uma sociedade capitalista. O conceito de Platão apontaria saídas para lugares fora das cavernas do capital. O conceito de Alienação em Marx é alemão. A Alegoria da Caverna é grega. Contudo, se equacionados em um plano de imanência bem traçado, é possível, através desses conceitos reterritorializados, estabelecer um pensamento filosófico que consiga operar sobre o problema acima descrito.

Saliento aqui alguns pontos: Platão e Karl Marx são de época e lugares diferentes. Cada um pertence a tradições distintas que, se postas lado a lado, encontramos diversos

distanciamentos. Contudo, o plano de imanência traçado para pensar as relações de trabalho, tornou possível aproximar o conceito de alienação e a Alegoria da Caverna a fim de pensar condições de restrição e libertação numa economia capitalista. Esse exemplo é uma confissão do caráter rizomático da filosofia, onde a qualidade arborescente do pensamento (árvore-raiz) foi substituída pelas rupturas, conexões e reconexões de conceitos.

O conceito de rizoma acima citado é outro exemplo de desterritorialização dentre muitos outros que podem ser encontrados na obra dos filósofos Deleuze e Guattari. Rizoma é um caule subterrâneo que cresce de maneira horizontal com entroncamentos e nós. Este conceito concerne à botânica, mas foi desterritorializado dela e reterritorializado na filosofia para ocupar-se de outras questões conexas ao pensamento. Com isso, temos aí uma filosofia que é rizomática em si mesma.

O fluxo de desterritorialização de conceitos é anterior a Deleuze e Guattari. Por exemplo, o conceito de “revolução” é originalmente pertencente às Ciências Naturais (particularmente à Física) que remete a uma movimento circular em torno de um determinado eixo. Posteriormente esse conceito foi desterritorializado das Ciências Naturais e foi reterritorializado para explicar certos fenômenos históricos e filosóficos.

Em Foucault, por exemplo, encontramos o conceito de “panóptico”. O território de origem do panóptico é a arquitetura. Porém, Foucault retira esse conceito do seu território original e o reterritorializa na filosofia a fim de pensar problemas existentes na relação entre o sujeito e o poder. O panóptico, na filosofia de Foucault, foi fundamental para pensar os diversos modos de produção de subjetividades.

Por fim, o próprio conceito de “desterritorialização” é um conceito desterritorializado. Ele sai da geografia e se reterritorializa na filosofia, consolidando, portanto, uma geofilosofia, um pensamento em movimento a partir do território, onde existe uma luta constante contra o sedentarismo e a desaceleração. O território é o portador dos signos que incitam a criação conceitual, e também é portador dos conceitos que dele serão extraídos para serem reterritorializados em um plano de imanência a fim de lidar com certos problemas filosóficos.

O território se mostra, por conseguinte, como elemento que estimula a criação filosófica. O percurso traçado por Frédéric Gros no livro “Caminhar, uma filosofia” aponta que este elemento esteve presente na produção de filósofos em momentos distintos da filosofia. Encontramos na geofilosofia de Deleuze e Guattari a razão para este fenômeno ser possível. Trata-se, portanto, de pensar a filosofia não a partir da sua história, mas sim da sua geografia.

Pensá-la mais em termos de espaço do que de tempo. O plano da imanência é o território da filosofia que dá condições para que os conceitos sejam criados a partir de um recorte no caos. Os conceitos se desterritorializam e se reterritorializam incessantemente, no devir que é a filosofia, portanto, é o território que dá condições para a criação filosófica.

Neste ponto do trabalho, a partir das nossas discussões e do diálogo com os referenciais teóricos da pesquisa, concluímos algumas questões importantes. Para podermos nos encaminhar à conclusão do primeiro tópico deste segundo capítulo, organizei em sentenças as principais conclusões até aqui: 01- Filosofia é criação de conceitos. 02 - Não é autêntico um ensino de filosofia que se ocupe unicamente da sua história. 03 - Se filosofia é criação de conceitos, logo o que torna autêntico um ensino de filosofia, é ensinar a criar conceitos. 04 - Os conceitos são criados a partir de determinados problemas. 05 - O que nos força a determinados problemas são os signos. 06 - Não se pode determinar quais signos exatamente incitam os conceitos. 07 - O que o professor de filosofia pode fazer é possibilitar aos seus alunos acesso a signos que podem incitar o pensamento filosófico (tais como, textos, figuras, filmes, etc). 08 - Segundo Gros, a tradição da filosofia a partir da vivência de diversos filósofos, mostra o território como um elemento que impulsiona a criação conceitual. 09 - Dessa forma, o território pode ser um elemento-signo utilizado pelo professor de filosofia para incitar a criação de conceitos também por seus alunos. 10. O território é autêntico à filosofia e, a partir da geofilosofia de Deleuze e Guattari, ele também encontra justificativa nela própria.

O critério estabelecido nesta pesquisa para pensar um método de ensino da filosofia é que esta metodologia deveria ser autêntica à própria filosofia e nela se justificar. Portanto, encontramos no território a autenticidade e a justificativa que estávamos buscando. A partir do que já estabelecemos até aqui, podemos então considerar que é possível produzir filosofia percorrendo um território, e que, através da geofilosofia, enquanto método de pensar em movimento, é também possível um autêntico ensino da filosofia no nível médio.

Frei Betto é um teólogo e frade católico que atuou na mobilização de territórios para criação das Comunidades Eclesiásticas de Base no Brasil na década de setenta. Em setembro de 2004 ele participou da VI Semana Universitária da Universidade Católica de Brasília - UCB que tinha como tema o compromisso social. Em sua fala ele afirmou: “a cabeça pensa por onde os pés pisam” (SÍVERES, 2010, p. 47). O Prof. Dr. Luiz Síveres, da UCB, estava no evento e fez em um artigo o seguinte escólio sobre a fala de Frei Betto:

Nesse sentido e de acordo com Frei Betto, “a cabeça pensa por onde os pés pisam”. Para explicitar essa afirmativa, o autor faz referência a Copérnico, que só conseguiu

ver o movimento da Terra quando “pisou” no sol. Portanto, esse cientista só conseguiu fazer a revolução copernicana porque contemplou o seu planeta a partir de um outro sistema; fato que exigiu uma mudança de ótica e um deslocamento conceitual. (SÍVERES, 2010, p. 47, grifos do autor)

A fala de Frei Betto ao lado da citação do Prof. Dr. Luiz Síveres evidenciam o caráter territorial do pensamento e o movimento que se faz com os conceitos. Como já dito, o território é um elemento-signo que incita o pensar. O conceito é criado sempre em relação a algum problema como uma maneira de lidar com aquela questão. É na imanência do território que surge o pensamento filosófico enquanto atividade de criação em movimento que se opõe ao senso comum e às opiniões.

O território é guardião das potências do pensar. A República de Platão só foi possível na Grécia através dos signos que as cidades-estado do território grego emitiram para o pensamento platônico. O existencialismo de Sartre é necessariamente europeu, pois foi preciso estar em um território pós-guerra para construir um conceito que trate dos problemas da liberdade. O conceito de direito natural de John Locke é essencialmente inglês, pois foi indispensável habitar um território marcado pelo absolutismo para que essa ideia fosse possível no pensamento liberal. Cada filósofo, em seu território, permitiu-se ser afetado por signos. Diante do caos, eles elaboraram seu recorte traçando um plano de imanência. Alguns estabeleceram personagens conceituais (como é o caso de Platão no exemplo acima) e por fim, criaram seus conceitos. É em relação a um território que o conceito é criado.

Nas escolas de educação básica é comum encontrarmos laboratórios de diversas disciplinas, tais como Química, Biologia, Matemática, etc. A etimologia da palavra “laboratório” tem origem no latim “*laboratorium*” que significa “local de trabalho / labor” (Houaiss, 2001). Por exemplo, em uma aula de química no interior da sala de aula, há pouca criação pelos alunos. Na maioria das vezes, quando estão em sala, eles aprendem as teorias e os conhecimentos da química. Logo que o professor deseja realizar uma atividade de criação mais intensa, é para o laboratório que os alunos são conduzidos. A mesma lógica é apropriada para outras disciplinas também. Na filosofia, por exemplo, a criação de conceitos é sim possível no ambiente interno da escola. Mas se o professor desejar intensificar a criação filosófica, ele deverá também levar os alunos para o laboratório da sua disciplina. Aqui já podemos proferir, portanto, que o território é o “laboratório” da filosofia. O encontro com os signos incitam os conceitos sobrevém quando se percorre o território. O professor deve possibilitar para os estudantes a experiência do pensamento que leva a criação filosófica, logo é o território que o

professor deve fazer seus alunos conhecerem. É ele o elemento (mas não o único) que vai emitir signos que levam à experiência do pensamento e a criação conceitual.

Sendo, portanto, possível ensinar filosofia a partir do território, até que ponto, o Cariri, território localizado no nordeste brasileiro, pode ser pensado como possibilidade de experiência filosófica para os estudantes do ensino médio? Seria o Cariri um território de criação e detentor de signos que incitam a criação conceitual? Nos tópicos adiante estarei tratando dessa questão pensando os diversos momentos e espaços de criação no Cariri. Para isso irei me desterritorializar em alguns momentos, e caminharei também por solos não-filosóficos⁸ desta pesquisa. Logo em seguida, pensarei como o território caririense pode favorecer o ensino da filosofia nas escolas de nível médio da região.

2.2 - Cariri: território caminhante

O Cariri é uma região localizada no sul do estado do Ceará fazendo divisa com os estados da Paraíba (ao leste), do Piauí (a oeste) e de Pernambuco (ao sul). Atualmente a região é composta por 28 municípios, quais sejam: Abaiara, Altaneira, Antonina do Norte, Araripe, Assaré, Aurora, Barbalha, Barro, Brejo Santo, Campos Sales, Caririáçu, Crato, Farias Brito, Granjeiro, Jardim, Jati, Juazeiro do Norte, Mauriti, Milagres, Missão Velha, Nova Olinda, Penaforte, Porteiras, Potengi, Salitre, Santana do Cariri, Tarrafas e Várzea Alegre. O Cariri ocupa 16.442,3 km² de território. Isso equivale a 11,06% da área total do estado do Ceará. (GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ, 2022)

A região possui economia diversificada com geração de emprego e renda principalmente através das indústrias, comércios, setores públicos, agricultura familiar e serviços autônomos. O Cariri abriga hoje a maior zona metropolitana do interior do estado, composta pela conurbação das cidades de Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha, apelidada de “CRAJUBAR” (junção das sílabas iniciais dos nomes dos três municípios citados). A Região Metropolitana do Cariri é um grande motor da economia local e da economia de outros municípios caririenses, concentrando consigo a maior oferta de produtos e serviços do sul cearense.

⁸ Por este termo, me refiro a outros campos de produção de conhecimento que não seja a filosofia, quais seja: as ciências e as artes.

O território Cariri recebe esse nome em alusão ao povo homônimo que aqui viviam. A compreensão de Cariri é algo bastante amplo que não se limita somente às determinações legais e geográficas contemporâneas. Os Cariris eram um povo de grande dimensão que ocupava o interior do nordeste brasileiro. (FILHO, 1968). Não se sabe ao certo como esse povo chamava a si mesmo, pois o nome “Cariri” foi uma atribuição dada pelos colonizadores. Segundo o Prof. Dr. Francisco Adegildo Férrer, o nome Cariri pode ser traduzido como taciturno, tristonho e silencioso. (FÉRRER, 2007, p. 186)

O substantivo “cariri” surge, portanto, de um adjetivo cujo desempenho assumia caráter pejorativo. Essa violência linguística é apenas mais uma dentre as tantas outras violências que os povos nativos sofreram com o processo de colonização que quase levou ao seu extermínio total. Por conta desse apagamento, durante muito tempo acreditou-se que os índios Cariris haviam desaparecido, seja pelos assassinatos em massa ou pela miscigenação. Mas, apesar do etnocídio europeu em terras brasileiras, hoje ainda temos povos indígenas no Cariri.

Alguns dos indígenas vivem em uma comunidade no sítio Poço Dantas, nas proximidades do distrito de Monte Alverne no município de Crato - CE. Esse povo, após seu autoconhecimento enquanto indígena, passou a lutar pelos seus direitos básicos perante o Estado e pela proteção de suas terras. (SILVA, 2021). Em 2017, quando eu ainda era estudante do curso de graduação em Filosofia na Universidade Federal do Cariri, tive a oportunidade de visitar e conhecer a comunidade do sítio Poço Dantas. As minhas percepções sobre a visita foram publicadas através de um relato de experiência na IV Mostra UFCA intitulado “Trilhas Filosóficas: o passado e o contemporâneo dos remanescentes dos índios cariris do Sítio Poço Dantas em Crato, CE”, nele exponho um pouco da história daquela comunidade e dos desafios que eles vinham enfrentando, tanto para conseguir seu reconhecimento estatal enquanto povo indígena, quanto para ter acesso aos direitos sociais básicos.

A ocupação do povo Cariri na região que hoje se conhece como Ceará e Paraíba é narrada através de um dos seus mitos fundadores. Conta-se que no princípio havia Badzé, o deus do fumo; Poditã, o seu filho mais velho; e Warakidzã, o filho menor. Poditã era o filho mais querido de Badzé, por conta disso, seu pai o enviou para a terra Cariri com o objetivo de ensinar a eles algumas técnicas, tais como reconhecer frutas, raízes e ervas, caçar animais, fabricar utensílios, dançar, cantar e fazer rituais sagrados. Na terra Cariri viviam em sua maioria homens do sexo masculino. Só existia uma única mulher. Os índios queriam mais mulheres para eles, por isso, eles foram procurar ajuda de Poditã. Diante da circunstância, Poditã orientou

que eles fracionassem o corpo da única mulher em vários pedaços e distribuísse um pedaço para cada índio homem. Em seguida, cada um deveria enrolar o seu pedaço em um chumaço de algodão. Assim eles fizeram e saíram para a caça. Quando retornaram ao lugar, encontraram muitas mulheres. Elas tinham preparado muitas comidas e bebidas para ele. Após o banquete, os homens e as mulheres se relacionam entre si, e dessas relações nasceram várias crianças que representavam o amanhã do povo Cariri. A única mulher transformou-se na Mãe D'água, um espírito de fecundação em forma de serpente que habita as profundezas da terra Cariri

Os Cariris passaram a expressar enorme gratidão à Poditã. Eles manifestaram o seu sentimento através de danças e cantos. Warakidzã, o irmão mais novo de Poditã, com inveja, desceu de encontro ao povo Cariri e transformou todas as crianças em *podimirins* (pequenos porcos). Assustadas, as crianças que estavam sob o encanto subiram nas árvores e lá ficaram. Ainda descontente, Warakidzã pediu que formigas azuis roessem o caule das árvores fazendo-as caírem e deixando as crianças encantadas presas no céu. Os índios tentaram colocar as árvores no lugar, mas sem sucesso. A única saída foi recorrer à Poditã. O filho mais velho de Badzé orientou que os pajés da tribo invocaram a proteção de seu pai fumando ervas mágicas e bebendo o cauim da jurema preta para só assim terem contato com os mundos encantados. Os pajés seguiram a orientação e conseguiram encontrar Badzé nos mundos encantados. Feliz com a visita, Badzé castigou seu filho mais novo Warakidzã, desencantou as crianças e as devolveu para a terra Cariri. (GONÇALVES, 2016, p. 70-71). Em outros relatos os índios cariris também afirmavam que vinham de um lago encantado, provavelmente da região do Tocantins ou Amazonas. (ABREU, 1976)

A partir desses seus mitos fundadores é possível notar uma relação do povo Cariri com a água. Acredita-se que o povo nativo tenha escolhido habitar o Cariri, pois, se comparado com outros lugares do nordeste brasileiro, o Cariri possui uma abundância de água e, por conseguinte, possui um solo fértil para encontrar e cultivar alimentos. Essa relação do povo com a água nos remete ao primeiro grande criador de conceitos, Tales de Mileto, que atribuiu a *arché* à água e, portanto, a colocou como princípio da *physis*. A água é elemento parte de outro elemento que é o território. Tales precisou, portanto, debruçar a filosofia sobre o território, para desterritorializar a água do plano geográfico e reterritorializá-la no plano filosófico. Dessa forma, o conceito “água” foi a resposta de Tales ao problema da *arché*.

Os mitos fundadores caririenses apontam para um potencial criador desse território. Podemos narrar que o Cariri é um lugar de pensamentos, onde o imaginário flui e a criação

acontece. O fenômeno grego que relaciona mito e filosofia, encontra similaridade também no Cariri quando relacionamos a criação mítica dos povos nativos com a criação filosófica que o território caririense produz nos dias atuais. Assim como ocorre a criação filosófica, a criação mítica também parte de uma inquietação, de um incômodo, de algo que força o pensamento. Portanto, o povo do Cariri, desde suas origens, é um povo que se permite criar quando algo no pensamento é instigado.

Estas narrativas ilustram o Cariri como um lugar de desterritorializações relativas, isto é, quando território é pensado através de figuras e imagens. No Cariri, esse deslocamento manifesta-se também, de maneira muito forte, no caminhar das romarias. Este fenômeno refaz-se anualmente em torno das figuras do Padre Cícero, da Beata Maria de Araújo e da Menina Benigna. As romarias caririenses são peregrinações que reafirmam a crença indígena de que há algo de sagrado no Vale do Cariri. Juazeiro do Norte, Crato e Santana do Cariri estão no epicentro caminhante desse fluxo peregrino.

Por meio de uma epistemologia das ciências da religião, o professor Gilbraz Aragão defende que devemos observar esses acontecimentos com mais atenção aos fe-”noumenos” do que ao “noumeno”. (ARAGÃO, 2013). Por isso, as romarias caririenses devem ser percebidas como a caminhada de um povo oprimido que resiste com a única coisa que lhe restou: o corpo que lhe faz caminhar:

O pobre tem exclusivamente o corpo como única riqueza. O caminhante é filho da terra. Cada passo é uma confissão de gravidade, cada passo prova que há uma ligação e martela a terra como uma sepultura definitiva, prometida. Mas é também que a caminhada é árdua. Ela requer um esforço repetido. Não se aborda corretamente um lugar sagrado sem ter sido purificado pelo sofrimento, e caminhar exige um esforço indefinidamente reiterado. (GROSS, 2010, p. 117-118)

O Cariri é o lugar onde o sagrado é revelado com os pés. A conexão e a purificação só se tornam possíveis quando se caminha pelo mesmo solo que o Padre Cícero pisou ou quando se pisa na mesma terra que foi inundada pelo sangue martirizado da Menina Benigna. O romeiro desterritorializado, se reterritorializa deixando para trás todos os fardos cotidianos. Mesmo na íngreme ladeira do horto, a cruz se torna mais leve do que a própria vida deixada em casa. Segundo Brito (2021):

É nesse ponto que podemos fazer a distinção entre o tipo de romeiro e romeira turista e o peregrino. O turista olha para fora, excitado pelas novidades que o rodeiam. O peregrino volta-se para dentro de si mesmo enquanto caminha, em busca de um significado escondido na obscuridade do próprio coração. (BRITO, 2021, p. 132)

Segundo Gross: “O primeiro significado de *peregrinus* é: o estrangeiro, o exilado. O peregrino, originalmente, não é aquele que vai a algum lugar (Roma, Jerusalém, etc.), mas antes

de tudo aquele que *não está em casa ali onde está caminhando.*” (GROS, 2020, p. 111, grifo do autor). Os habitantes do Vale do Cariri quase nunca se identificam como “romeiros”. Romeiro é aquele que vem de fora, é o caminhante desterritorializado.

Sobre o fenômeno caminhante das romarias no Cariri, o Prof. Dr. Francisco José da Silva afirma:

O romeiro é o caminhante, o buscador da graça naquele lugar onde ela brota e inspira a fé que dá sentido à vida sofrida neste "vale de lágrimas". O Nordeste, como sabemos, é uma terra ao Oriente Médio (Palestina), uma terra árida em que a vida brota em pequenos oásis, verdadeiros paraísos no meio do deserto (daí a palavra grega *paradeiso*, jardim). A aridez da terra é balanceada pela fertilidade espiritual do povo que a habita. No Nordeste, encontramos no Cariri uma região paradisíaca, que, mesmo nas secas mais fortes, permanece verde e atrai os mais distantes peregrinos. Devemos lembrar que é predominante- mente nos tempos calamitosos da seca que os romeiros se sentem chamados a rezar e a fazer penitência pelo perdão dos pecados e para que Deus envie a chuva. (SILVA, 2016, p. 73)

A caminhada peregrina pelo Cariri também é uma caminhada para dentro de si. É um trajeto espiritual que corresponde ao encontro da subjetividade com o eu, e vice-versa. Existe nesse movimento de reterritorialização de si um caráter subversivo velado pela passividade comum às religiões. Apesar dos caminhos levarem à Roma, não é para lá que os romeiros optam por caminhar. O território semiárido de um santo excomungado, de uma mulher negra perseguida, e de uma adolescente martirizada ante um abuso sexual, é mais atrativo para se caminhar do que a terra da cátedra papal sob colunas e tetos renascentistas.

O Cariri é caminhante, não somente nas suas desterritorializações relativas, mas também, em suas desterritorializações absolutas. No Cariri há filosofia até no nome de uma das suas cidades: Farias Brito, município caririense, anteriormente chamado de Quixará. A localidade recebeu esse novo nome em homenagem ao filósofo cearense Raimundo de Farias Brito, que fez parte da tradição do espiritualismo filosófico no Brasil.

A criação filosófica no Cariri é semelhante e concomitante com produção filosófica no restante do país. No Cariri, o primeiro registro de ensino da filosofia data-se do século XIX com a fundação do Seminário São José, que até 1914 (ano da criação da Diocese de Crato) funcionou como um anexo do Seminário da Prainha de Fortaleza (COSTA e VASCONCELOS JUNIOR, 2016, p. 498).

Sob articulação do estado e da Igreja, no final da década de 50 foi fundada a Faculdade de Filosofia do Crato. A instituição começou a operar no ano seguinte vinculada à Universidade do Ceará (hoje UFC), mas sob tutela da Diocese de Crato. Assim permaneceu até 1985 quando ocorreu sua estatização (FLORÊNCIO, 2012). Apesar do nome, a FFC não possuía nenhum

curso de graduação em filosofia, porém, segundo Florêncio (2012, p. 65-66), a FFC ofereceu duas cátedras de filosofia: a primeira chamava-se “História da Filosofia”, vinculada ao Departamento de Fisiologia; e a segunda tinha o nome de “História e Filosofia da Educação”, ligada ao Departamento de Educação.

O primeiro curso de graduação em filosofia no Cariri só foi criado em 2006 com a fundação do Campus Cariri da Universidade Federal do Ceará - UFC em Juazeiro do Norte. O curso já iniciou com as modalidades bacharelado e licenciatura. As primeiras aulas acontecem sem sede própria, funcionando na mesma cidade em um prédio colegial localizado no bairro Pirajá. Somente em 2008 as instalações do Campus Avançado da UFC são inauguradas e o curso de filosofia ganha seu espaço. Em 2013 é criada a Universidade Federal do Cariri - UFCA, e então, o curso de filosofia, em suas duas modalidades, passa a integrar a rede de cursos da nova instituição de ensino superior. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018)

O curso de filosofia da UFCA exerceu e exerce papel importante para a produção filosófica no Cariri. Na região, o curso de licenciatura em filosofia da UFCA é o único que habilita profissionais na área para atuarem na educação básica. O curso também dispõe de extensão, estabelecendo diálogos com a comunidade caririense através de ações e projetos desenvolvidos, bem como, simpósios, seminários, congressos e demais eventos acadêmicos que estreitam o diálogo da filosofia no Cariri com outras filosofias de outros territórios.

A pesquisa filosófica no Cariri tem como protagonistas os docentes e estudantes do curso de filosofia da UFCA. Em 2022 a Universidade Federal do Cariri abriu o primeiro programa de mestrado em filosofia do Cariri, integrando a rede do PROF-FILO (Mestrado Profissional em Filosofia) com duas linhas de pesquisa: 01 - Fundamentos do ensino, currículo e políticas educacionais, e 02 - Práticas de ensino de filosofia.

Apesar de ser uma história recente, o Cariri também é território de criação filosófica. O conceito encontra lugar de criação nos solos caririenses, carregando consigo os elementos e as singularidades do lugar. O Cariri é um lugar de signos que instiga o pensamento em sentido à criação. Por exemplo, o conceito que trago nesta pesquisa para pensar o ensino de filosofia através de uma geofilosofia em território caririense, não é um pensamento totalmente novo. Essa pretensão já havia aparecido antes no pensamento do Prof. Dr. Luiz Manoel Lopes, como observa-se em seu artigo “Deleuze-Guattari e o aprendizado através da geofilosofia” publicado no periódico Poiésis - Revista de filosofia (LOPES, 2019). O Prof. Dr. Luiz Manoel Lopes também manifestou sua intencionalidade em aplicar a geofilosofia sobre o Cariri quando

idealizou o projeto “Pensando a região do Cariri cearense através da geo-filosofia de Deleuze-Guattari” que atuou no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), na modalidade de ensino médio.

Outro momento que esta ideia também aparece é na criação e desenvolvimento do projeto Trilhas Filosóficas, idealizado pelo então estudante de graduação em Filosofia, Ismael Lima, em colaboração com a Profa. Dra. Camila Prado, docente do curso de filosofia da UFCA. Nos seus anos de existência, o projeto esteve vinculado às Pró-reitorias de Cultura (PROCULT) e de Extensão (PROEX), atuando com o objetivo de promover o pensamento filosófico através do território, em especial, do Cariri. (ABREU, 2017). O Trilhas Filosóficas foi um acontecimento monumental para a filosofia caririense. O projeto convidou a universidade para se desterritorializar do seu campus e se reterritorializar em outras comunidades, ao tempo em que convidou a comunidade para se desterritorializar de seu lugar e se reterritorializar na universidade. O Trilhas Filosóficas pensou o Cariri com os pés e apontou caminhos para novas formas de fazer e ensinar filosofia. Certamente, berço desta pesquisa está em algum lugar do Cariri por onde o Trilhas Filosóficas pisou.

O Cariri é um território caminhante, nele há possibilidades de signos que incitam a criação filosófica. Um autêntico ensino de filosofia no Cariri perpassa por desterritorializar os estudantes de dentro da sala de aula, e reterritorializá-los do lado de fora. Seria um grande desperdício de devir realizar em solo caririense um ensino de filosofia sedentário. Não me parece justo ensinar filosofia ignorando as potencialidades criadoras deste território. O ensino da filosofia no Cariri precisa ser nômade.

Sendo o Cariri um lugar de desterritorializações e reterritorializações, como podemos então, utilizarmos as potencialidades caminhantes desse território com o objetivo de favorecer o ensino da filosofia no nível médio? Adiante analisarei as condições legais da filosofia no ensino médio caririense, e em seguida, considerarei as possibilidades de se ensinar filosofia no nível médio através de um método geofilosófico em que o Cariri seja o elemento-signo de criação conceitual. Partirei da atual condição em que se encontra a disciplina nas instituições de educação básica da região, estabelecendo diálogos com os referenciais teóricos desta pesquisa.

2.3 - A filosofia na educação básica do Cariri

O Cariri é um lugar de criação. Este território possibilita as três grandes potências criadoras: arte, ciência e filosofia. Na região do Cariri cearense, as possibilidades de ocupação da filosofia são múltiplas, porém, de maneira institucionalizada é possível encontrá-la em três espaços principais: nas universidades (em especial na Universidade Federal do Cariri), nos seminários católicos (em especial no Seminário São José), e nas escolas de educação básica (majoritariamente no ensino médio). Se avaliarmos a partir do número de discentes, o campo de abrangência da filosofia das escolas de ensino médio do Cariri é superior ao dos estudantes acadêmicos e seminaristas da mesma região. Ainda que esteja contida em uma aula de 50 minutos, a filosofia faz parte da rotina semanal da vida de milhares de adolescentes caririenses.

Todas as escolas públicas de ensino médio do Cariri possuem a disciplina de filosofia enquanto componente permanente no currículo escolar durante os três anos de curso. Para a maioria dos estudantes, é no ensino médio que eles têm contato pela primeira vez com a filosofia. Para muitos deles, é também nesta etapa que eles vivenciam pela última vez uma aula de filosofia. Portanto, a experiência filosófica no ensino médio é única e importante. É a partir dela que serão traçados caminhos para que os adolescentes aprendam os percursos que desvie das opiniões e dos sedentarismos de pensamentos.

A vitalidade dos jovens é um solo fértil para espalhar as sementes que garantam, também, a vitalidade da filosofia. O professor de filosofia da educação básica carrega consigo uma responsabilidade filosófica tão grandiosa quanto a de um professor e pesquisador das universidades. Para além da responsabilidade de garantir um autêntico ensino da filosofia, o professor de filosofia da educação básica tem o desafio de mostrar para seus alunos a importância do pensamento filosófico.

A responsabilidade do professor de ensino médio perante à filosofia encontra também desafios nas diretrizes e normas de ensino, bem como, nos burocráticos sistemas de avaliação das redes públicas. Cada esfera de poder do estado brasileiro, elabora seus arranjos curriculares, de um modo que, o esforço do professor em cumprir todos os marcos legais pode acabar fazendo com que o ensino da filosofia não seja autenticamente filosófico. Porém, também não é legalmente cabível ao servidor público exercer o seu trabalho sem observar os marcos legais. Observamos a seguir alguns pontos para entendermos como legalmente a filosofia aparece na educação básica caririense.

No Cariri, assim como no restante do país, o documento que norteia o ensino da Filosofia no nível médio é a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017).

Porém, o estado do Ceará também elaborou o seu documento normativo direcionado para a rede pública estadual, esse documento chama-se Documento Curricular Referencial do Ceará - DCRC, publicado em setembro de 2021 (CEARÁ, 2021).

A BNCC foi estabelecida com a reforma do ensino médio que ocorreu no Brasil em 2017 a partir das alterações de pontos importantes da Lei 9394/96 (LDB). A BNCC segue os mesmos caminhos da reforma, alinhando-se a um modelo de educação neoliberal que prioriza os conhecimentos técnicos aplicados ao mercado de trabalho, em detrimento de outras áreas do conhecimento pouco mercadológicas, como é o caso da filosofia.

A BNCC não determina o currículo da educação básica com base nos conteúdos a serem trabalhados. O documento estabelece as competências e habilidades que deverão ser desenvolvidas pelos estudantes ao final da etapa escolar. Esta educação fundamentada na lógica de competências e habilidades se popularizou nas discussões pedagógicas a partir da década de 1990, e encontra-se teorizada no pensamento de Philippe Perrenoud, sociólogo suíço da Universidade de Genebra. Sobre a educação baseada em competências, o autor afirma:

Se aceitarmos que competência é uma capacidade de agir eficazmente num determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles, é preciso que alunos e professores se conscientizem das suas capacidades individuais que melhor podem servir o processo cíclico de Aprendizagem-Ensino-Aprendizagem. (PERRENOUD, 1999, p. 7).

