

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ANDRÉ LUIZ FAVERO

**Filosofar nas fissuras e fissurar-se na filosofia:**  
a relação afetivo-cognitiva no aprender e ensinar a filosofar no Ensino Médio

São Paulo  
2023

ANDRÉ LUIZ FAVERO

**Filosofar nas fissuras e fissurar-se na filosofia:**  
a relação afetivo-cognitiva no aprender e ensinar a filosofar no Ensino Médio

**Versão corrigida**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Educação, Linguagem e Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Leny Magalhães Mrech.

São Paulo  
2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

#### Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)  
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

F273f Favero, André Luiz  
Filosofar nas fissuras e fissurar-se na  
filosofia - a relação afetivo-cognitiva no aprender  
e ensinar a filosofar no Ensino Médio / André Luiz  
Favero; orientadora Leny Magalhães Mrech. -- São  
Paulo, 2023.  
350 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação  
Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de  
Educação, Universidade de São Paulo, 2023.

1. Relação afetivo-cognitiva. 2. Aprender e  
ensinar. 3. Filosofar. 4. Ensino Médio. 5.  
Fissuração filosófica. I. Mrech, Leny Magalhães,  
orient. II. Título.

FAVERO, André Luiz. **Filosofar nas fissuras e fissurar-se na filosofia**: a relação afetivo-cognitiva no aprender e ensinar a filosofar no Ensino Médio. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

Aprovado em: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Banca Examinadora

Prof(a). Dr(a).: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

*Para Duda e Murilo,  
com todo amor.*

## AGRADECIMENTOS

À Leny Mrech, pela acolhida, orientação, aulas e confiança em meu trabalho.

Aos professores Silvio Gallo e Rinaldo Voltolini, pelas instruções e ânimo que me trouxeram com suas presenças na banca de qualificação.

Aos professores titulares, membros da banca examinadora, Celso Favaretto, Marcos Lorieri, novamente Silvio Gallo e também Tiago Brentam Perencini, pela leitura atenta, fértil interlocução, inestimáveis ensinamentos e generosidade. E aos professores suplentes Augusto Ozório, Patrícia Velasco, Sérgio Fazanaro e Vitor Schwartz, pela generosidade e disposição.

Às professoras Cinthia Ribeiro (FEUSP), Maria Teresa C. Coelho e Maria Isabel da Silva Leme (ambas do IP-USP), pelas aulas que, cumpridas regularmente para os créditos do PPGÉ, alimentaram meus estudos.

Novamente ao professor Rinaldo Voltolini, por me acolher como aluno ouvinte e, noutro semestre, como estagiário do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) no curso de Pedagogia da FEUSP. E também aos professores José Sérgio da Fonseca e Leandro de Lajonquière, que também me acolheram como aluno ouvinte.

À Gisa Gasparotto, pelo incentivo na fase de escrita do projeto e do processo seletivo deste doutorado, e pelo carinho de sempre.

À Scarlett Marton, por se interessar em me escutar, por me aconselhar e me apoiar desde 2008. E ainda pela colaboração amiga, durante um setênio ininterrupto junto a meus alunos e alunas, nas riquíssimas reflexões sobre a escrita autobiográfica.

Aos companheiros Augusto Monteiro Ozório e Paulo Crispim, pela amizade e momentos de partilha de vida que me fortaleceram nesse período acadêmico. Grato pela sorte que já temos.

Aos “quarenteners” Caroline Theml, Danielle Canteiro, Helena Camargo, Marcos D’Maschio e Tatiana Saddi, cujas trocas antes, durante e depois do período pandêmico me proporcionaram os afetos necessários para seguir em frente.

Ao Fabio Angioletti e à Susana Juliano Kalil, professor e amiga do curso de italiano, que semanalmente me acompanharam na fase final desses estudos e me auxiliaram com paciência, otimismo e leveza.

À Carol Seiler e Mariano Medeiros, professores parceiros de uma década de *Noite das Máximas da Felicidade*, afetuosa celebração unindo Arte, Educação Física e Filosofia no Ensino Médio.

Ao Henrique Cutait e Henrique Girão, ex-alunos e amigos, pela parceria anos a fio no projeto de grafiteagem, unindo arte de rua e filosofia na escola, inspirando e possibilitando sentir e pensar diferentemente, como ritual de passagem de várias gerações, gravando na memória afetos duradouros.

À Ana Letícia Penedo, Andrea Montellato, Beatriz Padiãl, Camila Pedral, Carla Carminholi, Cezar Nascimento, Conceiçãõ Cabrini, Denis de Paula Carvalho Martins, Denise Manzi Frayze Pereira, Denilse Zambom, Gustavo do Carmo, Danilo Tomic, Ekatherina Ugnivenko, Elaine Guimarães, Eloci Peres Rios, Fábio Saltini, Fabíola Ferreira, Fabiola Unzelte, Ieda Garcez, Juliana Davini, Kathia Lopes da Rocha, Ligia Mori, Lucas Vasconcelos, Luiz Mello Lula, Maria de Fátima Vaz, Marta Vitória Alencar, Mariza Pereira, Maurício Walter Moura, Paulo Edison de Oliveira, Plínio Labriola Negreiros, Rafael Masini, Regina Negrini, Renan Milnitsky, Ricardo Rechi Aguiar, Rodrigo Falcão, Saulo Krieger, Simone Burse, Simone (Schuba), Sophia Vettorazzo, Valentino Ruy, Valéria Conte Delbem, Vitor Machado Giberti e Wagner Borja. Cada um(a), de forma diferente, marcou minha trajetória com acolhimento, ensinamentos, estímulo, inspiraçãõ, compreensãõ, entusiasmo ou parcerias que foram importantes em minha docência ou nesse processo de pesquisa e escrita.

Aos ex-alunos, amigos e filósofos André Sznajder, Dora Gouveia Pereira das Neves, Frederic Breyton, Gabriel Capelato e Luiz Ascitti, pela alegria dos nossos reencontros, que tanto me inspiraram e me reanimaram na longa trajetória desta tese. Em momentos difíceis, vocês me fizeram acreditar em minha própria escrita.

A todos(as) e tantos(as) ex-alunos(as) – impossível dizer quantos(as) –, sem qualquer exceçãõ, cujas participações em minha vida profissional tornaram pessoalmente desejável e academicamente possível esta pesquisa. Nossos vínculos construídos e nossos momentos juntos – filosóficos ou não, prazerosos ou não, difíceis ou não – sempre me foram singulares, jamais encontros desimportantes. As 52 apresentações de *Momentos Filosófico-Culturais (MFCs)* que ao longo de dez anos realizamos juntos tiveram um sabor muito especial.

Às minhas antigas professoras e professores das escolas públicas paulistas *Maria da Glória Robert Lima de Almeida*, na qual fui alfabetizado (1984), e *Rubens Ferreira Martins*, em que tive o primeiro contato com a filosofia (1991) e onde concluí o Ensino Médio (1994). E às particulares, em especial ao Gracinha, escolas em que trabalhei durante vinte e um anos, onde ganhei experiência, cresci profissionalmente e pude exercer, em meio às rotinas do ofício, algumas ousadias em nome da filosofia, com as dores e as alegrias de tantas experimentações e criações, jamais sem a contribuiçãõ fundamental de inúmeros colegas professores.

À minha família, pelo suporte emocional, compreensãõ com minhas distâncias e torcida pelo meu desempenho na trajetória deste doutorado.

E, de modo muito especial, ao Marcel Francis D'Angio Engelberg, amigo que as aulas na FEUSP me trouxeram, pela imensa generosidade, apoio insistente e pelas instigantes trocas intelectuais. Para mim é difícil enxergar a conclusãõ desta tese sem seu companheirismo e amizade. E à Lilian dos Santos Silva, pelos cuidados e gentilezas com que me cercou na fase final dessa jornada.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenaçãõ de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

*Existe apenas uma visão perspectiva, apenas um “conhecer”  
perspectivo; e quanto mais afetos permitirmos falar sobre uma  
coisa, quanto mais olhos, diferentes olhos, soubermos utilizar  
para essa coisa, tanto mais completo será nosso “conceito”  
dela, nossa “objetividade”. Mas eliminar a vontade  
inteiramente, suspender os afetos todos sem exceção, supondo  
que o conseguíssemos: como? – não seria castrar o intelecto?...*

Friedrich Nietzsche, *Genealogia da Moral*, p. 109

*O seu caso é dramático, porque há fissuras de sensibilidade  
que a vida não conseguiu tapar, e por elas penetra uma ternura  
engasgada e insuficiente (...)*

Antonio Candido, *Ficção e Confissão*, p. 40

## RESUMO

FAVERO, André Luiz. **Filosofar nas fissuras e fissurar-se na filosofia**: a relação afetivo-cognitiva no aprender e ensinar a filosofar no Ensino Médio. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

Esta tese propõe a centralidade da dimensão afetivo-cognitiva como potência maior da experiência do aprender e ensinar a filosofar no Ensino Médio, assumida e mobilizada pela prática aqui chamada de *fissuração filosófica*. Sua pesquisa se baseou numa investigação teórica multiperspectivista, no exame de produções filosóficas estudantis e na experiência docente do pesquisador, no âmbito educacional investigado. Adotando um sentido filosoficamente alargado de *afetividade*, que comporta o conhecimento e as ideias, sua aposta mais geral evoca um exercício de cartografia das *fissuras* do mundo contemporâneo, sentidas na sala de aula e aqui entendidas figurativamente como suas zonas mais sensíveis e intensivas. Trata-se de *fissuras* encarnadas pelos estudantes na forma de afetos diversos (ideias, desejos, alegrias, tristezas e tantos outros), sempre imanentes a quaisquer esforços cognitivos, constituindo-se também como oportunidades significativas de abertura e reação pensante às ideias-afetos mobilizadas em aula pela filosofia. Essa abordagem evoca ainda o exame e o questionamento das práticas e discursos educacionais contemporâneos desde um ângulo em que toda uma economia dos afetos – considerada desde sua origem no tecido social além da escola – se torna condição e perspectiva de uma melhor compreensão das experiências de aprender e ensinar no geral, das quais depende o filosofar. O exame crítico dos elementos constitutivos da relação afetivo-cognitiva no ato de filosofar nesse contexto todo permite fundamentar e defender a potência da *fissuração filosófica*, passando pela necessidade de uma maior sensibilidade docente para com as questões afetivo-cognitivas de ordem consciente e inconsciente, em torno de uma prática filosofante experimental com adolescentes no Ensino Médio, criativa e aberta à multidisciplinaridade. Também como decorrência do que se constatou, esta pesquisa reconhece a necessidade de uma maior atenção acadêmica especificamente a esse respeito; e esboça, em linhas gerais, a proposta de uma plataforma *viva* para o ensino de filosofia nas escolas, aberta a contribuições complementares e mais afetivamente orientada por sinais emanados da vida.

**Palavras-chave:** Relação afetivo-cognitiva. Aprender e ensinar. Filosofar. Ensino Médio. Fissuração filosófica.

## SUMMARY

FAVERO, André Luiz. **Philosophizing in the fissures and fissuring oneself in philosophy: the affective-cognitive relationship in learning and teaching to philosophize in High School.** 2023. Thesis (Doctorate in Education) – Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2023.

This thesis proposes the centrality of the affective-cognitive dimension as the greatest power of the experience of learning and teaching to philosophize in High School, assumed and mobilized by the practice here called *philosophical fissuration*. Its research was based on a multiperspectivist theoretical investigation, on the examination of student philosophical productions and on the researcher's teaching experience, in the investigated educational context. Adopting a philosophically broad sense of affectivity, which encompasses knowledge and ideas, its more general focus evokes an exercise of mapping the fissures of the contemporary world, felt in the classroom and here figuratively understood as its most sensitive and intensive areas. These are fissures incarnated by students in the form of different affections (ideas, desires, joys, sadness and many others), always immanent to any cognitive efforts, also constituting significant opportunities for openness and thinking reaction to the mobilized affect-ideas in philosophy class. This approach also evokes the examination and questioning of contemporary educational practices and discourses from an angle in which an entire economy of affections – considered from its origins in the social fabric beyond the school – becomes a condition and perspective for a better understanding of learning experiences and teaching in general, on which philosophizing depends. The critical examination of the constitutive elements of the affective-cognitive relationship in the act of philosophizing in this context allows us to base and defend the power of the *philosophical fissuration*, passing through the need for greater teaching sensitivity towards the affective-cognitive issues of a conscious and unconscious order, in around an experimental philosophical practice with teenagers in High School, creative and open to multidisciplinary. Also as a result of what was found, this research recognizes the need for greater academic attention specifically in this regard; and outlines, in general terms, the proposal for a *living* platform for teaching philosophy in schools, open to complementary contributions and more affectively guided by signs emanating from life.

**Keywords:** Affective-cognitive relationship. Learn and teach. Philosophize. High school. Philosophical fissuration.

## RÉSUMÉ

FAVERO, André Luiz. **Philosopher dans les fissures et se fissurer en philosophie** : la relation affective-cognitive dans l'apprentissage et l'enseignement du philosophe au Lycée. 2023. Thèse (Doctorat en éducation) – Faculté d'éducation, Université de São Paulo, São Paulo, 2023.

Cette thèse propose la centralité de la dimension affective-cognitive comme la plus grande puissance de l'expérience d'apprentissage et d'enseignement pour philosopher au Lycée, assumée et mobilisée par la pratique appelée ici *fissuration philosophique*. Sa recherche s'est appuyée sur une investigation théorique multiperspectiviste, sur l'examen des productions philosophiques étudiantes et sur l'expérience d'enseignement du chercheur, dans le contexte éducatif investigué. Adoptant un sens philosophiquement large de l'affectivité, qui englobe la connaissance et les idées, son orientation plus générale évoque un exercice de cartographie des fissures du monde contemporain, ressenties en classe et ici comprises au sens figuré comme ses zones les plus sensibles et les plus intenses. Ce sont des fissures incarnées par les élèves sous la forme d'affections différentes (idées, désirs, joies, tristesse et bien d'autres), toujours immanentes à tout effort cognitif, constituant aussi des opportunités importantes d'ouverture et de réaction réfléchie aux affect-idées mobilisées en cours de philosophie. Cette approche évoque également l'examen et le questionnement des pratiques et des discours éducatifs contemporains sous un angle où toute une économie des affections – considérée depuis ses origines dans le tissu social au-delà de l'école – devient une condition et une perspective pour une meilleure compréhension des expériences d'apprentissage et l'enseignement en général, dont dépend la philosophie. L'examen critique des éléments constitutifs de la relation affective-cognitive dans l'acte de philosopher dans ce contexte permet de fonder et de défendre la puissance de la *fissuration philosophique*, en passant par la nécessité d'une plus grande sensibilité pédagogique vis-à-vis des enjeux affectifs-cognitifs d'un ordre conscient et inconscient, autour d'une pratique philosophique expérimentale auprès d'adolescents au Lycée, créative et ouverte à la pluridisciplinarité. Aussi à la suite de ce qui a été trouvé, cette recherche reconnaît la nécessité d'une plus grande attention académique spécifiquement à cet égard; et esquisse, en termes généraux, la proposition d'une plate-forme *vivante* d'enseignement de la philosophie à l'école, ouverte aux apports complémentaires et guidée plus affectivement par des signés émanant de la vie.

