



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

**OLIMPIO MUNIZ GAVI**

**EXPERIÊNCIAS DO PENSAR  
NUMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE CARIACICA, ES:  
INVENÇÕES E RESISTÊNCIAS NAS PRÁTICAS DE FILOSOFIA E  
CIÊNCIAS SOCIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**SÃO MATEUS - ES  
2018**

OLIMPIO MUNIZ GAVI

**EXPERIÊNCIAS DO PENSAR  
NUMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE CARIACICA, ES:  
INVENÇÕES E RESISTÊNCIAS NAS PRÁTICAS DE FILOSOFIA E  
CIÊNCIAS SOCIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação, vinculado à linha de pesquisa: Ensino, Sociedade e Cultura.

Orientador: Prof. Dr. Jair Miranda de Paiva

SÃO MATEUS - ES  
2018

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

---

G283e Gavi, Olimpio Muniz, 1971-  
Experiências do pensar numa escola pública municipal de Cariacica, ES : invenções e resistências nas práticas de filosofia e ciências sociais no ensino fundamental / Olimpio Muniz Gavi. – 2018.  
173 f. : il.

Orientador: Jair Miranda de Paiva.  
Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo.

1. Filosofia - Estudo e ensino. 2. Prática de ensino. I. Paiva, Jair Miranda de. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro Universitário Norte do Espírito Santo. III. Título.

CDU: 37

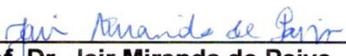
OLIMPIO MUNIZ GAVI

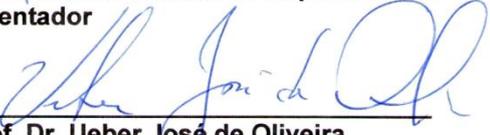
**EXPERIÊNCIAS DO PENSAR NUMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL  
DE CARIACICA, ES: INVENÇÕES E RESISTÊNCIAS NAS PRÁTICAS  
DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

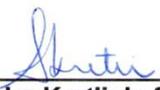
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Aprovada em 26 de fevereiro de 2018.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

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

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. Ueber José de Oliveira**  
Universidade Federal do Espírito Santo

  
\_\_\_\_\_  
**Profª. Drª. Sandra Kretli da Silva**  
Universidade Federal do Espírito Santo

“A alternativa é sempre uma e a mesma: de um lado, a criação, a invenção, o pensamento, a vida, a liberdade; do outro, a reprodução, o erro, a imitação, a opinião, o servilismo. A primeira é o que faz quem faz escola, é o que precisamos e não praticamos nas escolas que existem na América. A segunda é o que temos feito até agora nas escolas, o que é mais fácil de encontrar nelas e que se trata de transformar. Fazer escola criando, inventando é o caminho para essa transformação”.

(Walter Omar Kohan)

## **AGRADECIMENTOS**

A meus pais, José de Paula Gavi e Mirian Muniz Gavi, pelo amor incondicional, pelo esforço, pelo apoio e pelo incentivo para a concretização dos meus sonhos, por sempre estarem comigo e me fazer acreditar que com o conhecimento é possível acessar modos criativos e alegres de estar no mundo.

Aos meus irmãos, Robson Muniz Gavi e Cleber Muniz Gavi pelo apoio e pelo suporte em todos os momentos.

Ao meu orientador, professor Jair Miranda de Paiva, pelos momentos de trocas que conduziu neste estudo e pela confiança por acreditar em mim, que me permitiu criar as minhas próprias estratégias, possibilitando momentos de aproximação e de afastamento de forma a facilitar a minha busca de significados. Aprendi muito!

Aos professores da banca de qualificação e defesa, Sandra Kretli da Silva e Ueber José de Oliveira, pelas leituras cuidadosas, pelas sugestões e reflexões, que contribuíram muito para o aperfeiçoamento desta pesquisa.

Aos Professores, funcionários e colegas do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB), do Centro Universitário Norte do Espírito Santos (CEUNES), que fizeram parte da minha trajetória acadêmica contribuindo para o meu crescimento pessoal e intelectual.

À Prefeitura Municipal de Cariacica/ES pela licença concedida, propiciando-me realizar esta pesquisa.

À Secretaria Municipal de Educação de Cariacica, que disponibilizou os dados e permitiu o levantamento de documentos e informações.

Aos professores das Práticas de Filosofia e de Ciências Sociais que participaram e contribuíram nessa trajetória com encontros alegres e intensos.

Aos professores, equipe técnico-pedagógica e funcionários da EMEF Amenophis de Assis pelo empenho e entusiasmos a nossa pesquisa dirigida, que tornou possível, nos tempos-movimentos desse território escolar, rotas de fuga em que a experiência do pensar pôde acontecer.

A todos os alunos que ajudaram na narrativa desse trabalho, pelo carinho e disponibilidade a ele dedicados, mas, sobretudo, por tornarem a escrita desta pesquisa uma experiência do encontro de pensamentos e de afetos, na maior parte dos caminhos percorridos, alegres. Encontro de pensamentos que conseguiu contagiar a todos que dessa experiência participou, e constatar a possibilidade de em mundos diversos, com a arte e a prática do pensar, sempre ser possível coexistirmos com/na diferença.

Aos queridos amigos que ajudaram nesta trajetória de alguma forma: Célio Marcondes, Edson Maciel Junior, Emiliana Amorim, Geane Duarte, Gildo Lyone, Isabel Barreira, Israel Bayer, José Aílto Rosa, Vitor Gonçalves, Walkiria Baldan.

À minha namorada, Jucilene Rocha, pelo incentivo, pelo companheirismo, por ouvir minhas angústias e comemorar comigo as minhas vitórias.

A todos, que de alguma forma, contribuíram para a concretização desta pesquisa!

Muito obrigado!

GAVI, Olimpio Muniz. **Experiências do pensar numa escola pública municipal de Cariacica, ES**: invenções e resistências nas práticas de filosofia e ciências sociais no ensino fundamental. 2018. 173 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo da Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2018.

## RESUMO

Esta dissertação objetiva cartografar práticas do ensino de filosofia numa escola pública da Rede de Ensino Fundamental do Município de Cariacica, ES, tomando-as como potências inventivas e de resistência da *experiência do pensar*. Persegue como objetivo geral: inventar caminhos com/no cotidiano de uma escola pública da Educação Cidadã, a EMEF Amenophis de Assis, pelos quais a filosofia, com a experiência do pensar, possa desenvolver aulas inventivas e de resistência, a partir das Práticas de Filosofia e Ciências Sociais no ensino fundamental. Como objetivos específicos, delinea: a) Investigar o conceito de *experiência do pensar* e de *Educação Cidadã* nos documentos das Práticas de Filosofia e Ciências Sociais no Município de Cariacica/ES; b) Investigar composições possíveis com/no cotidiano escolar na perspectiva da *experiência do pensar*; c) Propor a *experiência* do pensar como possibilidade de abertura para novas perspectivas das Práticas de Ciências Sociais no ensino fundamental municipal. Toma como referencial teórico-metodológico a cartografia deleuziana, de abordagem qualitativa, fazendo uso de pesquisa de campo mediante experiências coletivas do pensar com grupos de alunos, professores e famílias. Destaca o acompanhamento de processos que se fazem a partir das interações, agenciamentos, acontecimentos e afetos, que se constituem com/no território escolar, em meio à criação de atividades potentes para experienciar o pensar, em que se entende o âmbito do debate, com a criação de perguntas, a chave central dessa experiência e capaz de levar o professor de filosofia considerar a igualdade das inteligências. Os resultados encontrados apontam que a experiência do pensar pode contribuir na criação de práticas filosóficas inventivas e de resistência (menores) no território da Educação Cidadã (maior).

**PALAVRAS-CHAVES:** experiência do pensar, educação cidadã, invenção, resistência.

GAVI, Olimpio Muniz. **Experience of thinking in a municipality public school in Cariacica, ES: invention and resistance in Philosophy and Social Science practices in Elementary Education.** 2018. 173 f. Dissertation (Masters in Teaching in the Basic Education) - Post Graduation Program in Teaching Basic Education of the University Center North Espírito Santo of the Espírito Santo's Federal University, City of São Mateus, 2018.

## **ABSTRACT**

This dissertation aims to map practices of philosophy teaching in a public school of the Fundamental Education Network of the Municipality of Cariacica, ES, taking them as inventive and resistance powers of the experience of thinking. It pursues as a general objective: to invent ways with / in the daily life of a public school of Citizen Education, EMEF Amenophis de Assis, by which philosophy, with the experience of thinking, can develop inventive and resistance classes, from the Practices of Philosophy and Social Sciences in elementary education. As specific objectives, it outlines: a) Investigate the concept of thinking experience and Citizen Education in the documents of the Practices in the Municipality of Cariacica / ES; b) Investigate possible compositions with / in the school routine from the perspective of the experience of thinking; c) To propose the experience of thinking as a possibility of opening to new perspectives of the Practices of Social Sciences in the municipal primary education. Deleuzian mapping, with a qualitative approach, makes use of field research through collective experiences of thinking with groups of students, teachers and families. It highlights the follow-up of processes that are made from the interactions, agency, events and affections, that are constituted with / in the school territory, amidst the creation of powerful activities to experience thinking, which understands the scope of the debate, with the creation of questions, the central key of this experience and able to lead the professor of philosophy to consider the equality of the intelligences. The results show that the experience of thinking can contribute to the creation of (smaller) inventive and resistance philosophies in the territory of Citizen Education (major).

**KEY WORDS:** experience of thinking, citizen education, invention, resistance.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cariacica/ES - Regiões Administrativas .....	20
Figura 2 – Fotos aulas ‘justas’ e ‘injustas’ .....	99
Figura 3 – Fotos aulas agenciamento entre 6º e 8º ano “B” .....	141
Figura 4 – Fotos Experienciando o pensar com professores da Fil&CSO.....	145

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

CLN – Câmara de Legislação e Normas

COHAB – Companhia Habitacional do Espírito Santo

COFAVI – Companhia Ferro e Aço de Vitória

COMEC - Conselho Municipal de Educação de Cariacica

ES – Espírito Santo

GF – Grupo Focal

GT – Grupo de Trabalho

PROJETO FIL&CSO – Projeto Filosofia e Ciências Sociais, nomenclatura utilizada antes de proposta para institucionalização desses saberes na Rede de Ensino Fundamental do Município de Cariacica/ES

PRÁTICAS DE FIL&CSO – Nomenclatura utilizada como encaminhamento de proposta de institucionalização dos saberes da filosofia e das ciências sociais na Rede de Ensino Fundamental do Município de Cariacica/ES

NEFI – Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias

UERJ – Universidade do Estado do Rio Janeiro

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>1 PRÁTICAS DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS NA REDE DE ENSINO DE CARIACICA: CONTEXTO HISTÓRICO .....</b>	<b>19</b>
1.1 Cariacica e Educação: contextualização histórico-político-educacional.....	19
1.2 Filosofia e Ciências Sociais, e educação em Cariacica .....	21
<b>2 ENCONTROS E DESENCONTROS: EDUCAÇÃO CIDADÃ E EXPERIÊNCIA DO PENSAR.....</b>	<b>29</b>
2.1 Linhas teórico-pedagógicas que tecem a Educação Cidadã no ensino de Cariacica/ES	30
2.2 Educação Cidadã e experiência do pensar: tensões entre o maior e o menor.....	36
2.3 Movimentos da experiência na Educação Cidadã.....	41
<b>3 TECENDO LINHAS: DIFERENÇA, INFÂNCIA, IGUALDADE, ESCRITA .....</b>	<b>48</b>
3.1 Pós-estruturalismo e pós-modernismo, linhas que tecem a diferença.....	48
3.2 Deleuze: pensamento árvore x pensamento rizoma .....	50
3.3 Rancière-Jacotot: pela igualdade das inteligências .....	56
3.4 Gallo e a possibilidade da fuga da experiência no movimentar de linhas menores .....	59
3.5 Larrosa e a possibilidade de linhas de fuga na experiência de leitura e escrita .....	63
3.6 Kohan, encontros potentes e alegres com o <i>devir</i> infância.....	69
<b>4 ENCONTROS INVENTIVOS DA EXPERIÊNCIA DO PENSAR COM/NO TERRITÓRIO ESCOLAR.....</b>	<b>74</b>
4.1 Encontrando o rizoma-Amenophis.....	75
4.2 Encontros e afetos com o conceito com/no rizoma-Amenophis.....	78
4.3 Movimentos do conceito ‘injustiça’ em um plano de imanência .....	97
4.4 Movimentos do conceito ‘amizade’ em um plano de imanência.....	104
4.5 Problematizando os encontros e agenciamentos com a criatividade e o amor .....	120
4.5.1 Movimentos em busca da alegria e da criatividade na escola.....	121

4.5.2 Acontecimentos e encontros com o amor na/com a escola.....	130
4.6 Agenciamentos da experiência do pensar com a leitura.....	137
4.6.1 Platôs: 8º ano “B” e 6º ano “B”, agenciando acontecimentos .....	137
4.6.2 Platôs: 6º ano “B” e Pais e responsáveis, agenciando acontecimentos .....	142
4.6.3 Platô Práticas Filosofia e Ciências Sociais: entre linhas molares, moleculares, de fuga.....	144
<b>5 CONSIDERAÇÕES INTEMPESTIVAS .....</b>	<b>158</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>163</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>170</b>

## INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende ser uma narrativa de caminhos inventivos e de resistência nos encontros de ‘experiência do pensar’ numa escola da rede municipal de ensino de Cariacica, ES, no âmbito das Práticas de Filosofia e Ciências Sociais.

Tomamos como ponto de partida de nossa problematização a aproximação entre experiência do pensar e a Educação Cidadã como princípio da educação municipal. Tal aproximação, conforme Paiva (2009), engendra dificuldades, pois, desde a Proposta Curricular das Práticas de Filosofia e Ciências Sociais (doravante Práticas de Fil&CSO), conforme documento Cariacica (2006d), elementos de uma perspectiva crítica de vertente dialética são **tensionados** com elementos de uma *experiência do pensar*.

Conforme Kohan (2003), em diálogo com Jacques Rancière, a emancipação intelectual (como pretendida pela Educação Cidadã) não é institucionalizável, não pode estar a serviço da formação de um tipo específico de atores sociais. Não é um método para formar cidadãos.

A constatação dessa tensão nos levou a compor com acontecimentos e afetos que ousassem experienciar novas possibilidades de encontros com o ensino e aprendizagem. Encontros esses potentes, inventivos e de resistência, capazes de afetar e tocar os indivíduos, pelo viés da concepção da *igualdade das inteligências* (RANCIÈRE, 2013) e em problematizar as funções pedagógicas de nossa época, mais preocupadas em atender resultados pretensamente mensuráveis.

Nossa inserção no tema teve início com nossa atuação na Rede de Ensino Fundamental do Município de Cariacica, a partir de 2008, na condição de professores MaPB I de Filosofia, no Grupo de Trabalho do Projeto de Filosofia e Ciências Sociais (doravante Projeto de Fil&CSO). No início nos chamou a atenção a condição dos professores desses saberes se constituírem no quadro do magistério da municipalidade fora da “*grade curricular*”; o que nos levou a questionar as possibilidades de atuação desse docente dentro da educação.

Nossa trajetória profissional no magistério de Cariacica/ES vem se realizando conforme segue: no período de 2008 a 2009, na EMEF Martin Lutero, Bairro Flexal II; e do ano de 2010 a 2016, na EMEF Amenophis de Assis, Bairro Vale Esperança. Tempo suficiente para encontrar tensões epistemológicas significativas entre o conceito de “*experiência*”, presente no princípio educacional das Práticas de Fil&CSO com o conceito de “*Educação Cidadã*”.

Assim, essa pesquisa abordará as “Práticas de Filosofia e Ciências Sociais” e visa **problematizar** o que segue: que potências inventivas e de resistência pode a *experiência do pensar* com/no cotidiano da *Educação Cidadã*<sup>1</sup> de uma escola pública do Município de Cariacica/ES?

Nessa intenção, o **objetivo geral** desta pesquisa foi inventar caminhos com/no cotidiano de uma escola pública da Educação Cidadã, a EMEF Amenophis de Assis, na cidade de Cariacica/ES, em que pode a filosofia, com a experiência do pensar, desenvolver aulas inventivas e de resistência, a partir das Práticas de Fil&CSO.

Elencamos, ainda, como **objetivos específicos**:

- a) Investigar o conceito de *experiência do pensar* e de *Educação Cidadã* em documentos que consolidam as Práticas de Fil&CSO no Município de Cariacica/ES;
- b) Investigar composições possíveis com/no cotidiano escolar na perspectiva da *experiência do pensar*;
- c) Propor a *experiência do pensar* como possibilidade de abertura para novas perspectivas das Práticas de Fil&CSO.

Para atingir os objetivos traçados, nos apropriamos de uma **pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, do tipo cartográfica**, na EMEF Amenophis de Assis, escola do Ensino Fundamental do Município, localizada no Bairro Vale Esperança, na tentativa de caracterizar e discutir o movimento das Práticas de Fil&CSO nessa Comunidade Escolar.

A pesquisa do tipo cartográfica está fundamentada em Gilles Deleuze e Félix Guattari. Trata-se de investigar um processo de produção, em que não se busca estabelecer um caminho linear para atingir um fim configurando-se sempre como um método *ad hoc*. Conforme Kastrup (2012, p. 32) “[...] sua construção caso a caso não impede que se procurem estabelecer algumas pistas que têm em vista descrever, discutir e, sobretudo, coletivizar a experiência do cartógrafo”.

Também é uma metodologia abordada na perspectiva *rizomática*, na qual o mapa é aberto, conectável em todas as suas dimensões, suscetível de receber constantes modificações, conforme Deleuze e Guattari (1995, p. 22) “Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo

---

<sup>1</sup> Conforme Documento Cariacica (2010, p. 78) em uma formação voltada para a Educação Cidadã objetivam-se temas essenciais em suas dimensões: técnico, política, administrativa, pedagógica e de relações humanas assentadas nos fundamentos teórico-metodológicos da gestão democrática, numa perspectiva sócio-histórica.

como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação [...]”. Para Oliveira e Mossi (2014), a cartografia parece criar inflexões de acordo com os terrenos múltiplos por esferas de caminhos que oferecem produção de sentidos e composições diversas:

A cartografia (como estratégia metodológica) parece criar inflexões de acordo com os terrenos múltiplos que o pesquisador encontra, desdobrando-se por esferas e caminhos que oferecem o material para a produção de sentidos e composições diversas. Nota-se que não se trata de simplesmente revogar o passado continuísta, causal, interpretativo da pesquisa, mas de engendrar-se nesse mesmo passado para ampliar suas possibilidades. É certo que a própria cartografia, como conjunto de métodos, ou melhor, como possibilidade para mirar o(s) objeto(s) investigativo(s) como campo aberto, não se condiciona a uma definição atemporal ou a um arsenal de instrumentos fixos. É preciso que, ainda, nos oferecendo uma novidade em comparação aos modos mais tradicionais de fazer pesquisa, ele se redesenhe constantemente (OLIVEIRA; MOSSI, 2014, p. 197-198).

Em meio a essa rede de conexões em que se tece a pesquisa *cartográfica* buscou-se termos que nos auxiliassem a cartografar práticas de ensino e aprendizagem do saber da filosofia com a “*experiência do pensar*” no ambiente escolar: rizoma, platô, intercessores, acontecimento, linhas de fuga, linhas molares e moleculares, agenciamentos, território, plano de imanência, personagem conceitual. O uso desses conceitos cobriu toda a extensão de nossa pesquisa, ou seja, desde o uso de pensadores e filósofos que contribuíram para buscar modos de pensar a *experiência*, até os resultados alcançados, que culminaram em narrativas/relatos.

Com Regis e Fonseca (2012, p. 273), tivemos o entendimento de que o cartógrafo tem o intuito de “avaliar os deslocamentos, registrar os vestígios de encontros que sinalizem para as formações do desejo no plano social”. Nesse sentido, não se trata de uma preocupação com origens ou fins, mas de dar passagem às intensidades que, por todos os lados, buscam meios de expressão. Para o autor, as cartografias trabalham com resultados parciais, lances de uma viagem em terras estrangeiras. Essa é a potência que o cartógrafo quer alcançar, o de sentir-se estrangeiro dentro da própria morada. Daí que, com Maciel Júnior (2014), temos que: “[...] cartografar a escola é dobrá-la e desdobrá-la em seu contexto social, bairro, cidade, pois ela é uma das instituições modernas cuja responsabilidade é a transmissão de valores e conhecimentos da sociedade representada pelo estado e suas políticas”.

O fazer metodológico nessa perspectiva - porque sempre partimos de uma perspectiva de intervenção - quer registrar os movimentos, encontros e desencontros, e não a observação de objetos em suspensão. A tarefa do cartógrafo é, conforme Mairesse e Fonseca (2002, p. 112, grifo nosso):

[...] acompanhar os movimentos, é perceber entre sons e imagens a composição e decomposição dos territórios, **como e por quais manobras e estratégias se criam novas paisagens**. Quais linhas predominam em sua articulação? Das linhas de fuga às linhas mais duras, qual a relação entre elas? Quanto as linhas de vida estão capturadas? Qual a força que as mantém?

Nesse sentido, o nosso desafio foi o de nos aproximarmos das ações de um professor das Práticas de Fil&CSO e acompanhar os acontecimentos, as multiplicidades, as invenções e os agenciamentos que se potencializam nos encontros com os indivíduos que acontecem com/no cotidiano escolar e, em especial, com a experiência de um ensino de filosofia *menor* (GALLO, 2012), que considere a igualdade das inteligências (RANCIÈRE, 2013) e seja capaz de re-inventar práticas do aprender (KOHAN, 2003; 2013).

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

Com o entendimento de que a experiência de pensamento, conforme Kohan (2000), é um movimento cujo destino não é definido de antemão, é exposta a perigos de percurso, numa relação aberta e inesperada com o que nos toca e sem garantia de acerto – para uma conexão com nossa metodologia do tipo cartográfica – optamos por uma técnica de pesquisa que nos propiciasse o diálogo com os sujeitos de modo inventivo, intenso e aberto. Nesse sentido optamos pela realização das “experiências coletivas de pensamento”, por entender ser um espaço em que alunos e professores abrem o seu pensar, ensaiam com ele possibilidades criativas de práticas, com o ensino e aprendizagem, em que se permite um pensar filosófico aberto para o encontro com as singularidades, as imprevisibilidades e a intersubjetividade do pensamento filosófico.

Baseada na interação, as experiências coletivas do pensamento nos propiciaram pistas para o trabalho com grupo de interesses que, a partir das percepções, crenças e atitudes dos sujeitos participantes, conseguiram fazer conexão com os conceitos e/ou temáticas capturadas e problematizadas com/no território escolar.

O uso da metodologia de abordagem cartográfica em conexão com as experiências coletivas do pensar nos encaminharam experimentar a *experiência* de um ensino de filosofia *menor*, inventivo e de resistência com/no território da Educação Cidadã, *maior*, de modo inventivo e potente e, assim, constatar ser possível a criação de práticas filosóficas mais atentas para com o que é da ordem do encontro com o inesperado, do acaso.

Essa pesquisa justificou-se, primeiramente, porque há uma inquietude diante do conceito de *experiência* presente em nossos Documentos e Práticas; em seguida, também apareceu como questão no 1º seminário das Práticas de Fil&CSO, realizado em novembro de 2016, que retomou tensões presentes, conforme documento (2006e), desde o ‘Encontro de Manguinhos’. Ao mesmo tempo e, sobretudo, pelo fato de abordarmos essa pesquisa como possibilidade de constituir um encontro com um ensino de filosofia capaz de potencializar os sujeitos que integram a Rede de Ensino do Município, uma vez que, ao experimentar o pensar, propõe a abertura para outros modos de fazer escola.

Na tentativa de alcançar o que se apontou até o presente momento, dividimos nossa pesquisa conforme segue:

No primeiro capítulo, tratamos do lugar, Cariacica, e do conceito de Educação Cidadã, nesse território. Apropriamo-nos dos estudos de Carvalho (2002), documento Cariacica (2009) e Bayer (2017) para compreender em que medida o conceito de cidadania permeou à história política educacional do Município. Em um segundo momento, apontamos aproximações da proposta educativa das Práticas de Fil&CSO com essa concepção educacional.

No segundo capítulo, destacamos possibilidades de composições inventivas e potentes do encontro da *Educação Cidadã* com o a *experiência do pensar*, que atravessam as Práticas de Fil&CSO. Nessa intenção buscamos apoio nas leituras de Paiva (2009), Gadotti (2000), Saviani (2008), Cerletti (2009), Gallo (2012), Kohan (1999; 2003; 2012), Larrosa (2002; 2016) e Silva (2004).

O terceiro capítulo buscou apontar intercessores intelectuais que fundamentam o conceito de *experiência do pensar* desenvolvido por Kohan (2003; 2009; 2011). Com essa intenção nos apropriamos de Peters (2000), Marinho (2012), Chiapperini, (2007), Deleuze (1992; 1994; 2002), Deleuze e Guattari (1992; 1995), Deleuze e Parnet (1996), Gallo (2008; 2012; 2017), Kohan e Olarieta (2012), Rancière (2004), Larrosa (2006; 2016).

No quarto capítulo, produzimos uma narrativa cartográfica dos caminhos percorridos com sujeitos da EMEF Amenophis de Assis, em que relatamos linhas molares e moleculares do território escolar que propiciaram encontros intensos, inventivos e de resistência do professor

das Práticas de Fil&CSO (professor-compositor)<sup>2</sup> com alunos-compositores, por meio da criação das comunidades da experiência do pensar.

---

<sup>2</sup> *Professor-compositor, professor-cartógrafo, professor-regente-compositor, aluno-compositor* compõem uma rede de personagens conceituais que nos auxiliaram ‘mapear’ afetos, sentimentos, caminhos, acontecimentos com os quais nos deparamos no território escolar.

# **1 PRÁTICAS DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS NA REDE DE ENSINO DE CARIACICA: CONTEXTO HISTÓRICO**

Este capítulo pretende tratar do lugar, Cariacica, do conceito de Educação Cidadã e das práticas de gestão educacional que visaram garantir o acesso a uma educação pública democrática na Rede do Ensino Fundamental do Município de Cariacica, ES. Apropriamo-nos dos estudos de Carvalho (2002), documento Cariacica (2009) e Bayer (2017), com a intenção de compreender em que medida o conceito de cidadania alcançou a história política educacional do Município. Num segundo momento, apontamos aproximações da proposta educativa das Práticas de Fil&CSO com essa concepção educacional.

## **1.1 CARIACICA E EDUCAÇÃO: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICO-POLÍTICO-EDUCACIONAL**

Este tópico pretende um aprofundamento do lugar, Cariacica, e do conceito de Educação Cidadã, nesse território. Para tanto nos apropriamos dos estudos de Carvalho (2002), documentos Cariacica (2009; 2011) e Bayer (2017), com a intenção de compreender em que medida o conceito de cidadania se estabelece na história política educacional do Município.

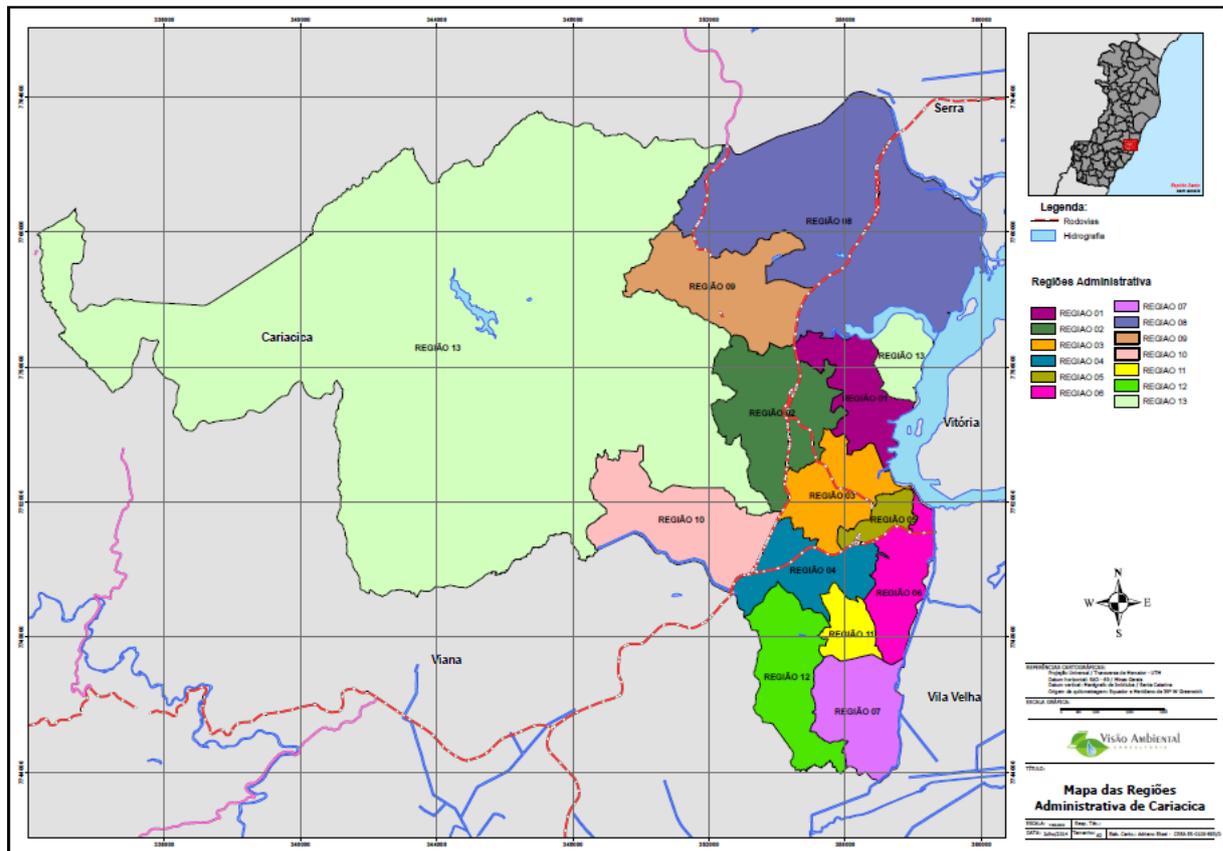
Cariacica fica na região metropolitana da Grande Vitória-ES, constituindo, juntamente com os municípios de Vitória (Capital do Estado), Serra, Vila Velha, Viana, Guarapari e Fundão, a Região Metropolitana da Grande Vitória. Por sua localização, constitui espaço logístico e estratégico para o desenvolvimento econômico do Estado, pois por seu território passam a rodovia federal BR 262 e a BR 101, além das Ferrovias Vitória/Minas (EFVM) e Leopoldina (atualmente administrada pela Ferrovia Centro Atlântica).

Ainda que desponte como um dos municípios mais populosos do Estado, é detentor de críticos indicadores sociais, resultado histórico de desmandos perpetrados por oligarquias familiares que se sucederam no poder por décadas. Até poucos anos sua administração era caracterizada pela violência, descontinuidade e clientelismo político (PAIVA, 2009).

Conforme Bayer (2017) ainda que os Municípios, na década de 80, tenham passado a instâncias federativas com capacidade de gerir suas próprias políticas e se acreditado que, naquele momento de democratização e descentralização, a gestão das políticas sociais pelos Municípios possibilitaria maior participação e controle pela sociedade, já que se tratava de

uma instância mais próxima e acessível à população, a Educação Municipal de Cariacica era objeto de desmandos pelos políticos locais, que loteavam as escolas com a finalidade de negociar funções e postos de trabalho por votos, expressão explícita do clientelismo político.

Figura 1 – Cariacica/ES - Regiões Administrativas



Fonte: NEVES (2018).

Nesse sentido, os postos de trabalho relativos ao sistema de ensino para as funções de professor, diretor, funcionários de atividades gerais se transformavam em moeda de troca pelos ocupantes do legislativo e do executivo, que trocavam as funções por votos. Como consequência desse comportamento, criou-se a noção entre a população de que os serviços públicos não seriam direitos, mas concessões feitas pelas autoridades, o que inviabilizou a formação de uma cultura política voltada para a participação e compromisso político (BAYER, 2017).

Para a autora, somente no período de 2005/2012, uma nova configuração de gestão pública com indicações democráticas de exercício do poder assume a direção administrativa do município, instituindo mecanismos que possibilitaram a participação social na gestão educacional, tais como: organização do sistema de ensino, reestruturação do Conselho Municipal de Educação, incentivo à formação dos Conselhos Escolares, provimento de

pessoal através de concursos, escolha dos gestores escolares por meio de eleição direta, entre outros.

É nesse momento que, com a regulamentação e instituição do sistema municipal de ensino, se confere autonomia financeira às escolas, por meio de programas específicos para este fim e se institui a lei de gestão democrática da escola, entre outros dispositivos.

Desse modo, conforme Paiva (2009), o município investe prioritariamente em educação, (re)valorização das tradições (o congo, o folclore de imigrantes italianos e alemães), atrai novos empreendimentos industriais, investe em novas potencialidades econômicas (agroturismo) e se destaca ainda em inovações administrativas fazendo com que o município deixe, efetivamente, de ser apenas o destino do leprosário, do hospital psiquiátrico e de unidade de internação de menores infratores para se tornar um município com oportunidades de crescimento e lançar ao futuro um olhar de confiança.

Atualmente, Cariacica conta com uma população residente estimada em 384.621 habitantes, segundo o IBGE (acesso em 09 Ago. 2017), o que lhe vale o 3º lugar entre os 04 (quatro) maiores municípios capixabas em número de habitantes (antecedido de Vila Velha e Serra, e seguido de Vitória). A Rede de Ensino Fundamental do Município conta, em 2018, com 122 escolas, sendo que 58 são EMEF's, 45 são CMEI's e 1 escola de Campo, atendendo a um total de 43.491 alunos (CARIACICA, 2017).

## 1.2 FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS, E EDUCAÇÃO EM CARIACICA

Este tópico tem a intenção de identificar práticas que garantem o acesso a uma Educação Cidadã na Rede do Ensino Fundamental do Município de Cariacica, para em seguida identificar aproximações da proposta educativa das Práticas de Fil&CSO com essa concepção educacional.

A Resolução 007/2011, expedida pelo COMEC, em seu Art. 50, conforme documento Cariacica (2011, grifo nosso), nos traz que “O ensino fundamental, com duração de 9 (nove) anos, obrigatório e gratuito nas unidades de ensino municipais, tem por objetivo a formação

voltada para a **educação cidadã**<sup>3</sup>”. E para a efetivação dessa concepção educacional a necessidade da formação continuada, entre os profissionais da educação, focando temas essenciais, “[...] das dimensões técnica, política, administrativa, **pedagógica e de relações humanas assentadas nos fundamentos teórico-metodológicos da gestão democrática e do eixo curricular da Educação Cidadã, numa perspectiva sócio-histórica**” (CARIACICA, 2010, p. 78, grifo nosso).

Nesse sentido, constatamos o desejo da municipalidade em afirmar a constituição de uma gestão democrática e participativa, por meio da constituição de Conselhos de Escola e de Grêmios Estudantis<sup>4</sup>, e da eleição para diretores de escola, mas o que se observa é a falta de recursos necessários para fazer desse desejo uma prática efetiva. Conforme documento Cariacica (2010, p. 88) isso se deve ao fato de:

[...] não ser fácil atuar, de forma democrática, em uma sociedade de traços autoritários ainda tão marcantes. O gestor ainda é revestido de um poder que, em muitos casos, ele tem dificuldade de partilhar [...]. Infelizmente, é comum encontrarem-se, nas Secretarias de Educação ou nas escolas, estruturas de poder verticalizadas, relações de dependência, práticas autoritárias e possibilidades limitadas de participação.

A Eleição de Diretores, disciplinada pela Lei Complementar nº. 026/2009 teve seu primeiro pleito realizado no segundo semestre de 2009, com ampla participação da

---

<sup>3</sup> É importante dizer que, para Carvalho (2002, p. 7-8), “é comum dividir a cidadania em direitos civis, políticos e sociais, acreditando-se que o cidadão integral seria aquele que possui os três direitos. Em geral, o processo de cidadania inicia com a aquisição dos direitos civis. O indivíduo de posse de seus direitos civis tem liberdade para pensar, agir e manifestar suas opiniões e escolhas, com isso o indivíduo começa a exercer seus direitos políticos e participar das decisões que impactam sua vida e de sua sociedade e, finalmente, a participação política possibilita a reivindicação dos direitos sociais, a fim de melhorar a qualidade de vida do indivíduo e da comunidade em que está inserido. Para o autor, no caso do Brasil, em muitos momentos houve ênfase em direitos sociais, para suprir a falta dos outros direitos (políticos e civis), ou seja, houve manipulação dos recursos públicos para se promover direitos sociais como moradia, transporte, saúde, educação, etc, a fim de calar a população e principalmente os grupos que poderiam se manifestar contra a redução dos direitos civis e políticos. Isso foi comum, principalmente nos governos militares e durante os governos populistas”.

<sup>4</sup> No que diz respeito à consolidação de Grêmios Estudantis, na Rede do Ensino Fundamental do Município de Cariacica, podemos dizer que não houve avanços significativos. Na escola que escolhemos para realização de nossa pesquisa, a EMEF “Amenophis de Assis”, esse colegiado chegou a existir, em um movimento político entusiasmado e intenso que perdurou entre o período de julho/2015 a junho/2017. Contudo, o seu movimento foi enfraquecendo-se, até cair no esquecimento, por alunos, professores e direção da escola ao longo do restante do ano de 2017. Não podemos deixar de dizer que a importância da existência desse colegiado, dentro dessa escola era constantemente alimentado, principalmente após sua criação, pelo Professor das Práticas das Fil&CSO e que, com a obtenção de sua licença para estudos de mestrado, de junho/2017 a dezembro/2018, constatou, com o seu retorno as suas atividades docentes, o fruto de todo aquele processo ter se perdido. Com o retorno desse professor para escola, desde março/2018, abraçou a causa pelo retorno desse colegiado e vem percebendo aquele mesmo entusiasmo da parte de alunos, professores e direção de escola para com o retorno desse. Também cabe dizer que no ano em que se deu a consolidação do Grêmio Estudantil, nessa escola, também mais duas escolas vieram consolidar esse colegiado: a EMEF “Cerqueira Lima” e a EMEF “Maria Augusta”. No ano de 2018 tomamos conhecimento que também a EMEF “Talma Sarmento” atravessa o processo para a criação de seu Grêmio Estudantil. Em todas as escolas citadas existindo o forte envolvimento do professor das Práticas de Fil&CSO nesse processo.

comunidade, e o último pleito em 2015 encontrou muita dificuldade para a sua realização. Dentre as dificuldades encontradas nesse processo, está a da organização dos segmentos nas unidades escolares e, conseqüentemente, pequena participação em algumas unidades.

Constatamos uma forte preocupação para com uma pedagogia do exercício político, um dos critérios imprescindíveis para a construção de uma *Escola Cidadã*. Contudo, mesmo diante dessa preocupação, também se consegue observar a não existência de energias profissionais suficientes a ponto de alavancar a construção de um projeto político pedagógico mais consistente, no Município, dadas as dificuldades apontadas.

O documento “Plano de Melhoramento 2005-2008”, documento Cariacica (2007b), à época em que foi elaborado, também definiu que o Sistema Educacional deveria ser reconhecido como um sistema democrático, centrado no desenvolvimento de competências e habilidades, e que levasse ao efetivo exercício da cidadania. Sua missão foi garantir o acesso à educação cidadã para todos, por meio de ações que tivessem por base esses princípios.

Moacir Gadotti (2000) aponta alguns princípios básicos, constituídos a partir do conceito de Escola Cidadã, que devem orientar a política educacional em que se pretenda a adoção dessa educação. De acordo com esses princípios, a política precisa influenciar na formação de uma escola:

[...] que busca fortalecer autonomamente o seu projeto político-pedagógico, relacionando-se dialeticamente – não mecânica e subordinadamente – com o mercado, o Estado e a sociedade. [...] que visa formar o cidadão para controlar o mercado e o Estado, sendo, ao mesmo tempo, pública quanto ao seu destino – isto é, para todos – estatal quanto ao financiamento e democrática e comunitária quanto à sua gestão (GADOTTI, 2000, p. 6).

Nessa perspectiva educativa, o que se pretende é que o ensino contribua para a construção de uma visão crítica da sociedade, superando uma visão ingênua, superficial e fragmentada, na qual a realidade e a história são tomadas por fenômenos pré-determinados e não como o reflexo dos conflitos entre os homens e de suas proposições políticas.

Nessa proposta educativa, as Práticas de Fil&CSO constituem-se parte da política educacional do Município de Cariacica, que abraça o princípio da Escola Cidadã emancipatória no sentido de (re)construção dos rumos da educação. Diante desse objetivo, em fevereiro de 2006, a SEME/PMC convocou seis professores de filosofia e seis de professores de Ciências Sociais, aprovados no Concurso Público do Edital SEME/PMC nº 01/2005 – do magistério –, para um primeiro encontro na sede da Prefeitura para tratar das primeiras atividades relacionadas a esses dois saberes na Rede.

Diante do quadro educacional, indicado por um diagnóstico preliminar realizado pela SEME, em que se detectou que nos últimos anos Cariacica esteve ausente da construção de uma Escola Cidadã, a Secretaria de Educação partiu da hipótese de que os saberes da Filosofia e das Ciências Sociais, se presentes no cotidiano escolar, podiam contribuir para o melhoramento da educação cariaticuense. A partir dessa hipótese, o grupo, então instituído, passou a ter como principal objetivo, conforme documento Cariacica (2017), oferecer evidências claras quanto a inserção (ou não) da Filosofia e das Ciências Sociais na Educação Infantil e Ensino Fundamental do Município.

Nos primeiros meses, o grupo realiza atividades voltadas basicamente para: leitura de teóricos da educação; aproximação com a realidade educacional de Cariacica; e a troca de experiências trazidas por professores que participaram do curso “Experiência de formação filosofia, educação e infância: interfaces II” realizado pelo NEFI (Núcleo de Estudos Filosóficos da Infância), coordenado pelo professor Walter Kohan, da UERJ, no Rio de Janeiro, no ano de 2006.

A partir desses primeiros estudos, chegou-se à conclusão de que a pergunta elementar, a saber: “há, efetivamente, espaço para a Filosofia e as Ciências Sociais na Rede de Ensino Municipal de Cariacica?” deveria ser respondida pelos atores que constituem a Comunidade Escolar<sup>5</sup> em que esses saberes seriam inseridos.

O ano de 2006 foi dedicado a uma pesquisa inicial, que forneceu os contornos do projeto de inserção da Filosofia e das Ciências Sociais. O seu objetivo geral foi oferecer *evidências claras* quanto à inserção (ou não) dessas práticas de ensino no Município.

O projeto desenvolveu-se tendo como ponto de partida o método da pesquisa-ação (THIOLENT, 2003), em dois momentos distintos: o primeiro, da *pesquisa de campo* e o segundo, da *experiência piloto*, sob a coordenação da professora Teresinha Giacomini, à época na condição de subsecretária da Secretaria Municipal de Educação de Cariacica.

Esse primeiro momento permitiu definir os campos empíricos e dos sujeitos informantes, bem como alcançar um esboço do projeto. A observação *in loco* permitiu levantar as seguintes categorias de análise: *identidade*<sup>6</sup>, *autonomia/alienação* e *papel social da escola*. Os

---

<sup>5</sup> Alunos, professores, pais e responsáveis, funcionários, lideranças comunitárias.

<sup>6</sup> Conceito que está na contramão da “experiência do pensar” que encontra dificuldade em acontecer dentro de estruturas de perspectiva metafísicas, essencialista, fundamentadora, e explicativa.

elementos que forneceram as bases ou a estruturação dessas categorias são constantes dos relatórios de pesquisa, conforme documento Cariacica (2009b).

Nos relatórios foi identificado um sentimento de não pertencimento, a falta de comprometimento por parte de sujeitos que atuam na escola, a ausência dos pais na escola e uma preocupação em se construir uma identidade com a escola. Esses elementos permitiram eleger a **identidade** como uma das categorias de análise. A pesquisa também evidenciou a falta de iniciativa e capacidade de tomar decisões, uma dificuldade da escola para gerir e fazer cumprir suas regras, e de criar uma proposta de interação com a comunidade. Esses fatores sinalizaram para a indicação da categoria **autonomia**. A categoria **papel social da escola** indicou que são delegados diversos papéis à escola, dentre eles: o cuidado, a higiene, a saúde, a imposição de limites, a orientação para a não violência e a preparação para o trabalho.

As categorias citadas foram utilizadas para organizar a pesquisa, a partir de onde foram definidas as técnicas e os procedimentos da coleta de dados a saber, entrevistas semi-estruturadas e elaboradas perguntas para cada segmento. Terminado o estudo preliminar<sup>7</sup>, os professores coletaram os dados, prepararam os relatórios e fizeram as avaliações da pesquisa, gerando um documento sob título: *Filosofia e Ciências Sociais na educação básica de Cariacica: um estudo preliminar* (CARIACICA, 2006

Encerrou-se a fase exploratória e deste momento em diante procedeu-se a pesquisa propriamente. Conforme documento Cariacica (2006d), o relatório dessa fase destaca: um forte envolvimento com o coletivo escolar, sobretudo por parte dos alunos; a ausência de identidade, ligada à indiferença, à falta de comprometimento e mal-estar em relação à má conservação das escolas; sentimento de desvalorização por parte dos funcionários em sua função; e o não pertencimento da liderança comunitária em relação à escola, por falta de conhecimento do cotidiano escolar e interesse da própria escola.

A pesquisa também ressaltou a necessidade de trabalhos voltados para pensar as burlas que são geradas a fim de resistir ao que está preestabelecido em relação ao burocrático e de se refletir à concepção de escola ainda como redentora, alavanca de salvação e de prosperidade.

Vejamos algumas falas:

---

<sup>7</sup> Nesse período, concomitantemente, realizou-se em Manguinhos, município de Serra/ES, o encontro de professores de Filosofia e Ciências Sociais de Cariacica com os professores Walter Omar Kohan e Maximiliano Valério Lopez, do Núcleo de Estudos Filosóficos da Infância (NEFI), para um aprofundamento das referências teórico-metodológicas do Projeto. O encontro gerou o documento Cariacica 2006d: “Encontro de professores de Filosofia e Ciências Sociais de Cariacica (Encontro de Manguinhos).

Satisfatório. A posição da educação junto a comunidade caminha para alcançar seus verdadeiros objetivos, isto é, interagir política e socialmente a partir de uma educação aberta para o diálogo (Professor 1);

A função dela seria, não só transmitir conhecimentos de livros [...], mas o conhecimento de vida mesmo (Professor 3).

Quanto ao papel social da escola, a pesquisa revelou que a função destacada pela maioria dos entrevistados é da transmissão de conteúdos formais, como o ler e escrever, aliada à inserção do indivíduo no mercado de trabalho, mediante um ofício para “ser alguém na vida”. Eis falas que se deram:

A escola serve pra (sic) gente aprender a ler e escrever. E para respeitar as pessoas mais velhas e aprender a não brigar com os amigos (Aluno 2);

Para educar. Educar, aprendizagem. Eu acho que é mais ensinar mesmo, eu falei até errado, educar ninguém consegue, educar seria papel da família (Funcionário 1);

Eu acho que deveria apertar mais [...] ela mesma não tem interesse de estudar (Família 3).

A pesquisa foi fundamental, uma vez que permitiu confirmar a existência de espaços para a inserção dessas áreas de conhecimento. Dentre os espaços possíveis, conforme documento Cariacica (2009a), a pesquisa destacou: escola-comunidade, fortalecimento das habilidades do educando e atuação dos profissionais na escola.

No âmbito **escola-comunidade**, isso implicando ver a escola não como uma instituição isolada em si, mas um espaço em que suas ações manifestem um co-pertencimento com a realidade em que está inserida; em relação ao **fortalecimento das habilidades do educando**, pelo próprio caráter transversal, interdisciplinar, questionador e crítico da filosofia e das ciências sociais; quanto aos **profissionais que atuam na escola**, pela necessidade de efetivar ações ligadas à recuperação de sua auto-estima.

A quarta fase do projeto culminou na elaboração de uma proposta curricular que pretendeu inserir no currículo escolar a filosofia e as ciências sociais na educação infantil e no ensino fundamental da rede municipal, mas sem necessariamente estarem “na grade” como componentes curriculares. Para justificar esta opção o grupo de professores se fundamentou em dois argumentos, conforme documento Cariacica (2009a): o primeiro, pelo fato de ao trabalharem com os segmentos ficou evidente que todo o contexto escolar deveria se beneficiar desses saberes; o segundo, é que a inclusão da filosofia e das ciências sociais no currículo escolar deveria ser fundamentada a partir da criação de espaços que não estivessem atrelados à mera obrigatoriedade de constar em uma ‘grade’.

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, o perfil do docente a trabalhar com esses saberes foi se configurando como a de professor-mediador, para quem a dialética<sup>8</sup> entre teoria e prática aparece como um dos instrumentos necessários a sua práxis, que ao invés de impor verdades, as problematiza<sup>9</sup>. Nessa perspectiva, o professor-mediador deve valorizar a comunicabilidade, a aproximação da linguagem do aluno e demais segmentos e o desenvolvimento da capacidade de ouvir, já que o conhecimento é gerado a partir de uma relação entre sujeitos (CARIACICA, 2006a).

Um traço fundamental do professor-mediador é ser pesquisador, isto é, aquele que desenvolve um conhecimento teórico inerente à sua formação específica, possibilitando uma leitura consciente da realidade política, econômica, social e cultural de onde atua. A concepção de que o conhecimento é um ato de criação que se dá na relação entre sujeitos permite que se tome a curiosidade intrínseca aos indivíduos como elemento fundamental para uma curiosidade sistemática. Esse movimento exige uma intervenção na realidade política, econômica, social e cultural, a partir de uma atitude crítica e constatatadora que é possibilitada pela pesquisa. Nesse sentido, o conhecimento é busca, constatação e intervenção; é inter(in)venção.

Portanto, o professor pesquisador é aquele que imprime no seu fazer pedagógico as atitudes de indagação e busca em que o conhecimento não é apreendido como uma verdade absoluta, mas como ato de criação em que se constrói com todos os sujeitos envolvidos no processo educativo (FREIRE, 2007). A partir disso, o objeto de pesquisa do professor-pesquisador é a realidade que está dada e ele teoriza a partir dessa realidade (CARIACICA, 2006a, p. 13-14).

Também é traço importante desse profissional da educação – mediador-pesquisador – a apropriação do conceito de transversalidade<sup>10</sup>, que entendido como aquilo que corta, que permite atravessar uma relação, é ferramenta apropriada para um fazer pedagógico em que esse professor recusa a noção de hierarquia, a concepção de fundamento. Nesse movimento pedagógico as coisas não podem ser entendidas como essenciais e acabadas, mas sob o

---

<sup>8</sup> Outro conceito que não participa de encontros e acontecimentos com a experiência do pensar. No capítulo três poderemos constatar que em contraste com o poder do negativo e de uma disposição puramente reativa ao positivo, Deleuze afirma o poder puramente positivo da afirmação inerente na ‘diferença’, elegendo-a como base de um pensamento radical.

<sup>9</sup> Encontro da experiência com/na educação: a necessidade de problematizar verdades impostas.

<sup>10</sup> Veremos no capítulo três que o conceito de transversalidade é apreciado pelos teóricos que, de algum modo, ajudam fundamentar a experiência do pensar.

aspecto da criatividade e do diálogo, pois nessa perspectiva as relações são mútuas e múltiplas (CARIACICA, 2006a, p. 14).

Outro aspecto da transversalidade é que permite um afastamento da organização do currículo tradicional que tem como ponto central a disciplinaridade, a fragmentação do conhecimento, a classificação gradual do aprendizado e o entendimento do tempo sob o aspecto linear (cronológico).

Com base em documento Cariacica (2009a), essas práticas só se tornaram possíveis, para o grupo de professores, por meio de **um método dialético** que, utilizando-se de projetos que permitem procedimentos dinâmicos partindo sempre de um problema surgido na própria realidade escolar. Desse modo, a metodologia proposta é desenvolvida por meio da criação de projetos que devem ter como estrutura básica três etapas: **a problematização, o desenvolvimento e a síntese/conclusão.**

Finalizada a pesquisa “*in loco*” e identificado o perfil desses professores de filosofia e ciências sociais dentro da Rede de Ensino os mesmos partiram para o que seria a implantação desses saberes nas escolas. Ainda nesse contexto foi sancionada a Lei Municipal nº 4.505 de 14 de agosto de 2007, que autorizou o Poder Executivo a incluir as disciplinas de Filosofia e Ciências Sociais no Município. E em 12/08/2016, tem-se a publicação da Resolução COMEC nº 001/2016, no Diário Oficial do Município, que “Fixa normas e orientações para a inserção dos saberes da filosofia e das ciências sociais na organização curricular da rede municipal de ensino de Cariacica”.

## 2 ENCONTROS E DESENCONTROS: EDUCAÇÃO CIDADÃ E EXPERIÊNCIA DO PENSAR

O presente capítulo busca as possibilidades de se compor encontros inventivos e potentes capazes de construir práticas filosóficas alegres, criativas e de resistência, da tensão teórico-pedagógica existente, conforme Paiva (2009), entre a concepção de *Educação Cidadã* e o conceito de *experiência*, que permeia as Práticas de Fil&CSO.

Diante disso, pretendemos, em um primeiro momento, compreender as linhas teórico-pedagógico-molares<sup>11</sup> com as quais se tece o ensino fundamental de Cariacica, na intenção de discutir os conceitos-raízes (maiores) nos quais fundamenta o seu ensino e como atravessam as Práticas de Fil&CSO. Nesta etapa do trabalho, nos deixamos guiar pela leitura das obras de Gadotti (2000) e Saviani (2008).