Não entrarei aqui na discussão pedagógica da eficácia ou não da lógica das competências no processo educativo como um todo, mas, trazendo para o campo da filosofia, devo afirmar que é bastante delicado estabelecer competências e habilidades que “supostamente” a filosofia deveria desenvolver nos estudantes. Lembro aqui que a própria BNCC não conseguiu em seu texto contemplar a filosofia a partir da lógica das competências.

A área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) é onde a filosofia foi incluída na BNCC. Essa área possui oito competências a serem desenvolvidas, onde, cada competência possui um conjunto de habilidades que funcionam como competências menores dentro de uma competência maior. Ao analisarmos cada uma delas, é conclusivo que nenhuma se relaciona diretamente com a filosofia. A BNCC não estabelece nenhuma competência filosófica para ser desenvolvida nos estudantes. Todas as outras se correlacionam entre habilidades da história, geografia e sociologia, já a filosofia permanece isolada dentro das diretrizes educacionais.

Como afirmei anteriormente, é delicado estabelecer competência para o ensino da filosofia, porém, com base nos conhecimentos discutidos até aqui, o mais próximo de uma competência para o ensino da filosofia no nível médio seria criar conceitos. É esta a habilidade

que todo estudante deveria exercer pelo menos uma vez na vida. A criação conceitual é o papel legítimo da filosofia, portanto, a experiência filosófica exige a produção de conceitos. Era essa, talvez, a competência que deveria estar nos textos das leis, diretrizes e normas de ensino.

Criar conceitos não interessa a uma educação neoliberal, por isso, dificilmente veremos a preocupação de um Estado neoliberal em tornar o ensino de filosofia autêntico a si mesmo. A própria relação da filosofia com o Estado já é algo historicamente controverso. Como mostrado no primeiro capítulo dessa pesquisa, na medida em que houverem transformações no estado brasileiro, a filosofia teve sua importância desmerecida por diversas vezes. E se retrocedermos mais ainda na história do pensamento, vemos que o primeiro grande conflito da filosofia com o Estado resultou na trágica morte de Sócrates.

Corroborando com a posição pedagógica do estado neoliberal, a LDB em vigor determina que haja no ensino médio “estudos e práticas” em filosofia (BRASIL, 2017). A lei não cita a filosofia enquanto “disciplina” ou “componente curricular”. A intencional subjetividade deixada no texto, consente que as redes de ensino optem por estabelecerem a filosofia enquanto disciplina, ou que diluam ela em alguma outra área do conhecimento.

Algumas unidades federativas brasileiras decidiram extinguir a filosofia do patamar de disciplina. O Ceará, em sentido contrário das outras redes de ensino, conservou o ensino da filosofia no nível médio com a mesma carga horária que havia sido estabelecida antes das alterações da LDB de 2017. O DCRC, se comparado com a BNCC, possui em suas diretrizes uma construção textual que atribui maior valor ao papel da filosofia na educação básica. Em um trecho do documento em que ele trata sobre a antiga concepção de um ensino voltado para o “exercício da cidadania”, ele afirma: “Desse modo, o papel da Filosofia se torna maior, pois uma formação integral exige que sua especificidade, o trabalho com conceitos filosóficos, seja aprendida, o que se dará a partir do trabalho pedagógico com os problemas e os conteúdos de Filosofia.” (CEARÁ, 2021, p. 240). Aqui faço destaque ao fragmento do DCRC que cita o “trabalho com conceitos filosóficos”. Ao se referir ao conceito filosófico enquanto especificidade da filosofia, este documento evoca indiretamente o pensamento de Deleuze e Guattari sobre o que é a filosofia. Até então, nenhuma outra matriz referencial com abrangência no Ceará, fazia menção à filosofia de maneira tão próxima ao que ela de fato é,

Outro trecho do DCRC traz uma discussão sobre o problema em se desenvolver em sala de aula um estudo da filosofia a partir de uma perspectiva histórica e linear. Observemos o fragmento a seguir:

O rigor conceitual, tão característico da Filosofia, necessariamente se realiza lançando mão da história da Filosofia. A busca de respostas que transcendam a aparência das coisas já aponta para a construção de uma atitude filosófica em relação ao mundo. A essa atitude filosófica é imprescindível o recurso da história da Filosofia. Defender seu uso, contudo, não significa que o professor deve organizar seu plano de aula de forma linear, pois a experiência filosófica é tão importante quanto a memorização da história da Filosofia. Garantir o acesso dos jovens a essa história não consiste na redução da disciplina a um programa centrado, exclusivamente, no estudo linear das construções elaboradas pelos filósofos a cada época. Partindo do pressuposto de que o exercício da Filosofia está intimamente associado a um determinado método filosófico, é necessário, também, que os jovens possam ter acesso às diversas abordagens construídas pelos filósofos: dialético, fenomenológico, existencialista, racionalista, etc. e, compreendam que cada um corresponde a um determinado modo de pensar, inexistindo, portanto, a Filosofia, mas filosofias. (CEARÁ, 2021, p. 243)

Quero citar aqui alguns pontos interessantes trazidos no recorte acima. Ele começa defendendo que o ensino da filosofia se sirva da sua história. Isso de fato é correto. Não é prudente um ensino de filosofia que ignore os mais de dois milênios de pensamentos produzidos. Logo em seguida, o texto alerta que o uso da história da filosofia não pressupõe uma linearidade dos conteúdos. A partir daqui, o documento lembra a importância da “experiência filosófica”. A DCRC faz uma diferenciação entre a “memorização da história da filosofia” e a “experiência filosófica”. Ao tempo em que são diferentes, o texto do documento atribui a ambos o mesmo valor para o ensino da filosofia. Portanto, segundo a DCRC, o ensino de filosofia nas escolas de nível médio da rede pública estadual do Ceará deve acontecer através de uma simbiose entre a história da filosofia e a experiência filosófica. Por experiência filosófica, compreendemos como o próprio ato de filosofar, a experiência do pensamento que cria conceitos. Segundo Gallo (2012, p.54) “[...] o que caracteriza a filosofia [...], é que ela é uma experiência de pensamento que procede por conceitos, que cria conceitos.”

Por fim, este recorte do DCRC finaliza com a ideia que não se deve ensinar filosofia, mas sim “filosofias”. Esta possibilidade de se pensar uma pluralidade de filosofia pode ser encontrada no pensamento de Silvio Gallo quando ele afirma que:

A filosofia entendida como produção conceitual não tem, pois, a menor pretensão à universalidade e à unidade: cada filósofo assina seu mundo, e seu instrumental conceitual é composto por ferramentas que usamos ou não, conforme sejam, ou não, interessantes para nossos problemas. Ou, para usar outra metáfora, as diferentes filosofias aparecem como diferentes lentes, cada uma delas nos mostrando diferentes facetas do mundo. (GALLO, 2012, p. 64)

O tópico do DCRC que trata sobre o ensino da filosofia, está disposto em oito páginas do documento, onde ao longo do texto, pode ser encontrada citações diretas, indiretas e menções a autores como, Walter Kohan, Alejandro Cerletti, Marilena Chauí, ao próprio Silvio Gallo, entre outros (CEARÁ, 2021, p. 242). Considerando a grande relevância dos pensamentos desses

filósofos citados, isso mostra que houve uma preocupação teórica ao elaborar o documento de referência para o ensino da filosofia nas escolas públicas de ensino médio do estado do Ceará. Sendo assim, avalio de maneira positiva a forma em que foi posicionada a filosofia no DCRC. Acredito que, de maneira teórica, o documento consegue minimamente suprir as expectativas do que se espera de um ensino de filosofia no nível médio.

O capítulo da DCRC que trata sobre o ensino da filosofia, segundo o próprio documento, foi redigido pelo Me. Antônio Alex Pereira de Sousa, professor efetivo da SEDUC-CE, com outros colaboradores externos responsáveis pela revisão e leitura crítica. São eles: Ma. Andréa Coutinho Pessoa de Oliveira, professora da EEEP Ícaro de Sousa Moreira, Ma. Debora Klippel Fofano, professora da SEDUC-CE, Me. Loan dos Santos Medeiros, professor da SEDUC-CE e Dr. Renato Almeida de Oliveira, professor do Curso de Filosofia da Universidade Estadual do Vale do Acaraú - UVA (CEARÁ, 2021, p. 05). Se comparado com a BNCC, o texto por eles produzido colocou a DCRC na vanguarda dos marcos legais sobre ensino de filosofia. O trabalho colaborativo dos professores e pesquisadores citados deu à filosofia uma base legal mais sólida no estado do Ceará.

As alterações da LDB que culminaram com a reforma do ensino médio também instituiu no país a política de escolas em tempo integral. O estado do Ceará, foi pioneiro no Brasil com a criação de escolas nesta modalidade. A ampliação da carga horária a partir dessas mudanças, abriu espaços para a inclusão dos chamados “itinerários formados”. Eles fazem parte de uma base diversificada que inclui disciplinas não tradicionais, podendo variar principalmente entre componentes eletivos, clubes e trilhas de aprofundamento.

O “Catálogo de Unidades Curriculares Eletivas - 2023” é a edição mais recente de um guia sugestivo elaborado pela Secretaria da Educação do Ceará - SEDUC - CE, para orientar os professores e as escolas na preferência de disciplinas eletivas. Nesse modelo, os estudantes têm a possibilidade de escolher qual componente ele irá cursar naquele semestre letivo. Esse último catálogo traz um total de oito componentes eletivos e um clube cujas ementas contemplam questões filosóficas, são elas: Filosofia para o ENEM, Iniciação à Filosofia, Tópicos da Filosofia Contemporânea, Papo Filosófico, Cantando à Filosofia, Café Filosófico: despertando o filosofar, Mulheres na História da Filosofia, Filosofia do Mundo e o Clube Filosofando (CEARÁ, 2023, p. 259-358).

As sugestões trazidas pelo catálogo servem como referência para que a escola, em especial, a equipe de professores, possam disponibilizar estes componentes eletivos para os

estudantes. O catálogo já traz uma ementa montada com metodologias, objetivos, sugestão de conteúdos e materiais didáticos, bem como, as referências bibliográficas utilizadas na construção da ementa. A orientação do catálogo é que ao final do semestre letivo, os alunos matriculados na disciplina eletiva apresentem um “produto final”, que pode ser algo material ou não, de modo que sintetize os estudos e práticas desenvolvidos durante as aulas do componente eletivo (CEARÁ, 2023).

Analisando a presença da filosofia nestes documentos normativos da educação cearense no nível médio, devo fazer a seguinte observação: mesmo com as sugestões de componentes eletivos de filosofia presente no Catálogo, bem como, a vanguarda em que se encontra o DCRC quanto à referida disciplina, ainda não me parece suficiente para asseverarmos com clareza e distinção que o estado do Ceará está comprometido com um autêntico ensino da filosofia nas escolas de nível médio. Para reverter esta análise, considero que ainda é necessário que a filosofia, enquanto disciplina, ocupe mais espaços dentro e fora da escola, e que receba novos olhares da comunidade escolar, a fim de favorecer o seu ensino com qualidade.

O Ceará possui um outro documento normativo chamado “Matriz de Saberes”. O objetivo dessa matriz é estabelecer os conhecimentos que são prioridades em cada disciplina, bem como, avaliar esses saberes através de avaliações diagnósticas com questões de múltipla escolha. (CEARÁ, 2022). As avaliações são aplicadas semestralmente, e os resultados são compilados em um site do Governo do Estado do Ceará chamado SISEDU (Sistema Online de Avaliação, Suporte e Acompanhamento Educacional) que, automaticamente, gera gráficos com indicadores que classificam os saberes dos estudantes como “adequado”, “intermediário”, “crítico” e “muito crítico”. Cabe aqui muitas dúvidas e desconfianças sobre a eficácia desse método avaliativo, porém, o que quero manifestar é que a disciplina de Filosofia não está incluída na Matriz de Saberes e, portanto, os estudantes não são avaliados pelo SISEDU. Aqui não estou reivindicando a inserção da filosofia nesse sistema avaliativo, pois considero que ele em nada agrega à disciplina. Meu ponto em questão é mostrar que a ausência da filosofia na Matriz de Saberes que são considerados prioridades na educação do Ceará indica que os saberes filosóficos não são priorizados pelo estado do Ceará.

As preferências estabelecidas pelos marcos legais se desdobram nas diversas negligências das escolas com o ensino da filosofia. No primeiro capítulo deste trabalho, enumerarei alguns desafios para o ensino da filosofia no Cariri. Fiz este mapeamento com base nas minhas experiências docentes em cidades e instituições da região, podendo, ou não, as

minhas experiências encontrarem semelhanças com as experiências de outros professores de outros territórios. Isso evidencia que, mesmo os marcos legais contemplando o ensino da filosofia, só isso não é suficiente para garantir um bom ensino da filosofia (que seja autêntico a este saber, e que nele se justifique). É necessário sairmos de um ensino de filosofia molar (dos marcos legais e das decisões de Estado), e nos deslocarmos para um ensino de filosofia molecular (da sala de aula, do território e suas relações).

Com base no conceito de geofilosofia de Deleuze e Guattari, bem como, partindo das atuais condições da filosofia nas escolas de ensino médio caririenses, discutirei a seguir algumas possibilidades de desenvolver um ensino de filosofia a partir de uma metodologia geofilosófica, onde o território do Cariri será pensado como um autêntico lugar de criação, ou seja, um elemento-signo para a produção de conceitos. Com objetivo tornar o pensamento cada vez mais rizomático, continuarei trazendo para nossa discussão os referenciais teóricos desta pesquisa.

2.4 - O ensino geofilosófico no território cariense: possibilidades

Para pensar um ensino geofilosófico no nível médio cariense, é necessário repensar o sentido da educação que se objetiva desenvolver nas instituições de ensino. A filosofia não vai ter significado algum se a finalidade da educação for unicamente uma preparação profissional do jovem. A presença da filosofia nas instituições de educação básica só encontra sentido se o processo de escolarização for concebido como uma possibilidade para o jovem ter acesso aos diversos modos de produção de saberes do mundo. É na escola que o estudante deverá ser apresentado aos múltiplos modos de produção científica, artística e filosófica, conhecendo as referências de cada um desses três universos e, experimentando por si mesmo, as ciências, as artes e a filosofia.

Na escola, o professor de qualquer disciplina de caráter científico, desenvolve com seus alunos a história do seu campo de estudo, mas, certamente, não passa todo o tempo nisso. Existem também as aulas de experimentação. Geralmente, nessas aulas, correm as idas aos laboratórios, bibliotecas, museus, ou outras atividades de campo, onde se possibilita a vivências dos estudantes com a pesquisa científica. A experimentação intensifica o aprendizado, pois nela, é possível lidar com problemas concretos que coligem a necessidade de se aplicar um método científico sobre eles.

Do mesmo modo ocorre nas aulas de artes. Aqui, quando falo em “artes”, pode ser aplicado à disciplina de Artes, bem como, às aulas de alguma arte em específico, como música, dança, teatro, etc. Pois bem, a história da arte é extremamente importante. O aprendizado das correntes e movimentos artísticos, bem como as tendências dos diversos tipos de arte, é fundamental para compreender o sentido da produção atual ou de determinadas épocas. O professor de artes também possibilita aos seus alunos a experimentação estética. Nesse sentido, os estudantes podem ser convidados a produzirem por si mesmo suas artes.

Quando o professor leva tintas e telas em branco, não é preciso falar mais nada, a tela branca, por si só, já é um convite para que a arte seja produzida. Ou mesmo quando o professor entrega aos alunos um amontoado de argila, no qual já se sente um impulso em transformar aquilo em algo. Ou também quando se toca uma música, onde o corpo já quer se movimentar e produzir uma dança. A arte incita, e o convite da arte é irrecusável. Quando ela não nos convida a produzir, ela nos convida a admirar. Os *afectos* e *perceptos* da arte também encontram-se nos museus, exposições, apresentação, etc. Tudo isso são possibilidades de experimentações artísticas que o professor pode proporcionar aos seus alunos.

No ensino médio, a ciência convida seus estudantes a experimentarem a produção científica, sem necessariamente esperar que dali surjam cientistas (caso surja, é uma dádiva para a ciência). Do mesmo modo, a arte convida seus estudantes a experimentarem a produção artística, sem necessariamente esperar que dali surja um artista (caso surja, é também uma dádiva para as artes). No ensino da filosofia, podemos aprender um pouco com a ciência e com as artes. Precisamos convidar nossos estudantes para experimentarem a produção filosófica. Isso não tem nada a ver em formarmos filósofos. Não é essa nossa pretensão, mas também, não é um impedimento para que um filósofo surja. A experimentação filosófica é necessária, pois, quando se luta contra o sedentarismo das opiniões, é preciso experimentar o processo de criação das grandes potências criadoras de saberes, igualmente, da filosofia.

Considerando que a filosofia é criação de conceitos, a experimentação filosófica é também a experimentação dos conceitos. Ela é a compreensão dos conceitos produzidos pelos filósofos, e também, a criação de seus próprios conceitos. Gallo (2012) afirma:

Nessa perspectiva, a aula de filosofia ganha sentidos muito interessantes ao ser tomada como uma "oficina de conceitos". Se a metodologia de trabalho se dará utilizando as ferramentas do diálogo, do debate, da reflexão etc. é uma discussão posterior; o fundamental é que a aula garanta o contato dos jovens com o instrumental conceitual. (GALLO, 2012, p. 92)

Gallo traz luz à ideia de uma aula de filosofia cujo formato seja uma “oficina de conceitos”. O autor defende que durante esse modelo de aula ocorra experimentação com os conceitos e, portanto, que os estudantes e professores sejam também um pouco filósofos naquele momento. A filosofia sendo uma potência criadora, não é admissível passividade quando se lida com conceitos. A aula, portanto, segundo Gallo, deve ser como um laboratório, um lugar de experimentação e de realização de atividades práticas.

Nunca se escolhe espaço para se criar filosofia. As criações de conceitos podem ser perpetradas nos jardins, como faziam os epicuristas, em institutos de pesquisa, como fazia Foucault no *College de France*, ou mesmo, em um banheiro, como relata a anedota de Arquimedes de Siracusa. O jardim de Epicuro, o *College de France* de Foucault, e a banheiro de Arquimedes emitiram signos que incitaram o pensamento criador dos filósofos. Ainda que não se possa dizer em qual espaço se cria a filosofia, alguns lugares podem possuir mais signos que incitem o pensamento, aumentando assim as possibilidades para que um novo conceito surja. É o caso do território, por exemplo. Segundo, Alejandro Cerletti:

Ensinar filosofia, então, nunca terá garantias de que alguém "aprenda" a ser "um filósofo", ao menos do modo como o professor o deseja. O que um bom professor tentará fazer é criar as condições para que talvez se dê um "amor". [...] Ainda que se possa criar as condições para um encontro com o saber (pode-se convidar a pensar), os encontros sempre têm algo de aleatório. Como dissemos, há uma impossível de preencher com os saberes do professor, na qual se joga a novidade do outro, sua própria relação com a filosofia. Pensar implica novidade e isso tem sempre algo de inquietante porque escapa ao controle da simples transmissão de um saber. (CERLETTI, 2009, p. 38)

Portanto, não é possível determinar qual filosofia será produzida em determinado espaço, o que o professor pode fazer é aplicar inteligibilidade sobre o mundo, percebendo-o através das lentes filosóficas, de modo que encontre signos que incitem uma criação de conceitos. O território é um elemento-signo, que é a filosofia em potência, portanto, uma geofilosofia. Não há um mapa de quais conceitos residem em quais lugares. O que existe são experimentações dos territórios, que podem ou não, incitar o conceito.

Analisando a obra “Caminhar, uma filosofia” de Frédéric Gros, concluímos que este elemento esteve presente na produção de diversos filósofos ao longo da tradição. Dessa forma, podemos pensar, que além da sala de aula, o território também é um “laboratório” de filosofia. O território incita a criação de conceitos e possibilita uma experimentação dos estudantes com problemas concretos a partir da filosofia.

Sendo a filosofia, na verdade, uma geofilosofia, é na ordem do espaço que os conceitos devem ser criados. A aula de filosofia precisa ser mais uma “geografia da filosofia”, . Os

estudantes devem exercer continuamente a desterritorialização e a reterritorialização durante as aulas. É por isso, que esta pesquisa convida o professor e seus estudantes a se desterritorializarem do espaço fechado das salas de aula, e se reterritorializarem do lado de fora. Considerando que o território do Cariri é um lugar de criação, o ensino da filosofia no Cariri deve ser um ensino geofilosófico, um ensino que contemple as potencialidades criadoras do território caririense, e que, este território seja o elemento-signo (o laboratório) para o ensino da filosofia.

Adiante apresentarei algumas sugestões de como o professor pode exercer um ensino geofilosófico a partir do Cariri enquanto espaço de criação. Antes disso, farei aqui algumas ponderações. A primeira é que, por estas sugestões, não pretendo propor uma metodologia geofilosófica universal, ou seja, aplicável em qualquer contexto escolar com garantias de resultados positivos. O que se compreende por geofilosofia, não nos permite com muita facilidade fazer isso. A geofilosofia não pretende determinar os conhecimentos filosóficos que serão aprendidos pelos alunos, nem muito menos, os conceitos que eles criarão. Segundo Gallo:

O aprender é um mistério, fruto de encontros ao acaso. O aprendizado é da ordem do acontecimento, daquilo que não pode ser controlado, medido, circunscrito. Podemos construir todos os esforços para ensinar e controlar o que e como alguém aprende, com o auxílio de *métodos*, políticas públicas, coerções, provas e exames. Mas o aprender escapa, o aprendiz devaneia e encontra caminhos outros, diferentes. (GALLO, 2012, p. 88, grifo meu)

O que nos cabe enquanto professores de filosofia, não é determinar quais conceitos e experiência filosóficas os estudantes devem ter, mas possibilitar a eles o contato com o máximo possível de signos que incitem a problematização e a criação de conceitos durante as aulas de filosofia. O território é um recurso possível para realizar o encontro dos sujeitos com os signos, e a geofilosofia é um caminho para esse “*ensigno*” da filosofia.

As sugestões a seguir foram pensadas a partir das minhas pesquisas e experiências pessoais, admitindo-se, portanto, outras possibilidades para além daquelas que mencionarei adiante. É razoável também que, com base nesses exemplos, seja possível, desenvolver outras ideias que não foram citadas, bem como, adaptar as sugestões para outros territórios e outros contextos. São, portanto, sugestões em movimento (mutáveis e adaptáveis).

Por último, apesar das sugestões que trago estarem quase todas relacionadas ao território do Cariri cearense, esta descrição não é fechada e limitante. O Cariri é o território em que nasci, e vivo. Foi nesse lugar que tive meu primeiro contato com a filosofia ainda no ensino fundamental e, na vida adulta, tive a honra de me graduar em filosofia. Até então, toda a minha

experiência enquanto professor da educação básica é no Cariri, por isso, é a partir desse plano que consigo pensar um ensino geofilosófico para os estudantes de ensino médio. As sugestões devem ser vistas como uma ilustração didática para que cada professor, dentro de seu território, possa cartografar possibilidades de desenvolver também um ensino geofilosófico com seus alunos. Feita essas ressalvas, vamos então para as sugestões.

Um ensino geofilosófico começa por algo simples, como uma caminhada, por exemplo. O professor pode convidar seus alunos para um passeio, que pode ser no entorno da própria escola, ou em outro lugar que considere melhor. Nesse passeio, sugiro ao professor mencionar aos estudantes que, na Grécia Antiga, havia filósofos que se relacionavam com a filosofia através de caminhadas. Esses pensadores eram chamados de “peripatéticos”, e andavam pelas alamedas do Liceu. Nesse momento, sugiro ao professor lançar a seguinte pergunta: caminhar favorece o pensamento? Com a questão em aberto, é importante ouvir e dialogar com as respostas dos estudantes.

Em outro momento da caminhada, o professor pode orientar para que os alunos observem o comportamento dos outros transeuntes (gestos, expressões faciais, diálogos, ritmo de caminhada, etc). Em seguida, sugiro pedir também para que eles observem o comportamento dos cães de rua. As seguintes perguntas podem ser lançadas: quais são as diferenças entre o comportamento humano e o canino? Quem aparenta estar mais feliz, os humanos ou os cães? É novamente importante ouvir as respostas e dialogar com elas. Ao final, o professor pode apresentar aos seus alunos que na Grécia Antiga havia um grupo de filósofos que eram associados a cães, eles eram chamados de “cínicos”. Nesse momento, é recomendável aprofundar-se na filosofia cínica, apresentando algumas de suas ideias e principais nomes, como Antístenes e Diógenes. Se preferir, esse aprofundamento pode ser realizado posteriormente ao retornar à sala de aula. Outra sugestão é apresentar aos estudantes a pintura “Alexandre e Diógenes”, de Nicolas-André Monsiau (1818). Os estudantes devem ser convidados a interpretar a ilustração, e o professor pode, posteriormente, apresentar a clássica anedota que envolve Diógenes de Sínope e Alexandre, o Grande.

Uma outra atividade simples também pode ser realizada pelo professor com seus alunos. Nessa ação, o professor deve convidar os estudantes a irem a uma praça, de preferência, uma que seja mais acolhedora, com sombras de árvores e diversos bancos. No início, o professor deve compartilhar que na Grécia Antiga, as praças (chamadas de “ágoras”) exerceram um papel muito importante na construção do debate filosófico e político do mundo grego. A ideia de

democracia, se consolida a partir desses debates. Feita essa parte introdutória, o professor lançará para sua turma um problema relacionado à filosofia política (de preferência algo que esteja relacionado ao conteúdo que se pretende trabalhar). Após isso, a turma será dividida em pequenos subgrupos espalhados pelos bancos da praça. Cada subgrupo vai ter a missão de pensar respostas (ou novas perguntas) para o problema lançado. O professor estabelece um tempo máximo e, ao final do prazo estabelecido, ele reúne toda a turma para que cada subgrupo apresente suas ideias. É importante o professor estimular para que os grupos dialoguem entre si, sejam com concordâncias ou discordâncias. Ao final, a discussão pode se tornar mais rica, se o professor apresentar para seus alunos o posicionamento de algum filósofo que trata sobre o problema por eles discutido. Se possível, é interessante a utilização de textos onde o próprio filósofo expõe seus conceitos. Após lerem e compreenderem o conceito apresentado pelo filósofo, os grupos poderão discutir novamente para decidirem se aquele conceito trazido pelo filósofo consegue dar conta do problema pensado, ou se esse conceito precisa ser adaptado. Não sendo possível nenhuma das duas hipóteses, aquele conceito pode ser descartado.

O filósofo Silvio Gallo chama esse momento de “conceituação”, “trata-se de recriar os conceitos encontrados de modo que equacionem nosso problema, ou mesmo de criar novos conceitos.” (GALLO, 2012, p. 97). Nesse momento da aula, o estudante deve analisar o conceito a fim de notar se ele dá conta ou não do problema pelo qual ele foi afetado.

Se, por um lado, na investigação pela história da filosofia encontramos conceitos que são significativos para nosso problema, tratamos então de deslocá-los para nosso contexto, recriando-os para que apresentem possíveis soluções; se, por outro lado, não encontramos conceitos que deem conta de nosso problema, certamente encontramos vários elementos que nos permitam criar um conceito próprio. (GALLO, 2012, p. 98)

No momento da experimentação do conceito, é permitido ao estudante que ele não se agrade, ou não fique totalmente satisfeito com o conceito de algum filósofo que o professor apresentou a ele. A partir daí, o aluno tem dois caminhos a seguir: ou ele cria por si próprio os seus conceitos, ou deve buscar em outros filósofos novos conceitos para serem pensados, adaptados, ou novamente rejeitados, se for o caso.

Um cientista não espera que sua hipótese se confirme na primeira tentativa. Um artista também não espera de imediato fazer uma obra prima. Da mesma forma, quem experimenta a filosofia, não pode esperar que instantaneamente, um conceito responda a um problema. Caso isso ocorra, é preciso desconfiar. A experiência filosófica não ocorre somente quando um conceito responde a um problema, pois a própria testagem dos conceitos já é uma experiência

filosófica. Filosofia não é somente o que se responde sobre algo, mas é também trazer novas questões para problemas ainda em discussão.

O Cariri, em particular, possui lugares específicos que favorecem certas discussões filosóficas, por exemplo, se quisermos pensar com estudantes de ensino médio o conceito de arte e sentido na filosofia, uma visita ao Centro de Cultura Popular Mestre Noza em Juazeiro do Norte, tornará a aula mais interessante. O Centro abriga a Associação de Artesãos do município, e dispõe de um grande acervo de artesanato. O lugar recebe esse nome em homenagem a Mestre Noza, que já foi citado anteriormente neste capítulo para ilustrar o potencial criador do Cariri. Nascido em 1897, Mestre Noza foi um pernambucano que, atraído pelas romarias, chegou à Juazeiro do Norte em 1912 e lá se consolidou como um dos maiores escultores brasileiros.

No Centro é possível estabelecer um conjunto gigantesco de percepções. Os estudantes devem ficar à vontade para observarem cada obra. O professor de filosofia possui muitas possibilidades de problemas para lançar aos seus alunos naquele lugar. Pessoalmente, gosto de trazer a seguinte questão: o que faz uma obra de arte ser arte e não um objeto qualquer? Possivelmente, surgirão várias respostas distintas. É interessante ouvir todas elas.

Existem na filosofia diversos pensadores que tratam sobre essa questão. Dependendo do objetivo da aula, o professor pode escolher apresentar para seus alunos, alguns conceitos mais específicos. Nessa situação, gosto de utilizar o pensamento de Martin Heidegger, quando ele trata da relação entre obra e artistas, e a ideia de “coisa” ao tratar do caráter da obra⁹.

Outro lugar no Cariri, que já foi citado neste capítulo, e possibilita diversos pensamentos é a Floresta Nacional do Araripe. Em sua vasta área, a floresta dispõe de trilhas que podem ser percorridas pelo professor juntamente com seus alunos. O auxílio de um guia pode tornar o percurso mais seguro, e pode agregar mais conhecimentos sobre o lugar. Dentre as tantas trilhas disponíveis, destaco as três que mais gosto para uma aula de filosofia, são elas: Trilha do Belmonte (Crato), Trilha do Riacho do Meio (Barbalha) e Trilhas do Sítio Fundão (Crato).