**Mots-clés** : Relation affective-cognitive. Apprendre et enseigner. Philosopher. Lycée.  
Fissuration philosophique.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

	<b>Pág.</b>
Figura 1 – <i>O Filósofo em Meditação</i> (1632), Rembrandt .....	115
Figura 2 – <i>Bicho - Caranguejo Duplo</i> (1960), Lygia Clark .....	127
Figura 3 – <i>Gratife (sem título)</i> (2015), Banksy .....	133
Figura 4 – <i>A união faz a força</i> (ano desconhecido), Pulão 13 .....	139
Figura 5 – <i>Homem ouvindo o eco do seu próprio abismo</i> (2020), Susano Correia .....	146
Figura 6 – <i>O amor é importante, porra</i> (2009), autoria desconhecida .....	151
Figura 7 – <i>Homem deitado no cansaço de ser</i> (2021), Susano Correia .....	157
Figura 8 – <i>R = 0 - Homenagem aos secundaristas</i> (2022), Cinthia Marcelle .....	163
Figura 9 – <i>Mafalda (sem título)</i> (ano desconhecido), Quino .....	169
Figura 10 – <i>Relativity</i> (1953), M. C. Escher .....	188
Figura 11 – <i>Miau?</i> (ano desconhecido), Paulo Ito e Dask 2 .....	190
Figura 12 – <i>Cartografia Anímica</i> (1980), Wesley Duke Lee .....	193
Figura 13 - <i>The physicist and the philosopher</i> (2011), Doug Savage .....	204
Figura 14 – <i>Afetividade entre jovens</i> (2015), trabalho de alunos(as) .....	211
Figura 15 – <i>Na mente de um adolescente</i> (2015), trabalho de alunos(as) .....	230
Figura 16 – <i>Atemporalidade do pensamento</i> (2016), trabalho de alunos(as) .....	241
Figura 17 – <i>Sem filosofia, com filosofia</i> (2017), trabalho de alunos(as) .....	305

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	15
<b>1. VICISSITUDES DA VIDA AFETIVO-COGNITIVA .....</b>	<b>24</b>
<b>1.1 Afetividade e conhecimento em perspectivas filosóficas aproximadas .....</b>	<b>26</b>
1.1.1 As ideias também são afetos .....	31
1.1.2 “Fazer do conhecimento o mais potente dos afetos”? .....	49
1.1.3 Sentir e pensar intensivamente .....	61
<b>1.2 Algumas disputas epistemológicas acerca do aprender e do ensinar:         uma abordagem sob interesse filosófico .....</b>	<b>72</b>
1.2.1 Notas sobre as psicologias da aprendizagem e do desenvolvimento .....	76
1.2.1.1 Os <i>sapiens sapiens</i> : notas sobre a abstração, a metacognição e a cultura ....	77
1.2.1.2 Notas sobre a <i>equilíbrio</i> ( <i>majorante</i> ) e o alcance da perspectiva desenvolvimentista .....	82
1.2.2 A inflexão psicanalítica .....	89
1.2.2.1 O sujeito do desejo inconsciente .....	91
1.2.2.2 A impossível mestria .....	98
1.2.3 A filosofia da diferença .....	106
1.2.3.1 O problema como condição do aprender no encontro com os signos .....	108
<b>1.3 Um movimento existencial: dos impasses do ato educativo à sensibilidade         à vida contemporânea .....</b>	<b>119</b>
<b>2. FORÇAS INDUTORAS DO CIRCUITO AFETIVO-COGNITIVO     NA SALA DE AULA: DOBRAS, FISSURAS E DESDOBRAMENTOS .....</b>	<b>127</b>
<b>2.1 Sociedade, cultura e conjunturas valorativas:         dobraduras possíveis do contemporâneo .....</b>	<b>132</b>
2.1.1 Disciplina e controle .....	133
2.1.2 <i>Campos, habitus</i> e pontos (cegos) de vista .....	139
2.1.3 Hedonismo, narcisismo e vazio .....	146
2.1.4 Liquidez, aceleração e seus impactos identitários e socioafetivos .....	151
2.1.5 Multitarefa e esgotamento .....	157
<b>2.2 Tensionamentos e fissuras na educação .....</b>	<b>161</b>
2.2.1 Neoliberalismo e currículo escolar .....	163
2.2.2 Crise do discurso e discursos da crise: mestria e autoridade .....	169
2.2.3 Desinstitucionalização, sociedade pedagogizada e despedagogização escolar ....	180
<b>2.3 Desdobrando perspectivas em busca de oportunidades filosóficas .....</b>	<b>188</b>
2.3.1 Poderes epistemológicos e irreducibilidade (afetiva) dos sujeitos escolares .....	190
2.3.2 Dessimbolização e disruptividade filosófica .....	193
2.3.3 Educação, política e linguagem como invocação da filosofia .....	197
2.3.4 Inconsistência do real e complexidade cognitiva como convites à filosofia .....	204

<b>3. POTÊNCIAS AFETIVO-COGNITIVAS DO FILOSOFAR NO ENSINO MÉDIO:</b>	
<b>A FISSURAÇÃO FILOSÓFICA</b> .....	209
3.1 <b>Tramar outros enlaces desde o inconsciente: o devir-vírus</b> .....	226
3.1.1 Adolescência, (des)institucionalidade e educação: filosofar entre as crises e as transgressões .....	230
3.1.2 O filosofar no imaginário adolescente: professar a filosofia e trans(re)ferenciar os alunos .....	241
3.2 <b>Inscrever a(s) filosofia(s) no circuito dos desejos: a fricção inquieta</b> .....	253
3.2.1 O afeto como desafeto do ensino de filosofia?.....	256
3.2.2 Nosso acerto de contas com o desejo .....	265
3.2.3 O professor filósofo também se fissura .....	272
3.2.4 À espreita da vida .....	276
3.2.5 Filosofar como improviso, experimentação, criação e sentido .....	286
3.3 <b>Em con-vivência com a escola: o contágio pelos encontros</b> .....	297
<b>CONSIDERAÇÕES PARA UM PORVIR ESCOLAR MAIS FILOSÓFICO</b> .....	305
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	315
<b>ANEXOS</b> .....	327
Anexo 1 Ficha de <i>Autoavaliação anual individual de filosofia</i> para alunos(as) .....	327
Anexo 2 Ficha para <i>Trabalho artístico-filosófico</i> , com explicação da proposta e opções de temas .....	328
Anexo 3 Folder organizador dos instrumentos de avaliação de filosofia para estudantes.....	329
Anexo 4 Ficha para de <i>trabalho artístico-filosófico</i> , com explicação da proposta e opções de temas .....	330
Anexo 5 Trabalho artístico-filosófico de alunos(as), optando pelo tema da falácia <i>ad misericordiam</i> (ou “apelo à emoção) .....	331
Anexo 6 Ficha de <i>Autodesafio filosófico</i> , com explicação da proposta .....	332
Anexo 7 Ficha de <i>Redação autobiográfica</i> , com explicação da proposta .....	333
Anexo 8 Ficha de <i>Programa de leituras extras</i> , com explicação da proposta .....	334
Anexo 9 Ficha de <i>Resenha crítica</i> , com explicação da proposta .....	335
Anexo 10 Ficha de <i>Ensaio filosófico</i> , com explicação da proposta .....	336
Anexo 11 Ficha de <i>Exercício biocartográfico</i> , com explicação da proposta .....	338
Anexo 12 Ficha de <i>Ideias de intervenção social</i> , com explicação da proposta .....	339
Anexo 13 Ficha de <i>Fanzine filosófico</i> , com explicação da proposta .....	340
Anexo 14 Ficha de <i>Jornalzinho filosófico</i> , com explicação da proposta .....	341
Anexo 15 Ficha de <i>Vídeo filosófico</i> , com explicação da proposta .....	342
Anexo 16 Ficha de <i>Fábrica de memes</i> , com explicação da proposta .....	343
Anexo 17 Ficha de <i>Seminários</i> , com explicação da proposta .....	344
Anexo 18 Ficha de <i>Momento filosófico-cultural</i> , com explicação da proposta .....	345
Anexo 19 Ficha de <i>Circuito de Eventos</i> , com explicação da proposta .....	346
Anexo 20 Ficha de <i>Recuperação processual do trimestre anterior</i> , com explicação da proposta .....	347
Anexo 21 <i>Organizador para as Avaliações de Filosofia</i> para os(as) alunos(as) do 1º ano E. M. ....	348
Anexo 22 <i>Organizador para as Avaliações de Filosofia</i> para os(as) alunos(as) do 2º ano E. M. ....	349
Anexo 23 <i>Organizador para as Avaliações de Filosofia</i> para os(as) alunos(as) do 3º ano E. M. ....	350

## APRESENTAÇÃO

Um dos consensos entre teóricos acadêmicos e professores do ensino escolar é que não há educação sem afetos, pressupondo aí que, ao se falar de educação, já se entenda também a mobilização de conhecimentos e saberes. No entanto, há divergências acerca das próprias noções de *afeto* e de *conhecimento*, havendo quem os pense como radicalmente distintos, mesmo que interativos, e quem conceba o conhecimento como parte integrante da própria afetividade, ou seja, entendendo as ideias também como afetos específicos. Há ainda quem descuide dos compromissos ou das instrumentalizações que alienam a(s) dimensão(ões) afetivo-cognitiva de qualquer projeto político-ideológico de sociedade, tentando isolá-la(s) disso ao pensá-la(s) ou vivê-la(s), enquanto outros a(s) compreendem como inevitavelmente participante(s) do jogo do poder-saber, independentemente do que pretendam para ela(s) como participação nesse jogo.

Sobre os encaminhamentos educacionais da questão afetivo-cognitiva, não raro há ainda distâncias não superadas entre, de um lado, acadêmicos das teorias educacionais – ou outros teóricos que sequer se preocupam diretamente com estas, embora lhes produzam matérias-primas conceituais, tais como filósofos, psicólogos, psicanalistas, neurocientistas, sociólogos, antropólogos etc. –, que se empenham exaustivamente na compreensão dos fenômenos da educação; e, de outro lado, docentes da Educação Básica, que diariamente colocam os “pés no barro” e a “mão na massa” no exercício da práxis de sua vida profissional, mais imediatamente tomados pela imperiosidade da prática e suas urgências do que da reflexão em suas profundezas – sem aqui quisermos estabelecer qualquer intransitividade ou superioridade entre elas.

Das diferenças ou divergências todas decorrem metodologias e didáticas distintas ou até opostas, das quais atos dissonantes de *aprender* e de *ensinar* são, por sua vez, meras consequências, em meio a derradeiras enrascadas pedagógicas. Tanto os desconhecimentos, advindos de uma insuficiente formação docente para a Educação Básica, quanto os descolamentos do chão da realidade escolar, por alguns teóricos, e ainda os desentendimentos inerentes aos debates acadêmicos acerca do *afeto*, do *conhecimento*, do *aprender*, do *ensinar*, do *educar*, do que seria um “*ensino afetivo*”, do tal “*protagonismo do aluno*”, do próprio *papel do professor* etc. geram problemas que vão muito além do que o senso comum pedagógico ainda discute, como por exemplo, se o conhecimento deve ser “transmitido” (vertical ou horizontalmente) ou construído (individual ou coletivamente), ou até que ponto

pode ir a afetividade entre professores e alunos, suas formas culturalmente aceitas e suas adequações às diferentes idades. Embora as diferenças e divergências todas não sejam em si mesmas algo ruim, por vezes elas se encaminham na prática como conflitos entre os atores envolvidos, resultantes na estagnação de projetos educativos ou mesmo em seu indesejável insucesso.

Em torno dos eixos entre *afetividade* e *conhecimento* e entre *aprender* e *ensinar*, estamos, portanto, num terreno espinhoso de assuntos tão centrais e importantes, na educação, quanto delicados, difíceis e complexos; um território em que menos frequentemente nos deparamos com aproximações teóricas possíveis – embora sempre desconfiadas entre si quando se avizinham –, mas também uma região em que às vezes algum raro consenso se firma. Eis nosso campo minado, onde também verdeja.

Responsável por um componente curricular ocupado em boa parte com a problematização dos objetos dos demais componentes, a presença e a atuação do professor de filosofia no Ensino Médio justificar-se-iam, talvez, por ele promover uma abordagem epistemológica indagadora, estabelecadora de relações pouco imaginadas, atrevida a ressignificar conceitos advindos de áreas diversas do conhecimento e a criar outros, executando certos malabarismos intelectuais em raciocínios complexos, nos quais pouco se destacaria o caráter afetivo de tudo que ele realiza junto aos estudantes. De todo modo, nessa empreitada, a mobilização das ideias dos alunos, pelo professor que se serve do amplo, variado e quase sempre atual “cardápio” da história e/ou dos temas da filosofia, pode ser uma chave importante para a consolidação de uma atitude crítica dos estudantes ante o senso comum, as injustiças sociais e os desafios todos do presente século. E outro dos nossos problemas é então como potencializar essa prática do professor escolar de filosofia, no contexto atual.

Sem tirarmos os olhos das salas de aula, é preciso, antes de tudo, considerarmos com seriedade que estamos numa época em que, simultaneamente, vigoram tanto as práticas da *sociedade disciplinar*, tão bem esmiuçadas por Michel Foucault (1926-1984), quanto aquelas do pós-panoptismo da *sociedade de controle*, acusadas por Gilles Deleuze (1925-1995). O ambiente cultural, já distante dos mal-estares da era castradora de Sigmund Freud (1856-1939), é ainda a do pós maio de 1968, denunciada por Herbert Marcuse (1898-1979) como a da inauguração do *mercado do gozo*, para muito além da *indústria cultural* desde antes examinada por Theodor Adorno (1903-1969) e Max Horkheimer (1895-1973).

É uma época de camadas que se sobrepõem e se complexificam, e ainda sem ter se recuperado da falência ética das apostas modernas e iluministas na razão e no progresso,

enquanto a humanidade ainda padece das desigualdades socioeconômicas, das injustiças de gênero, raça etc. e da falta de paz social. Ou ainda a da *modernidade líquida*, que segundo Zygmunt Bauman (1925-2017) se equilibra muito mal no impasse entre o desejo de maior liberdade e o de mais segurança; tempos do enfraquecimento da *imago paterna*; tempos da erosão das habilidades de socialização e de uma cada vez mais claudicante aprendizagem pela atenção, causadas respectivamente pela superficialidade das relações intersubjetivas e pela dispersão da mente advindas com as novas tecnologias de comunicação e os ambientes virtuais online.

Esta seria também aquela época da *hipermodernidade*, segundo Gilles Lipovetsky, da *dessimbolização* radical de uma cultura materialista; do paradoxal *narcisismo hedonista* de subjetividades exibicionistas mas intimamente inseguras; do consumo excessivo, veloz e indigesto de informação num *semiocapitalismo*; de formas de vida tão pretensamente autênticas quanto mais sutilmente pré-fabricadas; da alegada democratização e globalização da informação e do conhecimento, mas em plenos exercícios das manipulações que os prejudicam e da massificação das formas de pensar e de sentir. Era capitalista do *mercado do saber* (MRECH; RAHME, 2011, p. 17), como bem acusara Jacques Lacan (1901-1981), e agora também do empuxo autoerótico (ibid., p. 21) sem mais regulação, porém também de sua colonização avançada.

Dentre tantas outras características desafiadoras, tempos também do que o dicionário Oxford reconheceu com a palavra do ano de 2016, *post-truth* (pós-verdade), em que as narrativas convenientes e emocionalmente agradáveis, ao gosto dos incautos receptores, vigoram contra a força dos fatos, dos números e do bom-senso, gerando o que já se chama de “insegurança epistêmica”, devastando a política e ameaçando as democracias e até mesmo o planeta, por meio de *fake news*, discursos de ódio desavergonhados, negacionismos diversos e tantos artifícios mais.

Com o que, por força de síntese, apenas se elencou acima como algumas das marcas incômodas de nossa época, temos então elementos suficientes para emoldurar minimamente as conjunturas ética, estética, política, econômica, cultural, social etc. que abrigam os sujeitos da aprendizagem na educação contemporânea e que atravessam o território das salas de aulas com toda sorte de afecções, tornando-as um lugar onde todos esses processos se fazem sentir; um lugar no qual metanarrativas educacionais suspeitas e inclusive as violências (simbólicas ou não só) estão presentes. Todavia, é preciso dizer também, como veremos, que essas leituras de época todas são reveladoras de paradoxos e complexidades ainda maiores, de ambiguidades valorativas, de falsas rotas de fuga e da presença de formas de gozos enredados

em determinadas angústias e geradores de algumas formas de esgotamentos a que os jovens estudantes ainda são mais vulneráveis por geralmente não possuírem alguns recursos internos de que os adultos tendencialmente já se apossaram mais. Queiramos ou não, é no mesmo contexto histórico que estamos todos, estudantes e professores, tentando aprender, estudar ou ensinar, alguns ousando filosofar.

Em sintonia com o que nos apontarão (no capítulo 1) as filosofias examinadas naquilo que demonstraremos possuírem em comum, ou como aproximações mais significativas, no tocante às questões afetivo-cognitivas, e após inspecionarmos algumas teorias acerca do aprender e do ensinar, procederemos então (no capítulo 2) ao exame do que poderíamos chamar de algumas linhas de forças que têm *fissurado* a tessitura das salas de aula na contemporaneidade, induzindo de formas muito variadas o circuito afetivo-cognitivo de seu interior. Queremos tatear a multiplicidade dessas linhas que a atravessam, a complexidade de sua trama e emaranhados e, ainda, deslizarmos analítica e sensivelmente sobre as *fissuras* que nelas encontramos, a fim de melhor compreendê-las.