Em um segundo momento nos deteremos no entendimento de Paiva (2009) em torno das tensões teórico-conceituais existentes entre *Educação Cidadã* e o conceito de *experiência* que atravessa as Práticas de Fil&CSO, em documentos que as consolidam no Município, para que, em momento final, possamos nos aprofundar nos estudos de pensadores que se debruçaram para apontar a dificuldade que a “experiência do pensar” tem de acontecer dentro de estruturas de perspectiva metafísicas, essencialista, fundamentadora, e explicativa: Cerletti (2009), Gallo (2012), Kohan (1999; 2003; 2012), Larrosa (2006; 2016); Silva (2004).

No que diz respeito ao referencial teórico das Práticas de Fil&CSO, é crucial que tenhamos em mente, na interação com esse capítulo, que a proposta é sustentada a partir de quatro princípios: o *educacional*, que entende *o conhecimento como troca de experiência*, o *filosófico* entende a filosofia como *experiência do pensar*, o *sociológico*, que entende *o ser humano como ser histórico-social* e o princípio metodológico, que toma a *dialética* como método para a produção de conhecimento. Para chegar a esses princípios, a proposta tomou como referenciais autores consagrados como Paulo Freire, José Carlos Libâneo, Moacir

---

<sup>11</sup> O conceito de “molar” poderá melhor ser compreendido ao longo da leitura do capítulo. Podemos antecipar com Paiva (2009) que ao falarmos de agenciamentos molares e moleculares, afastemos qualquer ideia de dualismo entre desejo e instituição, como entre o instável e o estável, pois, de um lado, no polo dos estratos molares, o indivíduo lida com grandes agenciamentos sociais (família, escola, estado, empresa), por outro lado, no polo dos agenciamentos moleculares, ele introduz irregularidades nessas formas molares, numa elaboração involuntária, tateante de agenciamentos que “descodificam, fazem fugir” os agenciamentos estratificados (ZOURABICHVILLI, 2004 apud PAIVA, 2009, p. 44).

Gadotti, Hugo Assman, Pablo Gentile, Antônio Joaquim Severino, além de clássicos da filosofia e das Ciências Sociais (CARIACICA, 2017, parecer 01/2013).

## 2.1 LINHAS TEÓRICO-PEDAGÓGICAS QUE TECEM A EDUCAÇÃO CIDADÃ NO ENSINO DE CARIACICA/ES

O presente tópico busca discutir o conceito de Escola Cidadã, bem como a Educação Cidadã, tendo como referenciais: Bayer (2014); Saviani (2008); Gadotti (2000); Silva (2004) e Freire (1987).

Conforme Saviani (2008), a nomenclatura Escola Cidadã deve-se à perda de vigor e entusiasmo das “pedagogias da educação popular” na década de 1980. O autor aponta que depois de um período dominado pelas teorias crítico-reprodutivistas, o objetivo passa a ser a criação de possibilidades educacionais contra-hegemônicas e que, nesse contexto histórico-político, as ideias pedagógicas continham certa ambiguidade, revestindo-se de uma heterogeneidade que ia desde os liberais progressistas até os radicais anarquistas, passando pela libertadora e por uma preocupação com uma fundamentação marxista.

O autor agrupa as propostas em duas modalidades: uma, centrada no saber do povo e na autonomia de suas organizações, que preconizava uma educação autônoma e, até certo ponto, à margem da estrutura escolar; e quando dirigida às escolas propriamente ditas, buscava transformá-las em espaços de experiências das ideias e de exercício da autonomia popular; outra, que se pautava pela centralidade da educação escolar, valorizando o acesso das camadas populares ao conhecimento sistematizado.

A primeira tendência inspirava-se principalmente na concepção libertadora formulada e difundida por Paulo Freire, próxima da Igreja e em afinidade com a teologia da libertação e, secundariamente, com as ideias libertárias constitutivas da tradição anarquista. A segunda tendência aglutinou representantes cuja orientação teórica predominante se inspirava no marxismo, entendido, porém, com diferentes aproximações, em que alguns se empenhavam em compreender os fundamentos do materialismo histórico, buscando articular a educação com uma concepção que se contrapunha à visão liberal (SAVIANI, 2008).

Conforme podemos observar, em Saviani (2008), os germes que constituem o que hoje conhecemos por *Escola Cidadã* encontram-se ancorados nos anseios que se alinham aos da

primeira tendência; que se inspirava principalmente na concepção libertadora formulada e difundida por Paulo Freire. Em termos de conjuntura política, conforme Saviani (2008) a referência principal, para essa tendência, era dada pelo Partido dos Trabalhadores (PT). No caso da prefeitura de Cariacica, podemos verificar uma aliança considerável, haja vista a administração da municipalidade, à época da inserção dos saberes da filosofia e ciências sociais, serem desse partido.

Para Gadotti (2000), a educação para a cidadania deve ser entendida a partir de um movimento educacional concreto, acompanhado por uma particular corrente de pensamento pedagógico em um movimento que se deixe caracterizar: a) pela democratização da educação em termos de acesso e permanência, b) pela participação na gestão e escolha democrática dos dirigentes educacionais e c) pela democratização do próprio Estado.

Para o autor, *cidadania* é consciência de *direitos* e *deveres* e exercício da *democracia*, contemplando: *direitos civis* (segurança e locomoção); *direitos sociais* (trabalho, salário justo, saúde, educação, habitação) e *direitos políticos* (liberdade de expressão, de voto, de participação em partidos políticos e em sindicatos), articulando, assim, *cidadania* e *democracia*<sup>12</sup>. Com isso, conclui-se que a ambição da *Escola Cidadã* é poder contribuir para o surgimento de uma cidadania em que se possam **garantir os espaços de organização e de participação dos indivíduos**<sup>13</sup> que componham uma dada Escola, como, por exemplo, por meio da consolidação de Conselhos de Escola e de Grêmios Estudantis.

Em nossas experiências, enquanto professores das Práticas de Fil&CSO, podemos constatar o quão difícil é professores que estejam dentro de disciplinas, que precisam cumprir tempos e movimentos precisos, dentro do território escolar, se apropriarem de energia e disposição necessária para garantir esses espaços de organização. O que nos levou a considerar o quão importante foi respeitar às características sócio-culturais e os ritmos de escolas em que as Práticas de Fil&CSO pretenderam inserir-se, sem deixar de acreditar na necessidade de formular um diagnóstico situacional dessas escolas, em que, conforme Gadotti (2000, p. 294):

---

<sup>12</sup> Em sintonia com o que nos trouxe Carvalho (2002) em capítulo anterior.

<sup>13</sup> Conforme Vaccari (2009 apud BAYER, 2014, p. 82), “Em consonância com essa visão, está a concepção sistêmica de educação, entendida como ‘ato político partidário’, princípio defendido pela linha de pensamento Freireano, representada por Romão e Gadotti (2004), que são os fundamentos da política nacional de educação, debatida e formulada nos Encontros Nacionais de Educação (ENEd) do PT”. Com a autora temos que “Esses pensadores compreendem a educação para além da formação técnico-científica, e entendem que educar é um ato político do qual os grupos sociais constituídos em diferentes classes se valem para conquistar e manter sua hegemonia. Nesse sentido, o sistema educacional, como subsistema social, com todas as suas instâncias, tanto pode contribuir para a construção de uma sociedade mais equânime, como também pode favorecer a exclusão social” (p. 83).

[...] A sua formulação é precedida de um diagnóstico da situação das escolas, das forças em jogo, das disposições políticas dos decisores e administradores dos recursos disponíveis. Esse diagnóstico é frequentemente realizado através de instrumentos como a *Carta Escolar* – um relatório detalhado no qual se confrontam os dados da oferta e da demanda educacional de uma determinada área –, uma *Pesquisa Etnográfica*, que leva em conta elementos culturais dos sujeitos, segmentos ou grupos comunitários e sociais que convivem e atuam na escola.

No Município de Cariacica podemos verificar essa preocupação com a construção do “Plano de Melhoramento da Educação em Cariacica 2005-2008” (CARIACICA, 2010), e da parte das Práticas de Fil&CSO: com a sistematização de um Estudo Preliminar, que culminou nos documentos: “Filosofia e Ciências Sociais na Educação Básica de Cariacica: um estudo preliminar” e “Projeto Filosofia e Ciências Sociais na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, desafios e perspectivas: proposta curricular revista” (CARIACICA, 2006c; 2009a).

Contudo, vale a pena salientar a adoção e entusiasmo, da parte da Secretaria de Educação, no período entre 2006-2007, para com o programa SGI (Sistema de Gestão Integrada) que sob a consultoria da Fundação Pitágoras, tinha como objetivo instalar um modelo de gestão empresarial na rede de ensino desse município.

À época ficou evidente que a adesão a esse modelo de gestão empresarial não se deu pela necessidade, mas pela oferta ArcelorMittal<sup>14</sup> (empresa siderúrgica situada no Município) desse sistema de gestão para a Rede do Ensino Fundamental do Município. Além disso, ficou evidente que a parceria não pode garantir a prometida educação pública de “qualidade” uma vez que pretendeu organizar o sistema educacional cariaticicense nos moldes empresariais na qual pretendia elaborar e executar sua proposta pedagógica, prejudicando sobremaneira a autonomia pedagógica das escolas, uma vez que exigindo de toda a comunidade escolar uma considerável disposição em alcançar resultados estipulados como metas nesse sistema de gestão.

Segundo Gomes (2008) citado por Silva e Pinheiro (2009, p. 128-129), para que se atinja o “alto desempenho” dos alunos, o SGI entende que seis elementos devem estar contemplados na gestão da rede educacional municipal:

O primeiro deles é o *Foco* que deve ser construído a partir da finalidade, visão, missão, valores, objetivos, metas, medidas. O segundo elemento refere-se aos *Processos Eficientes* caracterizados por “melhores” práticas, processos sistemáticos, compartilhamento de práticas. A *Integração* é o terceiro elemento, adotado como conceito chave do SGI. O quarto elemento constitui-se da *Informação e Análise* e

---

<sup>14</sup> Presente em mais de 60 países, tem capacidade de produzir 130 milhões de toneladas de aço por ano.

serve para qualificar o trabalho das pessoas envolvidas. O quinto elemento para atingir o “alto desempenho” do aluno, é a *Liderança* que tem muito destaque dentro dessa metodologia. O sexto e último elemento refere-se ao *Alto Desempenho*, todo o trabalho desenvolvido deve ser capaz de elevar os níveis de aprendizagem dos alunos, além de satisfazer os alunos, pais e outras partes interessadas, promover desempenho financeiro da organização e atingir a eficácia organizacional como um todo.

Em diálogo sobre o Projeto Fil&CSO (assim nomeado à época) a respeito dos cartazes do SGI colados nas paredes da escola em que trabalhava, uma professora afirmou que ‘isso aí é só para quando alguém da Prefeitura vier ver’, ‘não tem ressonância nenhuma na escola’, ‘é algo totalmente desligado da escola’, conta Paiva (2009). Quando indagada sobre a rediscussão do tema no grupo do projeto de Fil&CSO (que já apareceu em debates do grupo em 2006 e 2007) a mesma professora disse que não, uma vez que era “[...] uma orientação da prefeitura’, e que não iriam mudar, pois se relacionava à educação cidadã”.

Essa fala faz-nos refletir sobre as práticas que se desejam emancipatórias realmente acontecerem nos limites do território escolar. Por hora, podemos evidenciar com Paiva (2009) uma contraposição que aparece aqui em sua face concreta, e porque não dizer da educação maior tornar-se ainda maior, uma vez que fica evidente que concepções que se desejam emancipatórias não se enraizarem na escola:

[...] a fala da professora demonstra o aspecto molar de concepções que se desejam emancipatórias, mas não se ‘enraízam’ – poderíamos dizer, não se ‘rizomam’ – nas práticas cotidianas, não parecem fazer alianças com professores e comunidade ampliada da escola constituindo-se, até mesmo à revelia dos seus gestores, em palavras de ordem que não atingem as relações microfísicas dos enunciados e agenciamentos escolares (PAIVA, 2009, p, 178).

A adoção do sistema SGI em algumas escolas do Município, conforme depoimento de outros profissionais da educação cariáquense, é recebido com muita desconfiança e uma dada antipatia, já que pretendia fazer com que boa parte da energia do corpo docente estivesse disposta a entrar em consonância com desejos do âmbito empresarial, tais como: eficiência e eficácia, elaboração de planos de ação que visavam medir a capacidade da escola e sua equipe alcançar a resultados pretendidos, e uma crescente exigência no controle dos tempos e movimentos de tarefas a serem cumpridas. Nesse caso, profissionais entrevistados chegam pontuar uma tensão:

[...] o de uma Educação municipal que se pretendia Cidadã entrar em choque com seu próprio princípio, uma vez que deixando de considerar as diferenças locais, pessoais e profissionais oriundas de comunidades escolares diferenciadas que faziam parte daquele contexto histórico em que se pretendia consolidar a autonomia e a cidadania nos sujeitos que compunham os diversos territórios escolares do Município (Professor 7 - DC).

Tensão dos princípios que fundamentam práticas empresariais com os que embasam práticas que acreditam movimentar toda uma política educacional voltada para Educação Cidadã.

Tratemos agora de entender com Silva (2004) e Freire (1987) como aparece a *experiência* para o conceito de Educação Cidadã.

Conforme Silva (2004), a teorização de Freire é claramente pedagógica, na medida em que não se limita ao que são a educação e a pedagogia existentes. No conceito de *educação bancária* “[...] temos uma visão epistemológica do conhecimento construído de informações e de fatos a serem simplesmente transferidos do professor para o aluno; nessa perspectiva, o conhecimento existe como algo fora e independente das pessoas envolvidas no ato pedagógico” (SILVA, 2004, p. 58).

Através do conceito de “*educação problematizadora*”, Freire (1987) busca, conforme Silva (2004), desenvolver uma concepção que possa se constituir numa alternativa à concepção bancária, numa perspectiva radicalmente diferente do que significa conhecer, **numa concepção claramente fenomenológica**. Nessa pretensão não vai existir para Freire uma separação entre o ato de conhecer e aquilo que se conhece, e utilizando o conceito de “*intenção*”, **o conhecimento, para Freire, é sempre “intencionado”, isto é, está sempre dirigido para alguma coisa**. O mundo não existe a não ser como “*mundo para nós*”, para a nossa consciência. Conhecer, nesse sentido, envolve intercomunicação, intersubjetividade; e essa intercomunicação é mediada pelos objetos a serem conhecidos.

Nesse caso, **é a própria experiência dos educandos que se torna a fonte primária de busca dos “temas significativos”**, a que os especialistas (professores), interdisciplinarmente, devem organizar em unidades programáticas, ainda que o conteúdo seja sempre o resultado de uma pesquisa no universo experiencial dos próprios educandos. Com isso, Freire acredita que a devolução desse conteúdo programático não seja uma doação ou imposição, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou em forma desestruturada (SILVA, 2004).

Freire (1987, p. 51) afirma que “o homem é um corpo consciente” e “[...] coloca a chave para reflexão sobre a intencionalidade da consciência e a ação conscientizadora” com isso **entendem que não é a realidade que entra na consciência, mas a consciência reflexiva que tende à realidade, criando a possibilidade da práxis com a ação e a reflexão**.

Para Oliveira e Carvalho (2007, p. 221, grifo nosso) essa consciência é “[...] **sempre uma consciência historicamente condicionada, sem ser uma mera reprodução da realidade**”.

Daí que:

[...] a consciência humana se define pela sua intencionalidade; é sempre consciência de alguma coisa. É sempre ativa, tem sempre um objeto diante de si, funda o ato do conhecimento, que não deve reduzir-se a uma *doxa* da realidade, mas deve aprofundar-se para chegar ao *logos*, à razão do objeto a ser conhecido, o que só é possível quando os homens se unem para responder aos desafios que o mundo lhes propõe (OLIVEIRA; CARVALHO, 2007, p. 221).

O predomínio de Paulo Freire no campo educacional brasileiro seria contestado, no início dos anos 80, pela chamada “pedagogia-histórico-crítica” ou “pedagogia crítico-social dos conteúdos”, desenvolvida por Demerval Saviani. Para ele uma prática educacional que não consiga se distinguir da política perde sua especificidade.

Para Saviani, a tarefa de uma pedagogia crítica consiste em transmitir aqueles conhecimentos universais que são considerados como patrimônio da humanidade e não dos grupos sociais que deles se apropriaram. Saviani “[...] critica tanto as pedagogias ativas mais liberais quanto a pedagogia libertadora freireana por enfatizarem não a aquisição do conhecimento, mas os métodos de sua aquisição” (SILVA, 2004, p. 63).

Uma vez compreendidos os pensamentos-raízes nos quais se sustenta o conceito de Educação Cidadã (maior), passemos a tratar, em tópico seguinte, as tensões existentes entre essa com a experiência do pensar, enquanto princípio presente nas Práticas de Fil&CSO.

## 2.2 EDUCAÇÃO CIDADÃ E EXPERIÊNCIA DO PENSAR: TENSÕES ENTRE O MAIOR E O MENOR<sup>15</sup>

O objetivo desse tópico é encontrar e apontar a possibilidade de práticas filosóficas criativas e de resistência em meio aos agenciamentos das linhas moleculares e de fuga (*menores*), da experiência do pensar, com as linhas molares (*maiores*), da Educação Cidadã.

Com esse objetivo nos debruçaremos no entendimento de Paiva (2009) em torno das tensões teórico-conceituais entre o conceito de *Educação Cidadã*, (maior), da Rede do Ensino Fundamental do Município de Cariacica e o de *experiência do pensar*, ‘menor’, que atravessa o saber da filosofia, e o princípio educacional das Práticas de Fil&CSO, em consonância com a leitura dos documentos de (CARIACICA, 2006a; 2006b; 2006c; 2006d; 2006e).

Alcançada essa análise, destacaremos algumas diferenças existentes entre um ensino de filosofia que se dê pelo viés de uma perspectiva instrumental/enciclopédica, *maior* e um ensino de filosofia que se teça pelo viés da experiência do pensar, *menor*. Nessa intenção, nos aprofundamos em estudos de alguns intercessores intelectuais: Cerletti (2009), Gallo (2012), Kohan (1999; 2003; 2012).

Em sua tese, Paiva (2009) observa, na leitura de documento (CARIACICA, 2006d) “Encontro de Manguinhos”, existir uma tensão entre o pensamento dos palestrantes Kohan e López com aquele pensado pelos Professores das Práticas de Fil&CSO, para com o sentido da *experiência do pensar*. Nesse encontro, os palestrantes pontuam que para uma prática filosófica que se valha desse princípio é impreterível que se situe para além de uma perspectiva metafísica, essencialista, fundamentadora e explicativa.

Nesse encontro, Walter Kohan convidou professores do Projeto Fil&CSO a pensar a noção de *experiência* na perspectiva que segue: “[...] **a experiência não pode ser repetida, seus resultados são incontrolláveis e ela não se produz pelo acúmulo do saber.** [...] não se

---

<sup>15</sup> Conforme Gallo (2011, p. 304 apud MARINHO, 2012), ao nos propor como pensar a relação maior/menor no âmbito da educação, concebe uma “educação maior” como sendo aquela das políticas de ensino gestadas nos ministérios e secretárias, dos macroplanejamentos, e uma “educação menor”, aquela que é praticada nas salas de aula, entre quatro paredes, no âmbito do pequeno. Contudo, devemos atentar que esse autor entende, por meio de seus estudos deleuzianos, que tanto a “educação maior” quanto a “educação menor” estão imbricadas como as linhas que podemos observar nas palmas de nossas mãos. Para o autor uma “educação menor” é fruto de uma ação militante de professores em sala de aula produzindo algo nem mesmo suspeitados pelas grandes políticas advindas da “educação maior. Com isso constata que o aprendizado não pode ser circunscrito aos limites de uma aula ou da leitura de um livro; nesse sentido, o percurso de uma aula é sempre mais importante do que o ponto de chegada a que esta aula proponha (o que acabamos de apontar pode melhor ser compreendido com a leitura do tópico 3.4, “Gallo e a possibilidade da fuga da experiência no movimento de linhas menores”).

transfere, não se repete, [...] provoca uma abertura ao desconhecido”, conforme documento Cariacica (2006d, p. 6, grifo nosso). O importante aqui não é o conhecer, mas, sim o pensar as diversas estruturas fundantes que envolvem a existência: estruturas da linguagem, simbólicas, políticas, sociais e éticas. Para Kohan, a filosofia entendida nessa concepção é experiência do pensar, é processo, é devir<sup>16</sup>.

Diante dessa fala, se impôs pelo coletivo de professores da Fil&CSO, a seguinte questão: “Então, como o conceito de experiência se relaciona com essa nossa intenção?” (CARIACICA, 2006d, p. 7). Em resposta a essa pergunta é apontado, por Kohan, alguns elementos norteadores para se encaminhar uma situação a ser experienciada: o **texto**, que, em sentido amplo (sons, imagens, objetos), é matéria sobre a qual se vai produzir o pensar, deve ser suficientemente aberto para que permita múltiplas interpretações, preferencialmente de algo que está em contexto; a **problematização do texto**, momento fundamental, na medida em que é o âmbito do perguntar. A pergunta é a chave central do experienciar. Não se faz experiência sem a atividade de perguntar; e o **debate**, terceiro elemento, no modo de conduzir a experiência filosófica. É o momento em que todos podem expressar suas ideias, traçar considerações, confrontar e assimilar pensamentos, a dinâmica do diálogo faz pensar.

Com essa fala, professores de Fil&CSO reconhecem haver tensões entre o pensamento da experiência e os pressupostos do Projeto de Cariacica. Contudo, apontam que é possível traçar caminhos diferentes, mesmo que fosse preciso prorrogar o tempo para que a experiência do pensar se efetive, enquanto uma prática do aprender, a ser experienciada por professores do Projeto Fil&CSO junto com a Comunidade Escolar na qual atuam, ao menos, até que melhor se conheça o espaço/tempo em que realmente se inserem esses saberes no Município de Cariacica.

Para Paiva (2009), em diálogo com Deleuze, a potência do encontro de Manguinhos torna sensível para professores do projeto o seu “direito aos problemas”. A fala de alguns

---

<sup>16</sup> Com Rancière (2004), Kohan (2003, p. 199) compreende que “[...] um professor emancipador, para emancipar, deve começar por ele mesmo, a partir de um simples gesto: aceitar o princípio de que todas as inteligências são iguais; isso supõe inverter o cogito cartesiano (‘sou um ser humano, portanto penso’) reconhecer que o pensamento é um atributo da humanidade”. O autor, ainda dialogando com Rancière (2004), considera que **“a emancipação intelectual, como a infância, não é institucionalizável, não pode estar a serviço da formação de um tipo específico de atores sociais. Não é um método para formar cidadãos. É incompatível com as instituições porque seus princípios são opostos. [...] E embora possamos anunciar a emancipação, não se pode outorgá-la: como a liberdade, a emancipação é algo que não se dá, senão que se toma”** (p. 204, grifo nosso). O autor adverte que é, sobretudo, ‘o método dos pobres, dos excluídos do sistema educacional dominante, das crianças, das mulheres, dos negros, daqueles sobre os quais mais pesa o prejuízo da não igualdade das inteligências’ (p. 204).

professores a confirmam: “[...] não acredito que a partir da ‘lógica da experiência’ se possa reinventar a prática pedagógica, os sentidos dados à intencionalidade educativa da escola [...]”, afirma um professor (p. 113); em outro momento, em que se debatem diversas teorias pedagógicas, uma professora afirma: “[...] mesmo diante de tantas tendências na educação, o pedagógico está ali, com sua intencionalidade educativa, alicerçada em fins e valores [...]” (p. 113-114).

Conforme entendimento de Paiva (2009, p. 114) parece que o conceito de experiência entra em colisão com a educação tomada como atividade intencional:

[...] parece que **o conceito de experiência** como aquilo que não pode ser controlado e que não garante seus resultados **entra em colisão com a educação tomada como atividade intencional** que visa fins e valores extrínsecos. Seja educar para a cidadania, seja educar para a democracia, seja educar para ‘competências e habilidades’ segundo a lógica do mercado, fins que são eles próprios matéria do pensar, não existem como universais a-históricos, aplicáveis a métodos e relações pedagógicas, antes estão os mesmos abertos à problematização [grifos nosso].

Para Paiva (2009), fundamentando-se em Gallo (2002) afirma que o conceito de transversalidade encontrado na Proposta Curricular é ponto a ser destacado, por aproximar rizoma, como sistema aberto e a-centrado, de múltiplas entradas e saídas, agenciamentos sem totalização. O autor entende que a transversalidade “[...] permite uma relação de atravessamento na qual não há hierarquia, na qual as interações são mútuas e múltiplas” (GALLO, 2002, p. 284). Essas interações, permitindo outra relação de filosofia/educação, em que “[...] dialogam campos de saberes que se atravessam, desdobrando-se em múltiplas possibilidades, como um caleidoscópio que, a cada golpe de mão, faz surgir um novo quadro” (GALLO, 2002, p. 284-285).

No entendimento de Paiva (2009), de um lado, considerados o perfil do professor e os princípios norteadores da educação cidadã emancipatória, conforme expressos na Proposta Curricular, podem se situar nas proximidades do conhecimento fundado no sujeito como lócus de verdade ou certeza, de base idealista ou materialista. De outro, constata a adesão de concepções educacionais que instauram uma perspectiva diferencial, o que inclui teorias como a filosofia da diferença, dos estudos pós-coloniais, da teoria da complexidade, dentre outras (CARVALHO, 2007, p. 78 apud PAIVA, 2009, p. 128-129). Diante disso, o autor, identifica na Proposta Curricular elementos afirmativos de uma perspectiva crítica de vertente dialética, **tensionados** com elementos de uma *experiência do pensar*.

A partir dessa análise é importante que se destaque diferenças existentes entre um ensino de filosofia que se dê pelo viés de uma perspectiva instrumental e enciclopédica, *maior* e um

ensino de filosofia que se teça pelo viés da experiência do pensar, *menor*, para que, em momento posterior, possamos nos apropriar mais inventivamente daqueles caminhos possíveis para a construção de práticas de ensino filosóficas potentes, alegres e de resistência. Apropriemos-nos, inicialmente, do entendimento daqueles caminhos contrários à construção de uma prática filosófica inventiva, de uma experiência do pensar.

Alejandro Cerletti (2009) observa que a partir da modernidade, a institucionalização do ensino de filosofia começa a adquirir uma fisionomia distinta, na medida em que passa a ter um lugar de maior ou menor importância nos programas oficiais. Para esse autor, as exigências programáticas do ensino institucionalizado de filosofia fazem com que a reflexão filosófica sobre o seu significado, ou o seu sentido, seja abreviada ao extremo, fazendo com que a reflexão sobre o ensinar filosofia permaneça, em geral, muito simplificada.

Na mesma perspectiva, também Gallo (2012), preocupado para com a “*ensinabilidade*” da filosofia, propicia duas possibilidades de se conceber o ensino da filosofia na educação básica: pelo viés da **perspectiva instrumental**, por meio do uso dos dispositivos legais, pela qual se pretenda oferecer conhecimentos filosóficos necessários ao exercício da cidadania, como destacado na primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei n. 9.394/96, art. 36, § 1º, inciso III); e outra, que aponta para um ensino da filosofia como domínio crítico da cultura ocidental, conforme encontrado nos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio, onde ficam evidenciadas as competências e habilidades a serem desenvolvidas em Filosofia, como: ler textos filosóficos de modo significativo e articular conhecimentos filosóficos em diferentes conteúdos e/ou modos discursivos.

Para esse autor, justificar um espaço para a filosofia nos currículos da educação básica apenas de modo instrumental, “[...] **seja a serviço de algo como a cidadania, seja voltada para a erudição e/ou para o ensino enciclopédico, alinhada com os interesses de uma educação maior é essencialmente antifilosófico**, uma filosofia deslocada da vida e do cotidiano” (GALLO, 2012, p. 22, grifos nossos). Diante dessa constatação, entende que devemos investir na presença de uma filosofia viva, produtiva e criativa, um ato de **educação menor**<sup>17</sup>, ou seja, um ato de militância em que o professor se coloca para aquém e para além da educação maior.

---

<sup>17</sup> Para Gallo (2007, p. 64): “[...] um exercício de pensar a filosofia da educação na perspectiva criativa da filosofia, posta por Deleuze & Guattari, [...] um exercício de pensar uma ‘educação maior’ e uma ‘educação menor’, a partir do conceito de ‘literatura maior’ e ‘literatura menor’, criado pelos filósofos franceses”.

Diante dessa preocupação, temos com Cerletti (2009) que, desde a modernidade, a palavra “utilidade” está associada, fundamentalmente, com um valor de mercado. O autor, se apropriando do pensamento de Derrida (1997), nos alerta para uma saída afirmativa ao conceber que um filósofo, para além da utilidade, “[...] é alguém para quem a filosofia não é algo dado, é alguém para o qual o essencial é ter que interrogar-se sobre a essência e o destino da filosofia”, para, conforme Derrida (apud CERLETTI, 2009, p. 47), em assim agindo, “re-inventá-la”.

Diante dessas considerações, em estudo do documento “Projeto Filosofia e Ciências Sociais na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, desafios e perspectivas: proposta curricular revista” (CARIACICA, 2009), é constatada a preocupação da municipalidade com adotar os saberes da Fil&CSO na condição de propiciar, não somente um “*novo ar*” na sua Rede de Ensino, mas uma “*provocação*” ao corpo das escolas, contempladas com essa inserção, na intenção de estender à Comunidade Escolar a abertura de possibilidades potentes em imprimir no meio educacional a busca por uma Educação Cidadã e Emancipatória.

Constata-se em documento (CARIACICA, 2009) o clamor da municipalidade, sob a égide de uma educação maior, em pretender da filosofia, bem como das ciências sociais, a possibilidade de fazer-se útil.

Frente a esse interesse, é que se pretendeu, nesta pesquisa, pensar a *experiência* como o que, para além do acesso ao ensino e a aprendizagem, enquanto algo técnico, informativo, mecânico, favorecesse a criação de práticas filosóficas enquanto acontecimento que nos tocasse e atravessasse, pois, conforme Kohan (2003, p. 108, grifo nosso)<sup>18</sup>:

Entendemos a prática da filosofia como uma experiência intersubjetiva do pensar. A experiência, não a técnica, está na base de um tal pensar. **Quando se procura reproduzir ou generalizar uma experiência, ela se torna experimento, espelho do mesmo. Ao contrário, a filosofia, como experiência, não pode normalizar-se, uniformizar-se, estandardizar-se.** Ninguém pode fazer experiências por outro, ninguém pode pensar por outro. Desta forma, conceber a filosofia como conjunto de habilidades cognitivas, como grupo de ferramenta de pensamento, é obturar sua dimensão de experiência, de acontecimento, em detrimento do que nela há de mecânico e técnico.

---

<sup>18</sup> Cabe atentar que Kohan foi aluno de M. Lipman. Em sua obra, Kohan (2003), tece uma crítica à concepção técnica de M. Lipman, que estabelece hierarquias no pensar, apontando, ao menos, três questões polêmicas a respeito do autor estadunidense a respeito do ensino de filosofia: primeiro, define o pensar como uma habilidade; segundo, estabelece hierarquias do pensar (pensar de ordem superior, pensar ordinário, etc.); terceiro, moraliza o pensar (bom pensar) (KOHAN, 2003, p. 107).

Para Kohan (2012) a experiência em filosofia se deixa alcançar por meio da “composição” de uma experiência, e não de uma estrutura, buscando aproximar tal proposta metodológica ao que fazem os artistas, onde os materiais e as técnicas estão a serviço deles, mas o resultado do que fazem ultrapassa a técnica, os materiais e os instrumentos; trata-se de encontrar problemas que afetem e criem, dentro de uma aula-encontro, as condições para um perguntar intenso, potente e alegre o quanto possível.

Nesse entendimento, temos que **uma experiência de pensamento é um movimento cujo destino não é definido de antemão, ela é exposta a perigos de percurso, numa relação aberta, inesperada com o que nos toca, sem garantia de acerto**, uma vez que diante do enigmático do sentido. Por isso ao referir-se a um projeto de filosofia com o qual o texto dialoga, Kohan (2000, p. 32-33, grifo nosso) afirma que nele se proponha “**experiências coletivas de pensamento**”:

Isso significa que alunos e professores abrem seu pensar, provam, ensaiam com ele, procuram pensar seriamente e levar o pensar a sério, de deixar pensar aos outros. Não buscamos que se pense de determinada forma ou que se encontrem determinados pensamentos, mas que, de alguma forma, filosófica, aconteça esse ‘deixar pensar’[...] permitir-lhes que seu pensar filosófico possa emergir – singulares, imprevisíveis, intersubjetivas – de pensamento filosófico.

Nessa perspectiva, temos um encontro possível dessa tensão da Educação Maior (Cidadã) com a educação menor (experiência). Uma tensão em que a lógica da “formação” (Maior) preocupada em formar, informar, medir e alcançar a resultados previstos, não pode escapar à lógica da experiência (menor), preocupada com o sentido do que nos acontece, afeta e atravessa. Nesse encontro pode o professor-mediador-pesquisador<sup>19</sup>, das Práticas de Fil&CSO, traçar caminhos inventivos, moleculares, em que aconteça as **experiências coletivas de pensamento**, e contribuir em levar aos sujeitos de uma Comunidade Escolar, maior o exercício de um pensar em que a singularidade, a imprevisibilidade e a intersubjetividade de um pensar coletivo seja capaz de compor caminhos que intensifique, nessa comunidade, o encontro com a experiência.

### 2.3 MOVIMENTOS DA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO CIDADÃ

Este tópico pretende a apresentação de alguns caminhos e des-caminhos que, tomados por professores do Projeto de Fil&CSO, resultaram em movimentos de práticas filosóficas

---

<sup>19</sup> Perfil do docente a trabalhar com esses saberes conforme apontados no tópico 1.2.

inventivas e potentes dentro do território escolar, ainda que não atravessadas por composições de uma aprendizagem perpassadas por uma *experiência do pensar*.

Em 2008, com aprovação em concurso público realizado em 2006, assumimos a função de professores MaPB de filosofia numa escola municipal de Cariacica-ES. Ainda nessa época, acompanhamos a luta das disciplinas de filosofia e sociologia em serem novamente incorporadas ao currículo do ensino médio.

Nesse contexto, buscávamos efetivar a prática desses saberes à luz do conceito de “*experiência do pensar*”, proposto por KOHAN (2003). Conceito que, inserido no ensino fundamental do Município, pouco se compreendia, mas a que intentávamos a construção de caminhos criativos para a sua efetivação. Nessas caminhadas, cada dia se confirmava como um jogo de intensidades vivas, nos quais éramos constantemente convidados acolher situações inesperadas, nas quais as práticas desses saberes ainda não sabiam como se movimentar.

Já no início de nossas atividades, em escola localizada no bairro Flexal II, tivemos a oportunidade de entrar no território escolar com outros três colegas. Um deles, já com alguma experiência dentro do grupo, falava da preocupação que deveríamos ter com o cumprimento dos horários, em ter momentos de planejamento com a pedagoga, em comunicar nossas entradas e saídas da escola e, não menos importante, em estarmos sempre buscando mostrar para os professores de disciplinas ali já consolidadas – matemática, português, geografia, história, etc. – que o nosso “projeto” tinha um “o que fazer” dentro do espaço escolar.

Lembramo-nos do conceito de eficiência e eficácia, de tempos e movimentos e outros mais um dia apreendidos de nossos estudos na graduação em Administração de Empresas; e alguns estudos filosóficos, mais precisamente Michel Foucault (1987; 2007), em obras como “Vigiar e punir” e “Microfísica do poder”, em que redes do *poder* se desdobram entre braços e abraços *micro e macro capilar*, por meio do uso constante de dispositivos disciplinares e coercitivos.

Não era essa a postura que esperávamos de um projeto que visava a “*infância*” de uma “*prática filosófica*” que, com a experiência do pensar, buscava re-inventar caminhos capazes de instaurar o novo na lida com o ensino e a aprendizagem. Diante dessa agonia, propusemos ao grupo uma releitura dos documentos por nós já estudados, haja vista parte da equipe tê-lo compreendido numa perspectiva totalmente contrária de alguns colegas.

Concluída a releitura, o que culminou numa ressignificação do que ali estava pontuado, todos acataram uma ideia que consistia em se plasmar no território daquela comunidade escolar: a de nos aventurarmos para “além dos muros da escola” e lá buscarmos dialogar com uma realidade, uma linguagem que muito podia dizer e contribuir com o território-escola.

Andamos nas ruas, vielas e becos do bairro, seu rizoma, ou seja, em sua maneira de expressar suas multiplicidades sem ter que ligá-las à unidade, linhas independentes que representavam dimensões, territórios do real, modos inventados e reinventados de se construir realidades outras (DELEUZE; GUATTARI, 1996). Realidades essas a que a mídia da capital (Vitória) atribuía ser um dos mais violentos.

Nessas andanças, tivemos a oportunidade de rir e de ficarmos tristes com certas histórias: rir, por exemplo, com o comentário de uma mãe de aluna, que nos contara “que alguns moradores do bairro, quando de nossas incursões pelas ruas e ruelas, pensavam se tratar de oficinas de justiça” (Mãe de aluno – 1); tristes, por presenciar realidades de alunos e familiares que moravam em situação precária, que não tinham o que comer naquele dia e em que pai e mãe encontravam-se desempregados.

Persistindo nessas caminhadas com muita alegria, presenciamos pais, mães e avós recebendo nossas visitas com um sorriso sincero no rosto, realmente lisonjeados em receber a visita de professores em suas casas. Importante destacar que as famílias visitadas percebiam que a intenção de nossa visita não era o de buscar saber o porquê de seu filho não gostar de estudar, de tirar notas ruins, de serem indisciplinados; mas o de buscar conhecer a vida da família, do bairro, o que gostavam nele e o que não, o que os alegrava e o que os entristeciam. Ao final dessa aventura tínhamos muito a compartilhar com os professores das disciplinas já consagradas e que trabalhavam nessa escola.

O diretor da escola à época propôs a realização de uma reunião na qual pudéssemos compartilhar com professores e equipe pedagógica os dados de nossa pesquisa exploratória, realizada no entorno da escola.

Nessa reunião, pudemos comunicar para professores que o bairro exerce uma disciplina coercitivo-autoritária que ultrapassam, sobremaneira, as que se efetivam no espaço escolar, que se pauta na autoridade e na troca democrática de ideias e práticas a serem adotadas neste ambiente. Comportamento esse antes não imaginado pelos participantes, que pensavam que os alunos da escola faziam o que bem entendiam dentro do bairro.

Ao final da reunião pudemos ouvir dos professores presentes um misto de indignação e um senso de solidariedade para com os alunos da escola. Algumas professoras dizendo que “iam mudar sua postura em relação a determinado aluno”; outros, que “dariam uma atenção maior em relação a *afetividade* em sala de aula”; e alguns que, diante do que fora exposto nessa formação, “mudariam seu modo de perceber as pessoas do bairro”.

Em dado momento de nossas práticas, na intenção de re-inventar o espaço escolar, decidimos nos engajar na criação de uma aula diferenciada “para além dos muros da escola”. O resultado dessa criação levou a buscar uma parceria com o proprietário de um pedaço de terra com pés de manga, jacas, jabuticabas e carambolas, para que os alunos tivessem a oportunidade de uma aula campal. A princípio, o dono não se mostrou muito seguro com a proposta, preocupado com o que os alunos poderiam fazer das bem cuidadas árvores frutíferas que ali havia. Ao final, decidiu pela liberação do espaço.

Nesse território, pudemos desenvolver atividades transversais com conteúdos de aulas de matemática, ciências, filosofia, artes, etc. Professores e alunos mostraram-se muito satisfeitos com essas aulas. Mais satisfeito ficou o proprietário, pois, ao final de cada atividade, o grupo era responsável por fazer a limpeza de um determinado pedaço desse território, demonstrando um senso de responsabilidade, cuidado e apreço por aquele que contribuía com a realização dessas atividades escolares.

Podíamos já vislumbrar os primeiros voos de um encontro da experiência do pensar (menor) com Educação Cidadã (maior), por meio de uma cidadania que se comprometia com a promoção de encontros potentes, criativos e alegres. Do pensamento tipo árvore de uma escola fixa em seus conteúdos, tempos e movimentos a serem cumpridos, vislumbrava-se surgir um ensino tipo rizoma, propiciando o surgimento de *linhas de fuga*, nas quais a aprendizagem pudesse se estabelecer em espaços diferenciados e próximos.

Em outro momento de nossas práticas, um encontro intenso com o inesperado se deu, quando na falta de uma professora, foi proposto pela direção da escola fazermos algo de diferente com os alunos do 3º ano. A proposta dos professores do Projeto de Fil&CS foi a de levar os alunos para uma aula exploratória no bairro. Caminhando em meio esse rizoma pudemos nos deparar com o Cemitério Parque da Paz, situado na comunidade. Propusemos aos alunos que entrássemos para o conhecermos melhor. De imediato a resistência fez-se notar! Boa parte dos alunos não quis entrar. A morte não sabe se fazer carismática!

Persistindo no convite, começamos a elogiar detalhes do ambiente em voz alta, entre colegas professores, o que levou alguns alunos a adentrarem esse espaço seguido de outros, que mantinham um pouco de resistência. De imediato, pudemos ouvir a um choro contido, mas desesperado de uma aluna. Ao nos aproximarmos, para saber o que havia acontecido, a aluna perguntou “se havíamos visto uma mulher de vestido branco passando e sumindo por entre as tumbas”. De pronto um dos professores respondeu que “sim, que, por sinal, parece ser muito bonita e que gostaria de conversar um pouco com ela!”. O soluço da aluna foi se desfazendo e quando menos se esperava professores se viram admirando toda aquela garotada tornando aquele espaço, antes temeroso e amedrontador, um imenso canteiro de brincadeiras intensamente alegres, vivas como a vida pede que seja. Um ensino potente e alegre se realizava entre vida e morte, em meio a barulho e brincadeiras de crianças.

Contudo, o vigia do recinto veio em determinado momento da brincadeira cobrar o silêncio e “respeito” a que os mortos ali “presentes” pediam por meio da autoridade que lhe era concedida. O rizoma fez-se árvore, linhas que partiam em fuga em busca da novidade, se fizeram recolher em direção a uma unidade, única e acabada, o cemitério no significado que deve ser em que ele é: triste, feio e aterrorizante!

Muito significativo podermos ter apreciado na fala de alguns alunos a resignificação que agora adquiria o cemitério: “até que ele não é assim tão aterrorizante. Ele pode até ser legal pra se brincar e conversar!”.

O movimento “*para além dos muros da escola*” mostrara-se muito interessante e estimulante para os alunos. Afinal, poder apreciar o bairro com “outros olhos” tornava-se fascinante e o Projeto de Fil&CSO em muito estava contribuindo com esse movimento.

Verificamos nessas experiências agenciamentos possíveis de práticas filosóficas inventivas com/no cotidiano de uma Comunidade Escolar, uma vez que se delineava por meio delas, com o deslocamento do território-escola para territórios-outros, o tecer de caminhos alegres e potentes nos quais poderia se desenvolver, mais intensamente, a “infância”<sup>20</sup> do Projeto Fil&CSO.

Em 2010, tivemos a oportunidade de promover outras experiências na EMEF Amenophis de Assis e das quais destacamos uma, a solicitação da diretora da escola para professores das

---

<sup>20</sup> É importante que se destaque que, em Kohan (2003), a idéia de infância não é tratada como idade cronológica, mas como uma possibilidade afirmativa de um pensar, exaltando-a por compreendê-la como mundo da diversidade, devir “diversos”.

Práticas de Fil&CSO com a construção de um Conselho de Escola mais autônomo, que se fizesse mais presente e atuante junto da escola. Diante dessa solicitação, tivemos a oportunidade de assumir a condução de uma eleição, nesse mesmo ano, que nos levou a realizar uma formação junto a alunos, funcionários, pais, responsáveis e professores a respeito da importância do Conselho de Escola.

A eleição foi bem disputada, com direito a comício, propaganda política por meio de cartazes e santinhos, da parte dos alunos que concorreram para participar como representante de seu segmento junto desse colegiado. Na fala de uma funcionária da escola: “[...] nunca vi algo parecido. Alunos discutindo no recreio e corredor sobre quem pode ser o melhor representante deles. De brigar por aquela proposta que acreditam!” (Funcionário – 6).

Com a constituição desse colegiado os professores das Práticas de Fil&CSO ainda foram responsáveis por conduzir algumas formações dirigidas aos representantes empossados, com o objetivo de orientar quanto suas responsabilidades para com um Conselho de Escola. Passados alguns meses a diretora da escola nos comunica estar muito satisfeita com os trabalhos realizados com o Conselho de Escola e que em sua carreira profissional

[...] nunca teve a oportunidade de presenciar integrantes desse colegiado tendo uma participação tão proativa. O livro-ata da escola já teve que ser encaminhado por duas vezes para a Secretária de Educação e nessas duas vezes pôde fazer valer a fala da escola diante de denúncias infundadas firmadas contra a escola. Estou muito satisfeita, mesmo!

No ano de 2015, tivemos a oportunidade de instaurar um Grêmio Estudantil na escola, com o objetivo dar voz aos alunos. Num primeiro momento, constituiu-se uma comissão de divulgação, com a responsabilidade de levar à escola o que seria um Grêmio Estudantil e em traçar caminhos para a composição de uma Comissão Eleitoral, responsável pela eleição do Grêmio e elaboração de seu Estatuto.

Num segundo momento, das duas chapas, uma fora eleita por maioria simples, para compor a Comissão Eleitoral. Sob a mediação do professor das Práticas de Fil&CSO, pedagoga e professor de história, a Comissão Eleitoral eleita nos 30 dias que se seguiram foi responsável pela condução das eleições, com a promoção de debates, afixação de cartazes eleitorais e construção de um estatuto.

Nesse intervalo de tempo alguns alunos demonstraram a satisfação de ter a oportunidade de estudar numa escola como a EMEF “Amenophis de Assis”: “[...] muito legal poder ver isso acontecer. Faz a escola ficar mais alegre. Nunca pensei que fosse legal brincar de política!” (aluna - 5); “[...] será que a nossa Secretaria de Educação percebe, por algum instante, as

serpentes que podem advir para sua rede de ensino com a proposta desse trabalho?” (professor regente - 8); “[...] estou maravilhada com o interesse dos alunos em pensar política. Estão levando a sério, mesmo” (funcionária - 7); “[...] muito importante esse trabalho, que parece só estar se firmando em nossa escola. Isso pode contribuir sobremaneira com atitudes mais democráticas e cidadãs, conforme uma política pautada na Educação Cidadã” (pedagoga - 1).

No dia da eleição, findada a contagem de votos, a Comissão Eleitoral marcou para a próxima semana a posse da chapa eleita, em que houve a assinatura de uma ata de posse, juramento à escola, em cerimônia que contou com a presença da Gerência da Educação Cidadã do Município, visto que essa escola fora a primeira do município a ter seu Grêmio Estudantil formalmente constituído e de conhecimento da Secretaria de Educação de Cariacica/ES.

Pudemos perceber a possibilidade de espaços-territórios diferenciados com/no e para além do território-escolar. Contudo, ainda assim, fomos convocados a pensar o que segue: diante das experiências apresentadas, será que elas conseguem fazer elo com o princípio que rege o saber da filosofia, a experiência do pensar, conforme pontuado em Cariacica (2009). Ou ainda: a que experiência, ou a que pensar, somos convocados a aprender para que se reinvente uma prática do pensar em que ele, o próprio pensar, possa ser problematizado? Tais indagações no conduziram com intensidade à problemática de nossa pesquisa: que potências criativas e de resistência pode *a experiência do pensar* movimentar na *Educação Cidadã* de uma escola pública do Município de Cariacica/ES?

Diante dessa problemática, nos apropriemos, em tópico seguinte, daqueles movimentos-intensidades<sup>21</sup> necessários para a realização de uma prática filosófica que se deixe fecundar pela perspectiva da experiência do pensar.

---

<sup>21</sup> O conceito de **intensidade**, em nossa pesquisa cartográfica, é compreendido como elemento mínimo da sensibilidade. Conforme Silva (2017, p. 23), “Deleuze vai querer que este elemento mínimo seja não apenas uma antecipação da percepção; quer dizer, aquilo que ainda não é integrado como uma percepção, apesar de nos afetar como sensação [...]. Para Deleuze, **é, então, este elemento que faz nascer, que deflagra, que dispara, a sensibilidade. É no acaso de um encontro que a sensibilidade é engendrada e, sob o violento impacto desse encontro, tem início a “gênese do ato de pensar no próprio pensamento”**. Em seus estudos deleuzianos o autor também atenta para o fato de Deleuze elaborar a sua concepção de intensidade, em composição também com uma certa leitura de Espinosa, bem como, Duns Scott, Kant e Nietzsche. Daí podermos compreender o conceito de intensidade divergir do conceito de **intenção**, de Freire (1970 apud OLIVEIRA; CARVALHO, 2007, p. 221), para o qual a consciência humana se define pela sua **intencionalidade**. Com este conceito temos que Freire (1970) entende o ato de educar como um ato político, do qual os grupos sociais, constituídos em diferentes classes, se valem para conquistar e manter sua hegemonia existindo, assim, a necessidade intencional de modificar a um dado *status* social. **Nesta perspectiva educacional a possibilidade de com/no acaso de um encontro ser possível levar um educando experienciar pensar o pensamento no próprio pensamento não tem razão para acontecer**. E ainda que na educação intencional o conteúdo trabalhado seja sempre o resultado de uma pesquisa no universo experiencial dos próprios educandos, existe sempre a necessidade de os

### 3 TECENDO LINHAS: DIFERENÇA, INFÂNCIA, IGUALDADE, ESCRITA

Este capítulo pretende dialogar com alguns intercessores-intelectuais que fundamentam o conceito de *experiência do pensar* construído e desenvolvido por Kohan (2003; 2009; 2011).

Começaremos, sem pretender exaustividade, a situar elementos de teorias denominadas pós-estruturalistas e do que se entende por pós-modernismo. Assim, buscamos apoio em Peters (2000), Marinho (2012), com o objetivo de possibilitar uma melhor contextualização de Deleuze e a sua *filosofia da diferença*; Chiapperini, (2007), Deleuze (1992; 1994; 2002), Deleuze e Guattari (1992; 1995), Deleuze e Parnet (1996), Gallo (2008; 2012; 2013; 2017), Kohan (2003; 2007; 2013), (Kohan e Olarieta (2012), Rancière (2004), Larrosa (2006; 2016) para compreender a *experiência* enquanto acontecimento, que nos toca, afeta e atravessa e que exige a superação do entendimento da desigualdade das inteligências por meio de uma educação *menor* que convide os indivíduos à experiência do pensamento.

#### 3.1 PÓS-ESTRUTURALISMO E PÓS-MODERNISMO, LINHAS QUE TECEM A DIFERENÇA

Este tópico pretende apontar algo da corrente de pensamento pós-estruturalista e de sua aproximação com o pensamento pós-moderno, com o objetivo de melhor nos apropriarmos do pensamento deleuziano.

Em seus estudos, Peters (2000) afirma que a linguagem é fundamental para os pós-estruturalistas, que, baseados na concepção saussuriana da linguagem, concebem a operação dos signos linguísticos de forma reflexiva e não de forma referencial, pois “[...] dependem da operação auto-reflexiva da diferença” (p. 36). Daí que, em vez da autoconsciência, o pós-estruturalismo enfatiza a constituição discursiva do eu – sua corporeidade, sua temporalidade e sua finitude, suas energias inconscientes e libidinais – e a localização histórica e cultural do sujeito.

---

especialistas (professores) o organizarem em unidades programáticas sistematizadas e fundamentoras, tal como: educar para a cidadania (melhor compreendido no próximo capítulo).

Diante disso, para o autor, “[...] se existe um elemento que distingue o pós-estruturalismo é a noção de *différence* [diferença], que vários pensadores utilizam, desenvolvem e aplicam de formas variadas. A noção de diferença tem sua origem em Nietzsche, em Saussure e em Heidegger” (p. 42).

Conforme Marinho (2012), Deleuze desenvolve seu pensamento pautado na diferença. Assim, em 1962, o livro *Nietzsche e a filosofia*, “[...] interpreta a filosofia de Nietzsche como uma crítica à dialética hegeliana, uma crítica que está baseada precisamente no conceito de ‘diferença’”. Para Peters (2000, p. 60), essa obra foi fundamental para a emergência de uma “*filosofia da diferença*”; pois,

[...] em contraste com o poder do negativo e de uma disposição puramente reativa, próprios de uma dialética na qual o positivo se afirma apenas por meio da dupla negação, Deleuze afirma o poder puramente positivo da afirmação inerente na ‘diferença’, elegendo-a como base de um pensamento radical não-hegeliano.

Derrida é outro pensador pós-estruturalista que apoia seu pensamento na categoria da diferença a partir de duas fontes: a concepção de Saussure de que os sistemas linguísticos são constituídos por meio da diferença e a noção de diferença de Heidegger. Ao afirmar a relação arbitrária entre significante e significado, Derrida defende a existência de uma cadeia infinita de significantes que prescindem da presença do objeto, havendo assim, um descentramento do sujeito em favor da linguagem (MARINHO, 2012).