Antes de iniciar o percurso, é importante o professor apresentar um pouco da história da FLONA Araripe e sua importância ecológica. Nesse momento, o professor deve pedir aos estudantes que, durante a trilha, eles observem a floresta a partir do potencial de vida que ela oferece. O diálogo entre estudantes e professor pode acontecer enquanto se caminha, fazendo

⁹ O pensamento de Heidegger sobre a arte pode ser encontrado em seu livro “A origem da obra de arte” de 1950. A obra é um ensaio que compila três conferências realizadas pelo filósofo em 1936.

paradas quando necessário. Ao longo da conversa, sugiro ao professor falar do Soldadinho-do-Araripe, uma ave endêmica do Ceará que, apesar das ameaças de extinção, ainda resiste à caça predatória. Esta é uma oportunidade para trazer o primeiro conceito filosófico da aula. Aqui trataremos do conceito de “*conatus*”. Pode-se apresentar o conceito de maneira geral e depois chegar ao entendimento de *conatus* a partir do pensamento de Espinosa. Segundo Leme (2013, p. 110) “[...] Spinoza identifica o *conatus* com a essência mesma do homem, mas também com o esforço por ele empreendido para perseverar e expandir sua potência de existir.”. Após a discussão sobre o conceito, vale lançar a seguinte questão: o que expande e o que diminui o nosso *conatus*? É importante continuar a caminhada enquanto se pensa sobre o problema. No decorrer do percurso, as respostas podem ser verbalizadas e discutidas.

Esta também é uma singular oportunidade para trazer à luz o conceito imanente de Deus em Espinosa. É importante que os alunos compreendam a diferença entre imanência e transcendência. Com a distinção estabelecida, será possível, a partir das percepções de vitalidade da Floresta do Araripe, compreender a ideia de um Deus imanente que é tudo que existe e condiciona a existência de tudo. Lança-se aqui outra questão: a partir das ideias de Espinosa, preservar a natureza, não seria, portanto, preservar a própria existência? Nessa discussão, o professor pode apresentar aos seus alunos os preceitos ecológicos do Padre Cícero que já citamos neste capítulo. É possível dialogar também sobre o conceito de convivência com o semiárido, e como conviver com a seca elevou o *conatus* do homem nordestino.

Se quisermos continuar em diálogo filosófico sobre a ideia de Deus e sobre a figura do Padre Cícero, o Cariri também oferece outros lugares com signos que instigam a criação filosófica, e que podem ser para fins didáticos. O Cariri está geograficamente associado a fenômenos religiosos. Um dos principais lugares que representam esses fenômenos é a Colina do Horto em Juazeiro do Norte. Lá encontra-se um monumento dedicado ao Padre Cícero, bem como, igrejas, trilha ecológica e museu que funciona na casa onde morou o sacerdote caririense.

A história do Padre é atravessada pela dicotomia entre ser um líder político e religioso aclamado pelos fiéis católicos, ao tempo em que também foi perseguido pela Igreja, amargando retaliações da Santa Sé que culminaram na perda de suas ordens em 1926. Ou seja, enquanto o catolicismo institucionalizado o rejeitava, o catolicismo popular o aclamava líder e santo. A recusa do povo em aceitar as determinações vindas do alto escalão eclesiástico, demonstra um declínio do poder da Igreja sobre a crença e a moral das pessoas.

Em uma aula de filosofia na Colina do Horto, após a discussão sobre a trajetória do Padre Cícero e da Beata Maria de Araújo, é possível abrir a seguinte discussão com os estudantes: até que ponto a religião determina a moral e os valores das pessoas? A pergunta é provocativa e pode despertar respostas distintas, algumas, bastante fundamentadas nas crenças individuais. Se possível, leve para os alunos estudantes um fragmento da obra “A gaia ciência” de Friedrich Nietzsche, especialmente o trecho em que o filósofo afirma que “Deus está morto”. Peça-lhes que façam a leitura e depois relatem o seu entendimento sobre os conceitos postos por Nietzsche. Muito provavelmente, a sentença “Deus está morto” não será de imediato compreendida em seu sentido filosófico. Nesse momento é papel do professor esclarecer esse conceito, apontando que o sentido da filosofia de Nietzsche é mostrar que a metafísica, compreendida pelo filósofos como detentora de raízes no platonismo, já está em seu fim, e portanto, seria necessário se desprender dos valores impostos, especialmente aqueles ligados à religião.

Faço lembrar novamente, que o objetivo dessas propostas de aulas é que elas aconteçam como uma oficina de conceitos a partir dos signos encontrados em território caririenses. Logo, os conceitos apresentados pelo professor podem ou não responder os problemas discutidos na aula. Os estudantes devem ter a autonomia de decidirem se aquele conceito é útil em sua totalidade, útil em partes, ou inutilizável naquele momento. Não sendo útil em sua totalidade, cabe ao professor provocar o aluno para que busque outros conceitos, ou que ele recicle, recrie, ou crie um conceito novo que responde ao problema em questão.

Outra sugestão de aula está ligada às origens do Cariri. A raiz da identidade Cariri está na ancestralidade do território, dessa forma, só é possível um ensino geofilosófico quando se afirma o poder da ancestralidade dos povos nativos que formaram a região. Visitar os a comunidade dos índios cariris que residem no Sítio Poço Dantas em Crato - CE, foi para mim um lugar no tempo que abriu rizomas para que eu pudesse compreender a ancestralidade em sua grande potência. Todos precisam ouvir o que a comunidade de Poço Dantas tem a dizer.

Se o professor de filosofia desejar levar seus alunos para conhecer a comunidade, deixo aqui algumas ressalvas: a primeira é fazer com antecedência contato com as lideranças do lugar a fim de saber se eles estão disponíveis para uma visita. Em caso de resposta afirmativa, deve-se estabelecer com os estudantes uma ética específica para aquela aula. Essa ética é necessária, pois todos nós somos estrangeiros em relação à comunidade. A ida até lá não é como uma ida

ao museu ou um parque. É necessário um cuidado para que não sejam repetidos certos hábitos comuns aos colonizadores. Lá será mais importante ouvir do que falar.

Sugiro apresentar aos estudantes a existência de uma filosofia indígena, ou seja, um pensamento que cria conceitos a partir do lugar dos povos nativos, cujo plano de imanência difere muitas vezes daquilo que foi produzido pelos europeus. É importante analisar a relação dos povos nativos com a natureza, pois ela antecede a consolidação de uma economia capitalista e, portanto, está fora do campo do que experienciado pela maioria de nós na atualidade.

Nesse ponto do diálogo, pode ser colocada a seguinte questão: é possível pensar em uma economia que garanta mais vida para o futuro? Sugiro discutir com os estudantes o conceito de “futuro ancestral” criado pelo filósofo brasileiro e indígena, Ailton Krenak. Esse conceito parte do entendimento de que o caminho possível para o futuro está em recuperarmos um *ethos* da ancestralidade que nos reconfigure para uma nova economia onde o homem saia da condição de dominador da natureza e dos outros homens.

A discussão filosófica deve dialogar diretamente com aquilo que for compartilhado pela comunidade. É importante ouvir os relatos, experiências e percepções do território. As lutas do passado refletem e dialogam com as lutas do presente, portanto, é importante que os estudantes conheçam diretamente os problemas percebidos pela comunidade, e que sejam instigados para também buscarem respostas na filosofia.

A ancestralidade Cariri é indígena, mas também é negra. Nesse sentido, a região também guarda comunidades remanescentes de quilombos. É o caso da comunidade da Lagoa dos Crioulos e da Serra do Chagas em Salitre - CE. As comunidades quilombolas representam a força de resistência do povo negro contra o processo de extermínio que se deu a partir do tráfico de pessoas do continente africano para as Américas, bem como, a imposição do trabalho forçado nas colônias.

Caso o professor de filosofia deseje realizar com seus alunos uma visita às comunidades quilombolas, é necessário as mesmas ressalvas que foram ditas sobre a comunidade de povos indígenas. É importante estabelecer com antecedência um contato direto com as lideranças da comunidade, bem como, é necessário que haja um diálogo entre o professor e os estudantes para juntos estabelecerem uma ética que garanta o respeito ao lugar, ao povo e à sua história.

Para esse momento, sugiro que o professor de filosofia discuta com os estudantes o conceito de “necropolítica” criado pelo filósofo camaronês Achille Mbembe. Ressalto aqui a

importância dos estudantes terem um contato direto com o texto do filósofo. Aqui podemos lançar a seguinte questão: o extermínio dos povos negros no Brasil encerrou-se com a abolição da escravidão, ou, ainda é possível perceber uma necropolítica estabelecida contra esses povos? Nesse sentido, qual foi o papel dos quilombos no período colonial, e qual é o papel das comunidades quilombolas hoje? É possível trazer para discussão o conceito de “contracolonialismo” criado pelo filósofo brasileiro Nêgo Bispo, bem como, a ideia de quilombo enquanto resistência étnica e política, e não somente um espaço geográfico, criada pela filósofa brasileira Beatriz Nascimento.

A partir desse diálogo, a filosofia deve se desterritorializar a fim de buscar elementos na história, na geografia e na sociologia para ajudar a pensar os problemas postos. A referenciação de acontecimentos históricos, dados geográficos e indicadores sociais da situação dos povos negros no Brasil contemporâneo, é imprescindível para desdobrar as discussões sobre esse tema a partir das ideias de Achille Mbembe e do conceito de necropolítica.

Outro território no Cariri com uma história de resistência é o Assentamento Acoci, no município de Campos Sales. A comunidade formou-se por famílias assentadas a fim de cumprirem o papel social da terra. Parte das famílias vivem unicamente da agricultura e estão organizadas em agrovilas onde, a partir delas, criaram a Associação Comunitária do Assentamento Acoci, a fim de representar os interesses da comunidade na luta pelos direitos da terra.

A relação do homem com terra é um problema filosófico interessante de ser discutido, principalmente quando se estuda filosofia em um território de economia capitalista que cerca os meios de produção tornando-os acessíveis para poucos. Uma visita ao Assentamento Acoci pode ser realizada tomando para si as mesmas ressalvas necessárias para visitar uma comunidade indígena ou quilombola. Minha sugestão é que haja antes um momento de sensibilização com os estudantes. Para isso, sugiro ao professor de filosofia a utilização do poema “A terra é nossa” de Patativa do Assaré. A primeira estrofe do poema afirma:

A terra é um bem comum
Que pertence a cada um.
Com o seu poder além,
Deus fez a grande Natura
Mas não passou escritura
Da terra para ninguém.
(SILVA, 1967, p.72)

A partir daqui, cabe uma discussão sobre o poder dos homens sobre a terra, e como o ser humano chegou à compreensão de que a terra, um bem comum da natureza, poderia se

transformar em uma propriedade privada que serve aos interesses individuais. Com o desenvolvimento do diálogo, o professor pode trazer os conceitos de Jean-Jacques Rousseau sobre as origens da propriedade privada. A discussão também pode se estender aos vários conceitos que Karl Marx traz sobre o tema¹⁰.

Em uma visita ao Assentamento Acoci é importante ouvir das trabalhadoras e dos trabalhadores rurais como eles compreendem a relação entre ser humano e a terra. O momento também pleiteia um compartilhamento das experiências do campo e das lutas passadas e atuais que reivindicam o direito da terra. Nesta aula, a discussão construída entre comunidade, estudantes e professores, bem como, o diálogo estabelecidos com a arte de Patativa do Assaré e com os conceitos de Marx e Rousseau, elevam a geofilosofia à sua potência máxima.

Outro lugar, também em Campos Sales, muito possível para uma aula de filosofia, é o Casarão da Memória Bárbara de Alencar. O lugar conta a história da heroína nacional, que também está sepultada no município, na Igreja de Nossa Senhora do Rosário, no distrito de Itaguá. Como já citado neste capítulo, Bárbara tornou-se a primeira presa política do Brasil após liderar movimentos políticos no Cariri cearense e no estado de Pernambuco.

Se for possível, o professor de filosofia pode levar os estudantes para conhecerem tanto o Casarão da Memória, quanto o túmulo de Bárbara de Alencar. Após apresentar sua história, os alunos podem ser provocados para pensarem na seguinte questão: como era ser mulher na época de Bárbara? Após compartilharem as respostas, lança-se a segunda provocação: como é ser mulher hoje? Sugiro fazer um comparativo entre as respostas dadas e as respostas anteriores. A terceira provocação consiste em pensar o seguinte: Bárbara de Alencar foi a mulher que esperavam que ela fosse? O que se espera, portanto, de uma mulher, e como se pensa a feminilidade?

Com esse diálogo provocativo entre os estudantes, o professor de filosofia possui muitas possibilidades de referências filosóficas sobre o tema para apresentar aos seus alunos e realizar com eles uma oficina de conceitos. Deixo aqui como sugestão o pensamento das filósofas Judith Butler, Djamila Ribeiro e Simone de Beauvoir.

A interdisciplinaridade é um conceito interessante e possível de se aplicar em alguns momentos nas aulas de filosofia. Por interdisciplinaridade entendemos que:

¹⁰ Conceitos marxista como “apropriação primitiva de capital”, “materialismo histórico” e “mais-valia” podem ser utilizados para incrementar a aula.

[...] consiste num tema, objeto ou abordagem em que duas ou mais disciplinas intencionalmente estabelecem nexos e vínculos entre si para alcançar um conhecimento mais abrangente, ao mesmo tempo diversificado e unificado. Verifica-se, nesses casos, a busca de um entendimento comum (ou simplesmente partilhado) e o envolvimento direto dos interlocutores. Cada disciplina, ciência ou técnica mantém a sua própria identidade, conserva sua metodologia e observa os limites dos seus respectivos campos. (COIMBRA, 2000, p. 58)

Com base no conceito de interdisciplinaridade e, a partir dos lugares que remetem à história de Bárbara de Alencar, deixo aqui outras duas sugestões para incrementar à aula de filosofia: a primeira é designar uma colaboração com a disciplina de Sociologia e realizar uma aula conjunta em que o professor de filosofia provoque em seus alunos uma análise filosófica dos conceitos estudados, enquanto o professor de Sociologia discute o tema a partir das questões sociais que ele instiga, como por exemplo: os papéis sociais e os movimentos feministas. A outra sugestão é realizar uma aula junto com o professor de História onde, ele discuta com os alunos a Revolução Pernambucana e a Confederação do Equador (dois movimentos liderados por Bárbara), e o professor de filosofia apresente aos estudantes os conceitos filosóficos que chegaram ao Brasil e fundamentaram ambos os movimentos políticos, como por exemplo, o iluminismo e o liberalismo.

Para encerrar estas sugestões de aulas de filosofia que partem de um perspectiva geofilosofia do Cariri, mencionarei aqui o fatídico caso do Caldeirão da Santa Cruz do Deserto. Esta comunidade existiu no município de Crato e foi liderado pelo Beato José Lourenço, que ocupava o posto de líder sob as bênçãos do Padre Cícero. Após acusações de práticas de comunismo, a comunidade foi bombardeada em 1937 pelas forças militares de Getúlio Vargas.

A morte violenta de mais de 400 pessoas, bem como, o desaparecimento de seus corpos, nos força a pensar um conceito criado por Hanna Arendt chamado “banalidade do mal”. Uma aula de filosofia no que sobrou do Caldeirão da Santa Cruz do Deserto, deve ser uma aula respeitosa e silenciosa, considerando que ali trata-se de um lugar que ocorreu um extermínio, crime de lesa-humanidade.

Para pensar a banalidade do mal a partir da história do Caldeirão é importante lançar aos alunos a seguinte tarefa: descrevam qual é o perfil de uma pessoa má, e como ela se comporta em seu dia a dia. Provavelmente eles descreverão um perfil que lembra muito os clássicos vilões da ficção. As respostas devem ser compartilhadas e discutidas. Nesse momento, o professor pode começar a incorporar as ideias de Hannah Arendt, dialogando com os estudantes a partir do princípio de que o mal é praticado por pessoas comuns, com um dia a dia tão simples quanto o nosso.

Em seguida, pode-se questionar também: os soldados que cometeram o massacre no Caldeirão eram pessoas más, ou apenas estavam cumprindo ordens de seus superiores? Afinal, nessa história, quem é mau? Os soldados? Getúlio Vargas? Ou os dois? Após ouvir as respostas dos alunos, o professor pode prosseguir expondo a obra “Eichmann em Jerusalém”¹¹ de Hannah Arendt. Se possível, é mais encorajante que os alunos leiam um fragmento da obra.

Os conceitos analisados pelos estudantes devem esclarecer a eles que o extermínio não é algo exclusivo dos regimes totalitários europeus, mas é um fenômeno que está muito próximo de nós, como é o caso do Caldeirão. As políticas de extermínio também não são restritas ao século XX, mas ainda existem e estão ocorrendo nos dias atuais. Deixo aqui duas sugestões de recursos que o professor de filosofia pode utilizar para tratar sobre o tema: a primeira é utilizar recortes de jornais (ou prints) que tragam notícias sobre extermínios que vêm ocorrendo na atualidade. O professor pode trazer as notícias ou, ainda é preferível, que os próprios estudantes façam essa pesquisa. A segunda sugestão é assistir com a turma o filme “Bacurau”, lançado em 2019 e dirigido por Kleber Mendonça Filho e Juliano Dornelles. O longa-metragem brasileiro apresenta a história de uma comunidade no interior do nordeste, que sofre uma tentativa de apagamento geográfico e extermínio¹².

O filme sugerido para essa aula funciona como uma forma de sensibilização que cria possibilidades para o pensamento filosófico. Em outras sugestões de aulas anteriores, indiquei também outros recursos para sensibilização, como textos, poemas e pinturas. Sobre a fase de sensibilização durante a aula, Gallo afirma:

Trata-se, nessa primeira etapa, de chamar a atenção para o tema de trabalho, criar uma empatia com ele, isto é, fazer com que o tema "afete" os estudantes. Sabemos que os conceitos só são criados para enfrentar problemas, e que só enfrentamos os problemas que efetivamente vivemos. Ora, de nada adiantaria que o professor indicasse um problema aos alunos. Para que eles possam fazer o movimento do conceito, é preciso que o problema seja vivido como um problema para eles. (GALLO, 2012, p. 96)

A sensibilização permite que os estudantes incorporem o problema em questão, dessa forma a imersão estética em obras artísticas como músicas, poemas, filmes, pinturas, etc, criam um terreno de possibilidades a fim de se estabelecer um plano de imanência mais seguro para realizar a criação do conceito. Salienta-se que o território, em si mesmo, já é uma sensibilização. Visitar lugares que trazem signos incitantes ao pensamento filosófico, possibilita aos estudantes

¹¹ A obra de Hannah Arendt foi publicada pela primeira vez em 1963. No texto a filósofa analisa o julgamento de Adolf Eichmann, um ex-líder do exército nazista responsável por vários extermínios.

¹² Além do filme Bacurau (2019), sugiro também o filme “Morte e vida Severina” (1977) baseado no livro homônimo de João Cabral de Melo Neto. Existe também uma versão do filme em animação lançado em 2010 sob direção de Afonso Serpa.

uma imersão no próprio problema. A geofilosofia é um desdobramento dos problemas de um território.

Uma aula a partir de uma perspectiva geofilosófica não necessariamente deve ocorrer somente do lado de fora, fazendo passeios ou visitas. É importante considerarmos o pouco tempo que a filosofia tem disponível no horário escolar, bem como, a logística que envolve certos deslocamentos. A aula enquanto oficina de conceitos também pode ocorrer dentro da sala de aula, desde que os estudantes possam experimentar os conceitos, testando-os a partir dos problemas filosóficos. Uma aula numa perspectiva geofilosófica deve condicionar os estudantes a fazerem com segurança os deslocamentos de desterritorialização e reterritorialização dos conceitos. Mas, faço aqui uma observação para o professor de filosofia: sempre que possível, é importante explorar ao máximo as possibilidades filosóficas do território. Lembramos que o território é para a filosofia aquilo que o laboratório é para as Ciências Naturais. A aula pode acontecer em sala, mas, o aprendizado se torna mais instigante e eficaz quando se manuseia as ferramentas que criam os conceitos.

É certo que este trabalho trata unicamente do Cariri enquanto possibilidade para um ensino geofilosófico. Como já mencionei, faço isso pois o Cariri é o lugar que nasci e que vivo. Até então, toda a minha experiência enquanto professor de filosofia ocorreu em território caririense, portanto, é a partir desse plano que consigo intencional um ensino geofilosófico. Porém, cada território possui suas possibilidades filosóficas, cabe ao professor de filosofia aplicar inteligibilidade sobre o lugar em que vive, e encontrar em seu território os signos que incitam o pensamento. Não precisa ser grandes lugares de valores históricos ou culturais. Uma praça, uma rua, uma repartição pública, ou a própria escola. Lugares muito singulares podem guardar signos instigantes de serem capturados e intencionados enquanto problemas filosóficos.

No próximo capítulo, trarei algumas observações complementares sobre a prática docente de filosofia no nível médio caririense a partir de um ensino geofilosófico, bem como, discutirei a postura do professor diante da relação entre a filosofia e o Estado. Farei um compartilhamento das minhas experiências enquanto professor de filosofia, e apresentarei os resultados da aplicação de um método de ensino geofilosófico na instituição de nível médio que leciono. Por fim, discorrerei sobre o produto desenvolvido ao final desta pesquisa.

CAPÍTULO III - *ENSIGNAR FILOSOFIA EM TERRITÓRIO CARIRIENSE* - PRÁTICAS

3.1 - Interesses e concessões

O acontecimento da filosofia em um dado território quase nunca é amigável ao Estado. As filosofias criadas na Grécia, por exemplo, não possuíam relações tranquilas com o modelo

de Estado da época. Para ilustrar, podemos compreender que havia um incômodo estético com a filosofia cínica, da mesma forma que havia um incômodo dialético com a filosofia socrática. Como já mencionado neste trabalho, o desfecho de Sócrates exemplifica o conturbado empreendimento que é a relação da filosofia com o Estado. A “Apologia de Sócrates” talvez seja a narrativa mais comum quando pensamos sobre essa relação. Se aprofundarmos ainda mais o nosso olhar, vemos que o poder político e, por vezes, o religioso (que em alguns momentos estavam fundidos na estrutura estatal) foram responsáveis por tentar desacelerar o pensamento filosófico.

Kant, por exemplo, enfrentou a censura do governo prussiano onde, em 1794, após a publicação da sua obra “A religião nos limites da simples razão”, o rei Frederico Guilherme II o proibiu de ensinar e escrever sobre religião. Rousseau também enfrenta a perseguição por parte das autoridades francesas e suíças por conta das suas obras “Emílio” e “Do contrato social”. Ele foi forçado a fugir de Genebra e, posteriormente, de Paris a fim de evitar sua prisão. Quem não obteve o mesmo livramento de Rousseau foi o francês Voltaire. O filósofo chegou a ser preso na Bastilha e depois se refugiou na Inglaterra.

Outros filósofos até se esforçaram para se aproximarem do Estado, foi o caso de Nicolau Maquiavel. Ele chegou a ser servidor público e diplomata em Florença, mas com o retorno dos Médicis ao poder na Itália, acabou sendo preso e torturado. Nem a sua obra “O príncipe”, que oferece aporte teórico aos interesses absolutistas, foi capaz de aproximá-lo do regime italiano. A filósofa Hipátia de Alexandria também tinha suas aproximações com o Estado, principalmente através da figura de Orestes, prefeito romano de sua cidade, de quem era conselheira. Hipátia, por ser uma filósofa neoplatônica, era vista como uma força do paganismo e da tradição grega. Vivendo em um território com o cristianismo em ascensão, a filósofa foi perseguida, torturada e morta dentro de uma igreja.

As experiências antigas de Estado já não mantinham boa relação com a filosofia. É importante ressaltar que, sob certas circunstâncias, não existe uma aversão à filosofia como um todo, mas sim, à filosofias específicas que não servem aos interesses deste ou daquele Estado. O caso de Voltaire expõe uma disputa motivada por suas ideias que em nada serviam ao absolutismo francês. Do mesmo modo foi com Hipátia, onde seu pensamento em nada servia ao Império Romano cristianizado. Os modelos mais antigos de Estado manifestaram sua aversão às filosofias por meio da perseguição e, por vezes, da morte de filósofos.

O Estado moderno que acendeu com as revoluções liberais na América e na Europa, ganharam a adesão de diversos filósofos da época ocupando discursos públicos e páginas de obras. Com isso, era possível se esperar que esse modelo liberal de Estado seria mais amigável

à filosofia. Não foi esse o caso. Com o tempo, os suplícios que antes incidiam sobre os filósofos que não agradavam ao Estado, foram sendo substituídos pelas normas e regulamentos. A filosofia, a partir de agora, passa pelo crivo das leis e outros documentos estatais que determinam o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e para quem deve ser ensinado.

Hoje em dia, a tarefa de ensinar filosofia é levada adiante, formalmente, em instituições educativas que lhe outorgam um espaço e um tempo, definidos junto com o ensino de outras disciplinas. A escola atual não se afastou, de maneira substancial, da sua configuração moderna, motivo pelo qual é possível reconhecer nela, com algumas modificações, a estruturação clássica surgida no século XIX. O ensino filosófico nos situa, de maneira explícita ou implícita, diante dos limites educativos institucionais. Em virtude das decisões que sejam tomadas com respeito ao sentido outorgado ao ensino da filosofia, pode ocorrer que não se vá mais além da reprodução dos saberes estabelecidos ou se abra a possibilidade de construir nas aulas um espaço para o pensamento. (CERLETTI, 2009, p.69)

Portanto, é estabelecendo limites legais que o Estado liberal abraça as filosofias que lhe interessam e rejeita o que não está de acordo com seus interesses. É o Estado que, por seus mecanismos, atribui sentido ao ensino de filosofia. No Brasil, por exemplo, o ensino da filosofia é discutido no âmbito do Estado a partir das reformas estabelecidas pelo Marquês de Pombal, sendo ele influenciado pelas ideias iluministas e liberais. Anteriormente, sob o domínio da igreja, a filosofia servia muito mais aos interesses eclesiásticos. A gradativa retirada do poder da igreja sobre a filosofia, foi um dos primeiros capítulos da conturbada relação entre a filosofia e o Estado brasileiro que dura até os dias de hoje.

A filosofia tem os seus interesses. Ou melhor, as filosofias têm os seus interesses. O que une todas as filosofias em um só propósito é a criação de conceitos. Além da assinatura de quem os criou, os conceitos também carregam os traços do seu tempo, do seu lugar e dos seus interesses, que podem ser intrínsecos ou exterior à própria filosofia. Reconhecer os interesses dos pensamentos filosóficos evita que caiamos na armadilha positivista de supostos saberes desinteressados.

Todo conceito é criado em função de um problema. O filósofo só se propõe a criar conceitos se da sua parte houver um interesse por aquele problema. Interesses são individuais ou coletivos. Esses interesses podem se limitar a um grupo, ou podem se expandir por um território inteiro. Ou mesmo, existem interesses que são de múltiplos territórios, onde os problemas e conceitos se desterritorializam e se reterritorializam em um fluxo contínuo. Uma filosofia desinteressada é tanto quanto desinteressante

O Estado também tem os seus interesses. Aqui não me ocuparei em apontar quais os interesses deste ou daquele Estado, pois seria necessário confrontar teorias diversas que nos desviariam do percurso deste trabalho. De maneira geral (e em uma simplificação da dialética

hegeliana) poderíamos pensar que os interesses de um Estado seriam, portanto, uma síntese dos interesses de seu povo. Ou, pela via marxista do materialismo dialético, também poderíamos inferir que os interesses do Estado baseiam-se em uma economia dos seus modos de produção. De certo, os interesses de um Estado podem ser múltiplos, mas, para nós, não serão cartografados neste momento. Contudo, estabeleço a seguinte condição: sejam eles monárquicos, absolutistas, republicanos, socialistas, etc., todos os Estados possuem seus interesses. Isto é o fundamento da própria política enquanto uma gestão das multiplicidades.

O ensino da filosofia é hoje uma parte muito importante do pensamento filosófico. Estabelecer a metalinguagem para pensar uma filosofia do ensino da filosofia, faz com que busquemos a partir da nossa própria estrutura de produção de saberes, formas que tornem possível o ensino desse mesmo saber. É pensar filosoficamente como ensinar filosofia.

Fazer uma filosofia do ensino da filosofia não se faz de maneira desinteressada. O interesse de quem pensa filosoficamente o ensino da filosofia é, de alguma forma, que a filosofia seja ensinada. Caso contrário, não haveria razão para a filosofia ocupar-se de seu ensino

O Estado teve seus interesses ao criar as instituições escolares no modelo que conhecemos hoje, e tem seus interesses ao ainda mantê-las. O Estado brasileiro teve seus interesses ao retirar a filosofia do ensino médio na reforma de 2017, e continua a manifestar seus interesses em cada lei aprovada e regulamentos publicados. O nosso interesse enquanto comunidade filosófica brasileira é que a filosofia seja, da melhor forma possível, ensinada. Por “melhor forma possível” considero um ensino que seja fundamentado em três coisas: liberdade de ensino, tempo e condições materiais básicas

Se nós que defendemos o ensino da filosofia quisermos que este ensino aconteça nos currículos das escolas públicas, portanto, a filosofia deve necessariamente negociar com o Estado. Cada um deve pôr na mesa os seus interesses. Este diálogo bilateral começa com duas perguntas sendo respondidas: “O que quer o Estado?” e “O que quer a filosofia?”. Com ambos os interesses às claras, deve-se responder também: “O que a filosofia quer do Estado?” e “O que os Estado quer da filosofia?”.

Discutir a relação entre filosofia e Estado ainda é sensível. Não é vista com bons olhos a ideia da filosofia negociar os seus espaços com uma instituição de poder. A palavra “negociar” foi desterritorializada do mercado e trazida para esta discussão, por isso, ao utilizá-la, deixamos uma aparência de “mercantilização da filosofia”. Portanto, é mais comum e mais aceito falar sobre uma “reivindicação” e não uma “negociação” dos espaços da filosofia. Então por que não abolir deste texto o termo “negociação” e adotar somente a “reivindicação”?

Quando trabalhadoras e trabalhadores constroem uma greve, a primeira etapa do movimento é a reivindicação. É o momento de balançar as bandeiras, levantar os cartazes e dar voz ao ar dos pulmões. Toda greve já começa na expectativa do seu fim. O fim último de uma greve se dá quando considera-se os interesses dos trabalhadores postos à mesa. Então, para isso, há uma negociação. Dessa forma, não faço aqui distinção entre negociação e reivindicação, pois toda negociação pressupõe uma reivindicação, da mesma forma toda reivindicação espera uma negociação.

De acordo com o regimento do PROF-FILO, esta dissertação insere-se na linha pesquisa “Práticas de Ensino de Filosofia”. Cabe a mim apresentar formas e demonstrações diretas sobre ensinar filosofia. A palavra “negociação” consegue trazer uma sensação maior de prática e objetividade ao que se pretende negociar, então, por pura retórica optei por usá-la nesse texto e nesse contexto. Diante disso, destaco três princípios, já supracitados, que a filosofia não pode abrir mão na negociação por seu espaço.