E a título de melhor esclarecer os leitores, já antecipamos brevemente aqui, numa perspectiva mais deleuziana: qual dinâmica indomável do desejo, vislumbramos esse espaço-tempo aula, ele todo morada de desejos encarnados, como tecido por linhas rígidas, linhas maleáveis e linhas desertoras (ou fugidias), as quais perspectivamos mais como estando hoje num desordenamento ou desarranjo predominantes do que em coesa harmonia, tamanhos são os verdadeiros abalos sísmicos, mais os solavancos frequentes e os cortes e esgarçamentos múltiplos que o tecido da instituição escolar vem sofrendo na contemporaneidade.

Daí também, já transparecemos, nosso deslizar tátil da ponta dos dedos se interessa mais por alcançar e entender, após percorrer os dígitos sobre esse tecido ou essa pele, de que dores e vazios são constituídos os rasgos da instituição-escola hoje em dia, e quais ecos os silêncios dos vãos trincados de suas brechas seriam capazes de comportar, a partir de alguma sonoridade ritmada pelo ato de filosofar aí dentro. Ou, noutras palavras, o que suas *fissuras*, uma vez mais bem compreendidas, aceitam e oferecem, em termos de desafios e de oportunidades para um verdadeiro *acontecimento*, quando um(a) professor(a) de filosofia entra numa sala de aula para exercer seu ofício. Haveria alguma chance do termo *fissurado* poder denotar, nos vórtices dos atos filosofantes ali performados, alguma marca significativa da relação estabelecida com a filosofia no jogo agonístico acontecido nessa trincheira rasgada no chão do espaço-tempo-aula-escola? É quando estaremos na passagem do segundo para o terceiro capítulo.

A partir de então exploraremos, com cuidado crítico, as nossas próprias experiências, vivências e memórias de tantos anos, como professor de filosofia no Ensino Médio, buscando aferir as possibilidades e medir a potência da mobilização dos afetos – no sentido amplo aqui assumido – pela filosofia nesse contexto formativo. Dessa forma, nossa perspectiva assume o próprio conhecimento filosófico enquanto afeto (ativo) em que residiriam grandes possibilidades de resistência aos efeitos de uma educação “sem sentido” sobre os estudantes, pela “provocação” ou “inquietação” do circuito afetivo-cognitivo no âmbito das aulas de Filosofia nas escolas, pela movimentação das ideias, dos sentidos, dos sentimentos, das emoções, do desejo, do corpo...

Nesse contexto profissional, além do que compartilha com todos os outros docentes nas tarefas educativas próprias de quaisquer deles, o professor de filosofia, menos por tecnicismo do que por *dever* profissional advindo das capacidades conquistadas em sua formação como filósofo, está diante da seguinte situação: é preciso que ele, mais do que qualquer outro, coloque num plano filosófico a seus estudantes o drama da existência, e ainda que lhes assegure alguma experiência de criação de sentidos ou, ao menos, de criticidade acerca da contingência humana. É preciso então ele não sucumbir aí ao imperativo da formação conteudista ou enciclopédica em que ainda se arrastam muitas escolas, a reboque do mercado e de seu modelo neoliberal para a educação, razão de tantos afetos resistentes, nos alunos, ao conhecimento que esse modelo escolar propõe.

Para ensinar a filosofar como arte de viver é preciso saber do *que* isso se trata e de *como* fazê-lo, por mais que nenhuma receita ou prescrição para tal possa ser estabelecida. É preciso clareza acerca do que o professor mesmo entende pelo controverso conceito de *filosofia* e de como esse substantivo poderá ser conjugado como um verbo – *filosofar* – em atividades concretas na sala de aula e fora dela. Por fim, seria preciso ele se haver reflexivamente com sua própria noção de *vida*, e ainda com o quanto essa visão fomenta (ou não) coerência com sua prática docente. E isso porque a percepção dos estudantes é como esponja absolutamente hábil em absorver o que assumirão como coerência ou incoerência do professor, ou seja, o quanto ele “é” daquilo que ele pretende ensinar.

E a afetividade que se estabelece nessas relações – entre professor e aluno, entre o professor e a filosofia, entre os alunos e a filosofia, entre todos e a própria escola e as tensões sociais do tempo presente – pode ser ocasião de aprendizados significativos ou fator de aversão ao conhecimento. Seja como for, como ignorá-la? E com que recursos lhe conferir seu devido valor?

A propósito, vale antecipar que as tantas vozes que ressoam através da nossa, aqui nesta pesquisa, são a razão da escolha por este emprego da primeira pessoa do plural, que vai nos acompanhar em todo nosso percurso, como que querendo alinhar, por esse estilo, a agitação de tantas ideias pedindo passagem através de *nós*. Mas dando também chance à variação, epigrafaremos diferentemente as seções de cada capítulo, porém não de modo gratuito.

No primeiro, nossas epígrafes são todas feitas de *textos escritos*, como tradicionalmente se faz, de excertos de obras que lemos. E, como toda epígrafe, eles nos preparam para a sequência do capítulo já nos fazendo pensar, a seu modo (no que virá). Essa escolha visa a denotar 1) tanto o caráter mais *conceitual* desse capítulo; quanto 2) nosso intuito de valorizar a *palavra* das referências que nos fornecerão as bases nocionais mais importantes para avançarmos nesta obra.

No segundo, porém, epigrafaremos (algumas de) nossas seções sempre com *imagens visuais*, de obras que apreciamos como arte e que, enquanto tal, *diferentemente*, também nos fazem pensar (sobre aquilo que será lido na sequência). Essa escolha visa a denotar 1) tanto o caráter de *composição* desse capítulo, como num mosaico ou em qualquer outra arte; quanto 2) nosso intuito de valorizar as *sensações* (e a sensibilidade) que nos fornecerão, com suas afecções, as bases *afetivas* para avançarmos ao capítulo final.

Nele, o terceiro, nossas epígrafes se tornam então *memórias* de nossas experiências e vivências docentes, ou melhor, nossas *memórias* é que se tornam epígrafes. E assim como Espinosa (1632-1677) explicou, também aqui às imagens (no corpo) sucedem a memória (como marcas e impressões resultantes dos *encontros* entre nosso corpo e aqueles exteriores). E essas memórias, únicas ocorrências em que nossa voz (se)assume (n)a primeira pessoa do *singular*, também nos preparam de modo *diferente* para a sequência textual porque, como relatos *vividos*, carregam sempre algo que extrapola o alcance de nossas interpretações; assim como a vida, que nunca se deixa capturar completamente; assim como a experiência *viva* de toda e qualquer aula com adolescentes. E essa escolha, por sua vez, visa a denotar 1) tanto o caráter de nossa *implicação* ou *acoplamento subjetivo na intersubjetividade* estabelecida com nossos alunos ou ex-alunos, numa espécie de agenciamento em que, na verdade, subjetividade e objetividade já não servirão mais como categorias adequadas para pensarmos a relação afetivo-cognitiva no plano epistêmico a que queremos alçar essa discussão; quanto 2) nosso intuito de recuperar a própria dignidade epistêmica daquilo que se passa de modo *intuitivo e afetivo* em todo ato educativo (tal como o *real* lacaniano que escapa de toda tentativa de se dizê-lo através da linguagem conceitual, simbólica), e não à maneira de um

demonstracionismo discursivo e estritamente racional, que é justamente um dos obstáculos a superarmos para a recuperação do valor da afetividade no ensino de filosofia, tradicionalmente tão negligenciada nas pesquisas e na produção sobre seu ensino.

Ou seja, enquanto suores do nosso *corpo (a corpo) vivido* que nossas memórias são, elas também ganham passagem aqui e transpiram para dentro de nosso texto, almejando *tocar* os leitores exatamente ali onde queremos apontar estar a maior potência para o filosofar no Ensino Médio com os alunos: na inseparável relação entre conhecimento e afetividade, a ser efetivamente “aproveitada”, pelo professor, como *ideias intensivas*, como *sensações que levam a pensar*, ou ainda como *corpo que filosofa*. E assim também superamos as ilusões das categorias dualistas que atrapalham todo ensinar e aprender (a filosofar), apesar das dificuldades da linguagem essencialista ainda avessa às virações dos devires – mas por isso mesmo subvertendo-a sempre que possível, como por exemplo nesse nosso empenho em prol de um *senti-mental* cognitivo e genuinamente filosofante.

Em tempo, um dos sentidos para *epigrafar*, que os dicionários apresentam, é o de *inscrever*, tal como também ousamos com a contribuição desta pesquisa, operar *inscrições*: (*epigrafar* ou) *inscrever* a importância da vida afetiva na reflexão sobre a experiência filosófica escolar junto a professores e outros educadores da Educação Básica; *inscrever* os afetos no debate acadêmico do ensino de filosofia; *inscrever* a filosofia no circuito dos desejos dos alunos; *inscrever* o ensino de filosofia na história da educação brasileira. *Epi* (sobre, por cima) -*grafar* (escrever), numa tentativa nossa de *reescrever sobre* as histórias de apagamentos da afetividade e da filosofia, no ensino e na educação, uma história mais filosófica e, como tal, também mais afetivo-cognitiva. Há, portanto, algo de metalinguístico em muitas escolhas e gestos desta escrita. E talvez ela toda seja mesmo como uma de nossas inspirações maiores uma vez sintetizou: “Nosso fazer deve determinar o que deixamos – ao fazermos, deixamos” (NIETZSCHE, 1978a, p. 204)<sup>1</sup>, assim como as *palavras*, as *imagens* e as *memórias* também precisam, respectivamente, do *silêncio*, da *evanescência* e do *esquecimento* para que a vida (afetivo-cognitiva) se revigore e permaneça, devindo.

Como já se pode aferir, uma noção com a qual se privilegiará trabalhar aqui – entre tantas outras que se mostrarão muito caras, mas dela devedoras – é aquela noção nietzschiana da *vida* como critério de avaliação dos valores, uma vez que ela mesma sequer pode ser avaliada pelos que dela somos parte, nós a quem ela inclusive extrapola. Vida como pluralidade de diferenças que escapa às tentativas de uniformização, vida como atravessadora

---

<sup>1</sup> A *Gaia Ciência*, §304.

de subjetividades singulares que escapa à padronização, vida que se quer extravasar e como movimento que não se poderia querer conter, eventualmente confundindo e sempre (se) transmutando. Por isso, entendemos que seria muito inadequada uma prática de ensino de filosofia que promettesse preparar os estudantes para absolutamente tudo, com a ilusão da cessação dos conflitos (vitais), no devaneio de uma compreensão totalizante da realidade através de uma suposta universalidade estática de conceitos (filosóficos). Aliás, os afetos resultantes daí certamente não seriam os mais promissores.

Indo mais além, o ensinar a filosofar, vale ressaltar, tende também a operar um alcance diretamente *peçoal e íntimo* nos estudantes, com o qual todas as esferas da afetividade (as ideias, os desejos, as próprias afecções do corpo, as emoções, os sentimentos) são simultaneamente solicitadas e se envolvem num processo que frequentemente põe em xeque crenças, valores e certezas de toda ordem, até aquelas muito enraizadas na complexa e singular *rede de sentidos* de cada aluno. Nesse âmbito, que não pretendemos negligenciar, ter-se-á chegado à imprescindível mediação do próprio estudante, em que cada um, a seu modo, encaminhará a seu favor o uso dos conceitos construídos nas aulas; quando então já tiver se tornado, em alguma medida, aprendiz de fato, empenhado na busca pela (dis)solução de suas próprias questões (existenciais), e também das de sua época e cultura, molduras de sua existência, quando afetado por ideias emancipadoras e, quiçá, sendo por sua vez capaz de produzir novas.

Por isso moveremos esforços, nesta pesquisa, também para minimamente examinar o contexto cultural das questões muitas vezes pessoais levantadas frequentemente pelos alunos no debate das ideias durante as aulas. Afinal, não se pode (ensinar a) filosofar sem o conhecimento da cultura em que se vive e sem um mapeamento mínimo de seus pontos sensíveis e que a todos alcançam na sala de aula. Com a necessária sobriedade, é claro que não se trata de, temerariamente, pretender abarcar a totalidade da realidade que compõe o universo denso e singular que é cada sala de aula. Tampouco de, inadvertidamente, supor poder estabilizar seu fluxo no tempo, como se então pudéssemos alcançar uma espécie de fotografia observável de quaisquer aulas – assumidas assim genericamente – em sua sucessão ininterrupta de instantes singulares, em seu imperioso devir.

Trataremos, antes, de examinar com lupa atenta alguns elementos não tão efêmeros que se envolvem na constituição desse âmagô da vida de toda escola que é cada (sala, momento de) aula, buscando ainda compreendê-la no interior da moldura maior da instituição (escolar), ultimamente tão sacudida e desafiada por inúmeros fatores a ela exógenos, mas que,

sem qualquer sombra de dúvidas, nela rapidamente penetram e produzem os mais variados efeitos, inclusive defeitos.

Surge, então, a questão da relevância dos conteúdos e das referências teórico-conceituais que o conhecimento filosófico deve mobilizar. Mas o que propomos é que, antes disso, há aquela exigente necessidade de *sensibilidade*, pelo professor, aos sinais emitidos a cada instante por suas turmas de estudantes, reveladores das melhores escolhas, para ele ocasionalmente reorientar seus planejamentos e, assim, poder provocar encontros cognitivos de sentidos mais profundos. Afinal, ao se lidar com grupos sempre marcadamente heterogêneos, nunca se pode ignorar a força, a pluralidade e a mutação dos seus tantos afetos.

E sem uma cartografia (não uma taxonomia) mínima desses afetos e de suas afecções, ou melhor, sem uma compreensão mínima do jogo que eles põem em circulação, com muito menos chance se pode, no ato pedagógico, ampliar a intensidade de eventuais encontros marcadamente significativos – às vezes prazerosos, às vezes incômodos – entre os estudantes e o saber filosófico; ou seja, *acontecimentos* que poderiam contribuir para neles consolidar alguma atitude filosófica sempre em alerta, para além do espaço e do tempo escolares, à espreita dos imponderáveis da vida e de seus tantos mistérios.

Por fim, com sorte e/ou alguma arte, quem sabe ainda possamos intuir disso tudo algum traquejo para, se possível, encaixar os desejos de ensinar e de aprender a filosofar no desejo dos *acontecimentos*. E quem sabe, ainda, fazer surgir disso tudo alguma mínima contribuição para a lida com alguns impasses educacionais da atualidade, tantos deles inibidores da potência do pensamento e do filosofar entre os nossos jovens estudantes. Seja como for, tudo parece indicar haver pela frente um caminho repleto de tensionamentos, fraturas, cicatrizações frágeis e mesmo de fissuras ainda abertas, cujo trato não enseja permissão para dele sairmos incólumes. É sempre com atenção ao corpo e sobre a intensidade de seus afetos que buscaremos traçar o caminho do *filosofar nas fissuras e fissurar-se na filosofia*.

## 1. VICISSITUDES DA VIDA AFETIVO-COGNITIVA

*Não sei quantas almas tenho.  
Cada momento mudei.  
Continuamente me estranho.  
Nunca me vi nem achei.  
De tanto ser, só tenho alma.  
Quem tem alma não tem calma.  
Quem vê é só o que vê,  
Quem sente não é quem é [...]*

*Fernando Pessoa, Não sei quantas almas tenho*<sup>2</sup>

Quando nos propomos a tratar da vida afetivo-cognitiva no plano institucional e formal da educação, parece-nos incontornável termos antes de considerar compreensões antropológicas (sejam elas de vieses mais filosóficos, psicanalíticos, psicológicos, sociológicos etc.) que tendem a ou que poderiam embasar o exame nesse plano aplicado. Cientes de que não há formação de boa qualidade e verdadeiramente integral que possa se esgotar em somente mobilizar conteúdos conceituais ao modo da fria e impessoal educação dita “bancária” – como bem nomeou nosso saudoso patrono Paulo Freire (1921-1997) –, a qual ainda peca pelo excesso e pela moral da competição desmedida, consideramos por bem trazer à discussão a dimensão afetivo-cognitiva desde o primeiríssimo momento de nosso trabalho conceitual e argumentativo, sob a preocupação de como as concepções que forjam a compreensão desta pesquisa acerca dessa dimensão conversam (ou não) entre si, escutam-se (ou não), respondem-se ou se ignoram reciprocamente, avizinham-se ou se distanciam, diferenciam-se, apenas, conservando intersecções, ou frontalmente se opõem, desautorizando-se mutuamente.