Em outro pensador, Lyotard, conforme Marinho (2012), encontramos também a presença decisiva da categoria da diferença com a criação do conceito de *différend* [diferendo], que também é relacionado ao universo linguístico e que estabelece que, em geral, não há uma regra universal que decida entre as diversas possibilidades dos gêneros de discurso. Ou seja, um gênero de discurso não deve prevalecer sobre outro. Dessa forma, pode-se definir que um *diferendo* “[...] é um caso de conflito, entre (ao menos) dois partidos, que não pode ser equitativamente resolvido por falta de uma regra de julgamento aplicável a ambos os argumentos” (p. 201).

Nesse sentido, afirma Peters (2000, p. 43-44), não há qualquer “[...] discurso-mestre [...] que possa ser considerado neutro ou que possa representar uma síntese, qualquer discurso que possa expressar qualquer suposta unidade ou universalidade epistemológica ou que permita decidir entre visões, asserções ou discurso em conflito”.

O autor situa historicamente o pós-estruturalismo e a prevalência da categoria da diferença, no caso das esperanças de 1968, quando a descrença nas ambições científicas do estruturalismo

“[...] resultou em um novo e crítico pluralismo, descentrando a instituição e a força do discurso-mestre do estruturalismo, promovendo, ao mesmo tempo, uma ênfase na pluralidade da interpretação por meio de *jogo*, indeterminação e *différance*” (PETERS, 2000, p. 46). Consequentemente, prevaleceram o descentramento do sujeito, a rejeição do pensamento da representação e da existência das teorias fundacionistas.

Nesse âmbito, nos diz Peters (2000), ocorre a ‘**virada linguística**’<sup>22</sup> na filosofia e nas ciências sociais do século XX, bem como uma tendência a afirmar a inexistência de um discurso universal e de um fundamento epistemológico. O autor compreende que a ‘virada linguística’ seja uma resposta à enunciação do fim dos fundamentos últimos e da descrença nas metanarrativas, bem como à decretação da falência do pensamento da representação e do sujeito moderno que tinha uma capacidade de interpretação objetiva e consciente. Conforme Silva (2004, p. 111), nessa reviravolta:

[...] se questiona os princípios e os pressupostos do pensamento social e político estabelecidos e desenvolvidos a partir do iluminismo. As ideias de razão, ciência, racionalidade e progresso [...], são precisamente essas ideias que estão na raiz dos problemas que assolam nossa época.

Para esse autor, a escola tal como conhecemos hoje é uma instituição moderna, seu objetivo consiste em transmitir o conhecimento científico, em formar um sujeito supostamente racional, em moldar o cidadão e a cidadã da moderna democracia, para que se alcance uma sociedade racional, progressista e democrática. O questionamento pós-modernista constitui um ataque à própria ideia de educação.

### 3.2 DELEUZE: PENSAMENTO ÁRVORE X PENSAMENTO RIZOMA

O presente tópico pretende um estudo inicial em torno aos conceitos de agenciamento, linhas molares, moleculares e de fuga, território, desterritorialização e reterritorialização, acontecimento, conceito, plano de imanência e personagem conceitual. Nessa intenção, nos

---

<sup>22</sup> Conforme Paraiso (2004, p. 284, grifo nosso), ‘As correntes que conhecemos sob os rótulos de pós-estruturalismo e de pós-modernismo influenciaram profundamente [...] as teorizações e as pesquisas em diversos campos das ciências sociais e humanas nos últimos anos; uma influência que tem sido igualmente considerável na pesquisa em educação no Brasil. **Os efeitos combinados dessas correntes, sintetizados talvez na chamada ‘virada linguística’, expressam-se naquilo que se convencionou chamar de ‘teorias-pós-críticas em educação’.**

apropriaremos de Deleuze e Guattari (1992; 1995); Deleuze e Parnet (1996); Kohan (2003); Machado (2009); Prado Junior (2017).

Em sua obra “*Infância: entre educação e filosofia*”, Kohan (2003), mostra que Deleuze concebe o trabalho filosófico como um trabalho em solidão, mas uma solidão povoada de encontros com pessoas, movimentos, ideias, acontecimentos, entidades. E é em encontros desse tipo que se habita um espaço “entre”, em que algo se passa entre dois. É o espaço do devir, um único devir<sup>23</sup> entre dois, que tem sua própria direção.

Pensando esse “*encontro*” é que, Deleuze e Parnet (1996), ao se apropriarem de boa parte do pensamento de Espinosa, o entendem como aquele que teve um pensamento original da conjunção ‘e’. Com Espinosa os autores atentam para o fato de ser preciso que o encontro com as relações penetre e corrompa as relações tal como são detectadas nas conjunções (ora, então, etc), que permanecem subordinadas ao verbo ‘ser’. Nessa perspectiva, afirmam que é preciso ir mais longe: fazer com que o encontro com as relações penetre e corrompa tudo, mine o ‘ser’, o faça oscilar. Substituir o ‘É’ pelo ‘E’. Conforme Deleuze e Parnet (1996. p. 75):

O E não é sequer uma relação ou uma conjunção particular, é aquilo que sustenta todas as relações, a estrada de todas as relações, e que faz com que as relações escapem para fora de todos os seus termos [...], e para fora de tudo o que poderia ser determinado como Ser. Uno e Todo. [...] o E dá uma outra direção às relações, e faz com que os termos e os conjuntos escapem pelas linhas de fuga que ele mesmo cria ativamente. [...] uma multiplicidade está apenas no E. [...] uma multiplicidade nunca está nos seus termos, seja qual for o seu número, nem o seu conjunto ou totalidade.

Nessa perspectiva, entendem, com Espinosa, que cada indivíduo, alma e corpo, possuem uma infinidade de partes que lhe pertencem mediante certa relação mais ou menos **composta**. Nesse entendimento, todos os indivíduos estão na natureza como que num ‘plano de consistência’, afetam-se uns aos outros, numa relação em que cada um deles se constitui num grau de potência, em um poder de ser afetado. Assim, “[...] tudo é encontro no universo, bom ou mau encontro” (DELEUZE; PARNET, 1996, p. 78).

Nesse entendimento, para Deleuze (2002), os afetos são devires: ora enfraquecem na medida em que diminuem a nossa potência de agir, e decompõem as nossas relações (tristeza), ora nos tornam mais fortes na medida em que aumentam a nossa potência e nos fazem entrar num

---

<sup>23</sup> Conforme Deleuze e Parnet (1996, p. 17), “[...] não é um termo que devém o outro, mas cada um encontra o outro, um único devir que não é comum aos dois uma vez que não tem nada a ver um com o outro, mas que está entre os dois, que tem sua direção própria, um bloco de devir, uma evolução a-paralela”.

indivíduo mais vasto ou superior (alegria). Surge a questão espinosiana: *o que é que pode um corpo? De que afetos é que são capazes?*

Em meio a essas reflexões, tem o autor que vivemos num mundo desagradável, onde não somente as pessoas, mas também os poderes estabelecidos têm interesse em nos comunicar afetos tristes. Nessa perspectiva, entendem que os poderes estabelecidos precisam das nossas tristezas para fazer de nós escravos. “O tirano, o padre, os ladrões de almas, necessitam de nos persuadir de que a vida é dura e pesada” (DELEUZE; PARNET, 1996, p. 79-80).

Para Deleuze, a filosofia, com Espinosa, torna-se a arte de um funcionamento, de um *agenciamento*: há a alma *e* o corpo, e ambos exprimem uma única e mesma coisa. Um atributo do corpo é também expressão da alma (a velocidade, por exemplo). Com isso nos querendo dizer da existência de coisas que podem chegar atrasadas ou adiantadas, e entrarem num dado agenciamento segundo as suas composições de velocidade, onde nada se subjetiva, mas desenham-se (em acontecimentos) segundo as composições de potência e afetos não subjetivados. Mapas que têm em comum o irromper pelo meio, o estar sempre-entre, o imperceptível, as velocidades e intensidades, e em que: “[...] a velocidade não tem nenhum privilégio sobre a lentidão: ambas põem à prova os nervos, ou antes, temperam-nos e dão-lhes o domínio”<sup>24</sup> (DELEUZE; PARNET, 1996, p. 116).

O autor também destaca que a história da filosofia sempre esteve pelo problema do ‘ser’ e que, em torno desse problema, sempre houve uma raça de juízes, em que a história do pensamento confunde-se com a de um tribunal da Razão pura, ou então da Fé pura. Nesse sentido, a história sempre foi o agente de poder na filosofia, e mesmo no pensamento, desempenhando o papel de repressora, uma formidável escola de intimidação que fabrica especialistas do pensamento, em que, historicamente, “[...] constitui-se uma ‘*imagem*’ do pensamento, chamada filosofia, que impede as pessoas de pensar” (DELEUZE; PARNET, 1996, p. 24).

---

<sup>24</sup> Na obra *O abecedário de Gilles Deleuze* (1988), é interessante a fala do entrevistado (Deleuze) quando diz que, antes de se aposentar, gostava muito de dar aulas, mas que ao reconhecer, depois de certa idade, o quanto essa atividade mais preparo exigia dele, com muita alegria recebeu a aposentadoria. E explica que isso se deve ao fato de uma aula, como o equivalente em outras áreas, é algo que exige muito preparo, pois se você quer 5 ou 10 minutos de inspiração tem de fazer uma longa preparação. Ele percebe que com o passar do tempo precisava de uma inspiração crescentemente maior para obter uma inspiração cada vez maior. Concebe na entrevista para Claire Parnet que tudo é como um ensaio, uma aula tem de ser ensaiada, como no teatro. Se não tivermos ensaiado o bastante, não estaremos inspirados.

Do mesmo modo, a filosofia é atravessada pelo projeto de devir a língua oficial de um Estado puro, por meio do qual o exercício do pensamento adequa-se às finalidades do Estado real. É esmagado e denunciado como maligno tudo o que pertence a um pensamento sem imagem, aos devires, às capturas e aos roubos, às línguas menores (DELEUZE; PARNET, 1996).

O autor, numa perspectiva que resiste a essas relações do pensamento imagem, propõe uma perspectiva de pensamento que aposta na geografia e não na história; no meio e não no princípio e nem no fim; na erva que está no meio e que cresce pelo meio do empedrado: o **‘rizoma’**.

Com essa ideia é que Deleuze e Guattari (1995) em *Mil Platôs* irá opor o rizoma<sup>25</sup> às árvores. “E isso das árvores não sendo de todo uma metáfora, mas uma imagem do pensamento, todo um aparelho que se planta no pensamento para fazê-lo avançar pelo bom caminho e lhes produzir as famosas ideias adequadas” (DELEUZE; PARNET, 1996, p. 37), não havendo dúvidas que nos “[...] plantam árvores na cabeça: a árvore da vida, a árvore do saber”<sup>26</sup>.

Por meio dessa concepção, a de uma aposta na geografia e no rizoma, os autores buscam explicar que as coisas, as pessoas, são compostas de *linhas* muito diversas, e que essas mesmas coisas e pessoas não sabem necessariamente em que *‘linha’* estão, nem onde fazer passar a linha que estão em vias de traçar. Numa palavra, “[...] há toda uma geografia nas pessoas, com linhas duras, linhas flexíveis, linhas de fuga, etc” (p. 21).

O primeiro tipo de linha que nos constitui é de segmentaridade dura, “[...] existindo muitas linhas desse tipo, a família-a profissão; o trabalho-as férias; a família-e depois a escola depois a tropa-e depois a fábrica” (p. 21). Ao mesmo tempo, temos linhas de segmentaridade muito mais flexíveis, moleculares, que traçam pequenas modificações, fazem desvios, esboçam quedas ou impulsos, contudo não são menos precisas, na medida em que chegam a dirigir processos irreversíveis. Para o autor, passa-se muita coisa nesse segundo tipo de linhas, de

---

<sup>25</sup> Conforme Machado (2009, p. 23) “o próprio Deleuze se dá conta de uma incompatibilidade, para não dizer uma contradição, entre seu constante elogio da multiplicidade [...] e a afirmação do dualismo ou da dicotomia entre esses dois espaços do pensamento. Neste sentido, o conceito de Rizoma assinala que não existe dualismo ontológico nem axiológico entre raiz e rizoma, considerados como modelo de pensamento. O que a afirmação elucida é apenas que a oposição não se dá propriamente entre dois modelos, mas entre um modelo transcendente e um processo imanente; o que significa reconhecer que o dualismo continua existir”.

<sup>26</sup> Na célebre comparação que ele emprega no Prefácio à Edição Francesa dos *Princípios de Filosofia*, de 1647, Descartes compara a filosofia a uma árvore cujas “raízes são a metafísica, o tronco é a física, e os ramos que saem do tronco constituem todas as outras ciências que, ao cabo se reduzem a três principais: a medicina, a mecânica e a moral”.

devires, de micro-devires, que não têm o mesmo ritmo de nossa ‘história’<sup>27</sup>. E existe um terceiro tipo de linha, mais estranha: que se dá como um algo que nos levasse, através dos nossos segmentos, através dos nossos limiars, para um destino desconhecido, não previsível.

Para Deleuze e Parnet (1996, p. 152), “[...] é possível a existência de pessoas que não tenham essa linha, que só tenham as outras duas, ou que só tenham uma, que **vivam** apenas numa”.

**De qualquer forma, as três linhas são imanentes, imbricadas umas nas outras. Temos tantas linhas entrecruzadas como na mão.** E pensar o rizoma é tudo isso. Pensar, nas coisas, entre as coisas, é justamente fazer rizoma e não raiz, traçar a linha e não o ponto. Pensar os alunos de uma sala de aula, entre os alunos de uma sala de aula, é justamente fazer rizoma.

O grande erro, o único grande erro, seria pensar que uma linha de fuga consiste em fugir da vida; a fuga no imaginário, ou na arte. **“Fugir é, pelo contrário, produzir o real, criar vida, encontrar uma arma” – um livro, uma música, um filme** (DELEUZE; PARNET, 1996, p. 64, grifos nosso).

A linha de fuga é uma desterritorialização<sup>28</sup>. “Fugir não é renunciar às ações, uma vez que não há nada de mais ativo na fuga. Fugir é traçar uma linha, ou linhas, toda uma cartografia. Fugir não é exatamente viajar, porque as fugas se podem fazer permanecendo no mesmo lugar, em viagem imóvel” (p. 49). Nessa concepção, o devir é geográfico e os mapas são mapas de intensidades e além de ser uma física em movimento, é mental e corporal.

Entendem que muito diferentes são as funções criativas, em conformidade com os usos do tipo rizoma e já não árvore, que procedem por interseções, cruzamentos de linhas, pontos de encontro, no meio não existe mais sujeito, mas **agenciamentos coletivos de enunciação**; onde não há especificidades, mas populações, música-escrita-ciência-audiovisual, com as suas permutas, os seus ecos, a suas interferências de trabalho.

---

<sup>27</sup> Conforme Deleuze e Parnet (1996, p. 152), “É por isso que as histórias de família, as recordações e as lembranças são tão penosas, enquanto as nossas verdadeiras mudanças se passam noutro lugar, segundo outra política, outro tempo, outra individuação. Uma profissão, por exemplo, professor, juiz, advogado, contabilista, mulher da limpeza, é um segmento duro, mas é também muitas coisas mais: quantas conexões, atrações e repulsas que não coincidem com os segmentos, quantas loucuras secretas e contudo em relação com os poderes público”.

<sup>28</sup> É preciso não entender esta primazia das linhas de fuga cronologicamente; é antes o fato e o direito do imtempéstivo, um tempo não medido. Uma *hecceidade*. Um acontecimento, que pode durar tanto tempo, e mesmo mais do que o tempo necessário ao desenvolvimento de uma forma e a evolução de um sujeito. “Não é contudo o mesmo tipo de tempo: tempo flutuante, linhas flutuantes do Aion, por oposição a Cronos. As hecceidades são apenas graus de potência que se compõem, às quais corresponde um poder de afetar e ser afetado, afetos ativos ou passivos, intensidades” (DELEUZE; PARNET, 1996, p. 115).

E o que é um agenciamento? Para Deleuze e Parnet (1996), uma multiplicidade que comporta muitos termos heterogêneos, e que estabelece ligações, relações entre eles, sua única unidade é o co-funcionamento. Nesse entendimento, o que importa não são as filiações, mas as alianças ou as misturas; não são as hereditariedades, as descendências, mas os contágios, as epidemias. Não há infra-estrutura nem superestrutura. Na enunciação, na produção de enunciados não há o sujeito, mas somente agenciamentos coletivos.

Os autores ainda apontam não existir agenciamento sem **território**<sup>29</sup>, territorialidade e re-territorialização que inclui todos os tipos de artifícios. Mas também não há agenciamentos sem ponta de desterritorialização, **sem linha de fuga, que o arrasta para novas criações**, ou para a morte.

E para finalizarmos esse tópico destacamos três termos, que retirados de Deleuze e Guattari (1992), ajudaram a traçar os caminhos inventivos de nossa pesquisa: conceito, plano de imanência e personagem conceitual.

Para os autores todo conceito possui devir. Ele, o conceito, embarca na existência, quer enfrentá-la, tomar partidos, coexistir com ela, fluir na mesma direção. Diante disso, eles não são quadros imóveis da existência, não habitam o mundo das ideias, eles são aquilo que adquirem consistência dentro de um acontecimento, e cabe ao filósofo fazer com que o conceito não perca sua parcela de movimento infinito embebido de realidade (PRADO JUNIOR, 2017).

Para Deleuze e Guattari (1992), o conceito será o centro da filosofia, donde filosofar é a prática de criar, inventar, construir e dar consistência aos conceitos. Pois, da mesma maneira que se inventam ferramentas para resolver problemas, **os conceitos são utensílios existenciais, inventados para superar e solucionar problemas que o ato de viver encontra em seu caminho.**

Para os autores, se os conceitos são ferramentas criadas para resolver problemas, significa que eles habitam um ‘plano de imanência’, onde estes problemas se colocam. O plano é o espaço diagramático por onde as coordenadas intensivas dos conceitos se movem. Se os conceitos

---

<sup>29</sup> É bom que se destaque que ao nos apropriarmos do termo “território” em vários momentos de nosso trabalho nos interessa, conforme Oliveira e Fonseca (2006, p. 136), “os movimentos de constituição do território a partir das análises das singularidades de uma escola específica, investigando os efeitos de suas composições, isto é, suas paisagens geradas a partir dos efeitos de agenciamentos territoriais e individualizações sucessivas. Busca-se, na imanência do território, entrar no modo de existência que se apresenta ali, explicitando o imperativo agenciamento entre o meio e os seres individuados”.

são acontecimentos, o plano é o horizonte dos acontecimentos, precisamos dele, mas mais do que isso, nós os criamos. Nas palavras de Prado Junior (2017, p. 5, grifo nosso):

**É através do plano de imanência que nos orientamos no pensar, ele é o primeiro recorte do caos, ele opera as conexões entre os diversos conceitos que o habitam.** Se dissemos que os conceitos são elásticos, então precisamos dizer que o plano deve ser fluido. Um se ajusta ao outro. É apenas traçando um plano que é possível envolver a velocidade infinita dos conceitos. Não podemos esquecer, a filosofia cria conceitos para enfrentar o caos, para isso ela precisa erigir um plano que dê conta de tal tarefa sem perder o infinito.

Já os personagens conceituais, para Deleuze e Guattari (1992, p. 78), são concebidos como os heterônimos do filósofo, o simples pseudônimo de seus personagens e carregam o conceito em potência, ele é um bloco de afetos dentro do plano de imanência. O que o motiva é o gosto pelo pensamento, o interesse pelos problemas que permeiam o campo de imanência. Ele gosta de andar pelo plano e observar tudo, de sentir-se afetado por tudo aquilo. Sua vontade sincera é de realizar novos encontros, levar o pensamento o mais longe possível.

### 3.3 RANCIÈRE-JACOTOT: PELA IGUALDADE DAS INTELIGÊNCIAS

Este tópico apresenta um estudo de Rancière (2004) para compreender os caminhos pelos quais o seu princípio “igualdades das inteligências” atravessa os caminhos da experiência do pensar. Nesse intento nos apropriamos das leituras de Kohan (2003) e Rancière (2004) .

Em sua obra *O mestre ignorante*, Rancière conta a história de Joseph Jacotot, um professor que, em 1818, enfrenta uma aventura intelectual, em uma situação que rompe com as condições básicas de qualquer ato de ensinar. Conforme Kohan (2003):

Nascido na França em 1770, J. Jacotot, professor de Literatura Francesa, serve no exército, ensina retórica, ocupa cargos públicos e é eleito deputado em 1815. O retorno dos ‘Borbones’ (família real que ainda hoje reina na Espanha) o obriga a ir para o exílio e, nesse momento, Jacotot recebe um convite para dar aulas na Universidade de Louvain, nos Países Baixos. Ali, o espera uma surpresa: seus alunos falam uma língua que ele desconhece (flamenco) e eles desconhecem a língua que ele fala (francês). O ato comunicativo, base de todo ensino, se quebra: o professor não pode se comunicar com seus alunos. Não há signos comuns entre ensinante e aprendizes (KOHAN, 2003, p. 186).

Mas, conforme Rancière (2004, p. 17-18) o acaso decidiu outra coisa, pois se publicara em Bruxelas, naquela época, uma edição bilíngüe do *Telêmaco*. Estava encontrada a coisa comum. Por meio de um intérprete, Jacotot solicitou aos jovens alunos que aprendessem o

texto francês, apoiando-se na tradução. Era uma solução de improviso, mas, conforme o autor, ainda assim, uma experiência filosófica.

A experiência de Jacotot superou suas expectativas, pois estava esperando por terríveis barbarismos, por uma impotência absoluta da parte dos estudantes. Como poderiam todos aqueles jovens, privados de explicação, compreender e resolver dificuldades de uma língua nova para eles? O resultado, no entanto, foi absolutamente surpreendente: eles se saíram notavelmente bem diante dessa difícil tarefa. Essa experiência provocou uma revolução no pensamento de Jacotot sobre o ato de ensinar, já que seus alunos tinham aprendido sem que ele lhes tivesse dado nenhuma explicação sobre a língua e seus fundamentos.

Conforme Rancière (2004), essa experiência do acaso provocou-lhe uma revolução, pois, até então, somente acreditava no que acredita todo professor: “[...] que a grande tarefa do mestre é transmitir seus conhecimentos aos alunos, para elevá-los gradativamente à sua própria ciência precisando evitar esses caminhos do acaso [...]” (p. 18). Ensinar era, “[...] nessa perspectiva, transmitir conhecimentos e formar os espíritos, levando-os, segundo uma progressão ordenada, do simples ao complexo” (p. 19).

Rancière (2004) observa que uma súbita iluminação se tornou brutalmente nítida, no espírito de Jacotot, no que diz respeito a essa cega evidência de todo o sistema de ensino: a necessidade de explicações. No entanto, o que haveria de mais seguro do que essa evidência? Ninguém nunca sabe, de fato, o que compreendeu. E para que compreenda é preciso que alguém lhe tenha dado alguma explicação. O segredo do mestre “[...] é saber reconhecer a distância entre a matéria ensinada e o sujeito a instruir, a distância entre aprender e compreender”<sup>30</sup> (p. 21-22).

A revelação que acometeu a Jacotot (professor-personagem na obra *O mestre ignorante*) se relaciona ao seguinte: **é preciso inverter a lógica do sistema explicador**. Conforme Rancière (2004, p. 24, grifos nosso):

**A explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender.** É, ao contrário, essa *incapacidade*, a ficção estruturante da concepção explicadora. É o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal. **Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só.** Antes de ser o ato pedagógico, **a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros**

---

<sup>30</sup> Conforme Rancière (2004, p. 23), “‘compreender’: essa simples palavra recobre tudo com um véu. Compreender é o que a criança não pode fazer sem as explicações fornecidas, em certa ordem progressiva, por um mestre”.

e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos. [...] O mito pedagógico [...] divide o mundo em dois. [...] Há, segundo ele, uma inteligência inferior e uma superior. A primeira registra as percepções ao acaso, retém, interpreta e repete empiricamente, no estreito círculo dos hábitos e das necessidades. É a inteligência da criancinha e do homem do povo. A segunda conhece as coisas por suas razões, procede por método, do simples ao complexo, da parte ao todo. É ela que permite ao mestre transmitir seus conhecimentos, adaptando-os as capacidades intelectuais do aluno, e verificar se o aluno entendeu o que acabou de aprender. Tal é o princípio da explicação. Tal será, a partir daí, para Jacotot, o princípio do *embrutecimento*.

Para Rancière (2004), o problema é revelar uma inteligência a ela mesma. **Há sempre “[...] alguma coisa que o ignorante sabe e que pode servir de termo de comparação [...] É *Telêmaco*, mas pode ser uma oração ou uma canção que a criança ou o ignorante saiba de cor [...]”** (p. 50, grifos nosso).

Para emancipar um ignorante, concebe Rancière, é preciso e suficiente que sejamos nós mesmos emancipados; isto é, conscientes do verdadeiro poder do espírito humano. O ignorante aprenderá sozinho o que o mestre ignora, se o mestre acreditar que ele o pode, e “o obrigar a atualizar sua capacidade: círculo da potência” (RANCIÈRE, 2004, p. 34). Para o autor (2004, p. 34, grifo nosso), “[...] **contra o círculo da potência, o círculo da impotência está sempre dado, [...] ele é a própria marcha do mundo social, que se dissimula na evidente diferença entre ignorância e a ciência**”.

Concebe o autor que não há homem sobre a terra que não tenha aprendido alguma coisa por si mesmo e sem mestre explicador, e chama a essa maneira de aprender de ‘*Ensino Universal*’. Maneira de aprender que existe desde o início do mundo ao lado de todos os métodos explicadores; a mesma inteligência está em ação em todos os atos do espírito.

Com a experiência de Jacotot, entende Rancière (2004) que quem ensina aprende e quem aprende ensina, uma vez que **aprender é uma virtualidade que se verifica no encontro com outros iguais**. Aprender não é diferente de repetir, imitar, traduzir, decompor, recompor, experimentar o prazer e a dor, e comunicar esse prazer e essa dor aos seus semelhantes para comover-se reciprocamente, para compreender e ser compreendido pelos outros seres razoáveis.

Daí nos trazer o autor “[...] que seu objetivo ao ensinar pintura não é o de fazer grandes pintores, senão capazes de dizer ‘eu também sou pintor’” (p. 99). Disso depreenderá Kohan (2003), que nas experiências coletivas do pensar importa compreender “[...] que ensinar filosofia teria a ver não com *formar* excelsos filósofos, mas com *possibilitar*, pela emissão de certos sinais que alguns, não importa a sua idade, digam ‘eu também sou filósofo’” (p. 203).

De acordo com Rancière (2004, p. 142), “[...] jamais um partido, um governo, um exército, uma escola ou uma instituição emanciparão uma única pessoa”. Compreende que a emancipação intelectual não pode institucionalizar-se, mas pode ser praticada e, conforme Kohan (2003, p. 203-203), é possível “[...] anunciá-la para que outros se inspirem na boa nova, sigam, por seu próprio caminho, esse sinal. É um princípio que pode permitir-nos pôr em questão nossa prática, os sentidos de nosso ensinar e aprender”.

### 3.4 GALLO E A POSSIBILIDADE DA FUGA DA EXPERIÊNCIA NO MOVIMENTAR DE LINHAS MENORES

Neste tópico faremos um apanhado dos conceitos-sentidos a que Gallo (2011; 2003; 2013) desloca de obras de Deleuze (2006) e de Deleuze e Parnet (1996), com a intenção de ajudar a pensar a educação como acontecimento, dentro das perspectivas de uma educação menor, frente uma Educação Maior.

Para Gallo (2011), o campo educacional é fortemente marcado pelo pensamento tradicional da representação. Toda a teoria educacional é uma teoria representacional. E a Filosofia da Educação que se tem produzido no Brasil é também de natureza representacional.

Para o autor, o pensamento de Deleuze é uma alternativa para pensar de outro modo: pensar no múltiplo no lugar de pensar no uno. Essa atitude filosófica, no âmbito da educação, é muito importante, dado que nesse âmbito predomina a visão tradicional. Assim, buscando sair do que Deleuze chama de a imagem dogmática do pensamento (GALLO, 2011 apud MARINHO, 2012, p. 305), propõe assumirmos uma atitude em que o pensamento aconteça como criação e não como reconhecimento<sup>31</sup>. Nesse sentido “[...] o pensamento deve levar você a se encontrar com coisas inusitadas, você tem que pensar a partir dessas coisas inusitadas. O que interessa é a possibilidade de pensar o novo de uma nova maneira de pensamento” (GALLO, 2011 p. 304 apud MARINHO, 2012, p. 306).

---

<sup>31</sup> Conforme Gallo (2013, p. 72), Deleuze contrapõe-se a Platão e a teoria da reconhecimento. Pois para este autor, pensar não é reconhecer, não é recuperar algo já presente na alma. Pensar é experimentar o incômodo do desconhecido, do ainda-não pensado e construir algo que nos possibilite enfrentar o problema que nos fez pensar. Todo problema é multiplicidade, na medida em que é composto por um conjunto de singularidades. E conforme Deleuze e Parnet (1996, p. 57), “[...] parece, pois, que um problema tem sempre a solução que merece segundo as condições que o determinam enquanto problema; e, com efeito, as singularidades presidem à gênese das soluções da equação”.

Em sua obra *Deleuze e a educação*, Gallo (2003, p. 63, grifo nosso), afirma: “[...] ainda que Deleuze não tenha sido um filósofo da educação, o que o conduz as suas obras é o fato de ajudá-lo **propor exercícios de pensar a educação como acontecimento**”. Diante desse ponto de vista, levanta como problemática: “[...] **como pensar a relação maior/menor no âmbito da educação**” (2013, p. 26). Concebe uma “educação maior” como sendo aquela das políticas de ensino gestadas nos ministérios e secretarias, dos macroplanejamentos, e uma “educação menor”, aquela que é praticada nas salas de aula, entre quatro paredes, no âmbito do pequeno, como resistência, como produção de algo que se coloca para além e para aquém das grandes políticas.

Conforme Gallo (2013, p. 26, grifo nosso), “[...] **uma ‘educação menor’ instala-se no interior de um espaço escolar produzido e gerido pela educação maior como um vírus, oferecendo resistência e roendo por dentro essa ‘educação maior’**”. Entende uma educação menor como um empreendimento de militância. Para o autor, a “[...] educação menor é fruto de uma ação militante de professores em sala de aula, agindo em surdina, sem grandes alardes, mas muitas vezes produzindo algo nem mesmo suspeitado pelas ‘grandes políticas’, apesar delas e para além delas” (p. 26).

Em sua obra, assevera que no atual contexto em que se realiza a “educação maior”, práticas filosóficas deslocadas da vida e do cotidiano se instalam no sistema educacional; ou é uma filosofia voltada para a erudição ou então para o “exercício da cidadania”. Ainda assinala os perigos de uma vulgarização, em nome de tornar a filosofia mais agradável, transformando a atividade de filosofia em comunicação, animação, mera troca de ideias. Questiona Gallo (2013, p. 29): *onde fica o conceito? Onde fica o trabalho do pensamento?* Para o autor sem o conceito e sem o pensamento, o debate de ideias se esvazia, limita-se ao debate de opiniões.

Diante disso, atenta que no âmbito da “educação maior”, das grandes políticas, planejam-se efeitos para a filosofia: fazer de todos cidadãos. Não deixa de ser uma filosofia prática, alheia ao enciclopedismo. Contudo, a atenção para uma filosofia criativa, voltada para os problemas vividos, pode ser potencialmente revolucionária, uma arma de produção da autonomia, mesmo no contexto de uma sociedade do controle.

Questiona Gallo (p. 31), “Para que fazer de todos, cidadãos?”. Na visão do autor, porque os excluídos da cidadania estão também excluídos das formas democráticas de controle (por mais paradoxal que seja). Entende que uma das principais características das sociedades de controle é a aparente sensação de liberdade.

Professores de filosofia precisam acreditar no mundo e **gerar acontecimentos**. Como? Usando suas aulas como trincheiras, como espaços de resistência. Fazer das aulas de filosofia esse espaço de solidão, “[...] um **agenciamento coletivo capaz de promover articulações e a circulação dos conceitos**, produzindo autonomia, que é a única coisa que permite o enfrentamento da máquina de controle” (p. 31, grifo nosso).

E para que esses conceitos circulem, tem o autor, em consonância com Deleuze e Guattari, que a filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos. Para o autor, dizer que a filosofia é a atividade de criar conceitos nos dá parâmetros para “[...] pensá-la numa infinidade de possibilidades, de múltiplas compreensões e modos de produção; além de [...], dada a sua amplitude, poder abarcar virtualmente toda a produção filosófica, uma vez que cabem nela Platão e os antiplatônicos, os idealistas e os materialistas” (p. 40). Nessa perspectiva, aponta Gallo (2013, p. 42, grifos nosso): “[...] se **a filosofia é uma atividade de criação**, ela nos remete para a noção de ensino ativo, que convida para uma **experiência no pensamento**”.

Com Savater, filósofo espanhol, Gallo (2013) entende que no contexto de um mundo e de uma escola, excessivamente voltados para a informação, ela, a filosofia, não teria mesmo nada a oferecer; mas **uma vez que se abra a possibilidade da filosofia como atividade, processo é possível exercê-la como busca de respostas cada vez melhores para os problemas com os quais nos defrontamos** (grifo nosso). Com esse entendimento, tem que “[...] **o ensino do processo de filosofia aos jovens deve ser feito por meio de grandes temas, como a morte, a liberdade, o tempo, a beleza, a convivência e que os mesmos devem ser tratados problemáticamente**” (p. 42, grifo nosso).

Nesse sentido, é necessário superar a famosa dicotomia entre aprender filosofia (produto) ou aprender a filosofar (processo), tornada famosa por Kant. A filosofia é processo e produto ao mesmo tempo, pois só se pode filosofar pela história da filosofia e só se faz história da filosofia, não fazendo dela mera reprodução.

O autor nos convida a desconfiar da certeza fácil de que aquilo que é ensinado é aprendido, ou de que aquilo que seja transmitido seja assimilado. Entende que **a aprendizagem é um processo sobre o qual não se pode exercer absoluto controle**. Para o autor essa ‘dose de incerteza’ presente no processo educativo foi bem identificada por Deleuze, quando afirmou que:

Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – que amores tornam alguém bom em *latin*, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se

aprende a pensar. Os limites das faculdades se encaixam um nos outros sob a forma quebrada daquilo que traz e transmite a diferença. Não há métodos para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou *paideia* que percorre inteiramente todo o indivíduo [...]. (DELEUZE, 2000, p. 237-238).

Com isso, constata que o aprendizado não pode ser circunscrito aos limites de uma aula ou da leitura de um livro; “[...] ela ultrapassa todas essas fronteiras; rasga os mapas e pode instaurar múltiplas possibilidades, pois “[...] o aprender é tão somente o intermediário entre o saber e o não-saber, a passagem viva de um a outro” (DELEUZE, 2006, p. 238). Com isso, o movimento do filosofar é o mesmo do aprender, a contínua passagem de um saber a um não-saber, um processo no qual o procedimento, conforme Gallo (2013, p. 48, grifo nosso), “[...] **o percurso é sempre mais importante do que o ponto de chegada**”, ou seja, o próprio aprendizado do exercício filosófico.

E se não podemos saber como alguém aprende filosofia, devemos então abdicar de pensar como ensinar filosofia? Para Gallo (2013), não. Trata-se, entre nós professores de filosofia, de assumir uma postura que não implique a transmissão direta de saberes, a submissão daquele que aprende àquele que ensina, mas naquele ensino que implique uma postura de abertura ao outro, ao aprendizado como encontro com os signos e como criação (GALLO, 2013, p. 48). Nesse sentido o ensino de filosofia pode ser tomado em uma perspectiva ativa que tenha por meta a *emancipação intelectual*.

Com Rancière, o autor constata que entre nós, professores de filosofia, que nos julgamos tão críticos, nos deixamos fundamentar pela “lógica da explicação” e que, ao nos limitarmos à transmissão de conhecimentos, agimos na direção da produção de um consenso. **“Uma democracia do consenso é aquela do apagamento do diferente, de perpetuação do mesmo**; em contrapartida, uma democracia fundada no dissenso é aquela em que a diferença emerge” (GALLO, 2013, p. 49, grifo nosso).

No que tange à situação escolar, para Galo (2013, p. 68), “[...] a filosofia como disciplina curricular não pode estar isolada das demais”. Há, sim, uma transversalidade intrínseca da filosofia, mas não no sentido conforme apresentado nos PCNs, uma vez que **sua transversalidade é afirmada com base no trato com o conceito**. Para o autor, no ensino, “[...] o atravessamento da filosofia por outras disciplinas, bem como o seu atravessamento de outros campos disciplinares, é salutar e desejável, na busca de um ensino significativo e de qualidade” (p. 68).

Em outro momento de sua obra, nos mostra que não se produz filosofia sem um problema, o que o leva a afirmar que “[...] o problema é o motor da experiência filosófica de pensamento”

(2013, p. 71). Nessa perspectiva, constata que o processo educativo deve ter por base a **experiência do problema como mobilizador e motor do pensamento**, para que seja possível a experiência conceitual. Concorda com Deleuze, ao afirmar que “[...] o pensamento não é ‘natural’, mas forçado. Só pensamos porque somos forçados a pensar. E o que nos força a pensar? O problema” (p, 72). E se o problema é o que força a pensar temos que a origem do pensamento é sempre uma *experiência sensível*.

O autor atenta para o fato de não podermos transformar o problema em método, em metodologia, como etapa a ser superada. Ou o problema é objetivo, fruto da experiência, ou não é problema. E se não é problema, não é agenciador de experiências de pensamento.

O uso do problema, sua metodologização, sua pedagogização está fadada a fracassar, uma vez que perde aquilo que é próprio dele como experiência sensível: o engendramento do pensamento no próprio pensamento e não fora dele, na linguagem. Por essa razão, conforme Gallo (2013, p. 77), citando Deleuze, “[...] é importante que cada um tenha direito a seus problemas” (77). É importante que cada um viva o problema como seu, faça sua própria experimentação, e não assuma falsamente o problema imposto por outrem.

Pensar no contexto do já pensado, praticar a reconhecimento, pensar motivado pelos falsos problemas, impostos pelos mestres explicadores, de acordo com uma *imagem dogmática do pensamento*, que define de antemão o que é pensar, é, conforme Deleuze (2000), não sair da *doxa*, da repetição do mesmo, ainda que de maneiras diferentes. Ao contrário, ao permitirmos crianças e jovens experimentar os próprios problemas, temos a possibilidade de instaurarmos um pensamento novo, o que Deleuze denominou um ‘*pensamento sem imagem*’: “[...] o pensamento que nasce do pensamento, o ato de pensar engendrado em sua genitalidade, nem dado no inatismo nem suposto na reminiscência, é o pensamento sem imagem” (DELEUZE, 2000, p. 240).

### 3.5 LARROSA E A POSSIBILIDADE DE LINHAS DE FUGA NA EXPERIÊNCIA DE LEITURA E ESCRITA

Este tópico apresenta obras de Larrosa (2006; 2016). A importância dessas para a nossa pesquisa se dá pelo fato de o autor, em seus trabalhos, se situar em terreno fronteiro entre a filosofia, a literatura, o cinema e a educação, nos ajudando pensar a “experiência da leitura”

como um abandono das seguranças da educação tradicional e da importância pela escolha de textos que aspirem a ser indisciplinados, inseguros e impróprios para conseguirmos pensar a educação a partir do par *experiência/sentido*.

Larrosa (2016) mostra o fato de se pensar a educação do ponto de vista da relação entre a ciência e a técnica, e outra, entre teoria e prática. Para o autor, em relação à primeira, as pessoas que trabalham em educação são concebidas como sujeitos técnicos que aplicam com maior ou menor eficácia as diversas tecnologias pedagógicas produzidas pelos cientistas; na segunda, essas mesmas pessoas aparecem como sujeitos críticos, que se comprometem, com maior ou menor êxito, com práticas educativas concebidas na maioria das vezes sob uma perspectiva política<sup>32</sup>.

Distanciando-se desse tipo de discussão, Larrosa (2016) vai nos propor outra possibilidade para se pensar a educação, mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber, a partir do par *experiência/sentido*. Sua proposta se fundamenta na convicção de que as palavras produzem sentidos, funcionando como potentes mecanismos de subjetivação. Entende que as palavras fazem coisas conosco, determinam nosso pensamento. Diante disso, concebe que “[...] pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar, como nos tem sido ensinado’, mas é, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (p. 16-17); por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle delas, pelo silenciamento de algumas e imposição de outras.

Na intenção de melhor nos esclarecer como acontece a luta pelo sentido das palavras, Larrosa (2016), nos convida trabalhar com a palavra *experiência* trazendo sua etimologia, conforme segue:

[...] é, em espanhol, “o que nos passa”. Em português se diria que a experiência é ‘o que nos acontece’; em francês a experiência seria ‘ce que nous arrive’; em italiano, ‘quello che nos succede’ ou ‘quello che nos accade’; em inglês, ‘that what is happening to us’; em alemão, ‘was mir passiert’ (LARROSA, 2016, p. 18).

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. “Não o que se passa, o que nos acontece, ou o que toca, haja vista todos dias se passarem muitas coisas ao mesmo tempo, mas nada nos acontecer” (LARROSA, 2016, p. 16).

Para o autor, a experiência torna-se cada vez mais rara de acontecer. Em primeiro lugar, pelo excesso de informação, uma vez que informação não é experiência. Pois nessa obsessão pela

---

<sup>32</sup> Na segunda relação, podemos verificar uma forte influência da política de gestão do Município de Cariacica/ES para com a sua Rede do Ensino Fundamental.

informação e pelo saber (não no sentido de ‘sabedoria’, mas no de estar informado), o que conseguimos é que nada nos aconteça. Constatamos que vivemos numa ‘sociedade da informação’ e de que essa expressão funciona às vezes como sinônimos: “[...] de ‘sociedade de aprendizagem’ e ‘sociedade do conhecimento’, não deixando de ser curiosa a intercambialidade entre os termos ‘informação’, ‘conhecimento’ e ‘aprendizagem’” (LARROSA, 2016, p. 19), como se o conhecimento se desse sob a forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação. Para o autor uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a *experiência* é impossível.

Em segundo lugar, entende o autor, que a experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião. O sujeito moderno é informado, e, além disso, opina. A obsessão pela opinião também anula nossas possibilidades de experiência, também faz com que nada nos aconteça.

Larrosa (2016), a partir de Benjamin, concorda que os periódicos (jornais, revistas, etc) são grandes dispositivos modernos para a destruição generalizada da experiência. Uma aliança perversa entre a informação e a opinião, que ocupam todo o espaço do acontecer, que resulta em sujeitos fabricados e manipulados pelos aparatos dessa aliança, culminando em sujeitos incapazes de experiência. Com isso nos convertemos em sujeitos competentes para responder adequadamente às perguntas que nos fazem os professores que, cada vez mais, se assemelham a comprovações de informações e a pesquisa de opinião.

Em terceiro lugar, para o autor, a experiência é cada vez mais rara por falta de tempo. Tudo passa cada vez mais rápido. Nesse movimento o acontecimento nos é dado na forma de choque, de estímulo. “A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos” (LARROSA, 2016, p. 22).

O sujeito moderno não só está informado e opina, mas também é um consumidor insaciável de notícias, novidades, um eterno insatisfeito. Quer estar permanentemente excitado, já se tornou incapaz de silêncio. “Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece” (p. 22). Por isso, a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são, também, inimigas mortais da experiência.

Em quarto lugar, a experiência é cada vez mais rara por excesso de trabalho. O sujeito moderno é um ser que trabalha, e trabalhando, quer conformar o mundo, tanto o natural

quanto o social e humano, segundo seu saber, seu poder e sua vontade. Um sujeito animado por uma portentosa mescla de otimismo, progressismo e agressividade. Um sujeito que se relaciona com o acontecimento do ponto de vista da ação, atravessado por um afã de mudar as coisas e, por não poder, nada lhe acontece. Para Larrosa (2016, p. 26):

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

Nessa perspectiva, para o autor, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade<sup>33</sup>, por sua receptividade, por sua disponibilidade; uma passividade feita de paixão, padecimento, paciência, atenção. Seu contrário é o sujeito firme, forte, impávido, inatingível, erguido, anestesiado, apático, autodeterminado, definido por seu saber, por seu poder e por sua vontade (p. 28).

É incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ‘ex-põe’. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada o toca, nada o afeta, a quem nada o ameaça. Vejamos a potente etimologia da palavra, conforme Larrosa (2016, p. 26):

A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimental). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-européia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a ideia de travessia, e secundariamente a ideia de prova. Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percorrido, a passagem: *peirô*, atravessar; *pera*, mais além; *peraô*, passar através, *perainô*, ir até o fim; *peras*, limite. Em nossas línguas há uma bela palavra que tem esse *per* grego de travessia: a palavra *peiratês*, pirata.

Entende o autor que o **“sujeito da experiência” tem algo desse fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. “A palavra experiência tem o ‘ex’ de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também de ‘ex’ de existência” (LARROSA, 2016, p. 27, grifo nosso).**

---

<sup>33</sup> Para Larrosa (2016) o sujeito passional não é agente. Há na paixão um assumir os padecimentos, como um viver ou experimentar, que em nada tem que ver com a mera passividade. Paixão pode referir-se também a certa heteronomia, ou a certa responsabilidade em relação com o outro que não é incompatível com a liberdade ou a autonomia.

Vamos agora ao *saber da experiência* na concepção desse autor. Entende que o “saber da experiência” tem a ver com o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que lhe vai acontecendo ao longo da vida, não se tratando de saber da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece (LARROSA, 2016). Trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular. Nessa perspectiva, “[...] se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência” (p. 32). Diante disso, temos que o saber da experiência não pode separar-se do indivíduo concreto no qual encarna.

Numa segunda nota sobre o “saber da experiência” o autor nos convida evitar a confusão de experiência com experimento, pois:

[...] se o experimento é genérico, a experiência é singular; se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos (como na ciência, na política), a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade; se o experimento é repetível, a experiência é irrepetível; se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida (LARROSA, 2016a, p. 34).

Diante dessa perspectiva, devemos estar para além ou para aquém de saberes disciplinados, de métodos disciplináveis. Em nosso tempo, concordando com o autor, talvez já seja o momento de se trabalhar no campo pedagógico pensando e escrevendo de uma forma mais indisciplinada, insegura e imprópria, haja vista o discurso pedagógico dominante, dividido entre a arrogância dos cientistas e a boa consciência dos moralistas, está parecendo cada vez mais impronunciável, uma vez que as palavras comuns começam a nos parecer sem qualquer sabor ou a nos soar irremediavelmente falsas ou vazias.

Tratemos agora o que o autor propõe pensar para uma abertura da experiência com a leitura. Nessa intenção, encontramos Larrosa (2006, p. 8) propondo uma tentativa de re-atualizar a vigência pedagógica da questão da leitura a partir de dois pontos de vista: o de seu *controle pedagógico* e o de *sua relação com a formação e transformação daquilo que somos*.

No que tange ao *controle pedagógico* da leitura, pensa o autor que se poderia percorrer quase toda a história do pensamento pedagógico como uma história da desconfiança em relação à experiência selvagem e não controlada da leitura. Diante disso, nos apresenta uma tradição pedagógica humanista (que se expressa nos conceitos de *Paideia*, *Humanitas*, *Bildung*) concebendo pensar a educação numa relação ‘formativa e humanizante’; uma formação em que pulsa ainda a carga de um otimismo racional e moral não redimido. Por esse viés, a ambigüidade não mais se resolvia mediante a expulsão do livro, agora o problema sendo o de

seleção dos (bons) textos e o da tutela pedagógica que garante a (boa) leitura, como se os livros tivessem o segredo da salvação e da condenação da alma.

No que se refere à ideia de se repensar *a leitura como experiência de formação e de transformação* o autor nos aponta duas identificações a que devemos estar atentos:

[...] uma, onde formar significa de um lado, dar forma e desenvolver um conjunto de disposições preexistentes; e outra, em que se pretende levar o homem até a ‘conformidade’ em relação a um modelo ideal do que é ‘ser humano’ que foi assegurado e fixado de antemão (LARROSA, 2016, p. 12).

A ideia do autor, diante dessa constatação, é a de se pensar uma formação sem ter uma ideia ‘prescrita’ de seu desenvolvimento, um modelo normativo de sua realização. Algo assim como:

Um devir plural e criativo, sem padrão, nem projeto, por acreditar que uma prática da leitura como acontecimento da pluralidade e da diferença, como aventura rumo ao desconhecido e como produção infinita de sentido poderia contribuir para esse pensamento aberto sobre a formação (LARROSA, 2016b, p. 12).

Para o autor, a literatura que tem o poder de mudar não é aquela que se dirige diretamente ao leitor, dizendo-lhe como ele tem de ver o mundo e o que deverá fazer, mas, tampouco é aquela que renuncia ao mundo e a vida dos homens e se dobra sobre si mesma. Tem que **a função da literatura consiste “[...] em violentar e questionar a linguagem trivial e fossilizada, das convenções que nos dão o mundo como algo já pensado e acabado, como evidente, que não precisa ser refletido”** (LARROSA, 2016, p. 126, grifos nosso).

A diferença essencial estaria entre duas formas de *logos* pedagógico: o que faz pensar e o que transmite o já pensado. Com Deleuze, Larrosa (2016) captura da obra *Diferença e repetição* a distinção entre *objetos do reconhecimento*, coisas que podem ser pensadas confortavelmente e que deixam o pensamento tranquilo, e os *encontros* que forcem a pensar. Conforme Larrosa (2006, p. 127, grifo nosso):

No primeiro caso, o pensamento supõe tudo aquilo que questiona e está, como diz Deleuze, ‘cheio de si mesmo’. No segundo caso, o pensamento é um modo da sensibilidade e da paixão em relação àquilo que comove a alma e a deixa perplexa. **E só nessa relação sensível e apaixonada com aquilo que faz pensar, o pensamento é também uma aprendizagem.**

Nessa visão, Larrosa nos mostra que a tarefa do professor não significa dar a ler o que se deve ler, mas sim ‘dar a ler o que deve: ler’. Ler não é um dever, no sentido de uma obrigação, mas no sentido de uma dívida, uma tarefa. Dar um texto é oferecê-lo como um dom. **Por isso ler é recolher o que se vem dizendo, como sempre se disse e como nunca se disse, numa**

**repetição que é diferença e numa diferença que é repetição** (LARROSA, 2016, p. 141, grifo nosso).

**No ler a lição não se buscam respostas. O que se busca é a pergunta à qual os textos respondem.** E para o autor existem modos de falar, modos de se ministrar uma aula que impedem essa correspondência. **Na leitura da lição não se busca o que o texto sabe, mas o que o texto pensa, o que o texto leva a pensar** (LARROSA, 2016).

### 3.6 KOHAN, ENCONTROS POTENTES E ALEGRES COM O *DEVIR* INFÂNCIA

A importância de Kohan (2011), em nossa investigação, se deu por compreender o ensino da filosofia não como o ensino de uma disciplina, como a história da filosofia, mas como um oferecer a experiência filosófica. Nesse sentido, não se trata de ensinar uma filosofia, de se transmitir um saber filosófico, mas de fazer a filosofia dialogar com a não filosofia, de fazê-la buscar não a totalidade sistêmica e universalizante, arborescente de um pensar, como na tradição filosófica ensinada nas universidades.

Na esteira de Deleuze, Kohan (2011) recorre ao conceito devir-criança, que tem a ver com um encontro com um tempo não cronológico, com a realidade molecular, com a potência que habita o acontecimento. Em vez de visar os produtos acabados, ou seja, as teorias, o docente deve valorizar o processo de investigação, facilitar o processo dialógico, solicitar clarificações, exemplos, argumentações, buscando favorecer a autonomia do pensamento, ao abrir um diálogo com infinitas redes de ideias e perspectivas<sup>34</sup>. Para esse autor, o filosofar será, assim, uma prática filosófica.

Nessa experiência de ‘prática filosófica’<sup>35</sup>, “[...] ganha forma uma atitude de abertura à problemática que se escancara diante do pensamento, um prazer de estar preso aos problemas,

---

<sup>34</sup> No tópico 2.2, conforme documento Cariacica (2006d), podemos encontrar aqueles elementos norteadores para se encaminhar uma situação a ser experienciada, de processo a ser investigado, com vistas a facilitar a esse processo dialógico: o **texto**, a **problematização do texto** e o **debate**. Elementos que devem integrar, conforme Kohan, as **experiências coletivas de pensamento**. Coletivos do pensar em que a criação de perguntas é a chave central do experienciar.

<sup>35</sup> Conforme Chiapperini (2007, p. 151) “[...] a filosofia de Kohan exige que ouçamos um pouco mais àqueles que pensamos não ter nada a dizer, nos concentrarmos na fala delas, estar realmente interessados no que dizem”. Na compreensão da autora, para Kohan, a “[...] escuta não é uma recepção passiva, mas disciplina interior, coragem de ser e confrontar-se numa prática filosófica em que, quando se aposta, não podemos prescindir de

uma atitude de investigação que se torna estilo de vida, que olha o prazer de viver serenamente na insegurança” (CHIAPPERINI, 2007, p. 158).

Nesse movimento, o docente deve ser uma pessoa capaz de mover-se na paisagem das ideias, um guia que não ofereça soluções em uma investigação que é, por essência, uma investigação pessoal; deve ajudar a formular e a resolver problemas, acompanhar o jovem em sua viagem pessoal na rede de ideias que subjaz ao horizonte da existência humana. Para Kohan, isso significa compartilhar um jogo que faz do pensamento uma experiência aberta, imprevisível, transformadora.