O primeiro é a liberdade de ensino. Há tantas múltiplas filosofias que, o puro ato de tentar limitá-las faria com que houvesse erros e contradições didáticas. Soaria absurdo, por exemplo, o Estado estabelecer uma lista de filosofias permitidas e restringidas nas escolas. Prontamente esta medida seria associada às ditaduras e experiências totalitárias. O Estado brasileiro que se entende como democrático desde a Constituição de 1988 encontrou nos arranjos de poder inerentes à governamentalidade, outras formas de “disciplinar” a filosofia, ou seja, torná-la “disciplina”.

O Estado não se propõe a definir os conteúdos que devam ser ensinados, porém ele estabelece para a filosofia um objetivo ao seu ensino. No instante em que se direciona um objetivo específico para o ensino da filosofia, conseqüentemente, se reduz as possíveis filosofias a serem ensinadas, bem como, os métodos a serem aplicados. Nem todas as filosofias cumprem os objetivos convencionados pelo Estado.

Já defendemos anteriormente que a metodologia de uma aula de filosofia deve ter, precisamente, uma fundamentação filosófica, sob pena de recair em outros métodos não-filosóficos, ou na vala das opiniões. Por isso, o método aplicado ao ensino da filosofia não deve estar prescrito em regulamentos estatais, mas sim, confiados ao professor que, a partir das suas singularidades, saberá estabelecer seus caminhos de maneira livre.

É permitido ao professor, por vezes, corroborar com os objetivos do Estado, se estes forem também de interesse da filosofia, mas os objetivos do Estado não podem ser os únicos objetivos para se fazer uma aula de filosofia. É preciso garantir que nessas aulas haja espaço para outros objetivos que não sejam unicamente os do Estado. É preciso garantir que exista

lugar para os interesses da(s) filosofia(s). Ainda que haja contradições entre si, a coexistência geográfica entre Estado e filosofia não representa, necessariamente, um conflito violento de ideias, mas uma dialética de pensamentos em disputa que traz multiplicidade para o ensino.

Dito isto, é prerrogativa do Estado estabelecer os objetivos do que está sendo ensinado em suas escolas. É importante também que, com muita razoabilidade, o professor exponha aos alunos as semelhanças e distinções entre seus objetivos e os objetivos do Estado. Nesse sentido, a liberdade de ensino existe quando há uma garantia de que o professor não vá sofrer sanções ou punições quando, em suas aulas, ele demarcar uma posição distinta à do Estado. Nesta rodada de negociações, a coexistência de ideias traz ganhos bilaterais. O Estado democrático brasileiro deve compreender que a multiplicidade do pensamento representa saúde e vigor para si.

O segundo princípio que a filosofia não pode abrir mão na negociação por seu espaço é o tempo de aula. A filosofia deve exigir que nas escolas haja um tempo dedicado unicamente a seus estudos. Não se deve contentar-se com a condição de ser um tema transversal ou qualquer outro termo que faça uma manobra linguística no texto da lei a fim de trazer uma ideia de inclusão, que no fim, nada inclui. A filosofia deve ser uma disciplina e ela deve conservar-se dessa forma.

Os regulamentos brasileiros preveem uma aula de filosofia por semana com duração de 50 minutos. Qualquer coisa menor do que isso, não é passível de contentamento. Professores da educação básica e a comunidade filosófica devem ficar atentos, pois há sempre um risco desses poucos minutos serem reduzidos a zero. E, sempre que possível, é imprescindível lutar pela ampliação da carga horária da filosofia.

Por fim, o terceiro princípio que a filosofia não pode abrir mão na negociação por seu espaço são as condições materiais básicas. Para isso, é fundamental lembrarmos que os territórios possuem singularidades. Portanto, cada escola, a depender de seu lugar, é única em suas questões. Ainda que subdividam desafios correlativos, o que impulsiona uma escola do Ceará a superar suas questões não são os mesmos fatores que impulsionam uma escola do norte ou do sul do país.

Na escola em que estiver, a filosofia deve exigir para si o mesmo tratamento dado às outras disciplinas. Se lá houver condições logísticas e materiais, pois que haja para todas as disciplinas. E se não houver essas condições, pois que não haja para ninguém. Mas, que, a partir daí, as disciplinas se unam para exigirem melhores condições materiais para todas.

A filosofia não deve ter um tratamento menor no ambiente escolar. Na macropolítica esse esforço pressupõe do Estado um direcionamento de recursos, fornecimento de livros

didáticos, valorização, formação inicial e formação continuada do professor. Na micropolítica da escola exige-se a disponibilidade de materiais de expediente, livre utilização dos outros espaços dentro e fora da escola, bem como, o respeito com o tempo da aula de filosofia, etc. Sobre o tempo, salienta-se que ele não está disponível para outras atividades que não sejam de interesse da filosofia. Flexibilizá-lo sempre, cria prerrogativas perigosas.

Liberdade de ensino, tempo de disciplina e condições materiais são indispensáveis para o ensino da filosofia na educação básica. Nenhuma contraposta do Estado deve ser aceita como barganha para qualquer uma das três condições acima. É certo que em toda negociação existem concessões, mas, algumas coisas não são possíveis de se conceder. Nesse acordo a ser firmado com o Estado, quais seriam, portanto, as concessões dadas pela filosofia? O que seria possível a filosofia ceder sem que ela deixasse de ser autêntica a si mesma e que, ainda assim, encontrasse em si uma justificativa?

Ao reivindicar o seu ensino nas escolas da educação básica, a filosofia já faz sua primeira grande concessão ao Estado. Ela, enquanto saber, permite, portanto, ser reduzida à disciplina. Por “reduzida” não faço medição ao grau de importância dela, mas aos limites dos esquadros pedagógicos que a filosofia vai ter que se encaixar para caber na escola.

Assim como eu trouxe para discussão três condições que a filosofia deve exigir em sua negociação com o Estado, trago aqui três concessões que a filosofia pode fazer ao reivindicar o seu ensino nas escolas. Como já dito, a primeira é, portanto, permitir-se ser uma disciplina.

O termo “disciplina” já é um conceito problematizado pela filosofia, tendo como principal eixo o pensamento de Michel Foucault (1926-1984). O filósofo francês, ao pensar o sujeito a partir de uma análise do poder, se propõe a fazer uma arqueologia de textos documentais datados dos séculos XVIII e XIX. A partir daí ele nota que a palavra “disciplina” aparece constantemente nos discursos militares, médicos e pedagógicos. Foucault conclui que, “disciplina” refere-se a um jogo de códigos e técnicas cujo objetivo é o adestramento (ou docilização) dos corpos. Sobre essa questão, o filósofo afirma:

A modalidade, enfim: implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas” (FOUCAULT, 2009, p. 133)

A disciplina é, portanto, uma estratégia de fabricação de corpos, de modo que eles se tornem dóceis. A disciplina envolve os discursos, a moral, as leis e todos os seus desdobramentos. Portanto, ao tornar-se disciplina, a filosofia concorda em fazer valer os objetivos da instituição na qual ela reivindicou fazer parte.

A filosofia, ao assumir por sua própria vontade o formato disciplinar, torna-se ciente de que ocupará um tempo delimitado na escola (no caso do Ceará, 50 minutos semanais), portanto, desconsiderando as exceções, esse talvez seja o único tempo naquela semana que o alunos irão se dedicar aos estudos da filosofia. Ou seja, a metodologia adotada pelo professor, além de levar em consideração a eficácia do aprendizado, deverá também considerar o curto tempo disponível para isso.

Enquanto disciplina, a filosofia deve também estar alinhada aos valores estabelecidos pela instituição. Para isso ela positivará os termos do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e fará cumprir o regimento da instituição, isso inclui a função dada ao professor em corresponder aos horários de entrada e saída, intervalos, fardamento, organização logística de sala, metodologias, programas de conteúdos, bem como, coibir nos estudantes os seus comportamentos considerados repressíveis pela escola. Cerletti afirma:

Essas questões são talvez alguns dos pontos mais delicados do ensino de filosofia que tem lugar nas instituições educativas. As próprias características das escolas (enquanto localizações do Estado submetidas a uma estrutura de controle) fazem com que os professores tenham que cumprir, simultaneamente, a dupla tarefa de mestres e de funcionários do Estado. Por um lado, abrem ao mundo do saber e, por outro, abonam saberes. Tentam despertar a paixão por conhecer e, ao mesmo tempo, certificam certos conhecimentos adquiridos pelos alunos. A filosofia, desde a sua origem, situou-se incomodamente nesse lugar. (CERLETTI, 2009, p. 39)

Muitas dessas questões são inerentes a qualquer saber que se torna disciplina na escola. Esse é um lugar incômodo, mas necessário de ser ocupado. A filosofia é criadora de muitos conceitos sobre a disciplina (como os que aparecem nas obras de Foucault, por exemplo), portanto, ao reivindicar ser “disciplina”, ela estava ciente das implicações posteriores desta causalidade.

Muitos podem dizer que nessa barganha com o Estado para tornar-se disciplina, a filosofia contrariou a tradição, tornando vão o sacrifício de Sócrates ao optar pela cicuta. Eu, na posição de pesquisador e professor de filosofia da educação básica, não acredito que permitir-se ser uma disciplina, torna a filosofia menor, nem muito menos infiel à sua tradição. A filosofia diminuiria se, por orgulho, ela abrisse mão de estar presente na vida de tantas pessoas já em suas juventudes. O ensino da filosofia é o que garante a vitalidade e o vigor para este saber. Sócrates alegraria-se se soubesse, que mesmo passado tanto tempo, a filosofia não desistiu dos jovens.

Como mencionei anteriormente, destacarei aqui três grandes concessões que a filosofia deve fazer ao Estado. Tornar-se disciplina foi, portanto, a primeira delas. Para compreendermos a segunda e a terceira concessão, é necessário expormos o papel que a escola exerce no Brasil nos dias de hoje. Farei isso nos parágrafos seguintes.

Conceber a escola somente como um lugar de ensino, ignora todos os outros papéis que esta instituição exerce na sociedade. O Brasil é um país que só se fez Estado democrático na história contemporânea, pois, antes disso, fora atravessado pelo colonialismo europeu, escravidão racial e exploração mercantil-capitalista. Os desdobramentos dessa história nos fez chegar ao Brasil atual com o neoliberalismo dominante na economia política e na economia das subjetividades. O país é hoje uma célula de desigualdade no tecido global. É um território facilmente permeável ao imperialismo, e em constante crise ética com os valores humanos. Nesse contexto político, a educação tem se mostrado como uma das poucas ferramentas eficazes para a libertação do sujeito, e, conseqüentemente, para realização das rupturas necessárias às mudanças sociais do país. Segundo o filósofo brasileiro, Paulo Freire:

Na compreensão da história como possibilidade, o amanhã é problemático. Para que ele venha é preciso que o construamos mediante a transformação do hoje. Há possibilidades para diferentes amanhãs. A luta já não se reduz a retardar o que virá ou a assegurar sua chegada; é preciso reinventar o mundo. A educação é indispensável nessa reinvenção. Assumirmo-nos como sujeitos e objetos da história nos torna seres da decisão, da ruptura. Seres éticos. (FREIRE, 2000, p. 40)

A educação não é sozinha a saída para todos os problemas de um lugar, mas sem a educação não é possível pensar uma transformação da realidade. Portanto, no Brasil, a escola já não pode mais se limitar às suas funções didáticas. Ela também tem uma função social. A escola é, sob estas condições, uma ferramenta de enfrentamento às desigualdades que existem em nosso território.

Com oportunidades tão escassas, é, talvez, somente na escola que muitas crianças e adolescentes discutem de maneira mais aprofundada os valores éticos e morais que servem à boa convivência entre as pessoas e seus lugares. É a partir dessas discussões que se estabelecem modos de combate aos preconceitos e às diversas formas de violência. É na escola que se analisa a realidade de maneira crítica e tenciona o pensamento para um novo real que supere as crises.

Na vida cotidiana a escola pública brasileira ainda é fonte de água frente a um deserto de despersonalização humana. A pobreza multidimensional em território brasileiro desdobra-se em outros problemas que afetam prontamente a dignidade do sujeito, especialmente de crianças e adolescentes. Diante da barbárie, a escola se tornou um dos principais agentes de prevenção e identificação de violação de direitos. Por exemplo, em 2022 a ONG Visão Mundial em parceria com a SEDUC-CE realizou uma pesquisa intitulada “Prevenção à violência nas escolas: o que pensam os professores sobre o tema”. O levantamento foi realizado no território de Fortaleza, Ceará, ouvindo 506 professores de 168 escolas da rede estadual. A pesquisa mostrou que 39,8% dos professores afirmaram ter identificado algum caso de violação de direitos de crianças e adolescentes nos últimos dois anos. Entre a violações identificadas

destacam-se a negligência, violência psicológica, violência de gênero, violência autoprovocada, racismo, violência física e violência sexual. (VISÃO MUNDIAL, 2022)

No Brasil, desde a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescentes - ECA em 1990, as escolas passaram a integrar o Sistema de Garantia de Direitos - SGD, que consiste em uma rede que integra setores de todas as esferas de poder e esferas de governo, Ministério Público e instituições de direito privado. Portanto, a escola, por fazer parte desta rede, tem a obrigação legal de dar encaminhamento aos órgãos competentes sempre que houver suspeita ou identificação de violações de direitos.

Outro aspecto importante para se mencionar é que o território brasileiro ainda padece com a miséria em todas as suas formas. As políticas sociais implementadas no país na primeira década dos anos 2000 fez com que em 2014 o Brasil saísse do Mapa da Fome¹³, porém, com o avanço desenfreado do neoliberalismo, em 2022 o Brasil voltou a integrar o Mapa. Neste mesmo ano, o país amargava o vexatório número de 24,4 milhões de pessoas passando fome. Os resultados melhoraram significativamente em 2023, fazendo esse número cair para 8,7 milhões de pessoas, representando, portanto, 4,1% da população brasileira. (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2024) Os indicadores ainda estão elevados e, portanto, exige um esforço do Estado para zerar esse índice. A escola é parte integrante desse esforço.

Hoje no Brasil, a escola pública, especialmente em tempo integral, vem garantindo a segurança alimentar e nutricional de crianças e adolescentes. A dieta balanceada oferecida pelas redes de ensino possibilita o consumo diário de nutrientes fundamentais ao desenvolvimento. Para muitos estudantes, a merenda escolar é a única fonte diária para uma alimentação de qualidade. A fome também é uma violação de direitos, e a escola, cotidianamente, vem fazendo esse enfrentamento.

A instituição escolar é hoje um agente de transformação social. Além do acesso às diversas produções de saberes, na escola se analisa criticamente a realidade, se discute direitos, deveres e valores necessários para a garantia da dignidade da pessoa humana. A escola protege e alimenta, por isso, ela já não é mais somente uma instituição de ensino. Toda escola tem um compromisso político com os problemas do seu território, portanto, todo e qualquer saber que se faça disciplina dentro da escola, deve trazer para si esse compromisso. É um dever ético com a comunidade.

O Cariri é um recorte territorial do Brasil, portanto, carrega consigo desafios que são comuns ao restante do país, especialmente a desigualdade social e todos os seus

¹³ Ferramenta utilizada pela Organização das Nações Unidas - ONU para monitorar a situação de fome no mundo

desdobramentos, tais como a fome, violência e outras violações de direitos. O Cariri também possui os seus problemas singulares. O nordeste, por exemplo, ainda concentra a maior taxa de analfabetismo do país. Em nossa região, 14% das pessoas não sabem ler ou escrever. Isso representa o dobro da média nacional. (IBGE, 2023). Outro desafio expressivo no Cariri é a convivência com o semiárido. Os longos períodos de estiagem forçam uma reconfiguração de hábitos que interferem diretamente na vida de crianças e adolescentes que frequentam a escola.

Diante de um território em crise, a escola se põe como agente de enfrentamento aos problemas do território. Ao entrar na escola a fim de tornar-se disciplina, a filosofia também se põe como força conceitual das transformações. Tal como a escola, a filosofia também deve ter um papel social. Essa é a segunda grande concessão que a filosofia fará: enquanto uma geofilosofia ensinada na educação básica de um território em crise, ela deve, portanto, ocupar-se dos problemas desse território.

Deferir uma função social talvez não seja um papel natural da filosofia. A função natural da filosofia não é, necessariamente, social, mas sim, conceitual. Exercer esse papel no Brasil contemporâneo, e especialmente no Cariri, é uma concessão que ela faz. É ela que, por seu próprio entendimento, se coloca à disposição disso. A filosofia deve ter um papel social na escola. Por outro lado, isso já não é mais uma primazia. É um dever ético da filosofia, do qual, eximir-se, jamais traria para ela um aspecto de neutralidade ou superioridade dialética em relação aos problemas e conflitos de um território, mas sim, faria a filosofia positivar o contexto de crise e tornar-se conivente com a barbárie.

A filosofia nada perde em ocupar-se dos problemas de um lugar. Ao contrário. Esse é o próprio substrato da geofilosofia. O território é um elemento-signo que incita a criação de conceitos. É pelos problemas do território que se faz filosofia. Assim como os iluministas ocuparam-se dos problemas da Europa entre os séculos XVII e XVIII, é justo também que a filosofia ocupe-se dos problemas contemporâneos do Cariri ou de outras partes do território cearense, brasileiro, latino-americano, etc.

Por fim, a terceira e última grande concessão que a filosofia deve fazer ao reivindicar seu espaço na escola é permitir-se ser aplicada de maneira técnica. Mas não somente permitir-se ser aplicada, como também, ensinar como aplicar seus próprios conceitos a partir de um plano técnico. Para compreendermos este ponto, recorreremos à filósofa brasileira, Prof^a. Dra. Terezinha Azerêdo Rios.

Em seu livro “Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade” (2003), Terezinha Rios questiona se o papel da escola é transmitir conhecimento ou desenvolver competências. Ela afirma que esta indagação não deve ser feita de maneira alternativa ou

adversativa, mas sim, aditiva. Acerca dessa pergunta, Terezinha Rios responde: “[...] é tarefa da escola desenvolver capacidades, habilidades e isso se realiza pela socialização dos conhecimentos, dos múltiplos saberes.” (RIOS, 2001, p. 91). Portanto, o ensino deve ocupar-se também do desenvolvimento de competências nos estudantes. Segundo a autora, as competências dividem-se em quatro dimensões distintas, porém correlacionadas entre si, são elas as dimensões: estética, ética, política e técnica.

A dimensão estética diz respeito ao desenvolvimento da sensibilidade do sujeito. É exercitar a capacidade de capturar os *perceptos* e *afectos*. “A estética é, na verdade, uma dimensão da existência, do agir humano.” (RIOS, 2001, p. 97). Quando no capítulo anterior discutimos sobre as possibilidades de aulas de filosofia, citei a “fase de sensibilização”, conceito criado por Silvio Gallo. Quando o professor de filosofia propõem aos estudantes que façam a leitura de texto, assistam um filme, ouçam uma música, observem uma pintura ou que percebam qualquer outra arte, ele está contribuindo diretamente para o desenvolvimento da dimensão estética nos estudantes.

Já na dimensão ética, Terezinha Rios propõe que se estabeleça uma reflexão sobre a moral. Ela evoca o termo “*ethos*” trazendo sua etimologia grega que refere-se a um “lugar de morada”, tal como no latim a palavra “*more*” também refere-se à morada, e deu origem à palavra “moral”. Portanto, podemos concluir que essa dimensão provoca uma análise dos hábitos, valores e costumes do lugar (território) em que se vive. A ética é um conceito nato do território da filosofia, portanto, é disciplina propícia para evocar esta análise.

A terceira dimensão da competência é a política, derivada diretamente da ética. Sobre o desdobramento do *ethos* em política, Terezinha Rios afirma:

Na medida em que o costumeiro vai ganhando força, instala-se o dever. O *ethos* é o ponto de partida para a constituição do *nomos*, da lei, da regra. Parte-se de uma certa forma reiterativa de agir estabelecem-se a seguir convenções, um agir que se recomenda, e vai se instalando uma forma de agir que é exigida socialmente, para que os indivíduos possam participar do contexto, interferindo e relacionando-se uns com os outros. (RIOS, 2001, p. 100 - 101)

A política é hoje a própria vida dos seres humanos. É através dela que, coletivamente, os homens façam o seu destino e auferem, portanto, significado e finalidade a cada uma de suas ações. É pela dimensão política que o ensino reflete os significados das ações humanas na sociedade. É um “ensinar” político, ou seja, é atribuir os signos que dão sentido à existência na multiplicidade.

Por fim, temos a dimensão técnica. A técnica diz respeito à habilidade de fazer, criar, para além daquilo que é instintivo. A palavra tem origem grega no termo *téchne* utilizado para se referir a um ofício ou outras atividades com fins específicos de criação. Para o ensino, essa

dimensão não pode ser exercida de maneira isolada, mas sim, ela deve estar, necessariamente, correlacionada com as outras três. Terezinha Rios afirma:

A técnica tem, por isso, um significado específico no trabalho, nas relações. Esse significado é empobrecido, quando se considera a técnica desvinculada de outras dimensões. É assim que se cria uma visão tecnicista, na qual se supervaloriza a técnica, ignorando sua inserção num contexto social e político e atribuindo-lhe um caráter de neutralidade, impossível justamente por causa daquela inserção. (RIOS, 2001, p. 94)

É preciso, portanto, haver um cuidado para que o ensino da dimensão técnica da competência não se torne uma supervalorização da técnica em detrimento das outras dimensões. Caso isso ocorra, o ensino torna-se tecnicista e, portanto, desvinculado dos contextos, do real, e das necessidades práticas dos estudantes.

A técnica é uma qualidade geofilosófica do ensino da filosofia. É no território que se encontram os problemas, e é pelos signos que esses problemas são pensados, fazendo, a partir daí, surgirem os conceitos. Contudo se uma filosofia encontra a solução para determinado problema, é através da técnica que esta solução será aplicada no território. É pela técnica que os conceitos restituem-se ao território e enfrentam diretamente o problema que impeliram sua criação.

Quando a filosofia faz a concessão para ser aplicada de maneira técnica, jamais pretende se tornar tecnicista. A não ser que, nesse ensino, a técnica de aplicar os conhecimentos filosóficos se sobressaia em relação à criação dos conceitos filosóficos. Se isso acontecer, torna-se até insociável falar em um “ensino de filosofia”. O caráter técnico que a filosofia deverá ter diz respeito a saber aplicar os conhecimentos filosóficos perante um ofício ou outras atividades com fins específicos, contudo, este não deve ser o fim último ao se estudar filosofia.

O saber filosófico tem um caráter técnico e pode ser aplicado em situações cotidianas indeterminadas, como foi o caso de Tales de Mileto que, segundo Aristóteles, o pioneiro da filosofia conseguiu, a partir de suas observações, prever uma boa colheita de azeitona com um ano de antecedência, dando-lhe tempo para se preparar para a grande abundância que viria. A filosofia também pode ser aplicada de maneira técnica em situações previamente determinadas, quando, por exemplo, exige-se que um conhecimento filosófico específico seja aplicado para determinado fim, tal como, dar uma aula, escrever um texto de filosofia ou realizar uma prova com questões.

O sistema educacional brasileiro possui variados mecanismos avaliativos, alguns internos e outros externos às instituições de ensino. Estas avaliações, por vezes, podem ser quantitativas, qualitativas ou híbridas. Para muitos jovens do ensino médio, o foco avaliativo está nas provas que garantem o ingresso no ensino superior. No Brasil, o Exame Nacional do

Ensino Médio - ENEM é a maior prova do país com esse objetivo. Assim como outros vestibulares, o ENEM exige conhecimentos de filosofia e outras disciplinas. É em um contexto como esse, por exemplo, que os alunos precisarão aplicar os conhecimentos filosóficos de maneira técnica. E o professor de filosofia é responsável por desenvolver em seus alunos essas habilidades.

Me parece que ainda existem barreiras quando se discute a aplicabilidade técnica da filosofia nas escolas. Ainda é comum muitos professores apresentarem a filosofia para seus alunos apenas como um saber crítico sobre tudo e sobre todos, um saber observador passivo da realidade que está acima de todos os conflitos e problemas. A partir dessa imagem encoberta da filosofia, é comum que as aulas se transformem em um grande debate, quase sempre vazio e com predominância da *doxa*. Nesse tipo de abordagem falta conteúdo, falta criação e falta técnica. Esta situação geralmente é causada por aqueles que afirmam que a finalidade da filosofia é “desenvolver o senso crítico das pessoas”. Fruindo com as palavras, posso dizer que ao verbalizar essa sentença, sentenciam-se, portanto, a criação de conceitos. Reduzir a filosofia à crítica é o oposto de ser crítico. A filosofia enquanto saber se sobrepõe aos sistemas educacionais, inclusive, jamais dependendo deles para ser o que é. Da *paideia* ao Novo Ensino Médio, a filosofia viu sistemas educacionais surgirem e ruírem, mas ela sempre permaneceu sólida. Contudo, a filosofia enquanto disciplina é parte de um sistema educacional específico e não pode se eximir da responsabilidade que imputou a si própria ao permitir-se ser uma disciplina. Quando escolheu a escola como “lugar de morada” (*ethos*) a filosofia assumiu com os estudantes o dever de fazê-los criar e aplicar os conhecimentos filosóficos de maneira técnica. A técnica faz parte do *ethos* da filosofia enquanto disciplina. E quanto a isso, não há muitas novidades para nós. Vejamos a seguir algumas exemplificações.

Quando se ingressa no ensino superior na área da filosofia, cada nível exige o seu trabalho de conclusão. Tanto a monografia, quanto a dissertação ou tese são exigências institucionais que pressupõem a aplicabilidade da filosofia de maneira técnica. Quando pretende-se publicar um artigo em determinado periódico, a escrita do texto nas normas exigidas pelo conselho editorial e conselho científico, são atribuições para se aplicar a filosofia de maneira técnica. Quando se pretende ingressar em uma instituição como docente de filosofia, os exames de admissão irão exigir também que se aplique os conhecimentos filosóficos de maneira técnica de acordo com as exigências dos editais. Se estou aqui hoje escrevendo essa dissertação para obtenção de título de mestre, foi porque, certamente, eu passei por etapas que exigiram de mim a aplicação técnica dos meus conhecimentos filosóficos. E só concluirei o programa de mestrado PROF-FILO se eu apresentar um produto final, ou seja, uma

aplicabilidade técnica da filosofia. Se é justo para mim que, em meu contexto, eu esteja preparado para exercer a filosofia de maneira técnica, é justo também que os jovens recebam de nós professores a preparação necessária para aplicarem os conhecimentos filosóficos de maneira técnica de acordo com seus contextos.

O acesso ao ensino superior tem se mostrado como uma ferramenta de emancipação e superação das desigualdades sociais. Ao defendermos uma (geo)filosofia que tem compromisso direto com as questões do território, defendemos também que essa mesma geofilosofia assuma uma postura política pela dignidade dos sujeitos, e portanto, ela deverá dar possibilidades para que os jovens tenham acesso ao ensino superior público e gratuito. As habilidades técnicas sobre os conhecimentos filosóficos devem servir, por exemplo, para que ele responda questões objetivas em uma prova, ou que construa uma argumentação textual fundamentada nos conhecimentos filosóficos. Ao defendermos a universidade pública, devemos defender também que a filosofia ajude mais jovens a chegarem até ela.

A seguinte ressalva precisa ser considerada: a filosofia deve desenvolver nos jovens habilidades técnicas, mas o fim último da filosofia não pode jamais ser a realização de uma prova, seja ela qual for. As aulas de filosofia cujo único foco seja “os filósofos que mais aparecem nas provas de vestibulares”, reduzem a filosofia a escalas exíguas. A filosofia não pode ser somente o sedentarismo da técnica. Ela também deve ser política, ética, estética ou qualquer outra coisa possível. Independentemente da forma que ela assuma, é necessário continuar sendo filosofia, acelerada, criadora de conceitos, múltipla e que haja garantia das multiplicidades.

Pactuamos até aqui que não há pacificidade histórica na relação da filosofia com o Estado, pois ambos possuem interesses, por vezes, divergentes entre si. Portanto, a filosofia na escola é resultado de uma negociação bilateral, no qual a filosofia exige para si liberdade de ensino, tempo e todas as condições materiais básicas tal como estão disponíveis para as outras disciplinas. Em contrapartida a filosofia concede ao Estado ela própria enquanto disciplina (com todas as qualidades que um disciplina exige), alinha-se com a função social da escola ao ocupar-se com os problemas do território, e por fim, permite a si própria ser aplicada de maneira técnica. Três exigências, três concessões. Se estas forem as condições, parece uma negociação justa. Mas, lembremos, que nem sempre o Estado está disposto a aceitar os termos exigidos pela filosofia.

A reforma do ensino médio de 2017 no Brasil, por exemplo, não concedeu à filosofia caráter de disciplina, nem muito menos tempo e condições materiais. Por isso é preciso estar atento. Os diálogos e negociações com o Estado, não podem jamais tornar a filosofia

subserviente. Para a filosofia ser uma disciplina, ocupar-se com os problemas do território e permitir ser aplicada de maneira técnica, é necessário estabelecer estratégias para além das aulas expositivas durante 50 minutos semanais. A partir desse cenário desafiador, o que pode, portanto, a filosofia na escola?

3.2 - Estratégias

No tópico anterior fizemos uma discussão sobre a relação da filosofia com o Estado, dando destaque, principalmente, às concessões feitas por ela, pois são essas contrapartidas que determinam o acontecimento da filosofia em sala de aula. Desde o início deste capítulo utilizei com frequência a frase “a filosofia deve...” ou “a filosofia não deve...” ambas seguidas de um verbo no infinitivo que refere-se a uma atribuição a ser realizada ou não por ela. Algumas das vezes que fiz uso desse termo foi por pura metonímia, pois, quando digo o que a filosofia deve ou não fazer na escola, na verdade, o discurso refere-se à ação do professor de filosofia, e, por óbvio, não da filosofia em si. Portanto, há uma agente humano que terá por missão fazer o ensino da filosofia acontecer sob as circunstâncias descritas anteriormente.

O tempo e o espaço da filosofia no ensino médio são muito pequenos diante de tantas atribuições (algumas inerentes ao próprio ensino da filosofia, e outras pertencentes ao funcionamento da escola). Portanto, além de fazer um ensino geofilosófico, é preciso que esse ensino seja estratégico. O objetivo é expandir a filosofia pelo território. Cada professor em sua respectiva escola deve cartografar o atual ponto de localização da filosofia, para em seguida, demarcar um plano que mova a filosofia de lugar ao tempo em que ela se expanda. Cartografar a filosofia pressupõe saber a relação da filosofia com os estudantes e com a comunidade. Deve-se considerar também quais os espaços que ela possui, bem como, os espaços que ela pode vir a ocupar.