Naturalmente, jamais caberia aqui inventariarmos séculos ou até milênios em que esse debate se estenderia, de modo que nosso recorte para este capítulo seleciona apenas dois aspectos centrais (o par “*afetividade e conhecimento*” e o par “*aprender e ensinar*”) para nossas análises, operando ainda sob dois critérios: as aproximações (aplicado ao primeiro par) e as disputas (aplicado ao segundo par). Em todos os casos nos servimos apenas de poucas referências selecionadas, as quais nos permitem a aplicação dos critérios apontados, como por

---

<sup>2</sup> PESSOA, 1973, p. 48.

exemplo as *aproximações* entre os pensamentos de Baruch Espinosa, Friedrich Nietzsche (1844-1900) e Gilles Deleuze; e as *disputas epistemológicas* entre algumas vertentes da psicologia (a da *aprendizagem* e a do *desenvolvimento*), a psicanálise freudo-lacanianiana e a filosofia deleuzo-guattariana.

A primeira análise, sobre afetividade e conhecimento em perspectivas filosóficas aproximadas (1.1), permite-nos forjar os conceitos de *afetividade* e *conhecimento* que adotamos nesta pesquisa, ainda que suas enunciações não sejam exatamente coincidentes. A segunda análise, sobre algumas *disputas* epistemológicas acerca do *aprender* e do *ensinar*, abordadas sob interesses filosóficos (1.2) e que levam em conta a compreensão conceitual forjada anteriormente, permite-nos explicitar o estado do dissenso teórico e seu legado como complexidade para todo ato educativo, sugerindo-nos mais a rota de uma transdisciplinaridade do que a de uma interdisciplinaridade entre essas *episthemes*. Nessa análise, interessam-nos mais as articulações entre esses saberes – não tanto no sentido de intersecções que as juntem ou de suas eventuais trocas conceituais, mas – sobretudo pelas (in)flexões com que cada qual reivindica suas enunciações noutra campo discursivo (psicologias, psicanálise e filosofia) e sob premissas e concepções a rigor inconciliáveis acerca da afetividade, do desejo, da inteligência, do conhecimento, do aprender, do ensinar e, enfim, da própria *subjetividade*, de modo a não nos permitirem sínteses entre elas (das quais, na verdade, nem precisamos), tampouco a ilusão de uma neutralidade teórica (o que também evitaremos). Mas oportunamente introduziremos cada um desses dois momentos analíticos explicitando melhor nossas escolhas e suas dificuldades.

Ainda assim, acreditamos serem essas escolhas suficientes para esclarecermos a *complexidade do problema* que todo professor de filosofia no Ensino Médio – bem como qualquer professor – herda, uma complexidade tal que lhe configura riquezas de oportunidades discursivas, conceituais ou argumentativas até para as próprias aulas ou interações com outros docentes e em decisões pedagógicas em fóruns maiores da escola, ao mesmo tempo que também lhe apresenta dificuldades e desafios, tanto teóricos quanto práticos na sala de aula.

Ademais, julgamos que a própria tematização filosófica específica dos *afetos* e do *conhecimento*, bem como do *aprender* e do *ensinar*, no âmbito escolar e no interior das aulas de filosofia, seja de capital importância na formação básica dos estudantes, justamente para não deixarmos os afetos muito “desprotegidos”, nem os conhecimentos insuspeitos e tampouco a instituição escolar carente de debate e importância juntos aos alunos. Ou seja, para que a educação passe a ser valorizada como objeto de discussão desde a própria escola,

para que a dimensão mesma do (auto)conhecimento possa ser criticamente averiguada e promovida, e ainda para que a dimensão da vida afetiva dos cidadãos, algo tão complexo e determinante de tantas escolhas e ações pessoais e políticas, um dia possa não ser mais tão facilmente capturada e instrumentalizada por discursos e estratégias de poder tão infensos à promoção dos direitos e da dignidade humanas, na escandalosamente desigual sociedade brasileira. A propósito, o atualmente tão necessário combate às *fake news* e ao ódio comportaria perfeitamente problematizações filosóficas acerca da constituição do *conhecimento* e dos *afetos*, e a valorização dos atos de *aprender* e *ensinar*, numa abordagem crítica.

Esse trajeto repleto de noções e conceitos intrincados – quais pedras incômodas e paisagens atraentes, ao menos para nós – certamente nos revelará outro raro consenso acerca da *vida afetivo-cognitiva*, essa dimensão tão crucial para os atos de *aprender*, de *ensinar* e de *filosofar*, consenso que já antecipamos desde o título deste capítulo: suas *vicissitudes*, cuja compreensão acreditamos conseguir fundamentar no decurso do capítulo.

Dessa forma, caminharemos, ao fim, para um balanço de nossas apropriações conceituais e para o início do esboço de uma plataforma para um ensino escolar possível de filosofia (1.3) que faça alguma *diferença*, que se esforce para se colocar à altura dos obstáculos e oportunidades que constituem as vicissitudes mesmas da *vida* afetivo-cognitiva, algo da ordem de um *compromisso* (ético) com a primazia da *vida* e de uma *atitude* (flexível, atenta, aberta e) de *saída de si*, aprendiz do próprio movimento da *existência* e respeitosa ao imponderável do *dever*; oxalá como o poeta de tantos heterônimos, na epígrafe que utilizamos, possa nos afetar, nos ensinar e nos inspirar.

### **1.1 Afetividade e conhecimento em perspectivas filosóficas aproximadas**

Sabe-se bem que uma perspectiva filosófica não é uma perspectiva científica, e que ambas procedem à maneira própria de cada qual. Enquanto o cientista tende a trabalhar mais comumente e mais confortavelmente com o que tem de mais recente (ainda que levando em conta o passado), o filósofo, por sua vez, tende a recorrer mais comumente e com maior segurança a seus próprios clássicos, a textos que às vezes chegam a ser centenários ou milenares (ainda que levando em conta o presente). São, portanto, pontos de partidas ou territórios de investimentos intelectuais e investigativos um tanto diferentes na maior parte das vezes – isso tudo além das óbvias diferenças entre os procedimentos empíricos e os mais

especulativos. Assim como na literatura e noutras artes, a filosofia, talvez em maior ocorrência, abre pontos de vistas e visões de mundo muito distintas, quase sempre prescindindo das continuidades como critério de validação ou de refutação de sua produção. Por isso, inclusive, todas as linhas filosóficas, para a filosofia, valem simultaneamente. E é assim, como perspectiva *filosófica* e apenas sobre perspectivas *filosóficas*, que nos detemos nesta parte do primeiro capítulo.

A despeito das compreensíveis alegações de Gaston Bachelard (1884-1962) para fazer frente à força do utilitarismo em sua época<sup>3</sup>, entende-se também que na filosofia ocidental, ou nas filosofias ocidentais, a Teoria do Conhecimento ou Epistemologia, outrora mais chamada de Gnoseologia, sempre teve especial atenção entre as áreas filosóficas, assim como a Lógica, a Ética, a Filosofia Política, a Estética e algumas outras. Mesmo assim, de forma alguma pretendemos, precisamos ou conseguiríamos aprofundar a Teoria do Conhecimento aqui, explicitando os infundáveis argumentos que constituíram e constituem seu *corpus* e originando diferentes correntes filosóficas na medida em que sempre tentou solucionar os problemas a respeito da *possibilidade*, do *que é*, de *como* se realizaria e de qual *o alcance* do conhecimento. A literatura afim é incomensurável e exaustiva. Mas dizemos isso para constatar e contrastar a assimetria da preocupação filosófica acerca do tema do *conhecimento* em comparação com o da *afetividade*, cujo especial cuidado e interesse, por fim, recaiu mais sobre a psicologia e a psicanálise, de modo que, nos estudos filosóficos, não se chegou a constituir algo como uma Teoria da Afetividade propriamente dita, ao menos nunca com a envergadura, a sistematização e a institucionalização acadêmica alcançadas pela Teoria do Conhecimento.

Entretanto, é notório também que não apenas recentemente a questão afetiva tem ganhado certo peso nas reflexões filosóficas contemporâneas – sobretudo devido a questões

---

<sup>3</sup> Queixou-se compreensivelmente o pensador: “Se traçássemos um quadro geral da filosofia contemporânea, não deixaríamos de ficar impressionados com o pequeno lugar que nela ocupa a filosofia das ciências. De uma maneira mais geral ainda, as filosofias do conhecimento parecem actualmente desfavorecidas. O esforço do saber parece maculado pelo utilitarismo [...] Cada vez mais, todos os valores do homem estudioso, do homem engenhoso, são desacreditados. A ciência está reduzida a uma pequena aventura, uma aventura nos países quiméricos da teoria, nos labirintos tenebrosos de experiências factícias. Por um paradoxo inacreditável, a darmos ouvidos aos críticos da actividade científica, o estudo da natureza desviaria os sábios dos valores naturais, a organização racional das ideias prejudicaria a aquisição de novas ideias. Se um filósofo fala do conhecimento, pretende que ele seja directo, imediato, intuitivo. Acaba-se por fazer da ingenuidade uma virtude, um método. Damos forma ao jogo de palavras de um grande poeta que tira a letra *n* à palavra ‘*connaissance*’ para sugerir que o verdadeiro conhecimento é um co-nascimento. E professamos que o primeiro acordar é já plena luz, que o espírito possui uma lucidez nata” (BACHELARD, 1971, p. 21). Embora sua contextualização já nos deixe claro do que sua preocupação (científica) e sua reivindicação se tratam, não é essa nossa comparação nem esse o nosso ponto, como as linhas subsequentes pretendem esclarecer.

de comportamento sócio-político-cultural (vide SAFATLE, 2016)<sup>4</sup> –, como ainda que os afetos, sob concepções as mais variadas, sempre povoaram os textos filosóficos, inclusive alcançando, ao lado de outras questões, a centralidade temática em algumas obras importantes, como por exemplo *O Banquete*, de Platão (428/427-348/347 a.C.), e a *Ética*, de Espinosa. E apesar disso, nossa queixa ainda pode permanecer. É o que constatam também os pesquisadores Andrea Scarantino e Ronald de Sousa<sup>5</sup> quando lidam com o conceito de *emoção*, que habita, entre outros, o núcleo da questão afetiva:

[...] não surpreende que a maioria dos grandes filósofos clássicos possua célebres teorias das emoções. Tais teorias tipicamente concebem as emoções como respostas fenomenologicamente salientes de um sujeito a eventos importantes, e como capazes de dispararem certos comportamentos e mudanças corporais. Mas o que, sim, surpreende é que ao longo de boa parte do século XX, cientistas e filósofos da mente tenham no mais das vezes negligenciado as emoções – em parte por causa da alergia comportamentalista a estados mentais internos e em parte porque a variedade de fenômenos cobertos pela palavra "emoção" desencoraja uma teorização metódica. Em décadas recentes, contudo, as emoções novamente se tornaram foco de um vigoroso interesse na filosofia e nas ciências afetivas. (SCARANTINO, A.; SOUSA, R. apud CARVALHO, 2022, p. 261-262)

Em sua longeva história, já se disse e se repetiu inúmeras vezes que a filosofia nasce do *espanto*, ou então da *admiração*, destacando ainda sua própria etimologia, curiosamente, como ricamente formada por uma dupla composição entre um afeto e um conhecimento, um tipo específico de afeto (o *amor*, a *amizade* – *philo*) e um tipo especial de conhecimento (a *sabedoria* – *sophia*) – aliás, começar assim já é “um clássico” de tantos livros didáticos de filosofia para a Educação Básica no país. Em tempo, não deixemos passar despercebido que uma (dis)junção entre afeto e conhecimento já acontece desde aí, ou talvez ela estaria apenas disfarçada de verdadeira fusão? E a propósito das palavras e seus sentidos, chega a ser até um pouco pitoresco poder lembrar que o próprio nome de alguns filósofos geraram adjetivos, uns remetendo a uma dimensão mais sentimental ou psicológica, outros à moralidade ou à política, outros à racionalidade etc.: amor platônico, pasmo pascaliano, intenção maquiavélica, desconfiança hobbesiana, ingenuidade rousseauista, ironia socrática, cinismo pirrônico, pessimismo schopenhaueriano, raciocínio aristotélico, dúvida cartesiana... E o leitor ainda poderia ir acrescentando...

---

<sup>4</sup> Como o autor coloca: “[...] é possível que uma perspectiva crítica precise atualmente partir de uma compreensão distinta do que é uma sociedade. Talvez precisemos partir da constatação de que sociedades são, em seu nível mais fundamental, circuitos de afetos” (SAFATLE, 2016, p. 15).

<sup>5</sup> SCARANTINO, A.; DE SOUZA, R. Emotion. In: ZALTA, E. N. (ed.). **Stanford Encyclopedia of Philosophy**. Winter Edition. Stanford, CA: The Metaphysics Research Lab, 2018. Disponível em: <https://plato.stanford.edu/archives/win2018/entries/emotion/>. Acesso em: 30 out. 2021.

Algumas áreas filosóficas acolheram com mais abertura as questões afetivas, tais como a Ética e a Filosofia Política, sabedoras do quanto no agir pesam as paixões humanas; e ainda, por razões que damos por óbvia, a Estética e praticamente todos os seus maiores expoentes. Mesmo a Lógica, a bem da verdade, reconheceu a presença dos afetos, embora mormente sob sua atuação na retórica e nas falácias informais, pois enquanto as paixões persuadiriam, a racionalidade convenceria: se a lógica lida com a terceira pessoa e o referente de seu discurso é *o que* se fala, devendo então cuidar bem da racionalidade do discurso, a retórica, por sua vez, lida com a segunda pessoa e seu referente é *com quem* se fala, e esse “quem” é visado como passível de influência (psicológica, mais do que lógica), como ser emotivo e passional, preterindo a racionalidade para melhor investir na manipulação dos afetos (tais como o medo, a esperança, o desejo de pertencimento etc.).

Já a Ética e a Filosofia Política – que não são internas à Lógica ou à retórica, mas nelas entram “de fora” –, quando adentram na dimensão afetiva, “entram com tudo”: bastaria nos lembrarmos do papel do *medo* na teoria política hobbesiana, o da *compaixão*, na de Rousseau (1712-1778), e o papel do *perdão* e da *promessa* ante os limites da *ação* política em face do irreversível e do imprevisível em Hannah Arendt (1906-1975) (cf. ARENDT, 2014a, p. 292-306). Seja como for, desde Platão, salvo importantes exceções, assistimos nem tanto a uma falta de reconhecimento da força dos afetos, mas sua desvalorização e subordinação ante o conhecimento, além de uma brusca separação entre eles. O *amor* e o *ódio*, como forças opostas mas complementares e determinantes dos elementos e do real, como para Empédocles de Agrigento (495-430 a.C.), nunca mais teriam o mesmo estatuto ou a mesma dignidade na filosofia ocidental.

Uma infinidade de outros exemplos e nomes poderiam ser evocados, no que nos perderíamos de nosso intento aqui. Mas é justo destacar que, na “moral da história” da filosofia, o saldo tendeu a ficar negativo para a afetividade quando contraposta ao conhecimento. Ela, com as pechas da vulnerabilidade, da desconfiança e da passividade, e ele com a força, a confiança, a magnanimidade e outras glórias – embora seriamente arranhadas algumas vezes aqui e ali, não seria falso afirmar: se o Ceticismo não conseguiu ferir de morte o conhecimento, ao menos teria legado o “veneno” de sua *epoché* para uso em dosagens obrigatórias até pelos sistemas filosóficos que pretenderam (re)fundar o conhecimento em bases sólidas. A dúvida cartesiana sobre a força perigosa dos sentidos ao conhecimento seguro exigia também certa *suspensão* da vontade que frequentemente atrapalharia o método, precipitando conclusões equivocadas. De todo modo, no fim das contas, os afetos, apesar de

inevitáveis, foram contornados de modo tal que não nos parecem ter sido abordados com a mesma justiça e esmero pela maioria dos filósofos.

Pois bem, tendo exposto minimamente o caráter do que seja uma *perspectiva filosófica* e o contexto geral da problemática afetivo-cognitiva nas tradições filosóficas (aqui tão limitadamente ocidentais) que herdamos, prosseguiremos com o exame de um recorte muito preciso de três nomes já consagrados no cenário filosófico atual e que, como é de se esperar, dedicaram especial atenção ao tema de nosso interesse e promoveram significativos pontos de inflexões no pensamento filosófico de suas épocas. E, pelas razões que também pretendemos demonstrar, vamos abordá-los considerando-os como perspectivas *aproximadas*, portanto como não idênticas (além de não distantes).