Nessa compreensão, Kohan (2003, p. 232), tem que “[...] **o pensar é um encontro**”<sup>36</sup>. E todo encontro que se aprecie enquanto tal não pode ser antecipado, deduzido ou previsto em formato que possa ser utilizado para fins didáticos. **O pensar é um acontecimento** (hecceidade) **imprevisível**. As técnicas, os métodos, podem inibir sua emergência: os modelos quando creem apreender o pensar e torná-lo transmissível, antecipam o inantecipável.

Para Kohan (2003, p. 224), “o pensar não está dado”. Ele, o pensar, nasce, se gera, se produz, a partir do encontro contingente com aquilo que nos força a pensar, de uma paixão de pensar. Nesse movimento o pensar encontra algo, um signo, que o obriga a pensar. Entende, com Deleuze, como tarefa da filosofia “mudar o que significa pensar”, num movimento que ultrapasse imagens de pensamento que já se consolidaram como dogmas: imagem grega, imagem medieval, imagem moderna. “Mudar de plano, sem sair da imanência. Pensar diferentemente o plano da ‘imanência’ onde se situa o pensar, eis o que fazem os grandes filósofos” (p. 227). O plano de imanência “[...] é a imagem que o pensamento se dá a si mesmo para poder pensar, para orientar-se no pensamento, sem ser um método, um conhecimento ou uma opinião” (p. 228).

Para o autor, com Deleuze, é o filósofo que faz o plano de imanência no qual pensa. O plano é uma geografia, um espaço, uma terra, e suas regiões são os conceitos. Em seu entendimento, a

---

refletir sobre a nossa prática. O docente nessa perspectiva não oferece conteúdos filosóficos prontos e acabados, mas promove uma aproximação aberta, uma contínua reinterpretação de si e do mundo” (p. 152).

<sup>36</sup> Daí compreender o autor a necessidade de, na relação ensino/aprendizagem, dissociar o ensinar do aprender. Em seus estudos deleuzianos entende que a tendência predominante indica que “[...] se uma pessoa aprende é porque outra lhe ensina”. Para o autor, acontece o inverso, “[...] não aprendemos nada com quem pretende que aprendamos dele, com quem pretende ser um modelo” (Kohan, 2011, p. 369). Dessa forma, ensinar não é doação e aprender não é recebimento passivo, mas sim um ato conjunto.

**filosofia consiste em fazer planos, colocar problemas e criar conceitos, sendo que os problemas dão sentido aos conceitos no plano em que se inscrevem.**

Com esse autor, aprendemos que pensar dá muito trabalho, e ensinar a pensar dá, ainda, mais trabalho. E ainda assim, ninguém está isento de aprender a pensar, pois, conforme Kohan (2003, p. 235):

Talvez [...] uma bela imagem de um professor seja a daquele que pense com os outros sem que importe a sua idade, sua cor, seu gênero, sua cabeça, sua biografia. Ele exercita o pensar e dá o que pensar a seus alunos. Propicia encontros que ele mesmo não pode antecipar, embora prepare cada detalhe de sua aula com a meticulosidade de quem se prepara extensamente para improvisar e não com a superficialidade daquele que improvisa por falta de preparação. Esse professor deixa que os outros construam suas imagens de pensamento. Deixa-os colocar seus problemas.

Na esfera do ensino de Filosofia para criança, Kohan se reconhece um devedor de Lipman, pois foi com quem conheceu a temática e a quem seguiu até certa altura, passando depois a questioná-lo:

Deleuze tem me ajudado a criticar Lipman, digamos assim, na concepção de filosofia de Lipman, que é uma concepção pragmatista e que pressupõe uma ideia do pensamento muito calcada no que Deleuze diria ‘mundo da representação’, uma imagem dogmática do pensamento, na moral, uma ideia forte de que pensar é pensar bem. Lipman fala inclusive do bom pensador, fala do pensamento do homem superior, fala do bom pensar. [...] a imagem moral do pensamento, a ideia de que é a boa vontade que pensa, que leva o pensador à verdade. [...] Então, eu diria que Deleuze tem sido importante, sobretudo, nessa ideia do que significa pensar (KOHAN, 2012, p. 289-290).

Contudo, toda a crítica que desenvolveu sobre o trabalho de Lipman não destitui também o reconhecimento de Kohan aos méritos desse pensador, que muito contribuiu para a Filosofia não ser simplesmente História da Filosofia; a Filosofia da Educação não ser só transmissão de conhecimento, mas uma prática filosófica; a criança poder aprender a filosofar; e a necessidade da Filosofia ser criança (KOHAN; OLARIETA, 2012).

Da mesma forma, Rancière, outro filósofo francês contemporâneo, também influenciou o trabalho de Kohan, com o livro *O mestre ignorante*, que ajuda também a problematizar a posição daquele que aprende e daquele que ensina filosofia (KOHAN, 2011). Tem o autor que a proposta de Rancière não é a de oferecer uma receita, um método ou um convite para as atividades cotidianas no ofício de ensinar; mas a de sensibilizar para os embrutecimentos que causamos com o nosso modo de ensinar, de questionar as nossas ideias de emancipação como dádiva ou doação, de rever nossas práticas e nossas teorias.

Nessa nova modalidade de exercício da filosofia da educação está pressuposto o princípio da igualdade, que se contrapõe à tradicional, pautada na lógica da superioridade-inferioridade, do

ensinar-aprender. Conforme Kohan (2003, p. 198) “[...] a partir desse princípio, o ato de ensinar é libertador quando permite ao aprendiz perceber a potência não inferior de sua inteligência, pois ninguém é mais do que ninguém e, no que tange ao pensar, somos todos iguais”.

Nessa perspectiva, **aprender não é trazer para si algo de quem ensina. Ensinar não é levar para outro algo de si. Ensinar é oferecer signos, colocar um exemplo do aprender. Aprender é seguir signos por si mesmo.** Podemos “[...] inspirar-nos em outras travessias para essa busca, mas ninguém nos pode substituir na experiência de aprendizagem” (KOHAN, 2003, p. 202). Ninguém pode buscar por nós nem passar o resultado de sua busca. Para tal existem muitas formas e níveis de ensinar e aprender. Quem ensina aprende e quem aprende ensina. **Se quem ensina não aprende, pode duvidar-se que tenha passado por uma experiência, que alguma coisa nele tenha se transformado. Nesse ponto de vista aprender é uma virtualidade que se verifica no encontro com outros iguais.**

Conforme Chiapperini (2007, p. 150, grifo nosso), para Kohan, “[...] **a filosofia tem muito a dizer e a dar às crianças e jovens porque sabe convidar cada um a experimentar por si problemas e soluções**”. Segundo esse autor, na prática filosófica com crianças e jovens há que se buscar uma abordagem heurística do conhecimento, compreendendo-o como uma atividade de problematização do mundo e de elaboração de hipóteses e teorias; conceber o caminhar na viagem da construção filosófica sem separá-la da realidade, mas como instrumento para orientar-se no cotidiano.

Entende esse autor que a infância é autocriação no pensamento e é a partir dela que a experiência da filosofia pode nos ajudar a ser um pouco mais infantis e nos abrir aos infinitos mundos possíveis; nessa perspectiva: “[...] apenas o fato de pensar contra a corrente é já afirmação de um outro mundo. Do pensamento nasce um outro mundo, não um mundo ideal, mas um mundo no qual já nos colocamos de modo diferente” (CHIAPPERINI, 2007, p. 156).

Nessa perspectiva, não quer o autor exaltar um retorno à infância, exalta-a por compreendê-la como mundo da diversidade, devir “diversos”. Para ele, a infância é um atributo da existência que simboliza a não-determinação e a possibilidade de transformação, a figura do novo, de um porvir aberto, impensado.

Se a velha filosofia exaltava a verdade da unidade do mundo, a de Kohan propõe um ecletismo positivo, de abertura universalizante a todas as culturas e a todos os indivíduos. E, dentro dessa possibilidade de colocar alternativas, exercita-se a indagação infinita das

possibilidades. “O que os diversos têm em comum – escreve Kohan – é a sua oposição ao modelo e à forma do Homem dominante: indicam linhas de fuga a percorrer, intensidade inexplorada. É um convite aberto ao que pode ser o mundo” (2007, p. 160-161).

Segundo Kohan (2007, p. 82, grifo nosso), outro aspecto a ser destacado é que “[...] **fazer filosofia não significa fazer política e, simultaneamente, [...] a filosofia tem um empenho político com a transformação, com a interrupção da ordem existente**”. Nessa perspectiva, é necessário abandonar a “filosofia da identidade” com suas pretensões universais e universalizantes (do tipo árvore), e abraçar uma “filosofia da diferença”; com isso sustenta uma “*filosofia como experiência*”, com vocação para a diferença, o que não significa impor o que deve ser apreendido como uma ‘boa vida’, ‘uma existência filosófica’, ou uma cidadania democrática; pois o filosofar não é submisso a alguma finalidade externa, mas encontra em si mesmo sua justificativa e seu valor. Trata-se de uma postura que não se ocupa dos sistemas filosóficos, não constrói nenhuma filosofia, mas põe o pensamento em movimento: *filosofa*.

Nesse sentido, a filosofia não deve ‘dogmatizar’ nenhum valor, nem os ‘reacionários nem os ‘progressistas’, nem fazer instrumento para a aquisição de valores (CHIAPPERINI, 2007, p. 161, grifo nosso). E se a filosofia é a arte de formar, inventar e fabricar conceitos, atividade de criação conceitual, como a entende Deleuze, não pode, então, ser reduzida à reflexão, à boa vida, ao diálogo, ao conhecimento de si. Muito menos se pode falar em nome de uma essência do homem, de uma razão pura, de um sujeito universal, haja vista, conceitos como “criança”, “infância”, “filosofia”, etc, serem modos de exprimir o mundo, um aspecto do real, particular e pessoal.

Nessa experiência de ‘prática filosófica’, ganha forma uma atitude de abertura à problemática que se escancara diante do pensamento, um prazer de estar preso aos problemas, uma atitude de investigação que se torna estilo de vida, que olha o prazer de viver serenamente na insegurança.

## 4 ENCONTROS INVENTIVOS DA EXPERIÊNCIA DO PENSAR COM/NO TERRITÓRIO ESCOLAR

Cada um precisa inventar a sua superfície. Não existe fórmula para isso. O que tem é que aprender a experimentar. Se a educação tem uma tarefa é a de ensinar o homem a experimentar. O homem não sabe o que é experiência. Quando o homem aprender a experimentar ele deixa de interpretar. Da mesma forma, quando ele aprende a criar ele não precisa mais julgar. A gente interpreta com nossos estados de impotência (FUGANTI, 2017).

Este capítulo é uma narrativa cartográfica dos caminhos percorridos com indivíduos das turmas-platô 6º ano “B” e 8º ano “B”, do rizoma-Amenophis de Assis (doravante rizoma-Amenophis), localizada na Rua Doze, S/Nº, Vale Esperança, Cariacica, ES.

Nessa narrativa, foram destacadas linhas *molares* e *moleculares* do território escolar que propiciaram encontros intensos, com afetos alegres e tristes, assim como agenciamentos potentes e criativos, de resistência e de entrega do professor das Práticas de Fil&CSO (doravante professor-compositor)<sup>37</sup> com alunos envolvidos na *experiência do pensar* durante momentos em que se deu a composição da pesquisa.

Tais encontros nos ajudaram não somente a compreender ser possível o movimento da *experiência do pensar* (educação menor) na/com a *Educação Cidadã* (Educação Maior) de uma escola pública do Município de Cariacica/ES, mas também a que linhas-caminhos esse professor-personagem deve estar sensível e atento por escutar, espreitar, perceber, tocar e atravessar.

Cabe destacar que foram obtidos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para uso das imagens e falas dos alunos que participaram das práticas filosóficas diferenciadas criadas no rizoma-Amenophis.

---

<sup>37</sup> *Professor-compositor, professor-cartógrafo, professor-regente-compositor, aluno-compositor* compõem uma rede de personagens conceituais que nos auxiliaram ‘mapear’ afetos, sentimentos, caminhos, acontecimentos com os quais nos deparamos no território escolar, conforme referencial teórico apresentado, capítulo 3.

#### 4.1 ENCONTRANDO O RIZOMA-AMENOPHIS

O rizoma ao qual narramos é uma escola, a EMEF Amenophis de Assis, localizada na Rua Doze, s/n no Bairro Vale Esperança, Cariacica, ES, CEP 29.141-032, CNPJ sob nº 08.429.066/0001-03, criada conforme Port.712/1973, publicada no Diário Oficial em 28/12/1975, por meio de ato de aprovação CEE sob nº 41/1975, D.O 28/11/1975.

Foi fundada no espaço da empresa Companhia Ferro e Aço de Vitória – COFAVI, no ano de 1973, com a denominação, à época, de “Grupo Escolar Ferro e Aço”, para atender aos filhos de funcionários que nela trabalhavam.

Com o passar dos anos, devido à grande demanda de funcionários, foi criado o bairro “Conjunto Ferro e Aço” em parceria com a Companhia Habitacional do Espírito Santo – COHAB, para beneficiar seus empregados. Com aumento do número de alunos e a necessidade de ampliação de seu espaço físico a escola passou a funcionar fora dos limites territoriais da empresa, escolhendo a parte superior do bairro Vale Esperança para dar conta dessa necessidade. No ano de 1975 a referida escola passou a chamar-se Escola de 1º Grau Amenophis de Assis, em homenagem ao professor e engenheiro de Vitória/ES Prof. Amenophis Eulálio de Assis.

No ano de 1984, de acordo com portaria nº 1975 (01/03/84), criou-se uma classe de educação pré-escolar. Contudo em 01/01/2000, conforme portaria nº 024, extinguem-se todas as classes de educação pré-escolar, criadas para funcionar em escolas da rede pública estadual, conforme publicação no Diário Oficial de 29/06/2000. Com essa publicação, essa escola, conforme Portaria nº 055 (12/06/2002), passa ser chamada “EPG Amenophis de Assis”, sendo classificada na condição de Escola Estadual de Ensino Fundamental Amenophis de Assis.

No ano de 2006, conforme convênio de municipalização com o estado do Espírito Santo, a referida escola foi municipalizada, passando chamar-se Escola Municipal de Ensino Fundamental Amenophis de Assis, ocasionando mudanças em seu quadro de funcionários. Com a municipalização dessa escola os funcionários em regime de contrato temporário do Estado do Espírito Santo foram localizados em outras escolas Estaduais e os de regime Estatutário puderam optar por nela permanecer. Atualmente, integra seu quadro de funcionários: uma profissional efetiva, do Estado e demais funcionários efetivos, da Prefeitura Municipal de Cariacica.

O rizoma-Amenophis atualmente atende a 361 estudantes, 175 no turno matutino, do 1º ao 5º ano e 186 no vespertino, do 6º a 9º ano. A escola é muito procurada pelos pais por ser bem conceituada dentro do bairro e por a perceberem organizada quanto à disciplina dos alunos. A maioria dos pais/responsáveis trabalha fora e os filhos ficam sob o cuidado dos irmãos mais velhos que ainda são estudantes.

O rizoma-Amenophis possui Conselho de Escola consolidado, que até a época da liberação de nossa licença para estudos em mestrado mantinha a realização de reuniões bimestrais, mas que, por motivos desconhecidos, deixaram de ocorrer. O mesmo destino teve o Grêmio Estudantil, que após a ausência de professores das Práticas de Fil&CSO no território-escolar veio desaparecer.

Esse rizoma possui uma sala de informática, que por se encontrar, à época da realização de nossa pesquisa, com 25 de seus 30 computadores não funcionando, tornou-se platô importante para o desenvolvimento de nossas atividades-composições, criadas e praticadas no cotidiano escolar. Esse platô também atende a professores-regentes para apresentação de vídeos e trabalhos de pesquisa desenvolvidos pelos alunos. Outro platô que nos atendeu: a biblioteca desse rizoma que, com presença de um bibliotecário efetivo, grandes contribuições propiciaram a nossas práticas filosóficas.

Em conversa realizada com a pedagoga do turno vespertino e com o diretor, em 07 de junho de 2017, tivemos a oportunidade de expor os objetivos de nossa pesquisa na escola. A pedagoga se mostrou entusiasmada com o escopo de nossa pesquisa e se colocou à disposição para ajudar no que fosse necessário para acompanhar os processos a que essa pesquisa cartográfica pretendia problematizar, ou seja: “Que potências inventivas e de resistência pode a *experiência do pensar* movimentar na *Educação Cidadã* numa escola pública do Município de Cariacica/ES?”.

Compreendido o objeto e a metodologia de nossa pesquisa pela pedagoga, que nos informou que os desafios que seriam ofertados pelo cotidiano, dessa escola, seriam diversos, que problemas e conceitos a serem capturados por meio da experiência do pensar, nesse território, não faltariam, e que gostaria de contribuir e participar na criação dessas atividades-composição.

Diante dessa disposição, da parte da pedagoga, uma primeira intercessora se fez presente em acompanhar os processos por serem cartografados. Na perspectiva que Deleuze tem para com

o sentido de “armas”<sup>38</sup> deixei com nossa *intercessora* duas: “Notas sobre experiência e o saber de experiência” (LARROSA, 2016) e “mínimo múltiplo comum” (GALLO, 2014), para que na semana seguinte pudéssemos nos debruçar na criação de práticas filosóficas inventivas a serem realizadas no rizoma-Amenophis.

Na semana seguinte, nossa *intercessora* propõe, após leituras das “armas” para ela deixadas –, (LARROSA, 2016) e (GALLO, 2014) – que essas práticas podiam ser realizadas com alunos do 6º ano “B”, uma vez que percebia, nos alunos, nela presentes, rico material para pensar a experiência, ou seja: a falta de ritmo para lidar com as diferenças, com a multiplicidade. Diante dessa possibilidade, comunicamos à pedagoga que buscaríamos estudos que apontassem aproximações devidas junto ao platô a que pretendia que nossa pesquisa mapeasse e ajudasse problematizar.

No mesmo dia, tivemos a oportunidade de também conversar com a coordenadora da escola que, ao saber que estaríamos utilizando em nosso referencial Larrosa (2006; 2016) de imediato se colocou a disposição em contribuir na realização de nossa pesquisa. Tratamos de deixar com nossa segunda *intercessora* outra “arma”, o livro “Tremores: escritos sobre experiência” e ficamos de trocar algumas ideias em próximo encontro. Uma segunda *intercessora* havia aderido à pesquisa.

Em 12/07/2017, ambas as *intercessoras*, pedagoga e coordenadora, apontam mais um campo de possibilidades para a nossa pesquisa: a criação de práticas filosóficas que pudessem atender o anseio de alguns alunos, de outra turma, a do 8º ano “B”, que ao tomarem conhecimento de que havia um professor de filosofia na escola, com o objetivo de problematizar o território escolar, com a experiência do pensar, insistiram para que as *intercessoras* pudessem intervir junto desse com o objetivo de também a eles contemplar com essa experiência<sup>39</sup>.

Pudemos ao início de nossa pesquisa, com/no cotidiano do rizoma-Amenophis, perceber, da parte das *intercessoras*, o anseio pela criação de práticas filosóficas que ajudassem seus alunos experienciar e pensarem a re-invenção do espaço escolar e das aulas que nesse território acontecem. Isso pelo fato de perceberem muita reclamação sobre as aulas que nele acontecem,

---

<sup>38</sup> Conforme Deleuze e Parnet (1996) ‘armas’ podem ser um livro, um poema, uma música, um filme, uma oração qualquer, qualquer instrumental, que ligado a arte ou a filosofia possa o professor se servir para compor uma aula-ensaio potente, alegre e inventiva.

<sup>39</sup> Narramos essa prática filosófica no tópico 4.6.1 – “Platôs: 8º ano “B” e 6º ano “B”, agenciando acontecimentos”.

em falas do tipo: “Essa aula é chata.”; “Para quê vir para a escola?”, “Isso aqui não está com nada.”. Para as intercessoras a potência de nossa pesquisa estaria em descobrir como atrair o interesse dos alunos em ajudar a escola pensar e criar outras práticas de ensino e de aprendizagem para o cotidiano do espaço que habitam.

#### 4.2 ENCONTROS E AFETOS COM O CONCEITO COM/NO RIZOMA-AMENOPHIS

É uma ingenuidade o professor pensar que, ao dar uma aula, está diante de um quadro vazio, de uma página em branco, de uma tela virgem. É um equívoco o professor acreditar que, para fazer uma aula, basta entrar na sala, fechar a porta, e dar a aula que quiser. [...] Se o professor quiser que a sua aula seja instigante, interessante e, mesmo, ‘sua’ [...] não vai planejar, preparar e desenvolver a aula, como se ela estivesse vazia; tampouco vai se restringir à tarefa de, tão-somente, prever objetivos, conteúdos, atividades, recursos, avaliação. Mas, necessita fazer um trabalho de maior relevância, que pertence à aula, mas precede o ato de dar a aula: trabalho preparatório, invisível e silencioso; e, no entanto, muito intenso, pelo qual o ato da aula é um a posteriori em relação a esse mesmo trabalho (CORAZZA, 2012).

O presente tópico apresenta a narrativa de uma prática filosófica (menor), mediada por professores-compositores, com 13 alunos do 6º ano “B”, para atender uma problematização dada pela Educação Maior: diferenças entre as cidades-Estado de Esparta e Atenas. Será percebido que, mediante a problematização e o diálogo, o currículo (maior) se torna outra realidade, agora, molecular, menor, ajudando problematizar a realidade dos alunos por eles mesmos.

A primeira atividade-composição, a que alunos-compositores do 6º ano “B”, junto com professora-regente-compositora-1 (doravante professora-compositora-1), foram convidados participar, em seu ato 1º (primeiro), trouxe como problemática: “pensar as marcas de Atenas e Esparta que me afetam”. A atividade foi marcada com os instrumentos disponibilizados pela Educação Maior, o estudo das cidades-Estado Atenas e Esparta, contido em livro didático (BOULOS JÚNIOR, 2015), adotado pela professora-compositora1.

Professor-compositor, nessas aulas iniciais, teve a oportunidade de estar presente e de comunicar aos alunos o fato de estar ali com o propósito de promover uma pesquisa em que se buscava descobrir as possibilidades da *experiência do pensar*, conceito construído pelo professor e filósofo argentino Walter Omar Kohan, como uma prática dentro de uma escola pública do Município de Cariacica. Também aproveitou para pedir aos alunos autorização

para realizar a pesquisa com a turma. Nessa ocasião todos os presentes foram unânimes em dizer que sim.

Desde o início dessa aula, professor-cartógrafo<sup>40</sup> pôde observar o esforço da professora-compositora-1 em capturar a atenção dos alunos. Informa, transmite, busca fazê-los entender as diferenças existentes entre as cidades-Estado: política, religião, arte, condição em que viviam: escravos, crianças, mulheres, etc. Na medida em que a aula passa, conduzida até então pela força de uma *linha maior*, com o seu pensamento a respeito do mundo grego já pronto e acabado, professor-cartógrafo percebe outras formas de linhas, menores, aparecer. Alguns alunos, em conversas paralelas entre eles dizem preferir “ser um guerreiro espartano”, outros “que atenienses eram fracos e que espartanos poderiam destruí-los facilmente”. Algumas alunas são afetadas pela condição da mulher na cidade-Estado de Atenas: “Então, na Ápela (Assembléia na qual participavam cidadãos maiores de 30 anos) a mulher não podia participar, que absurdo [...]”; outras linhas de fuga se insinuavam “[...] eu quero ser policial para acabar com os bandidos”, “[...] eu estou precisando, urgente, pintar as unhas.”, “[...] caramba, é claro que a composições do MCx eram melhores que a do MCy.”, etc.

Em determinado espaço/tempo da aula professora-compositora-1 convida alunos tirarem suas dúvidas. Um aluno tira sua dúvida a respeito do conceito de democracia outro, “[...] qual cidade-Estado era mais rica?” e outra, “[...] por quê mulheres e estrangeiros não eram considerados cidadãos?”.

Professora-compositora-1 após as dúvidas sanadas pergunta ao professor-compositor se gostaria de falar algo. Uma aluna (doravante compositora-16), após término da proposta, ainda complementa: “É! Em que a filosofia pode contribuir aqui?”.

A proposta da professora somada a uma convocação interessada sob as contribuições que poderiam advir da parte da filosofia numa aula como a dada, levou esse professor-compositor dialogar em pensamentos com epigrafe de Corazza (2012) que nos convoca refletir ser uma “[...] ingenuidade do professor pensar que, ao dar uma aula, está diante de um quadro vazio”. Outros intercessores-intelectuais vêm a sua mente: um texto de Gontijo (2016, p. 10) em que dizia: “Em vez de perguntar o que significa alguma coisa, teoria, ou outra, poderia se

---

<sup>40</sup> Dever do professor-compositor. Esse personagem conceitual é criado na intenção de cartografar os movimentos do professor-compositor e demais personagens conceituais dentro das práticas da experiência do pensar.

perguntar o que eles podem pensar de fazer com o que foi feito naquela aula. Pensar em como funciona a aula”; e Deleuze e Guattari (1995, p. 32-33, grifo nosso) que diz:

Não se perguntará nunca o que um livro quer dizer, significado ou significante, **não se buscará nada compreender num livro, perguntar-se-á com o que ele funciona, em conexão com o que ele faz ou não passar intensidades**, em que multiplicidades ele se introduz e metamorfoseia a sua, com que corpos sem órgãos ele faz convergir o seu.

Afetado pela força das ideias trazidas por seus intercessores-intelectuais como: a necessidade de não se pensar uma aula como quadro vazio e de se pensar o livro como possibilidade de fazer conexões e de passar intensidades um devir-professor-invenção se fez presente na atitude do professor-compositor, que instantes depois de haver mirado-admirado a fonte pela qual se fez transbordar aquela pergunta que o instigara, (aluna-compositora<sup>16</sup>), convidou alunos-compositores dirigirem sua atenção para página do livro didático que trazia uma citação de Plutarco realizada por Maffre (1989, p. 146-147):

Contam-nos um historiador grego que em Esparta: Quando nascia uma criança, não era seu pai que decidia se iria criá-la ou não. O recém-nascido era levado ao lugar onde se reuniam os mais e velhos, que o examinavam. Se fosse sadio e robusto, podia ser criado pelos pais [...]. Se, ao contrário, fosse fraco e deficiente, era lançado no precipício. Julgavam que isso era o melhor para a criança e para o governo.

Durante a realização de uma leitura atenta, lenta e cheia de gestos, feita pelo professor-compositor, semblantes de perplexidade se fizeram presentes, acompanhado de gestos e palavras de indignação para com a conduta de uma cidade-Estado, antes guerreira agora, “cruel”, “sem deus no coração”, “ignorante”, conforme fala de alguns dos presentes.

Diante dos afetos manifestos, o professor solicita a alunos pensarem em torno às seguintes perguntas: “Será que realmente somos tão diferentes deles?” ou: “O quão próximo está a atitude de um povo, do qual estamos separados pela história, para com o que vemos acontecer na atualidade?”.

O início das respostas não foi tão animador, até que aluna-compositora-16 inicia um movimento de participação nos trazendo a seguinte pergunta: “O aborto é uma forma de agir como os espartanos nos dias em que vivemos?”. Após essa pergunta, professor-cartógrafo presenciou um interesse crescente alcançar a outros alunos, chegando ao número de 06 (seis) afetados – interesse que se alcançou com a força de um perguntar. Demais alunos apenas, atentamente, apreciavam ao espetáculo, de troca de ideias realizadas intensamente, sem nada questionar, suas manifestações se reduziam a ranger de dentes, morder os lábios, bater na carteira, gargalhadas nervosas, etc.

Dentre esses seis alunos acalorados, uma, ainda que de modo tímido, partiu em defesa do direito da mulher decidir por trazer ou não ao mundo uma criança que não teria como defender frente “[...] um mundo cruel e que é dos fortes”; outros, contrários a ideia, diziam “[...] que isso não pode acontecer, pois só Deus pode tirar e dar a vida”. A discussão acabou se encontrando com uma linha-sentido que dizia respeito a questões como eutanásia, valores religiosos, sociais, etc, se tornando ainda mais acalorada.

Esse foi um dos primeiros bons encontros em que esse professor-compositor pôde compor junto com alunos-compositores, além de se perceber afetado pela alegria e aumentado a sua potência de agir, pondo-se a pensar sobre as possibilidades da *experiência do pensar* ajudar esses estudantes serem capaz de colocar o que acreditavam e pesavam à prova, experimentando pensar o pensamento que pensam no movimento do pensar.

No dia seguinte, os alunos lá estavam para colocar o pensar em movimento em ato segundo da atividade-composição. Da sala de aula os estudantes foram orientados a se dirigirem para a sala de informática, ambiente no qual seriam desafiados a pensar um problema surgido a partir dos travados na aula do dia anterior.

O problema a ser pensado se limitava a refletir o que segue: “Pensando as marcas de Atenas e Esparta que me afetam...”. A problemática visava levar alunos a dialogar, por meio de conteúdo apreendido em sala de aula com os modos de perceber e agir no mundo praticado por eles, enquanto parte de uma sociedade.

Ao saber que da sala de informática deveriam se dirigir para terreno localizado na parte dos fundos da escola, para executar uma das tarefas que iria auxiliar a movimentar o pensar na direção da problemática proposta, os alunos esboçaram em seus rostos muito entusiasmo e alegria e, como crianças que são convidadas a entrar pela primeira vez em um parque de diversões, para lá se dirigiram. Professor-cartógrafo pôde observar o professor-compositor se apropriando intensamente dos diversos platôs à disposição da comunidade escolar, bem como re-inventar, junto com alunos-compositores e professora-compositora-1, outros modos de perceber e fazer escola.

Chegando ao terreno se depararam com dois cartazes que instigavam compositores a pensar o que segue: um, as “Marcas de Esparta que me afetam”; outro, as “Marcas de Atenas que me afetam”. Antes de iniciar esse movimento os alunos foram convidados apreciar uma das

“armas”<sup>41</sup> que iria ajudá-los pensar o que estava sendo proposto nos cartazes: ouvir a música “Mulheres de Atenas”, do cantor e compositor Chico Buarque, na voz da professora de ação inclusiva e violão pelo professor de português. E, por mais uma vez, foram convidados colocarem seus corpos em movimento em direção ao território em que professores-artistas já os aguardavam.

Ao termino dessa apresentação, professora-cantora e professor-instrumentista ficaram contentes ao presenciarem alunos se dirigindo novamente para a sala de informática cantando alto e em bom tom a música que haviam acabado de ouvir. Para o professor-compositor uma “arma”<sup>42</sup> muito potente e extraordinária, que iria muito contribuir com o pensar junto com os estudantes.

Chegando à sala de informática se depararam com uma segunda “arma” para movimentar o pensar: um trecho do filme “Os trezentos”, que aludia sobre os desafios e valores que compete serem enfrentados e acatados por um guerreiro espartano. Em seguida participantes foram convidados a descerem novamente para o território onde estavam afixados os cartazes que já conheciam<sup>43</sup>.

O Professor-compositor deu uma breve explicação a respeito do que se pretendia com a tarefa, que consistia em fazer com que aqueles alunos apreciadores da sociedade ateniense escolhessem um pedaço de papel cartolina de cor amarela e os espartanos, o de cor verde. A maioria optou por pertencer a sociedade espartana, como já era de se esperar. Professores decidiram naquele instante, a fim de tornar a atividade-composição mais dramática, separar os grupos em cidades-Estado, recolher pedaço de papel por eles escolhidos, dar um tempo para que conversassem e apreciassem o território em que estavam, para logo após lhes entregar os mesmos pedaços de papel, agora dizendo a qual classe social pertenciam nas cidades-Estado a que haviam optado viver.

Um segundo encontro alegre se fez perceber no semblante dos professores-compositores, alunos espartanos localizados como *esparciatas* (classe dominante, que viviam para a guerra, únicos detentores da cidadania) ficaram muito entusiasmados com sua condição social; já

---

<sup>41</sup> Atentar nota 38.

<sup>42</sup> A possibilidade de se apropriar com/no cotidiano do território escolar de alunos e professores que, de algum modo, poderiam se destacar por meio de suas capacidades artísticas.

<sup>43</sup> Durante esse tempo, alunos desciam as escadas a cantar música apresentada pelos professores-artistas. O Professor-cartógrafo pode perceber no semblante de professora-cantora que, por ali estava a espreitar o movimento de alunos, um semblante de encanto, carinho e enternecimento para com o comportamento daquelas crianças.

aqueles que foram localizados na condição de *periecos* (os da periferia, embora livres, não detinham direitos políticos) e *helotas* (servos pertencentes ao Estado, escravos públicos, a que os jovens esparciatas tinham o direito de dizimar 10% da população a fim de manter o equilíbrio populacional) foram tomados pela força de uma curiosidade e queriam a oportunidade de buscar em sala de aula o livro didático adotado, para que pudessem melhor compreender a classe social a que estavam pertencendo.

O mesmo ocorreu com os pertencentes a Atenas. Os *Eupatridas*, que formavam a aristocracia, ficaram muito alegres. Já os *escravos* (trabalhavam na agricultura, oficinas artesanais, construções, comércio, obras públicas), mais os *metecos* (estrangeiros e seus descendentes, livres, mas sem direitos políticos) tomaram a atitude de sanar a curiosidade junto do livro didático a que alguns alunos-espartanos já tinham em mãos.

Professores-compositores mostravam-se muito entusiasmados, ao presenciarem alunos discutindo, com livros didáticos em mãos, sobre suas alegrias e decepções em torno da condição social a que poderiam pertencer caso viessem ser atenienses ou espartanos. Em seguida professores-compositores propõem aos alunos atenienses (*escravos* e *metecos*) e aos alunos espartanos (*periecos* e *helotas*) que trocassem de sociedade caso pensassem ser o melhor.

Terminado o tempo destinado para a execução da atividade professor-cartógrafo percebe professor-compositor tomado por um afeto triste, pois, ainda que alunos tivessem compreendido “o que?” a brincadeira propunha pensar, o que se observou foi o movimento de uns poucos alunos para a mudança de sociedade e o que interessar a pensar. Os professores esperavam que muitos da sociedade espartana pretendessem migrar para a ateniense. Diante desse movimento começaram a perguntar para os alunos o porquê daquela escolha em que a troca de sociedade não se fazia. A resposta sendo objetiva: “[...] por que ela é minha amiga e não quer trocar de cidade comigo” (compositora, 16).

“Por que ela é minha amiga”. A *amizade* (conceito<sup>44</sup>) naquele instante se apresentou como uma linha de fuga intensa e potente entre os estudantes participantes e a que a tudo resistiriam para nela continuarem vibrando. Professor-cartógrafo percebe aquele afeto triste levar professor-compositor a se perguntar: o que fazer, então, para a *experiência do pensar*

---

<sup>44</sup> Professor-cartógrafo constata na tristeza e impotência de professores-compositores a incapacidade de perceber, acolher, escutar o encontro e acontecimento que se manifestou, em alto e bom tom, naquele instante junto aos alunos que se colocavam a compor a narrativa que ali se criava. O conceito ‘amizade’ lançava seu grito e com a comunidade da experiência do pensar queria dialogar.

acontecer na escola? O que ainda dá para salvar da atividade-composição? Será que ainda existe interesse para com a continuidade da proposta por parte dos alunos? Perguntas de um professor que ainda não havia apreendido ao que a *experiência do pensar* estava desvelando, por entre os caminhos e descaminhos do território do rizoma-Amenophis e ao qual ainda não havia aprendido escutar.

O afeto pelo qual se deixa envolver esse professor-compositor encontra o seu porquê na fala, mais uma vez, de Corazza (2012), quando nos traz que é “[...] uma ingenuidade o professor pensar que, ao dar uma aula, está diante de um quadro vazio [...]”. Para a autora, para a existência de uma aula interessante, o professor, muito mais que preocupado em prever e avaliar a aula necessita atentar para necessidade de um trabalho de maior relevância em que “o essencial é invisível aos olhos”, conforme nos diria Saint Exupéry (1944, p. 70). Posto isto, nos coloquemos a espreita do que ainda reserva o platô-6º ano “B”, no *rizoma-Amenophis*, para esse professor-compositor.

Professor-compositor reúne forças para dar continuidade à atividade e pede para que alunos mais uma vez dêem uma lida nos cartazes e que digam em uma única palavra a ser escrita num pedaço de papel “as marcas de Atenas que me afetam...” e em outra, “as marcas de Esparta que me afetam...”. Alguns conseguem dar cabo da atividade em pouco tempo, mas para a maioria, que realmente forçava o pensar, a tarefa apresentava-se difícil. Alguns chegando desabafar o quanto “[...] pensar muita coisa para caber em uma palavra é muito difícil” (compositora-12). Participantes foram orientados ficarem de posse dos pedaços de papel para que no dia seguinte pudessem continuar a atividade.

Professor-ignorante<sup>45</sup> em conversa-desabafo, ao término das atividades do dia, com pedagoga-compositora, a respeito dos afetos e movimentos, principalmente os tristes, que se processaram durante as atividades daquele dia, obtém como resposta o fato de ter realizado no passado estudos que abordavam que, junto a alunos da faixa etária que escolhêramos para desenvolver a pesquisa, essa postura em relação à ‘amizade’ já é esperada. Pois “[...] na escola buscam afinidades que se aproximem de suas posturas, problemas e anseios enquanto indivíduos, haja vista encontrarem-se em meio a uma multiplicidade de ideias e desejos junto a uma multidão de diferenças que se apresentam para as suas individualidades” (pedagoga-compositora).

---

<sup>45</sup> Devir do professor-compositor.

De novo, professor-cartógrafo percebe o conceito da ‘amizade’ indo ao encontro do professor-compositor, mas esse o desdenha mais uma vez, constata afetos tristes dominarem seu agir (tristeza, decepção, impotência), impedindo-o de escutar e de dialogar com o que o plano de imanência oferecia a pensar.

No dia seguinte, ainda sob o efeito dos afetos tristes, professor-cartógrafo, já em sala de aula, percebe professor-compositor pretender dar fim ao que iniciara naquele platô, já em comum acordo com a professora-compositora-1. Recomeçar em um novo plano era necessário. Mas o entusiasmo de alguns alunos que insistiam dar continuidade a atividade o fez perceber a possibilidade de *compor*, com a força daquelas intensidades um novo quadro. E no entusiasmo daquele instante, do caos fez-se o cosmo<sup>46</sup>! Professora-compositora-1, sem muito entender o que estava acontecendo, mas sensível e aberta ao que pudesse vir da parte da *experiência do pensar*, buscou acompanhar atenta o quadro que se configurava naquele instante.

Professor-compositor convida a todos os que tinham os pedaços de papel em mão acompanhá-lo até a biblioteca, a fim de continuarem a jornada da experiência do pensamento. Uma vibração diferente e empolgante começou a tomar conta daqueles alunos, alguns querendo justificar o porquê do esquecimento, outros dizendo que haviam perdido e que queriam outra oportunidade. Professores explicaram para alunos que tudo isso fazia parte de um jogo, para que a experiência do pensar pudesse se realizar de modo potente e intenso junto aos estudantes que dela participassem.

A seguir, tínhamos as seguintes cenas já em movimento: professora-compositora-1 com uma parte dos alunos, administrando o conteúdo de sua disciplina – o estudo das cidades-Estado Atenas e Esparta – e o professor-compositor caminhando com 13 (treze)<sup>47</sup> alunos em direção a biblioteca, com a intenção de dar continuidade a experiência do pensar.

---

<sup>46</sup> Cabe dizer que esse momento intenso e cheio de entusiasmo, da parte do professor-compositor, se dá por lembrar conversa que manteve com Prof<sup>a</sup> Sandra Kretli da Silva, da UFES, que, ao amainar a preocupação desse professor para com a construção de planos de aula, para a execução da experiência do pensar, dentro do território escolar, o alertou estar mais atendo e aberto aos fluxos a que o cotidiano escolar buscava forçar o seu pensar, forçar o seu dialogar, forçar a experiência, em consonância com os filósofos e pensadores da educação que fundamentam-se na filosofia da diferença.

<sup>47</sup> Nesse movimento de práticas potentes e inventivas a cartografia ajudou, na medida em que tornava o professor-compositor sensível a uma escuta e olhar mais atentos, sempre à espreita do que se desvelava nos platôs do território escolar. Tem-se o início de se pensar práticas filosóficas dentro de *comunidades da experiência do pensar*. A criação de comunidades-menores da experiência do pensar permitiu a flexibilização do número de participantes, sempre em torno de 06 a 15 pessoas, abrindo a possibilidade de se trabalhar com grupo de interesses, considerando que alunos têm o direito de discutir e pensar os seus próprios problemas.

No platô indicado, estudantes foram convidados a participar do 2º ato da atividade-composição, que consistia em apreciarem a leitura de um texto-convite, que seria realizada por eles e que dizia respeito à “força das palavras”, “ao poder das palavras” (LARROSA, 2016) e a respeito da *experiência do pensar*, enquanto força que nos ajuda experimentar o pensar no pensamento (KOHAN, 2007). Terminada as leituras, os participantes foram orientados a colar as palavras que possuíam em mãos nos cartazes afixado no quadro da biblioteca e dizer os porquês.

Alguns participantes de imediato buscaram apresentar o porquê das palavras, que deviam abarcar o sentido ou valores a que as cidades-Estado os faziam perceber enquanto marcas, que os afetava no seu cotidiano. Para Atenas obtivemos: inteligência, justiça, injustiça, democracia, e escravos; para Esparta: coragem, covardia, defesa, guerreiros, respeito.

Em meio a fala dos alunos era possível perceber que alguns ainda não haviam compreendido as reais diferenças entre as cidades-Estado ali tratadas, o que promovia no semblante do professor-compositor uma dada agonia, mas buscava não transparecer para o alunos, no intuito de que aquela *experiência do pensar* pudesse chegar a um entendimento mais aproximado a respeito daquelas cidades-Estado, esforçando-se, assim agindo, em considerar a “igualdade de inteligências” (RANCIÈRE, 2013).

Ao final do primeiro ato, professor-compositor pede para que 05 (cinco) alunas que não encontraram disposição para comentar sobre as palavras coladas nos cartazes retornem para a sala de aula. As mesmas pedem para que o professor justifique aquela atitude, insistem em permanecer no ambiente da atividade, dizendo: “[...] agora quero falar”, “[...] dá outra chance”, “[...] eu não sabia que era assim”, “[...] isso é muito injusto”, etc.

Acatando o pedido do professor-compositor, as alunas-compositoras saem do recinto, indignadas e gritando até a sala de aula, por várias vezes e em coro, a palavra “injustiça”. Professor-compositor escuta na atitude-indignação daquelas 05 (cinco) meninas a força de outro conceito a se revelar, a “injustiça”, que, ao lado da palavra “amizade”, começa a apresentar-se como uma nova palavra-força, palavra-enigma<sup>48</sup> e que a experiência do pensar poderia ajudar problematizar.

Pôde-se dar início ao segundo ato, com a presença 03 alunas e 05 alunos. Esse ato consistiu em fazê-los compor perguntas que pensasse uma problemática em torno do que havia sido

---

<sup>48</sup> Professor-cartógrafo constata professor-compositor começar entender como acontecem e atravessam os conceitos junto do plano de imanência no qual esteja compondo.

aprendido e experienciado das cidades-Estados estudadas, a fim de forçar/provocar o pensamento dos participantes e retomar pensamentos já discutidos em momentos anteriores.

Eis algumas das perguntas que surgiram: para Atenas: “Por que em Atenas os escravos não morrem e em Esparta os escravos morrem?”, compositor-13; “Por que as mulheres de Atenas não trabalhavam como escravas?”, compositor-09; “Por que os atenienses eram fortes?”, compositor-26; “Depois de se tornarem cidadãos os homens poderiam conhecer seus pais?”, compositora-16.

Para Esparta, eis as perguntas surgidas: “O que acontece com recém-nascidos com algum tipo de deficiência em Esparta?”, compositor-22; “Como os espartanos têm tanta coragem ao enfrentarem tantos domínios fortes e grandes?”, compositor-12; “Os guerreiros espartanos eram reis?”, compositora-11; “A mulher espartana poderia escolher entre treinar ser uma guerreira ou não?”, compositora-26.

Ao explicar suas perguntas, alguns alunos-compositores alegaram não saber os motivos de sua elaboração, outros, não sabiam como dizê-los. Contudo, algumas falas se mostraram interessantes, como a do compositor-26 com a pergunta: “Porque os atenienses eram fortes?”. Ao explicar o porquê da pergunta diz querer saber porque a palavra “forte” fora colada no cartaz referente a cidade-Estado de Atenas, uma vez que aprendeu que “[...] os atenienses eram mais da democracia e uma pessoa colocou que eles eram fortes; mas eles dependiam mais da democracia, não eram muito assim de luta, como os espartanos que se preparavam a vida toda”.

Seguindo os passos do *mestre ignorante*, propôs para que os colegas participantes ousassem buscar caminhos para dar conta do problema trazido pelo compositor-26. Uma resposta tímida dá início ao processo: “[...] porque eles trabalhavam muito, por isso eram fortes”. Professor-compositor não nega e nem afirma a resposta dada, mas intensifica a chama do debate lançando dentro dessa comunidade da experiência do pensar, uma pergunta excelente para ser queimada ao menor sinal de fogo: “A força só se dá na luta, para vocês?”. Uma explosão de palavras-respostas se dão: “Não, tem inteligência também”, “Força também de quantidade”, “E estratégia”. Compositor-22 é convidado pelo *mestre ignorante* aprofundar mais a fato da força ter a ver com “estratégia”. Eis o que diz: “[...] na minha opinião, os espartanos não precisam só de força, precisam ter estratégia e também inteligência para ganhar a guerra. Que não é só assim, [...] vocês são guerreiros, ataca aí e se vira aí. Eles têm que criar uma estratégia para poder derrotar eles”. Professor-compositor pergunta para aluno-compositor-22,

autor da pergunta, se a resposta do colega o contemplara em relação a palavra “força” e ele responde que sim.

Nesse momento professor-compositor comunica ter gostado muito do que ouvira e aprendera até aquele momento e pede para que alunos dirijam-se calmamente para o recreio, que já havia se iniciado há 05 (cinco minutos) e não foi percebido pelos participantes, e os informa que iriam continuar com a atividade no 4º e 5º horários.

Professor-cartógrafo observa professor-compositor dirigindo-se para a sala dos professores tomado por outros afetos (alegria, potência de agir, entusiasmo) e desejando, por meio de suas atividades-composições, levar novamente os alunos-compositores a chegarem naquela disposição de suspensão do tempo *cronológico*, tal como havia ali presenciado, promovendo abertura para o acontecimento do tempo *aiônico*.

Trazer a possibilidade de afetar alunos com a intensidade do tempo de *Aion*, um tempo que brinca, e que não vê o tempo cronológico (*Cronos*) passar. Isso havia esse professor encontrado e experimentado. Diante disso, esse *mestre-ignorante*, pressentiu a possibilidade de se lançar no movimento do pensar junto como os alunos. Um bom encontro, alegre e potente aconteceu. E a potência de tornar esse acontecimento mais freqüente estava na criação de atividades-composição que propiciassem mais escuta entre os participantes e em contagiá-los para a importância em cuidar e respeitar a fala do outro, do que se apresentava com um pensar diferente.

No retorno do recreio alunos-compositores manifestavam estar mais seguros para contribuir com a atividade. Diálogos interessantes puderam aparecer graças à força de perguntas geradoras, como as que seguem: compositor-22, “O que acontece com os recém-nascidos com algum tipo de deficiência em Esparta?”. Aluno informou que o porquê da pergunta é que “[...] em Atenas parece que os deficientes físicos e pobres podiam, quando crescer, mudar de condição de vida e ir para uma condição financeira melhor, mas no caso de Esparta ainda não sabia; o que acontecia?”. Por mais uma vez, professor não nega nem afirma nada e pede para que colegas contribuíssem com o que estava sendo perguntado. Compositor-26 diz que “[...] os sacerdotes, em Esparta, pegavam essas crianças deficientes e lançavam elas de um penhasco.”; compositora-16 acrescentou: “Eles acham que se essa criança crescer pode tornar Esparta fraca e vir atrapalhar na luta, [...] eles faziam isso para ajudar na controle<sup>49</sup> (sic)

---

<sup>49</sup> Controle.

das cidades”. Continuou insistindo na pergunta o compositor-26 lançando em direção ao professor-compositor o que segue: “Tio, [...] e se uma criança nascesse com uma deficiência do tipo pequena, tipo assim, sem um dedo, mesmo assim, ele era jogado de um penhasco?”. De imediato, compositora-21, responde: “Acho que sim, pois essa deficiência poderia atrapalhar pegar em armas”.

Ainda em torno da mesma pergunta, compositor-22, mostrou-se tomado pelo sentimento da indignação, expondo para os presentes que na opinião dele o fato de os espartanos “[...] jogarem os bebês deficientes do penhasco é bem ruim. Pois, se ao menos deixasse o bebê vivo e pensasse em fazer um trabalho”.

Professor-cartógrafo percebe a tristeza e a indignação se fazer presente no semblante dos participantes. Afeto que moveu o aluno-26 a dizer: “O que os espartanos deveriam fazer era esperar essas crianças crescer (sic), não para ir para a guerra, mas para ajudar a procriar e ajudar a ter mais soldados”. O aluno que levou a comunidade da experiência do pensar a ser tomado pelo sentimento da indignação e tristeza mostrou-se satisfeito com a possível solução. Professor-compositor pergunta se as respostas até o momento alcançadas deram conta da pergunta criada pelo colega e todos os participantes são unânimes em dizer que sim.

Os trechos aqui citados nos levam perceber, com Cirino (2016), o lugar privilegiado que tem a pergunta no espaço da experiência do pensar:

Uma pergunta que inquieta àquele/a que a faz, podendo se remeter ao próprio ou a algo que surge na experiência a partir de uma leitura ou de fato do cotidiano infantil, entre outras possibilidades, favorecendo as crianças e aos adultos vivenciarem sentimentos, ideias, emoções, movimentando o pensamento sobre as coisas do mundo, de si mesmo, de seus/uas companheiros/as. Outro aspecto perceptível é a forma intensa com que crianças e os adultos se lançam no movimento de discussão e busca de sentidos para o que se coloca em questão (CIRINO, 2016, p. 154-155).

Possibilitar os alunos vivenciarem sentimentos e pensamentos no movimento de suas discussões se fez notar na medida em que se sentiam mais seguros em contribuir com/na a atividade-composição proposta, alcançando eco com essa fala de Cirino (2016).

Uma pergunta que promoveu diálogo interessante, entre os participantes, foi a pergunta do compositor-09: “[...] porque as mulheres de Atenas não trabalhavam como os escravos?”. O aluno apontou o porquê da pergunta no fato de não compreender a partir do livro que elas desempenhavam um trabalho duro. Algumas respostas: Compositor-26, “Eu acho que eles aproveitavam mais as mulheres para fazer outras coisas como tecidos, alimentos, [...] porque os escravos deveriam sofrer [...]”; para compositora-16 “[...] é como a fala do professor, que elas deviam servir de instrumento nas mãos dos homens”.

Durante os debates que se fizeram em torno das perguntas, pudemos perceber que, das respostas iniciais, eles não atenderam ao que se perguntava, mas, à medida em que eram convidados a pensar, com questões lançadas ao grupo, pudemos notar crescer a capacidade de dizer e argumentar. Também se pôde perceber alunos se apropriando da capacidade de agenciar aquelas palavras coladas nos cartazes com a que ouviram de professores, mais as que lembravam dos estudos com livro didático e texto-convite para a experiência do pensar, contribuindo com os saltos argumentativos que se apresentaram nos diálogos.

Momentos depois, o compositor-26 nos apresenta a seguinte problematização: “Professor eu to (sic) aqui numa dúvida. Fugindo um pouco do assunto. Se Atenas era uma sociedade da democracia, então todos eles não podiam ter uma posição social do mesmo jeito?”. Compositor-22 pede a palavra para comentar: “Eu acho que já sei! Eu acho que é por causa que não quer. Pois como eu disse a pessoa que nasce em Atenas [...] pode nascer pobre, pobre, pobre, mas, se ele quiser, ele pode melhorar a sua condição. Então, se não melhorar é porque não quer [...]. Professor-compositor pensou dar mais intensidade a pergunta do compositor-26, mas percebeu ser melhor deixar esse movimento mais para frente, a fim de observar o que poderiam trazer para o debate da parte daquelas “armas” que para eles haviam sido disponibilizadas (livro didático, composição musical, vídeo).

Eis que esse momento surge por meio de uma observação do compositor-22: “[...] professor eu percebi uma coisa quando a gente estava debatendo sobre as perguntas. É que as perguntas foram mais focadas nos espartanos do que nos atenienses”. Professor-compositor pergunta se todos haviam observado isso. E um sim meio tímido se fez presente na sala. Diante disso, instiga participantes dizerem o porquê do movimento em torno dos espartanos. Para o compositor-26: “[...] acho que debatemos mais sobre os espartanos porque eles fizeram mais história que os atenienses. Pois os atenienses estavam muito ligados na democracia e as pessoas não estão ligadas muito na democracia, na inteligência. As pessoas gostam mais das pessoas do tipo agressivas”. Professor-compositor faz uma pergunta para aprofundar o debate: “Então, você acha que Esparta consegue fazer mais história do que os atenienses?”, seguida de outra: “Então, Esparta através da luta faz história e Atenas através da inteligência e da democracia faz menos história? Como é que é isso?”.

Em um dos momentos mais potentes respostas intensas surgiram, como as do compositor-26 que atribuiu esse movimento ao fato dos atenienses trazerem mais dúvidas:

[...] porque nos dias de hoje a democracia nem todos os brasileiros fazem, porque é muita roubalheira, muito desrespeito ao público, então, por isso eu acho que os espartanos fazem mais história, respondem mais perguntas para nós do que os

atenienses. Os atenienses nos trazem mais dúvidas, mas os espartanos nos trazem mais respostas para os dias de hoje” (DIÁRIO DE CAMPO, doravante DC).