Considerando que o recorte territorial desta pesquisa é o Cariri cearense, adiante, discutirei estratégias para movimentar e expandir a filosofia nas escolas do Cariri. A discussão irá considerar o elemento-signo território a partir de suas singularidades e de seu papel na criação de conceitos. Portanto, essa análise que farei terá significado maior para o ensino da filosofia no Cariri, devendo assim, cada professor, a partir da cartografia de seu território, criar suas próprias estratégias.

Atualmente o currículo das escolas públicas de ensino médio do Ceará, conseqüentemente, do Cariri, estão organizados da seguinte forma: existem dois conjuntos de disciplinas chamados de Formação Geral Básica - FGB e Base Diversificada. A FGB é

composta pelas disciplinas tradicionais do currículo escolar, tais como, português, matemática, biologia, filosofia, história, etc. Enquanto isso, a Base Diversificada compõe disciplinas que são flexíveis ao currículo, tais como: Clubes Estudantis, Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais - NTPPS, Estudo Orientado, Cultura Digital, disciplinas eletivas, etc. Nas escolas de ensino médio integradas ao ensino profissionalizante, a Base Diversificada é substituída pela Base Técnica, composta por componentes curriculares relativos a cada curso técnico.¹⁴

Os 50 minutos semanais que a filosofia possui disponível em cada turma é relativo à Formação Geral Básica. Com a aumento da carga horária para ensino médio, que tornou as escolas em tempo integral, é possível encontrar na Base Diversificada possibilidades para ampliar os espaços da filosofia na escola. A estratégia aqui é contemplar a filosofia ao máximo possível, por exemplo: as disciplinas eletivas funcionam com duração semestral, logo, se o professor de filosofia possui em sua lotação alguma disciplina eletiva, ele terá, portanto, duas oportunidades ao longo do ano para ofertar disciplinas na área da filosofia.

Como já dito no segundo capítulo, o estado do Ceará possui um Catálogo de Unidades Curriculares Eletivas. Ele é um guia sugestivo elaborado pela Secretaria da Educação do Ceará - SEDUC - CE, para orientar os professores e as escolas nas escolhas de disciplinas eletivas. A edição mais recente publicada em 2024 possui um total de oito componentes eletivos de filosofia. Portanto, nos três anos de ensino médio, um mesmo professor de filosofia pode ofertar disciplinas eletivas diferentes durante os seis semestres sem repetir nenhuma.¹⁵

O Catálogo traz uma ementa pronta de cada componente eletivo com sugestões e referências, porém é facultado ao professor adaptar os conteúdos e metodologias de acordo com as singularidades por ele percebidas.

Outra estratégia está nos Clubes Estudantis. Os clubes são espaços semanais onde os estudantes exercem seu protagonismo. Não há professor durante este tempo. Os alunos, por sua própria autonomia e gosto, formam os clubes e organizam atividades voltadas para o tema escolhido. O Catálogo possui apenas um clube da área de Filosofia, chama-se “Clube Filosofando”. Nesse sentido, o que o professor pode fazer é sugerir àqueles alunos mais simpáticos à filosofia, que eles podem optar por este clube e que, a partir dele, é possível

¹⁴ O Estado do Ceará possui outras modalidades de escola, tais como Escolas de Educação do Campo (zonas rurais), escolas indígenas, quilombolas, Centros de Educação à Distância e Educação de Jovens e Adultos. O currículo pode variar de acordo com cada modalidade de escola.

¹⁵ Como já mencionado no capítulo anterior, as disciplinas eletivas de filosofia disponíveis no Catálogo são: Filosofia para o ENEM, Iniciação à Filosofia, Tópicos da Filosofia Contemporânea, Papo Filosófico, Cantando à Filosofia, Café Filosófico: despertando o filosofar, Mulheres na História da Filosofia e Filosofias do Mundo

organizar atividades com diversos temas filosóficos. O professor pode também se oferecer para dar um suporte, caso os estudantes precisem, porém, o ideal é que eles tenham o máximo de autonomia possível durante este tempo.

Existe uma outra alternativa para ampliar os espaços da filosofia. Ela é possível, caso o professor de filosofia possua lotação na disciplina de Cultura Digital. Este componente é obrigatório nas EEMTIs do Ceará, e tem como objetivos realizar um letramento digital com os estudantes, refletir sobre a relação do homem com suas tecnologias, bem como, promover a segurança digital. Na filosofia temos diversos pensadores que criam conceitos interessantes sobre o tema, tais como Andrew Feenberg, Langdon Winner, Donna Haraway entre outros. Seria elogiável que essas aulas não se limitassem somente ao aprendizado sobre o uso das máquinas. É importante que os estudantes sejam convidados a caminharem por um espaço de conceitos (elemento-signo) que discutam a humanidade e suas tecnologias na era digital. O digital também é território da filosofia.

Dentre as estratégias para expandir a filosofia, é fundamental que os conceitos ganhem outros territórios. A expansão da filosofia só é possível se ela for nômade, ou seja, se ela se predispor a caminhar. Independentemente dos espaços que ela ocupe, já não é mais cabível que a filosofia se limite ao pensamento europeu historicamente construído por homens. Não é nada geofilosófico quando se desterritorializa apenas conceitos de um território, e reterritorializa ele no nosso. Sem relações de troca. Não é geofilosofia quando há somente deslocamentos de conceitos europeus. É a multiplicidade que garante um ensino geofilosófico. É preciso abolir as fronteiras do território-pensamento e trazer rigidez para o plano de imanência. Os conceitos africanos, asiáticos e latino-americanos precisam compor este plano. Bem como, é preciso caminhar com os pensamentos produzidos pelos gêneros femininos, masculinos e outros. É isso que torna possível uma filosofia brasileira, caririense ou uma filosofia com o gentílico de qualquer outro território que seja elemento-signo para os seus conceitos criados.

Para compor a multiplicidade e o caráter territorial da filosofia na educação básica do Cariri é necessário, portanto, que seja criado para o ensino médio um currículo vivo com raízes firmes no solo caririense - raízes que, preferencialmente, sejam rizomas. Um currículo vivo se faz quando se estabelece uma geografia da filosofia. Sem linearidades, apenas rizomas. O currículo da filosofia no ensino médio deve estar em sintonia direta com território, sem se capturar a uma sequência didática anteriormente designada. Esse currículo é devir da criação de conceitos; ele lança-se veloz para o futuro, por conseguinte, nele é admissível as mudanças repentinas, planejamentos e replanejamentos. Quando se compreende o território enquanto

elemento-signo do pensamento, o substrato de currículo vivo passa a ser atravessado pela máxima de que os signos do território sugestionam o “*ensigno*” da filosofia.

Ao longo da história, os mapas sempre foram instrumentos de poder. A cartografia foi técnica determinante para expansões e quedas de impérios. Cartografar o lugar da filosofia em dado território é uma estratégia de empoderamento dos conceitos. É saber o lugar de onde partiu um pensamento, para saber também até onde ele pode chegar. O professor é um agente da filosofia dentro da escola. Ele (por vezes, sozinho) deverá compor forças e estratégias para expandir a filosofia em seu território. Se cada professor realizar estes agenciamentos em seu lugar de origem, teremos vários pontos de expansão que logo se conectarão entre si formando uma teia geofilosófica com ligamentos, rupturas e reconexões. Um rizoma do ensino da filosofia.

Na década de 80 do século passado, Guattari trouxe o conceito de “revolução molecular”, aparecendo principalmente em suas obras “Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo” (1981) e “Micropolítica: Cartografias do Desejo” (1986) escrito em colaboração com a filósofa brasileira Suely Rolnik. Esse conceito é um desdobramento de outros conceitos que já haviam aparecido anteriormente nas obras de seu amigo Deleuze: trata-se do conceito de *molar* e *molecular*. Segundo Martins (2017, p 37):

[...] o molar nos aparece como algo enformado, engessado, construído retilineamente e apresenta uma arquitetura parecida com nossos prédios modernos, com seus limites e bordas bem colocados. O molecular, por sua vez, é uma afecção territorial despedaçada, cheia de linhas e pontos concêntricos sem muita ordem, caótico em sua maneira de ser, fugindo do molar sem o conseguir. O molar é enquadrante, estriado, enquanto o molecular é fluido, fugidio, liso. (MARTINS, 2017, p. 37)

As estratégias cartográficas que o professor de filosofia realiza em seu território são da ordem da micropolítica. As transformações que ocorrem a partir de uma aula de filosofia são moleculares, são fluídas e aceleradas. Em contrapartida, a macropolítica é estática e sedentária. Quando discutimos anteriormente sobre a relação da filosofia com o Estado a partir de seus interesses e concessões, afirmamos que a relação entre ambos só seria possível mediante negociação. A partir deste novo conceito, ressalto agora que, grande parte das negociações bilaterais entre a filosofia e o Estado, ocorrem de maneira molecular, ou seja, na micropolítica. O professor, em seu território, é ele, propriamente, o corpo da filosofia que se coloca em defesa do pensamento por conceitos. É ele o agente de mudança na micropolítica, é a força interna e externa que movimenta a si e aos outros, desafiando até os princípios da inércia. Ele é, portanto, a partir desta ordem, um agente de revolução molecular. Segundo Guattari e Rolnik (1987, p. 46):

A ideia de revolução molecular diz respeito sincronicamente a todos os níveis: infrapessoais (o que está em jogo no sonho, mas na criação, etc.); pessoais (por exemplo, as relações de autodomação, aquilo que os psicanalistas chamam de Superego); e interpessoais (a invenção de novas formas de sociabilidade na vida doméstica, amorosa, profissional, na relação com a vizinhança, com a escola, etc.). As rádios livres, a contestação do sistema de representação política, o questionamento da vida cotidiana, as reações de recusa ao trabalho em sua forma atual, são vírus contaminando o corpo social em sua relação com o consumo, com a produção, com o lazer, com os meios de comunicação, com a cultura, e por aí afora. São revoluções moleculares criando mutações na subjetividade consciente e inconsciente dos indivíduos e dos grupos sociais. (GUATTARI; ROLNIK., 1987, p. 46)

O ensino da filosofia a partir do território já é em si uma revolução molecular. Quando nos propomos a fazer esse “*ensigno*” no Cariri, conseqüentemente, nos propomos a conquistar espaços a partir das estratégias que buscam linhas de fuga nas micropolíticas que atravessam, não só as salas de aulas, mas a gestão das escolas, os Projetos Políticos Pedagógicos, as organizações comunitárias, CREDEs, sindicatos, câmaras legislativas locais, etc. É este o território nato do professor de filosofia. É aqui onde o sujeito diplomado em licenciatura é forjado professor.

Nós professores devemos nos reconhecer não como agentes de uma educação maior (molar), mas sim de uma educação menor (molecular), que ocorre a partir da conquista diárias de espaço, que não podem cessar nem retroagir. O conceito de educação “maior” e “menor” foi criado por Silvio Gallo, a partir da desterritorialização de outro conceito que é o de “literatura menor” criado por Deleuze e Guattari ao se referirem às obras de Kafka no livro “Kafka: por uma literatura menor” (1975). Gallo defende, portanto, a ideia de uma educação menor. Segundo o filósofo brasileiro:

Se uma educação maior é aquela do âmbito das políticas de ensino gestadas nos ministérios e secretarias, a dos grandes planos, dos macroplanejamentos, uma educação menor é aquela que se pratica nas salas de aulas, entre as quatro paredes, no âmbito do pequeno, como resistência, como produção de algo que se coloca para além e para aquém das grandes políticas. Assim como uma literatura menor se instala como parasita no contexto de uma língua estabelecida, alimentando-se dela para gerar resistência, uma educação menor instala-se no interior de um espaço escolar produzido e gerido pela educação maior, mas como um vírus, oferecendo resistência e roendo por dentro essa educação maior. (GALLO, 2012, p. 26)

A partir da nossa cartografia, faremos mais pela filosofia se nos mantivermos nessa posição (molecular). Isso é puramente estratégico, e é, justamente, sobre as estratégias que este tópico está tratando. Portanto, nesse sentido, as estratégias aqui são territoriais, cartográficas e geofilosóficas. A filosofia no ensino médio é uma revolução molecular no Brasil. Ao permitir ocupar-se com os problemas do território, a filosofia torna-se agente dessa revolução. Foi por esta razão que afirmei anteriormente que a filosofia nada perde em ocupar-se com os problemas do território, pois é exatamente desses problemas que surgem os conceitos. A geofilosofia

encontra aí um ponto de partida possível. Um novo conceito pode ser criado mediante uma revolução molecular, do mesmo modo que uma revolução molecular pode ser feita a partir de conceitos. A geofilosofia é criadora de revolução molecular. A revolução molecular é criadora de geofilosofia. Desafiando a noção de conjuntos, uma está contida na outra.

A ideia de “revolução” pertence em sua origem às Ciências Naturais. A partir deste campo do saber, o termo designa a completude de um movimento que retorna ao mesmo lugar de onde partiu. Nesse sentido, ao tratarmos do ensino da filosofia enquanto revolução molecular, o professor é, sem dúvidas, a força externa que primeiro faz tudo isso se movimentar. Imaginemos agora que neste movimento os estudantes são como dínamos, porém, ao invés de converterem energia mecânica em energia elétrica, durante o movimento de revolução, eles transformam problemas em conceitos.

Se quisermos fazer filosofia em território caririense ou em qualquer outro lugar, é necessário termos firmeza para não cedermos a certas condições ao Estado. Do mesmo modo, também é indeclinável termos a destreza para acatarmos certas concessões. Tudo isso deve ser feito a partir de cartografias e estratégias. Enquanto professores, é importante também sabermos que haverá dias em que seremos laureados, e outros em que seremos forçados a beber da cicuta. Em qualquer circunstância, não devemos desacelerar e nem exilar a filosofia de nosso território. O Cariri é elemento-signo, é lugar que se “*ensigna*” filosofia.

3.3 - Experiências nômades no ensino médio do Cariri: FGB e Base Diversificada

Este é o penúltimo tópico do derradeiro capítulo desta dissertação, portanto, é o começo da consolidação daquilo que discutimos até aqui. Nesta parte do trabalho trarei para discussão a minha experiência docente enquanto professor de filosofia do ensino médio, e, logo em seguida, trarei o produto final da pesquisa, conforme os critérios estabelecidos pelo Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), do qual este trabalho faz parte. Doravante, em algumas ocasiões, a partir das experiências e resultados que mencionarei, possivelmente, haverá encontros e desencontros com as vivências de outros professores. Tudo aqui é muito singular. Nada representará ou buscará ser uma fórmula didática pronta passível de ser repetida com garantias dos mesmos resultados. A sala de aula é um laboratório de experimentações, só é possível sabermos o que dá certo ou não mediante testagem. Possivelmente, o que se desdobrou positivamente em meu contexto, talvez não tenha a mesma

reação sob outras circunstâncias. De toda forma, defendo que o compartilhamento de experiências diversas engrandece a discussão sobre o ensino da filosofia no Brasil.

Tomando como premissa o caráter de singularidade desta pesquisa, considero que, para facilitar a imersão do leitor no texto, é necessário uma contextualização das circunstâncias em que este trabalho foi desenvolvido. Reconheço que o que farei adiante estará ao avesso dos protocolos de textos acadêmicos, mas, por se tratar de um Mestrado Profissional que, por conseguinte, considera a experiência do professor como ponto de partida para a pesquisa, prosseguirei com voz de primeira pessoa. Sendo assim, começo apresentando-me.

Eu me chamo Luis Vitor da Silva Abreu, estou com 26 anos de idade e sou professor efetivo da rede pública estadual do Ceará (SEDUC-CE) com atuação no ensino médio. Trabalho 40h semanais na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Professora Maria Dolores Arraes. Exerço a docência há 6 anos. Comecei na sala de aula logo que concluí a graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Cariri.

Sou um professor de carreira recente. No meu primeiro ano de docência a minha juventude me trouxe como bônus a rápida conexão com os estudantes, muitos deles eram apenas três anos mais jovem do que eu. Isso auferia surpresa e admiração de muitos: uma pessoa tão jovem já atuante em sala de aula. Porém, a minha juventude também trouxe os ônus, o principal deles foi a falta de experiência diante de circunstâncias desafiadoras para o ensino da filosofia na rede pública caririense.

O início da minha docência ocorreu durante o processo de aprovação e implementação do Novo Ensino Médio, ou seja, diante das incertezas quanto ao ensino da filosofia no Brasil. Entrei para a sala de aula sem saber quanto tempo permaneceria ali. Ter sido bolsista de Residência Pedagógica durante a graduação foi fundamental para essa primeira experiência profissional, porém, a responsabilidade quando se assume inteiramente a regência de uma disciplina é diferente de qualquer experiência com programas de iniciação à docência. Ao iniciar na instituição em que leciono, fui até um certo tempo o único professor com graduação em Filosofia. Os outros professores que lecionaram a disciplina antes de mim, possuíam formação inicial em outras disciplinas das CHSA.

Por decorrência no Novo Ensino Médio, a filosofia já havia saído do PNLD, ou seja, a escola já não recebia mais livros didáticos de filosofia, dessa forma, nós professores não tínhamos nenhum material pedagógico estruturado para utilizar. Além de planejar as aulas, era necessário, portanto, construir materiais de suporte para serem entregues aos estudantes.

Dois anos depois começaram a chegar os novos livros didáticos reformulados a partir da BNCC. Já não havia mais livros de Filosofia, Sociologia, História e Geografia (componentes

curriculares que compõem a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - CHSA), mas sim, um único material de CHSA, com todas as disciplinas unidas e diluídas em conteúdos temáticos. O material já não era mais dividido por série, mas sim, em volumes, onde, qualquer livro poderia ser utilizado em qualquer período do ensino médio. A justificativa para tudo isso era garantir a “interdisciplinaridade” (é importante uma atenção a mais nesse ponto, pois, foge-se do razoável falar em interdisciplinaridade quando um saber não teve o seu espaço respeitado nem enquanto disciplina). Os órgãos superiores da educação no Ceará orientam que, a partir de então, todas as aulas deveriam se adequar ao novo modelo, logo, cada plano de aula deveria estar fundamentado em competências e habilidades da BNCC.

Na tentativa de compreender esse novo modelo e exercer melhor essa tal “interdisciplinaridade” me propus a cursar uma especialização em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí. À medida em que transcorria a especialização, tudo deixava mais evidente que essa forma de ensinar filosofia em nada tinha a ver com o que era a filosofia de fato. Na sala de aula, eu sentia que, de alguma forma, estava “traindo” a filosofia. Parecia que toda a minha prática docente estava na direção oposta daquilo que eu havia aprendido e defendido durante a graduação. Decidi portanto caminhar por outros caminhos. Fiz o trajeto inverso e retornei às origens. Encontrei nas experiências do Trilhas Filosóficas (projeto de extensão em que fui bolsista) possibilidades de se fazer um ensino de filosofia no Cariri de modo que a metodologia utilizada fosse autêntica a este saber e que nele se justificasse. Portanto, este trabalho que escrevo pode ser compreendido como uma carta de reconciliação com a filosofia. São os meus votos de fidelidade cuja aliança é o território que é, em si, um elemento-signo para a criação de conceitos.

Durante o período de pesquisa do mestrado, desenvolvi algumas experiências geofilosóficas na instituição em que leciono. Elas aconteceram em três circunstâncias distintas: a primeira foi na Formação Geral Básica - FGB, a segunda, na Base Diversificada, e a terceira foi nas práticas de pesquisa filosófica com o ensino médio. Com objetivo de ilustrar as ideias defendidas neste trabalho, começarei relatando a experiência na FGB.

A Formação Geral Básica corresponde às disciplinas comuns ao currículo. Nesse sentido, nas escolas cearenses, a filosofia possui garantido um tempo de 50 minutos semanais por turma. É verdade que o curto tempo limita as possibilidades pedagógicas, porém, não as torna impossíveis. Sou adepto da aula em formato de oficina de conceitos, conforme postulou Silvio Gallo em sua obra “Metodologia do Ensino da Filosofia”, mas também acredito imensamente na importância da aula expositiva com amplo espaço discursivo entre professores e estudantes. Por isso, opto por vezes em fazer aulas semanais (50min) a partir de uma

metodologia expositiva, e outras aulas proponho a realização de oficinas de conceitos. Sobre a oficina de conceitos, Gallo defende iniciá-la a partir de algo que sensibilize os estudantes. Segundo ele, essa “fase de sensibilização”:

Trata-se, em outras palavras, de fazer com que os estudantes vivam, "sintam na pele", um problema filosófico, a partir de um elemento não filosófico. Trata-se de fazer com que os estudantes incorporem o problema, para que possam vir a criar um conceito incorporal.[...] Penso que essa primeira etapa pode ser bem-sucedida com o recurso a peças artísticas: uma música, um poema, um quadro, um conto, um filme; ou mesmo um desenho animado, uma história em quadrinhos...Em suma, algo que chame a atenção dos estudantes, sobretudo por falar sua própria linguagem, e que desperte seu interesse por um determinado problema. (GALLO, 2012, p. 96)

Partindo da premissa que a fase de sensibilização evoca elementos que falam a linguagem dos estudantes, posso dizer que nada fala mais a nossa linguagem do que o território em que vivemos. Nossa língua é um signo do nosso território, nesse sentido, é o próprio território (enquanto elemento-signo) que opto por utilizar, na maioria das vezes, como sensibilização. Isso não exclui a possibilidade de inserir outros recursos, como textos, músicas, imagens, vídeos, etc. Esta etapa permite ao professor a combinação de elementos diversos.

Enquanto Gallo fala de uma “oficina de conceitos”, me somo à geofilosofia de Deleuze e Guattari e tento trazer para minhas aulas uma “oficina nômade de conceitos”, cuja fase de sensibilização é feita a partir do elemento-signo Cariri. Por “nômade” quero conceituar uma filosofia que está em constante deslocamento, tal como o Zaratustra de Nietzsche, os cínicos ou os peripatéticos. Narrarei aqui uma experiência de oficina nômade de conceitos realizada sob minha mediação que considero um modelo de aula bem sucedido em minha docência. Para tanto, gostaria de começar no parágrafo seguinte relatando algo muito singular.

Me chama atenção um acontecimento curioso que se repete comigo quase como as estações do ano. No início do período letivo, acolhemos as novas turmas de 1º ano que chegam ao ensino médio. Sempre começo as primeiras aulas conversando sobre o que é a filosofia, trazendo questionamentos, e reafirmando a importância do ato de indagar-se. Diante das discussões, no meio de uma sala com quase cinco dezenas de estudantes, uma mão se ergue e uma voz ecoa: “Professor, você acredita em Deus?”. Perdi a conta das vezes que fui confrontado com esta pergunta. Como eu disse, esse acontecimento é um evento quase tão certo quanto as estações do ano. É evidente que esta é uma indagação de foro íntimo, portanto, não tenho obrigação de proferir respostas concretas. Porém me estimula curiosidade a importância que os alunos auferem à crença ou não-crença do outro em Deus. Diante disso, considerando que a filosofia é uma disciplina de currículo vivo, decidi mudar meu planejamento para as aulas seguintes e trazer, portanto, o tema “Deus” para nossas discussões.

Na primeira aula, propus sairmos um pouco de sala e convidei os estudantes para irem comigo à Igreja Matriz da cidade que fica a pouco mais de 300m da escola. Esclareci que qualquer um deles poderia recusar-se a ir, caso houvesse motivos religiosos. Não foi o caso. Todos de maneira livre decidiram participar. Ao chegarmos na Igreja, pedi aos estudantes que observassem o espaço, especialmente os elementos expressos nas artes sacras. Alunos que frequentam aquele templo com assiduidade conseguiram perceber mais facilmente os símbolos e seus significados. A partir daí lancei a seguinte pergunta: “Como explicar Deus de maneira racional?”. Alguns ficaram em silêncio com seus pensamentos e outros pediram que eu explicasse melhor a pergunta. Assim o fiz. Pouco tempo depois começaram a surgir as primeiras respostas. Todas foram consideradas, mas deve-se reconhecer que muitas respostas proferidas encontravam-se com os pés nas margens rasas do pensamento. Por exemplo, um aluno argumentou que a nossa existência por si só era a prova da existência de Deus, pois não haveria como tudo que existe ter surgido do nada. Outro citou os incontáveis relatos de “milagres” até então sem explicações. Me chamou atenção uma aluna que citou o “paradoxo de Epicuro”. Segundo ela, esse paradoxo estava circulando entre os vídeos da rede social TikTok. Ela explicou de maneira coerente os conceitos de onisciência, onipotência e benevolência, e mostrou que a existência de um deus com essas características entraria em contradição. Complementei a aluna esclarecendo que o paradoxo atribuído a Epicuro não era um argumento contra a existência de Deus, pois o próprio filósofo nunca declarou uma não-crença nesse sentido, mas sim, era uma forma de rejeitar a ideia de uma divindade preocupada com os problemas do mundo.

Após o momento de discussão, continuei a aula indicando que a indagação inicial feita por mim, na verdade é uma preocupação antiga da filosofia. O território de origem desse questionamento é a Europa, precisamente durante o processo de cristianização do Império Romano. Ressaltei que o esforço para conciliar razão e fé desdobrou-se em outros problemas que ainda ocupam a mente dos filósofos até os dias atuais. Um exemplo disso são os problemas relacionados ao livre-arbítrio.

Fiz a eles uma segunda indagação: “Se Deus é onisciente, logo ele tem consciência de todas as nossas escolhas futuras, portanto, como falar em livre-arbítrio sob estas condições?”. Muitos alunos tentaram argumentar. Por falta de consistência, eu lançava uma outra pergunta que os deixavam totalmente sem respostas. Admito que fiz aí um simulacro da maiêutica socrática. Por fim, sem respostas conclusivas, eles riam e diziam que iriam “enlouquecer de tanto pensar”. Pedi calma e concentração, pois a turma ainda estava inquieta. Falei para eles de um antigo padre da Igreja que já havia se dedicado a responder estas e outras perguntas. Este

homem chamava-se Agostinho, ele era filósofo e dedicou parte de suas obras para pensar o livre-arbítrio. Expliquei o argumento de Agostinho. Alguns alunos saíram convencidos, mas outros não. Pedi que, em casa, aqueles que não se convenceram, pesquisassem ou pensassem por si próprio outras respostas possíveis para o problema. Com isso, encerramos a aula e retornamos em caminhada para a escola.

Algo curioso ocorreu quando mencionei que Agostinho é considerado santo, de acordo com a doutrina católica. Alguns alunos se espantaram, pois, segundo eles, até então acreditavam que as figuras dos santos eram de seres totalmente divinos que nunca habitaram a terra. Fiz uma pausa na aula e expliquei de forma concisa como acontece o processo de beatificação e canonização conforme os ritos da Igreja. Ilustrei com dois casos aqui do Cariri: o primeiro foi o de Padre Cícero (Juazeiro do Norte), que mesmo sendo aclamado santo pelo povo, ele ainda não faz parte do cânone católico. E citei também a Menina Benigna (Santana do Cariri), cujo processo no Dicastério das Causas dos Santos é mais recente, porém está mais avançado para ser declarada santa. Muitos alunos se mostraram surpresos, pois desconheciam o assunto. Quase todos acreditavam que a santidade do Padre Cícero já era reconhecida pela igreja. A fim de confirmar a discussão, pedi que eles lembrassem de todas as vezes que viram uma imagem do Padre Cícero em uma Igreja. Todos se surpreenderam, pois, só agora, haviam reparado a ausência. Expliquei que pelas regras eclesiásticas, só deve haver templos dedicados a santos canonizados.

A curiosidade deles em relação ao Padre Cícero me encorajou a pensar em uma outra aula para dar continuidade ao tema discutido. Combinei com os estudantes uma ida à Juazeiro do Norte (148km de Campos Sales). Por conta da logística de deslocamento, a aula aconteceu em um sábado. Em parceria com a Prefeitura Municipal, conseguimos a cessão de um ônibus, tendo somente que custear a diária e a alimentação do motorista. A ida e as despesas foram acordadas com os estudantes e suas famílias. Diante da quantidade de estudantes (entre 40 a 45 alunos) o custo por pessoa ficou bastante acessível. Considerando que a aula teria também um importante viés histórico, convidei um colega professor de História da mesma instituição a fim de estabelecermos uma interdisciplinaridade durante nosso deslocamento.

A primeira parada em Juazeiro do Norte foi na Igreja Matriz de Nossa Senhora das Dores. Lá conversamos sobre o “milagre da hóstia” que teria acontecido ali, tendo como protagonista a Beata Maria de Araújo. Em seguida prosseguimos em caminhada até à Capela de Nossa Senhora do Socorro, lugar onde está sepultado o Padre Cícero, e onde também deveria estar sepultada a Beata se o seu corpo não tivesse sido roubado. Durante a caminhada, aproveitamos para conversarmos sobre as romarias de Juazeiro, e sobre o trajeto feito pelos

caminhantes como forma de se conectarem com o sagrado. De volta ao ônibus, nos direcionamos para o Horto. No trajeto, descrevi o que eles encontrariam lá em cima. Mencionei o grande monumento dedicado ao Padre Cícero, a sua antiga casa que virou museu, a muralha do Círculo da Mãe das Dores, e claro, a linda vista que eles teriam do Cariri, especialmente da Chapada do Araripe.

Ao chegarmos no cartão postal de Juazeiro do Norte, deixamos todos bem à vontade para caminharem, reconhecerem o espaço, fazerem fotos, etc. Em seguida, reunimos o grupo embaixo de uma árvore para conversarmos. Iniciei com a seguinte pergunta: “Por que o povo considera Padre Cícero santo ainda que a Igreja não o considere?”. Surgiram diversas respostas. Muitas faziam alusão ao milagre da hóstia, sua atenção aos mais pobres e sua liderança política/religiosa. Minha segunda indagação foi: “É necessário uma instituição para conectar o homem ao sagrado?” O motivo da minha pergunta está nos próprios romeiros de Juazeiro do Norte que, ao longo do anos, estabeleceram uma religiosidade fora do escopo estrutural da Igreja Católica. Falei sobre o filósofo Voltaire (1694-1778) e sua crítica à Igreja durante o iluminismo. Relatei que ele não rejeitava a crença no sagrado, mas defendia que esta relação existisse de maneira independente das instituições religiosas. Seguindo a discussão, falei sobre o filósofo Friedrich Nietzsche e sobre a expressão “Deus está morto”, usada para criticar a perda de influência da religião cristã sob os valores da sociedade ocidental. Para isso, distribuí cópias de uma passagem da sua obra *A Gaia Ciência* (1882) que cita um andarilho ao meio-dia com uma lanterna à procura de Deus. Realizamos a leitura conjunta e seguimos com uma discussão.