A partir daqui, assumiremos no trajeto deste capítulo um recurso inicial à filosofia do assim classificado racionalista – muito embora não cartesiano – Espinosa, que alçara o *conatus* à nova essência humana – desbancando assim o status que fora conferido pelos gregos à *razão* – e ressignificara desde então a própria noção de *ideia*, arrolando-a também na lista dos *afetos*. Nesse sentido, Espinosa significou um ponto de inflexão com a tradição filosófica ocidental e por isso iniciamos nosso inventário teórico com ele. Examinaremos alguns pormenores de algumas de suas noções principais e alguns de seus argumentos que, futuramente, viriam a influenciar a psicologia e, como veremos, a estabelecer marcos conceituais que resultaram ambigualmente como bases indiretas e como contrapontos à psicanálise, sobretudo após o retorno a eles com o surgimento das elaborações teóricas esquizoanalíticas. De todo modo, nosso exame perseguirá mais aqueles aspectos da reflexão espinosana que nos permitam pensar melhor as questões educacionais e a do ensino escolar de filosofia, nossos interesses maiores.

Essa nossa escuta a uma voz tão distante no século XVII, que acabou por sustentar fortes argumentos presentes até hoje em disputas epistemológicas ainda não findadas, abrir-se-á ainda a uma inspeção filosófica do XIX, a partir do alemão Friedrich Nietzsche (1844-1900). Também ele ensinou o ocidente a repensar o conhecimento, senão tal como nas bases propostas por Espinosa, ao menos desconfiando e suplantando aquele circunscrito numa racionalidade *apolínea*, tributária de uma moral reducionista, invertida, desvitalizada e até letal. Como se sabe, Nietzsche questionou desde jovem a *vontade de verdade* como sinal de uma alma frágil que, de modo inconfesso, buscava no *conhecimento* e no domínio conceitual uma suposta familiaridade com o mundo e uma estabilidade psicológica nele. Mais do que isso, ele denunciou a pretensão de uma segurança enquanto controle (ilusório) sobre o mundo

custando, paradoxalmente, a própria “verdade” alegada como objeto de desejo, nesse “minuto mais soberbo e mais mentiroso da ‘história ocidental’ ” (NIETZSCHE, 1978b, p. 45).

Curiosamente, esses dois pensadores, em prol de uma atitude condizente à grandeza e aos desafios do mundo e da vida”, denunciaram, por exemplo, as armadilhas afetivo-cognitivas tanto do *medo* e da *esperança* quanto do *ressentimento* e da *alienação* (num além-mundo), além de tantas outras. É como se – numa certa “licença filosófica” nossa aqui –, muito antes de Jacques Lacan, eles já quisessem apontar para as desarmonias na interação entre o *simbólico*, o *imaginário* e o *real* como sinais de uma fragmentação (subjativa) causadora de impotências e sofrimentos diversos.

Por fim, faremos ainda uma incursão em algumas ideias de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1930-1992) acerca do processo afetivo-cognitivo, realização esta que nos permitirá não apenas percebermos como eles se apropriam, ao seu bel prazer, das filosofias de Espinosa e Nietzsche, assim como também nos fornecerão referenciais teóricos fundamentais que nos acompanharão até o fim deste empreendimento intelectual, embora nunca exclusivamente.

Se todos eles intuíram bem, talvez apostar na audição a esses iniciais provocadores possa nos fazer perceber – na seção seguinte – seus ecos e/ou suas dissonâncias em relação ao que as psicologias e a psicanálise também tenham a nos dizer acerca do processo de ensino e aprendizagem.

### 1.1.1 As ideias também são afetos

*O homem não se conhece a si mesmo, a não ser pelas afecções do seu corpo e pelas ideias destas. Portanto, quando acontece que a alma pode contemplar-se a si mesma [...], é afetada de alegria, e de uma alegria tanto maior quanto mais distintamente se pode imaginar a si mesma e à sua capacidade de agir.*

*Espinosa, Ética, demonstração da proposição 53 da Parte III*

O entendimento de que as ideias também são afetos<sup>6</sup> é desenvolvido por Espinosa no bojo de uma reflexão filosófica sobre a ética, da qual se desdobram consequências teóricas de

---

<sup>6</sup> Cf. a proposição XIV, da Parte IV (*A servidão humana ou a força dos afetos*) da *Ética*: “O conhecimento verdadeiro do bem e do mal, enquanto verdadeiro, não pode refrear qualquer afeto; poderá refreá-lo apenas enquanto considerado como afeto [*sed tantum quatenus ut affectus consideratur*]. Um afeto é uma ideia [*Affectus est idea*] pela qual a mente afirma a força de existir, maior ou menos (*sic*) que antes, do seu corpo

ordens variadas, tais como políticas e religiosas, por exemplo. Nesse empreendimento, o filósofo holandês desenvolve toda uma epistemologia inédita, assim como uma filosofia imanentista genuinamente nova, mobilizando para isso, curiosamente, conceitos já há muito tempo em uso na filosofia ocidental, mas alterando parcialmente, a seu modo, o sentido ou a interpretação de vários deles. É o caso do conceito de afeto (*affectus*) e de vários outros que este engloba, além de alguns tradicionais do vocabulário metafísico. Vejamos a própria definição (n.3) do filósofo, no início da Parte III da *Ética*, sua obra magna:

Por afeto [*affectum*] compreendo as afecções [*affectiones*] do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções [*affectionum ideas*]. Assim, quando podemos ser a causa adequada de alguma dessas afecções, por afeto compreendo, então, uma ação [*actionem*]; em caso contrário, uma paixão [*passionem*]. (SPINOZA, 2016, p. 163)<sup>7</sup>

Aqui, além da própria definição, estamos também diante da mais fundamental distinção que Espinosa faz, qual seja, a que conhecemos como afetos básicos, que são os *ativos* e os *passivos*. Essa dupla condição do afeto como atividade e como passividade, bem como a dupla sinalização de sua constituição como corpóreo (afecções) e *ideias* do corpóreo nos são muito importantes, no que já temos, de largada, porque, segundo Espinosa, as ideias são afetos: jamais desassociada do corpo, assim como a mente (que é ela mesma primeiramente ideia do corpo e ideia dessa ideia), uma ideia se constitui como afeto enquanto é ideia das afecções do corpo, ideia daquilo que resulta como efeito no corpo quando, ativa ou passivamente, de seu encontro inexorável com os outros corpos no mundo. Na definição, temos ainda que essas afecções e as ideias dessas afecções, ou seja, esses afetos se apresentam basicamente e antes de mais nada como como alteração ou modificação de se sua potência, seja como *aumentada* seja como *diminuída*.

Mas antes de investigarmos o que isso implica para alguém assim *afetado* (em sua potência alterada como aumento ou diminuição), detenhamo-nos um pouco no caráter inovador do significado do termo “afeto” utilizado por Espinosa, que nos impede de reduzi-lo a uma mera expressão de nossa (suposta) interioridade psicológica – exclusivamente anímica – e emocional. Em *A Unidade do Corpo e da Mente: afetos, ações e paixões em Espinosa*,

---

(pela def. geral do afetos). Portanto (pela prop. 1), nada do que tem de positivo pode ser suprimido pela presença do verdadeiro. Consequentemente, o conhecimento verdadeiro do bem e o mal, enquanto verdadeiro, não pode refrear qualquer afeto. Mas, enquanto afeto [*At quatenus affectus est*] (veja-se prop. 8), e apenas enquanto tal (pela prop. 7), se é mais forte do que o afeto a ser refreado, esse conhecimento poderá refreá-lo.” (SPINOZA, 2016, p. 283).

<sup>7</sup> Exclusivamente nas citações mais importantes do próprio Espinosa (tal como esta e a anterior, na nota de rodapé antecedente), adotaremos uma publicação (e tradução) da *Ética* diferente da maioria das ocorrências no nosso texto por ela ser uma edição bilíngue e nos oferecer os termos latinos originais que destacamos sempre entre colchetes. Nas demais, seguimos com a tradução de nossa preferência, embora ambas nos pareçam boas.

Chantal Jaquet (2011) nos explica o novo significado que o filósofo conferiu ao termo, ao adotá-lo exaustivamente. Resumimos:

O caráter inovador da teoria espinosista se manifesta primeiro ao nível do vocabulário, pela substituição das palavras “*emotio*” ou “*passio*” por “*affectus*” para designar os movimentos afetivos do homem. Em Espinosa, não é mais o conceito de emoção que é central, mas o de afeto [...] O conceito de emoção, embora raro, está presente em Espinosa e é sinônimo do de afeto [...] Os dois termos remetem um ao outro e se recobrem [...] Se não há lugar para opor *affectus* à *commotio*, o uso massivo do primeiro termo mais do que do segundo visa a atrair a atenção sobre o caráter original da definição espinosista [...] Espinosa a enriquece de uma significação original [...] sob a unidade de um conceito que compreende ao mesmo tempo uma afecção corporal e uma modificação mental. O afeto concerne, portanto, primeiramente ao corpo enquanto pode ser modificado em virtude de sua natureza e da de suas partes [...] O afeto se funda, portanto, sobre uma física do corpo humano concebido como indivíduo complexo [...] O afeto implica, por outro lado, que a mente, por ser coisa pensante, forma um conceito das afecções do corpo. [...] O afeto é uma realidade psicofísica. Compreender os afetos é portanto analisar simultaneamente o homem enquanto modo do atributo pensamento e enquanto modo do atributo extensão. (JAQUET, 2011, p. 101-104)

A estudiosa nos esclarece também porque não podemos confundir a acepção espinosana de afeto como mera expressão de *paixão* nem como de *sentimento*, outro risco de reducionismo que também acomete o uso comum do termo:

Enquanto une uma afecção corporal e uma afecção mental que modificam a potência de agir, o conceito de “*affectus*” em Espinosa possui então uma significação que não recobre exatamente a acepções tradicionais do termo “paixão”. [...] O termo “paixão” é inadequado, ao menos na *Ética*, pois existem afetos ativos [...]. O termo “sentimento” [...] também é assolado de uma conotação de passividade, ou de receptividade que não permite restituir o caráter por vezes ativo do “*affectus*”. Além disso, ele não põe suficiente acento sobre a afecção corporal implicada pelo “*affectus*”, pois qualifica privilegiadamente uma disposição da alma, remete a suas efusões e permanece portanto marcado por uma certa subjetividade pouco compatível com a vontade espinosista de tratar a vida afetiva à maneira geométrica [...] (JAQUET, 2011, p. 104-105)

Dessa forma, o afeto, em Espinosa, diz respeito que algo que vai muito além do que qualquer sentimentalismo que remetesse tão somente às reverberações internas de um indivíduo<sup>8</sup>, envolto de modo ensimesmado num seu universo particular e à parte de tudo o mais. E também não se identifica com o uso demasiado reduzido do “afeto” significando demonstração ou gesto de carinho, ternura, doçura e sinônimos, usos empobrecidos, aliás, tão

---

<sup>8</sup> Aliás, sequer o termo “indivíduo” cai bem como definição espinosana ao que ele prefere chamar de “essência singular”, compreendida apenas quando reconhecida em sua participação imanente à *substância*, à totalidade de tudo o que existe.

comuns no universo escolar. E no tocante ao que trouxemos como sendo o caráter básico dos afetos, serem ativos ou passivos, é que se dá também a interdição espinosana a qualquer possibilidade de redução deles a meros efeitos, a mera passionalidade, já que também podem ser ativos e produtores de efeitos, o que, por sua vez, tem a ver com sermos *causa adequada* ou *inadequada* de nossas ações, derivadas de nossas *ideias adequadas* ou *inadequadas* acerca das coisas. Frisado isso, vejamos como ele nos propõe entender melhor essa importante questão, acompanhando-o sempre na *Ética*.

Nas definições da parte III temos que a *causa adequada* é aquela cujo efeito pode ser compreendido por ela mesma. Agimos quando em nós ou fora de nós sucede algo de que somos a inteira causa. Diz-se o contrário da *causa inadequada* e da passividade. No escólio da proposição 29 da parte II<sup>9</sup>, Espinosa acena para uma distinção essencial para compreender a diferença que revela a *paixão* como causa inadequada e a *ação* como causa adequada: separar a causa externa e buscar a causa interna do afeto. Conforme os corolários I e II da proposição 16 da parte II<sup>10</sup>, quando a mente percebe os corpos exteriores e o seu próprio corpo, ela só sabe o que experimenta, ou seja, o modo como eles estão sendo afetados e como afetam os outros corpos. A mente tem imagens<sup>11</sup>, apenas, e, conforme o escólio da proposição 17 da parte II, ela não tem um conhecimento adequado, mas só confuso, sempre que percebe as coisas segundo a ordem comum da natureza (do encontro fortuito por entre ou com as coisas).

Enquanto a mente não alcança as diferenças ou as discordâncias entre os corpos, e entre ela e o seu corpo e os corpos, perde-se frequentemente nas relações que estabelece entre todos, não raro incorrendo no erro de se assumir como causa daquilo que, na verdade, não é. No tocante a isso, estamos tratando do que, para Espinosa, constitui o primeiro grau ou gênero do conhecimento, ou seja, o *imaginativo*. Acerca das ideias desse tipo de conhecimento, Marilena Chauí nos explica em que elas consistem: “A ideia imaginativa é o esforço da alma para associar, diferenciar, generalizar e relacionar abstrações ou fragmentos, criando conexões entre imagens para com elas orientar-se no mundo (CHAUI, 1995a, p. 62)”.

Aproveitemos este apontamento para um esclarecimento oportuno acerca dos graus ou gêneros do conhecimento, explicados por Espinosa desde o *Breve Tratado* (ESPINOSA, 2017, p. 94), mas realizando aqui uma intercalação entre seus próprios termos e os esclarecimentos de Victor Delbos (DELBOS, 2002, p. 97), a fim de que bem os

---

<sup>9</sup> Cf. ESPINOSA, 1979, p. 158.

<sup>10</sup> Cf. ESPINOSA, 1979, p. 150.

<sup>11</sup> “Chamaremos imagens das coisas as afecções do corpo humano cujas ideias nos representam os corpos exteriores como presentes, embora elas não reproduzam a configuração exata das coisas. E quando a alma contempla os corpos por esse processo, diremos que ela imagina”; cf. escólio da proposição 17 da parte II (ESPINOSA, 1979, p. 151).

compreendamos. Espinosa diz: “Chamamos *opinião* ao primeiro porque está sujeito a erro e porque jamais tem lugar com respeito a algo de que estamos certos, mas só quando se fala de conjecturar e supor [...]”; e na explicação de Delbos: “[...] Há três graus de conhecimento [...]: 1º) conhecimento por opinião, esta opinião sendo ou adquirida por ouvir dizer ou formada por experiências particulares [...]”. Espinosa segue: “[...] Chamamos *crença* ao segundo porque as coisas que apreendemos unicamente pela razão, nós não as vemos, mas somente as conhecemos pelo convencimento, no intelecto, de que devem ser assim, e não de outra maneira [...]”. O que, segundo Delbos significa: “[...] 2º) crença verdadeira ou conhecimento fundado em raciocínios, o qual, por consequência, atinge a coisa só por intermédio desses raciocínios [...]”. E conclui Espinosa: “[...] Porém denominamos *conhecimento claro* àquele que não é por convencimento da razão, mas sim por um sentir e um gozar a própria coisa; esse conhecimento vai muito além dos demais”. Ao que Delbos nos traz: “[...] 3º) conhecimento absolutamente claro e distinto, que vem de uma apreensão direta e como que da fruição da própria coisa”. Para facilitarmos nosso uso desses três graus ou gêneros de conhecimentos em Espinosa, adotamos na sequência a categorização que atualmente os estudiosos espinosistas costumam empregar, mormente baseando-se na *Ética*; respectivamente: conhecimento *imaginativo*, conhecimento *racional* e conhecimento *intuitivo*.