Compositor-12 complementou a fala do colega dizendo: “Professor, não sei se é um ditado que ouvi, mas que diz o seguinte: que os mais fortes sempre vencem. Que é o que acontece nos dias de hoje que tem mais pessoas que gostam da força física do que da inteligência [...] para fazer as coisas”. Compositor-22 buscando contrapor a resposta de compositor-26 diz: “Professor, da opinião do colega, eu discordo. Eu discordo plenamente porque a democracia, agora [...] as pessoas não ligam muito, porque na minha opinião a democracia são as regras do Brasil e na minha opinião elas devem ser seguidas”. Compositor-26 replica o colega-22 com a seguinte afirmativa:

[...] sem querer discordar de você, [fulano], acho que a democracia traz a enganacia (sic), pois os políticos entram aí para roubar, atrás de dinheiro, porque as pessoas querem ser ricas, ninguém quer ser pobre. E por causa disso eu descordo dos atenienses, porque mesmo a pessoa não querendo roubar ela pode sofrer ameaça. Sofrer injustiça. A mesma coisa acontece com aqueles que estão contra os espartanos, se não fazem o que se pede vai acabar morrendo (DC)<sup>50</sup>.

Replica compositor-22: “Então, [colega], sobre sua resposta eu concordo e discordo. Pois existe político que rouba muito, muito mesmo. Mas tem alguns que são humildes e ajudam. Eu sei que são raros, mas existem alguns”. Tréplica do compositor-26:

[...] essa resposta que eu vou te dar aqui é parecida com a dos espartanos. Tem político bom, mas esses políticos humildes e bons ficam lá em baixo. Eles sendo bom o povo brasileiro não acredita, porque quanto mais lá em cima eles estiverem, [...] mais eles prometem coisas, dizem que vão fazer coisas e o brasileiro aceita porque não tem outra escolha. Eles não conhecem quem está lá embaixo. Por causa disso eu acho que sua resposta está errada (DC).

Pode-se dizer que foi um dos momentos mais potentes e intensos da atividade-composição. Alunos que não participavam do calor do debate apreciavam a troca de opiniões travada pelos dois colegas em torno do que pensavam a respeito de política. E professor-compositor, por mais uma vez, ao invés de intervir junto a conclusão que se gerou, preferiu aguardar o que ainda poderia vir no caminhar da atividade-composição.

Passados alguns instantes temos compositor-26 expondo o que segue para a pergunta “porque os escravos em Atenas não morrem?”, do compositor-13:

Professor eu coloquei em Esparta a palavra ‘covardia’ por esse motivo. Porque eles gostavam de humilhar o escravo até morrer. [...] desde o início a gente estava debatendo isso, os espartanos não tem dó, não tem medo e vão partir para cima, eles tem sangue frio e coração frio, não perdoa nunca e por isso que eu coloquei ali que

---

<sup>50</sup> Até o final da atividade-composição teremos a oportunidade de ver o pensar do compositor-26 mudando em relação à sociedade ateniense.

eles são covarde, covarde, covarde (batendo na mesa com as mãos insistentemente) (DC).

Compositora-16 alega que o fato de espartanos matarem parte de sua população se deve a serem “mão fechada” e pretender o controle do número de habitantes:

Outra coisa que acho interessante é que parece que os espartas (sic) eram mais mão fechada, tinham medo de gastar dinheiro, matavam os escravos para poder economizar mais. Tinha medo de que a cidade crescia (sic) mais e eles não conseguissem controlar, tinham medo de não sobrar dinheiro suficiente para eles e acabar com a riqueza deles (DC).

Aluno-26 depois das afetações promovidas pelas falas dos colegas veio, então, com essa afirmativa, alterando sua percepção em relação às duas cidades-Estado:

[...] foi o que antes falei: pequenos detalhes pode nos levar alcançar grandes detalhes. Aí eu percebi uma coisinha aqui. Antes não havia entendido o que [fulano] colocou ali como ‘inteligência’<sup>51</sup> nos atenienses e agora, com essa pergunta que o [colega] respondeu, me fez lembrar uma coisa: que os atenienses usavam os escravos mais para o trabalho e também aumentar a população, e para não deixar o povo muito cansado [...]. Então, eu acho que entendi o que o [colega] falou e acho que a resposta é que os espartanos achavam os escravos fracos, então matava. **Agora, entendo que os atenienses pensavam antes de fazer, pensavam duas vezes** (DC, grifo nosso).

Constata-se nesse momento que compositor-26 adquire um pensamento diferenciado em relação aos atenienses. Um novo modo de pensar essa sociedade e de perceber as ações da política dessa cidade-Estado afeta esse participante.

Com os resultados até o momento alcançados, professor-compositor, pôde concordar com Kohan (2000) quando opina que uma experiência de pensamento é um movimento cujo destino não é definido de antemão, ele é constantemente exposto a perigos de percurso, numa relação aberta e inesperada com o que nos toca, sem garantia de acerto, pois é um constante estar diante do enigmático do sentido que se apresenta.

No *terceiro ato*, alunos-compositores foram convidados a se reunirem em grupo e reunir as perguntas compostas no 2º ato em uma e eleger um representante para apresentar o porquê da pergunta. Eis as perguntas que surgiram desse momento: Grupo 1: “Porque o espartano é considerado de modo egoísta?”. O porquê da pergunta pelo fato do grupo considerar os espartanos egoístas e de terem pensado na frase que estava nos cartazes: marcas de Atenas e Esparta que me afetam.

---

<sup>51</sup> Professor-cartógrafo observa essa ser uma palavra-força que insi em afetar o aluno-compositor-26, em relação ao que pensa da sociedade ateniense.

Pergunta grupo 2: “A mulher espartana podia escolher ser uma guerreira ou não?”. Para representante do grupo a inquietação acontece:

[...] porque no livro não afirma bem o que ela fazia. O livro só falava que prepara seus filhos para ir para a guerra. Aí ficamos assim, meio na dúvida. O livro fala que as mulheres preparavam seus filhos para que depois dos sete anos fossem preparados para ir para a guerra, para tornarem-se espartanos. E as mulheres? Podiam se tornar espartanas (DC).

Compositora-16 considera que a mulher espartana:

[...] era treinada para ser mãe, uma boa esposa, ser dura como elas eram. Trabalhar e aprender as coisas que naquela época a mulher aprendia. Então, treinar para uma guerra, uma mulher que já é assim, tem o temperamento forte, que é dela, eu acho (DC).

Professor-compositor corrobora a fala da compositora-16 e acrescenta ter lido que “[...] a mulher espartana também participa de atividades físicas e as que participam das castas mais elevadas também ajudavam no comércio”. E nada se produzindo da parte dos alunos-compositores, dessa sua fala parte para o quarto ato.

No quarto ato professor-compositor comunica aos alunos-compositores que ao final da atividade deve dizer para os participantes, como se deu a criação da atividade-composição: dificuldades encontradas, alegrias e tristezas, e por quê. Dá início dizendo que essa é uma atividade de mestrado e que sua composição não foi nada fácil, pois teóricos por ele estudados, dizem que uma aula deve ser construída por um professor como uma obra de arte e que seu preparo demanda muito preparo e esforço. Disse ainda que em alguns momentos da atividade chegou a ficar muito triste (despotencializado), mas que, com a criação da comunidade da experiência do pensar, foi tomado por um sentimento de alegria e de companheirismo para com aqueles que chegaram ao final da atividade. Falou que foi muito gratificante ter tido a oportunidade de desenvolver a experiência do pensar junto de alunos tão interessados e participativos.

Ainda em relação às alegrias e tristezas, professor-compositor diz que o fato de alguns alunos terem voltado para sala de aula, não é indicativo de que não sejam capazes de participar da *experiência do pensar*; indica apenas que o problema por nós aqui trabalhado não participa daquilo que desejam problematizar nesse momento de suas vidas. E o fato deles, os participantes ali presentes terem chegado ao final, indicar terem sido tocados, tomados e atravessados pelo desejo de melhor se aproximar de um pensar que aborde questões éticas, políticas e sociais, como as problematizadas na atividade-composição. Essa fala o fez

lembrar-se de uma colocação de Kohan (2003, p. 230-231) que em seus estudos deleuzianos diz:

Nunca é possível determinar a priori se o plano é importante, o personagem notável e o conceito interessante. Não se pode antecipar se um problema está bem colocado, se uma solução é adequada e se um personagem é viável. É sempre questão de experiência, de pensar no pensamento.

Em meio a essa lembrança do pensamento de Kohan (2003), professor-compositor agradeceu a todos mais uma vez e abriu a fala para que demais participantes pudessem avaliar e dizer que afetos, sentimentos e percepção puderam capturar da atividade-composição.

De acordo com a compositora-11 passou perceber a sociedade ateniense de um modo diferente e que gostou da aula por ter a oportunidade de debater:

[...] gostaria de dizer que entre os Atenienses e Espartanos, eu achei no começo, quando eu não sabia de nada, que os espartanos eram ótimos, não faziam nada de errado e os Atenas eu já pensava outra coisa, já pensava que eles eram egoístas. [...] durante as aulas, eu aprendi que, no meu pensamento, os espartas (sic) são bem diferentes dos atenienses. Por quê? Parece que os atenienses eles aceitam mais os escravos e os espartanos, não. E pude perceber que os atenienses mechem muito com a democracia. Então quero dizer que gostei muito dessa aula, amei falar assim, porque assim..., até esse ano foi a aula que eu mais gostei, desse debate, e é isso (DC).

Para o compositor-22 a percepção do conteúdo ficou mais clara e diz ter gostado das aulas:

[...] gostei bastante das aulas, de entender essa matéria, conversar e debater. [...] aprendi bastante coisas. **Posso dizer ter aprendido existir uma diferença muito grande entre Atenas e Esparta.** Pois, assim, Esparta é mais voltada para a força, a guerra e tudo o mais. Já Atenas é focada na democracia, comércio, eles são muito inteligentes. Os espartanos são mais cruéis e os ateniense têm mais coração [...] têm dó dos escravos (pois não os mata). Achei essa aula bem legal. E agradeço por ter uma aula tão boa assim (DC, grifo nosso).

Já o compositor-26 apontou poder participar de uma aula diferenciada, pois outros professores não conversam, vão logo passando dever no quadro:

[...] **sua aula é bem legal! Diferente das outras. Talvez é o que eu quero estudar quando chegar na faculdade [filosofia]. [...] faz pensar muito!** No final de semana comecei a pensar um pouco mais nisso aqui, fora daqui [...] e pensei que aqui as duas cidades tem uma coisa que está acontecendo aqui hoje, no século 21: [...] muito desrespeito, discriminação [...]. **E o que eu falei na sua aula passada me fez pensar e eu estou pensando bastante.** E a sua aula é bem diferenciada, por que na dos outros professores não conversam com os alunos vão logo passando dever no quadro, passando matéria [...] (DC, grifos nosso).

A compositora-16 considerou a relação das sociedades de Esparta e Atenas com as ações que temos que tomar nos dias atuais para ser alguém na vida:

O que eu mais achei interessante nessa aula é que na diferença entre as mulheres espartanas e atenienses parece muito com os dias de hoje. Interessante porque os

espartanos, os seus filhos tinham que começar virar guerreiro a partir dos sete anos, assim como nós hoje que para ser alguém tem que começar estudar cedo: para ser alguém na vida, para conseguir um trabalho, para nos sustentar. E os atenienses eram pessoas simples que eram muito democráticos, igual nos dias de hoje, que a gente precisa muito da democracia para decidir quem vai ficar na presidência do nosso País, governadores e etc. Isso é muito importante para os nossos dias de hoje. **E achei essa aula muito legal, porque me levou a pensar muito no que eu quero ser na vida. Eu queria ter várias oportunidades como essa, de continuar aprendendo, pois comecei a me colocar no lugar daquelas mulheres do passado, o que me fez pensar que mulher quero ser.** É isso, essa aula foi muito legal, quero continuar aprendendo (DC, grifos nosso).

Ao final das percepções apontadas professor-compositor agradece, por mais uma vez, a participação de todos e lhes comunica que eles provaram ser possível a experiência do pensar com alunos do ensino fundamental de uma escola pública. Nesse instante compositora-11, aproveita para dizer que: “[...] também vocês [professor-compositor] não estão falando só de Atenas e Esparta, vocês também trazem para a gente a diferença deles lá e o mundo de hoje. Vocês trazem para a gente até o dom do respeito que a gente pode se dá (sic) pelas pessoas. Então por isso que eu gostei da aula”.

O interessante nessa fala se dá pelo fato dela perceber que o professor-compositor foi o responsável em fazer o paralelo entre as cidades-Estado de um passado distante com os nossos dias atuais.

Os resultados-avaliações alcançados fizeram com que professor-compositor cobiçasse adquirir “armas” mais potentes a fim de alavancar a experiência do pensar dentro de uma perspectiva em que fosse possível a reinvenção de práticas educativas<sup>52</sup> e em que essas pudessem contribuir com a quebra daquelas linhas duras<sup>53</sup> que constituem o rizoma-escola.

\*\*\*

Por meio dos encontros e intensidades pelos quais se deixou afetar esse professor-compositor, pode-se agora dizer que esse personagem-conceitual não mais teria condições de escutar e enxergar o rizoma-Amenophis como antes, pois havia encontrado uma linha-molecular alegre e intensa com a qual poderia agora experimentar a prática da experiência do pensar.

Ainda assim, alguns desafios se fizeram presentes em seu pensamento, tais como: como promover possibilidades de se compor com acontecimentos em que seja possível assumir,

---

<sup>52</sup> O fato da atividade-composição, aqui narrada, por meio da força de um perguntar, ter sido capaz de movimentar o pensar dos participantes, de levá-los fazer conexões-relações entre o passado e o presente, de alcançar intensidades alegres e potentes em meio aos debates, é indicativo de que o professor-compositor, com a experiência do pensar, pode contribuir na re-invenção do espaço/tempo do cotidiano escolar.

<sup>53</sup> Horário de entrada e saída da escola, tempo de 50m para cada aula, horário de recreio, etc.

enquanto professor, a igualdade de inteligências, ou seja, agir a partir do pressuposto de que todo mundo é capaz de atenção, interesse, prática e estudo? Como alcançar problemas que possam ser do interesse de determinado grupo de alunos? Como agenciar o interesse de individualidades diferentes que se encontram e se chocam no espaço escolar: professor, aluno, coordenadora, pedagoga, diretor, etc? Como articular a necessidade de dar voz aos alunos com o currículo formal da escola, fortemente enciclopédico e desligado das práticas culturais populares?

A resposta a essas perguntas se deu, quando, no final das atividades escolares de uma terça-feira, coordenadora-compositora solicita um momento para conversar com professor-compositor e pede que a ajudasse a trabalhar com a turma do 6º ano “B” algo sobre a “amizade”, haja vista conflitos inerentes a essa palavra em sala de aula. Outra vez lá estava a amizade (conceito) no seu encaixe. Ele ouve a coordenadora por um bom tempo e uma de suas falas chama sua atenção: “[...] elas estão tendo dificuldade de lidar com suas emoções. Duas delas chegaram a chorar na minha sala. Muito ciúme, intriga, desrespeito, carência, etc.” Professor-cartógrafo constata professor-compositor se apropriar de uma fala de Fuganti (2017), em que disse: “Se a educação tem uma tarefa é a de ensinar o homem a experimentar. [...] A gente interpreta com nossos estados de impotência”, sendo levado refletir o que segue:

Sim! Elas, a ‘amizade’ (conceito) e a ‘injustiça’ sempre estiveram ali a me espreitar! Mas não eu, a elas! A força dessas palavras me afetaram, me tocaram, sempre querendo me convidar para uma troca de experiências, um diálogo, dentro desse ‘plano de imanência’<sup>54</sup> em que se manifestavam! Sempre ousadas, fazendo estardalhaço e eu sempre resistindo dialogar com elas. Sim, era chegada a hora desse professor ‘[...] deixar de interpretar com seus estados de impotência’ (DC).

Levado pelo entusiasmo daquele encontro com o conceito da amizade, que se apresentava em sua mais intensa manifestação, professor-compositor decidiu que iria compor duas atividades. Uma dirigida para 12<sup>55</sup> alunas do 6º ano “B” problematizando sobre a amizade, outra, para aquelas 05 alunas que saíram gritando a palavra injustiça, no dia anterior.

Professor-compositor propõe para coordenadora-compositora comporem, juntos, uma atividade que trataria do conceito ‘amizade’. Aproveita para explicar que nesse movimento,

---

<sup>54</sup> Para Deleuze e Guattari (2016) “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. [...] o plano não tem outras regiões senão as tribos que o povoam e nele se deslocam” (p. 47).

<sup>55</sup> O número de alunas aqui mencionado se deve conforme segue: no que refere a amizade, pelo fato de professor-compositor identificar na fala da coordenadora-compositora esse sentimento atravessar mais intensamente, 12 alunas de sala; quanto ao conceito de injustiça, a uma curiosidade do professor-compositor em ouvir os afetos pelos quais foram tomadas aquelas 05 alunas que na atividade anterior saíram gritando pelo pátio da escola essa palavra.

da experiência do pensar, obteríamos um aproveitamento maior se pudéssemos trabalhar com no máximo 15 alunas, o que o levou a orientar a coordenadora a convocar aquelas meninas que estavam sendo intensamente atravessadas com a problemática da amizade. Também imprime para a coordenadora-compositora o texto “Notas sobre a experiência e o saber da experiência” (LARROSA, 2016), uma de suas “armas” mais apreciadas e que pensou que poderia contribuir com a compositora na elaboração da atividade junto com ele.

Quanto à problemática da injustiça, no dia seguinte, comunicou a pedagoga-compositora sua intenção com esse conceito junto com algumas alunas do 6º ano “B”. Argumentação para o desenvolvimento da atividade foi apreciada e acolhida com muita alegria. Nesse instante, pedagoga-compositora, coloca à disposição todo o material escolar necessário para o bom andamento das atividades-composições a serem realizadas até o final da pesquisa.

Sim! Estava posto. Um novo horizonte de possibilidades se fez desvelar, um plano de imanência, repleto de conceitos com os quais é povoado, mas que ainda não sabia como capturar e partilhar, agora, estava dado. Caberia ao professor-compositor forçar o seu pensar para a busca de linhas-sentidos que fizessem dialogar com os conceitos que se apresentavam e atravessavam esse plano de imanência que compunham esse coletivo escolar.

#### 4.3 MOVIMENTOS DO CONCEITO ‘INJUSTIÇA’ EM UM PLANO DE IMANÊNCIA

Eu achei a aula ótima! Incrível! Tipo: ÓTIMA! [...] Por que, isso dá para aliviar sua mente. Tipo: eu to (sic) com essa dúvida aqui e to (sic) com medo de alguém ‘zoar’ de mim, também. Mas aqui não, **aqui todo mundo compartilha** e o que se fala aqui não sai daqui (compositora-02, grifo nosso).

Este tópico narra uma prática filosófica, mediada por professor-compositor, em comunidade da experiência do pensar, com 05 alunas-compositoras, do platô 6º ano “B”, com a intenção de problematizar o conceito ‘injustiça’.

Na semana seguinte à atividade “Pensando as marcas de Atenas e Esparta que me afetam”, professor-compositor leva àquelas alunas convidadas a se retirarem de sala uma proposta diferenciada de trabalho, a fim de buscar a confirmação de que aqueles conceitos (o da amizade e o da injustiça) poderiam realmente ser apropriados para uma experiência do pensar

e fazer, no sentido compreendido nesta pesquisa, de terem os alunos o direito de tratar os seus próprios problemas<sup>56</sup>.

Já em sala de aula, professor-compositor sente aumentar sua potência de agir, uma vez que presencia muitos estudantes querendo participar das atividades criadas para as comunidades da experiência do pensar.

Na intenção de amainar a ansiedade em participar da atividade, esse mediador dá explicações sobre o que a experiência do pensar precisa para acontecer. A seguir, de posse de uma lista, que já continha o nome das participantes que seriam convidadas para compor a atividade, solicita que se dirijam para a biblioteca da escola.

Alegria e entusiasmo foram alguns dos sentimentos pelos quais foram tomadas as estudantes convidadas e que se faziam perceber em meio a risos, gargalhadas e palavras-frases que aludiam a sucesso: “[...] isso aí, é nós (sic) [...]”, “[...] conseguimos!”, “[...] Vamos lá!”; e no rosto dos que ficaram tristeza e decepção. Professor-compositor comove-se com aquela cena e explica para os que ficaram que outras atividades seriam compostas e que todos os alunos e alunas do 6º ano “B” teriam a oportunidade de participar ao menos de uma delas. O sorriso que se abriu no rosto de alguns alunos somado a palavras-frase do tipo: “Aí sim, professor!”, “É isso, aí!”, “Também queremos filosofia.”. Conseguiram elevar, novamente, a potência de agir desse professor.

Ao chegar à biblioteca professor-compositor explica o propósito da atividade: “Pensar movimentos de uma aula justa e injusta”. Nessa intenção, inicia o primeiro ato da atividade-composição, propondo para as compositoras a leitura da carta-convite para a experiência do pensar somada à leitura do texto “Como vejo o mundo” (EINSTEIN, 1981). Terminada a leitura, foram dados 10 minutos para que pudessem conversar e escolher uma única palavra para o que seria uma aula justa e com outra, uma aula injusta. Algumas conseguem dar conta da atividade rapidamente, mas outras verbalizam a dificuldade de “[...] dizer tanta coisa em uma só palavra”.

Uma das compositoras diz que está querendo desistir, mas é impedida pela colega ao lado que comenta “Desiste não! Vamos tentar! Nossa amiga disse que foi muito legal ter ficado até o final daquela que perdemos” (compositora-14). A compositora-23 se dá por vencida e persiste

---

<sup>56</sup> Conforme Gallo (2013), diz Deleuze, é importante que cada um tenha direito a seus problemas. Para o autor “é importante que cada um viva o problema como seu, faça sua própria experimentação, e não assuma falsamente o problema imposto por outrem” (GALLO, 2013, p. 77).

na atividade. Nesse instante professor-cartógrafo pôde perceber que o interesse pela *experiência do pensar* também poderia ser desperta pelo contágio do entusiasmo e alegria de alunos que concluíssem os movimentos propostos em atividades vindouras.

Em seguida, as participantes são orientadas a afixar no cartaz a palavra que encontraram para uma aula justa e para uma injusta e justificar a sua escolha. Eis algumas das palavras surgidas desse movimento para aulas justas: respeito, estudar, amor, aprender, encontros. Para aulas injustas: briga, bullying, violência, julgar, desinteresse.

Algumas falas se mostraram intensas nessa parte da atividade: “**bullying**, para aula injusta. Porque a gente deve respeitar a pessoa pelo que ela é e a gente não vai mudar ela porque a gente tá ‘zuando’ ela” (compositora-02); “**aprender**, para justa. Porque às vezes, [...] nem todo mundo aprende, mas, se ‘a gente esforçar’ (sic) a gente consegue alguma coisa pro nosso futuro” (compositora -27); “**Julgar**, para injusta. Porque é ruim ficar julgando as pessoas pelo que ela é [...] tipo assim: a roupa que ela se veste, o modo dela falar, pela forma que ela anda. A gente não precisa julgar” (compositora-27).

Figura 2 – Fotos aulas ‘justas’ e ‘injustas’



Fonte: Arquivo do autor (2017).

Ao término desse movimento, professor-compositor diz que também vai contribuir com duas palavras e cola no cartaz: a palavra **encontros**, para uma aula justa. Diz que a escolha dessa palavra se deve ao privilégio de sua pesquisa conseguir o encontro com linhas-acontecimentos que propiciam a experiência do pensar; e que o fato das estudantes ali presentes não terem participado até o final da atividade anterior, em nada indicou incompetência, e sim que os

conceitos-problema, tratados naquela ocasião, não iam ao encontro dos delas. Conclusão que o forçou a busca de uma problemática que as estimulassem o pensamento. Daí pensar sobre o que seria uma aula injusta e uma justa.

Para aula injusta colou a palavra **desinteresse**. A escolha dessa palavra, diz para elas, se deve ao fato dele ter se entristecido com o desinteresse de boa parte dos alunos presentes na atividade anterior.

Após essa fala, professor-cartógrafo pôde observar as participantes sendo atravessadas por um misto de emoções-sentimentos: tristeza, surpresa, agonia, decepção, solidariedade, culpa, etc. Constatação que levou o professor-compositor, já no segundo ato da atividade-composição, a propor a leitura da composição “Perfeição”, do grupo musical Legião Urbana. As alunas receberam as orientações devidas com muita atenção, entrega e interesse (pensa o professor-cartógrafo, as alunas ainda estarem sob o efeito dos afetos alcançados ao final do primeiro ato).

Cada uma das compositoras teve a oportunidade de ler a um trecho da música e de se apropriar de modo intenso das palavras e frases nela descrita. Ao final da leitura<sup>57</sup>, uma das participantes levou o texto ao peito e disse em voz terna/gentil: “Ah gente, amei o texto!”. As demais perguntaram se podiam ficar com aquela cópia, pois adoraram também.

O professor-compositor pede para que alunas digam com uma palavra o que a música pretende dizer ou um afeto que tenha se promovido nelas. Nesse momento podiam-se notar algumas meninas muito ansiosas para encontrar a palavra que desse conta do que compreendera do texto. Ao final, todas as participantes já a haviam encontrado. Algumas das palavras que surgiram: “perfeição”, “amor”, “morte”, “futuro”, “violência”.

Em seguida, as participantes foram convidadas a criar uma pergunta que pudesse trazer para o grupo um problema a ser pensado. E informa que todas as “armas” utilizadas (textos e músicas) estariam à disposição das participantes para ajudar na composição da pergunta. Compreendida a atividade ao seu final obtivemos as seguintes perguntas: “O que significa justo e injusto?”, compositora-27; “Porque há violência?”, compositora-23; “Porque o preconceito”, compositora-14; e “A injustiça tem coisas boas e ruins ao mesmo tempo?”, compositora-02.

---

<sup>57</sup> É importante que se diga que durante a leitura algumas alunas tropeçavam na leitura, outras algumas palavras de forma errada, mas, mesmo assim, todas ouviam a leitura respeitando a cada uma que ousava, por meio da sua voz e habilidade para com a leitura até ali adquirida, entoar sua voz.

A maior parte das alunas denotou uma preocupação com atitudes desrespeitosas entre colegas e a atitude de julgar o diferente pela aparência, modos de se vestir, etc. A última pergunta da atividade mostrou o alçar de um voo em direção a uma prática filosófica, mais radical e profunda, conforme o porquê da pergunta: “Eu fiquei em dúvida porque a maioria que a gente colocou aqui são coisas ruins (coluna: aulas injustas), [...] mas, eu não sei se deve ter coisas boas na parte da injustiça como a gente colocou na parte da justiça, [...] na injustiça a gente só colocou coisas ruins. Aí eu fiquei na dúvida”, compositora -02.

Diante dessas perguntas, o professor-compositor diz para as compositoras que a pergunta criada pela compositora-02 é muito interessante e que até hoje faz com que filósofos e outros pensadores se debrucem em torno dela. Conclui dizendo que é muito importante pensar, como induz a pergunta da colega, “[...] até onde uma aula dita ‘justa’ pode ser ‘injusta’ e vice-versa”.

Muito gratificante observar nas alunas uma atenção profunda à pergunta criada, ao porque dela e a participação-comentário do professor-compositor. Algo ali estaria indo ao encontro de uma experiência de pensar?

O próximo ato (terceiro) se deu com a constituição de duas duplas de alunas-compositoras. Com as perguntas anteriormente criadas pelas componentes, mais a ajuda dos textos e composição musical, as alunas foram orientadas compor uma única pergunta. Seguem as perguntas que foram criadas: “Porque o bullying?”, “A injustiça tem coisas boas e ruins, ao mesmo tempo?”.

A primeira pergunta, explicaram, focou na violência étnico-racial e verbal que observam na escola, na comunidade e na sociedade como um todo; a segunda frisou a necessidade de se refletir melhor sobre práticas injustas que estejam sendo classificadas como justas em meio aos critérios estabelecidos no dia a dia de nossa vida (lançou para o universal, não focou na escola).

Depois de explicado os porquês das perguntas, o professor-compositor dá início ao quarto ato da atividade-composição e diz que o objetivo, com a criação da atividade, foi “Pensar os movimentos de uma aula justa e injusta” e compor, com as participantes, propostas de resistências contrárias a injustiça, dentro do espaço escolar.

Em seguida, o professor solicita que as compositoras comentem o que acharam da aula. A compositora-02 diz que “[...] achou a aula ótima, tipo incrível [...] porque deu para aliviar sua mente! Tipo: ‘ah, eu to (sic) com essa dúvida aqui e eu to (sic) com medo de alguém ‘zoar’ de

mim também’. Mas aqui não, né?! **Aqui todo mundo compartilha** e o que se diz aqui fica aqui” [grifo nosso].

Professor diz ter apreciado a palavra compartilhar, pois essa é a ideia da experiência do pensar, a de levar cada um a respeitar a fala do outro. E, por meio da força que traz a palavra compartilhar, esse professor-cartógrafo constata o professor-compositor dialogando, em pensamento, com palavras de Masschelein e Simons (2013, p. 51):

A escola é o tempo e o lugar onde temos um cuidado especial nas coisas, ou, em outras palavras, a escola focaliza a nossa atenção em algo. [...] A escola torna o indivíduo atento e garante que as coisas [...] tornem-se reais. Nesse sentido, não se trata de um recurso, produto ou objeto para utilização como parte de uma determinada economia. Trata-se do momento mágico quando alguma coisa fora de nós mesmos nos faz pensar, nos convida pensar ou nos faz coçar a cabeça. Nesse momento mágico, algo de repente deixa de ser uma ferramenta ou um recurso e se torna uma coisa real, uma prática que nos faz pensar, mas também nos faz estudar e praticar. É um acontecimento, no sentido vivo da palavra [...].

Terminado seu diálogo em pensamentos, esse professor se apega a uma linha-sentido, que já havia sido iniciada por duas das participantes, conforme seguem: compositora-27, “[...] particularmente eu nunca esperava que a gente ia sair de sala de aula e fazer uma aula dessa! Desde do começo eu pensei que essa aula seria chata, mas eu comecei [...] a gostar. Ela tira a nossa dúvida e tudo que acontece aqui fica aqui entre nós. Eu gostei muito!”; e com a compositora-3, ao dizer ter aprendido muito e que “pensar o que é justiça e injustiça, [...] me levou pensar [...] não mais cometer esses erros de ‘zoar’ as pessoas. Eu vou me lembrar dessa aula e não ‘zoar’ mais as pessoas”.

Os depoimentos que estavam sendo trazidos pelas compositoras e mais sua relação com o pensamento de Masschelein e Simons (2013) faziam mais intensamente pretender, esse professor-mediador<sup>58</sup>, compartilhar a experiência do pensar, não enquanto recurso, produto ou objeto para uma determinada economia ou política municipal, mas, sim com o intuito de tornar os sujeitos que dela viessem participar atentos a algo, para garantir que as coisas por eles pensadas e problematizadas pudessem um dia se tornarem reais.

\*\*\*

A atividade desenvolvida com esse grupo, mesmo não promovendo o tempo intempestivo nietzscheniano, de algum modo tornou possível a experiência do pensar acontecer no “apagar

---

<sup>58</sup> Devir do professor-compositor.

das luzes” do quarto ato, momento aberto para que participantes pudessem avaliar, comentar e tecer críticas em relação ao trabalho realizado.

No dia seguinte, professora-compositora-1 diz para o professor-compositor que as compositoras disseram ter gostado muito da atividade, e que alunos que ainda não haviam participado, estavam exigindo que ela intercedesse por eles junto ao professor de filosofia para que também pudessem participar, uma vez que alguns colegas que haviam chegado até o final disseram: “[...] ser uma aula muito legal!”, “[...] que põe a gente para pensar muito!”, “[...] que faz a gente ver as coisas de modo diferente!”. Diante dessa fala, professor-compositor se percebe dialogando, em pensamento, com ideia de Walter Kohan, dita numa entrevista: “[...] a filosofia, penso, como experiência não-dogmática é então, justamente, a possibilidade de experimentar e de pensar o que somos e abrir isso para poder ser de outra maneira” (CHIAPPERINI, 2007, p. 24).

Esse pensamento o conecta a uma linha de pensamento de outro intercessor-intelectual, que o ajuda pensar a posturas de um professor apaixonado, inventivo e atento à arte (aula) que cria - Masschelein e Simons (2013) - que o leva compreender que o amor que entra em cena no fazer escola é amor pelo assunto, pela causa, e pelos alunos, e que na preocupação de se preparar uma aula é muito importante que o professor também prepare a si mesmo (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013).

Linha-pensamento que o move em direção a obra *O abecedário de Gilles Deleuze* (1988), que o faz refletir que a criação de uma aula é como o equivalente em outras áreas, é algo que exige muito preparo, pois se você quer 5 ou 10 minutos de inspiração tem de fazer uma longa preparação. Lembra que o autor disse que, com o passar do tempo, precisava de uma inspiração crescentemente maior para obter uma inspiração cada vez menor e que tudo, numa aula, é como um ensaio, uma aula tem de ser ensaiada, como no teatro. Se não tivermos ensaiado o bastante, não estaremos inspirados.

Cuidado! Inspiração! Ensaio! Arte! Suspende expectativas! Palavras a que se põe a pensar o professor-compositor que iria agora buscar para próxima atividade-composição, que trataria do problema-conceito “amizade”, muito ensaiar e promover o esforço de não fazer alunos perceberem a sua impotência de agir, quando do sentir a aproximação de pensamentos tristes se aproximando.

#### 4.4 MOVIMENTOS DO CONCEITO ‘AMIZADE’ EM UM PLANO DE IMANÊNCIA

A narrativa desse tópico pretende desdobrar o conceito ‘amizade’ em um movimento no plano de imanência do rizoma-Amenophis, a ser mediado pelo professor-compositor e coordenadora-compositora, com 13 alunas-compositoras do platô 6º ano “B”, dentro de uma comunidade da experiência do pensar.

Chegado o dia de, com a experiência do pensar, problematizar o conceito de ‘amizade’, com alunas do platô-6º ano “B”, professor-compositor convida professora-compositora-Práticas de Fil&CSos (doravante professora-compositora-2), para que pudesse experienciar em uma prática filosófica (menor) a esse conceito, o de experiência que perpassa o saber da filosofia (seu princípio), dentro das Práticas de Fil&CSO, na intenção de futuramente essa compositora poder contribuir com a troca de experiências dessa prática em reuniões do GT Fil&CSO.

Comunica para a professora-compositora-2 que a atividade-composição deste dia traria a seguinte problemática: “Pensando os afetos alegres e tristes que me atravessam no encontro com a amizade”; e que, sua construção, tal como a uma obra de arte, seria dividida em quatro atos: o primeiro, com a pretensão de exercitar uma leitura atenta, intensa e curiosa; os dois atos seguintes, em exercitar a criação de perguntas, “[...] reencontrar as dúvidas e mobilizar as inquietudes” (LARROSA, 2016); o último ato, em buscar uma avaliação da atividade-composição, dos afetos, sentidos e acontecimentos capturados por ela.

Ao início da atividade-composição algumas alunas-compositoras, que já haviam participado de alguma das atividades anteriores, entram com a alegria estampada em seus rostos outras, num silêncio contido como o de quem estivesse “pagando para ver”<sup>59</sup>.

Antes do início das atividades, professor informa às compositoras que todos os presentes na aula estavam fazendo parte de uma pesquisa de mestrado e que precisava da autorização de todos para a realização das tarefas que seriam colocadas em movimento. Recebe como resposta uma grande “sim!”, em alto e bom som.

Para início do primeiro ato professor pede para que compositoras dirijam sua atenção para um pedaço de papel cartolina que tinha a palavra “amizade” grifada, pede para que se detenham naquela palavra, em silêncio, por um minuto, para em seguida lançar a seguinte pergunta no

---

<sup>59</sup> Comportamento, da parte das alunas, que alívio propiciou ao professor compositor, uma vez que todas estavam perdendo a aula de educação física. A aula mais aguardada da semana. Esperava-se muita resistência e indignação das mesmas.

ar: “O que pode existir por trás da amizade?”. Olhares se “flecham” dentro daquela comunidade da experiência do pensar, como se na força do olhar emitido pudessem dizer muita coisa para convidados e colegas-alvo ali presentes. Para mais intensidades fazer mover naquele momento, professor-compositor comenta que “[...] é próprio na arte do filosofar buscar os sentidos radicais e profundos das coisas, dos pensamentos e valores que acreditamos”. Dito isso, pede que uma aluna ouse conhecer que *enigma* estaria a nos esperar por detrás da palavra amizade. Uma aluna, então pergunta: “Como?”. Professor responde: “Retirando o cartaz com a palavra amizade de cima do enigma que ela nos oculta”. Risos ecoam por toda a sala de aula. Risos dão lugar a um silêncio profundo com a leitura da seguinte frase-enigma: “O essencial é invisível aos olhos!” (SAINT-EXUPÉRY, 1982).

Silêncio e curiosidade pareciam compor a algo naquela atmosfera, levando-as inventar novas possibilidades de agir com/no atravessar dessa palavra-força, *amizade*.

Professor pergunta para aquela comunidade do pensar: “O que move a amizade?”. Eis as primeiras palavras: “Respeito”, “Cuidado”, “Briga”, “Ciúmes”, “Carinho”, “Traição”, “Falsidade”, “Decepção”. Percebemos que elas entendem ser a amizade atravessada não somente por atitudes ditas “boas”, mas também pelas ditas, “ruins”. Diante disso, professor-compositor aponta para as participantes que não temos como saber de modo antecipado a que uma amizade pode nos levar. Após essa fala, pede para que alunas-compositoras o ajudem iniciar a leitura da carta-convite para a *experiência do pensar*. A leitura tem seu início com uma citação de Larrosa (2016, p. 16-17), em que diz:

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras [...].

Ao término da leitura, professor observa que ela se desenvolveu de modo atropelado. Vírgulas e pontos haviam sido destituídos de suas funções, o que fez com que um texto-sentido outro se apresentasse a seus pensamentos. E, em consigo mesmo, lembrou-se da leitura em torno à obra de Rancière (2004) em que o autor atentava para a necessidade do *mestre-ignorante* saber “revelar uma inteligência a ela mesma” (p. 50). Daí, busca saber das alunas o que haviam compreendido da citação. A compositora-16 diz ter compreendido que “[...] as palavras têm força e que pensar não é somente raciocinar”. Não houve mais contribuições.

Professor então coloca para as alunas que um filósofo alemão, “[...] amigo seu”, diz que para que venhamos “[...] compreender a um texto em tudo aquilo que ele insiste em dizer é preciso que adquiramos a arte do ruminar, tal como as vacas” – muitos risos. Informa que “[...] esse

animal possui três estômagos e que todo o alimento por ele ingerido é regurgitado por duas vezes para, somente na terceira, dar prosseguimento ao restante do processo digestivo”. Uma aluna pergunta: “E como isso pode acontecer com a leitura, só ler de novo?”. “Sim e não”, responde o professor. E prossegue: “A leitura tem que acontecer de novo, sim! Porém, de um modo diferente!”. E pergunta uma das alunas: “Como?”. Para respondê-la professor propõe que uma segunda leitura seja feita, mas de modo silencioso. Terminada a segunda leitura diz ele: “[...] farei mais uma<sup>60</sup>, eu mesmo! E, ao seu final, gostaria de receber, das participantes, contribuições a respeito do que o texto pode ter haver com a amizade” (DC).

Após a leitura, a compositora-14 comenta: “[...] o texto traz que as palavras têm força, o que faz a gente entender que, na amizade, essas palavras podem machucar a gente ou deixar a gente feliz”. E conclui dizendo: “[...] que as palavras têm haver como estamos diante de nós, faz a gente pensar como fico insatisfeita quando minha amizade não me dá atenção, para ficar com outra”.

Para a conclusão do primeiro ato ofereceu uma citação de Deleuze (2002, p. 56-7):

Um modo existente defini-se por certo poder de ser afetado [...]. Diz-se, conforme o caso, que a sua potência de agir ou força de existir aumenta ou diminui [...]. A passagem a uma perfeição maior ou o aumento da potência de agir denomina-se afeto ou sentimento de *alegria*; a passagem a uma menor perfeição ou a diminuição da potência de agir, *tristeza*. É assim que a potência de agir varia em função das causas exteriores [...]. O afeto-sentimento (alegria ou tristeza) emana de uma afecção-imagem ou ideia que ela supõe [...] e, quando o afeto retorna à ideia de que provém, a alegria torna-se amor, e a tristeza, ódio. É desse modo que as diversas séries de afetos preenchem constantemente [...] o poder de ser afetado.

Concluída a leitura, as participantes foram convidadas compor algumas falas em que se apresentasse o encontro do que foi entendido da citação com o que se move com/na amizade. A compositora-27 colabora dizendo que “[...] na amizade a gente é afetado por muita coisa triste: brigas, desentendimento, xingamentos. A gente vê isso na escola, na sala. Isso não é bom.”. Para a compositora-21, “[...] faz a gente pensar buscar mais alegria na amizade, a gente tá (sic) sendo afetado pela tristeza, as vezes até raiva.”. Conclui a compositora-16, “[...] gostei do texto porque ele faz pensar o cuidado que tem que ter com uma ideia que fazemos da amizade”.

Satisfeito com os bons encontros no primeiro ato colhidos, professor encaminha estudantes a lançar seus olhares para cartazes que se encontravam ao lado delas: um, que as convidava a

---

<sup>60</sup> Cabe destacar que nessa terceira leitura, professor-compositor procedeu uma leitura cuidadosa, pausada e cheia de gestos como se tivesse saboreando em pensamento aos sentidos a que palavras do texto traziam para movimentar sua voz, seu corpo.

pensar os afetos que as atravessavam no encontro com a amizade e outro, contendo duas colunas, em que deveriam colar pedaço de papel contendo aquela palavra-sentido que as ajudasse problematizar de um lado, os encontros alegres e do outro, os encontros tristes. Dá-se o início do segundo ato. Sussurros começaram se manifestar na sala: “Nossa que difícil.”; “A gente não vai conseguir.”.

Ao fundo das mesas estavam coladas diversas palavras-sentidos que estava a disposição delas para que pudessem cumprir essa parte do trabalho de um modo divertido, potente, alegre e inventivo. Algumas falas que puderam se ouvir: “Nossa que legal!”; “Que divertido. Fulana está perdendo!”, “Encontrei a minha palavra!”; “Adorei a surpresa!”; “Essa tem tudo a ver, agora quero ver!”.

Escolhidas as palavras foi solicitado que todas retornassem a seus assentos. Feito isso, receberam a orientação para que, depois de escolhidas as palavras-sentidos, uma deveria ser colada na coluna correspondente a uma afetação alegre e outra, a uma afetação triste e que, em ambas as situações, seria preciso explicar o porquê da palavra escolhida.

Vamos a algumas das contribuições trazidas pelas alunas-compositoras. Para a coluna: afetos alegres: compositora-11, “Eu botei o **bom-humor** porque, por exemplo: como eu vou ser amiga de [fulana] se ela não tem um bom-humor, se ela é antipática? Então, eu acho que tem que ter o bom-humor”; compositora-17, “**Gentileza**, porque nas amizades mesmo a gente pode ajudar nossos amigos ou mesmo não sendo [...]”; compositora-10, “**Diversão** – porque a gente sempre tem que ter diversão, porque ficar tipo chateado não dá.”; compositora-06, “**Confiança** – [...] porque acho, [...] que a gente não pode julgar por causa de um jeito de a pessoa ser”; compositora-16, “**Compreensão** – porque o mais importante numa amizade é ter compreensão, de respeitar o jeito que é sua amiga e as outras amizades dela”; compositora-23, “**Força** – quando você tem uma amiga que ela tem doença, ela tem alguma coisa que você precisa ter força e ajudar ela em tudo”; compositora-03, “**Loucura** – na amizade gente! Só firma a amizade se a pessoa for louca (ao falar demonstra muita alegria e entusiasmo)! Eu sou muito louca – (professor pergunta o que é essa loucura) – Hum! – algumas colegas ajudam na resposta – tipo se arriscar por uma pessoa! Mas, por coisa boa, uma loucura, é isso!”; compositora-24, “**Honestidade** – pois, se uma pessoa ficar falando mal [...] escuta da boca de outra pessoa que ela ta falando mal de você e ela pega e desmente [...], acho que as pessoas deveriam ser honestas e falar a verdade”; compositora-26 “**Amor** – em nossa amizade sempre tem que ter o amor, tipo sempre [...] não podemos ficar se desfazendo (sic) do amor, assim, eu, nossa [...] essas duas aqui quando eu conheci eu “bati” [coração bateu] tão forte com (sic)

elas que foi transformando em amor e carinho por elas”; compositora-28, “**Liberdade** – eu acho que a liberdade é uma palavra muito forte, porque, assim, [...] nós três, nós somos melhores amigas, mas as duas e eu temos que ter a liberdade. A gente não pode ficar só nós três, a gente tem que fazer novas amizades [...]”.

E para os afetos tristes: compositora-11, “**Ciúme**, porque muitas pessoas da nossa sala são ciumentas, eu praticamente sou! E, eu acho que a gente tem que largar esse ciúme porque o ciúme pode nos levar a uma coisa muito ruim. Por exemplo, tirar a amizade da pessoa, [...] e destruir várias amizades”; compositora-17, “Eu escolhi **decepção** porque muitas pessoas acreditam que as pessoas podem ser boas, mas, ao contrário, a gente pode ver a personalidade dela e a gente sempre ser enganada e se decepcionar com a pessoa”; compositora-06, “**Ódio** – porque na amizade a gente não tem que ter ódio da pessoa, tipo não gostar dela pelo modo dela ser”; compositora-16, “**Falsidade** – porque acho que não adianta nada ser amiga da pessoa e pelas costas falar mal dela, falar mal da vida dela”; compositora-14, “**Mágoa** – é chato também você andar só com uma pessoa e ela virar as costas para você. Tipo, ela chamar ela (amizade nova) para sair e se não chamar ela (amizade antiga) para sair, assim, ela vai ficar magoada”; compositora-23, “**Inveja** – [...] todo mundo aqui é criança, nem?! Mas, [...] quando um cara namora com sua amiga e ele dá tudo para a sua amiga e seu namorado não dá nada para você. Aí gera inveja”; compositora-03, “**Angústia** – na amizade sempre vai entrar aí a angústia, né? De vez em quando. Ninguém é perfeito. [...] a pessoa briga com você [...] e... sempre tem isso, brigas [...] você fica chateado com ela, sempre assim, mas no outro dia você volta conversar com a pessoa, de vez em quando até no mesmo dia”; compositora-24, “**Egoísmo** – vamos dá um exemplo porque a gente aqui é amiga aí eu fico muito com [fulana] e a [outra] fica não querendo dividir a amizade porque ta (sic) mal comigo, aí isso eu acho que já é egoísmo da parte dela”; compositora-27, “**Confusão** – sempre tem na amizade. Por coisa boba, por ciúme mesmo, que, tipo assim, a [colega] vai ficar com [outra] e vai começar a brigar e acaba a nossa amizade, depois volta. Lá na sala tem muito isso. [...] começa uma briga com uma colega e passa uma outra, que vem de fora, e começa uma confusão [...] e chama coordenadora, e chama pedagoga, uma confusão. Não precisa de nada disso. É só ter um diálogo e resolve tudo isso”; compositora-28, “**Explosão** – eu acho, exemplo, eu to brigando com uma amiga minha. Eu tenho que pensar primeiro. Eu não posso explodir. Eu tenho que pensar primeiro na palavra que eu vou falar, tipo: [...] eu vou magoar essa pessoa. [...] eu vou falar coisa que eu não tenho que falar. Quer dizer, isso é que é explosão”.

Alcançado o término do segundo ato, professor-compositor se remete a Kohan (2007) que compreende que numa prática filosófica há de se buscar o desenvolvimento de atividades capazes de problematizar o mundo e de elaborar novas hipóteses para ele; e que ao se pretender esse caminho, não se deve separar da realidade, mas, sim, utilizar-se dela como instrumento para se orientar no cotidiano.

Professor-compositor, ao final do segundo ato, agradece todas as alunas-compositoras e diz ter apreciado muito as contribuições compartilhadas na aula e, em seguida, as convida a dar início ao terceiro ato, orientando-as a se porem em movimento em direção a biblioteca da escola. Lá chegando, se deparam com livros, sob o título “Dialogando com a filosofia” (MICHAUD, 2007) (a biblioteca contém 15 exemplares). Professor pede para que abram na página em que se encontrava o texto “O que é um amigo?” e põem-se a iniciar uma leitura atenta, cuidadosa e aberta a questionamentos conforme, Larrosa (2016), ora instigados pelo professor ora, pelas alunas-compositoras. Durante a execução do terceiro ato, o bibliotecário manifesta um semblante de perplexidade, afinal era extraordinário presenciar, naquele ambiente, um grupo de meninas, de uma escola pública, em uma entrega a leitura intensa e dedicada, e trocando entre elas as compreensões que se abriam por meio da leitura.

Após a leitura e a troca de ideias, professor-compositor as informa que a *experiência do pensar* só faz verdadeiramente sentido se o texto-*arma* proposto se torna provocante, nos desafie a um encontro com o enigmático que nele está presente; e que, para isso, “[...] era necessário problematizá-lo, abrindo esse caminho via uma pergunta que a tocasse” (GOMES, 2012, p. 69).

Para essa tarefa recebem um pedaço de papel cartolina em que deveriam escrever a pergunta e dizer o porquê para todos que ali estavam. Muito riso e falas do tipo “Como é difícil fazer uma pergunta!”, “Caramba, eu pensei que já tava (sic) na minha cabeça!”, “Gente, não to (sic) conseguindo!”. Ao final de 15 minutos todas já estavam com suas perguntas em mãos<sup>61</sup>.

Atentemos para o que algumas das compositoras nos trouxeram, por meio das perguntas por elas criadas, o seu por que e contribuições de colegas: compositora-23, “Será que sou uma boa amiga? Porque comecei a pensar a respeito da amizade com as amigas que tenho e eu quis saber.”. Contribuições: para compositora-16, “[...] a pergunta da colega foi muito interessante,

---

<sup>61</sup> É importante que se diga que, pelo fato de alunas-compositoras estarem em dificuldade de dizer o porquê da pergunta, professor-compositor instigou demais participantes do coletivo do pensar comentar a compreensão ou impressões a que aquela pergunta lida as convidava pensar.

pois a amizade das três é muito legal e deveria ser pregada de exemplo lá na sala [...]” e para compositora-11, acha a colega, criadora da pergunta, “[...] muito educada, ela é minha amiga, só não é minha melhor amiga, mas é amiga! [...]. Ela é uma menina muito companheira”.

Compositora-23 nos traz: “Porque numa amizade é necessário ter discussão senão, não é amizade? Eu tirei isso porque, igual a gente tava falando aqui, que lá na nossa sala, [...] tem muita discussão. E aí a colega [x] disse isso, aí eu fiquei com vontade de ‘soltar os cachorros’ e aí, né, a colega (y) disse assim: ‘uma amizade sem ter discussão não é amizade’. Professor-compositor abre espaço para o que problematizava a pergunta e colhe: da compositora-27, “[...] é que, às vezes, uma briga besta a gente pode consertar na conversa. E, numa discussão besta [...] que lá na sala a gente briga muito à toa e a gente pode consertar falando. Então, acho que não precisa ter briga para ter amizade [...]”. Para a compositora-14, as colegas de sala brigam muito por coisa boba, não abrem espaço para a conversa e recebe uma contraposição de compositora-16 que diz:

Aí tem uma coisa que é assim, igual lá no refeitório houve um problema [...] e o meu jeito de conversar é alto, minha mãe fica brigando comigo “fala baixo, fala baixo”, mas não consigo, eu tava (sic) conversando com a (colega). Só que [...] aí uma falando para outra e falando de outra, todas falando juntas, aí eu comecei a falar alto entrou as meninas e deu essa confusão, né [...]. Às vezes, assim, a gente não ta brigando. Às vezes me dá uma raiva que uma vai na cabeça da outra e vai na outra e aí eu brigo. Aí dizem de mim: olha a barraqueira, olha a não sei o quê. Aí eu fico nervosa. Eu respeito a confusão dos outros, só que tem alguns que não respeitam. Minha mãe já teve que vir aqui por coisa que não era nada demais. Às vezes a gente não ta brigando e é necessário uma discussão para a gente resolver. Porque ninguém é perfeito. Nós somos humanos, uma hora vai ter uma brigazinha ou outra. Na amizade isso é normal (DC).

A contribuição da compositora-16 fez o professor perceber que a aluna vinha trazendo para seus diálogos ramificações argumentativas que antes não faziam parte de sua fala, haja vista ser a segunda atividade-composição de que participava. Percebeu que ela adquiria mais velocidade e mobilidade em sua fala, e que nela estavam lá em uso: as palavras força, contidas no segundo ato, e as palavras-sentidos que se abriram com a leitura do texto “O que é um amigo”, ao início do terceiro ato.