Antes de seguirmos para nosso próximo lugar de visita, lancei um desafio aos estudantes. Eu disse a eles que, em algum lugar do Horto, havia um mural com ensinamentos escritos cuja autoria está atribuída ao Padre Cícero. Eles deveriam, portanto, procurar esse lugar, em seguida, fotografar ou escrever os ensinamentos. Eles aceitaram o desafio e em pouco tempo encontraram o mural citado. Feito isso, nos direcionamos para o município de Barbalha, a última etapa da nossa aula.

Na terra do Pau da Bandeira, subimos até o Complexo Mirante do Caldas. Este lugar foi recentemente criado e é mantido pelo Governo do Estado do Ceará. Ele reúne exposições, teleférico, borboletário e trilha. Todos os serviços são gratuitos para estudantes e professores da rede pública. O momento foi previamente agendado e um guia já nos aguardava. Ele nos levou para o Centro de Interpretação Histórica e Ambiental onde há uma exposição permanente sobre os aspectos históricos, culturais e ambientais do Cariri. Todos nós assistimos à exposição, e em seguida, subimos de teleférico até a parte superior do mirante. Os alunos conheceram o borboletário e caminharam até uma plataforma suspensa que proporciona uma vista panorâmica

da Região Metropolitana do Cariri e da Chapada do Araripe. Com esta paisagem que presenteia os olhos, convidei os estudantes para uma discussão. Pedi que eles admirassem a vista, respirassem fundo e sentissem o ar entrando e saindo dos pulmões. Logo, lancei o seguinte questionamento: “Nessa paisagem que está à nossa frente, vocês conseguem enxergar Deus?” O “sim” foi a resposta unânime. Em seguida eu falei: “Já que vocês veem Deus, eu quero que vocês me descrevam como é a sua imagem”. Muitos alunos começaram a proferir frases, tais como: “Deus é tudo o que existe”, “Deus é a natureza”, “Deus é a árvore, os pássaros, o oxigênio, a água”. Este foi o momento oportuno para apresentar a eles o filósofo Baruch Spinoza (1631 - 1677). Falei que o pensador holandês conceitua “Deus” não como um ser pessoal separado do mundo (transcendente), mas sim como a própria natureza (imane). Logo em seguida, continuei com mais uma pergunta: “Se Deus é a natureza, logo, preservar a natureza seria zelar pelo próprio Deus, portanto, pela nossa própria existência?” Os alunos responderam que sim. Então pedi que eles pegassem as fotos ou anotações dos ensinamentos do Padre Cícero que eles haviam encontrado no mural do Horto. Lá estavam os famosos “Preceitos Ecológicos do Padre Cícero” que diziam o seguinte: 01 - Não derrube o mato, nem mesmo um só pé de pau, 02 - Não toque fogo no roçado nem na Caatinga, 03 - Não cace mais e deixe os bichos viverem, 04 - Não crie o boi nem o bode soltos; faça cercados e deixe o pasto descansar para se refazer; 05 - Não plante em serra acima, nem faça roçado em ladeira muito em pé, 06 - Deixe o mato protegendo a terra para que a água não a arraste e não se perca a sua riqueza, 07 - Faça uma cisterna no oitão de sua casa para guardar água de chuva, 08 - Represe os riachos de cem em cem metros, ainda que seja com pedra solta, 09 - Plante cada dia pelo menos um pé de algaroba, de caju, de sabiá ou outra árvore qualquer, até que o sertão todo seja uma mata só, 10 - Aprenda a tirar proveito das plantas da Caatinga, como a maniçoba, a favela e a jurema; elas podem ajudar a conviver com a seca, 11 - Se o sertanejo obedecer a estes preceitos, a seca vai aos poucos se acabando, o gado melhorando e o povo terá sempre o que comer. Mas, se não obedecer, dentro de pouco tempo o sertão todo vai virar um deserto só. (FERREIRA, 2014)

Com uma linguagem simples e, em sintonia com o povo nordestino, Padre Cícero trouxe em seus preceitos os princípios da agroecologia (FERREIRA, 2014, p. 1543), com desenvolvimento sustentável, incitando pensar uma ética da relação do homem caririense com o seu território. No início do século XX ele já alertava para o risco de desertificação, que infelizmente já é uma realidade em diversos biomas brasileiros. No alto da Chapada do Araripe fizemos a leitura e discussão de cada preceito ecológico. Por fim, encerramos nossas atividades e retornamos para Campos Sales, nosso território de origem.

Essa sequência de aulas partiu da inquietação dos próprios alunos sobre o tema. Levei-os para percorrerem comigo diversos lugares do território cariense em busca de signos que nos incitassem o pensamento filosófico. A primeira parte da aula aconteceu na Igreja Matriz de Campos Sales. Já a segunda parte exigiu uma logística maior, pois se tratava de um deslocamento intermunicipal. É claro que nem sempre o professor estará à disposição para isso, e nem sempre haverá logística disponível, porém, a partir de cada contexto e território, é razoável encontrar lugares que incitem o pensamento filosófico.

Todo território é passível de conceitos. Seja a 300m, ou a 148 km da escola, foi possível para mim e para os estudantes desterritorializarmos conceitos e reterritorializarmos no Cariri como forma de encontrar na filosofia respostas às indagações que surgiram pelo caminho. Cada lugar visitado encontrávamos respostas, ao tempo em que novas perguntas iam surgindo. Com isso, os estudantes foram inseridos em uma oficina nômade de conceitos, a partir de um fluxo geofilosófico de perguntas, respostas e novas perguntas enquanto o território é pensado com pés.

Essa experiência narrada transcorreu no âmbito da disciplina de filosofia na Formação Geral Básica. É evidente que 50 minutos é pouco diante daquilo que a disciplina se propõe fazer, por isso, como eu já havia defendido antes, cabe ao professor lutar pelo espaço deste saber em seu território. Por exemplo, na instituição em que leciono, não tenho o poder aumentar as aulas de filosofia da FGB por turma, contudo, a partir da Base Diversificada, estendo um esforço para garantir a oferta de pelo menos uma disciplina eletiva de filosofia por semestre, dentre àquelas que estão disponíveis do Catálogo de Componentes Curriculares Eletivos.

Reconheço que, pessoalmente, tenho uma predileção pelas disciplinas de filosofia da Base Diversificada, pois, diferentemente da FGB, elas possuem o dobro de tempo semanal, e também, auferem flexibilidade ao currículo, concedendo mais liberdade pedagógica e didática para o professor e para os estudantes. Esses componentes eletivos não possuem exigência de avaliação objetiva. O processo avaliativo fica a critério do professor. Porém há uma exigência de que, na conclusão da disciplina, seja apresentado um produto final desenvolvido pelos estudantes de forma que sintetize o que foi estudado. O Catálogo traz sugestões, porém, a decisão sobre o produto é discricionária do professor.

Neste dois anos de pesquisa do mestrado, ofereci disciplinas eletivas em todos os semestres. Uma a cada período, totalizado quatro disciplinas eletivas, foram elas: Filosofia para o ENEM, Papo Filosófico, Café Filosófico: despertando o filosofar e Filosofias do Mundo. Especialmente a eletiva Papo Filosófico foi desenvolvida com o objetivo de ser mencionada

nesta dissertação como relato de aplicabilidade e resultados dos métodos aqui defendidos. No parágrafo seguinte narrarei esta experiência no âmbito da Base Diversificada.

A primeira aula da disciplina eletiva Papo Filosófico consistiu na apresentação da ementa, para tanto, organizei os conteúdos a partir de eixos temáticos. O objetivo era analisar com os estudantes cada um dos temas a partir de um descortinar filosófico, incitando-os à criação conceitual e dialogando com outras filosofias. O componente deveria priorizar uma metodologia geofilosófica cujo elemento-signo fosse o território de Campos Sales. Para isso, as aulas aconteceram em três modelos alternados: aula expositiva, oficina de conceitos e oficina nômade de conceitos. A escolha dos temas foi feita por mim levando em consideração três critérios, foram eles: interesse dos estudantes, relevância e possibilidades geofilosóficas em território campossalense. Os cinco temas escolhidos foram: política, estética, música, amor e gênero.

A disciplina Papo Filosófico possuía 2h/aulas semanais durante vinte semanas, totalizando 40h/aulas ao final do semestre letivo. Desse total de tempo, 75% dele destinei para as aulas temáticas, enquanto os outros 25% foram dedicados para a produção e apresentação do produto final, conforme exigido pelas diretrizes da SEDUC-CE. A disciplina teve 36 estudantes matriculados, preenchendo, portanto, o limite de vagas disponíveis. Dentre estes estudantes, estavam alunos do 1º e do 2º ano do ensino médio.¹⁶ Essa junção de séries diferentes em uma mesma turma teve que ser considerada em todos os processos de planejamentos.

Durante a primeira aula, além de apresentar a ementa, fiz alguns combinados com a turma. O primeiro era que haveria aulas que seriam realizadas do lado de fora, em algumas delas eles estariam sob minha supervisão e outras não, por isso, para a melhor segurança de todos, eles seriam divididos em equipes permanentes até o final da disciplina, de modo que, nas atividades ao ar livre, os membros da equipe seguissem juntos e retornassem para a escola no horário estabelecido. O segundo acordo é que nas aulas que ocorressem em sala, a organização das cadeiras seria em forma de círculo de modo que todos estivessem visíveis a todos. Dessa forma, os momentos de discussão seriam mais horizontalizados e com maior participação dos estudantes. O terceiro e último acordo foi que os alunos matriculados na disciplina iriam receber pequenos cadernos padronizados que seriam utilizados como diário de bordo, onde, ao final de cada aula, eles deveriam fazer um relato de experiência apontando o que foi feito naquele dia,

¹⁶ Em 2022 a EEMTI Professora Maria Dolores Arraes (na época sob o nome de EEM de Campos Sales) iniciou o processo de transição para o modelo do Novo Ensino Médio, portanto, em 2024 as turmas do 3º ano são as únicas turmas da escola que não estudam em tempo integral, pois eles estão sob regimento da regra de transição para o novo modelo de ensino. As disciplinas eletivas são exclusivas para os alunos em tempo integral, portanto, não há vagas disponíveis para as turmas de 3º ano.

bem como suas críticas, dúvidas, elogios, pontos interessantes e desinteressantes da aula. Após todos os acordos firmados, entreguei os cadernos a eles e avisei que, ao final da disciplina, eu iria recebê-los e avaliá-los, portanto, o diário de bordo seria parte da nota final dos estudantes.

Para cada tema escolhido, foi realizada ao menos uma oficina nômade de conceitos. Busquei pensar lugares dentro de território de Campos Sales que não exigisse uma logística extensa, principalmente, que não envolvesse traslado com veículos. Priorizei os trajetos em que os estudantes fizessem caminhando. Nos parágrafos seguintes, narrarei as experiências com as aulas do componente eletivo. Como eu disse, essa disciplina fez uso de outras metodologias, mas aqui relatarei somente as oficinas nômades de conceitos.

A primeira oficina foi sobre o tema “política”. Para isso, visitamos a Câmara Municipal de Vereadores. A caminhada foi curta, pois o lugar fica na rua paralela com a escola, tendo que atravessar somente uma praça para chegar ao local. A Câmara permanece aberta de segunda à sexta em horário comercial. Chegando lá, cumprimentamos e pedimos licença aos funcionários e nos sentamos nas cadeiras destinadas aos ouvintes das sessões. Perguntei aos alunos se eles sabiam que lugar era aquele. Alguns não sabiam e nunca nem tinham entrado ali. A maioria conhecia somente por nome, mas não sabia exatamente do que se tratava. Expliquei para eles que ali era a Câmara Legislativa do município. Falei sobre as funções do poder legislativo e, logo em seguida, pedi que eles percorrerem os espaços. Lá eles puderam passear pelo plenário e pela galeria com as fotos dos atuais e de todos os ex-vereadores do município. Eles conheceram também a secretaria da Câmara e a sala de arquivos. Ao retornarmos para as cadeiras, lancei a seguinte questão: “Campos Sales é uma cidade com mais 25.000 habitantes, como é possível 11 pessoas decidirem as regras (leis) que serão válidas para mais de 25.000 cidadãos?” Alguns alunos fizeram críticas, afirmando que 11 pessoas não deveriam decidir sobre a maioria. Outro aluno tomou a palavra e defendeu que os vereadores deveriam decidir, pois, segundo ele, seria “impossível” reunir todo mundo para discutir cada lei a ser criada. Falei para esse aluno que o conceito por ele trazido tem um nome e chama-se “democracia representativa”. Discuti com eles esse conceito, e também afirmei que existem filósofos que criticam esse modo de fazer política, um deles é o Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Contei para eles que o filósofo suíço criticava a democracia representativa e defendia uma democracia participativa e direta. Após essa fala, fiz uma outra indagação: “Por que a pessoa que governa a cidade não é a mesma pessoa que cria as leis?” Esta pergunta nenhum aluno soube responder. Então decidi prosseguir com outros questionamentos. Indaguei: “Quem governa a cidade tem muito poder em suas mãos?”. A resposta unânime foi que sim. Continuei com outra pergunta: “Quem cria as leis da cidade também tem muito poder em suas mãos?” Da mesma forma, a

resposta unânime foi que sim. Por último questioneei: “O que aconteceria se a mesma pessoa que governa também criasse leis?” Veio então a resposta esperada. Um aluno disse que uma única pessoa possuiria poder demais em suas mãos. Então eu completei: “Qual é o problema de dar poder demais para uma única pessoa?”. Várias respostas foram surgindo, tais como: “Ele pode fazer coisas ruins”, “O poder pode subir a cabeça”, “Ele vai se achar no direito de fazer o que quiser”, etc. Falei para eles que há um tempo, na França, o governante deles era um déspota, portanto, tinha muito poder em suas mãos. Em um certo momento, um filósofo francês chamado Montesquieu (1689-1755), vendo o problema político de seu território, criou um conceito muito importante conhecido como “tripartição dos poderes”. E foi assim que surgiram os poderes executivo, legislativo e judiciário. Levei e distribuí para os alunos cópias de um trecho da obra “O espírito das leis” (1748) onde Montesquieu ressalta a importância da separação dos poderes. Fizemos a leitura conjunta seguida de um momento de discussão. Ao finalizarmos, retornamos para a escola e orientei os estudantes a fazerem seus registros no diário de bordo.

A segunda oficina nômade de conceitos foi sobre o tema “estética”. Começamos a atividade em sala discutindo o conceito de beleza defendido por Platão. Na ocasião, levei para os estudantes um trecho do diálogo platônico “Fedro” onde aparece o conceito de beleza associado ao mundo das ideias como uma forma daquilo que é ideal e divino. Fizemos a leitura seguida de uma discussão. Propus a seguinte questão a ser pensada: o que faz as pessoas treinarem, fazerem dietas, gastarem com roupas de grife e fazerem procedimentos estéticos? Alguns alunos falaram que era por conta da vaidade, ou por influência da mídia. Propus então a seguinte atividade: nas equipes anteriormente criadas eles deveriam visitar três espaços onde há uma supervalorização estética do corpo, seriam eles: uma academia, um salão de beleza ou barbearia e uma loja de roupas. Em cada estabelecimento eles deveriam abordar ao menos um cliente para responder perguntas de forma voluntária. Cada pergunta deveria ser previamente elaborada pelas equipes e passadas por mim para que eu pudesse fazer uma análise da relevância das questões, bem como, do caráter ético daquilo que seria indagado.

Após as perguntas serem elaboradas pelos estudantes e por mim aprovadas, na aula seguinte todas as equipes foram liberadas para fazerem as visitas nos estabelecimentos escolhidos. Determinei um horário limite para eles retornarem à escola, e solicitei que, em casa, eles fizessem um relatório sintetizando os resultados obtidos, dialogando filosoficamente com o conceito de beleza em Platão, ou com o conceito de outro filósofo da sua escolha.

Na aula seguinte, as equipes leram e discutiram o seu relatório. Ampliamos o debate para toda a turma. Alguns grupos optaram por fazerem fotos e vídeos e apresentaram em formato de slide exibindo o material audiovisual para os outros colegas. As discussões se

constituíram em pontos convergentes e divergentes a partir dos resultados trazidos pelas equipes. Ao final, fundamentados no pensamento de Platão, concluímos que essa a “beleza” por muitos buscada é uma idealização, portanto, não existe no mundo sensível.

A terceira oficina nômade de conceitos foi com o tema “música”. Solicitei aos estudantes que pegassem os seus celulares e abrissem suas *playlists* de músicas. A partir daí, eles deveriam escolher uma canção que, de alguma forma, despertasse neles sentimentos intensos (sejam eles sentimentos alegres ou tristes). Após isso, todos deveriam apresentar a música para a turma e justificar sua escolha. Eles poderiam cantar, ler um trecho da letra ou reproduzir o áudio em seus celulares. Dei um tempo para que eles escolhessem a música e, em seguida, começamos as apresentações.

As músicas escolhidas foram diversas, contemplando vários estilos musicais. As justificativas para as escolhas foram tão variadas quanto às próprias músicas. Alguns citaram que a canção escolhida “lembrava alguém”, “despertava saudade” ou “trazia vontade de viver”. Depois que os estudantes finalizaram suas apresentações, escrevi no quadro a seguinte citação: “A música é a vitória do sentimento sobre o conhecimento”. Pedi que os estudantes interpretassem essa frase a partir do que eles próprios haviam trazido para discussão. Expliquei em seguida que aquela citação era atribuída a um filósofo chamado Arthur Schopenhauer (1788 - 1860) que tratou sobre a música em sua obra “O mundo como vontade de representação” (1818). Discutimos que a música é uma representação estética (conteúdo estudado na aula anterior) e que, quem escreve a música está representando o mundo à sua forma e vontade. A partir daí, propus a seguinte atividade para os estudantes. Com as equipes previamente formadas, eles deveriam buscar um músico do município de Campos Sales e propor a ele a gravação de um pequeno *podcast* (10 a 15min) discutindo o tema “Quais emoções estão presentes na criação de uma música?”. O *podcast* deveria ser gravado e editado para ser apresentado à turma na semana seguinte. Esclareci a eles que “músico” não é somente aquele que está no vocal, mas também incluímos nesse conceito os instrumentistas e compositores, portanto, o município de Campos Sales possuía muitas possibilidades de músicos para serem convidados.

Na aula seguinte os *podcasts* foram apresentados. Cada trabalho trouxe ideias interessantes sobre o tema. Um músico afirmou que na época da escola não tinham bom desempenho nas disciplinas e, portanto, ficava envergonhado diante de qualquer situação que o colocasse para falar em público, mas foi através da música que ele conseguiu superar o medo e a timidez, bem como, melhorar sua autoestima em relação ao conhecimento. Outro afirmou que possui outra profissão de segunda à sexta, e que, aos finais de semana, a música funciona

como um hobby, tocando em barzinhos e eventos particulares, pois, segundo ele, seria “impossível” viver só da música hoje. Outro músico entrevistado afirmou que também possui um outro ofício semanal, e que a música é uma maneira de desestressar da semana anterior, e encorajar para a semana seguinte.

Finalizamos a apresentação dos *podcasts* com um momento de discussão entre os estudantes. Na ocasião, uma aluna fez uma pontuação bem interessante. Ela afirmou que na nossa escola existem diversos estudantes com boas habilidades na área da música, mas que tinham vergonha de mostrar sua arte. Ela ponderou também que, muitas vezes, esses alunos são desvalorizados por não terem bom desempenho nas disciplinas tradicionais da escola, mas não são reconhecidos por sua inteligência musical. Finalizei a aula agradecendo a ela pelo comentário e enfatizei que esta é uma crítica extremamente válida à forma como a instituição escolar se porta diante da pluralidade dos conhecimentos.

A quarta oficina nômade de conceitos debruçou-se sobre o tema “amor”. Fiz esse recorte temático considerando o público-alvo da disciplina. É comum na adolescência acontecerem as primeiras experiências com relacionamentos amorosos. A fase traz consigo um fluxo contínuo de sentimentos que, por vezes, nem os próprios adolescentes conseguem compreender. Essa aula, seria, portanto, para os adolescentes uma possibilidade de pensar filosoficamente sobre esse tema.

Para iniciar a aula, coleí no quadro um painel impresso com a representação da pintura “Os amantes” (1928) de René Magritte (1898-1967). Pedi que os estudantes observassem e fizessem uma leitura e interpretação da obra. De início, a maioria conseguiu perceber a mensagem transmitida, tratava-se, portanto, de uma representação do amor, onde o casal, como os rostos cobertos, não vê e nem é visto pelo outro. Perguntei aos alunos se era dessa forma que eles entendiam o amor. A resposta unânime foi “sim”. Sem que eu provocasse mais nada, eles começaram a relatar experiências pessoais com seus relacionamentos. Deixei o espaço bastante livre para falarem e ouvirem os diversos relatos que estavam surgindo. Em seguida, convidei os estudantes para juntos tentarmos encontrar na filosofia um caminho que pudesse pensar esse tema. Distribuí para eles cópias do diálogo “O banquete” de Platão com um recorte específico do discurso de Sócrates / Diotima sobre o amor. Ao longo da leitura, fizemos pausas para discussão, fomos esclarecendo alguns pontos e palavras que, segundo os alunos, estavam um pouco confusas. Gradualmente fomos imergindo na obra a fim de compreendermos a ideia de amor tratada no diálogo.

Finalizamos a discussão e lancei a seguinte proposta de atividade: assim como no banquete descrito por Platão, nós também iremos fazer o nosso banquete e discutir sobre o

amor, porém, esse banquete não seria somente entre nós da turma, mas sim, com os transeuntes da nossa cidade. Cada equipe foi orientada a criar um conjunto de perguntas sobre o tema para conversarem com as pessoas na rua. Elas foram direcionadas a ficarem divididas entre as cinco praças do centro da cidade. O grupo responsável pela praça montou um estande oferecendo café, biscoitos e uma conversa sobre o amor. Os alunos foram orientados para registrarem a atividade com fotos e vídeos (se autorizados pelos transeuntes), para apresentarem uma síntese da atividade na aula seguinte.

Durante duas aulas seguidas, os alunos abordaram os pedestres, convidando-os para conversarem sobre o “amor”. O diálogo envolveu perguntas, relatos de experiência e, segundo membros de uma das equipes, houve até pessoas que choraram ao falar sobre o assunto. Alguns transeuntes se mostraram totalmente céticos à possibilidade de pessoas se amarem, outros, afirmaram que o amor é a melhor coisa que alguém pode ter na vida. As demais respostas foram oscilando entre esses dois extremos.

Na aula seguinte finalizamos esse tema com um compartilhamento de experiências de todas as equipes. Durante a discussão das sínteses, concluímos que a relação do indivíduo com o amor é empírica. Influenciada pelas ficções de romance, muitas pessoas começam relacionamentos com idealizações que não se concretizam. Uma sequência de frustrações levaram muitos a descreditarem no amor. As fantasias sobre o amor dificultam a percepção daquilo que o amor é.

A quinta oficina nômade de conceitos foi sobre o tema “gênero”. Para isso, convidei os estudantes para irmos visitar o Casarão da Memória Bárbara de Alencar, localizado a pouco mais de 200m da escola. Fomos caminhando até o local. O Casarão é um museu mantido pelo poder executivo municipal com o objetivo de preservar a memória local, especialmente a história de Bárbara de Alencar, heroína brasileira com naturalidade pernambucana, mas que encontra-se sepultada em território campossalense.

No Casarão fomos recebidos por um guia que nos apresentou à exposição que narra a trajetória de Bárbara a partir de momentos importantes da história do Brasil, tais como, a Revolução Pernambucana e a Confederação do Equador. Terminada a apresentação, tomei a palavra e perguntei aos estudantes: “Em que tipo de sociedade, Bárbara de Alencar viveu? Mesmo sendo revolucionária, ela enfrentou alguma barreira por ser mulher?”. Confesso que fiquei surpreendido pela consistência das respostas dos estudantes. Com muita segurança, alguns afirmaram que Bárbara foi heroína em um sociedade machista que não permitia o protagonismo da mulher. Outros alunos fizeram a seguinte comparação: “Se o machismo hoje já é grande, que dirá na época de Bárbara”. Começamos a discutir sobre o sexismo e como, de

maneira corriqueira, nós também somos disseminadores de ideias e condutas machistas. No meio da discussão lancei mais uma pergunta: “E na filosofia? Existe machismo na filosofia?”. Os alunos responderam quase todos que sim. Nesse momento, fui premeditadamente irônico e perguntei “Como é que vai existir machismo em uma área do conhecimento formada por pessoas tão sábias?”. Com perspicácia, uma aluna levanta a mão e diz: “Eu nunca estudei sobre nenhuma mulher filósofa”. Pedi então que eles citassem nomes de filósofas que conheciam. Nesse momento, os estudantes do 2º ano conseguiram citar exemplos de mulheres filósofas, pois já havíamos estudado anteriormente, mas os estudantes do primeiro não conseguiram pensar em nenhum nome.

Retornamos para a escola a propus a seguinte atividade: cada equipe deveria se debruçar sobre o pensamento de alguma filósofa e apresentar na aula seguinte para a turma. Eles deveriam dialogar com as equipes de modo que os temas não se repetissem. Os nomes escolhidos foram: Hipátia de Alexandria, Christine de Pizan, Edith Stein, Hannah Arendt e Simone de Beauvoir. Ressalto que não fiz nenhuma interferência nos nomes escolhidos. Os estudantes, por sua própria autonomia, pesquisaram e escolheram de uma maneira em que cada grupo tratasse de uma pensadora diferente.

Na aula posterior as equipes realizaram suas apresentações, seguidas de discussão com a turma sobre cada filósofa. Duas das pensadoras apresentadas, habitualmente, não são estudadas na disciplina de filosofia durante o ensino médio, são elas: Christine de Pizan e Edith Stein. Após as apresentações, os alunos sugeriram incluí-las em nossos conteúdos anuais. Considerando que a filosofia é um currículo vivo, assim o fiz.

Finalizo aqui o relato das experiências nesta disciplina eletiva de filosofia. As cinco oficinas nômades de conceitos aqui narradas, ilustram como é possível ensinar filosofia a partir do território, especialmente, o território caririense. Para tanto, nem sempre será logisticamente possível desbravar uma região inteira para fazer uma aula de filosofia, por isso, é razoável fazer recortes territoriais. No meu caso, utilizei o território de Campos Sales como recorte do elemento-signo Cariri. Fiz isso de maneira acintosa para evidenciar que não é necessários longos deslocamentos para fazer uma geofilosofia no Cariri ou em outro território.

Nem toda aula de filosofia precisa ser uma oficina nômade de conceitos, do mesmo modo que nem todas as aulas precisam ser expositivas. É possível realizar uma simbiose de metodologias. Por exemplo, durante a execução deste componente eletivo, por duas vezes realizei uma atividade de resolução de questões com foco no ENEM e vestibulares sobre os temas discutidos nas oficinas. A primeira vez foi após a atividade realizada na Câmara de Vereadores onde, na aula seguinte, fizemos uma aplicação e correção de questões de filosofia

sobre o tema “política”. Os itens tratavam sobre o pensamento políticos de Platão, Aristóteles, Maquiavel, Hobbes, John Locke, Montesquieu e Rousseau. A segunda vez que fizemos resolução de questões foi após a aula sobre o tema “amor”, onde, aproveitando o estudo feito da obra de Platão, fizemos resolução de questões sobre a filosofia platônica.

A aula com resolução de questões é parte daquela concessão feita pela filosofia ao Estado, onde ela permite ser aplicada de maneira técnica. Enquanto disciplina, a filosofia tem o dever de ensinar aos alunos como aplicá-la tecnicamente. Conforme discutido já neste capítulo, não há nada de novo na aplicabilidade técnica da filosofia. Do nível superior à educação básica, todos somos induzidos a aplicar o conhecimento filosófico a partir de parâmetros avaliativos dentro de determinadas categorias estabelecidas. Portanto, aprender a resolver questões de filosofia é um direito dos estudantes do ensino médio.

Por regra da SEDUC-CE, ao final das disciplinas eletivas, os alunos devem apresentar um produto final que sintetize o trabalho realizado no decorrer do semestre, por isso, dediquei as últimas cinco semanas de aulas para orientação, produção e apresentação do produto final. O material final que propus aos estudantes foi a produção de um estudo geofilosofico do município de Campos Sales.

O objetivo deste trabalho foi realizar uma pesquisa territorial em nosso município, cartografando os aspectos gerais do lugar a partir de eixos temáticos, estabelecendo diálogos entre o resultado da pesquisa e o pensamento filosófico. Para isso, fracionamos o estudo em três eixos: Política, Educação e Arte. A turma foi igualmente dividida em três equipes, de modo que cada uma ficasse responsável por um eixo. Os grupos, a partir do seus eixos, foram orientados a coletarem e analisaram dados sobre o tema. Com base no estudo, eles deveriam encontrar problemas filosóficos em nosso território.

Instigando-os à experiência do pensamento, os estudantes foram orientados a procurarem na filosofia conceitos que fossem úteis para lidar com o(s) problema(s) encontrado(s). Em caso de um conceito não ser categórico para ocupar-se do(s) problema(s), indiquei que, eles próprios, adaptassem o(s) conceito(s) encontrados, ou criassem um conceito totalmente novo. Ressaltei que, na filosofia, nem sempre se pretende resolver um problema como um todo, ou trazer explicações inteiramente sem lacunas. O puro ato de pensar filosoficamente um problema ou trazer para ele novas perguntas, já é uma contribuição à filosofia.

Toda a produção dos trabalhos foi executada sob minha supervisão, garantindo a autonomia de pensamento dos estudantes. Quanto aos métodos para coleta de dados, as equipes

estabeleceram de acordo com seus objetivos. As metodologias mais utilizadas foram: pesquisa quantitativa, pesquisa qualitativa e revisão bibliográfica.

Na aula direcionadas às orientações de pesquisa, me reuni individualmente com cada equipe e lancei sugestões de lugares que poderiam favorecer a coleta de dados sobre o tema, por exemplo: para o eixo sobre política, recomendei uma pesquisa de território na Câmara Municipal, Prefeitura, Fórum de Justiça, Secretarias Municipais, equipamentos públicos, associações e sindicatos. Para a equipe do eixo sobre educação, sugeri lugares como bibliotecas, Secretaria de Educação, escolas públicas ou privadas de educação básica, instituições de ensino superior e organizações da sociedade civil. Já para o eixo das artes, recomendei a Secretaria Municipal de Cultura, visita às associações de artesãos e associações de agremiações juninas do município, bem como, contatos diretos e individuais com artistas do território.

Durante as orientações, as equipes foram informadas que, na aula seguinte, deveriam trazer, já identificado, ao menos um problema no município de Campos Sales referente ao seu eixo. Concluído o prazo, os estudantes chegaram com resultados interessantes.