Mas retornemos agora às dificuldades enfrentadas pelo esforço cognitivo-afetivo. Quando a consciência do *apetite*<sup>12</sup> apenas o reconhece como existente e não se dá conta de suas verdadeiras causas, projeta, então, o reino das finalidades, como se reconhecer a existência do próprio querer e enxergá-la em função de determinados fins fosse suficiente para explicá-lo e conhecê-lo em sua origem. Ora, em Espinosa, conhecer é conhecer pelas causas, conhecer as causas eficientes e não as finais; essas últimas, aliás, nem existiriam, uma vez que são projetadas por precipitação. Essa é, para ele, a origem da ilusão finalista, a qual tem suas raízes fincadas no solo “fértil” da ilusão do livre-arbítrio, terra ruim donde brotam ignorâncias piores. Diz Espinosa: “[...] Os homens conjecturam serem livres porquanto são conscientes de suas volições e de seus apetites e nem por sonho cogitam das causas que os dispõem a apetecer e querer, pois delas são ignorantes” (ESPINOSA, 1979, p. 117)<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> Cf. a proposição IX do escólio da Parte III da *Ética*, temos que *apetite* se identifica ao próprio *desejo* humano enquanto acompanhado da consciência desse desejo. E, diferentemente da *vontade*, que é o desejo enquanto referido apenas à mente (como ainda veremos), o *apetite* é o desejo enquanto referido ao mesmo tempo à mente e ao corpo. Sobre o *desejo* [*conatus*] em si, trataremos logo nos próximos parágrafos.

<sup>13</sup> Mais completamente, em ESPINOSA, 1979 (*Ética*), cf. o Apêndice da parte I (*De Deus*), p. 117; o escólio da proposição II da Parte III (*Da Origem e da Natureza das Afecções*), p. 181 e o Prefácio da parte IV (*Da Servidão Humana ou das Forças das Afecções*), p. 228.

Noutras palavras, o que Espinosa aponta, a rigor, é para o fato de que, na maioria das vezes, não temos conhecimento perfeito e completo, mas apenas parcial, das causas que movem nossas volições, embora possamos geralmente saber o que de fato queremos, porém não por quê. Dada tal ignorância, transformamos o que queremos em finalidade e lhe atribuímos uma utilidade que supostamente precederia nosso querer. A própria servidão tem, por isso, uma causa inadequada<sup>14</sup>, estando intimamente relacionada à ilusão finalista que, insistimos, é provocada pela precipitação da consciência quando, ignorante das verdadeiras causas das volições humanas, reconhece o *apetite* em função da utilidade do objeto externo (finalidade), invertendo, assim, o mecanismo do *desejo*: segundo Espinosa, não temos *apetite* por algo porque ele é útil, mas ele é útil porque por ele apetecemos.

Chegamos, assim, ao núcleo da compreensão espinosana acerca do que ele entende como a essência do próprio homem (enquanto participante de algo muito maior). Passamos-lhe novamente a palavra, agora na célebre proposição VII da Parte III da *Ética (A origem e a natureza dos afetos)*:

O esforço [*Conatus*] pelo qual cada coisa se esforça por perseverar em seu ser [*in suo esse perseverare conatur*] nada mais é do que a sua essência atual. Dada a essência de uma coisa qualquer (pela prop. 36 da P.1). Além disso, as coisas não podem fazer senão aquilo que necessariamente se segue de sua natureza determinada (pela prop. 29 da P.1). Por isso, a potência de uma coisa qualquer, ou seja, o esforço pelo qual, quer sozinha, quer em conjunto com outras, ela age ou se esforça por agir, isto é (pela prop.6), a potência ou esforço [*potentia sive conatus*] pelo qual ela se esforça por perseverar em seu ser, nada mais é do que sua essência dada ou atual. (SPINOSA, 2016, p. 175)

Em *Desejo, Paixão e Ação na Ética de Espinosa* (2011), Marilena Chauí, ao comentar que “[...] O *conatus* é a essência atual de um ente singular. O desejo, apetite de que temos consciência, é a essência atual de um homem” (p. 48), também no-lo apresenta como um “movimento infinitesimal de autoconservação na existência” (p. 48). E numa bela imagem, explicando-nos o *conatus* como movimento e como pulsação em que os seres mutuamente se afetam, a autora, como de praxe, também remete o termo aos seus usos anteriores pela física, nas filosofias cartesiana e hobbesiana<sup>15</sup>. Dessa diferença, interessa-nos destacar seu caráter

---

<sup>14</sup> Complementa-nos Marilena Chauí: “[...] Somos causas inadequadas na paixão porque nesta somos determinados a fazer, sentir e pensar pela ação de causas externas mais fortes e poderosas do que nós” (CHAUÍ, 1995b, p. 105).

<sup>15</sup> Citamos: “[...] É o poder para existir e persistir na existência. É a pulsação de nosso ser entre os seres que nos afetam e são por nós afetados. O desejo, sempre o soubemos, esteve enlaçado ao movimento. Entretanto, como já observamos, antigamente, o movimento era desejo; agora, o desejo é movimento. E o movimento já não é a kinesis, não é um processo de mudanças em direção a um fim, mas um estado do corpo; não é, em si mesmo, qualitativo, mas uma propriedade mensurável dos corpos [...]. O princípio de inércia ou da conservação indefinida do movimento é o fundamento do conceito de conatus como esforço infinitesimal realizado por um

dinâmico e agonístico, o que nos permite percebermos tanto o distanciamento profundo de Espinosa em relação às metafísicas do imóvel e do eterno, tais como a platônica, a aristotélica, a tomista e afins; bem como percebermos sua filosofia promovendo uma guinada rumo ao reconhecimento do devir, do jogo de forças e do esforço tenso de afirmação de cada ente na própria existência – afinal, é sob essa perspectiva que nos identificamos e que os argumentos desta pesquisa se empenharão. Escreve-nos a autora:

Para Descartes, o *conatus* é uma força centrífuga, isto é, tendência a afastar-se indefinidamente do centro de origem do movimento; mas, para Hobbes e Espinosa, é também uma reação à pressão centrípeta que afeta externamente um corpo. Sua função é manter o equilíbrio interno de um corpo e restabelecê-lo quando rompido pelas forças externas[...]. (CHAUÍ, 2011, p. 48)

Portanto, é no plano do *desejo* da perseverança na existência (*conatus*) que as *ideias* são tomadas, e não como se constituíssem um outro domínio à parte dele, de modo puramente abstrato, descomprometido ou fora de riscos<sup>16</sup>. É a partir dessa compreensão que a superação da sujeição da alma às paixões (pela via da potência do intelecto quando este adquire ideias adequadas) é a própria liberdade espinosana, e também a expressão da beatitude da alma. É o que também interpreta V. Delbos: “A importância primeira e essencial do conhecimento na doutrina de Espinosa provém de representar e assegurar ao homem o objeto supremo de suas tendência e de seu amor [...]” (DELBOS, 2002, p. 95).

De todo modo, é preciso não nos furtarmos à constatação de que, a despeito de tão nobre propósito, para Espinosa, há toda uma acidentalidade de nossa experiência afetiva e uma multiplicidade gigantesca de afecções e que costumam ser simultâneas. Precisamos então continuar no exame dessa complexidade e na dos esforços da mente que, de modo afetivo-cognitivo, se esforça para dar conta da compreensão do que a professora M. Chauí nos apresentou como a *nervura do real*. E, como já havíamos começado a tratar, uma das dificuldades da mente se constitui a partir de sua própria potência imaginativa.

Oportuno recordar, então, que havíamos apontado que, para Espinosa, não temos *apetite* por algo porque ele é útil, mas ele é útil porque por ele apeteçemos. Mas como isso se

---

corpo para manter-se em seu estado, e tal esforço definirá, doravante, o homem como um ser que opera para autoconservar-se na existência. O desejo, movimento de autoconservação de que temos consciência, é um fenômeno físico-mecânico que repercute na alma como consciência do esforço de autoconservação na existência. Torna-se objeto da fisiologia (análise dos movimentos vitais e animais do corpo) e da psicologia (análise da sensação, da imaginação e da vontade da alma)” (CHAUÍ, 2011, p. 47-48).

<sup>16</sup> Ora, só isso já nos traz, inclusive, implicações relevantíssimas quando nos propomos a pensar o ensino de Filosofia nas escolas – e, confessamos, Espinosa nos inspira.

passa na imaginação, é incontrollável<sup>17</sup>, e em decorrência disso nosso corpo é afetado, e igualmente a mente (pelos mesmos afetos). A imaginação esforça-se para organizar a experiência, e uma coisa muito própria sua é um certo limite: passado certo limiar espacial ou temporal, as imagens se confundem. Isso é próprio da vida afetiva imaginativa. E como estamos constantemente sob o poder da fortuna, tudo parece nos acontecer como acidental. Há então uma *fluctuatio animae* (flutuação do ânimo), e sob a ordem da natureza/fortuna é que experimentamos afetos contrários. A tarefa de Espinosa (na Parte IV da Ética, por exemplo) foi, assim, medir as forças dos afetos contrários – os que são contrários por natureza (como a alegria e a tristeza) ou os que são contrários por acidente, tais como o *amor* e o *ódio*, por exemplo. A esse respeito, esclarece-nos Wolfgang Bartuschat:

[...] Trata-se não de uma ordenação intelectual das afecções do corpo como eventos puramente físicos, e sim [...] dos afetos. Unicamente com respeito a eles, os nossos pensamentos têm uma chance, pois os afetos, fundados na *imaginatio*, são na verdade condicionados pelo corpo, mas, à diferença de eventos meramente corporais, eles são acompanhados de pensamentos pelos quais a vida afetiva é configurada. Em particular, é o pensamento de uma causa exterior que faz com que alegria e tristeza sejam sempre acompanhadas de amor e ódio. Nossa chance consiste em, através de uma modificação dos pensamentos, desligar um afeto do objeto que é experimentado como causa do aumento ou da diminuição da própria potência operativa, suprimindo-o então, precisamente com isso, como esse afeto determinado. (BARTUSCHAT, 2010, p. 99)

Assim, tudo depende do modo como a mente está internamente determinada ou disposta. Desse conhecimento é deduzido, inclusive, tudo o que é necessário para a sua felicidade: os remédios para os afetos, pelo só conhecimento da mente. Assim, a determinação das ações ou das paixões em função das ideias adequadas ou inadequadas, respectivamente, põe em evidência, inclusive, o papel do intelecto para a própria experiência da liberdade. E se a sujeição da alma às paixões ocasiona sua servidão, esta afirmação, contudo, deve ser despida, em Espinosa, de qualquer significado que a tome nos termos da metafísica

---

<sup>17</sup> Por isso, inclusive, o *conatus* tem sua intensidade aumentada de modo apenas imaginário, por causa das *paixões*, enquanto, na verdade, isso lhe ocasiona uma diminuição real de sua intensidade. Sobre a rede de relações em que nos esforçamos por nos conservar, M. Chauí assim nos resume, apontando também os limites e a fragilidade nossa enquanto parte (da nervura) do todo: “A essência de uma coisa singular é a afirmação de sua existência, mas toda coisa singular, como demonstram o final da Parte I e a física da Parte II, está determinada pela multiplicidade de relações com as outras. De fato, vimos que um corpo singular está inserido numa rede de afecções ou de relações com outros corpos de que necessita para conservar-se, regenerar-se e transformar-se e que dele necessitam pelos mesmos motivos. Ora, nada garante que a *convenientia*, a *constantia* e a *cohaerentia* do corpo singular sejam preservadas nessas afecções, pois coisas de naturezas contrárias à sua podem afetá-lo. Da mesma maneira, sendo a mente ideia de todas as afecções corporais e ideia dessas ideias, também a *convenientia*, a *constantia* e a *cohaerentia* mentais não estarão preservadas se assim não estiverem as de seu corpo” (CHAUÍ, 1995a, p. 177).

tradicional, uma vez que vincula as paixões intimamente às ideias<sup>18</sup>, ao invés de ao corpo, aquele platônico “cárcere da alma”. Espinosa chama a atenção para o que demonstrara anteriormente na *Ética*: que não temos *império* absoluto sobre as paixões<sup>19</sup>. Se sua tentativa fosse diferente, incorreria no mesmo erro dos estoicos de conceber um “imperium” dentro de outro. Nesse ponto, contudo, alguns esclarecimentos precisam ser feitos quanto ao que é próprio da mente e quanto à caracterização das paixões, e isso nos remete à resolução dada por Espinosa ao problema da relação entre *vontade* e *razão*.

No escólio da proposição 48 da parte II<sup>20</sup>, Espinosa toma a noção de “faculdade da vontade” como uma noção vazia (“*facultas*” enquanto facultativa, ou seja, aquilo que pode ou não se exercer). Uma “*facultas*” é uma indeterminação: pode ou não operar. “*Voluntas*”, por sua vez, é um universal abstrato dado às volições singulares, essas sim concretas. Esse escólio questiona: as volições são algo que se acrescenta às ideias ou são a elas inerentes? Para ele, a volição singular e a ideia singular são idênticas, e, portanto, vontade e intelecto são uma só e mesma coisa<sup>21</sup>. Cada ideia traz em si mesma a afirmação e a negação, não sendo necessário recorrer ao juízo. Por isso, ainda, a dificuldade para afirmar ou negar uma ideia não vem da vontade. Assim, Espinosa refuta tanto os argumentos cartesianos<sup>22</sup> que distinguem o *intelecto* da *vontade* quanto a noção de *vontade livre* e, ainda, a noção de *infinitude da vontade*, que decorre de uma definição universal e abstrata da mesma, em que se subsumiriam as vontades singulares. Também a ideia de *juízo*, por sua vez, vem de uma abstração quando não se leva em conta a diferença entre as próprias ideias: é diferente uma ideia que afirma Deus e uma ideia que afirma o triângulo.

Se, portanto, não há diferença entre *intelecto* e *vontade*, então o movimento cognitivo e o afetivo são o mesmo<sup>23</sup>. A razão só tem poder sobre os afetos se ela for vivida afetivamente. Se consideramos a articulação entre o *desejo* e a *razão*, e que o jogo dos afetos é um campo de forças (que podem ser contrárias ou concordantes), e também se consideramos que a potência da razão está relacionada com a força maior das ideias e com a força menor da imaginação, entenderemos a expressão de Espinosa: “império da razão sobre a fortuna”. Aqui,

---

<sup>18</sup> Cf. o corolário da proposição I da parte III, “... a alma está sujeita a um número de paixões tanto maior quanto maior é o número de ideias inadequadas que tem; e, ao contrário, é tanto mais ativa quanto mais ideias adequadas tem”. (ESPINOSA, 1979, p. 179).

<sup>19</sup> “A força em virtude da qual o homem persevera na existência é limitada e é infinitamente superada pela potência das causas externas”. (ESPINOSA, 1979, p. 231).

<sup>20</sup> Cf. ESPINOSA, 1979, p. 169.

<sup>21</sup> Cf. o corolário da proposição 49 da parte II (ESPINOSA, 1979, p. 169).

<sup>22</sup> Enquanto na tradição filosófica precedente, inclusive em Descartes, o intelecto dá as ideias, quem as relaciona, entretanto, num juízo, é a vontade, por um ato seu. Também para Kant a vontade é a faculdade de julgar, que se acrescenta ao intelecto pela função do juízo.

<sup>23</sup> Cf. sugere a proposição 14 da parte IV (ESPINOSA, 1979, p. 236).

retornamos ao ponto fundamental para o remédio das afecções que é o de uma ideia ser *adequada* ou *inadequada*. E chegamos também a um ponto importante para esta pesquisa, em que o problema do conhecimento *pela* afetividade se apresenta e o problema do conhecimento implicado na afetividade desemboca ainda no problema do conhecimento *da* afetividade como condição (ética) da liberdade humana. Ora, pensarmos o papel e o alcance da filosofia na educação formal de nossos jovens não poderia então passar desatento às considerações espinosanas, mesmos se depois quiséssemos nos desembaraçar delas. Trata-se, pois, de um exame incontornável, no qual prosseguiremos um pouco mais.

Espinosa já sustentara, no início da parte III (*Da origem e da Natureza das Afecções*), que também as afecções resultam da mesma necessidade e força da Natureza da qual resultam todas as coisas singulares. Em seu entendimento, por elas também terem causas determinadas e poderem ser claramente conhecidas<sup>24</sup>, isso poderia garantir o estudo do poder da alma sobre os afetos, ou seja, o estudo das condições para a liberdade prática e efetiva, resultante na *beatitude*. Pois bem, no início do prefácio da parte V da *Ética*, Espinosa afirma querer tratar da via que conduz à liberdade e, por esse motivo, ocupa-se da potência da razão, “mostrando o que pode a razão contra as afecções” (ESPINOSA, 1979, p. 279) e lançando mão, para isso, de alguns conceitos indispensáveis para a compreensão do jogo entre as ideias e as afecções, quais sejam, “*facultas*” (que já vimos), “*imperium*”, “*potestas*” e “*potentia*”. Vejamos os que ainda faltam.