A compositora-11 pede a fala e expõe seu comentário a respeito do que ali estava sendo pensado: “Eu tenho muito respeito, pela colega-14. Mas a respeito da amizade, por parte da gente, a gente (entre as amigas) tava conversando! [...] nosso tom é de falar alto, parece que ta (sic) brigando. Aí falei [...], mas a gente não tá (sic) brigando... é coisa de amizade”. Essa é interrompida pela compositora-27 que diz “Gente, olha aqui, o tom de vocês falarem que não tá (sic) brigando, mas parece que tá (sic). A escola toda percebe essa confusão. E poderia na base da conversa resolver isso. Não estou falando mal de vocês, mas se colocar assim, de ficar

só entre nós, não levar isso para a coordenadora, a escola não estaria assim”. Para compositora-16, “Mas querendo ou não a gente tem uma briguinha, uma discussão ou outra, mas é coisa de amizade”. A compositora-11 tenta concluir dizendo que “[...] então, [colega], por coisas bobas, você não precisa chamar a coordenadora, porque o problema é com a gente. E vai ter que tirar nossos pais da casa deles para poder falar e vir aqui na escola resolver isso?”. E recebe contraposição da compositora-14 “[...] sabe por que eu falei para a coordenadora, porque a gente já tá (sic) cansada delas brigarem. A gente fala e não resolve”.

As alunas-compositoras pareciam ter se deixado lançar em uma *linha-fluxo* que propiciava tanta intensidade e potência que dela resistiam para não sair, não deixando espaço para que a leitura de outras perguntas pudesse acontecer.

Professor-compositor propõe uma nova pergunta, diante das falas que se processavam em torno da pergunta-provocação da compositora-23: “É necessário ter discussão numa amizade para que ela seja verdadeira?”, ainda em pauta. A pergunta seria: Como estabelecer laços de amizade em que se reconheça, pelo tom de voz, mesmo que alto, a não existência de briga”. Mas aproveita para alertar que “[...] em nossa sociedade, como em qualquer parte do mundo a voz alta acompanhada de um rosto carregado com traços de ira, ódio, afronta é indicativo da presença de uma violência iminente”. E pede para que alunas reflitam a respeito, já que se reconhecem praticar esse comportamento dentro do ambiente escolar. Diante dessa fala pergunta: “Como praticar um tom de voz mais gentil, que se aproxime mais do diálogo?”

A compositora-16 pede a fala e diz: “[...] sabe quando a gente sente uma coisa diferente e quer falar um tom mais alto [...] a gente tenta falar mais alto que a outra para a pessoa parar e ouvir. Entendeu? Ao invés da pessoa criticar e ir falar para outra porque não tenta conversar e ajudar?”. Sua fala é interrompida com a pergunta impositiva de compositora-14: “E eu faço o quê com vocês?”.

À intensidade dessa última pergunta do cosmo fez-se o caos. Professor-compositor se viu digladiando com algumas das palavras que lá estavam coladas na coluna pertinente aos afetos tristes: confusão, explosão, angústia. Parou para refletir por alguns instantes sobre o que acontecia, em meio a uma explosão de palavras que jorravam sem nenhum controle. E lembrou de leitura que fez em que se dizia:

Quando seguimos as instruções e fazemos de tudo para alcançar aquilo que é proposto como modelo de felicidade somos duplamente infelizes, porque o resultado prometido não se produz. Ao querer ser feliz a todo o custo [...] tornamo-nos intransigentes e sectários, fechados a complexidade e a multiplicidade de trocas com os outros [...] (CHIAPPERINI, 2007, p. 49).

Professor-cartógrafo vê professor-compositor lançado no fluxo de um mau encontro novamente: confusão, explosão, angústia. As exigências advindas de uma Educação Maior afetaram a esse professor, que se propunha parar por alguns instantes para melhor pensar como se deixar encaminhar naquele fluxo-*menor* que, a todo custo, buscava se fazer traduzir, ouvir, comunicar seus sentidos. Se viu na incumbência de exercer sua autoridade.

Assim, ponderou a situação junto às alunas e comunicou que o que se apresentava, em meio a confusão gerada, se conectava ao que até o momento da aula havia sido dito: da impossibilidade de nos abirmos e escutar o outro, e do desespero em sermos ouvidos! Atentou que até ele, enquanto professor se viu na necessidade de elevar a sua voz. Diz para alunas: “[...] uma atitude que me levou a um encontro com um afeto triste, a decepção”. Diz querer cada uma delas falando, mas uma por vez. Ameaça dar término a atividade e estipula critérios para aquelas que ainda queriam se debruçar sobre a problemática. As vozes deixam de ser ouvidas e dá-se prosseguimento à atividade, ainda em torno da pergunta: “É necessário ter discussão numa amizade para que ela seja verdadeira?”.

Após a fala do professor-mediador, a compositora-11 pede a palavra e diz contar a verdade: “A compositora-14 tenta ajudar mesmo. Mas, a [colega] começa a fazer ‘barraco’ na sala [...] e não deixa”. Conforme compositora-24, ela e suas colegas, tentaram, sim, acabar com a discussão,<sup>62</sup> que estavam presenciando acontecer no refeitório, pede desculpa a [colega-16] e lança: “[...] você me desculpe, mas você trata a gente com ignorância, trata a gente que nem cachorro, então, a gente achou melhor chamar a coordenadora, porque se trata a gente com ignorância, não tem como conversar”. Compositora-28, complementa:

[...] sempre a [colega] começa a brigar com a gente, e eu acho que se ela começa a mudar um pouco com a gente, a gente também vai mudar um pouco com ela e, sempre na sala é bem assim, sério, a gente não quer abrir confusão, a gente tenta ser legal com os outros e o que ela faz, começa querer mandar na gente. Tipo o que ela fez com a [fulana], mandou ela ‘calar a boca’. É por isso que a gente ficou muito triste com ela (DC).

A compositora-16 contra-argumenta dizendo:

Tudo bem, lá no refeitório eu fiquei muito nervosa. [...] mas eu juro por Deus que não fui eu. A minha religião não permite jurar. Mas eu cheguei a esse ponto para provar estar dizendo a verdade. Aí eu deixei um pouco de cola lá. Aí as meninas viram e começaram a gritar em tom alto comigo. Aí eu gritei, aí eu tava com os nervos à flor da pele e gritei mesmo (DC).

---

<sup>62</sup> Cabe dizer que esse conflito tem seu início quando um vidro de cola foi derramado no refeitório e no qual a compositora-16 esteve envolvida e não quis assumir sua parcela de responsabilidade sob o episódio.

Professor compositor tenta pôr fim a essa parte da discussão, a fim de prosseguir com a leitura de outras perguntas, mas é interpelado pelas alunas-compositoras que o convocam a pensar, enquanto professor de filosofia, o que segue: compositora-14, “**Não, professor, a gente precisa resolver. Assim não pode ficar [...]**”; e a compositora-16, “**É professor, você não tá (sic) gostando, não? A filosofia tá (sic) dando certo!**”.

Professor se percebeu a questionar o que naquela aula estava dando certo: o barulho, a confusão, o não limite. O que elas estavam vendo que esse professor, não? Começa se questionar: será que somente em uma linha de fuga confusa e estrondosa, que se processe nesse não-limite, é possível essas meninas darem conta de uma problemática que realmente as interessa? Teria ele, enquanto professor-compositor-cartógrafo, o direito de arrancar àquelas alunas essa linha-*dever*? Será que o que ali estava se processando abriria a possibilidade de perceber a amizade de um modo diferente com/na escola?

A solicitação das alunas compositoras o fez perceber ter atingido aquele problema que realmente lhes era de direito, o de pensar a amizade, e resolve prosseguir com a atividade-composição, pois resistir era preciso, por elas e com elas, desistir, não. Afinal, com Gomes (2012, p. 72) descobrimos que:

Estamos constantemente estudando textos na escola sobre o tema da educação dialógica (FREIRE, 1994), tendo em vista a possibilidade do diálogo como o fio condutor de nossa prática pedagógica. Todavia, na prática [...] nos afastamos dessas discussões e tentamos cumprir os programas através da narrativa unilateral tentando garantir um ‘bom aprendizado’.

Uma das alunas-compositoras insiste em falar por mais uma vez. O coletivo da *experiência do pensar* intercede por ela, junto ao professor-compositor, e consegue lhe proporcionar o direito a fala. Eis a contribuição da compositora-11: “Eu só queria provar que a colega compositora-14 ela tenta ajudar mesmo e que a colega-27 falou a verdade. Desculpa colega-16 (dirigi-se à aluna que até o momento parece ser o motor movente dessas afetações tristes que se promovem junto às alunas do 6º ‘B’.”

Após essa fala compositora-16 lança a seguinte posição: “Eu aceito o que ela diz, porque ela é minha amiga e tem total liberdade de falar a verdade para mim, assim como as minhas colegas de classe. E eu respeito cada uma falando que eu to (sic) errada. Então vou pedir desculpa daquilo que eu estou errada. E pronto.”. Essa fala fez com que o coletivo da *experiência do pensar* fosse afetado por um bom encontro numa intensidade que levou todos entre palmas e risos parabenizar a atitude da colega.

Diante do resultado até aqui alcançado, professor-compositor se remeteu a Kohan (2012, p. 180), em que dizia a respeito de Lipman:

Lipman é um referente na nossa prática, na qual mantemos alguns aspectos centrais de sua proposta: o coletivo, a roda de conversa, a valorização do pensamento [...], o uso de textos que estimulam o pensamento, entre outras. [...] Mas nos afastamos em alguns dos sentidos que permeiam e impulsionam o nosso trabalho [...], nosso trabalho não se centra tanto na aquisição de habilidades lógicas quanto nos trabalhos sobre os limites do próprio pensamento e a novidade que isso pode aportar para poder ver-nos, dizer-nos e viver-nos de outras maneiras (com as consequências políticas que isso implica).

Sim! Professor podia agora perceber naquele coletivo, da *experiência do pensar*, o processar de movimentos políticos e de novas maneiras delas se perceberem com/no mundo e com/na escola. Algo de novo, provocante e intenso mantinha o interesse de todos os participantes para a novidade que ali se desvelava. E quanto a uma postura-molar, por ele exercida em alguns momentos, procedeu a uma “escuta” com a obra de Freire (1996, p. 61), em que diz:

É o meu bom senso que me adverte de que exercer a minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte. É a minha autoridade cumprindo o seu dever. Não resolvemos bem, ainda, entre nós, a tensão que a contradição autoridade-liberdade nos coloca e confundimos quase sempre autoridade com autoritarismo, licença com liberdade.

As ideias de Kohan (2012) e Freire (1996) propiciaram para o professor-compositor leveza a sua alma e curiosidade, em poder saber que respostas aquele fluxo, cheio de intensidades, alegres e tristes, iria, àquela comunidade da experiência do pensar, do qual fazia parte, fazer encontrar.

A compositora-03 prossegue com a leitura das perguntas: “O que fazer para a amizade não acabar?” Para a aluna é que para muitos, acaba. E aí? Professor abre espaço para comentários, como solicitado pelas alunas, mas limitado ao número de duas participações, pois já haviam se passado duas aulas e meia, sem que o coletivo do pensar se dessem conta, e havia ainda muito que caminhar com/na atividade-composição. As colegas inscritas pensam que para que a amizade não acabe deve haver “respeito”, “não mandar ninguém calar a boca”, “não falar alto, pois não é pai e nem mãe”, “não ser falso”, “não tratar os outros com ignorância”. Professor-compositor percebe a postura tensa, mas contida da aluna-16, pois sabe que ela entende que aquelas falas eram dirigidas para ela e acata a solicitação dessa aluna para que teça a mais um comentário, conforme segue:

É [...] eu sei que para evitar a amizade acabar é preciso evitar a confusão. Portanto, eu já pedi desculpa. [...] a gente tem que ter honestidade na nossa amizade. [...] ser humilde com as pessoas. A ter compreensão, porque se ela chegar para mim e dizer que tá chateada comigo e não quiser falar comigo eu tenho que compreender. Tanto

é que eu compreendi aqui as meninas e pedi desculpa. Eu sei que eu tava (sic) errada. E eu não queria aceitar isso, mas, tá bom. E acho que a gente tem que assumir os nossos erros para a amizade não acabar (DC).

Professor-cartógrafo percebe outra atmosfera tomar conta daquelas meninas, abre-se uma escuta mais atenta e permeada pela força da palavra compreensão atravessar e conectar as participantes ali presentes. Dá prosseguimento a atividade e pede para que a compositora-11 leia a sua pergunta: “[...] a pessoa que deixa você de lado para ficar com outra pessoa é uma boa amiga?”. Os comentários dirigidos para essa pergunta foram uma repetição das falas anteriores, mas os arranjos-táticos realizados entre as participantes para se ter acesso ao “poder de comentar”, por meio de argumentos contrários a um outro grupo de alunas, fizeram com que o professor fosse tocado por uma linha-sentido. Professor achou interessante algumas alunas se apropriarem da ‘da arte de poder falar-argumentar’ de algumas por outras dessa comunidade da experiência do pensar. Apoderavam-se da capacidade da colega, como *armas-emoções* capazes de abrir caminhos-sentidos, que faziam conexão com aquilo a que suas *vivências* compreendiam e valoravam no agir com/entre amigas e colegas.

Professor-cartógrafo se deu conta de que para Deleuze e Parnet (1996) “[...] esta geografia das relações é tanto mais importante que a filosofia” (p. 74). Daí a força da questão de Espinosa: *o que é que pode um corpo? De que afetos são capazes?* Para os autores, os afetos não se definem pelo seu gênero ou espécie, pelos seus órgãos ou funções, mas “[...] por aquilo que podem, pelos afetos que são capazes, tanto em paixão como em ação” (p. 78). O movimento tático das alunas-compositoras também o fez se lembrar que, para estes autores, “[...] o acontecimento é sempre produzido por corpos que se entrecrocaram, se cortam, se penetram [...]” (p. 83) e que um agenciamento<sup>63</sup> “[...] é uma multiplicidade que comporta muitos termos heterogêneos, e que estabelece ligações, relações entre eles, através das idades, dos sexos, dos reinos – através de naturezas diferentes[...]” (p. 88).

Na pergunta seguinte a compositora-17 nos trouxe o que segue: “Um amigo serve só para contar segredos? Fiz essa pergunta porque acho que um amigo é tipo um irmão, não do mesmo sangue, da mesma mãe”. Nos comentários a essa pergunta as estudantes disseram, sem exceção e nem hesitar: “[...] poder confiar sim! Num amigo, pode!”. Coordenadora-compositora se sente afetada por aquela resposta e pede a fala e diz:

---

<sup>63</sup> Conforme Deleuze e Parnet (1988, p. 17), “[...] nunca desejo algo sozinho, [...] também não desejo um conjunto, desejo em um conjunto. [...] desejar é construir um agenciamento, construir um conjunto. [...] construir uma região, é realmente agenciar. O desejo é construtivismo”

É claro, gente, grosso modo, assim dizendo, nós adultos, na época de adolescência, claro, que tínhamos muitos colegas, com quem fazíamos trabalho de grupo. Mas, nunca tive uma que pudesse, assim, chamar de amiga. Na verdade tive uma amiga depois, fora da escola [...] uma amizade sólida, porém com o tempo a gente se distanciou, mas ainda tenho ela como grande amiga. Mas, eu estou falando que, na minha experiência de vida, eu nunca tive uma amiga que eu pudesse confiar, contar todos os meus segredos. Eu digo que o amigo não é aquele que você vai contar todos os seus segredos, mas alguns (DC).

Professor-compositor percebe aquelas alunas-compositoras não compreenderam o que buscava fazer entender a coordenadora-compositora. Percebe que as palavras-sentidos ‘confiança’ e ‘segredo’ não poderiam ser descoladas do sentido que tinham com o conceito de amizade.

É dado início o recreio e professor-compositor informa aos alunos que aquela parte da atividade não teria como ser concluída. Alunas-compositoras protestam e insiste para que essa parte da atividade seja concluída, pelo menos com a leitura das perguntas que ainda não haviam sido lidas, e sugerem, para que isso fosse possível: “[...] que é só perder uma parte do recreio”. Disseram, ainda, que “[...] precisavam fazer isso pela amizade”. Professor-compositor não acredita no que ouve. Diante dessa solicitação, coordenadora-compositora se levante e informa para o professor que iria pedir para merendeiras separar uma parte da merenda para alunas que estavam fazendo parte da *experiência do pensar*. Professor acata a solicitação das alunas-compositoras e prossegue com essa parte da atividade permitindo, ao menos, a leitura das perguntas não lidas.

Professor-compositor percebeu a presença do tempo *aionico*, por mais uma vez acontecer, as estudantes estavam gostando da aula, interessadas, potencializadas, alegres e criando resistência contra posicionamentos que pudessem ir de encontro ao que estavam gostando de problematizar, a amizade. Também se lembrou de uma leitura que fez da obra de Gallo (2013), em que o autor atentava dizer que professores de filosofia precisam acreditar no mundo e gerar acontecimentos, usando:

[...] suas aulas como trincheiras, como espaços de resistência. Fazer das aulas de filosofia esse espaço de solidão, um agenciamento coletivo capaz de promover articulações e a circulação dos conceitos, produzindo autonomia, que é a única coisa que permite o enfrentamento da máquina de controle. E produzir autonomia, no contexto da relação educativa, significa ensinar o desprezo pelo mestre (GALLO, 2013, p.31).

Constatou, então, como poderia criar esses espaços de resistência para alunos e alunas de uma escola pública e promover, por meio das práticas de Fil&CSO, esse agenciamento coletivo capaz de fazer articular os conceitos que ali se moviam, produzindo autonomia no contexto de uma relação educativa.

Professor-compositor propõe a leitura das perguntas que estão para ser lidas, sem comentários, como sugerido por essa *comunidade da experiência do pensar*, momentos antes. Eis algumas “A amizade pode ser verdadeira mesmo longe?”; “O que podemos fazer pela amizade para não haver

brigas?"; "É possível a amizade num ambiente competitivo?". A pergunta da coordenadora-compositora "Vale tudo, mesmo, para manter uma amizade verdadeira?", compositoras aplaudiram de pé.

Saem todas entusiasmadas, pois recebem a informação que no prazo de 10 minutos todas teriam de retornar, a fim de dizer, ao professor-compositor, o que acharam da *experiência do pensar*, suas impressões e afetações e concluir o terceiro ato.

Com o retorno das alunas-compositoras, professor-compositor dá início ao quarto e último ato, faz um pequeno resumo das atividades desenvolvidas naquela tarde, que buscava fazer uma *experiência do pensar*, no espaço-tempo de uma escola pública. Solicita que alunas façam uma avaliação do que acharam da aula, o que sentiram e o que poderia mudar.

Algumas falas: a compositora-11 diz que gostou muito "[...] porque o negócio que aconteceu com a colega-16 a gente não tinha resolvido tudo. Então, aqui a gente conseguiu e ninguém guardou mágoa [...] e a gente pôde perceber a verdadeira amizade. As coisas que tavam (sic) aqui a gente deixou para lá. Gostei muito dessa aula porque a gente esclareceu aqui [...]"; compositora-14 "[...] eu adorei essa aula, porque a gente vai ficar mais atenta ao que promove a briga. Essas brigas estavam muito ruins, porque a raiva tava (sic) tomando conta de todo mundo."; compositora-28, "[...] eu gostei muito dessa aula porque esclareceu muita coisa e a gente pôde conversar. Assim, na base do diálogo e não de grito e de briga. A gente pôde saber o que é certo e o que é errado na amizade, o negócio do refeitório a gente resolveu, a colega-16 pediu desculpa. Eu gostei muito dessa aula"; para a coordenadora-compositora:

Eu gostei muito da aula e na verdade quiséramos nós ter vários momento como esse! E **gostaria de deixar claro para as meninas**, não só para vocês, mas para os convidados aqui presentes, **que esse é um tipo de aula que tornou nossa tarde muito proveitosa e, com certeza, ao sairmos por aquela porta ali algumas mudanças nós teremos, hoje ou a longo prazo! Mas sairemos daqui levando o que aprendemos às vezes mudança de opiniões.** E essa questão de amizade pode, sim, ser compartilhada. A amizade pode ser igual ao amor da mãe. A mãe tem cinco filhos e ela ama todos eles da mesma forma, cuida deles da mesma maneira; então, os amigos também são assim. Cada um tem o seu espaço. Acho que a aula foi muito proveitosa e com certeza nós saímos daqui bem melhores do que entramos (DC, grifos nosso)<sup>64</sup>.

---

<sup>64</sup> Conforme Koham (2003, p. 79-81), a escola sujeita os indivíduos a consistentes mecanismos que ao mesmo tempo em que objetiva esses indivíduos, os subjetivam. Para o autor, o que percebemos, dizemos, julgamos, pensamos numa escola está imerso num complexo jogo de práticas discursivas e não discursivas que geram as condições para que tenhamos uma certa experiência de nós mesmos. Entende que, "Ser sujeito escolar é jogar um jogo no qual se é jogador e jogado ao mesmo tempo. [...] Nas escolas os indivíduos têm experiência demarcadas por regras e procedimentos que incitam subjetividades dóceis, disciplinadas. A escola moderna não é a hospitaleira da liberdade, embora dela precise para acolher o exercício do poder disciplinar e não a mera submissão do outro". As palavras da coordenadora-compositora fazem entender que as práticas filosóficas com a

Algumas alunas se emocionam com a fala da coordenadora-compositora e lançam frases tais como: “[...] nossa coordenadora! Arrasou! A compositora-17 aproveita para dizer que gostou da aula “[...] porque foi tipo uma terapia da amizade, fez a gente se entender para não ficar mais brigando”; para compositora-11, “[...] respeito, diálogo, carinho foi o que essa aula trouxe para a gente e que possa vir mais aulas, que possam se repetir mais vezes, porque é muito legal você poder tirar um pouquinho do seu tempo para tirar dúvidas sobre as coisas que a gente quer. E eu tirei muitas dúvidas sobre a amizade. Levou mais as pessoas a pensar e não brigar”; compositora-16 diz que a aula a ajudou amadurecer a respeito do que pensa a respeito da amizade:

Eu gostei muito dessa aula, que me ajudou a amadurecer bastante nesse ponto de amizade. Até, assim, de pedir perdão as meninas porque eu errei sim, mas não queria assumir porque eu ia me sentir a fraquinha, mas eu vi que eu tava errada. Devia mesmo ter assumido isso e tal. E quero pedir perdão muito a [colega-14] porque eu gritei muito com ela. E eu quero que ela me perdoe de verdade, para a gente tá sendo amigas [...]. E eu agradeço muito a oportunidade de estar tendo essa aula, porque não é para qualquer um ter essa aula. Ainda mais com uns professores bons como professor-compositor! Não é para qualquer um! E essa aula de amizade vai me ajudar bastante olhar e pensar bem ao fazer amizades aí pelo mundo (DC).

Muito interessante a observação feita para a atividade-composição desse dia pela compositora-06 que observou ter como participantes apenas meninas:

Eu gostei muito dessa aula que foi muito interessante [...], e como a colega-16 falou, ninguém pode ter essa aula. Eu também reparei que só tinha meninas, não chamaram meninos. Porque as meninas são mais desentendidas. Os meninos já eles brigam e logo se acertam. Entendeu? É isso (DC).

A compositora-06 faz o professor pensar a possibilidade de compor uma atividade que se articule e circule em torno da problemática que a aluna traz. Quem sabe pensar questões que envolvam o *dever*-mulher e o *dever*-homem? Quem sabe: os encontros alegres e tristes que acontecem para a mulher nos nossos dias?

Professor-compositor continua ouvindo as avaliações e atenta para a fala da professora-compositora-2 que percebeu que a aula conseguiu levar as meninas se entenderem:

Eu achei que as meninas se abriram, se desabrocharam, falaram o que estavam sentindo, tiraram as angústias, as mágoas, que estavam lá dentro, lá no fundo do fundo, [...] conseguiram se entender. Eu acho que, como realmente a coordenadora falou, acho que todo mundo vai sair bem dessa aula, vai sair tranqüilo, transformado, vai pensar diferente esse conceito de amizade que é tão difícil! E quero dar os parabéns para o professor-compositor e para vocês também, que conseguiram caminhar. Foi um passo a mais (DC).

Ao final do **quarto ato**, professor agradece a fala de todas as alunas-compositoras e convidados presentes. Disse estar muito satisfeito com todas as contribuições e que trabalhar com as alunas do

---

experiência do pensar podem contribuir com a abertura de outras possibilidades do pensar, que vão ao encontro dos participantes consigo, de modo autêntico, profundo e transformador.

6º ano “B” foi cativante. Espera em breve estar trabalhando com as colegas presentes em outras atividades-composições, e as instiga a constantemente a pensar e levar a amizade a sério.

\*\*\*

A atividade-composição “Pensando os afetos que me atravessavam no encontro com a amizade” fez com que professor-compositor vinculasse os processos e afetos, que se moveram e circularam, durante a execução das tarefas, como *acontecimentos e agenciamentos* que deveria ser buscado nas atividades que estariam por vir; e aceitar com leveza as exigências de uma prática *filosófica-menor*, sem deixar de considerar a sua relação com uma prática da Educação-Maior.

Nesse embate entre o menor e o maior, professor-compositor compreende que na luta pela promoção desses *acontecimentos* no espaço escolar, se abrem as possibilidades para a prática e o exercício de políticas de alcance revolucionário, concordando com Kohan (Zourabichvili, 2000 apud 2007, p. 93-94), ao afirmar que “Uma política do acontecimento, revolucionária não é aquela que atualiza um projeto possível, mas a que provoca o possível, a experiência, ela cria novos possíveis, novas possibilidades de vida, uma vida nova, uma nova política”.

Apropria-se dessa ideia, mas sem deixar de considerar que **toda política, dentro de uma perspectiva deleuziana, é a uma só vez, macro e micro, maior e menor**. “O que diferencia uma e outra política não é tanto uma questão de tamanho ou de escala, mas de massa, vibração e fluxo” (DELEUZE; GUATTARI, 1997. p. 95). A atividade-composição desse dia pôde possibilitar criarem-se fluxos, criarem-se massas, na proporção em que os sujeitos eram atravessados, tocados pelos afetos e intensidades que circulavam.

A problemática a que Gallo (2013, p. 26), levanta: “[...] como pensar a relação maior/menor no âmbito da educação”; em que aponta como própria a uma “*educação menor*”, aquela que é praticada nas salas de aula, entre quatro paredes, no âmbito do pequeno, como resistência, como produção de algo que se coloca para além e para aquém das grandes políticas, pôde ser evidenciado quinze dias após a realização dessa atividade-composição. Passados esses dias, professora-compositora-1 chega para professor-compositor e comunica que em conversa no corredor da escola professora de ensino religioso diz ter notado algo de diferente acontecendo com as meninas do 6º ano “B”. Mais surpreendente é que a professora de ensino religioso não sabia que estava sendo desenvolvida uma pesquisa de mestrado, com essa turma, com o objetivo de buscar espaços possíveis para a *experiência do pensar* dentro de uma escola pública do município. Pede para que professor vá ter com ela para pegar informações que possam ajudar na pesquisa.

Em conversa com professora de ensino religioso eis o que pôde dizer a respeito do que se tem observado:

Muito tem me surpreendido observar as meninas estar parando mais para escutar umas as outras e com uma dada atenção que antes não acontecia, pois antes umas atropelavam a fala das outras e nada se entendia, culminando em brigas e palavras ofensivas constantes em sala de aula. Interessante também observar algumas alunas, que antes gostavam de sentar lá atrás na sala de aula, agora estarem fazendo o possível para ficar mais próximo da mesa da professora. Outra coisa: as meninas não estão falando de modo tão agressivo umas com as outras, como antes. Está muito bom trabalhar na sala! (DC).

A fala da professora de ensino religioso, quanto aos movimentos e comportamentos assumidos pelas alunas do 6º ano “B”, fez professor-cartógrafo se remeter a Deleuze e Parnet (1996), que afirmam serem os mapas, na cartografia, “[...] mapas de intensidades” e que “[...] a geografia, além de ser uma física em movimento, é mental e corporal” (p. 53). Pensamento que o levou a pensar a respeito dos “[...] pacotes de sensações vivas [...] que deslizam”, como linha de fuga, ou “[...] linha de desterritorialização<sup>65</sup>” (p. 55), dentro de uma sala de aula, como constatado pela professora ensino religioso.

A persistência nessas elucubrações fez com que professor compositor criasse outras perguntas para sua jornada com/nesse território escolar, tais como: Uma vez que tendo sido constatado, no processar das intensidades, encontros e agenciamentos, com alunas do 6º ano “B”, a pacotes de sensações vivas, é possível a esse professor-compositor-cartógrafo ajudar essa comunidade da experiência do pensar problematizar os sentimentos que se encontram e se chocam dentro desse rizoma-escola?; Ao se pensar os bons e maus encontros que afetaram e atravessaram a essa *comunidade da experiência do pensar* pode o professor-compositor-cartógrafo ajudar pensar a uma *política-menor* que compreenda a um “cuidado de si como o cuidado do outro” (KOHAN, 2011, p. 75).

#### 4.5 PROBLEMATIZANDO OS ENCONTROS E AGENCIAMENTOS COM A CRIATIVIDADE E O AMOR

Desse momento em diante passaremos tratar a outras atividades-composições realizadas, com os alunos do 6º ano “B”, de modo menos detalhado, dada nossa preocupação em não nos tornarmos

---

<sup>65</sup> Para Deleuze e Parnet (1996, p. 91), “[...] não há agenciamento sem território, territorialidade e re-territorialização que inclui todos os tipos de artifícios. Mas também não há agenciamento sem ponta de desterritorialização, sem linha de fuga, que o arrasta para novas criações, ou antes para a morte”.

muito cansativos no compartilhar as experiências e movimentos alcançados, que em sua maior parte giraram como os anteriores. Deteremo-nos naqueles afetos, intensidades, agenciamentos e encontros mais marcantes com os quais nos deparamos nessas atividades.

#### 4.5.1 Movimentos em busca da alegria e da criatividade na escola

Nessa atividade-composição estávamos situados em um *plano de imanência* em que a força da palavra ‘*criatividade*’ surgiu como palavra-problema que dá o que pensar. Surgida em uma atividade prévia com alguns alunos. Nessa atividade, entre os sete alunos participantes, o compositor-15 mostrou-se interessado no tema: ‘A arte de criar, de trazer para o mundo coisas diferentes’, despertando no restante do grupo um interesse crescente e alegre para com essa problematização.

Na semana seguinte professor-compositor já tinha em mãos uma atividade que pretendia desenvolver a seguinte temática: “O que fazer para acontecer a alegria e a criatividade na escola?”. Todos os movimentos executados nas atividades-composições anteriores também foram propostos nesta, porém com mais insistência em momentos tais como: a) A leitura da carta-convite para a *experiência do pensar* a criatividade – momento que foi um pouco mais demorado a sua realização que a de outras atividades, uma vez que os alunos insistiram em demorar mais na leitura, como se pudessem saborear o que liam e ter prazer em dizer os sabores alcançados da leitura; e b) Em alguns momentos a força da palavra “Deus” mostrou-se como linha de fuga a provocar bons e maus encontros, afetos tristes e alegres, mas seu compartilhar foi assumido dentro da comunidade da experiência do pensar, com muita resistência, insistência e coragem.

Algumas considerações que pudemos acompanhar no **primeiro ato**. Já no início da atividade com a carta-convite professor-cartógrafo observa alunos crescendo no interesse para com a leitura. A parte da leitura em que os alunos mais se detiveram foi a citação já conhecida de Larrosa (2016), utilizada em atividades anteriores, seguida de outras, conforme segue:

‘A criatividade é a inteligência se divertindo’ (*Einstein*); ‘A criatividade exige a coragem de deixar as certezas de lado’ (*Erick Fromm*); ‘Todo dia é uma oportunidade de ser criativo – o quadro é sua mente, os pincéis e cores são seus pensamentos e sentimentos, o panorama é sua história, a figura completa é o seu trabalho de arte chamado ‘minha vida’. Seja cuidadoso com o que coloca no quadro de sua mente hoje – isto importa’ (*Innerpace*); ‘Ser criativo significa estar apaixonado pela vida. Você pode ser criativo somente se você amar a vida suficientemente para que queira melhorar sua beleza, você quer trazer um pouco mais de música para ela, um pouco mais de poesia para ela, um pouco mais de dança’ (OSHO, 2001, p. 75).

Alunos insistiram em debater com o texto e professor-compositor em uma aula inteira – um texto que continha não mais que uma página. O conceito de *experiência de leitura*, proposto por Larrosa (2016) foi constatada na composição dos afetos e linhas que atravessaram todos os estudantes. Com Larrosa (2016), professor-compositor recordou que a função da literatura consiste “[...] em violentar e questionar a linguagem trivial e fossilizada, das convenções que nos dão o mundo como algo já pensado e acabado, como evidente, que não precisa ser refletido” (LARROSA, 2016, p. 126). Perpassado por esse pensar, começou se dedicar a uma escuta interessada ao que se debatia na comunidade da experiência do pensar e acolheu a fala do compositor-26, conforme segue:

Professor, eu gostei muito dessa frase, do Einstein, onde ele diz que ‘a criatividade é a inteligência se divertindo’, eu adorei muito por que eu e meus amigos aqui, as pessoas falam que ‘são’ (sic) muito inteligentes! Mas, nós só pensamos muito! Nós gostamos muito de fazer coisas, assim, mais complicada, [...] gostamos muito de jogar labirinto (DC).

Professor-cartógrafo observa essa última palavra provocar professor-compositor em lançar uma pergunta para essa comunidade: “O que a criatividade pode ter haver com um labirinto?”. O compositor-26 diz “Que faz a pessoa pensar! Sem saída ele é forçado buscar uma saída.”. Lembrou professor-compositor, com o surgimento da palavra ‘forçado’, algo de Gallo (2013) em torno de seus estudos deleuzianos: “[...] o problema é o motor da experiência filosófica de pensamento”. Professor pôde nesse instante apreciar alunos curtindo estarem no movimento dessa experiência.

Professor-cartógrafo acompanha professor-compositor se apropriando de falas de seus intercessores-intelectuais para em seguida dirigir sua atenção a fala dos alunos. O compositor-22 diz que: “[...] o labirinto me lembra um caminho certo que você deve seguir, [...] exemplo: estudar bastante para você ser alguém na vida. Esse, eu acho, que é um caminho certo. Mas tem caminho errado: o das drogas. E no labirinto você decide se vai para o caminho certo ou errado”. A compositora-16 lança uma pergunta: “Você está falando que o labirinto é a vida?”. Professor-cartógrafo observa professor-compositor quebrar essa linha encontro que alunos estavam “curtindo”, mas pela insistência do grupo resolve nela se deter por mais um tempo. Professor-cartógrafo vislumbra a alunos-compositores agenciando a problemática da criatividade com o das drogas, trazido pela força da palavra-sentido ‘labirinto’. Passado o encontro em que alunos conseguem sair, por meio do debate, do labirinto das drogas outra fala, que se fez interessante, foi o da compositora-02:

Eu gostei muito de uma frase aqui: ‘todo dia é uma oportunidade de ser criativo’. **Gostei porque todo dia temos essa oportunidade, de criar alguma coisa, algo que possa fazer a gente pensar, algo que pode te marcar na sua vida, tipo, que**

**nem essa aula aqui que a gente tá (sic) fazendo. É óbvio, né!?** Vai ser muito marcante! A gente não vai esquecer nunca dessas aulas aqui, por que a gente tem o direito de ser criativo e pensar em tudo que a gente fala e pensa (DC, grifo nosso).

Professor-compositor ouve essa frase com muita alegria, pois a compositora-02 prevê num futuro qualquer, se recordar dessas aulas como algo que a tocou, que marcou os participantes. Mais um bom encontro se processou na alma desse professor que se punha a dançar em pensamentos naquelas linhas-moleculares que cresciam em meio às molares.

Duas aulas e meia já haviam se passado. Professor-compositor se dá conta da necessidade de iniciar ao **segundo ato**. Propõe aos alunos-compositores escutarem a música “Pensamento”, do conjunto musical Cidade Negra e a criação de perguntas que problematizem a criatividade com/na escola, a partir das compreensões trazidas da leitura da carta-convite e da composição escutada. Eis as que surgem: a) “Por que as pessoas só dão valor ao que elas querem e não àquilo que está a sua volta?”, b) “Por que a criatividade não tem limites?”, c) “Por que o pensamento é tão importante para nós?”, d) “O pensar e a experiência tem alguma coisa a ver?”, e) “Por que a criatividade não tem a ver com a inteligência?”, f) “Por que Einstein fala que criatividade é inteligência?”.

Cabe dizer que participantes dessa atividade também insistiram avançar para além das 17h30m (término das atividades escolares no *rizoma*-Amenophis, nesse dia) para dar conta de lerem todas as perguntas, para no dia seguinte prosseguir somente com o debate. Mais uma vez, teve que ceder o tempo para *Aiôn*.

Com o retorno a atividade-composição, o momento mais intenso ficou por conta da leitura da última pergunta (letra-f), do compositor-26, que disse com todas as letras, seu porquê: “Por discordar de Einstein”. Professor-cartógrafo observa outro conjunto se construir e entrar em choque com a posição do criador da pergunta. Para compositor-26 a inteligência não teria nada a ver com a habilidade em artes que alguns colegas de sala possuem, mas sim em raciocinar bem: “[...] tipo, fazer conta de matemáticas, fazer uma boa redação, etc.”. Para compositoras-11-16-10 o colega, criador da pergunta, estaria confundindo, pondo limite à arte de pensar para a “vida escolar”. Para essas estudantes é impossível você ter que confeitar um bolo, por exemplo, sem o uso da inteligência. E confeitar um bolo é obra de arte.

Professor-cartógrafo acompanha professor-compositor se distanciar dos grupos-conjuntos que ali se constituíam a fim de dar tempo necessário para que, aquela *comunidade da experiência do pensar*, pudesse chegar a suas próprias conclusões. O que se promoveu foi o conjunto

maior de participantes fazendo valer o seu pensar frente a força minoritária, do criador da pergunta.

Em meio a turbulência que se promoveu nesse instante da aula (falas acaloradas e não muito amistosas) professor-compositor propõe pensar outra questão dada: “O pensar e a experiência têm alguma coisa a ver?” Algumas respostas: compositora-16 “[...] eu acho que tem, [...] por que a experiência é algo que nos leva, [...] a gente tem a experiência de algo só que aí é necessário a gente pensar para que renasça uma criatividade para a gente criar novas coisas [...]”; conforme compositor-26:

[...] eu tenho certeza que experienciar tem a ver com pensar, porque eu estou vivendo isso agora. Porque eu nunca cheguei meio que experimentar falar com pessoas, assim, meus pensamentos, que eu estou passando aqui nessas horas. Então, para mim, tem a ver sim. Eu até estou vivendo isso nesse momento [...] (DC).

Para compositora-11 argumenta se apropriando de frases contidas no texto da carta-convite:

Tem haver sim, por que, aqui nessa introdução [carta-convite] tem três formas de provar: dizendo assim, ‘pensar a experiência e experienciar o pensar’, aí depois tem, ‘experienciar, pensar o que fazer para acontecer uma escola alegre e criativa; e [...] aqui também fala ‘experiência do pensar’. Então, muitas coisas se juntam no pensamento com a experiência. Então, tem a ver sim! (DC).

Professor-compositor retornando a criadora da pergunta compositora-02, para saber se ainda havia dúvidas em torno da problemática, se experiência teria a ver com pensar, a mesma responde o que segue: “[...] agora penso que tenha a ver, sim. A resposta do compositor-22 ajudou muito, que foi mais específico. Agora eu entendi!”.

Outra pergunta que os alunos-compositores se detiveram intensamente em sua problematização foi: “Por que a criatividade não tem limites?”. Para alguns dos participantes a criatividade teria seu limite com a morte do indivíduo criador. Para outros, a criatividade está no ar, em todo lugar, e com a morte da pessoa criadora ela, a criatividade, continua em outro momento, no pensamento de outra pessoa, pelo fato dela ser uma dádiva do ser humano.

“Por que as pessoas continuam a poluir ao invés de cuidar?”. Para compositora-11, “[...] pelo fato de as pessoas cobrarem muito de prefeitos e governos a preservação, limpeza de ruas, criar praças, mas quando ele faz as pessoas destroem”. Para compositor-09 “[...] as pessoas só pensam nelas mesmas e não com a natureza, e nem o que elas precisam, elas pensam”. Professor-cartógrafo observa duas linhas colidirem-se, por meio da fala do compositor-26, quando diz:

Vou falar aqui uma coisa que é verdadeira. E eu vou ‘xingar’ todo ser humano, todo o ser vivo, menos os animais. Olha: o ser humano foi um erro de Deus. Por que o lixo, não tem como o ser humano parar de fazer lixo. E se ele tira daqui e coloca ali,

do mesmo jeito, está acabando com a camada de ozônio. O ser humano devia ser todo mundo punido e ser mandado para o inferno (DC).

Após essa fala a atmosfera da sala ficou tensa e professor-compositor pediu calma para o grupo. Professor-cartógrafo percebe que a linha-molar-Deus estava lotada de pensamentos prontos/acabados para partirem em sua defesa e acompanhou aquela linha-menor-erro-de-Deus ousar soltar um último grito de alerta: “Deus fez a gente pelado e para comer frutos com os animais. Agora, a gente ta (sic) poluindo e destruído tudo, porque o ser humano é burro” (compositor-26). Professor-mediador parte em seu auxílio e lembra para aquela comunidade da experiência do pensar o fato de as palavras terem força, como já nos disse Larrosa. Lembra que o princípio da *experiência do pensar* é respeitar as diferenças e se começamos a contestar uns aos outros com ofensas, por não concordarmos com uma ideia, podemos iniciar grandes guerras. E continua: “[...] pensamos sermos ‘bonzinhos’, mas ao confrontar com o pensamento do outro e não o entendermos na sua diferença, perde-se a oportunidade de criar laços de amizade e companheirismo. Temos que aprender a ouvir e a dialogar com isso, a diferença, o pensar diferente!”. Alunos-compositores serenam e a atividade volta tomar seu rumo. Mas uma tensão em suspenso se faz notar, pairar numa das regiões a que professor-cartógrafo espreitava.

Alunas-compositoras-02-16-11, momentos depois, ainda insistem: “Deus não erra e sim, o ser humano”. Professor-compositor, sentindo o “calor emocional” subir em demasia propõe uma reflexão:

Gente! Mais uma vez temos que ter em mente, com a *experiência do pensar*, que as palavras têm força. O que a gente aprendeu aqui, agora? Estávamos trabalhando aqui a condição da criatividade. Certo? Aí, o colega traz que palavra para a conversa? Deus! Quando nosso colega compositor-26 a coloca não é na intenção de machucar ninguém. Mas, uma vez que se joga essa palavra na mesa temos que estar preparados para o que possa vir das interpretações que façam do que você disse. Você não precisa ficar desesperado para fazer valer o seu pensar compositor-26. Não é questão de certo ou errado. A sua colega compositora-16 também desesperou, pois, ao advogar a favor de Deus, os afetos que a atravessam a fazem gritar com você. Brigar com você. Se desesperou, mesmo! E se vocês dois governam a países diferentes, com pensamentos diferentes, vocês iniciam uma guerra [vários alunos murmuram a palavra ‘verdade!']. Olha o cuidado que temos que ter! Todo mundo fala assim: Deus é amor! [algumas alunas começam querer falar ao mesmo tempo e professor pede calma e atenção]; e continua: temos que cuidar da força e potência das palavras que usamos. De qualquer palavra que se use na *experiência do pensar*. Essa também é uma experiência do cuidado [palavra força que foi colada no cartaz] (DC).

Professor-cartógrafo percebe o professor-compositor temer o quebrar de uma linha-menor, em que se pretendia pensar a criatividade. Constata o *pensamento-árvore* ter tomando conta do

enredo da aula e no instante seguinte ouve a aluna compositora-02 pedindo a palavra para dizer:

Eu acho que quem erra é o ser humano. O ser humano não cuida nem de si mesmo! É claro que ele não vai cuidar do planeta. Por que ele acha que não é o prefeito. Então, quem é? Quem tem que cuidar da minha cidade? O prefeito. Então, ele que se dane. Por causa disso, pelo ser humano ficar errando nisso [...] acho que ninguém vai querer cuidar do planeta terra e o ser humano não vai cuidar, por que não sabe nem cuidar de si mesmo, imagina do nosso planeta (DC).

Professor-compositor, em meio àquela atmosfera densa e pesada, que prenunciava a queda de uma grande tempestade, diante do comentário da última aluna-compositora a falar, lembrou-se de sua grande questão, criada em atividade anterior, em que questionava a si mesmo: “[...] quais possibilidades um professor-compositor tem para, com a *experiência do pensar*, levar para a comunidade do pensar uma educação dos sentimentos e uma política em que o cuidado de si seja capaz de tornar alunos preocupados para com uma estética da existência?

Após essas reflexões professor-compositor propõe, para o início do terceiro ato, que compositores tenham em mente uma pergunta que devem problematizar “[...] como a criatividade pode ajudar na construção de uma escola alegre, potente, divertida?”. Contudo, professor-compositor é interrompido pela força da linha-menor compositor-26-(erro-Deus), já desterritorializado do território-grupo-(Deus não erra) buscando a uma re-territorialização: “[...] professor deixa eu explicar melhor. [...] a questão de Deus?”. Professor-compositor atenta o aluno que a sua insistência em permanecer na questão abre espaço para que as meninas também possam manifestar o que pensam. E que “[...] estaria nas mãos dele os rumos de linhas-sentidos que ali viessem se construir”. Aluno acata a responsabilidade e diz: “Os alunos não entenderam o que eu quis explicar. Não prestaram atenção no que eu tinha falado. Esse é o principal defeito do ser humano. Quis dizer que a situação do ser humano hoje, tem haver com a situação de Eva e Adão serem expulsos do paraíso”.

Demais alunos-compositores riem dele, e dizem que “Deus é vida”. Compositora-16 responde para compositor-26: “Antes de você falar digo uma coisa: lava bem a sua boca antes de você falar o nome de Deus em vão. Em segundo lugar, antes de Deus expulsar Adão e Eva algo ele fez [...] morreu na cruz por nós. Ele nunca erra. Quem erra é o ser humano e você é um deles”. Após a fala da aluna, professor-compositor pergunta por mais uma vez se compositor-26 gostaria de continuar com o debate e ele responde “[...] sou que nem corredor, eu vou é pra frente”. O compositor-22 chega comentar que a aula está perdendo o rumo, “[...] não é o que estávamos querendo pensar!”. Ainda assim, insiste compositor-26: “Eu sei da história de Deus. Eu leio Bíblia. Eu oro. Eu vou a igreja. Eu sei o que Deus fez por nós. Eu sei os dez

mandamentos. Segundo, vocês tem que aprender a compreender [...]” o aluno começa a se enrolar e outras alunas-compositoras tomam a palavra.

Embora professor-compositor, em meio às palavras-conflitos que se geraram, tenha ficado muito preocupado, com a decisão de colocar toda a comunidade da experiência do pensar acolher palavras sentidos outras [Deus], que não aquelas propostas no plano de imanência dado (criatividade), a fala da compositora-11 (tomada, a posteriori, como o encontro com uma linha-molecular prudente) levaria o grupo a uma atmosfera conciliadora e acolhedora:

Olha compositor-26 você foi muito bruto na sua resposta. E, tipo, na nossa aula de catequese, a gente é da mesma sala, a gente viu o quanto Deus sofreu [...]. Por que você precisou fazer isso. Agora, eu não quero armar barraco, mas compositora-16 você me desculpe, mas você falou num tom alto demais com nosso colega. Isso não pode na experiência do pensar. Quem pode falar alto com ele é a mãe dele. Você não é. Não estou discordando do que disse, mas foi muito alto. Eu compreendi a sua raiva, parecia que queria voar no colega. Mas não pode fazer isso. Entendo o seu lado compositora-16, sei o que quer dizer, mas ela é a sua opinião. Cada um pode pensar o que quer. Tipo assim, a gente não vai poder mudar o seu jeito, cada um tem o seu jeito. Então, você foi errada, sim e por sua opinião (DC).

Após essa fala compositora-16 diz para compositor-26: “[...] quero pedir desculpa ao que fiz. Mas é que você me irritou. [...]”. Ao final da fala da compositora-16 o compositor-22 comunica:

Gente, eu vou falar uma coisa para vocês e é muito pequena. É sério. Vou resumir. Vou dizer uma coisa para vocês três – (11, 16, 26) – nosso colega falou um negócio de Deus, mas, assim, se vocês não perceberam o professor-compositor trouxe a gente aqui para conceituar e aprender como deixar a escola mais criativa. E não sei. compositora-16, não precisa ficar com raiva de mim, sei que você gosta de Deus, mas não sei se precisava ficar com tanta raiva assim por causa do que ele falou do Criador. Mas então, o professor-compositor trouxe a gente para cá para simplesmente fazer uma coisa! Pensar e descobrir a resposta dali (aponta para a frase no cartaz). Então, com vocês quatro, praticamente, toda a nossa aula de conceituação, de pensamento, foi tudo jogado no lixo, foi tudo jogado fora (repete a frase pausadamente e já batendo caderno sobre a mesa). Gente, relaxa! Deixa isso passar. Não guarda mágoa, mano. Isso sim é pecado (DC).

Compositor-09 conclui o terceiro ato dizendo que: “[...] talvez algumas pessoas não iriam gostar dessa aula, pois deu para perceber no debate um querer ser melhor que o outro”. E encerrando essa etapa, professor recorda-se da fala de Rancière em considerar a *igualdade das inteligências*. Também foi impossível professor-cartógrafo não ter observado outra atmosfera se constituir com as palavras dos últimos colegas que tomaram a palavra. Algo havia se quebrado, sim, uma desterritorialização ocorreu. Mas será que uma reterritorialização com a criatividade ainda seria possível? Ou estaria a criatividade no meio desse coletivo da experiência, a provocar situações outras, para melhor essa comunidade se deixar atravessar e tocar pela *experiência do pensar*?

Professor dá início ao quarto ato da atividade-composição, que consistiu em ouvir a música “Aquarela”, do cantor e compositor Toquinho. Após o término da canção alunos foram convidados realizar uma leitura em voz alta da canção para em seguida compor uma pergunta, com grupo formado a fim de ajudar pensar uma escola criativa.

A primeira pergunta foi trazida pela compositora-16: “Por que o futuro é apenas uma astronave que tentamos pilotar?”. Diz ter gostado muito da frase “[...], pois a nossa vida é assim, a gente tenta ser bons nos estudos, mas nessa intenção temos tempos bons e ruins!”.

O compositor-15 trouxe uma pergunta que dizia o seguinte: “O que a música Aquarela pode dizer para nós? Porque é fácil a gente ter uma emoção ao ouvir e ler essa composição. Nos leva ter uma sensação de aventura. É isso”. Essa pergunta, para compositora-16, a leva entender que o texto revela “[...] que às vezes as coisas a nossa volta são tão simples, mas que a gente quer fazer tempestade num copo d’água. A gente não quer parar de firmar naquilo que a gente tem de certeza de que vai dar certo e a gente não dá lugar para a criatividade”.

Compositor-26 aponta:

Eu tenho certeza, coloco minha mão no fogo, que quem fez esse texto aqui ‘tem condição de dinheiro baixa’ [desprivilegiado financeiramente]. Por que eu acho que ao ouvir essa música dez por cento vão se comover. Os outros noventa por cento não vão. Por que são gananciosos. [...] essa música emociona muito, por que quem fez tem que ter coração, tem que ter respeito pelas pessoas. E ela também nos ensina a não desistir [...] (DC).

A segunda pergunta, apresentada pelo compositor-22 trouxe:

Porque os alunos não têm aulas de arte profunda? A gente fez essa pergunta achando que a resposta era bem simples, mas não é. Simplesmente porque, por exemplo, nas aulas de arte a gente não é ensinado ativar nosso lado criativo e sim a parte de copiar. E o motivo da gente ter perguntado é que se tivesse aulas de arte para a gente isso estimularia muito mais a nossa criatividade, a gente pensaria mais (DC).

Para o compositor-26 “A arte nos ajuda expressar o que sentimos! O que a gente não vê. E uma aula de arte mais profunda nos ajudaria alegrar mais e também ajudaria a escola ser mais alegre e os pais também, pois eles iriam ver nossas obras de arte e isso ajudaria descobrir artistas que podem existir na escola”. Por mais uma vez, perdemos a boa parte do recreio. E os alunos não se importaram com isso.

Com o retorno do recreio professor-compositor convida alunos iniciar o quinto ato, e último, com o objetivo de proceder à avaliação. Professor-compositor pede para que participantes digam um sentimento, afeto e o que acharam da aula.

Para compositor-22 “[...] essa aula foi muito divertida e legal. Por que [...] deu para trocar diálogos. Todo mundo trabalhando junto! Criando coisas! Única coisa ruim foi aquele debate

(erro de Deus), mas passou. O sentimento que me afetou [...], foi uma aula compreensiva, bem compreensiva. E o que me afetou foi a alegria!”. Para compositora-02, “Essa aula foi bem divertida. Houve alguns debates, assim, tipo discussões acaloradas, mas tirando eles ta (sic) tudo bem. E o sentimento que me afetou foi a alegria [...], deu para compartilhar umas ideias sem muita briga [...]; para compositora-16,

Muito interessante, pois fez a gente pensar na criatividade. [...]. Quero agradecer a oportunidade de estar numa aula tipo essa. Por que não é todo dia que temos oportunidade de parar para refletir sobre os dias de hoje, sobre o que realmente estamos pensando entre nós. O sentimento que mais em mim focou foi aquele sentimento que diz que a gente para e pensa (compreensão). Foi muito importante a compreensão, ter compreensão por cada um, como nosso colega compositor-22 falou [aluno que chamou atenção para o deslocamento do pensar promovido pelo grupo] (DC)

Para a compositora-11, essa é uma aula que propicia cada um ter sua opinião, se expressar e isso é muito legal:

Gostei da aula por nos levar a pensar, nos levar compreender mais, teve um pouco de debate (exaltações em discussão), mas já tá tudo certo. Já pedimos desculpas. Cada um tem sua opinião, a gente não vai mais tirar a razão do outro. E devemos agradecer ao professor-compositor por ter nos proporcionado com essa aula. É maravilhosa essa aula para a gente! Não dá nem para expressar o quanto que é legal! E não são tantas as oportunidades que a gente tem de ter uma aula como essa. Porque aqui o professor nos dá a oportunidade de falar, de expressar a sua forma e isso é muito bom. E nos leva a um sentimento de união, de harmonia. E temos prazer de estar na aula. A gente já vem para a informática com prazer. E a harmonia é que nos dá um pensamento de pensar junto (DC).