A equipe do eixo “política” afirmou que, ao visitar o sindicatos e associações do município, percebeu que as instituições não-governamentais, por vezes, estavam assumindo as funções do Estado, tais como, acompanhamento psicossocial, fornecimento de cestas básicas, atualização de cadernetas de vacina, aulas no contraturno e atividades de esporte. Segundo os dados apresentados pela equipe, as associações oferecem esse serviço, pois, a demanda na comunidade é alta e o Estado não consegue operar para supri-la. O problema trazido pelo grupo se propôs a pensar *qual é o papel do Estado quando a própria comunidade se une para assumir uma função por ele negligenciada.*

A equipe do eixo “educação” identificou que os estudantes das escolas privadas de Campos Sales têm melhores desempenhos do que outros estudantes da mesma faixa-etária de uma escola pública. Segundo a hipótese da equipe, isto estaria associado à desigualdade social. *Pensar uma educação eficaz para os mais pobres* foi o problema trazido por esta equipe.

Por fim, a equipe do eixo “artes” apontou que nas suas visitas às associações, bem como no diálogo com dois artistas do município (sendo um pintor e uma cantora / compositora), foi percebida uma produção artística puramente comercial, com objetivo de geração de renda para o sustento próprio e da família. A equipe chegou a afirmar que, ao mencionar o termo “artista”, eles esperavam encontrar pessoas com uma vida inteiramente inspirada nas artes, tal como Da Vinci ou Tarsila. Porém, o que de fato encontraram foram trabalhadores comuns, ocupados em obter renda para seu lar. A equipe propôs-se, portanto, a responder *de que maneira uma produção com objetivo comercial é arte.*

Após cada equipe apresentar o seu problema, seguido de um momento de discussão, orientei que, a partir dali, eles teriam que procurar na filosofia conceitos que fossem categóricos para pensar as questões discutidas. Os resultados deveriam ser compartilhados na aula seguinte. Orientei sobre os riscos de utilização de fontes de pesquisas não-confiáveis, tais como, certos aplicativos de IA e sites de buscas. Orientei também que, em caso de dúvidas, poderiam entrar em contato comigo ao longo da semana.

Chegado o dia, me reuni individualmente com as equipes para elas mostrarem os conceitos encontrados. A equipe do eixo “política” trouxe o conceito de “Estado” no pensamento de Hobbes e Locke. Considerando a profundidade dos problemas por eles pesquisados, sugeri a inclusão da ideia de Estado em Rousseau, bem como, o conceito de “comunitarismo” no pensamento de Alasdair Macintyre. A equipe do eixo “educação” trouxe o pensamento de Paulo Freire para pensar a desigualdade social na educação. Apesar de escolha bastante acertada, recomendei que eles se aprofundassem na crítica de Marx ao capitalismo. Esclareci que, compreender Marx, ajuda na melhor compreensão de Freire. Por último, a equipe do eixo “artes” trouxe o pensamento da Escola de Frankfurt. A própria equipe admitiu que estava um pouco confusa, pois havia visto que a Escola concentra diversos filósofos com múltiplos conceitos e, portanto, não sabia qual ideia ou filósofo utilizar. Diante do problema por eles encontrado, recomendei o conceito de “fetichismo da mercadoria cultural” a partir do pensamento de Adorno e Horkheimer, mas, para melhor compreenderem esse conceito, era necessário retornarem à ideia de “fetichismo da mercadoria” de Karl Marx.

Feito isso, a aula da semana seguinte foi somente um momento de discussão com cada equipe a fim de tirar dúvidas sobre os conceitos que eles pesquisaram e estudaram. A orientação final foi para que eles compilassem os resultados da pesquisa, bem como, suas discussões a partir dos conceitos filosóficos, em um texto sob formato de ensaio.

Diante da complexidade do trabalho atribuído para os estudantes do ensino médio, não considerei prudente a exigência de um texto científico, porém, estabeleci que todos os ensaios deveriam possuir citações referentes aos filósofos que neles fossem mencionados. Na aula de conclusão da disciplina, cada equipe fez a leitura de seu texto seguida de discussão com a turma. Os ensaios produzidos consolidaram-se, portanto, como o produto final que sintetizou o trabalho semestral desenvolvido no decorrer da disciplina.

Tanto nas aulas de filosofia da Formação Geral Básica, quanto na disciplina Papo Filosófico (Base Diversificada), os estudantes foram imersos na experiência do pensamento, passeando, portanto, pelos modos de produção de conceitos. É este o substrato de uma aula de filosofia que procuro defender neste trabalho. Estudar a história deste saber não pode ser a única

relação mantida pelos estudantes do ensino médio com a filosofia. É necessário vivenciar a construção de seus conceitos, e assim também poder fazê-los.

As escolas costumam dispor de lugares onde os saberes constroem-se a si mesmo. Tal como a biblioteca é uma síntese do fazer da língua, os laboratórios também são sínteses do fazer das ciências naturais. Já a filosofia se faz síntese no território (elemento-signo para sua criação). Ela sozinha não cabe nas salas laboratoriais e nem nas estantes das bibliotecas. Seu “laboratório” (lugar de labor) é do lado de fora. E ainda que construíssemos uma biblioteca inteira apenas com obras filosóficas, ela sozinha, ainda não seria síntese da filosofia. Uma biblioteca da filosofia auferir maior valor quando os conceitos dispostos em suas estantes se associam ao território. Se assim não for, uma biblioteca de filosofia sem desterritorialização seria somente um “necrotério de conceitos”. Qualquer conceito sem território é imóvel, estático, sem vida. Quando associados ao território, os conceitos de uma biblioteca inteira tornam-se devir. É preciso abrir uma obra de filosofia e permitir que seus conceitos rasguem as fronteiras das páginas e se reterritorializem em um determinado lugar, onde, a partir daí, os signos, os problemas e os conceitos possam caminhar sob o mesmo plano de imanência.

As experiências acima relatadas ocorreram através de oficinas nômades de conceitos (modelo que torna os conceitos vivos e traz vigor para a filosofia). Essa forma de fazer aula fundamenta-se numa geofilosofia que prioriza o território como um recurso útil para a fase de sensibilização (mas não o único). É sempre bem vinda uma aula de filosofia com utilização de textos, obras artísticas, materiais audiovisuais, ou outros instrumentos selecionados pelo professor. Da minha parte, priorizo aqui o território, pois, pretendo evidenciar como os seus signos favorecem o “*ensigno*” da filosofia, especialmente no Cariri.

É redundante, mas afirmo que, o objetivo de uma oficina nômade de conceitos é que nela haja uma produção de conceitos. Nas experiências por mim narradas não identifiquei a produção de um conceito totalmente novo por parte dos estudantes. Ressalto que esta não era a nossa finalidade. Conceitos totalmente novos são difíceis, e exigem uma maturidade do pensamento, que, não está, necessariamente, relacionado com a idade de uma pessoa, mas, nos exercícios diários do pensar. Não podemos esperar, portanto, que conceitos novos surjam de imediato em uma aula, mas também não podemos duvidar. O que percebi em minhas experiências é que, de maneira louvável, os estudantes conseguiram desterritorializar conceitos e reterritorializá-los a fim de pensar problemas do nosso território caririense. Isso é muito bom.

Já discutimos neste trabalho que os signos são imprevisíveis e, portanto, não podemos antever quais signos irão incitar quais conceitos. Porém, o professor poderá, a partir de seu território, cartografar quais lugares favorecem determinados signos. Não há garantias que uma

filosofia surgirá a partir daí, mas, é uma aposta que vale o esforço. Quanto mais apurada for a percepção filosófica do professor, maiores são as chances de sucesso, por isso, é importante que o filósofo e o professor de filosofia sejam a mesma pessoa.

Eu e os meus alunos, ao percorrermos o Cariri, caminhamos pelos solos de Campos Sales, Juazeiro do Norte, Barbalha, etc. Intencionalmente, os inseri em lugares com signos que favorecessem aquilo que eu pretendia “*ensinar*” a eles. A aula não funcionaria se eu não tivesse cartografado o espaço com precedência. A aula também não funcionaria se os estudantes fossem, somente, “jogados” naquele lugar sem a minha mediação. A condução da aula é determinante para o sucesso de uma oficina nômade de conceitos. Nesse modelo, a função docente exige algo a mais daquilo que é comum. É fundamental, por exemplo, uma boa retórica do professor para que ele saiba, portanto, exatamente quais perguntas fazer e em que momento irá fazer. Além da cartografia do espaço e da condução, é necessário saber quais outros materiais utilizar. Se for um texto, por exemplo, resulta pensar quais fragmentos de obras trarão mais sentido diante dos signos daquele território

A oficina nômade conceitos é um modelo geofilosófico de aula que pretende estabelecer uma geografia da filosofia que esteja em horizontalidade e rizoma com o legado do pensamento. Esta é uma forma possível (mas não a única) de estabelecer relações com a filosofia de maneira que viabilize o seu ensino em movimento, favorecendo a criação de conceitos através da execução de um currículo vivo que esteja em sintonia direta com o território.

3.4- Pesquisa geofilosófica no ensino médio: produto final

Não é comum associarmos pesquisas científicas a instituições de educação básica. A maior concentração de pesquisas, por certo, partem das universidades. E é a isso que estamos habituados. Os mestrados profissionais com foco na educação básica vêm incentivando a integração entre universidades e escolas, a fim de desenvolverem pesquisas e promover o conhecimento e inovação. Foi a partir do PROF-FILO (Mestrado Profissional em Filosofia) que eu criei um projeto de pesquisa em filosofia com foco no ensino médio.

O projeto “*O caminho se faz caminhando - o território caririense como possibilidade de experiência filosófica no ensino médio*” teve por objetivo pensar e explorar o território do Cariri cearense, especialmente Campos Sales e municípios circunvizinhos, a partir de uma perspectiva filosófica que buscava encontrar nos lugares possibilidades para a criação de conceitos.

Em agosto de 2023 fiz uma colaboração com o professor da Universidade Regional do Cariri, Prof. Dr. José Felipe de Lima Alves, onde submetemos este projeto para o edital de bolsa de Iniciação Científica (CNPQ/URCA) na categoria PIBIC - Ensino Médio. O projeto foi aprovado com a concessão de 01 bolsa remunerada. A seleção do aluno bolsista foi feita de maneira interna entre os estudantes que estavam matriculados na disciplina eletiva Papo Filosófico (cujas experiências narrei neste capítulo). O processo foi realizado em etapa única, onde os estudantes interessados deveriam escrever uma carta de intenção respondendo a seguinte pergunta: “O que é filosofia e como posso contribuir para uma pesquisa filosófica em minha escola?”.

Os textos escritos foram avaliados por mim e por mais dois outros professores da área de Ciência Humanas. As avaliações dos textos foram realizadas sem identificação prévia dos autores, valendo nota de 0 a 10. Após a conclusão do processo avaliativo, as notas foram submetidas a um cálculo de média aritmética das três avaliações. O aluno com melhor nota final foi contemplado com a bolsa. A estudante selecionada foi a aluna Júlia Távora Ferreira, até então, discente do 1º ano do ensino médio.

Logo após a escolha da bolsista e do envio das documentações necessárias, eu, em conjunto com Prof. Dr. Felipe Alves, nos reunimos com a bolsista Júlia Távora, a fim de estabelecermos o cronograma do projeto de pesquisa. A partir do que ficou pactuado, nas primeiras semanas, a aluna bolsista dedicou-se a estudar a fundamentação teórica da pesquisa. Para tanto, separei textos e obras sobre os temas: geofilosofia, ensino de filosofia e território. Simultaneamente, ela também auxiliou no desenvolvimento das oficinas nômades de conceitos pelo território caririense, conforme já foi descrito neste capítulo. Esse suporte foi imprescindível, especialmente ao final da disciplina eletiva, quando os estudantes tiverem que fazer suas pesquisas geofilosóficas pelo território campossalense. A aluna bolsista conduziu seus colegas esclarecendo o sentido da pesquisa, bem como, os auxiliou na busca por conceitos e filósofos que pudessem servir-se dos problemas por eles encontrados.

Outra atividade incluída no projeto foi a construção e mediação do Clube Filosofando. Como já mencionado neste trabalho, os clubes são componentes da Base Diversificada que busca incentivar a autonomia dos estudantes proporcionando um estudo baseado em seus interesses. O tempo disponível para eles é de 2h/aulas semanais, com duração semestral. Lembremos que não há professores para este componente. Tudo é feito pelos próprios alunos. O clube Filosofando é o único da área de filosofia disponível no Catálogo da SEDUC (2024). Os estudantes da escola em que leciono já haviam demonstrado interesses em um clube de filosofia e, por vezes, pediram minha ajuda para articular o componente desejado. Por ocasião

do projeto aprovado no PIBIC - EM, construímos um cronograma de estudos e atividades de filosofia com foco no território do Cariri e entregamos aos estudantes inscritos no Clube Filosofando para que eles desenvolvessem durante o horário disponível. A estudante bolsista Júlia Távora foi designada para ser a mediadora do clube junto com os seus colegas. Apesar de não estar presente durante a execução das ações, me coloquei à disposição para providenciar materiais e outros suportes logísticos que fossem necessários.

As atividades do projeto que, até então, já haviam sido realizadas, foram apresentadas durante a Semana de Iniciação Científica da Universidade Regional do Cariri, conforme consta em edital como obrigação do bolsista PIBIC - EM. O evento foi relevante para divulgar o projeto, bem como, estabelecer diálogo com outros pesquisadores, incluindo, professores internos e externos à universidade que teceram elogios e demonstraram interesse em nossa pesquisa.

A consolidação maior do nosso projeto foi reservada para o Ceará Científico, itinerário criado pelo Governo do Estado do Ceará que, desde 2007, promove a pesquisa, inovação, conhecimento e desenvolvimento de tecnologias nas escolas estaduais. O Ceará Científico é desenvolvido em três etapas: escolar, regional e estadual. A etapa escolar é realizada internamente em cada escola, onde, após avaliação da banca examinadora, as pesquisas com maiores notas em suas áreas são classificadas para representar a instituição na etapa regional, e, por fim, as pesquisas aprovadas nesta segunda fase, irão para a etapa estadual (fase final).

O Ceará Científico de 2024 trouxe como tema norteador a “Equidade de gênero e a proteção às mulheres”, portanto, todos os projetos inscritos deveriam contemplar uma pesquisa e discussão sobre o tema. Sob estas condições, deliberamos associar o tema proposto pelo edital do Ceará Científico com o projeto contemplado com a bolsa PIBIC - EM. Isto posto, surgiu o projeto de pesquisa *“Por uma filosofia em território campossalense - ‘Dias mulheres virão’”*. O termo em destaque no título do projeto faz menção à música homônima do cantor e compositor Fabio Brazza. O projeto tem por objetivo difundir e construir uma filosofia no município de Campos Sales, valorizando especialmente os conceitos produzidos por mulheres.

O projeto é integrado por 30 estudantes (sendo uma metade do 1º ano e outra metade do 2º ano, incluindo a estudante bolsista do PIBIC-EM, Júlia Távora) e dois professores orientadores, quais sejam: eu e o Prof. Alexandre Cavalcante. As primeiras ações da pesquisa consistiram em revisões bibliográficas realizadas através de texto selecionados por mim e distribuídos aos estudantes com prazo estabelecido para finalização da leitura. Nos encontros presenciais realizamos leituras conjuntas, bem como, discussões sobre os materiais estudados. A partir dos estudos realizados coletivamente, concluímos que o apagamento das mulheres na

filosofia poderia ser explicado por vários fatores, porém dois deles se destacavam para nós: o primeiro é a falta de acesso à filosofia que as mulheres passaram no decorrer da história, onde, por exemplo, alguns lugares da Grécia Antiga considerava a filosofia uma atividade restrita ao homem. Contudo, apesar das condições inóspitas, existem filosofias robustas produzidas por mulheres. Mas por que grande parte dessas filosofias são pouco divulgadas? É aí onde entra o segundo fator em destaque: a ausência de materiais didáticos de filosofia que promovam as filosofias produzidas por mulheres.

Possibilitar o acesso de mulheres ao conhecimento filosófico é um processo histórico e geográfico de longo prazo. As mulheres da juventude que hoje estão acessando a filosofia são, em potência, as filósofas dos dias que virão. Portanto, ampliar o acesso à filosofia na contemporaneidade é zelar pelo vigor dos conceitos. Promover o acesso de mulheres à filosofia, é a garantia de que dias melhores (mulheres) virão.

A fim de difundir a filosofia em território campossalense, exerci exatamente aquilo que defendi ao longo deste trabalho: a partir do conceito de molar e molecular de Félix Guattari, afirmei que a maior parte das negociações da filosofia com o Estado acontecem na ordem molecular. É o professor, por meio da cartografia filosófica que, doravante de seu território, vai buscar ampliar nele os espaços da filosofia.

A cartografia é um instrumento de poder. Foi, portanto, cartografando a filosofia em Campos Sales (território caririense), que percebi que os estudantes ingressantes no ensino médio oriundos de escolas privadas, possuem melhores desempenhos na disciplina de filosofia, enquanto aqueles que vêm de escolas públicas, apresentam dificuldades na abstração dos conceitos. Garantir o acesso das mulheres à filosofia, pressupõe, também, ampliar o território deste saber, especialmente para as camadas sociais mais pobres. Para isso, foi necessário realizarmos movimentações políticas moleculares.

O Prof. Dr. Felipe Alves, parceiro do projeto junto ao PIBIC-EM na URCA também é vereador no município de Campos Sales pelo Partido dos Trabalhadores - PT. Junto a ele, nós do projeto, criamos e protocolamos um projeto de lei na Câmara de Vereadores que torna obrigatório o ensino de Filosofia e Sociologia nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) de todas as escolas da rede pública municipal de Campos Sales. Esta ação legislativa, idealizada por mim e empreendida com a participação direta dos estudantes, consolida-se, portanto, como o *produto final* desta pesquisa de mestrado, conforme estabelecido pelo regimento do PROF-FILO. O projeto de lei está disponível no anexo A desta dissertação, bem como, encontra-se publicado no site da Câmara Municipal de Campos Sales sob o link:

https://sapl.campossales.ce.leg.br/media/sapl/public/materialegislativa/2024/105/projeto_de_lei_do_legislaitvo_n_4-2024.pdf.

Este projeto aufere caráter de produto final, pois ele é a consolidação de tudo aquilo que defendi até aqui. Ele é uma força de desterritorialização e reterritorialização da filosofia no Cariri. É por ele que a criação de conceitos ganhará novos territórios. O projeto de lei é o produto da cartografia filosófica que realizei em meu território de origem. Foi a forma que encontrei de expandir os espaços da filosofia. Esta expansão começou dentro da escola em que leciono a partir da reivindicação de tempo de disciplina, oferta de componentes eletivos de filosofia, realização de oficinas nômades de conceitos e ocupação dos itinerários de pesquisa. Com a aprovação da lei, o que começou em uma única escola, pode multiplicar-se por outras instituições. Isto é o acontecimento da revolução molecular que se faz a partir das estruturas do próprio Estado, ainda que a relação da filosofia com ele seja um empreendimento difícil.

Os bons encontros que tenho hoje com a filosofia, talvez tenha origem no prodígio encontro com os conceitos que tive desde o ensino fundamental. Isso só me foi possível porque estudei em escola privada. Ora, se me foi dada a primazia dos saberes filosóficos ainda na infância e adolescência, é justo que outras pessoas do meu território tenham a oportunidade de estabelecerem bons encontros com a filosofia tal como, outrora, eu estabeleci. Este PL, não é o nosso limite de possibilidades, é possível expandir a filosofia ainda mais. Não dá para prevermos o resultado da matéria protocolada, contudo, levar essa pauta para um debate político na comunidade já é uma vitória da filosofia.

A ideia da criação deste projeto de lei desterritorializa-se a partir do caso de sucesso da cidade de Sobral - CE que, em 2017, enquanto o país retirava a filosofia do ensino médio, o município cearense tornou a filosofia disciplina obrigatória nas escolas de ensino fundamental. Assim como Sobral, decidimos também incluir a Sociologia no mesmo projeto de lei, considerando também a relevância desta outra disciplina para a formação do sujeito. A lei aparece em um momento pertinente para Campos Sales - CE, pois, em 2024 foi aberta no município a primeira turma de graduação em Filosofia no polo EAD da Universidade Aberta do Brasil - UAB em parceria com a Universidade Federal do Cariri - UFCA. O ensino da filosofia implementado nas escolas municipais representa mais oportunidade de empregos e estágios para os futuros graduados.

Na última seção legislativa de 2024, a Câmara de Vereadores de Campos Sales aprovou por unanimidade a matéria em questão. Em 20 de dezembro do mesmo ano, o projeto foi sancionado pelo poder executivo municipal, auferindo, portanto, o caráter de lei e entrando em vigor imediatamente após sua publicação com efeito imediato para o ano letivo de 2025. A lei

encontra-se publicada no site da Prefeitura Municipal de Campos Sales sob o link: https://campossales.ce.gov.br/arquivos/1375/LEI%20MUNICIPAL_774_2024_0000001.pdf.

O texto da lei encontra-se no anexo B desta dissertação.

O projeto de lei foi protocolado em maio de 2024, portanto, levou sete meses para concluir sua tramitação. Enquanto o projeto de lei seguia o seu curso legal, decidimos atuar diante de outra questão importante: a invisibilidade das mulheres nos materiais didáticos de filosofia. Atualmente não temos livros didáticos de filosofia no PNLD, portanto, nós professores lecionamos sem nenhum suporte instrumental nesse sentido. Em caso de aprovação do projeto de lei, as escolas municipais de ensino fundamental também não terão de imediato um material didático para uso dos alunos e suporte do professor. Diante desses desafios, nosso projeto decidiu construir um “Guia Didático de Filosofia”. Este material não se propõe, de forma alguma, a ser um “livro didático”, mas sim, um material pedagógico simples e de fácil consulta para professores e estudantes durante as aulas. Esse material é um compilado que reúne filósofos e conceitos de diversos momentos da história da filosofia. O diferencial deste guia é que ele buscou reunir o máximo possível de filósofas mulheres, bem como, fazer uma reflexão sobre o feminino e suas relações com filosofia e com o mundo. Para isso, orientei que os estudantes procurassem a Profa. Cícera Lima, docente da EEMTI José Waldemar de Alcântara e Silva (Salitre - CE) e mestranda em Filosofia (PROF-FILO) pela Universidade Federal do Cariri, a fim de coletarem com ela indicações para a produção do guia didático, especialmente no que diz respeito às mulheres na filosofia.

O Guia Didático de Filosofia foi feito sob minha supervisão e do Prof. Alexandre Cavalcante, contudo, produzido integralmente pelos estudantes do projeto utilizando o aplicativo Canva. Durante o processo de construção, os alunos tiveram autonomia para organizar e ilustrar o material, bem como, foram orientados, por sua escolha, a criarem jogos e atividades que tornassem o conteúdo mais dinâmico. As fontes pesquisadas foram, em sua totalidade, sites de internet devidamente referenciados no próprio material, sob a condição de serem de domínios seguros e de confiabilidade das informações. Foi vetado o uso de qualquer tipo de inteligência artificial para geração de imagens ou textos.

O Guia Didático de Filosofia foi produzido em versão impressa e digital. O material impresso foi custeado mediante patrocínios coletados pelos próprios estudantes. Em seguida, esta versão foi doada à biblioteca da escola. A versão digital foi postada na internet através de upload no site Google Drive e disponibilizada através de QR Code. O material digital foi doado para a Secretaria Municipal de Educação de Campos Sales para que, em caso de aprovação do

projeto de lei, os professores e alunos possam ter à sua disposição mais um material pedagógico. O Guia Didático de Filosofia é público e está disponível no seguinte link: https://drive.google.com/file/d/1ZThy2J-g56afvkFmtm1s5GMHbw839Gml/view?fbclid=PAY2xjawGUttZleHRuA2FibQIxMQABppRQBynef3fXpzoauZnWROLCHILgtdEi7fRCv2M3UlvqIO2hV5L2Ac_rYQ_aem_xYOv_WOpJkpu4dyyWqqqGQ.

O projeto “*Por uma filosofia em território campossalense - ‘Dias mulheres virão’*” foi apresentado na etapa escolar do Ceará Científico conquistando o primeiro lugar dentre todos os outros projetos da área de Ciência Humanas e Sociais Aplicadas, portanto, classificado para representar a escola na etapa regional. Esta segunda fase foi realizada no município de Crato - CE. O projeto foi novamente apresentado e ficou em segundo lugar na classificação final de todos os doze municípios caririenses que compõem a 18º CREDE, portanto, não foi selecionado para a etapa estadual. Contudo, o projeto continua em andamento e pretende disputar o Ceará Científico novamente em 2025. Para isso, o projeto irá acompanhar e atuar diretamente na implementação do ensino da filosofia nas escolas municipais de Campos Sales. Faremos também uma segunda versão do guia didático de filosofia, buscando incluir nele outras filosofias, bem como, reestruturá-lo para que este material seja menos histórico e mais geofilosófico. O devir que é a geofilosofia não nos permite parar por aqui. O pensamento é nômade e ainda há muitos Cariris para se percorrer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo a pensadora Cláudia Cisiane Benetti “O que funda o pensamento é a força de um encontro que se sente com algo que mexe e desassossega e, portanto, desencadeia o ato de pensamento” (BENETTI, 2006, p.129). Ensinar filosofia é, portanto, conduzir ao desconforto dos problemas e das dúvidas. É necessário, de alguma forma, se inquietar para que a filosofia seja possível. O conforto e a inércia são avessos à filosofia. Os conceitos somente são possíveis se estivermos em movimento.

Este trabalho surgiu a partir de múltiplas inquietações sobre o ensino da filosofia. Tais questões me forçaram a pensar um modo de ensinar filosofia no nível médio de forma que a metodologia aplicada fosse autêntica a este saber e que nele se justificasse. Neste caminhar da minha investigação, esbarrei em problemas diversos que já discutimos anteriormente neste trabalho. Estes desafios me recordam o sentimento como de uma árvore caída na estrada. Ainda que tentem desacelerar nossos passos, somos caminhantes. Não damos meia volta. Diante dos

obstáculos, tomamos impulso e enlarguemos os passos a um salto amplo. Caminhando, buscamos na filosofia os diversos momentos em que seu ensino se mostrou um acontecimento possível. Este trabalho só teria a solidez basilar para seguir se, de prelúdio, fossem erguidas as premissas que positivaram a filosofia enquanto um saber ensinável.

De Sócrates a Silvio Gallo, a filosofia foi tencionada por muitos (não por todos) como matéria da juventude. Estabelecida esta ideia, concluímos que, ainda que ensinável, existem desafios metodológicos para o seu ensino. Aqui no Brasil, estas questões são efeitos de um jogo histórico de causalidades que impetrou em complexas disputas entre filosofia, Estado e igreja. As inconsistências quanto à presença da filosofia nas escolas de educação básica, dificultaram o seu amadurecimento enquanto disciplina e, por conseguinte, o desenvolvimentos de possibilidades metodológicas eficazes para o seu ensino. A metodologia de ensino e as demais ideias defendidas nesta dissertação, se colocam, portanto, como uma contribuição para este debate que ainda se desenvolve na comunidade filosófica brasileira.

Para se chegar a uma forma possível de ensinar filosofia, foi indeclinável estabelecermos o que é este saber que pretende-se ensinar. Diante dessa necessidade, recorreremos às obras de Deleuze e Guattari. Nela, encontramos uma filosofia concebida enquanto criação de conceitos. Partindo desse princípio, a premissa gerada é que ensinar filosofia é, portanto, ensinar a criar conceitos. O conceito é, por conseguinte, o princípio e o fim da metodologia aqui defendida. Contudo, a seguinte observação é importante para nós: ainda que se faça um passo a passo, ou uma “receita do pensamento filosófico”, não há garantias de que a filosofia (conceitos) seja, prontamente, criada. Todo conceito surge em função de um problema, portanto, para esse método, a forma mais adequada de ensinar filosofia não é somente ensinar a criar conceitos, mas possibilitar aos estudantes o encontro com os problemas que forcem o pensamento. É neste momento que, para nós, o “ensinar filosofia” passa a ser “*ensinar* filosofia”, pois, trata-se agora de ir de encontro aos signos que incitam o pensamento filosófico.

Ao analisarmos a obra “Caminhar, uma filosofia” (2008) de Frédéric Gros, percebemos que o elemento “território” se mostrou como um signo para diversos filósofos e filosofias que existiram. Caminhar pelos lugares acelerou os pensamentos de Nietzsche (considerado por Deleuze-Guattari como o fundador da geofilosofia) (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 133), Kant, Thoreau, e outros. Por meio da indagação, construímos a seguinte hipótese: seria, portanto, o território um elemento-signo para a criação de conceitos? Nossa investigação aponta que a resposta é “sim”.

Além das evidências que a filosofia nos deixou, encontramos no conceito de “geofilosofia” em Deleuze e Guattari elementos que corroboram o caráter geográfico do pensamento. É por meio de uma geografia da filosofia que o pensamento se mostra possível. Portanto, um ensino geográfico da filosofia (geofilosófico) é uma relação possível (mas não a única) para se estabelecer entre a filosofia e os estudantes de ensino médio.

A disciplina de filosofia na educação básica do Cariri é sublinhada por desafios de caráter singulares e outros desafios consonantes com questões compartilhadas por diferentes lugares. O Cariri é para nós um elemento-signo diante da geofilosofia, portanto, opera favorecendo a criação de conceitos. O caráter filosófico do território caririense é uma possibilidade para superar os desafios metodológicos que atravessam o ensino da filosofia na região.

O método geofilosófico de ensino defendido neste trabalho pode ser repetido em outros territórios, porém, é necessário que cada professor de filosofia aplique uma inteligibilidade filosófica sobre o seu território e cartografe os possíveis signos que venham a favorecer a criação de conceitos. É um método sem promessas de garantias, mas, enquanto professor, afirmo que é prazeroso arriscar. Algo no território sempre nos surpreende (*thaumazein*).

Lembremos que ensinar por meio de uma geofilosofia não se trata de exigir a criação de conceitos totalmente novos (ainda que seja possível), mas sim de instigar os estudantes a manusearem os conceitos como ferramentas para lapidar problemas, podendo eles fazerem as mais diversas combinações possíveis de acordo com aquilo que os afetaram.

A aula em que os conceitos são manuseados é, portanto, aquilo que Silvio Gallo chama de “oficina de conceitos”. Contudo, me permiti desterritorializar o conceito de Gallo e reterritorializá-lo no Cariri. Trouxe para esse modelo de aula um caráter geofilosófico, dessa forma, optei por chamar de “oficina nômade de conceitos”, pois é a partir de uma filosofia caminhante que colocaremos em exercício esta metodologia que encontra autenticidade na filosofia, e que nela também encontrou suas justificativas.