Para o filósofo, nunca somos capazes de um *império* absoluto sobre as paixões<sup>25</sup> pois somos sempre infinitamente sujeitos a causas exteriores que nos excedem em força<sup>26</sup>, e por isso ele afirma, no Prefácio da parte V, que só tratará da razão e mostrará de que grau e qualidade é o *império* que tem sobre os afetos para *coibi-los e moderá-los*. É a introdução da noção de “*moderatio*” que faz supor que o império não seja absoluto<sup>27</sup>. O termo “*imperium*”, proveniente da política, significa, na origem, “ter o comando” e, no século XVI (Bodin), diz respeito ao que é “indivisível”. Já o termo “*potestas*”, também vindo da política, fora absorvido pela metafísica escolástica: é o poder entendido como “*facultas*” (aquilo que pode ou não se exercer). E “*potentia*”, por sua vez, também da política, um poder que se exerce sempre e plenamente sem interrupção. Essa era a linguagem político-jurídica do latim romano

---

<sup>24</sup> Por esse mesmo motivo, o método (geométrico) com que Espinosa se propunha a tratar da natureza e da força das afecções, bem como do poder da alma sobre elas, fizera-o considerar “as ações e os apetites humanos como se tratasse de linhas, de superfícies ou de volumes” (cf. ESPINOSA, 1979, p. 177).

<sup>25</sup> Cf. Prefácio da parte V, in: ESPINOSA, 1979, p. 279.

<sup>26</sup> Cf. capítulo 32 do Apêndice da parte IV (in: ESPINOSA, 1979, p. 275).

<sup>27</sup> A *moderação* aqui não pode ser tomada nos termos da “*phronesis*” de Aristóteles, posto que nenhum reino dos fins é, na filosofia de Espinosa, a causa (final) que dispara alguma virtude necessária para um determinado “telos”, em função do qual é estabelecido o *bem* daquela ação virtuosa.

que se tinha para traduzir o grego. Quando a metafísica escolástica tem que dar conta da teologia da criação, a distinção entre “potentia” e “potestas” é fundamental: distinguir a potência e o poder de Deus para explicar como ele, em potência absoluta, não cria tudo o que quer, mas escolhe o que quer criar, exercendo uma “facultas” pela qual escolhe o que passará à existência<sup>28</sup>. Lembremos que em Aristóteles (384 - 322 a.C.) toda vontade realiza uma operação que é contingente; e na tradição, o “imperium” ora era referido à “potestas”, ora à “potentia”. No segundo caso, referia-se a algo que se apresenta necessariamente; e no primeiro, a algo voluntariamente posto. Na tradição a vontade era uma “facultas”, uma “potestas” e dela é o “imperium”. Ao usar o termo “potentia”, Espinosa, a seu turno, recusa o termo “potestas” para a vontade, e o usa para a razão, na qual, na verdade, ele situa a vontade. Assim, o “imperium”, para ele, é da razão e não é absoluto. Mais: está determinado por um grau e uma qualidade da “potentia” da mente. Noutras palavras, como a potência da mente se define apenas pela razão, a necessidade da “potentia” da mente é que exerce o “imperium”, e não a vontade.

O que é, pois, o “imperium” como um grau ou qualidade da mente? Na parte III, quando Espinosa deduz as forças dos afetos, demonstra que essas forças são graus de intensidade dos três afetos originários (alegria, tristeza e desejo)<sup>29</sup>. O campo da paixão é definido pela relação entre a parte humana finita e o campo das causas externas. A paixão é uma forma de relação. A força dela se define pela intensidade da força da parte finita e das forças externas que estão agindo sobre ela. Também o embate entre os afetos e entre a ação e a paixão que ali se trava é um embate entre forças contrárias e forças concordantes, de tal modo que o embate afetivo é um embate entre a imaginação (afetos contrários) e a razão (afetos concordantes). O “imperium”, em vez de se opor à “moderatio”, se realiza como “moderatio” (que vem de “moderare”: impor uma medida, um “modus” àquilo que aparece como desmedido, para arbitrar um conflito). A “moderatio” sinaliza um apagamento da distinção entre “potentia” e “potestas”, na identidade entre a mente e o desejo, entre a cognição e o afeto. O “imperium” da mente é o de impor medidas e de arbitrar e regular conflitos. Explica-nos o prof. Marcos. A. Gleizer, em Espinosa & a Afetividade Humana (2005):

---

<sup>28</sup> Tratava-se, pois, de salvaguardar a potência absoluta de Deus, que escolhe o que quer criar por meio de um ato de sua vontade (“potestas”). Isso que foi escolhido para passar à existência indica que o que está antes da criação tem uma forma *possível* de existência, dentre os quais apenas alguns escolhidos viriam a existir. De acordo com essa ideia, tudo é originariamente *possível* e a passagem do *possível* ao *necessário* acontece por meio da criação.

<sup>29</sup> Cf. Explicação 48 das Definições das Afecções, da parte III (in: ESPINOSA, 1979, p. 223).

Todo o problema ético consiste, então, em determinar as condições nas quais os afetos ativos podem tornar-se mais fortes do que as paixões, invertendo as relações de força que favorecem as últimas em detrimento dos primeiros. Não se trata, como já vimos, de suprimir as paixões<sup>30</sup>, mas de alterar a dosagem entre passividade e atividade. Como se tornar predominantemente racional e ativo? (GLEIZER, 2005, p. 53)

O “imperium” atua sobre a força dos afetos e é por isso que a mente pode ter um “imperium” absoluto sobre suas ações – e não exata e diretamente sobre as paixões –, pois ela é a origem e a medida do que impõe a si própria, não excedendo a si mesma. Por isso seu “imperium” é absoluto e, assim, resolve-se a aparente contradição. O Prefácio se torna então inteligível, e não contraditório, quando passa pela crítica aos estoicos e a Descartes (1596-1650). Quando Espinosa fala em grau e qualidade do *império* da razão, recusa a metafísica do possível, que estava ancorada na distinção entre “potentia” e “potestas”, entre causa necessária (natureza) e causa voluntária (Deus e os homens), repelindo essa ideia<sup>31</sup>. Na então inovadora visão espinosana, a relação entre liberdade e necessidade é remodelada, de modo que se faz necessário despir-se do modo antigo e tradicional de se entender a liberdade, ou seja, de entendê-la como livre-arbítrio, como uma vontade apta para escolher entre diversas possibilidades, quando se fariam ausentes quaisquer coerções.

Ainda, julgamos necessário apenas apontar o escólio da proposição XX da Parte V, no qual Espinosa apresenta, numa espécie de resumo, em que consiste a superação da sujeição às paixões pela *potência* da mente – o que não nos propusemos aqui a desenvolver, pois optamos apenas por esboçar o quadro conceitual envolvido no jogo em que comparecem as ideias/afetos e que permitiu a Espinosa esse desenvolvimento:

Em tudo o que precede, eu englobei todos os remédios para as afecções, por outras palavras, tudo aquilo que a alma, considerada só em si mesma, pode contra as afecções; por aí se vê que o poder da alma sobre as afecções consiste: 1º no próprio conhecimento das afecções; 2º em que ela separa a afecção do pensamento da causa externa, que nós imaginamos confusamente; 3º no tempo, graças ao qual as afecções, que se referem às coisas que nós compreendemos, triunfam das que se referem às coisas que nós concebemos confusamente, ou seja, de uma maneira mutilada; 4º na multidão das causas pelas quais as afecções, que se referem às propriedades comuns das coisas ou a Deus, são alimentadas; 5º finalmente, na ordem em

---

<sup>30</sup> Diz a proposição 7 da parte IV: “Uma afecção não pode ser refreada nem suprimida, senão por uma afecção contrária e mais forte que a afecção a refrear” (ESPINOSA, 1979, p. 233).

<sup>31</sup> No todo, Espinosa faz uma crítica a Descartes: nos artigos 144, 145 e 146 do Tratado das Paixões da Alma [cf. DESCARTES, 1973a, p. 278-281.], Descartes retoma a questão ética clássica do que está ou não em nosso poder. Aristóteles afirmara não termos nenhum poder sobre o necessário, mas somente sobre o possível. Para os estoicos não se coloca a questão sobre o possível. Descartes examina os desejos cuja realização depende somente de nós, e os que também dependem dos outros, e aqueles que não dependem nem de nós e nem dos outros: os primeiros dependem do livre-arbítrio; os segundos são os que os sábios julgam depender da providência/destino (cf. os estoicos), e que os vulgares tomam por fortuna.

que a alma pode ordenar suas afecções e encadeá-las entre si. (ESPINOSA, 1979, p. 289-290)

A referência dos afetos à ideia de Deus (além de ao conhecimento das propriedades comuns), timidamente acenada – porque por demais resumida e só posteriormente desenvolvida – no item 4 dessa citação, prenuncia a coincidência do “amor intellectualis Dei” com a suprema felicidade humana, ponto culminante do sistema ético espinosano: “Deste terceiro gênero de conhecimento<sup>32</sup> provém o maior contentamento da alma que pode existir – a virtude suprema da alma é conhecer a Deus<sup>33</sup>” (cf. proposição XXVII da parte V, referindo-se à proposição 28 da parte IV). Se “a força de qualquer afecção é definida pela *potência* da causa externa em comparação com a nossa” (ESPINOSA, 1979, p. 289-290)<sup>34</sup>, dentre todas as afecções, afirma Espinosa, o amor para com Deus é a mais constante de todas, sendo que nenhuma outra afecção lhe seja diretamente contrária nem capaz de a destruir. Vale lembrar que, para Espinosa, as afecções são ações<sup>35</sup> toda vez que delas somos causa adequada<sup>36</sup>. Como nos explica M. A. Gleizer:

Nosso conhecimento adequado das coisas é ele mesmo apreendido adequadamente como a expressão plena de nossa potência intelectual, e desta apreensão nasce o mais alto contentamento interior que pode haver [...], mas este contentamento, por sua vez, é necessariamente acompanhado da ideia adequada de Deus como causa, pois da perspectiva da ciência intuitiva nossa potência é apreendida como expressão certa e determinada da potência infinita de Deus. Ora, o contentamento interior acompanhado da ideia de Deus como causa é precisamente o que define o amor intelectual por Deus, amor que, por referir-se a um ser eterno, infinito e imutável, escapa necessariamente da instabilidade, dos conflitos e das demandas características do amor passional, e nos transporta para o coração da experiência da beatitude, na qual nossa suprema felicidade coincide com o

---

<sup>32</sup> “O terceiro gênero do conhecimento procede da ideia adequada de certos atributos de Deus para o conhecimento adequado da essência das coisas...” (cf. demonstração da proposição XXV da parte V, in: ESPINOSA, 1979, p.292). É desse terceiro gênero de conhecimento que nasce o amor intelectual de Deus (cf. proposição XXXIII da parte V, in: ESPINOSA, 1979, p. 295). No dizer de M. Chauí: “Para quem, estando no terceiro gênero de conhecimento, é capaz de *scientia intuitiva*, ou como explicara o *Breve Tratado*, ‘vê a própria coisa, não por meio de outra, mas nela mesma’, a *Ética* são essas [...] definições que, apreendendo a necessidade imediata do que é em si, apreendem a inteligibilidade imediata do que é conhecido por si e constituem um a só definição, a do ser absoluto” (CHAUÍ, 1995a, p. 749).

<sup>33</sup> Segundo o filósofo, para compreendermos o que é a essência de qualquer coisa, é-nos necessária a ideia adequada de certos atributos de Deus (“Deus, ou seja, a natureza”, como o filósofo chegou a se expressar). É na Explicação VII da Parte I (*De Deus*) que, após elencar as definições de “causa de si”, “finitude”, “substância”, “atributo”, “modo”, “Deus” e “infinito”, Espinosa explica a noção que aqui, por ora, mais nos interessou: o que ele entende por “livre”: “Diz-se *livre* o que existe exclusivamente pela necessidade da sua natureza e por si só é determinado a agir; e dir-se-á *necessário*, ou mais propriamente, coagido, o que é determinado por outra coisa a existir e a operar de certa e determinada maneira” (ESPINOSA, 1979, p. 78-79).

<sup>34</sup> Cf. o escólio da proposição XX da parte V.

<sup>35</sup> Cf. Definição III da Parte III: “Quando, por conseguinte, podemos ser a causa adequada de uma dessas afecções, por afecção entendo uma ação; nos outros casos, uma paixão”. (ESPINOSA, 1979, p. 178).

<sup>36</sup> Cf. Definição I da Parte III: “Chamo causa adequada aquela cujo efeito pode ser clara e distintamente compreendido por ela; chamo causa inadequada ou parcial aquela cujo efeito não pode ser conhecido por ela”. (ESPINOSA, 1979, p. 178).

gozo contínuo que nasce do “conhecimento de nossa união com a Natureza inteira, isto é, com Deus”. (GLEIZER, 2005, p. 58).

Portanto, em Espinosa, como bem nos resume M. Chauí, “[...] A felicidade consiste no amor a Deus, que se origina do terceiro gênero de conhecimento, originando-se, portanto, da mente ativa. Eis por que ele é a própria virtude” (CHAUÍ, 2016, p. 602). Assim, a questão da *liberdade* está intimamente ligada à da *felicidade* (beatitude), e são elas que conferem uma orientação à busca da *verdade*. Como conquistar ambas? O conhecimento é mobilizado para responder a esta questão, tornando-se a via privilegiada para a liberdade e a felicidade – daí também a necessidade de um racionalismo absoluto. Enquanto o maior de todos os medos, a saber, a morte, é instrumentalizado para o exercício do poder, para Espinosa filosofar é aprender a viver e a viver bem, neste mundo, para a felicidade e a liberdade. Nessa linha de pensamento podemos precisar todo o ideal prático de sua filosofia, bem como seu compromisso assumido com a verdade e sua intransigência com qualquer forma de opressão – religiosa, política ou outra – que bloqueie a sua busca. É como também nos esclarece melhor Chantal Jaquet:

Reflexos instantâneos da potência de agir do homem, os afetos testemunham suas variações e sua maior ou menor perfeição em função do caráter adequado ou inadequado da causa que os produz. A perfeição humana se manifesta no ponto mais alto através dos afetos ativos fundados sobre a razão e a ciência intuitiva; ela se apequena, ao contrário, em função da fraqueza das aptidões corporais, que encontra seu ápice na morte. Enquanto a morte anuncia o fim das afecções do corpo, a *fortitudo* e suas duas espécies, a firmeza e a generosidade, constituem a pedra angular da liberdade espinosista. A potência de agir do corpo e da mente não é jamais tão forte como quando ela toma a forma do amor de Deus, que é um afeto eterno. (JAQUET, 2011, p. 194)

\*

Por fim, após todas essas explanações, resta-nos ainda tecer algumas considerações mais diretas, em atenção aos nossos interesses em torno da filosofia de Espinosa, no que diz respeito a uma relação afetivo-cognitiva assim pensada e enquanto frutífera no interior de uma aula de filosofia no Ensino Médio. Como isso será apresentado já “metabolizado” por nós no último capítulo, junto a tudo mais que for se somando em nossa trajetória até lá, procederemos neste momento de modo mais sintético.

Primeiramente, como já deixamos entrever, há a pertinência de superarmos, no âmbito pedagógico, o empobrecimento semântico que termos caros a nós aqui, como por exemplo *afeto* e *potência*, sofrem quando reduzidos, respectivamente, a atos gentis e ternos nas relações intraescolares ou como um discurso vazio a alimentar certa crença no “imenso

potencial” de cada aluno. Embora o trato (verdadeiramente) amoroso e a valorização da potencialidade dos estudantes sejam obviamente desejáveis, esse reducionismo semântico tende, na prática, a servir para a negligência com os conflitos e para o ocultamento das barreiras discentes no aprendizado.

A dificuldade em reconhecer isso tudo tende ainda a relegar como tabu os assuntos ou ações mais espinhosos, não raro importantes e necessários, que possam ser vistos como geradores de conflitos na escola – como se esses não compusessem igualmente a rede de relações que se estabelecem no universo escolar, tanto quanto, embora sob algumas outras especificidades, na sociedade. Em suma, não se trata de fomentar o conflito, tampouco de desestimular os estudantes a crerem nas próprias forças, mas justamente de lhes restituir, como Espinosa nos faz ver, a presença do conflito como uma possibilidade inerente (e por isso mesmo como frequentemente composito) à realidade, inclusive à da sala de aula.