Professor-cartógrafo acha interessante a palavra ‘dor’ surgir como afeto na fala do compositor-21

Gostei muito dessa aula por que além da gente discutir sobre os assuntos de criatividade [...] também tem como compartilhar palavras e expressar os sentimento, tanto os de casa, como os da escola. E também alertar os colegas sobre o comportamento dentro e fora da escola. A parte que me afetou foi a alegria; Achei essa aula muito boa por que eu pude conhecer, tipo, a cabeça de cada um, o tipo de pensar. E o sentimento que mais me afetou foi conhecimento e meio que dor. Eu não vou meio que falar, mais senti meio que dor (DC).

Para compositor-09: “Eu achei essa aula meio agitada [...] e a parte que eu mais gostei foi o da música, por que mesmo depois da gente ter ‘brigado’, a gente deixou tudo aquilo de lado e prestou atenção ali e a harmonia voltou a prevalecer entre a gente. O sentimento que me afetou foi a partilha e a compreensão”.

Terminada a avaliação feita pelos alunos-compositores professor-compositor diz: “Uma coisa legal que pensei a partir do que vocês falaram, e que aprendi com vocês, é que em toda atividade que a gente crie, ainda que pretenda que elas transmitam somente alegria para as pessoas, ela não está isenta de dor, não está isenta de tristeza. Então, a grande pergunta é:

como trabalhar essas dores e tristezas junto das alegrias que pretendemos fazer passar no espaço/tempo de uma aula, ou de uma escola?”. Alunos-compositores começam querer oferecer ao professor algumas respostas, mas o sinal de fim do expediente escolar lança seu grito e professor propõe que tal questão seja compartilhada a sua problematização em composições futuras. Agradece a participação e empenho de todos e se dão todos por liberados dos afazeres dessa experiência.

#### **4.5.2 Acontecimentos e encontros com o amor na/com a escola**

Este tópico pretende a narrativa de uma problematização em torno do conceito ‘amor’ a ser mediada por professor-compositor e professor-compositor-bibliotecário (doravante professor-compositor-3), junto com 09 alunos do 6º ano “B” a compor a comunidade da experiência do pensar.

Na semana que se seguiu o experienciar o conceito ‘criatividade’ professor-mediador com a ajuda de professor-compositor-3 criaram uma temática que viesse dar conta da palavra-conceito “amor”. Diante disso compõem a seguinte atividade: “Acontecimentos e encontros com o amor na/com a escola”.

Para o primeiro ato todos os alunos do 6º ano “B” foram convidados participar inclusive professora de ensino religioso que regia aquela aula. Todos foram orientados a dirigirem-se para a biblioteca e lá encontraram aguardando-os a professora-cantora e professor-instrumentista que já haviam ensaiado a música “Faltando um pedaço”, do cantor e compositor Djavan. Ao final da apresentação, professor-compositor pede para que alunos digam o que a canção pode fazer entender a respeito do amor e diante de algumas falas a professora de ensino religioso fica encantada, pois constata que “[...] algumas escutaram com o coração o que a música trazia e outros, de modo bem racional, como que atentos aos desencontros que o amor pode propiciar a uma existência descuidada”. Professor-compositor concorda com a fala da professora de ensino religioso, agradece a sua participação e passa a ler uma lista de nomes de alunos que o ajudariam na atividade-composição daquele dia, que trazia como problemática: o amor.

Todos queriam participar, mas somente nove<sup>66</sup> foram chamados e orientados seguirem para a sala de informática para procederem a leitura da carta-convite, para a *experiência do pensar* e, assim, deu-se o início do segundo ato.

As “armas” disponibilizadas para uso neste ato foram: a música do cantor e compositor Djavan, “Fato consumado”, mais as citações: “Atroz contradição a da cólera; nasce do amor” (Simone de Beauvoir); e “Há sempre alguma loucura no amor. Mas há sempre um pouco de razão na loucura” (Friedrich Nietzsche), que geraram força suficiente para fazer surgir, da parte dos alunos, as seguintes palavras-força para os acontecimentos e encontros que ‘deixam’ na escola: saudade, alegria, maldade, tristeza, rancor, ressentimentos, infelicidade, falsidade e carinho; e para os que ‘levam’: respeito, contentamento, amizade, alegria, liberdade, amizade, educação, confiança.

Apontemos nesse instante a fala que mais chamou a atenção do professor: para compositora-24, “**Ressentimento**. Por que igual quando a gente briga com uma pessoa você pode machucar os sentimentos dela. [...] eu não gosto de fazer isso, por que mesmo ela pedindo desculpa e você ter aceitado, ela pode achar que você não aceitou”.

Professor-cartógrafo observou nesse primeiro momento os alunos oscilando entre a atenção e a desatenção para com a atividade-composição. Nota que, naquele dia, pelo fato do território escolar não ter muito espaço, e uma aula de educação física estar acontecendo ao lado da sala de informática, muito barulho e gritos promoviam o deslocamento da atenção dos alunos-compositores para fora do que estava sendo proposto na atividade. Professor-compositor encerra essa parte da atividade e convida alunos a se dirigirem novamente para a biblioteca para o terceiro ato.

Na biblioteca é proposto para alunos-compositores ouvir a música “Monte castelo” (Legião Urbana) e, em seguida, proceder a leitura do texto “Três amores: *Ágape, Phília e Eros*” (QUADROS, 2011). Ao término dessas tarefas, professor solicita que os participantes criem as perguntas necessárias para a continuidade da atividade. Algumas que não conseguiram concluir a tarefa foram orientadas a ir para a sala de aula após professor explicar o porquê da necessidade daquela atitude. Dos nove alunos apenas cinco continuaram na atividade. Professor-cartógrafo viu essa atitude como acertada, pois além do barulho, as alunas que se

---

<sup>66</sup> A quantidade de alunos se deve ao fato de com esse número as atividades conseguirem chegar a um bom termo até o seu final. Em cada uma das atividades sempre buscávamos incluir de dois a três alunos que ainda não havia participado afim de que toda a sala pudesse experienciar o pensar.

encaminharam para sala de aula estavam interessadas em estar próximas de uma amiga que havia ficado na sala.

Sanada essa situação, professor-compositor propõe para os que conseguiram executar a tarefa, a leitura e o porquê das perguntas criadas. Eis algumas perguntas: compositora-02, “Desses três amores, que acabamos de ler, qual que nós mais usamos na escola e por quê? Eu fiz essa pergunta porque existem esses três tipos de amores. O último (*Ágape*)<sup>67</sup> ninguém usa”; compositor-28, “Como chegar a moderação com o amor? Fiz essa pergunta por que a gente vê as pessoas bebendo muito e isso pode afetar a gente. Aí posso bater com o carro, atropelar uma pessoa. Fiz essa pergunta pra gente pensar em como ter mais moderação”. Professor-cartógrafo observa que essa pergunta traz parte da arma-texto, em torno dos três amores, que professor-compositor havia entregado momentos antes.

Temos a compositora-02, diante da pergunta da compositora-28, sendo tomada pela necessidade de fazer uma consideração em torno da problemática levantada pela colega:

Pra (sic) mim, moderar no amor seria pensar em outras coisas além do amor. Por que eu vejo as pessoas não pensar nos estudos, no futuro. Penso que temos que moderar o que você era, para ser o que é hoje. Eu tô (sic) tentando moderar o meu jeito de falar, o jeito que eu era antes, porque eu me lembro que briguei com a colega-07. Aí eu gritei, dei um gritão com ela. E muita gente vivia reclamando que eu vivia gritando com as pessoas, só que eu não achava isso! Agora estou tentando gritar menos, mas eu acho que gritar é minha forma de desabafar, melhor do que dar um soco no nariz de alguém (DC).

Com a fala da compositora-02, professor-compositor se percebe sendo tomado por considerações levantadas em estudo de um dos seus intercessores-intelectuais, Kohan (2011), em torno dos estudos que Foucault dedica a Sócrates, sobre as relações entre sujeito e verdade, valendo-se da noção do “cuidado de si mesmo”, “conceito menor e descuidado da filosofia” (p.75), como considera, ironicamente, o próprio Foucault. Recorda que nesse estudo Foucault centra seu interesse nas práticas “[...] reflexivas e voluntárias, pelas quais os homens não apenas fixam para si regras de conduta, mas buscam transformar-se a si próprios, a modificar-se em seu ser singular e a fazer de sua vida uma obra que porta certos valores estéticos e responde a certos critérios de estilo” (FOUCAULT, 1984, p. 16-17 apud KOHAN, 2011, p. 75).

Professor-cartógrafo acompanhando professor-compositor em pensamentos, percebe uma linha indo ao encontro daquela, alcançada em atividade-composição anterior, em que este

---

<sup>67</sup> Professor-compositor aguarda que mais para frente na atividade consigam dar conta do fato dos três amores coexistirem em todo e qualquer indivíduo.

professor questionava a possibilidade de compor uma problemática em que, ao se pensar os bons e maus encontros que afetam e atravessaram essa *comunidade do pensar* poderia, esse professor, com a *experiência do pensar*, ajudar o aluno, junto com o coletivo do pensar, pensar a sua existência como um artista na arte de existir. Uma comunidade do pensar em que seus membros possam pensar uma estética da existência escolar, um estilo de viver de outra maneira na escola, de falar de outra maneira (KOHAN, 2011).

Após essas reflexões dirige sua atenção para consideração da aluna compositora-19 “[...] o que é o amor-eros dentro da escola? Eu fiz essa pergunta pensando no amor que se tem pela comida, por uma leitura, por uma amizade. Coisas desse tipo”.

Alguns alunos compositores sentem a necessidade de deterem-se na problemática trazida pela pergunta da colega-19. Professor-compositor abre espaço para comentários que se iniciam com a fala da compositora-27:

[...] acho que o amor deles [alunos do 9º ano] por estar mais evoluído eu acho que eles pensam tipo já namorar, já pensam em um futuro, já pensam fazer filhos. Mais a maioria pensa mais em fazer filho do que ter um futuro [risos]. É muito difícil uma pessoa chegar e falar em ter um futuro, antes eles falam em ter um filho (DC).

Para a compositora-02 os alunos do 9º ano têm a mente mais ‘poluída’ do que ‘evoluída’:

O pessoal do 9º ano tem uma mente mais, assim, evoluída e também poluída [risos da turma]. Essas coisas. Mais a mente deles é mais poluída do que evoluída. Porque eles sabem mais dessas coisas [sexo] – [risos]. A gente também vai aprender mais coisas sobre essas coisas [sexo], que a gente já sabe! [risos]. Então, eles pensam nisso! Porque já tem gente lá [9º ano] que está namorando, quem beija na boca e quer fazer alguma coisa a mais (sexo). Por isso, gente. Lá na escola do meu primo, por exemplo, já tem um monte de meninas grávidas, outras já até tem filhos. E aí os pais não fazem nada! Então[ ..] (DC).

Professor-cartógrafo percebe compositora-02 pretender deixar essa problemática no ar, como se quisesse saber o que fazer para que isso não aconteça entre eles. Professor-compositor aposta que a atividade-composição mova os alunos-compositores para a busca de um sentido provocado por esse comentário. Mas a frente percebe o compositor-08, um aluno que vinha se mostrando muito tímido para com a realização das tarefas – mas que o professor-compositor tem insistido em manter em boa parte das atividades-composições – contribuir com o que segue: “E também tem meninos de 18 anos que não têm maturidade na cabeça e que quer ter filho e quer um monte de coisas. E depois prejudica o futuro”. Professor ficou muito feliz com a participação do compositor-08, pois mostrou uma desenvoltura no articular das palavras que ainda não havia sido constatado pelo professor.

Chegando ao final desse ato, professor-compositor dá início ao quarto ato e propõe aos alunos ouvirem a canção “Amor de índio”, do cantor e compositor Beto Guedes e mais a leitura do texto: “*Póros e Penia*”, em Sócrates-Diotima (PLATÃO, 1972) para em seguida proceder com a criação de perguntas em grupo.

Seguem as perguntas que foram criadas em grupo e os seus porquês: “Por que não temos tanto amor-*Ágape* aqui na escola? A pergunta é por a gente perceber não usar muito esse amor aqui na escola. Tem um pouco de *Phília*. E de *Eros* no 9º ano. E no que a gente falou do amor no nosso trabalho aqui a gente falou muito mais de *Phília* e um pouco de *Eros* e nada, de *Ágape*.”; e a pergunta seguinte, “O que o amor pode modificar na gente? O porquê é para descobrirmos o que as pessoas pensariam a respeito”.

Professor-cartógrafo percebe que a primeira pergunta fez com que o coletivo do pensar se detivessem mais na sua problemática, afetos e intensidades, conforme comentários colhidos: compositora-02, “Eu tenho o amor *Ágape*, mas várias pessoas, aqui, não têm. Tipo, a pessoa vai para a igreja, adora a Deus, mas fora da igreja é outra pessoa”. Professor-compositor faz uma pergunta em cima do comentário da compositora-02: “Será que o amor *Ágape* é só para quem está dentro de uma igreja?”. Compositor-22 comenta, “Obrigado professor, pela pergunta.” E continua:

[...] colega, assim, essas pessoas que, assim: ‘eu confio em Deus!’ E eu não sou muito de ir para a igreja. Mas eu confio em Deus. Aí, eu acho um pouco estranho o cristianismo de hoje igual de anos atrás. Exemplo: ah! Você ta (sic) na igreja, mas ta (sic) xingando. Você não é de Deus. Você vai para o inferno. Eu acho que isso é uma desigualdade social e, poxa, é o jeito dele. Ou seja, você tem que respeitar ele custe o que ele seja. Não é porque ele xinga que ele vai para o inferno. É a personalidade dele. Isso é um puta preconceito. Porque se tem uns rockeiros no meio da igreja com fones de ouvido, não ta com roupa adequada para a igreja, aí vai e fala: nossa, olha esse menino, todo vestido ruim, eu acho que vai para o inferno (DC).

Compositora-27 complementa a fala do colega e diz que “[...] a igreja não define nada. É só uma casa para irmos glorificar a Deus. Isso de dizer, como ele falou, ‘que você vai para o inferno’, isso quem decide é a pessoa. Não tem que se meter. Porque às vezes acaba complicando a gente mesmo”. Professor-cartógrafo observa por mais uma vez uma tensão se instaurar o que faz professor-compositor ficar atento as palavras da compositora-02 para compositor-22, que o questiona por ter dirigido para ela um exemplo que não fora dado por ela. Professor-compositor na tentativa de mediar a situação dispara:

Compositora-02, essa é uma posição sua. É que o debate estava problematizando o fato do amor *Ágape* acontecer somente no âmbito da igreja. Correto? Então, e ele pode se manifestar com dada intensidade em outras situações. [compositora-02 pede exemplo]. Exemplo: eu tenho um colega rockeiro que todo mês visita a abrigos em

São Paulo. Nesses abrigos ele leva e liga sua guitarra e caixas de som e põe-se a tocar rock, e sente muito prazer ao perceber aquele território afetado por sentimentos de alegria e êxtase que toca/contagia a todos os presentes. Outro exemplo é a de um colega ateu, que tenho, e que movimenta seu lado Ágape distribuindo sextas básicas, uma vez por mês, na periferia de bairros carentes da grande Vitória. Está entendendo?! Ágape não se dando só no verbo, só na igreja, mas, também fora dela, numa ação! Numa atitude! (DC).

Aluna-compositora-02 se dá por satisfeita com a resposta, e diz, agora, ter entendido o comentário do colega compositor-22.

Professor-cartógrafo acompanha ao término do quarto ato trazendo a memória as palavras de Deleuze e Parnet (1996) ao afirmarem que o poder é sempre arborescente e nele há “[...] multiplicidades que não cessam de extravasar as máquinas binárias e que não se deixam dicotomizar”. Para os autores existem, assim, em toda parte centros de buracos negros que não se deixam aglomerar. Há linhas que não se reduzem ao trajeto de um ponto, e que escapam à estrutura. Linhas de fuga, *devires*, sem futuro nem passado, um *devir*-mulher, que não é homem e nem religioso.

Professor-cartógrafo se detém nessa parte do debate, em que seus intercessores-intelectuais aparecem em pensamento, sobre a possibilidade de aí encontrar um *devir-ateu*, que não é ateu e nem de Deus. Concorde com seus intercessores e compreende que o rizoma é tudo isso: “Pensar nas coisas, entre as coisas [...] Fazer população em um deserto, e não espécies e gêneros numa floresta. Povoar sem nunca especificar” (p. 38).

Após essas reflexões professor-compositor procedeu com os encaminhamentos para início do **quinto ato**. Diz para os participantes que não teriam muito tempo para falar dessa vez, que buscassem dar conta de como a atividade-composição os afetou e o que trouxe de interessante em mais ou menos trinta segundos (risos). Explica que o limite de tempo é por ter percebido a comunidade da experiência do pensar crescer na arte de falar, se comunicar, de se fazer compreender (risos).

A fala teve início com o compositor-27, que disse: “Essa aula foi uma experiência. Eu achava que viria para cá desenvolver algo lá embaixo [terreno anexo à escola], cortar papel, mas não! Foi, tipo assim, tirou dúvidas da minha cabeça com o amor. Não achei que chegaria a esse ponto. Gostei muito dessa aula!”. Para compositor-22, “Em minha opinião essa aula foi muito legal! Pelo seguinte, a gente conversou sobre uma coisa que eu uso muito com meus pais, com a minha família, com amigos meus, tipo, começou com um assunto que eu gosto, mesmo! Que é o amor. Adorei essa aula e só tenho a agradecer por ela.”. Temos com compositora-28, “Eu achei que essa aula aqui a gente ia fazer a mesma coisa que foi da outra

vez: ir lá embaixo e fazer um monte de coisa. Mas não! Tá (sic) todo mundo aqui e todo mundo entendendo, e tentando compreender o que a gente quer compreender. E buscando a sabedoria!"; com compositora-02:

[...] também achei essa aula muito legal! Gostei muito desse tema sobre o amor! O amor que a gente tem que ter dentro da escola e, tipo, tirou várias dúvidas minhas, e também foi muito engraçado, um pouquinho assustador, também! [risos]. "Pois o amor, além de ser alegre, pode trazer outros significados, também (DC).

Para compositora-19, "Eu gostei dessa aula porque em outras aulas da escola eu nunca tinha ouvido falar desses três tipos de amor. E até a história dos deuses (Pénia e Poros) não pensei que pudesse falar de amor."; compositor-15, "Foi boa essa aula e eu gostei muito por que eu não sabia muito dessa história da religião grega, sobre *Pénia* e *Póros*. Achei interessante! E encontrei novas palavras para o meu vocabulário e gostei muito mesmo dessa aula. Se tiver outra pode me colocar junto!".

Professor-cartógrafo observa professor compositor agradecer a participação e empenho de todos e aproveitar para tecer algumas palavras finais:

Pessoal, tenho muito que agradecer a todos. E como já disse em atividades anteriores, nossa pesquisa trabalha com um grupo menor de estudantes e que, dentro desse grupo, às vezes, alguns gatilhos emocionais, que nos fazem nos aproximar da tristeza e da angústia, faz com que nos emocionemos a ponto de lágrimas virem ao nossos rostos e em outros, discussões mais acaloradas e nada harmônicas vir tomar conta do ambiente, tal como se deu na atividade que pretendeu problematizar a palavra-força 'criatividade'. Mas são situações em que a *experiência do pensar*, de algum modo, pode nos ajudar pensar e experimentar a fim de nos levar a uma compreensão mais ampla em torno do como agir quando tomados por esses tipos de sentimentos, que podem nos lançar em meio a brigas, discórdia entre colegas, etc. Na aula de hoje, por exemplo, pudemos perceber que quando a palavra-força 'Deus' surgiu, em meio as opiniões que divergiam no debate, uma escuta mais responsável, atenta e cuidadosa, da parte dos colegas, já preocupados em manter um espaço de afetos bons, foi o que moveu o desejo de saber sobre o 'Amor' e sobre 'Deus' dos que estão aqui presentes. Naquele instante, alargar a nossa escuta para saber o 'como' o 'outro' pensa foi muito interessante! Na *experiência do pensar*, o 'conhece-te a ti mesmo' e a frase que diz 'uma vida sem perguntas não vale a pena ser vivida', ambas de Sócrates, filósofo, são muito importantes para nos fazer pensar movimentos que tomamos a partir daqueles sentimentos que nos tomam, tocam, atravessam e nos arrastam praticar ações e comportamentos que nos levam ora para encontros bons e ora, para encontros maus. Tenho ainda que dizer que as inteligências aqui presentes são extraordinárias! Um muito obrigado a todos (DC).

Professor-cartógrafo percebe na fala do professor-compositor surgir de uma linha-*de-vir* que o conduz problematizar uma política dos sentimentos com os alunos compositores dessa cidade-escola. Com a experiência do pensar vislumbra a possibilidade em fazer crescer nessa cidade-escola um espaço referência do pensar o cuidado de si a partir do cuidado do outro.

Professor-cartógrafo observou que as atividades-composições que problematizaram as palavras-forças ‘criatividade’ e ‘amor’ fez entender que as pessoas são constituídas de linhas muito diversas: duras, flexíveis e de fuga e a dificuldade que existe em fazer passar as linhas que estão em vias de traçar. Quando a linha molar ‘Deus’, por exemplo, se instaura em meio aos debates impõe muita dificuldade para conectar-se às linhas menores (criatividade e amor), que aquela, enquanto maior, quebra. Mas pôde também perceber que em meio a esses encontros, que se fizeram ora bons ora, ruins, as relações fizeram oscilar o ser das coisas, o modo como são valoradas.

A capacidade de se fazer ouvir e de ouvir o outro, adquirido ao longo das atividades pelo grupo, puderam substituir o “É”, definições e valores prontos e acabados, pelo “E”, possibilidade de haver sempre algo por acabar, por compreender, para apreciar. O que fez com que esse coletivo, com a *experiência do pensar*, pudesse entender que, em meio as relações que mantemos, sempre existe a possibilidade de se escapar fora dos termos que temos, para fora do seu conjunto, de seu agenciamento duro.

E por mais uma vez se fez intensa uma pergunta para esse professor-compositor: Como compor uma problemática que, considerando os bons e maus encontros que afetam e atravessaram uma *comunidade da experiência do pensar*, possa ajudar alunos a pensar a sua existência, como artistas na arte de existir?

#### 4.6 AGENCIAMENTOS DA EXPERIÊNCIA DO PENSAR COM A LEITURA

Este tópico pretende uma narrativa das interações entre platôs 8º ano “B” e 6º ano “B”, por meio das comunidades da experiência do pensar, com professor-compositor e outros intercessores que criaram problematizações a fim de se apropriarem dos conceitos dados a pensar junto aos rizomas a que cartografavam.

##### 4.6.1 Platôs: 8º ano “B” e 6º ano “B”, agenciando acontecimentos

As narrativas deste tópico apontam para a interação entre platô 6º ano “B” com o 8º Ano “B”, que dentro da comunidade coletiva do pensar problematizou o conceito ‘aula’, com o objetivo de pensar aulas alegres e tristes.

O primeiro encontro com o platô-8º ano “B” se deu por meio de uma linha molecular-convite, da parte da pedagoga-compositora para professor-compositor, com o interesse em saber, que práticas educativas um professor de filosofia, poderia potencializar, a partir de uma escuta inicial com a turma.

Nesse encontro professor-compositor informou sua intenção em trabalhar com a turma, com o conceito “experiência do pensar” e dentro de uma perspectiva em que as aulas deveriam ser elaboradas por um professor tal como um artista que, para chegar a sua obra, precisa de muita inspiração e dedicação. Professor-cartógrafo acompanha o professor-compositor buscar um plano de imanência no qual pudesse se apropriar de algum dos conceitos que, no solicitar aos alunos dizerem o que seria uma aula diferenciada, pudesse dele se apossar para problematizá-lo junto desse coletivo.

Os alunos apontam três métodos de aulas diferenciadas que gostariam de estar ajudando compor, junto com o professor de filosofia, dentro do *rizoma*-Amenophis, vamos a elas: a) aula-leitura-informação, aquela em que o professor trouxesse um texto capaz de fazer aluno, professor e texto dialogarem em torno de um assunto que fosse do interesse de todos, capaz de atualizar os participantes com fatos e dados da sociedade em que vivem; b) aula-leitura-experiência, uma aula que faça com que, numa roda de conversa, em torno a leitura de um texto, tanto o texto como o leitor se alcancem, em suas dimensões emocionais, sociais e políticas, e fazer com que consigam ler aquilo que está para além do que se lê; e c) aula-teatro, aquela que pudesse levar a comunidade escolar pensar junto um tema que contribuísse em levá-los a uma escola diferente, mais participativa/integrativa (uma vez que buscando talentos em turmas diferentes).

Com a intenção de criar uma aula que alunos-compositores apontaram como diferente, foi composta pelo professor uma atividade-arte, com objetivo de pôr em movimento, uma aula-leitura-experiência (LARROSA, 2016). A única diferença para com o que fora movimentado em atividades anteriores se deu no demorar-se mais nas leituras de textos distribuídos no espaço-tempo da atividade.

O problema criado para atender o movimento dessa aula-diferente foi pensar com alunos: “Pensando as palavras-marcas que afetam aulas alegres e tristes”. Com a intenção de levar participantes a experienciarem pensar encontros com linhas e acontecimentos alegres e tristes que se dão no espaço escolar. Para auxiliar no desenvolvimento da atividade alunos-compositores foram convidados ler, ouvir e dialogar com a música “Perfeição”, do conjunto

“Legião Urbana” e a leitura de recortes do texto “Como vejo o mundo?”, de Albert Einstein (1981).

As perguntas dos participantes e comentários desenvolvidos mostraram que a escola precisa criar meios de mantê-los motivados, por meio da adoção de aulas com mais esportes, com mais debates, que falem mais de política, mas, uma política “mais concreta”, próxima da realidade que vivem, que os auxiliem acessar mecanismos para uma escola melhor (que instituições acessar, como proceder uma denúncia, etc).

Também pedem aulas-teatro, em que sejam trabalhadas, junto com o professor e comunidade escolar, aquelas atitudes necessárias para a realização e construção de um estudante capaz de assumir sua parcela de responsabilidade frente ao futuro de sua sociedade. Professor-compositor coloca que a responsabilidade pelo acontecer dessas aulas também cabe, não somente a professores, mas a alunos que possam se engajar pela construção dessas aulas. Alunos-compositores propõem a criação de uma aula-teatro. Para compositor-008<sup>68</sup>:

Não descartando a necessidade de interpretação de texto, pois a gente tem que ler uma hora, temos que pensar que o Brasil é um País repleto de arte. Deveríamos começar pensar a escola pela arte. Dá sim para aplicar arte em português, ter mais literatura nessas aulas. Por exemplo, numa aula de história, sobre o mundo espartano! Professores adoram passar aquele filme sobre o assunto (Os 300), mas não se aprofundam. Não traz o que o filme coloca para o dias de hoje. A medida em que professor conseguir adaptar aquele conhecimento ao nosso, vamos querer conhecer mais, vamos querer saborear mais o conhecimento (DC).

Uma pergunta que chamou a atenção foi: “Para que uma aula seja produtiva e alegre os professores teriam de deixar de ser tiranos. O que os alunos poderiam fazer para professores deixarem de ser tiranos e chegar com um humor melhor na escola?”. Para alunos, muitos professores trazem seus problemas de casa e se o aluno também aprende a trabalhar “[...] uma troca de sentimentos bons, com o professor, esse esforço não ficaria tão somente a cargo desse profissional e poderíamos mudar muito do que de ruim acontece na escola”. Alguns participantes dizem entender a tristeza do professor, pois, dizem ter seus pais trabalhando nessa profissão, e perceberem o investimento que fazem na criação de planejamentos e se decepcionarem muito quando, do apresentar para alunos a trabalhos que demandou muito esforço e tempo, terem como retorno o desinteresse e também serem “xingados”.

Em momento destinado para avaliação professor-compositor pôde se apropriar das seguintes falas: Compositora-014:

---

<sup>68</sup> Três dígitos após a palavra compositor(a) identifica alunos do 8º ano “B”.

[...] penso que uma aula como essa nos ajuda desenvolver mais as nossas opiniões, pensar mais sobre as aulas, sobre os nossos atos. Isso vai ajudar muito a gente no futuro, pois aqui adquirimos facilidade de falar! [...] pelo menos se dois ou três dias na semana a gente tirasse para parar de copiar texto, fazer dever do livro e fazer um debate, a professora pegar um texto e propor que cada um copie um parágrafo no caderno e comente e promova o debate em torno daquele comentário, isso vai ser muito melhor. Você vai estar mais atento, interessado, e nos ajudar aprender mais rápido. É o caminho para a aula fluir (DC).

Para compositor-008 uma atividade com a experiência do pensar constitui um momento em que todos possam debater:

[...] bem, eu achei que a *experiência do pensar*, que foi essa atividade que acabamos de concluir, foi uma oportunidade de todos poderem debater a comentários de colegas, criticar a determinados comentários e sem receber críticas ofensivas da parte daquele que recebeu. As críticas acabaram sendo muito construtivas. Aqui podemos perceber muita gente conseguindo construir parte de sua opinião em cima da opinião de outra pessoa. Isso muito legal! A experiência do pensar foi ótima porque ajudou pensar diferente, escutar pensamentos diferentes e conseguimos perceber que existem maneiras de mudar nossas aulas. Nós somos jovens, né! Queremos saborear o novo (DC).

Para compositora-016 essa aula tem haver com pôr as nossas diferenças na mesa e em decifrar o que está para além das palavras que lemos:

Gostei muito porque colocamos nossas diferenças nas mesa e todos nós podemos saber o que chateia os nossos colegas. E uma coisa que eu nunca tinha feito que é parar para pensar numa frase, num texto, que eu nunca, nunca mesmo, havia parado para pensar, para saber o que aquilo quis dizer. Tem uma frase lá que eu não entendi nada e ela ainda está aqui na minha cabeça! Me fez pensar que nem sempre a gente pensa o que está para além daquelas palavras! O que vai além daquilo que está escrito! A gente percebe que não consegue decifrar o que está ali naquelas palavras, sei lá! Aquelas palavras são sentimentos de alguma pessoa, em algum lugar do mundo é o sentimento de uma pessoa. É que a gente escreve aquilo que o nosso coração tá (sic) cheio a maioria das vezes. Entendeu? Então, quando a gente pega um texto triste a gente pensa mais. Isso nos faz refletir mais! E nos debates as palavras acabam ganhando asas e saem a voar entre nós (DC).

Ao final da avaliação da atividade-composição alunos-compositores solicitam que professor os ajude desenvolver uma aula-teatro, que é acatado com muita alegria e entusiasmo. Professor-cartógrafo observa acontecer o encontro de duas ideias: da experiência do pensar com o da experiência da leitura acontecendo ao longo de toda a atividade dada e na que estava por vir.

Professor-compositor dá um prazo de 03 dias para que alunos-compositores tragam uma temática a ser problematizada na aula-teatro. Findo esse prazo e de posse da temática: “pensando as questões sociais e familiares que podemos pensar na escola” é dado o prazo de mais 10 dias para que alunos consigam elaborar as cenas, ensaiar e apresentar a atividade. Ao final desse prazo dois alunos elencam as dificuldades encontradas para concretizar o projeto por eles idealizado. Professor-cartógrafo testemunha professor-compositor propor aos alunos-

compositores do 8º “B” um agenciamento com alguns alunos-compositores do 6º ano “B, com os quais se poderiam pensar às problemáticas que advêm do desejo de práticas diferenciadas de ensino e aprendizagem. Alunos-compositores do 8º ano “B” assumem, de imediato, o desenvolvimento da atividade. Contudo, pedem ajuda, tão somente, com a criação de uma temática a ser desenvolvida. Professor-compositor colabora trazendo a seguinte problemática: “A arte como potência para a experiência do pensar a resistência e a superação dentro da escola”.

Figura 3 – Fotos aulas agenciamento entre 6º e 8º ano “B”.



Fonte: Arquivo do autor (2017).

Compositor-008 traz uma poesia e uma composição criadas em parceria com amigo seu (ambos MCs). Alunos-compositores ficam muito satisfeitos com a atividade-composição criada pelos colegas-compositores e os pedem que criem outras atividades como a que acabavam de participar. Algumas considerações apontadas pelos alunos do 6º a no “B” para com aula-arte criada pelos Compositores-014-008: compositor-26, “A aula de vocês foi legal! Ajudou a melhorar o dom de pensar. Aulas como a de vocês podem ajudar pensar mais sobre o que criar para trazer o teatro para a escola”; compositora-27, “Eu gostei muito porque a gente ficou debatendo, trocando ideias um com o outro, trocou frases. Eu gostei muito!”; compositor-08, “[...] eu gostei muito da aula, mas quero dar a ideia de numa próxima vez os criadores do teatro buscarem alunos que gostem realmente de fazer teatro em outras turmas”.

#### 4.6.2 Platôs: 6º ano “B” e Pais e responsáveis, agenciando acontecimentos

Professor-cartógrafo narra a última atividade-composição, que trazia como conceito-problema o ‘amor’, o desejo de quatro alunos em criarem uma atividade, com a força da experiência do pensar, para que fosse colocada em movimento com pais e responsáveis de alunos da turma. Professor compositor propõe a alunos-desejantes que elaborem uma problemática a ser tratada com pais e responsáveis conforme pretendido por eles. Compositores recebem permissão da pedagoga-compositora e de professores regentes para se ausentarem de algumas aulas da semana, para elaboração dos tempos e movimentos em que se daria a atividade-composição a ser conduzida por eles.

Professor-cartógrafo observa alunos-compositores se apropriando de linhas moleculares (permissão do pedagógico e aquisição de materiais junto da coordenação da escola) e de fuga (busca de outros textos-sentidos para pensarem junto com os pais e responsáveis, conversas em meio aos corredores e horário de recreio) para criação da proposta e sua execução.

Em uma semana alunos-compositores já tinham em mãos uma proposta a ser colocada em execução, trazendo como problemática: “Pensando os afetos e movimentos criativos para a amizade atravessar a escola: entre os estudos e os colegas”<sup>69</sup>. Três dias depois da apresentação, já estava confirmada a presença de seis pais e responsáveis para participar da aula. Cartazes, cópias de textos a serem tratados (“*Três Amores: Ágape, Phília e Eros*” (Quadros, 2011); e poema “Amizade”, de Alexandre Gomes Ferreira. Todos escolhidos, segundo os compositores, na intenção de tornar a aula polêmica junto a pais e responsáveis.

Pais e responsáveis presentes a atividade no dia comunicaram a professor-compositor o entusiasmo que filhos e netos estavam tendo para com a experiência do pensar com as aulas de filosofia que estavam se realizando na escola. Mostravam-se muito curiosos em participar a fim de entender o que estava acontecendo dentro do espaço escolar por meio dessas aulas.

Ao início da atividade, com a criação das palavras-força, observavam seus pais desempenhando as tarefas com muita desenvoltura e saboreando a leitura dos textos distribuídos.

Ao perceberem certa dificuldade dos convidados na criação de perguntas, compositores da atividade não se deixaram apanhar por sentimentos tristes, mas foram ao encontro de seus

---

<sup>69</sup> Professor-compositor buscou, junto dos alunos-compositores, mudar o título escolhido. Mas, uma vez que apresenta a sugestão, pelo professor, compositores afirmaram que o sugerido não teria a “cara deles”, mas, sim, a do mediador. O que fez com fosse acatado a sugestão-título desses compositores.

responsáveis na intenção de estima, carinho e valor levar ao encontro deles. Alguns chegando a lançar mão da ideia de que poderiam “pedir ajuda aos universitários”. Alguns pais chegando a dizer para seus filhos nesses instantes: “Nossa, você já consegue criar rapidinho!!!”; “Fulana, me dá uma ajuda aqui!”. Professor-cartógrafo-compositor via aquilo tudo com muito entusiasmo na presença da coordenadora-compositora.

Alguns pais e responsáveis apresentaram muita dificuldade na construção de comentários e no debate travado. Percebiam seus filhos e netos participando com desenvoltura do que era proposto. Impossível não constatar um olhar de admiração e entusiasmo pelo que estavam presenciando. Professor-compositor pôde perceber uma participação maior dos presentes em momentos em que se demorava mais na leitura e comentários de textos dados, dentro de uma perspectiva de uma *leitura experiência*, conforme orientações contidas em Larrosa (2006).

No espaço destinado para avaliação da atividade-composição, algumas falas que pudemos colher da parte dos alunos-compositores por terem criado a atividade-composição: compositor-22, “[...] os textos que a gente trouxe para vocês foram aqueles que mais tocaram na gente, que a gente mais se esforçou para fazer, se interessou [...] e foi bem fácil para a gente construir isso para vocês.”; compositora-27, “A gente se esforço muito, porque a gente queria que os pais se sentissem confortável (sic). A gente arrumou o espaço, colocamos água, queríamos que vocês se sentissem orgulhosos de ver a gente, porque achamos que todo pai e mãe gostam de ver o filho indo para frente!”. Outra fala que se destacou foi a da compositora-16 que disse até está orgulhosa de ver tanto pai presente:

A gente gostou muito de criar essa aula! A gente tá até orgulhoso de ter bastante pai presente, porque a gente pensou que ia vir pouquinho pai<sup>70</sup>, uns dois ou três no máximo! E chegou aqui a gente encheu a sala! Valeu a pena todo o esforço pelas aulas que a gente deixou de assistir. Eu gostei muito dessa aula! Queríamos que vocês também vissem como que o professor-compositor vem falando da amizade e do amor com a gente. As aulas dele conseguem fazer a gente ver existem diferentes tipos de amor, diferentes tipos de amizade! (DC).

Professor-compositor, depois de ouvir aos alunos-compositores, dá a fala para que pais e responsáveis façam uma avaliação da atividade: Mãe-compositora-1:

Eu achei muito proveitoso esse momento que tivemos aqui. Acho que é uma experiência que tem que estar na escola toda. Queria parabenizar o professor, parabenizar a coordenadora que apoiou essa atividade [...] parabenizar os alunos, que foram fundamentais para isso que está acontecendo agora, pelo interesse e sabedoria deles em estar querendo aprender e podendo passar para

---

<sup>70</sup> Lembrando que em reunião realizada no dia anterior, para apresentação de propostas de trabalho, de gestores que participaram do processo de escolha para função gratificada de direção escolar, comissão eleitoral conseguiu a presença de quatro pessoas.

os pais. Eu, como mãe de aluna, estou muito feliz mesmo com o que vi aqui e sempre que possível pretendo estar participando de atividades criadas por vocês!

Para mãe-compositora-2 a aula foi muito proveitosa e momento propício para verificar o empenho e envolvimento dos alunos na atividade:

Foi muito proveitoso esse momento e poder verificar o empenho e envolvimento dos alunos. Debatendo o assunto e sabendo que pela pouca idade que têm, mas já estão empenhados nessa situação. Vendo como funcionam as coisas no mundo, na família. E a importância do amor, de viver na coletividade e contribuir para o bem da sociedade, o bem de um para com os outros. E foi muito bem abordado aqui os assuntos relacionados aos tipos de amor.

A avó-compositora nos diz o que segue: “Eu gostei muito! A coordenadora e minha neta me estimularam muito para estar aqui”. Da mãe-compositora-3 eis a fala que obtivemos: “[...] estou gostando muito de ver o desenvolvimento do meu filho com essas aulas, ele tem pensado diferente, e estou gostando do que tenho visto.”; e para Coordenadora-compositora, eis sua fala:

Penso que a experiência do pensar pode ajudar na interação entre pais/responsáveis, alunos e professores. Isso é muito importante! Penso que essas aulas têm conseguido fazer os alunos participantes se lançarem com mais confiança no que nos dizem, do que reclamar, no que criar. Penso que são momentos como este com vocês, pais e responsáveis, junto deles e na escola, que ficam para toda vida na memória deles. Momentos como esse não se esquece!

Ao final da atividade-composição alunos-compositores convidam a todos os participantes para um momento de confraternização. Todos foram orientados pelos alunos a se dirigirem para o refeitório encontrando na mesa: bolo confeitado, refrigerante e doces diversos.

#### **4.6.3 Platô Práticas Filosofia e Ciências Sociais: entre linhas molares, moleculares, de fuga**

Em setembro de 2017, professor-compositor teve a oportunidade de desenvolver uma atividade, a pedido do próprio platô-Práticas de Fil&CS, em que fosse possível a criação de uma prática em que o conceito de *experiência do pensar* fosse vivido. A atividade-composição proposta se deixou levar a partir de uma problemática dada: “*experienciar pensar* os 10 anos de existência das Práticas de Fil&CS na Rede do Ensino Fundamental do

Município de Cariacica/ES” que, em meio a esse tempo, acumulou uma quantidade diversa de potências, marcas, resistências e acontecimentos.

No início da construção da atividade, professor-compositor teve a oportunidade de trocar algumas ideias-sentidos a respeito do que criar para ser trabalhado com/no platô-Práticas de Fil&CSO. Em diálogo com a professora-compositora-experiência, das Práticas de Fil&CSO professor-cartógrafo nos lembra, com Kohan (2012), ao que se deseja com a composição de uma experiência em que participantes sejam instigados criar um perguntar intenso a fim de se buscar a problemas que se dirijam ao grupo:

[...] encontrar problemas que afetem os participantes, de criar as condições para um perguntar tão intenso, potente e alegre quanto possível (p. 20); [...] pois mais que achar relações lógicas e mecânicas entre perguntas, é sua exploração em grupo, a partir de certa degustação de perguntas que surjam (p. 21). Busca-se focar o problema ao qual se dirigem ao grupo, detectar as perspectivas que elas afirmam e aprofundar as questões que inquietam ao grupo (KOHAN, 2012, p. 19-21).

Figura 4 – Fotos Experienciando o pensar com professores da Fil&CSO.



Fonte: Arquivo do autor (2017).

Professores-compositores criam uma problemática a fim de forçar o pensar, sob o título: *Práticas de Fil&CSO: marcas, resistências e acontecimentos que afetam*, com o objetivo de propor ao GT pensar que encontros, potências e resistências as Práticas de Fil&CSO movimentam no rizoma-Rede do Ensino Fundamental do Município de Cariacica/ES. A

atividade teve por objetivo específico: *experienciar o pensar*; compreender a experiência do pensar; e por meio deste compor problemas próprios e de direito do saber da filosofia no ensino fundamental do Município.

O primeiro ato da atividade-composição se constituiu de movimentos de sensibilização, por meio da leitura da carta-convite para a experiência do pensar e de uma citação de Larrosa (2016), a respeito da força das palavras. Um momento em que professor-cartógrafo pôde perceber o grupo ser afetado pela força das palavras-sentidos como da alegria, da tristeza, da saudade, etc. Ao término desse ato, professor convida os participantes para ajudar na composição do segundo ato.

No segundo ato, demais professores-compositores foram orientados dizer, por meio de uma palavra a marca que o período de atuação nas Práticas de Fil&CSO promoveu na sua existência e, por outra, que marca gostaria de deixar para as Práticas. Nesse ato os presentes puderam perceber a força de uma palavra, conforme Larrosa (2016). Alguns chegando dizer o quão difícil era deixar em uma só palavra o registro de uma marca que deixa e de uma que leva desses 10 anos de Práticas.

A palavra “marca” na composição dessa atividade fora escolhida por favorecer um convite para professores pensarem acontecimentos e afetos que as Práticas de Fil&CSO têm ajudado agenciar no cotidiano das escolas em que o saber da filosofia se efetiva. Por esse entendimento, para com a palavra marcas, professores tiveram a oportunidade de narrar experiências/sentidos que se viam compondo com/no cotidiano escolar, por meio da força das palavras criadas.

Conforme pudemos constatar, tivemos para marcas que deixo: mudança, dúvidas, criticidade, insistência, provocação, militância, criação, diferença, reflexão – estas duas últimas fazendo uma *conexão-entre* as duas colunas. Para as marcas que levo: aprendizado, conhecer, mudança, encontros, identidade, incertezas, esperança, companheirismo, diversidade, experiência.

Pudemos perceber professor-compositor sendo afetado por linhas de alegria e tristeza, na medida em que se fazia todo ouvido para a fala dos colegas presentes, que ajudaram compor este ato de modo potente e intenso, revelando o retorno de inquietações presentes desde o início das Práticas de Fil&CSO, enquanto ainda Projeto, e novidades capazes de provocar rupturas em um tempo que ainda está por vir. Vejamos algumas falas iniciais como as da

Professora-*identidade* que compreende a força do grupo estar no coletivo, o que não vê acontecer com professores de outras áreas:

[...] escolhi a palavra **identidade**... [...] para falar das marcas que levo... [...] porque depois que vim para a Secretaria de Educação eu senti isso com muita força. Ainda que no grupo tenhamos pensamentos diferentes, seja politicamente ou profissionalmente - independente disso - a gente tem uma marca muito forte do coletivo... [...] Então temos uma marca muito forte de um coletivo, [...] temos um grupo forte, a força de um grupo que não vejo acontecer entre professores de disciplinas como de história, geografia, português, etc. [...] Agora, **críticidade**, marcas que deixo... aí é minha experiência com a escola Renascer... Não que os outros professores não sejam críticos, mas assuntos que envolvam questões democráticas, Conselho de Escola, da Gestão Democrática, Grêmios Estudantis a escola procura muito a nossa ajuda, nós somos referência nesse assunto (DC).

Professor-*dúvidas* mostra sua preocupação em relação a, em seus 10 anos nas Práticas de Fil&CSO, ainda perceber na fala de professores buscar entender a para que realmente essas realmente vieram:

Marcas que deixo: **dúvidas**... Sinceramente trabalhando com professores percebemos que pensar no ambiente escolar é pensar coisas práticas, coisas que eles possam ver utilidade e analisar, professores pedem isso. E estando dez anos no mesmo ambiente as pessoas ainda têm muita dúvida quanto às práticas de Fil&CSO, as pessoas questionam “qual é o do projeto?”, “o que vocês estão mudando na escola?”, “qual a utilidade disso?” , “para que isso serve?”, “isso vai dar onde?” [...] São muitas as dúvidas e, vou ser sincero, não faço esforço nenhum para quebrar essas dúvidas, não é esse o meu objetivo, estou nem aí, mantenho a dúvida, deixa a dúvida [...]. E o que levo: **incertezas**. Eu tinha uma visão diferente, até o ano passado, a respeito do futuro do projeto que este ano talvez tenha mudado bastante, com o fato de [...] a gente não ter a partir do ano que vem filosofia e sociologia nem no ensino médio mais, qual o nosso futuro agora? Qual o destino de um projeto de filosofia e de sociologia numa rede municipal, num país onde essas disciplinas não existem nem no ensino médio mais? O que vai ser da gente daqui pra a frente? (DC).

A fala do professor-*dúvidas* com seu tom pessimista nos encaminham pensar com Kohan (2012) a respeito de que a tentativa de quantificar ou medir uma experiência filosófica é, senão impossível, pelo menos pouco interessante pelas conseqüências formativas. Claro que podemos perceber professor-compositor concordar em parte com a fala do professor-*dúvidas* ao abrir passagem para que as dúvidas venham, haja vista pensar ser a experiência filosófica eternamente incompleta, sempre aparecendo como inquietação que nos convida a pensar, questionar e provocar os modos em que se percebe e compreende o mundo.

Professor-compositor instiga a outros participantes a apresentarem suas falas. Professor-*militância* apresenta uma linha de fuga na qual boa parte dos colegas das Práticas de Fil&CSO ousaram se lançar ao longo desses 10 anos de existência, por meio de ações que se dando ‘para além dos muros das escolas’, de algum modo, por meio das linhas minoritárias e de resistência imbricadas com/no meio de linhas maiores do rizoma-Secretaria de Educação, interferiram diretamente nos movimentos assumidos pelas Práticas dentro desse território:

[...] eu acho que a marca que eu deixo para o projeto é a **militância** [...] Então, alguns de nós fomos para as questões políticas de nossa carreira, questões sindicais, Conselhos [...]. [...] muitas pessoas aqui se envolvem na questão da política sindical, na questão democrática e assume cargos de direção, vai para Conselhos [...] a Secretaria nos olha com um olhar diferente [...] Teve uma época que seu Alberto, na época que eu estava na direção, a fala dele foi assim: ‘*ah que bom, vocês da filosofia deviam assumir cargo de direção*’ e eu fiquei pensando assim: será que seu Alberto falou isso por competência que temos para assumir o cargo de direção ou porque, nós da filosofia não fazemos nada na escola?!?! Sei lá!!! Mas eu acho que o grupo da filosofia tem um respeito [...]. O que eu levo é o **companheirismo**. [...] é uma marca que ninguém tira [...] Acho que causa até uma inveja nas outras áreas de conhecimento [...]. E o legal é que temos pessoas que saíram do grupo mas continuam dialogando com a gente, como o Edson M., o Wilson C., [...] o Wilson C.; e outros que não fizeram, mas têm identidade com o grupo como [...] o Vitor S. (ex-diretor do Renascer), a [...] Emiliana T. (ex-diretora do Stélida Dias) [...] DC).

Para professor-cartógrafo a fala do professor-*dúvidas* e da professora-*identidade* também apontam para uma escuta atenta dos anseios de linhas molares que pedem, daqueles que praticam o saber da filosofia, a produção de atividades que possam ser mensuradas e que se confirmem como úteis, dentro de um espaço preocupado em atender as demandas de uma Educação Maior. Nessas falas, devemos provar sermos capazes de plantar e mostrar o que colher em meio ao território escolar. A fala do professor-*militância* muito nos remete as reflexões de Gallo (2013) em torno da questão de uma educação menor em meio às exigências advindas de uma Educação Maior. Ainda que Gallo (2013), no que diz respeito a uma “educação menor”, esteja nos dizendo que esta seja aquela que é praticada nas salas de aula, entre quatro paredes, no âmbito do pequeno e que uma educação maior, é aquela das políticas gestadas nos ministérios e secretarias, podemos, na fala do professor-*militância*, alcançar linhas de fuga pelas quais as Práticas de Fil&CSO conseguem agenciar, junto à política dos grandes gabinetes, linhas minoritárias de acontecimentos e de resistência, por onde esses profissionais podem provocar inquietações, modos de resistir a modelos pré-estabelecidos, prontos e acabados e que acabam por contribuir para uma perspectiva de práticas filosóficas mais intensas capazes de levar outros profissionais da educação reconhecer a importância desses saberes no Município.

Outra fala que se fez interessante, no desenvolvimento dessa atividade-composição, foi a do professor-*criação*, que afirmou que a tentativa da Secretaria de Educação com a inserção desses saberes na Rede foi uma tentativa de levar as escolas pensar para além do que tradicionalmente já se oferece para alunos:

O que eu deixo é: **criação**. Porque as experiências do Projeto foi uma tentativa da SEME de ir para além do que as escolas tradicionalmente já oferecem para o aluno, ou seja: [...] o pincel e giz [...]. Conseguimos sempre? Não! Às vezes eu repeti atividades, mas sempre tentei abrir os olhos para fazer diferente, no sentido de criar algo novo e provocar o pensamento na escola, principalmente com os alunos [...] O que eu levo é **diversidade**, principalmente com essa experiência que eu aprendi com

as diferentes pessoas e escolas pelas quais passei, com os diferentes colegas de trabalho [...] e essa diversidade me ajudou muito, enquanto profissional, enquanto ser humano, principalmente porque eu aprendi a conhecer melhor o outro (DC).

As palavras do professor-*criação* nos levam a pensar com Kohan (2007) o fato de que “[...] fazer filosofia não significa fazer política e, simultaneamente, [...] a filosofia tem um empenho político com a transformação, com a interrupção da ordem existente”. Para o autor é necessário abandonar a “filosofia da identidade” com suas pretensões universais e universalizantes (do tipo árvore), e abraçar uma “filosofia da diferença”. Com isso sustenta uma “*filosofia como experiência*”, com vocação para a diferença, o que não significa impor o que deve ser apreendido como uma ‘boa vida’, ‘uma existência filosófica’, ou uma cidadania democrática; pois o filosofar não se submete a alguma finalidade externa, mas encontra em si mesmo sua justificativa e seu valor (KOHAN, 2007). Trata-se de uma postura que não se ocupa dos sistemas filosóficos, não constrói nenhuma filosofia, mas põe o pensamento em movimento: *filosofa*.

Com os afetos e sentimentos conquistados ao final desse segundo ato, professor-compositor convida professores-compositores, para início do terceiro ato: se debruçar na criação de uma pergunta que tivesse a força de problematizar o que havia sido apresentado, até aquele momento.

Algumas perguntas surgidas: a) Quem se beneficia das nossas experiências além de nós mesmos?; b) O que mais fazer, além de tudo que experimentarmos, dentro ou nos limites do contexto da política brasileira vigente?; c) Como expandir as Práticas de Fil&CSO em um cenário conservador e despolitizador?; d) Em dez anos, caminhando com filosofia e ciências sociais, tentando formar cidadãos(ãs) críticos [...] o que fizemos? O que ainda faremos?; e) Cite uma “diferença” que você acha que as Práticas de Fil&CSO “faz” na escola?; f) Até onde iremos e o que alcançaremos?; f) Seremos a última linhagem desse clã? Se sim! O que fica?; g) Como continuar ampliar, intensificar, experienciar, provocar, ensinar, aprender, criar e viver as marcas?; h) Até quando conseguiremos ser diferentes dentro desse sistema?