Territórios distintos possuem singularidades igualmente distintas, portanto, os signos presentes em um lugar não são os mesmos que se fazem presentes em outro. É isso que torna possível a territorialidade da filosofia. É sob estas condições que nos é permitido conceber uma filosofia grega, alemã, brasileira ou caririense. A nacionalidade ou gentílico de uma filosofia diz respeito aos signos que operaram nas inquietações causadas diante dos problemas filosóficos naquele território. Considerando as singularidades inerentes aos lugares, pensar um “*ensigno*” de filosofia no Cariri, é pensar um ““*ensigno*’ caririense de filosofia” é também, por

consequente, criar constantemente o nosso modo próprio de estabelecer relações com os conceitos e seu ensino (*ensigno*) .

Ao nos propormos ensinar filosofia na educação básica do Cariri, fomos imersos em um contexto que exige uma postura estratégica. Se quisermos garantir a presença e permanência da filosofia nas escolas, é necessário destreza diante do jogo de exigências e concessões na mesa de negociações com o Estado. No Cariri, por exemplo, precisamos conquistar outros espaços para além dos 50 minutos semanais por turma. Nesse contexto seremos diretos e sem metonímias, pois essa negociação é feita de maneira molecular pelo professor de filosofia. As grandes mudanças não virão somente das negociações entre organizações de classes e chefes de Estado, mas sim, das revoluções moleculares que cada um de nós fará em sua micropolítica da sala de aula.

Esta pesquisa de mestrado contou com diversas intervenções, especialmente, as oficinas nômades de conceitos realizadas junto à disciplina de filosofia da Formação Geral Básica, e junto à disciplina eletiva de filosofia da Base Diversificada, bem como, consolidou-se com a pesquisa geofilosófica com estudantes do ensino médio através do projeto “Por uma filosofia em território campossalese - “Dias mulheres virão”. Contudo, considerando o impacto social, aquilo que apresentei como *produto final* desta pesquisa consistiu na proposição e protocolo de um projeto de lei municipal que garante a obrigatoriedade do ensino das disciplinas de Filosofia e Sociologia nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) de todas as escolas públicas da rede municipal de Campos Sales.

Esta é uma ilustração de como, por vias moleculares, podemos expandir os espaços da filosofia em nossos territórios. Para isso, é fundamental que cada professor cartografe o seu lugar e reconheça os limites de suas fronteiras para, a partir daí, poder afastá-las, borrá-las ou aboli-las. Esse olhar e disposição só é possível ao professor que se propõe a ser filósofo junto com seus alunos. Este é, portanto, um dos modos geofilosóficos de se fazer e ensinar filosofia no Cariri.

Desenvolvi a introdução deste trabalho recordando os tempos de escola e discutindo sobre as disciplinas escolares e seus respectivos “espaços de labor” (laboratório). Indaguei o que seria, portanto, um “laboratório de filosofia”, bem como, quais ferramentas haveria nele. Pois bem, encerro esta dissertação afirmando que o território é o laboratório da filosofia, e suas ferramentas são os conceitos, ou seja, no território, a mecânica básica da criação filosófica são conceitos que constroem conceitos. É a metalinguagem do saber que fez os outros e fez-se (e ainda faz) a si mesmo.

O Carri é um laboratório acelerado de pensamento. Ensinar filosofia nesse território carrega consigo uma dimensão múltipla e singular. Se é verdade que a cabeça pensa onde os pés pisam, logo é autêntico falarmos de um *dever-Cariri* que provoque, por conseguinte, um pensamento filosófico com rizomas no seu solo. Que sorte a de quem já caminhou pelo Cariri. Feliz também é aquele que produz filosofia neste lugar. O Cariri é elemento-signo. É território que se “*ensigna*” filosofia. Do chão ao topo da Chapada, aqui, todo conceito se escreve com os pés.

REFERÊNCIAS

ABREU, João Capistrano de. **Capítulos da História Colonial: 1500-1800**. 6ª ed. revista e anotada. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira/Brasília, Instituto Nacional do Livro (INL), 1976

ABREU, Luis Vitor da Silva. Trilhas Filosóficas: é caminhando que se aprende. **Corixo**, Cuiabá, v. 1, n. 7, p. 1-5, dez. 2017.

ALVES, Cícera Cecília Esmeraldo; BEZERRA, Lireida Maria Albuquerque; MATIAS, Ana Carolina da Costa. A importância da conservação/preservação ambiental da Floresta Nacional do Araripe para a região do Cariri–Ceará/Brasil. **Revista Geográfica de América Central**, v. 2, p. 1-10, 2011.

AGOSTINHO. **A Doutrina Cristã**. Trad. Ir. Nair de Assis Oliveira. São Paulo: Paulus, 2002.

AGOSTINHO. **O Mestre**. São Paulo: Paulus, 2008.

ARAGÃO, Gilbraz. Inculturação da fé cristã na religiosidade popular. **Vida Pastoral**, São Paulo, ano 54, n. 289, abr. 2013. Disponível em: <https://www.vidapastoral.com.br/artigos/temas-pastorais/inculturacao-da-fe-crista-nareligiosidade-popular/>. Acesso em: 12 out. 2019

ARAÚJO, Ariadne. **Bárbara de Alencar**. Edições Demócrito Rocha, 2017.

BENETTI, Cláudia Cisiane. **Filosofia e ensino. Singularidade e diferença: entre Lacan e Deleuze**. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL, Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade. **Plano de Ação Nacional para Conservação do Soldadinho-do-araripe** (Org.). Biodiversidade, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/icmbio/pt-br/assuntos/biodiversidade/pan/pan-soldadinho-do-araripe>. Acesso em: 15 de abr. 2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017**, Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 10 mai. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.684, 2 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio, 2008.

BRASIL. **LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRITO, José Artur Tavares de. A espiritualidade transreligiosa nas romarias e peregrinações: o caso do Juazeiro do Padre Cícero Romão. **Paralellus: Revista de Estudos de Religião - UNICAP**, Recife, v. 12, n. 29, p. 125-149, 2021.

BUENO, Eduardo. **Brasil: uma história: cinco séculos de um país em construção**. São Paulo: LeYa Brasil, 2012.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999, 701p. (Encyclopaideia)

CARTOLANO, Maria Teresa Penteadó. 1985. **Filosofia no ensino de 2º Grau**. São Paulo: Cortez: Autores Associados.

CARVALHO, Gilmar de. **Patativa do Assaré - um poeta cidadão**, São Paulo: Expressão Popular, 2008.

CEARÁ, **Catálogo de Unidades Curriculares Eletivas**. Fortaleza, CE: Secretaria de Educação do Estado do Ceará, 2023.

CEARÁ. **Documento Curricular Referencial do Ceará – Ensino Médio**. Fortaleza, CE: Secretaria de Educação do Estado do Ceará, 2021. [Versão Preliminar]

CEARÁ, **Matriz de Saberes**. Fortaleza, CE: Secretaria de Educação do Estado do Ceará, 2022. Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2022/05/TODOS-JUNTOS-CH-e-CN.pdf>. Acesso em: 13 maio 2024.

CERLETTI, A. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Tradução de Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

COIMBRA, José de Ávila Aguiar. **Considerações sobre a interdisciplinaridade**. In: Interdisciplinaridade em ciências ambientais. São Paulo, SP: Signus. 2000.

CONGRESSO NACIONAL (Brasil). Entenda a Tramitação da Medida Provisória. In: **Entenda a Tramitação da Medida Provisória**. Brasil, [2023]. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/entenda-a-tramitacao-da-medida-provisoria>. Acesso em: 15 jan. 2024.

COSTA, Cruz. 1967. **Contribuição à História das Ideias no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira

COSTA, Francisco Joel Magalhães da; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula. **O progresso do Crato a partir da criação de sua diocese**. Encontro Cearense de Historiadores da Educação, 15.; Encontro Nacional do Núcleo de História e Memória da Educação, 5.; Simpósio Nacional de Estudos Culturais e Geoeducacionais, 4., 16-18 out. 2016, Fortaleza (CE). Anais... Fortaleza: Edições UFC, 2016. p. 495-503.

COSTA, Luiz de Souza Henrique; SILVA, Francisco Felipe. A independência do Crato, no contexto da revolução pernambucana de 1817, e o episódio de sua oficialização na Casa de Câmara. **Revista de História da UEG**, Morrinhos, v. 8, n. 2, 2019.

DELEUZE, Gilles. **Conversações: 1972-1990**. Tradução: Peter Pál Pelbart. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2008.

DELEUZE, G. **O abecedário de Gilles Deleuze**. entrevista com G. Deleuze. Editoração: Brasil, Ministério da Educação, TV Escola. Paris: montparnasse. 2001. 459 min. Disponível em: <http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf>.

DELEUZE, G. **Proust e os signos**. 2. ed. Tradução de Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 1995. Vol. 1.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a Filosofia?**. Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2007.

DOS SANTOS, Z. A. Acontecimento e sintoma, os agenciamentos do “ensinar”. **APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, [S. l.], v. 1, n. 14, 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3032>. Acesso em: 22 jan. 2024.

ELEUTÉRIO, Lúcia Helena de Souza. **Potencial do Geopark Araripe como estratégia de geoconservação e manutenção da biodiversidade na região do Cariri, Ceará**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. 2016

EPICURO. **Carta Sobre a Felicidade (a Meneceu)**. Tradução de Álvaro Lorencini e Enzo Carratore. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

FERREIRA, Thiago Costa. Preceitos ecológicos do Padre Cícero: uma visão agroecológica. **Polêm! ca**, v. 13, n. 4, p. 1532-1546, 2014.

FÉRRER, Francisco Adegildo. Os Índios Cariris e sua resistência à conquista "branca": uma leitura a partir dos relatos da época colonial. **Revista do Instituto do Ceará**, Fortaleza, p. 185-200, 2007. Disponível em: <https://www.institutodoceara.org.br/revista/Rev-apresentacao/RevPorAno/2007/2007-8-osindioscaririesuaresistenciaaconquistabranca.pdf>. Acesso em: 6 maio 2024.

FILHO, João de Figueiredo. **História do Cariri**. Vol. IV. Crato, Faculdade de Filosofia do Crato, 1968.

FLORENCIO, Lourdes Rafaella Santos. **Faculdade de Filosofia do Crato-FFC: representações sobre a interiorização do ensino superior**. 2012. 102f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2012.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 37. ed. São Paulo: Vozes, 2009.

FREIRE, Paulo. **À Sombra desta Mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

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

GONÇALVES, Cláudio Ubiratan. A geografia do ethos capitalista no Cariri cearense. **Cadernos do CEAS: Revista crítica De Humanidades**, Salvador, p. 69–80, 2016.

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ (Ceará). Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará. **Regiões de Planejamento do Estado do Ceará**. Fortaleza: [s. n.], 2022. Mapa. Escala 1:25. Disponível em: http://www2.ipece.ce.gov.br/atlas/capitulo1/11/pdf/Regioes_Planejamento_2023.pdf. Acesso em: 1 jun. 2024.

GROS, Frédéric. **Caminhar, uma filosofia**. Tradução: Lília Ledon da Silva. São Paulo: É Realizações, 2010.

GUATTARI, Félix. *Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo*. São Paulo, Ed. Brasiliense. 3ª edição. 1987.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: Cartografias do Desejo*. Petrópolis: RJ. Ed. Vozes. 4ª Edição, 1996.

HERNANDES, P. R. A Companhia de Jesus no século XVI e o Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 10, n. 40, p. 222–244, 2012. DOI: 10.20396/rho.v10i40.8639816. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639816>. Acesso em: 3 mar. 2024.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001

IBGE (Brasil). **Em 2022, analfabetismo cai, mas continua mais alto entre idosos, pretos e pardos e no Nordeste**. Brasília, 7 jun. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste>. Acesso em: 2 set. 2024.

JÚNIOR, Luis Araujo Pinto. O padre Ibiapina, precursor da opção pelos pobres na Igreja do Brasil. **Perspectiva Teológica**, v. 34, n. 93, p. 197-197, 2002.

KANT, I. *Kritik der reinen Vernunft 2. Band IV. Werke in zwölf Bänden*, Herausgegeben von W. Weischedel, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1995. (Tradução portuguesa de Valério Rohden e Udo Moosburger. In *Crítica da razão pura*, São Paulo: Nova Cultural, 1999).

LEME, André Paes. Spinoza: o conatus e a liberdade humana. **Cadernos Espinosanos**, n. 28, p. 109-128, 2013.

LOPES, Luiz Manoel. Deleuze-Guattari e o aprendizado através da geofilosofia. **Poieses - Revista de Filosofia**, Montes Claros, v. 18, ed. 1, p. 150-162, 2019.

MARINHO, Cristiane. Ao nordeste da filosofia e a coruja no mandacaru. **Problemata: Revista Internacional de Filosofía**, v. 10, n. 5, p. 314-324, 2019.

MARTINS, Caio Felipe Varela. **Molar e molecular: o pensamento como ato criativo em Gilles Deleuze**. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Universidade Federal da Paraíba. 2017

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Universidade Federal do Cariri. Apresentação e História. In: **Instituição**. Juazeiro do Norte, 18 out. 2018. Disponível em: <https://www.ufca.edu.br/instituicao/apresentacao-e-historia/>. Acesso em: 13 maio 2024.

MOERBECK, Guilherme. Representação, campo político e poder: a democracia e o teatro grego nas Grandes Dionísias. **Revista Plêthos**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 17-29, 2013.

MONTAIGNE, M. **Os Ensaíos**. Tradução de Rosemary C. Abílio. São Paulo: Martins Fontes, 2002. v. I.

MORAES NETO, Geneton. Entrevista com Chico Buarque. **Revista Continente**, Recife, Pe, p.47-48, 29 nov. 1999. Disponível em: <<http://www.revistacontinente.com.br/especial/18610-entrevista-com-chico-buarque.html>>. Acesso em: 18 jul. 2016.

NIETZSCHE, Friedrich W. **Assim falou Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

OLINDA, Ercília Maria Braga; CORDEIRO, Maria Paula Jacinto. A beata Maria de Araújo nos simpósios internacionais sobre o Padre Cícero: traços de uma protagonista invisibilizada. **Reflexão**, v. 43, n. 1, p. 137-153, 2018.

OLIVEIRA, Alex Alves. 1926 - “Para as fronteiras do Ceará!”: a Coluna Prestes no território cearense e a ótica dos jornais impressos. **Embornal**, v. 4, n. 8, p. 152-185, 2013.

PAIM, Antonio. **História das ideias filosóficas no Brasil**. 6.ed. Campinas: Tavola Editorial, 2020.

PERRENOUD, P. (1999). **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed Editora.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA (Brasil). Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome: **24,4 milhões de pessoas saem da situação de fome no Brasil em 2023**. Brasília, 25 abr. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mds/pt-br/noticias-e-conteudos/desenvolvimento-social/noticias-desenvolvimento-social/24-4-milhoes-de-pessoas-saem-da-situacao-de-fome-no-brasil-em-2023>. Acesso em: 2 set. 2024.

QUEIROZ, Fábio José Cavalcanti de. **Padres, coronéis e ativistas sociais: o Cariri à época da usurpação militarista - 1964-1985**. 2010. 351f. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade Federal do Ceará, Departamento de Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Fortaleza-CE, 2010.

RESTA, Caterina; IRINEU, Paulo. **Geofilosofia**. Ituiutaba: Editora Barlavento, 2019. 57 p.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar. Por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Thiago Ferreira dos. Panorama histórico da filosofia no Brasil: Da chegada dos jesuítas ao lugar da filosofia na atualidade. **Seara Filosófica**, Pelotas, n. 12, p. 126-140, 2016.

SANTOS, Zamara Araújo dos. **A geofilosofia de Deleuze e Guattari**. 2013. 355 f. Tese (Doutorado) - Curso de Filosofia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A Filosofia na Formação do Adolescente no Ensino Médio. In: **Filosofia e Educação - Temas de Investigação Filosófica** "Coleção Biblioteca de Filosofia e Educação Filosófica - Coord Geraldo Balduino Horn. Curitiba/PR. Jurua, 2012.

SÁ, Adísia. **Ensino da Filosofia no Ceará** (Coord. Adísia Sá). Imprensa Universitária da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, CE. 1972.

SILVA, Antônio Gonçalves da (Patativa do Assaré). **Inspiração Nordestina – Cantos de Patativa**. 2a ed. Rio de Janeiro, Borsoi, 1967.

SILVA, Francisco José da. Filosofia, religião e romarias, uma leitura dialética. In: OLINDA, Ercília Maria Braga de; SILVA, Adriana Maria Simião da (org.). **Vidas em romaria**. 1. Ed. Fortaleza: EdUECE, 2016. P. 63-75. ISBN 9788578263805

SILVA, Maria Aurislane Carneiro da. **Paisagens devocionais do sagrado feminino: estratégias político-simbólicas na devoção à menina Benigna, em Santana do Cariri (CE)**. 2023. 182 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

SILVA, Miscilane Costa. **“P’ra ser Kariri a gente tem que dobrar a história”: processos de territorialização e afirmação étnico-política dos Cariri de Poço Dantas-Umarí no município de Crato-CE**. 2021. 109 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2021.

SILVEIRA, R. J. T. **A filosofia vai à escola? Contribuição para a crítica do programa de filosofia para crianças de Matthew Lipman**. São Paulo: Autores Associados, 2001.

SÍVERES, Luiz. A universidade e o compromisso social - contribuição da extensão. **Revista Dálogos**, Brasília, v. 5, p. 44-48, 18 maio 2010. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/issue/view/120>. Acesso em: 28 mar. 2024.

SOUSA, Antônio Alex Pereira de. Notas sobre a presença da Filosofia no Itinerário Formativo do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC). **Revista Docentes**, v. 8, n. Dossiê V2, p. 12-23, 2023.

SOUZA, Otília Aparecida Silva. **O Cariri e os processos de valorização da sua cultura popular**. Tese (Doutorado em Artes). Universidade Federal de Minas Gerais. 2017.

VISÃO MUNDIAL (Brasil). Prevenção à violência nas escolas: o que pensam os professores sobre o tema. **Visão Mundial**, Fortaleza, p. 1-42, 4. 2022. Disponível em: <https://composic.nyc3.cdn.digitaloceanspaces.com/2022/10/18/YoYMnUWHk9.pdf>. Acesso em: 2 set. 2024.

ANEXOS

ANEXO A – Projeto de Lei do Legislativo Nº 4 de 17 de maio de 2024



ESTADO DO CEARÁ
CÂMARA MUNICIPAL DE CAMPOS SALES
Ed. Antônio Alves Cavalcante
24ª Legislatura / Biênio 2023-2024
"União, Ética e Compromisso"



PROJETO DE LEI DO LEGISLATIVO Nº 4, DE 17 DE MAIO DE 2024.

Câmara Municipal de Campos Sales
RECEBIDO
EM 17 DE Maio DE 2024
AS 17:41 hrs
Laurício Honorato
Servidor(A)

EMENTA: DISPÕE SOBRE A INSERÇÃO DE NOVAS DISCIPLINAS – FILOSOFIA E SOCIOLOGIA – OBRIGATÓRIAS NOS CURRÍCULOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II.

JOSÉ FELIPE DE LIMA ALVES, Vereador com assento nesta Casa de Leis, no uso de suas atribuições legais, de acordo com o Regimento Interno e com a Lei Orgânica Municipal, propõe para a apreciação e deliberação plenária, o seguinte Projeto de Lei:

Art. 1º. Fica criada a obrigatoriedade do ensino das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo das escolas públicas de Campos Sales, no ensino fundamental II.

Art. 2º. Entende-se que a Sociologia dá a base para o educando entender a atual situação da sociedade, a Filosofia dá ferramentas para aprimorar sua visão crítica. As duas disciplinas formam o cidadão crítico, pois a inteligência não está apenas em quem responde.

Art. 3º. As atividades educacionais, no cumprimento desta Lei, observarão os seguintes princípios e objetivos:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental I, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática no ensino de cada disciplina;

V - o desenvolvimento de uma compreensão de viver em sociedade, em suas múltiplas e complexas relações de gêneros, envolvendo aspectos políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos;



ESTADO DO CEARÁ
CÂMARA MUNICIPAL DE CAMPOS SALES

Ed. Antônio Alves Cavalcante
24ª Legislatura / Biênio 2023-2024
"União, Ética e Compromisso"



VI - o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural;

VII - a garantia de convivência e respeito ao próximo;

VIII - o estímulo, o fortalecimento e o aprimoramento do caráter, valores morais e éticos dos ideais espirituais, dos relacionamentos humanos corretos, do reto viver, da virtude e da consciência espiritual.

Parágrafo único. As disciplinas deverão ser ministradas por profissionais com formação na área ou em áreas afins.

Art. 4º. Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação e produzirá efeitos a partir do ano letivo de 2025, revogadas as disposições em contrário.

Paço da Câmara Municipal de Campos Sales, Estado do Ceará, em 17 de maio de 2024.


JOSE FELIPE DE LIMA ALVES
VEREADOR - PT



JUSTIFICATIVA

No Brasil, a Filosofia e a Sociologia possuem trajetórias bem semelhantes no currículo da educação básica. O ensino da Sociologia no Brasil, nos níveis fundamental e médio, foi proposto pela primeira vez por Benjamin Constant, em 1890. Entretanto, com o falecimento do autor, não entrou em vigor. Em 1925, a disciplina Sociologia passou a fazer parte do currículo do ensino médio do Colégio Dom Pedro II (RJ); três anos depois, a disciplina entrou no currículo das Escolas Normais do Rio de Janeiro e de Recife. Em 1931, houve uma ampliação do ensino da Sociologia no nível médio. Em 1942, a reforma do ensino de Gustavo Capanema retirou a obrigatoriedade do ensino da Sociologia nas escolas do curso médio, permanecendo somente nas Escolas Normais.

O ensino da Filosofia começa com a chegada dos padres jesuítas no Brasil. Inicialmente ela era considerada um conhecimento das elites, ou seja, com pouco acesso para as classes mais baixas. Em a sociologia retorna para os currículos escolares, e ganha espaço juntamente com a filosofia que passou a ser ensinada nos ginásios da época. Ambas as disciplinas passaram pouco tempo em estabilidade, pois tiveram sua obrigatoriedade retirada a partir do Golpe de 1964. Em 1982, em plena crise do militarismo, o movimento social reivindica o ensino da Sociologia. O Congresso Nacional aprovou a Lei n.º 7.044 (18.10.1982), que altera a Lei n.º 5.692/71, abrindo oportunidades para serem introduzidas disciplinas optativas no ensino médio. Várias escolas públicas e privadas do país implantaram a disciplina de Sociologia e/ou Filosofia. Em 1997, foi apresentado um Projeto de Lei (PLC n.º 9/2000), para tornar obrigatória a Sociologia e a Filosofia no ensino médio, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394, de 20/12/1996, que, no Art. 36, propõe que o aluno do ensino médio tenha domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

A luta pela implantação do ensino de Sociologia e Filosofia tem como objetivo a melhoria do ensino no nível fundamental, pois se considera que a Sociologia, em particular, conjuntamente com a Filosofia poderá contribuir para uma visão humanista e cidadã dos alunos, além de expandir a compreensão sobre a realidade na qual estamos inseridos. A sociologia sempre foi vista de modos contraditórios. Ora entendida como "revolucionária" ou "de esquerda" – uma ameaça à conservação dos regimes políticos estabelecidos –, ora como expressão do pensamento conservador e "técnica de controle social", entendida como uma entre tantas formas estabelecidas



pelos diversos Estados no seu afã de manterem a ordem estabelecida essa disciplina desenvolve o senso crítico em relação à sociedade e a autocritica. A filosofia, por sua vez, foi vista como um conhecimento das elites, algo que não era para ser acessado pelas camadas mais pobres da sociedade. Hoje a presença da filosofia é extremamente necessária nas classes mais pobres, pois, é a partir daí que devemos mostrar que o conhecimento não é produto dos mais ricos, mas sim de todo o povo.

Assim como a Sociologia, a Filosofia possui no Brasil uma história rodeada de contradições. Durante o período do Regime Militar, a disciplina foi retirada das escolas públicas do país, pois oferecia um perigo para o autoritarismo da época. Isso evidencia o potencial libertador do ensino da Filosofia. Um célebre filósofo grego chamado Epicuro disse em sua obra "Carta a Meneceu": "Que ninguém hesite em se dedicar à filosofia enquanto jovem, nem se cansa de fazê-lo depois de velho, porque ninguém jamais é demasiado jovem ou demasiado velho para alcançar a saúde do espírito." Ou seja, nunca se é velho demais e nem jovem demais para estudar Filosofia. O estudo filosófico melhora a saúde do espírito, engrandece a alma e conduz o sujeito ao conhecimento verdadeiro. Enquanto mais cedo ter acesso à filosofia, mais saúde do espírito se terá.

A adolescência é um período de transformações físicas e psicológicas, onde surgem muitos questionamentos e conflitos; assim, a Sociologia também poderá ajudar jovens e crianças, pois tem a oportunidade de avaliar os problemas sociais, discutindo-se temas de combate a todas as desigualdades e do exercício da cidadania. Não falar sobre as questões das diversidades propicia que os estudantes não se reconheçam no ambiente escolar. Isto favorece a evasão escolar, que é um dos grandes problemas da educação brasileira.

A Sociologia instiga o jovem a questionar informações, pois desperta sua curiosidade; mostra o que é espaço público e o que é privado; possibilita a compreensão de como funcionam os grupos e a dinâmica de inclusão e exclusão; ensina a respeitar o diferente, a aceitar culturas e realidades distintas; afasta o estudante do senso comum, capacitando-o a formar ideias de qualidade sobre o mundo e sobre a própria vida.

Hoje, o ensino da Sociologia e da Filosofia, é obrigatório apenas para o Ensino Médio. Durante o período militar, as disciplinas de Sociologia e Filosofia foram excluídas do currículo escolar, devido à censura. Depois, foram voltando gradativamente, até que em 2008, foi aprovada a lei nº 11.684, que torna obrigatória sua prática para o Ensino Médio. Porém, os especialistas



ESTADO DO CEARÁ
CÂMARA MUNICIPAL DE CAMPOS SALES
Ed. Antônio Alves Cavalcante
24ª Legislatura / Biênio 2023-2024
"União, Ética e Compromisso"



garantem que a matéria é necessária já no ensino fundamental, onde atividades cognitivas, artísticas e culturais possam ser desenvolvidas e estimuladas. A Sociologia é importante para compreender como é possível existirem tantas pessoas diferentes, com perspectivas e vontades distintas e, mais, como elas conseguem conviver juntas no mesmo espaço. A filosofia auxilia diretamente no desenvolvimento do senso crítico dos estudantes e no entendimento da construção histórica de ideias.

O ENEM é hoje a principal forma de acesso ao ensino superior no Brasil. A Sociologia e a Filosofia, juntas correspondem a 50% da avaliação de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no ENEM, portanto, enquanto mais cedo o estudante tiver acesso à essas disciplinas, maior será o seu tempo de preparação para que no futuro consiga a sua tão sonhada vaga na universidade.

Recentemente, em Campos Sales, foi aberto um polo da Universidade Federal do Cariri - UFCA em parceria com a Universidade Aberta do Brasil - UAB. Um dos cursos ofertados é a Licenciatura em Filosofia. Atualmente o curso já possui turma formada, ou seja, brevemente Campos Sales terá um contingente de pessoas habilitadas a lecionar Filosofia. O curso de Ciências Sociais da URCA também tem habilitado diversos filhos de Campos Sales a exercerem o ensino da Sociologia, portanto, a aprovação dessa matéria representa também a construção de oportunidades de trabalho para o povo campossalense.

Com isso, entendemos que professores e estudantes devem ter o direito de aprender sobre a luta por direitos humanos, conversar sobre a diversidade humana, as questões de gênero, diversidade sexual e o enfrentamento ao racismo, para juntos fazer da escola um espaço acolhedor e sem violência, e a Sociologia, na sua plenitude, corrobora e consolida muito para essa construção. Os estudantes também devem ter o direito de estudarem o pensamento filosófico em todas as suas formas. Além de compreenderem sua construção histórica, os estudantes também devem ter acesso aos signos que instigam a criação filosófica, levando-os a produzirem seus próprios conceitos.

Em razão do exposto, solicito a aprovação da matéria.

Sala das Sessões da Câmara Municipal de Campos Sales, 17 de maio de 2024.


JOSE FELIPE DE LIMA ALVES

VEREADOR - PT

ANEXO B – Lei Municipal Nº 774, de 20 de dezembro de 2024.



LEI Nº. 774, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2024.

DISPÕE SOBRE A INSERÇÃO DE NOVAS DISCIPLINAS - FILOSOFIA E SOCIOLOGIA - OBRIGATÓRIAS NOS CURRÍCULOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II.

O PREFEITO MUNICIPAL DE CAMPOS SALES, ESTADO DO CEARÁ, JOÃO LUIZ LIMA SANTOS, no uso de suas atribuições legais e em conformidade com o Art. 90, da Lei Orgânica do Município, faz saber que o Plenário da Câmara Municipal de Vereadores aprovou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica criada a obrigatoriedade do ensino das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo das escolas públicas de Campos Sales, no ensino fundamental II.

Art. 2º Entende-se que a Sociologia dá a base para o educando entender a atual situação da sociedade, a Filosofia dá ferramentas para aprimorar sua visão crítica. As duas disciplinas formam o cidadão crítico, pois a inteligência não está apenas em quem responde.

Art. 3º As atividades educacionais, no cumprimento desta Lei, observarão os seguintes princípios e objetivos:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental I, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática no ensino de cada disciplina;
- V – o desenvolvimento de uma compreensão de viver em sociedade, em suas múltiplas e complexas relações de gêneros, envolvendo aspectos políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos;
- VI – o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural;
- VII – a garantia de convivência e respeito ao próximo;
- VIII – o estímulo, o fortalecimento e o aprimoramento do caráter, valores morais e éticos dos ideais espirituais, dos relacionamentos humanos corretos, do reto viver, da virtude e da consciência espiritual.

Assinado de forma digital por JOAO LUIZ LIMA SANTOS:92865321304

JOAO LUIZ LIMA SANTOS:92865321304





§1º As disciplinas deverão ser ministradas por profissionais com formação na área ou em áreas afins.

§2º A implantação das disciplinas de que trata esta Lei poderá ocorrer de forma gradual para as Escolas de Tempo Integral no Sistema Municipal de Ensino.

Art. 4º Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação e produzirá efeitos a partir do ano letivo de 2025, revogadas as disposições em contrário.

Paço da Prefeitura Municipal de Campos Sales, Estado do Ceará – Gabinete do Prefeito, aos 20 (vinte) dias do mês de dezembro do ano de 2024 (dois mil e vinte e quatro).

JOAO LUIZ LIMA SANTOS:92865321304 Assinado de forma digital por JOAO LUIZ LIMA SANTOS:92865321304

João Luiz Lima Santos
Prefeito Municipal

Autor: José Felipe de Lima Alves