Por meio da composição das falas que se deram com/no GT de Professores de Fil&CSO, professor-compositor percebe a palavra *insistência* se manifestando com muita intensidade fazendo com que alguns professores do grupo aludissem não desistirem do que fazem pelo fato de uma turma ou um aluno diferenciado, que de quando em vez surge, ajudar em fazer toda a diferença, contribuindo em fazer o professor insistir, em acreditar que transformar é possível, ir tocando em frente.

Algumas das perguntas conduziram professores a refletir sobre o propósito de um Projeto dentro de um contexto político em que estamos assistindo a tudo calados, de modo impotente. Diante dessa posição o que nós, filósofos e sociólogos, estaríamos fazendo, uma vez que nos encontramos como mais um grupo, entre todos os brasileiros, que estão aí aceitando a tudo o que nos está sendo imposto? Uma realidade cruel.

E mais ainda, em um cenário educacional onde prolifera o discurso da “escola sem partido”, de um fascismo crescente em que vemos o cancelamento de uma exposição de arte, tal como assistimos acontecer no Rio Grande do Sul, alavancado por grupos do MBL, por entenderem que a exposição estava incentivando a pedofilia e a zoofilia, constata-se estarmos vivendo num cenário político complicadíssimo. Para alguns dos professores, nós, das Práticas de Fil&CSO, não estamos longe de sermos taxados daqui a pouco de comunistas, pois entendem estar a extrema direita avançando; e avançando sobre os nossos direitos, sobre o estado democrático de direito, sobre as liberdades individuais.

Professores do GT também observam que ao entrar em sala de aula e tentar compartilhar com os alunos um potencial de reflexão, seja existencial ou social, eles já se mostram manipulados pela mídia. O que conduz professores a pensar o que fazer para que esse estudante olhe para a sua realidade de maneira mais aberta, mais pensante. Professores percebem que é difícil problematizar uma questão política, uma questão de cidadania para jovens que já vêm para a escola com algo já predeterminado. Na fala da professora-*insistência*:

Não podemos pensar que nossos alunos são ignorantes, [...] eles têm muito conhecimento, mas **é um conhecimento que tem um cabresto e uma direção que eu não sei qual é, mas eles têm** [...] vêm com uma ideologia que o pai e a mãe pregam em casa [...] muita questão da igreja está ali em sala de aula e quando você tenta politizar uma questão [...] trabalhar a questão do senso crítico, da visão crítica, que nem tudo que a gente vê é real, é difícil [...] Eles têm uma visão crítica de acordo como o que eles trazem de casa. E quebrar isso é difícil (DC, grifo nosso).

A fala da Professora-*Insistência*, bem como as anteriores, nos envia a pensar com Espinosa, por meio da obra de Deleuze e Parnet (1996), que cada indivíduo, alma e corpo, possuem uma infinidade de partes que lhe pertencem mediante certa relação mais ou menos composta. Nessa perspectiva, todos os indivíduos estão na natureza como que num plano de consistência, afetam-se uns aos outros, num grau de potência, num poder de ser afetado. Estes afetos são devires: ora enfraquecem na medida em que diminuem a nossa potência de agir, e decompõem as nossas relações (tristeza), ora nos tornam mais fortes na medida em que aumentam a nossa potência e nos fazem entrar num indivíduo mais vasto ou superior (alegria). Para Deleuze vivemos num mundo desagradável, onde não somente as pessoas, mas

também os poderes estabelecidos têm interesse em nos comunicar afetos tristes. A fala da professora faz professor-cartógrafo pensar com Deleuze e Parnet (1996, p. 79-80) que “Os poderes precisam menos de nos reprimir do que de nos angustiar”.

Com o professor-*dúvidas* obtivemos a composição de uma problemática que vem se construindo desde o início da inserção dos saberes da filosofia e ciências sociais:

[...] minha pergunta desde o início sempre foi: qual o poder desse projeto de conseguir alcançar realmente algo? Até onde a gente pode ir? Até onde é esse limite? Até onde a gente vai? Até onde podemos conseguir fazer algo diferente? Até onde podemos ser algo diferente do que as outras disciplinas estão fazendo? Então, é pensar qual o nosso poder real, que cause algo novo, não precisa ser inédito, mas que traga resultados outros e que outros não trouxeram até o momento (DC).

Em relação ao que nos dizem Deleuze e Parnet (1996) a respeito do rizoma temos o professor-*criação* nos trazendo a composição de uma linha de fuga capaz de dar um novo ar para as Práticas de Fil&CSO:

Eu peguei a palavra marcas, no sentido do verbo: marcar [...]. Entendo o verbo marcar [...] como um ponto alto de uma vivência, de uma experiência e que [...] faz algum sentido para nós em algum momento. Um ponto forte, a marca é isso. É aquilo que é um ponto forte que acaba se vinculando com identidade. [...] aí eu fiz uma pergunta com outros verbos. Pensar que marcas são essas que nós, das Práticas de Fil&CSO, levamos na Rede de Ensino de Cariacica. Como é que a gente pode, dentro desses verbos todos que utilizei (continuar, ampliar, intensificar, experienciar, provocar, ensinar, aprender, criar e viver as marcas), mudar algo para melhor o ensino de Cariacica?

Como podemos perceber, a pergunta do professor-*criação*, diante da experiência, provocação e vivências que as Práticas proporcionaram, convoca os colegas pensar algo novo, no sentido de melhorar o ensino de Cariacica e para melhor.

Alguns professores, ao dizerem o porquê de suas perguntas, deixam passar a ideia de não saberem se vão conseguir *resistir* por muito tempo, enquanto indivíduos menores que são, diante do maior, que são as instituições. No entendimento dos professores, as Práticas de Fil&CSO, podem desaparecer do sistema de ensino de Cariacica, em meio a outros interesses. Afinal, a instituição é maior, ela continua. Pensamentos tristes que têm o poder de nos conectar ao que alude Deleuze, em meio aos seus estudos espinosianos.

Professora-*mudança* nos apresenta, ao final desse ato, uma linha/sentido menor que apresenta, a nosso ver, um encontro potente para com uma prática de ensino diferenciada a ser proporcionada por professores desse GT:

[...] antes o que eu fazia não tinha muito de novo, porque sempre tinha algum professor que fazia também [...] **bom, aí não tinha tanta inovação [...] mas o que me fez ‘ver’ eu estar fazendo alguma coisa diferente foi esse ano (de 2017) [...] esse ano me sinto fazendo alguma coisa diferente, na roda de leitura e conversa**

**eu me sinto fazendo alguma diferença, oferecendo alguma coisa para os alunos que eles não têm [...] estou fazendo algo diferente [...]. [...] O trabalho com crônica já se exauriu... não tem mais como trabalhar com as crônicas, pois, no meu modo de pensar, a forma que eu levava para eles já se esgotou [...] não dá mais. Agora eu estou pegando poema, como por exemplo, de Vinicius de Moraes, mas pelo viés de suas composições musicais. Acho que estou trazendo alguma coisa nova agora, nesse ano de 2017, desde que começamos.** E em outro projeto em que trabalho com representantes de turmas e em outro, com a elaboração de um jornal me vejo fazendo algo novo, criando com eles, **inventando coisas com eles que eles não tinham [...]** me sinto fazendo algo diferente agora esse ano (DC, grifos nosso).

As palavras da professora-*mudança* nos levam refletir com Kohan (2007), que “[...] é preciso exaltar a “ignorância” de um método, haja vista a filosofia não possuir um método, mas sim um complexo patrimônio de métodos [...] para orientar-se no magma do pensamento que se põe em ato no processo do filosofar”. A filosofia é busca, e instituir numa metodologia definitiva significaria obscurecer a outras, e diante dessa indefinição nos propõe o método da improvisação. O que tem experienciado professora-*mudança* prova a necessidade de que professores experimentem métodos diferenciados no ensino e aprendizagem. A professora nos conduz pensar a necessidade de um:

[...] devir plural e criativo, sem padrão, nem projeto, por acreditar que uma prática da leitura como acontecimento da pluralidade e da diferença, como aventura rumo ao desconhecido e como produção infinita de sentido poderia contribuir para esse pensamento aberto sobre a formação (LARROSA, 2016, p. 12).

Ao final do terceiro ato, professor-cartógrafo percebe dúvidas quanto à continuidade das Práticas de Fil&CSO na Rede de Ensino do Município, haja vista as exigências advindas da parte de uma Educação Maior, principalmente da parte daqueles profissionais engajados fazer acontecer uma filosofia com as linhas de segmentaridade dura, dentro do rizoma-escolar; de outro lado, constata existirem possibilidades de práticas filosóficas em que esse saber pode criar rupturas significativas dentro do próprio espaço escolar, uma vez que apropriando-se de linhas menores por onde possam compor práticas diferenciadas de ensino e aprendizagem em que a repetição de movimentos educativos possam se fazer diferente.

No **quarto ato**, professores-compositores foram convidados ouvir uma música que alcançava algum sentido para com os 10 anos de Práticas de Fil&CSO. Nesse momento os professores foram convidados ouvir a música “Mosca na Sopa”, do cantor e compositor Raul Seixas, na intenção de despertar intensidades e afetos nos professores das Práticas de Fil&CSO.

A letra da música foi apreciada em três dimensões: a primeira, em que todos tiveram a oportunidade de tão somente ouvir; a segunda, todos puderam participar lendo trechos da composição, e num terceiro, em que os participantes tiveram a oportunidade de buscar

encenar determinado trecho da música. Nesse último momento, alguns puderam gritar o trecho escolhido, outros afinarem suas vozes, como que imitando bruxas, outros ousaram declamar, em espanhol, trechos da música, e uma até imitou uma mosca em meio à sala promovendo muito riso. Esse momento foi inspirado em Nietzsche (1998, p. 14-15), onde temos:

É certo que, a praticar desse modo a leitura como *arte*, faz-se preciso algo que precisamente em nossos dias está bem esquecido [...], para o qual é imprescindível ser quase uma vaca e não um 'homem moderno': o ruminar.

E ainda com Nietzsche (1988, p. 5):

Tal livro, tal problema não têm pressa; além disso somos amigos do lento, eu tanto quanto meu livro; não se foi filósofo em vão, talvez é-se ainda, diríamos, um professor de leitura lenta – finalmente, escreve-se também lentamente. [...] A filologia é efetivamente essa arte venerável que exige de seu admirador antes de tudo uma coisa: afastar-se, dar-se tempo, tornar-se silencioso, tornar-se lento [...] Meus pacientes amigos, este livro deseja apenas leitores e filólogos perfeitos: aprendei a ler-me bem!

A proposta foi de fazer professores experimentarem a arte do ‘ruminar’ e de saborear uma leitura como proposto por Nietzsche (1998), e proporcionar um momento para a invenção, criação e experiência de uma leitura diferente, lenta e sem pressa, que pudesse ser potente para despertar humor e alegria, intensidades e sentidos com/na atividade-composição. Ainda que alguns professores tenham resistido a última etapa desse ruminar, a experiência mostrou-se proveitosa, alegre e criativa. O que propiciou a manifestação de intensidades e encontros com afetos diversos, como os ocorridos no quinto ato.

Já no quinto ato, professores-compositores tiveram a oportunidade de, criarem em grupo uma única pergunta daquelas anteriormente criadas. Nessa parte da composição pudemos chegar a 03 (três) perguntas, que esperamos gerar outras: a) as Práticas enquanto projeto é maior que os indivíduos que o compõe?; b) como intensificar a ação das Práticas de Fil&CSO para propiciar uma diferença que marque a comunidade escolar?; e c) até quando as práticas de filosofia e ciências sociais conseguirão ser diferentes e resistentes ao atual sistema político?

O representante do primeiro grupo de professores ao apresentar sua pergunta diz que ela surgiu das três questões do grupo e que não foi difícil compô-la, e que não divergiram entre eles. A dificuldade foi chegar até ela. Ficaram um pouco perturbados em concluí-la, pois:

[...] chegar a uma pergunta em que caiba várias questões que foram colocadas na atividade, tais como: se o projeto vai acabar e como vai ficar? Se somos os últimos? Se temos firmeza para lançar para além de nós? Quem se beneficia com nossas experiências além da gente mesmo? Isso não é fácil mesmo!

O segundo grupo afirmou que sua pergunta foi retirada das anteriores, em que uma se detinha na questão da intensidade e outra, mais pautada na questão da diferença. Entendem que a pergunta criada é mais otimista que a do grupo anterior e identificaram que as análises são diferentes. Também percebem um questionamento, um estranhamento nessa questão, mas que não conseguiram identificar. Palavras do representante do grupo:

Aqui há uma preocupação em fazer com que isso que nós temos se intensifique [...] e aí a resposta sobre essa questão se vai acabar o projeto? aqui dá para ver que não [...] o problema está em como criar possibilidades para criar a diferença (professor-otimista - DC)

O terceiro grupo, por meio de seu representante, professor-*encontros*, também é mais otimista, indo ao encontro da pergunta do segundo grupo. Para ele, a diferença nas Práticas de Fil&CSO está na resistência dentro das escolas, na medida em que não se deixa identificar num movimento pronto e acabado e por isso se afeiçoam às práticas: é que elas se dão na diferença, na multiplicidade.

Em momento aberto para realização de comentários, professor-compositor percebe professores-compositores-Práticas-Fil&CSO concordarem ser possível levar a prática desses saberes a se efetivarem no território escolar segundo movimentos mais criativos e potentes. E ainda que o momento político não seja muito favorável pela continuidade desses saberes, a filosofia pode forçar o pensar para outras formas de perceber o ensino, a aprendizagem.

Terminada essa parte da atividade-composição, pudemos prosseguir para o próximo ato, que tentou avaliar afetos e sentidos alcançados das palavras, perguntas e movimentados realizados por meio do pensar.

Ao início do sexto ato (e último) professor-compositor comunica aos participantes que a composição da atividade experienciada tem a ver com o problema que se relaciona com sua pesquisa de mestrado, que pensa: que potências inventivas e de resistência pode *a experiência do pensar* com/no cotidiano da *Educação Cidadã* de uma escola pública do Município de Cariacica/ES?

Com a experiência do pensar, por meio dessa atividade, se pretendeu pensar, junto com o GT das Práticas de Fil&CSO, as possibilidades de se trabalhar com esse conceito na Rede de Ensino do Município, uma vez que ele faz parte de documentos que consolidam nossas práticas no Município; fazendo professores experimentar o seu movimento convidando-os para pensar os 10 anos de prática desses saberes em Cariacica.

Para a professora-*insistência*: “[...] a problemática da pesquisa que foi colocada na atividade, ao mesmo tempo em que consegue fazer pensar no que estamos trabalhando dentro da escola: se vale a pena? Se não vale? Também faz perceber que falta alguma coisa nele, mas que não sabemos dizer o que é”. Professora-*insistência* diz “ser difícil achar a resposta”<sup>71</sup>. Professora-*reflexão* emenda:

Eu acho a dinâmica interessante porque ela vai buscar lá nas entranhas, não vai alcançar a resposta, mas vai minar o terreno até ver se consegue extrair dali quais são as direções a tomar, ou não tomar, ou até mesmo se não tem nada, no que ainda falta. Então, acho que a atividade visa expor aquilo que se propõe e aí expõe um monte de coisas que a gente não tinha nem parado para pensar (DC).

As falas das professoras-*insistência* e professora-*reflexão* fazem professor-compositor pensar com Larrosa (2016) que é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ‘ex-põe’. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada o toca, nada o afeta, a quem nada o ameaça. O fato de ir buscar nas entranhas e ainda assim nada ter encontrado não indica que nada tenha acontecido que não tenha deixado sua marca.

Para professora-*mudança*, por seu lado vê algo novo acontecer, uma problemática nova que se abre a partir de nossa presente conjuntura política:

O que eu vi aqui é – nas palavras coladas no cartaz – que acabou que, mesmo sendo elas diferentes, elas permanecem as mesmas, desde o início da nossa formação [...] **mas o que eu vejo de novo é uma problemática nova: o que seremos agora a partir desse contexto político? O que seremos? Mesmo com tudo isso o que somos nas certezas e incertezas o que seremos agora? É uma problemática nova, não cogitávamos existir.** O que vai ser de nossa prática, o que moveremos daqui para frente? (DC – [grifos nosso]).

Para a professora-*experiência* a atividade-composição nos levou a uma viagem na história das Práticas de Fil&CSO, que, diante de seu crepúsculo, exige fortemente pensar o seu recomeço. Para a professora, conseguimos problematizar o que aconteceu com muita força e intensidade. Achou muito interessante, pois a dinâmica conseguiu envolver todo mundo, conseguiu despertar emoções na gente [choros e risos] e de um modo muito responsável, atento e respeitoso para com o fala do outro. A professora diz que a atividade conseguiu fazer a gente caminhar.

---

<sup>71</sup> Professor-cartógrafo achou apropriado trazer essa fala, ainda que meio solta ao nos apontar “não saber a resposta”, por percebê-la meio que se dissolvendo ao encontrar-se com outras linhas-palavras, tais como as trazidas pela professora-*mudança*, professor-*otimista* e professor-*criação*.

A professora-*diálogo* diz para professor-compositor que a atividade a fez lembrar um pouco a dinâmica de um Conselho de Classe, pelo fato de se falar sobre o nosso trabalho para nós mesmos. Na visão dela, parece que é como consultar um psicólogo, uma terapia coletiva. Essa a sua impressão. Para o professor-*criação* a ideia de tempo trazida pelos colegas foi muito interessante por meio da experiência do pensar:

[...] acho interessante porque se não me engano acho que foi em 2006 que as práticas tiveram seu início, mas alguém falou que não importa o tempo cronológico, mas aí alguns colegas falaram da possibilidade do futuro e de uma forma e de outra **esse presente que a gente vive aqui agora é um presente que passa pelo pensamento do passado e futuro em que eu espero que amadureçamos nessa relação, no sentido de não sermos ansiosos quanto ao futuro nem desesperançados, de não mantermos essa culpabilização do que passou. Acho que tudo é possibilidade de aprendizado, inclusive esse aqui agora e a pergunta que coloco: que podemos aprender daqui para frente do que aprendemos do que aprendo agora?** (DC, [Grifo nosso]).

Para o professor-*otimista* não existe dúvidas quanto a permanência das Práticas em Cariacica, tanto acredita que sempre lutou por elas:

Olha só, eu vou falar um pouquinho da atividade [...] quando eu cheguei aqui a professora-*reflexão* estava falando e me chamou atenção uma coisa que ela falou: [...] é que nesse ano você (a professora) conseguiu *intensificar* alguma coisa, que parece que houve sentido e significado no seu trabalho. Isso eu achei interessante. Depois de todo esse tempo, e eu conheço as dificuldades que colegas passaram nas escolas, [...] e fico encantado com o sentido alcançado em seu trabalho e com a fala do professor criação. Digo também que não temos que nos culpabilizar por não termos nos apropriado de muitas das possibilidades das Práticas [...] Quando eu ouço a Professora Reflexão falar dessa forma fico muito satisfeito, bem contente. E eu não tenho dúvidas quanto às potencialidades das Práticas de Fil&CSO. Tanto é que eu me entreguei na luta pelas Práticas, colocando minha cara a tapa por aqui, porque eu acredito nesse modo diferenciado de fazer filosofia e ciências sociais, como nos foi legado pelo município e que tem um potencial que ainda não conseguimos atingir [...], mas não podemos deixar de dizer que conseguimos atingir potencialidades pontuais. [...] O que se está colocando é que as práticas de filosofia e ciências sociais passam a ser alternativas hoje de outros espaços de ação em outros campos. No momento em que há fechamento de espaços para nós elas aparecem como possibilidade de ação em outros campos. **E quanto à atividade-composição, movida pela experiência do pensar penso que um trabalho como o este é o que sempre vai dar fôlego para a filosofia e as ciências sociais na Rede do Ensino Fundamental de Cariacica.** São práticas como essa que têm nos garantido uma mudança. Então assim: é muito interessante pensar isso e ver o Professor-compositor muito envolvido com isso, com a experiência do pensar, é muito bacana (DC, grifo nosso).

Para a professora-*identidade* é necessário que daqui para frente nós busquemos, cada vez mais, uma unidade, uma linguagem. Para ela, é importante que fortaleçamos isso, pois a coisa da identidade desse grupo é muito forte e a gente não vê em nenhuma outra disciplina. Fortalecer o grupo – é legal a gente ouvir isso – mas, a gente está sempre sobre os holofotes, porque a gente se expõe, porque a gente é diferente, qual o professor da filosofia e das ciências sociais que está fora da grade em outros municípios?.

Professor-*otimista* complementa a fala da professora-*identidade* dizendo que o que a professora traz nos encaminha focar um trabalho que deve se iniciar agora. Para o professor devemos mostrar o que a gente tem feito dentro da escola, porque a gente faz as coisas e não documenta, não expõe. Inserir práticas de filosofia e ciências sociais em todas as atividades que viermos a participar, “[...] qualquer sopro que puder dar a esses saberes no município é importante: mostra cultural, formação SEME, etc”. Para o professor-*otimista* infelizmente é impossível você ter uma unidade pensando da mesma forma, mas vale a pena o esforço.

Ao final, professor-compositor agradece a participação de todos e eles se mostraram muito contentes com o caminhar da atividade.

Cabe apontar que foi depois da realização dessa atividade-composição com professores das Práticas de Fil&CSO que começou se desvelar, com mais convicção, que caminhos mais ou menos percorrer dentro do rizoma-Amenophis de Assis.

Podemos dizer que a atividade *Práticas de Fil&CSO: marcas, resistências e acontecimentos que afetam* foi apreciada pelos participantes. Poder observar como esses profissionais foram afetados em cada movimento dado pela atividade, nos leva a entender o quão importante é estar atento ao espaço/território em que se busca compor um mapa que se constitua de linhas molares, moleculares e de fuga que se encontram, se afetam, se intensificam numa atividade como a apresentada.

## 5 CONSIDERAÇÕES INTEMPESTIVAS

Neste instante do trabalho, tecemos algumas considerações que moveram esse professor-cartógrafo-compositor a abrir caminhos em que, com a experiência do pensar, princípio epistemológico do saber da filosofia, dentro das Práticas da Fil&CSO, pôde comprovar ser possível a invenção de práticas filosóficas potentes, alegres e de resistência dentro de uma escola pública do Município de Cariacica, ES.

O fato de considerar esse momento do trabalho intempestivo é por entender que essa palavra nos remete a acontecimentos tanto inoportunos como inesperados. Não podemos dizer que em nossa caminhada tenhamos nos deparado com tantos momentos inoportunos, ainda que esses tenham se feito presentes e intensos vez ou outra, então, trazemos a força dessa palavra para esse momento do trabalho pela multiplicidade de momentos inesperados, de atitudes inesperadas, de *perguntas inesperadas e inventivas*, presentes em boa parte de nossa jornada, o que nos levou a estabelecer rotas de fuga criativas por onde a experiência do pensar (menor) com/na Educação Cidadã (maior) passou, podendo provocar e desejar fazer acontecer a outros modos do ensinar e aprender.

Movimentos do ensinar e do aprender que se fundamentam nos traçados de práticas filosóficas *menores* que se construíram e desenvolveram, de modo constante e intenso, em meio às atividades-composições criadas para/pelas nossas comunidades da experiência do pensar. Nesses movimentos pudemos acompanhar professor-compositor crescer na capacidade de decifrar enigmas do território-escola, na medida em que aprendia a escutar, considerar e entender o que era pretendido pensar e ser problematizado pelos integrantes dessa comunidade, tais como os encontros ocorridos com os conceitos-temas da *amizade, injustiça, criatividade e amor*.

Nesses encontros é que professor-cartógrafo pôde apreciar o crescimento do professor-compositor em buscar capturar/compor experiências para além da intencionalidade de ensinar e aprender algo, para além disso, procurar dar língua aos afetos que pediam passagem, a acompanhar e compor com os fluxos das intencionalidades inventivas e de resistência, problematizando a função da escola, da docência, do aluno e da didática.

Essa pesquisa revelou para o professor-cartógrafo que a experiência do pensar é capaz de fazer adolescentes não temerem a exposição do que sentem e pensam quando dentro dessas

comunidades criadas para experienciar o pensar. Mesmo quando atravessados por afetos tristes (tristeza, raiva, decepção), como presenciado em algumas atividades-composições, os alunos-compositores mantiveram a motivação e não se desinteressaram, em continuar participando daquelas aulas, nem de outras que foram inventadas, o que remetia, constantemente, o professor-compositor às palavras de Larrosa (2016), que nos leva a compreender o sujeito da experiência como sujeito ex-posto, aberto ao perigo. Alunos não temiam a exposição, não temiam o perigo de pronunciar, quando aberta a oportunidade para eles, a sua palavra, o seu pensar, o seu grito.

A pesquisa pôde também revelar ser possível levar para o território escolar, os afetos alegres de pais e responsáveis que apreciaram a participação efetiva de seus filhos, netos, sobrinhos, enteados na invenção de atividades-composições que foram convidados a participar, ficaram muito admirados e contentes com o interesse e empenho na criação dos caminhos inventivos que deveriam percorrer os convidados da aula que participaram. Diante disso, também constatamos ser possível um professor-experiência, conforme Masschelein e Simons (2013, p. 84), “[...] agir a partir do pressuposto de que todo mundo é capaz de atenção, interesse, prática e estudo [...]” e de criar novas possibilidades de encontro com o ensino e a aprendizagem.

As atividades-composições criadas por alguns alunos-compositores – ora para pensar entre os seus pares, ora para trabalhar com pais e responsáveis – levou esse professor-compositor a compreender ser possível, mais intensa e comprometidamente, considerar a igualdade das inteligências (RANCIÈRE, 2013) e ao interesse de, em oportunidades futuras, provocar a outros segmentos, do rizoma-Amenophis, experienciar a criação de atividades-composições, seja para indivíduos do próprio segmento a que pertençam (exemplo: professor x professor), seja para indivíduos de um outro segmento dessa mesma comunidade escolar (exemplo: auxiliares de serviço gerais x professores), que tenham o interesse de provocar e compartilhar uma dada problematização.

O encontro com momentos inoportunos e inesperados, conduz professor-cartógrafo a alertar professores das Práticas de Filosofia e Ciências Sociais que pretendam a criação e o movimento de comunidades da experiência do pensar com/no território escolar da Educação Cidadã, para a necessidade de se sensibilizar com um tipo de agir que profissionais da educação não estão acostumados a experienciar, um tipo de agir que pede que esse professor esteja aberto para o encontro com o intempestivo, a potência em desejar a novidade que pede passagem, haja vista constatarmos o temor para com esse movimento em meio a diversidade de conhecimentos “necessários”, impostos pelas nossas escolas tradicionais, de tempos e

movimentos definidos, repletos de avaliações-perguntas, de resultados prontos e acabados, que professores tentam impedir pensar a experiência, o inesperado, o inacabado.

Falamos isso, pois em boa parte das atividades-composições, pudemos, por meio do professor-cartógrafo, observar a agonia do professor-compositor em não acolher serenamente os resultados e/ou comportamentos considerados “inadequados”, inesperados dentro de um espaço que prima pela disciplina e pela ordem. Mesmo diante de todo um estudo por esse realizado, com os filósofos da diferença e da experiência, pudemos acompanhar esse professor ser atravessado por momentos tristes, de desespero, que o faziam se sentir não-professor e que, em determinados momentos, o fizeram se apropriar de posturas pertinentes de um professor-*maior*, um professor tradicional, já pronto e acabado, que possuía em seu alcance toda uma estrutura ofertada pela escola-*maior*, preparada para dar fim a qualquer movimento agônico que viesse em sua direção (autoridade, poder de “polícia”, coordenação, pedagógico, direção, etc).

Podemos dizer que foi na insistência em re-significar o seu olhar e seu escutar as aulas, não mais como aulas simplesmente, mas como atividades-composição, em desejar torná-las obras de arte, na medida em que aprendia e compartilhava com alunos e professores o desejo coletivo de criar o novo, de pensar diferente a escola é que se fez possível a experiência do pensar.

Assim, professor-compositor pôde compreender a força e as possibilidades inventivas desta palavra-força: a *experiência*, quando em movimento com o pensar. Participando da força dessa palavra, do que pôde ela movimentar é que esse professor pôde tornar a experiência do pensar um acontecimento intenso, potente dentro do rizoma-Amenophis. Acontecimento possível por meio do manuseio de chaves capazes de abrir portas e janelas, inerentes a toda e qualquer atitude filosófica: a criação de perguntas.

Perguntas que criadas pelos próprios participantes das comunidades da experiência do pensar, interessados em problematizar e compartilhar uma dada situação ou conceito que atravessava esse território-escola possibilitou a esse professor-compositor, ser conduzido para a possibilidade de oportunizar liberdade, autonomia e resistência, para os participantes dessa comunidade.

Diante disso, professor-cartógrafo, nessa pesquisa, constatou ser possível, no encontro da experiência do pensar (âmbito do menor) com a Educação Cidadã (âmbito do maior), a

realização de práticas filosóficas inventivas, intensas e de resistência com/no cotidiano de uma escola pública da Rede do Ensino Fundamental do Município de Cariacica, ES.

Os movimentos filosóficos realizados pelo professor-compositor conseguiram apontar para a apropriação de outras práticas para professores das Práticas de Filosofia e Ciências Sociais, abrindo novas perspectivas, com novos autores – Deleuze (2000; 2002); Deleuze e Guattari (1992; 1995); Deleuze e Parnet (1996); Gallo (2003; 2007; 2013); Kohan (2003; 2007; 2009); Larrosa (2006; 2016); e Rancière (2004) – que ajudaram a compor pensamentos em prol de uma aprendizagem e um ensino mais inventivo com/no cotidiano escolar.

Com esses autores, professor-compositor aprendeu sobre a impossibilidade da “experiência do pensar” acontecer dentro de estruturas de perspectivas metafísicas, essencialistas, fundamentadora e da ordem da explicação. Diante dessa problemática, professor-compositor viu ser necessário que se busque responder, em trabalhos futuros, a algumas perguntas geradas pela tensão, ao início da pesquisa de campo, entre professor-instrumentista (maior) e professor-experiência (menor) em meio aos incômodos e conquistas que se abriram para a experiência do pensar dentro do rizoma-Amenophis: É possível, para o professor-experiência, propor para qualquer professor de uma comunidade escolar, que se exponha a uma atividade-composição a ser criada por alunos? Pode o professor-experiência do pensar criar des-territorializações criativas dentro do espaço escolar envolvendo grupos de alunos de turmas diferenciadas, na intenção de ajudá-los a melhor capturar e pensar seus problemas? Pode o professor-experiência ajudar alunos e pais a desejar acessar uma leitura-escrita-experiência dentro do território escolar? Pode o professor-experiência trazer a comunidade escolar para o exercício de um pensar coletivo em que a imprevisibilidade e a intersubjetividade desse pensar possam ser apreciados e por meio desses construir experiência? Na intensidade dessas perguntas-movimentos é possível com elas construir experiência?

Essas são algumas perguntas que poderão nos propiciar, no futuro, o encontro com problemas a serem pensados em outras situações, diante de perguntas inesperadas, intempestivas, e contribuir com a realização de acontecimentos intensos e criativos, em condições de levar os sujeitos dessa comunidade, mais intensamente se apropriarem, quem sabe, dos territórios-*moleculares* por onde se possa respirar um novo ar para pensar com/no *molar*; quem sabe, ousar conquistar um pensar capaz de lançar os sujeitos dessa comunidade para além dos muros da comunidade da *informação*, da *opinião* e do *experimento*. Esse desejo levou professor-cartógrafo a se deter na fala de um dos participantes que intensamente apreciou

participar de algumas das atividades-composições realizadas e que, a elas, os da experiência do pensar fizeram-no pensar muito e fora da escola:

[...] sua aula é bem legal! Diferente das outras. Talvez é o que eu quero estudar quando chegar na faculdade [filosofia]. [...] faz pensar muito! No final de semana comecei a pensar um pouco mais nisso aqui, fora daqui [...] e pensei que aqui as duas cidades tem uma coisa que está acontecendo aqui hoje, no século 21: [...] muito desrespeito, discriminação [...]. E o que eu falei na sua aula passada me fez pensar e eu estou pensando bastante. E a sua aula é bem diferenciada, por que na dos outros professores não conversam com os alunos vão logo passando dever no quadro, passando matéria [...] (aluno-compositor-26 – DC).

A fala do aluno-compositor aponta para o desejo da maioria dos alunos, que participando da captura dos problemas a serem levados para as diversas práticas filosóficas criadas para a experiência do pensar, provaram que forçar pensar os problemas de direito é contagiante e pode ser intensamente desejado.

Contagiante o bastante para levar alunos e professores a acolherem e pretenderem desdobramentos diferenciados e inventivos para com o ensino e aprendizado praticado dentro do território escolar e por meio dessa via, desejarem fazer filosofia, desejarem pensar a própria prática.

Podemos, diante dos relatos dessa pesquisa, apontar que o saber da filosofia com a experiência do pensar, no território da educação cidadã, pode contribuir para a construção de uma escola mais potente, alegre, inventiva e de resistência.

## REFERÊNCIAS

BERMUDES, Wanderson Lyrio; SANTANA, Bruna Tomaz; BRAGA, José Hamilton Oliveira; SOUZA, Paulo Henrique. Tipos de escalas utilizadas em pesquisa e suas aplicações. **Vértices**, Campos dos Goitacazes, v. 18, nº 2, p. 7-20, mai.-ago. 2016.

BAYER, Israel. **A Política De Gestão Democrática No Sistema Municipal De Ensino De Cariacica (2005-2012):** Alguns Elementos Constituintes. 182f. 2017. Dissertação: Mestrado (Ensino na Educação Básica). Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo, 2014

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) Acesso em 09.Ago.2017.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 2017, de 16 de fevereiro de 2017 [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 nº11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm)>. Acesso em 09.Ago.2017.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

BOMFIM. Leny A. **Grupos focais:** conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. In: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73312009000300013](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312009000300013)>. Acesso em: 14 ago. 2017.

CARIACICA, Prefeitura Municipal de. Secretaria de Educação. **Filosofia e Ciências Sociais na Educação Básica de Cariacica** (Elementos para discussão inicial para criação do Projeto ‘Filosofia e as Ciências Sociais nas Unidades de Ensino de Ensino Fundamental’). Cariacica/ES: 2006a. mimeo. 07 p.

\_\_\_\_\_. **Projeto Filosofia e as Ciências Sociais no Ensino Infantil e Fundamental:** desafios e Perspectivas. Cariacica/ES: 2006b. mimeo. 19p. [projeto para pesquisa preliminar]

\_\_\_\_\_. **Filosofia e Ciências Sociais na Educação Básica de Cariacica: um estudo preliminar.** Cariacica/ES: 2006c. mimeo. 13 p. [Análise de entrevistas pesquisa fase preliminar].

\_\_\_\_\_. **Encontro de Professores de Filosofia e Ciências Sociais de Cariacica** (Encontro de Manguinhos). Cariacica/ES: 2006d. mimeo. 11p.

\_\_\_\_\_. **Projeto Filosofia e Ciências Sociais na Educação Infantil e no Ensino Fundamental:** Desafios e Perspectivas. Relatório de Pesquisa. Cariacica/ES: 2006e. mimeo. 33p.

\_\_\_\_\_. **Plano de melhoramento da educação em Cariacica 2005-2008.** Cariacica/ES: 2010.

\_\_\_\_\_. **Projeto Filosofia e as Ciências Sociais no Ensino Infantil e Fundamental:** Proposta curricular. Cariacica/ES: 2006f. mimeo. 25 p.

\_\_\_\_\_. **Projeto Filosofia e as Ciências Sociais no Ensino Infantil e Fundamental:** desafios e Perspectivas. Tema: Família e Escola em Debate. Cariacica/ES: 2007 (Agosto). mimeo. 12 p.

\_\_\_\_\_. **Plano de Melhoramento da Educação em Cariacica 2005-2008.** Cariacica/ES: 2007b. mimeo.

\_\_\_\_\_. **Projeto Filosofia e ciências Sociais na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, desafios e perspectivas:** proposta curricular revista. Cariacica/ES: 2009a (Agosto). mimeo. 35 p.

\_\_\_\_\_. **Documentação para a consolidação das práticas de filosofia e ciências sociais na educação infantil e no ensino fundamental.** Cariacica/ES: 2009b.

\_\_\_\_\_. **Resolução COMEC 007/2011.** Fixa normas para a educação básica no sistema municipal de ensino do Município de Cariacica. Cariacica/ES: 2011.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares do Município de Cariacica/ES - Ensino Fundamental (6o ao 9o Ano).** Secretaria Municipal de Educação de Cariacica - ES, 2012.

\_\_\_\_\_. **Resolução COMEC 001/2016.** Fixa normas e orientações para a inserção dos saberes da filosofia e das ciências sociais na organização curricular da rede municipal de ensino de Cariacica. Cariacica/ES: 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4505** de 02 de Junho de 2008. Autoriza o poder executivo a incluir as disciplinas de filosofia e sociologia aos estudantes de ensino fundamental no município de Cariacica e dá outras providências correlatas. Disponível em: <<http://www.legislacaoonline.com.br/cariacica/images/leis/html/L45052007.html>> Acesso em: 30 ago 2015.

\_\_\_\_\_. **Pasta COMEC:** referente processo institucionalização das Práticas de Filosofia e Ciências Sociais na Rede do Ensino Fundamental do Município de Cariacica/ES: 2017.  
CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil.** O longo Caminho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

\_\_\_\_\_. **Mandonismo, coronelismo, clientelismo:** uma discussão conceitual. Dados, v. 40, nº 02, Rio de Janeiro, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br//sciELO.php?.pid=s0011>. Acesso em: 05 nov. 2015.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. [Tradução: Ingrid Muller Xavier. 104 p.].

CERLETTI, Alejandro; KOHAN, Walter O. **A filosofia no ensino médio**. Brasília: Ed da UnB, 1999.

CHIAPPERINI, Chiara. In: KOHAN, Walter O. **Infância, estrangeiridade e ignorância: Ensaio de filosofia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 264 p.

DELEUZE, Gilles. **O abecedário de Gilles Deleuze**: transcrição integral do vídeo, para fins exclusivamente didáticos. Entrevista – série de entrevistas concedida a Claire Parnet, foi filmada nos anos 1988-1989. Tradução e legendas: Raccord [com modificações], 1994. Disponível em : <<http://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-o-abecedario.pdf>>. Acesso em 01 maio 2017.

DELEUZE, Gille.. **Diferença e repetição**. Lisboa: Relógio D'água Editores, 2000.

\_\_\_\_\_. **Espinosa: filosofia prática**. São Paulo: Escuta. 2002. 144p.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G. GUATTARI, F.. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. São Paulo: Ed. 34, 1995. Coordenação da tradução: Ana Lúcia de Oliveira. 96 p. (Coleção TRANS). Tradução de: *Mille plateaux - capitalisme et schizophrénie*.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Relógio D'água Editores, 1996.

ESPINOSA, B. **Ética**. Tradução Marilena de Sousa Chauí. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 2000. Coleção Os Pensadores.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. 12 ed. São Paulo: Globo, 1997.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 3: o cuidado de si**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 24. ed. São Paulo: Edições Graal, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. (Coleção Leitura)

FUGANTI, Luiz. Aula [1 Manhã] **Conceito de Cartografia com Fuganti**. Disponível em: <[http://escolanomade.org/tiki/tiki-list\\_file\\_gallery.php?galleryId=1](http://escolanomade.org/tiki/tiki-list_file_gallery.php?galleryId=1)>. Acesso em 10 set. 2017.

GADOTTI, Moacir. Educação para e pela cidadania. In: RATENER, Enrique (organizador). **Brasil no limiar do século XXI: alternativas para a construção de uma sociedade sustentável**.

(Coleção estante USP – 500 anos). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000. 374 p.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. In: **Ethica**. Volume 13, nº 1, p. 17-35. Rio De Janeiro, 2006. Disponível em: <<http://professor.ufabc.edu.br/~la.salvia/wp-content/uploads/2016/09/gallo-filosofia-e-seu-ensino-conceito-e-transversalidade.pdf>>.

Acesso em: 09 out 2017.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. In:

MARINHO, Cristiane Maria. A filosofia da diferença de Gilles Deleuze na filosofia da educação no Brasil. Campinas – SP: [s.n], 2012. Relatório apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – como requisito parcial para obtenção do título de pós-doutora na Área de Concentração Filosofia e História da Educação.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do ensino de filosofia**: uma didática para o ensino médio. Campinas, SP: Papyrus, 2013. 170 p.

\_\_\_\_\_. **Conhecimento, transversalidade e currículo**. Disponível em:

[www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T2-4SF/Akiko/13-Transversalidade.doc](http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T2-4SF/Akiko/13-Transversalidade.doc). acesso em: 09.08.2017.

GOMES, Vanise Dutra. Filosofia com crianças: caminho para o pensar transformador na escola? In: KOHAN, Walter; OLARIETA, Beatriz (Org). **A escola pública aposta no pensamento**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2012 – (Coleção Ensino de Filosofia; 4).

KASTRUP, Virgínia; BARROS, Laura Pozzana. **Cartografia é acompanhar processos**. In: Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Org. Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia. Porto Alegre: Sulina, 2015. 207 p.

OCELOT, Michel. **Kiriku e a feiticeira**. São Paulo. Cultfilmes França/Bélgica. Paulinas Multimídia, Instituto Alberione. 2002. 1 DVD (71min): color., son.

KOHAN, Walter O. Cidadão da sociedade globalizada e cidadão da filosofia: sete teses sobre cada um. In: **Revista Dois Pontos**. Teoria e Prática em Gestão Educacional. Belo Horizonte, MG, v. 5, nº 41, p. 46-48, 5. Mai 1999.

\_\_\_\_\_. **Infância**. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. **Filosofia**: o paradoxo de aprender e ensinar. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

\_\_\_\_\_. Walter. **Entrevista concedida a Cristiane Maria Marinho**. Natal, RN, 2011. In: MARINHO, Cristiane Maria. A filosofia da diferença de Gilles Deleuze na filosofia da educação no Brasil. Campinas – SP: [s.n], 2012. Relatório apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas –

UNICAMP – como requisito parcial para obtenção do título de pós-doutora na Área de Concentração Filosofia e História da Educação.

\_\_\_\_\_. **O mestre inventor**. Relatos de um viajante educador. Tradução: Hélia Freitas. 1º Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013 (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

KOHAN, Walter; OLARIETA, Beatriz (Org). **A escola pública aposta no pensamento**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2012 – (Coleção Ensino de Filosofia; 4).

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**. Danças, piruetas e mascaradas. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LEAL, Vitor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto**. São Paulo, Nova fronteira, 1997.

MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MACIEL JÚNIOR, Edson. **Lucidez-embriaguez, movimento e arrebatamento**: homens, [semi]deuses que perambulam e a educação menor num bairro de uma rede municipal. 2014. 150 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

MARINHO, Cristiane Maria. **A filosofia da diferença de Gilles Deleuze na filosofia da educação no brasil**. Campinas – SP: [s.n], 2012. Relatório apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – como requisito parcial para obtenção do título de pós-doutora na Área de Concentração Filosofia e História da Educação.

MAIRESSE, Denise; FONSECA, Tania Mara Galli. Dizer, escutar, escrever: redes de tradução impressas na arte de cartografar. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 7, n. 2, p. 111-116, jul-dez 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v7n2/v7n2a13.pdf>. Acesso em: 12 out. 2017.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte. Autêntica, 2013.

MICHAUD, Yves. **Filosofia para adolescentes**. São Paulo: Escola Educacional. 2007.

NEVES, Instituto Jones dos Santos. **Mapas**. Disponível em: <http://www.ijsn.es.gov.br/mapas/>. Acesso em: 07 fev. 2018.

NIETZSHE, Friedrich. **Genealogia da moral**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. **Aurora**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

OLIVEIRA, Paulo César de; CARVALHO, Patricia de. **A intencionalidade da consciência no processo educativo segundo Paulo Freire**. *Paidéia*, 2007, v. 17, nº 37, 219-230. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n37/a06v17n37.pdf> >. Acesso em: 03 nov. 2017.

OLIVEIRA, Dalila A. **Das políticas de governo à política de Estado**: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, nº 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/es/v.32,n115/v.32n115a05pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v.32,n115/v.32n115a05pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2016.

OLIVEIRA, Marilda de; MOSSI, Cristian Poletti. Cartografia como estratégia metodológica: inflexões para pesquisas em educação. In: **Conjectura: filosofia e educação**, [S.l.], v. 19, n. 3, p. 185-198, jun. 2014. ISSN 2178-4612. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/2156>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

OLIVEIRA, Ueber J. de. **Relações de poder e políticas educacionais no Município de Cariacica-ES**: aspectos históricos e mudanças institucionais (2005/2008). Disponível em: <[www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=alunos&id=376](http://www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=alunos&id=376)>. Acesso em 05 jun. 2016.

OSHO, Bhagwan Shree Rajneesh. **Criatividade liberando sua força interior**. São Paulo: Cultrix, 2001.

PAIVA, Jair Miranda de. **Agenciamentos Nômades, Pensamento, Experiência**: Fragmentos de um Projeto de Implantação de Filosofia e Ciências Sociais em uma Escola de Cariacica (ES). 2009. 271f. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

PARAISO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, v. 34, nº 122, p. 238-303, mai/ago. 2004.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (Coleção Estudos Culturais, 6).

PIOL, Andréa Scopel. **Cartografias do ensino de filosofia no ensino médio**: experiências em escolas públicas estaduais de Aracruz/ES. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica). Universidade Federal do Espírito Santo. Centro Norte do Espírito Santo. 2015.

PRADO JUNIOR, Bento. A ideia de plano de imanência. In: **Folha de São Paulo**: Especial para a Folha. Jun. 1997. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/1997/6/08/mais!/9.html>. acesso em: 09 dez 2017.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SAVIANI, DEMERVAL. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. (Coleção memórias da Educação). 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. 476 p.

SILVA, Cíntia Vieira da. **Intensidade e individuação**: Deleuze e os dois sentidos de estética. *Rev. Filos., Aurora*, Curitiba, v. 29, n. 46, p. 17-34, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/aurora/article/view/5624/5567>. Acesso em: 02 jun. 2017.

SILVA, Inajara Iana; PINHEIRO, Denise. **Sistema de Gestão Integrado: a implantação de uma parceria no município de São José dos Campos**. EDUCAÇÃO: Teoria e Prática - v.

19, n.32, jan.-jun.-2009, p.127-140. Disponível:  
<http://200.145.6.238/bitstream/handle/11449/106822/ISSN1981-8106-2009-19-32-127-140.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 abr. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed., 7ª reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 156 p.

REGIS, Vitor Martins; FONSECA, Tania Mara Galli. **Cartografia: estratégias de produção do conhecimento**. Fractal, Rev. Psicol. [online]. 2012. Disponível:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-02922012000200005&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-02922012000200005&script=sci_abstract&tlng=es)>. Acesso em: 12 nov. 2016.

TANAKA, O.; MELO, C. Reflexões sobre a avaliação em serviços de saúde e a adoção das abordagens qualitativa e quantitativa. In: BOSI, M. L. M.; MERCADO, F. J. (Org.). **Pesquisa qualitativa de serviços de saúde**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 121-136.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

# **ANEXOS**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**  
**Centro Universitário Norte do Espírito Santo**  
**Departamento de Educação e Ciências Humanas**  
**Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM  
 DE ALUNO MENOR DE IDADE**

Pelo presente Instrumento Particular, eu, \_\_\_\_\_, Carteira de  
 Identidade sob nº \_\_\_\_\_ e do CPF/MF sob nº \_\_\_\_\_,  
 residente e domiciliado na \_\_\_\_\_, responsável

legal pelo **aluno(a)** \_\_\_\_\_, por este e na melhor forma de direito, **AUTORIZO** o uso da imagem do aluno(a) menor, provenientes de participação em atividades de pesquisa de mestrado intitulada "*A filosofia como experiência e educação cidadã nas práticas de filosofia e ciências sociais na escola pública de Cariacica/ES*", em execução na EMEF Amenophis de Assis, localizada na Rua Doze, S/Nº, Vale Esperança, Cariacica/ES, em todo e qualquer material, entre fotos e documentos, para ser utilizada na publicação de dissertação de mestrado da referida pesquisa constante nesta autorização.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, sob qualquer forma e meios, ou seja, em destaques: (I) out-door; (II) bus-door; folhetos em geral (encartes, mala direta, catálogo, etc.); (III) folder de apresentação; (IV) anúncios em revistas e jornais em geral; (V) home page; (VI) cartazes; (VII) back-light; (VIII) mídia eletrônica (painéis, vídeo-tapes, televisão, cinema, programa para rádio, entre outros).

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito da imagem de meu filho, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à sua imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 (vias) vias de igual teor e forma.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem da criança/adolescente ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

Cariacica - ES, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

\_\_\_\_\_  
*(Assinatura do responsável pelo menor)*

Telefone p/ contato: (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
**Centro Universitário Norte do Espírito Santo**  
**Departamento de Educação e Ciências Humanas**  
**Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) AOS  
 RESPONSÁVEIS PELO MENOR PARTICIPANTE DA PESQUISA – REDES DE  
 CONVERSÇÕES/GRUPO FOCAL COM ESTUDANTES DA REDE DE ENSINO  
 FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE CARIACICA/ES**

**Prezado (a) Senhor(a),**

O (A) menor, pelo qual o(a) senhor(a) é responsável, está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa intitulada “*A filosofia como experiência e educação cidadã nas práticas de filosofia e ciências sociais na escola pública de Cariacica, ES*”, para elaboração de uma dissertação de mestrado, do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica do CEUNES/ UFES. Gostaria de contar com a sua colaboração!

**1. Identificação do responsável pela execução da pesquisa:**

**Título Provisório da pesquisa:** A filosofia como experiência e educação cidadã nas práticas de filosofia e ciências sociais na escola pública de Cariacica, ES

**Pesquisador responsável:** Olimpio Muniz Gavi

**Orientador Responsável:** Prof. Dr. Jair Miranda de Paiva

**Contato com os pesquisadores responsáveis:** Endereço: Rodovia BR 101 Norte, km 60, Litorâneo, São Mateus, ES.

Telefones: (27) 3312-1594 / (27) 99944-2572 / e-mail: [olimpiogm@yahoo.com.br](mailto:olimpiogm@yahoo.com.br)

**2. Informações ao participante da pesquisa:**

**a)** Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa intitulada “A filosofia como experiência e educação cidadã nas práticas de filosofia e ciências sociais na escola pública de Cariacica, ES”.

**b)** A pesquisa terá como objetivo geral investigar composições e desafios de se pensar o encontro do conceito de *experiência* com o de *Educação Cidadã*, por meio do ensino e da aprendizagem em filosofia, na EMEF Amenophis de Assis, na cidade de Cariacica/ES. Ademais, pretendemos problematizar que potências criativas e de resistência pode a *experiência do pensar* movimentar na *Educação Cidadã* de uma escola pública do Município de Cariacica/ES?

**c)** A temática abordada nas redes de conversações/grupo focal refere-se à disciplina Filosofia.

**d)** O(A) menor só poderá participar com consentimento do(a) responsável.

**e)** A participação do(a) menor não trará prejuízo a sua integridade física e moral. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução n. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

**f)** A realização da atividade do grupo focal/redes de conversações será na escola em que o(a) menor estuda.

**Centro Universitário Norte do Espírito Santo**  
 Rodovia BR 101 Norte, km 60, Bairro Litorâneo, CEP 29 932-540 Tel.: (27) 3312-1569  
 São Mateus – ES  
 Sítio eletrônico: <http://www.CEUNES.ufes.br>



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**  
**Centro Universitário Norte do Espírito Santo**  
**Departamento de Educação e Ciências Humanas**  
**Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica**

- g) Durante a participação o (a) menor poderá recusar responder a qualquer pergunta que por ventura venham lhe causar algum constrangimento.
- h) O(A) menor poderá recusar a participar da pesquisa ou poderá abandoná-la em qualquer momento, sem nenhuma penalização ou prejuízo.
- i) A participação do(a) menor na pesquisa será de caráter voluntário, não recebendo nenhum privilégio, seja financeiro ou de qualquer natureza.
- j) O(A) menor não terá nenhum gasto financeiro por participar na pesquisa.
- k) Não se tem em vista que a participação do(a) menor participação nesta pesquisa poderá envolver riscos ou desconfortos previsíveis.
- l) Serão garantidos o sigilo e privacidade aos participantes, assegurando-lhes o direito de omissão de sua identificação ou de dados que possam comprometê-lo. Na apresentação dos resultados não serão citados os nomes dos participantes da pesquisa nem qualquer identificação pessoal.
- m) Os resultados obtidos com a pesquisa serão apresentados em eventos ou publicações científicas.
- n) As informações e produção de dados desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários.
- o) Esta atividade será gravada em áudio, sendo utilizada somente para transição, sem identificação pessoal. Apenas o pesquisador e o orientador terão acesso à mesma, sendo eliminada após a defesa da dissertação.
- p) Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor.
- q) Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor, poderá entrar em contato com os responsáveis pela pesquisa no endereço informado acima.

**3. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que o (a) menor possa participar desta pesquisa.**

### Consentimento Livre e Esclarecido da participação

Eu, responsável legal pelo (a) menor \_\_\_\_\_, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento para que o mesmo(a) possa participar dessa pesquisa, caso ele(a) deseje após ter sido devidamente esclarecido.

\_\_\_\_\_  
 Responsável pelo (a) menor participante da pesquisa

Local e data: \_\_\_\_\_

Assinatura do Pesquisador: \_\_\_\_\_