Lembrarmos, com a filosofia (e com Espinosa), que só pensamos e agimos a partir de afetos, e que eles tendem sempre às alterações e à instabilidade. Como Espinosa nos sugere, seria ficar à margem da própria existência não compreender a presença, a manifestação e a complexidade dos afetos em nós, já que, como vimos, o próprio conhecimento da vida afetiva é pelo menos uma das condições de nossa liberdade. E a filosofia, na escola, tem muito a contribuir na problematização e abordagem disso, vide o arsenal teórico espinosano que acabamos de manusear – este arsenal sim nos parece bastante necessário e salutar nas mãos de nossos alunos e alunas.

Intrinsecamente ligado a isso, os ensinamentos espinosanos nos lançam a um só golpe na valorização de um duplo sentido do *autoconhecimento* como elemento fundamental da formação escolar à beira da vida adulta: conforme Espinosa, o aprendizado do uso do intelecto na busca (causal) da compreensão (*ideias adequadas*) da própria manifestação dos afetos em nós e também fora de nós, em nossa própria imanência ao mundo. Ou seja, um tipo de autoconhecimento que é ao mesmo tempo conhecimento de si e do mundo ou da natureza. Na escola, um tipo de autoconhecimento não narcísico, que não nos dispensa do exercício silencioso da atenção a nós próprios, tampouco da escuta e da troca dialógica com aqueles (professores, colegas, cidade) e aquilo (livros, componentes curriculares) que nos ensinam sobre a realidade em suas mais diferenciadas dimensões, com seus mais variados métodos e arcabouço conceitual. Noutras palavras, uma atitude tão ecologicamente necessária, na atualidade, quanto social e psicologicamente benéfica: (auto)conhecer-se como ao próprio mundo, como parte dele, e de seu próprio tempo e lugar; e reconhecer(-se) (n)isso tudo, em atitude de abertura aos encontros e à alteridade.

E nessa aventura – às vezes desventura, pois também pode comportar o que é doloroso – de crescer filosoficamente expandindo os próprios horizontes de compreensão, trata-se de os alunos se aguçarem na capacidade de interpretar os aspectos negativos e exteriores da realidade em que vivemos, ela também como composta e atravessada por afetos às vezes ativos, às vezes passivos, às vezes alegres, às vezes tristes, e aprendendo a distinguir cada qual e com cada qual lidar convenientemente. Aprenderem, por exemplo, a não confundir afetos passionais necessariamente como afetos tristes, posto que às vezes somos atingidos (passionalmente) de forma que nos alegremos. E assim, crescerem também no entendimento da complexidade da dimensão ética entre os afetos ativos e os passivos: mesmo quando os afetos passivos nos trazem alegrias, ainda estamos na dependência das paixões e na dependência das causas exteriores, à mercê da sorte e tudo o que de indesejável ela também possa comportar, tal como instabilidades, a heteronomia e a alienação. E também a estarem cientes do quanto podem, na medida em que sempre dispõem da capacidade de pensar (ativamente) durante as eventuais intempéries da vida e mesmo antes delas, ainda que sempre limitadamente.

Também as explicações espinosanas – mesmo que muito longe de serem as únicas na filosofia – acerca da atuação da *imaginação* sobre o *intelecto* oferecem relevante material reflexivo para a vida do adolescente. Seu contato com uma filosofia assim, por exemplo, é uma oportunidade de surgimento de ideias (*adequadas*) de uma qualidade tal que raramente encontrariam na indústria cultural a que podem ser expostos ou estarem imersos diuturnamente.

Parte da riqueza dessa oportunidade, noutro exemplo, poderia ser a simples e inédita descoberta – acompanhando Espinosa – da multiplicidade dos afetos: a descoberta de que há os básicos (ativos ou passivos), os primitivos ou originários (o desejo, a alegria e a tristeza) e ainda quais desses são positivos em si (os dois primeiros) e qual o negativo (a tristeza, menos surpreendente). Reconhecer que as *afecções* que não dependem de nós sempre reverberam em nós (e nos outros) e que sempre lhes somos inicialmente reativos, e não onipotentes. E que há sempre um elemento do pensamento nisso, a partir do qual podemos passar do grau *imaginativo* para o *intelectual*, aprendendo a lidarmos com os afetos ruins e a gerarmos os bons, na medida em que formos *causa adequada* deles, sabendo como funcionam – treinando assim o léxico do filósofo holandês. E ainda, toda uma possível incursão nas distinções espinosanas de infindáveis afetos derivados (tais como os *secundários*: o amor e o ódio, o medo e esperança etc.) e os próprios princípios derivativos do afeto, especificidade essa em que não adentramos.

Todavia, ou justamente por isso, faremos agora ao menos uma última consideração nesta parte nos apoiando em Espinosa e em um estudioso seu, Pascal Sévérac (2009), propositalmente para concluirmos com algo absolutamente pertinente para quem, conosco, se indaga um pouco mais sobre o ponto de inflexão que Espinosa teria significado para quisermos aqui chamá-lo para contribuir com esta pesquisa. E o fazemos em torno de um afeto derivado comumente desejado por professores em seus alunos: a *curiosidade*, muitas vezes assumida como genuíno desejo de aprender, quase como *amor* ou *amizade* (“filó”) pela *sabedoria* (“sofia”). Será mesmo?

Questionando-se sobre o *desejo de saber* no pensamento de Espinosa, Pascal Sévérac nos é categórico: “[...] A *Ética* nunca faz menção a um desejo desses [...] Spinoza [...] não faz alarde nunca, na *Ética*, de certa forma de afetividade que disporia o homem naturalmente, e favoravelmente, para o conhecimento” (SÉVÉRAC, 2009, p. 20). Lembra-nos ele da “libido sciendi”, de Pascal, do “amor do conhecimento natural no homem” de Hobbes, e ainda da “virtude primeira do espanto”, em Descartes. E acerca de Espinosa, sinaliza-nos apenas o que já sabemos: “Existe, sim, um desejo de ser feliz, que se identifica com a natureza do homem” (ibid., p. 20), ao que nos remete diretamente ao filósofo, na proposição XXI da Parte IV da *Ética*: “o desejo [...] de viver feliz ou de viver e agir bem, etc., é a própria essência do homem, isto é [...], o esforço pelo qual cada um se esforça por conservar o seu ser” (ibid., p. 20). Postas essas balizas, e ele nos esclarece o que, na sequência, resumimos.

Nos textos de Espinosa, não há impulso para conhecer senão aquele vivenciado como alegrador, seja ele de simples afecção, seja de cunho *imaginativo* (da crença, da memória) ou *intelectual*; não importa, contanto que alegrador. E isso significa que ele está condicionado ao *conatus*: enquanto sinto que algo me fortifica, quero conhecê-lo. Essa simples constatação não é gratuita para posteriores teorias do aprendizado, pois se é assim, não é porque desconhecemos algo (uma *falta* vivenciada, portanto), que passamos a querer conhecê-lo.

Tampouco ideias anteriores, da tradição filosófica, seriam aceitas em seu sistema. Por exemplo, a *admiração*, tão cara a Platão, e o *espanto*, caro a Aristóteles (e ambos a Kant [1724-1804]), assim como a *curiosidade*, configurariam, para Espinosa, posturas cognitivas meramente passivas, ao contrário do que vimos ele defender, a *atividade* do pensamento. Para Espinosa, explica-nos Sévérac, a admiração tem o problema de ser uma espécie de fixação ou paralisação suspensa numa só contemplação do objeto de conhecimento, inviabilizada de pensar as relações entre as coisas e interrompendo o encadeamento causal ideal<sup>37</sup>:

---

<sup>37</sup> Cf. também a Definição IV dos afetos, na Parte III da *Ética*.

[...] A admiração é, pois, uma figura de enorme passividade: ela provém de uma imaginação fixa, obsessiva, que está em ruptura com a imaginação móvel, movente, própria a nossa memória. Logo, a admiração não pode ser, em Spinoza, o afeto que impele à aquisição de conhecimentos. (SÉVÉRAC, 2009, p. 21)

Já o *espanto*, igualmente apassivador, é inadequado porque é, inclusive, o objetivo do curioso. Quem o busca importa-se menos com o conhecimento do que com a distração por meio do inédito. Como uma admiração excessiva, o espanto “paralisa o corpo e anestesia o pensamento” (ibid., p. 21). Em notas (p. 20-21), o estudioso aponta ainda que a *curiosidade*, além de rara nos textos espinosanos, costuma aparecer como em oposição à utilidade<sup>38</sup>.

Dessa forma, é fundamental notarmos e retermos que, sendo o conhecimento, para Espinosa, algo impulsionado somente na medida em que vivido como um aumento do *conatus* (a alegria), como dissemos, isso, todavia, não significa necessariamente que essa alegria advenha apenas de *ideias adequadas* ou de um conhecimento de segundo ou terceiro grau, pois o desejo de *crer* e o de *imaginar*, próprios do primeiro grau, também pode apresentar ocorrência de alegria. E embora também seja verdade, por tudo o que já havíamos visto e, conforme nos aponta Sévérac recorrendo às proposições XXVI das Partes IV e V da *Ética*, que de fato é no segundo e principalmente no terceiro grau do conhecimento que nossa alegria é maior e mais promissora, o mais importante para nós, aqui, ainda não é isso. O que seria então?

Para nossos propósitos no argumento geral desta pesquisa, é de suma importância considerarmos, a partir de Espinosa, que o conhecimento, impulsionado tão somente pela alegria experimentada, revela-se assim em estreita dependência das afecções do corpo e, portanto, de nossa *sensibilidade*. A respeito dela seria então recomendável, no mínimo, abertura por parte de quem está suposto na condição de aprendiz, e estímulo por parte de quem se propõe ou está institucionalmente incumbido de ensinar. No fundo, o que está em jogo mesmo, pela abertura-estímulo à sensibilidade, é algo da ordem das *intensidades*, vividas sobretudo como aumento do desejo de perseverar na existência, como força que cresce, como alegria. E nesse jogo, tanto o corpo quanto o que de melhor tivermos para mobilizar sensibilidades são fundamentais numa aula e para qualquer exercício potente do pensamento, sobretudo quando se trata de um contexto de *intensos* corpos e mentes adolescentes. Não percamos isso de vista.

---

<sup>38</sup> Tal como, segundo Sévérac, no cap. VII, parágrafo 17 do *Tratado Teológico-Político* e no escólio da proposição LIX, da Parte III da *Ética*.

### 1.1.2 “Fazer do conhecimento o mais potente dos afetos”?

*O conhecimento tornou-se, pois, um pedaço da própria vida e como vida uma potência em constante crescimento; até que, enfim, o conhecimento e aqueles antiquíssimos erros fundamentais entraram em choque, ambos como vida, ambos como potência, ambos no mesmo homem [...] Em proporção com a importância desse combate, tudo o mais é indiferente [...] Até que ponto a verdade suporta a incorporação? – eis a pergunta, eis o experimento.*

*Nietzsche, A Gaia Ciência, § 110*

A proposição-título desta seção, mas não como uma interrogação, foi escrita por Nietzsche a seu amigo e colega Franz Overbeck, numa carta de 30 de junho de 1881, a propósito de sua alegre descoberta das ideias de Espinosa e expressava exatamente o que o filósofo alemão, naquele momento, reconhecia como uma “tendência geral” em que o pensamento de seu homólogo holandês coincidiria com o seu<sup>39</sup>. Muito embora não possamos negar a manutenção, ao final, de consideráveis aproximações entre suas ideias<sup>40</sup>, sabemos também que Nietzsche revisara seu ponto de vista a respeito de Espinosa, voltando também a ele – como costumava fazer em relação a vários filósofos – suas ferozes críticas, tal como nos explica Scarlett Marton em *Nietzsche e Spinoza: “os dois irmãos-inimigos da filosofia moderna”*, revisitando *Para Além de Bem e Mal* (parágrafo 198) e *A Gaia Ciência* (parágrafos 333 de 37):

Se, em julho de 1881, o filósofo afirmava ter, como Spinoza, a "tendência geral" de "fazer do conhecimento o mais potente dos afetos", agora [a partir

---

<sup>39</sup> Escrevera Nietzsche em sua missiva: “Estou totalmente estupefato, maravilhado! Tenho um precursor, e que precursor! Eu não conhecia quase nada de Spinoza: que eu seja agora impelido a ele, foi um "ato instintivo". Não só sua tendência geral é a mesma que a minha - fazer do conhecimento o mais potente dos afetos –, como me reencontro em cinco pontos capitais de sua doutrina; esse pensador, o mais fora da norma e solitário, é-me nesses aspectos justamente o mais próximo: ele nega a liberdade da vontade; os fins; a ordem moral do mundo; o não egoísmo; o mal. Ainda que as divergências sejam também certamente enormes, elas se devem mais à diferença do tempo, da cultura e da ciência. *In summa*: minha solidão que, como sobre o cume de elevadas montanhas, tantas e tantas vezes torna minha respiração difícil e me fez sangrar, é, ao menos agora, uma ‘dualidade’ [...]” (In: MARTINS, 2009, p. XVII).

<sup>40</sup> Tal como nos assegura Scarlett Marton: “Ambos abraçam uma posição naturalista; acreditam existir no homem um princípio natural, que constitui sua existência individual ou, se se preferir, que se efetiva nos seres vivos microscópicos que constituem o organismo; defendem a ideia de que não se trata de um ente metafísico ou mesmo de algo transcendente; e o concebem, seja enquanto *conatus* ou vontade de potência, como um impulso dinâmico. Ambos assumem um naturalismo que caminha de mãos dadas com um projeto ético, que promove o reconhecimento e a aceitação do caráter necessário do que se efetiva, seja por meio do *amor dei intellectualis* ou do *amor fati*” (MARTON, 2009, p. 12).

de 1882] entende que a astúcia desse consistiu justamente em levar a inteligência a voltar-se contra esse afeto. Julga "astúcia, astúcia, astúcia, mesclada com estupidez, estupidez, estupidez" o "não-mais-rir e não-mais-chorar preconizado por Spinoza", com sua pretensão ingênua de destruir os afetos submetendo-os à análise e à vivisseccção. Pois, com o propósito de "*non ridere, non lugere, neque detestari, sed intelligere*"<sup>41</sup>, ele se negou a ver que o conhecer nada tem de divino e que, ao contrário, resulta justamente de impulsos diferentes e conflitantes. (MARTON, 2009, p. 7)

Daí apresentarmos a original afirmação nietzschiana sob a forma de uma interrogação, o que nos obriga então a, ao menos, examinar o motivo da suspeita em que Nietzsche nos lança – afinal, a questão afetivo-cognitiva é toda remexida nessa empreitada. Nessa direção, parece-nos que Nietzsche pretendia uma espécie de espinosismo mais radical, ao menos no sentido de exigir um imanentismo que, menos tributário do vocabulário metafísico tradicional e completamente desapegado de qualquer pacto ou identificação finais entre o conhecimento e a natureza (*Deus*, para Espinosa), [esse imanentismo nietzschiano] exigiria tanto uma dinamitação mais completa do sujeito substancializado de Descartes<sup>42</sup>, quanto uma perfuração mais profunda das camadas afetivas, num sentido mais orgânico, pulsional e inconsciente da afetividade, e ainda um compromisso mais amplo de revisão da moral e de subversão crítica dos valores. Esse projeto de Nietzsche resulta numa peculiar contribuição para a investigação acerca da relação entre afetividade e conhecimento, o que agora pretendemos demonstrar.

Começaremos apontando uma questão de fundo e ao mesmo tempo crucial: o quanto a suspeita de Nietzsche, desde jovem, acerca da suposta busca humana pela *verdade* – nossa “vontade de verdade”<sup>43</sup> nas empreitadas pelo conhecimento, eivada de desejos inconfessos ou mesmo desconhecidos – opera uma profícua crítica à função comunicativa da linguagem, atingindo também as próprias instâncias em que o pensamento é sustentado, senão mesmo confundido, com a *identidade* ou o *eu* que o exprimiria. Aqui, estaremos inicialmente num campo em que Nietzsche tem de se desfazer do peso exercido por Descartes<sup>44</sup> e pelo

---

<sup>41</sup> Tal como a autora, importante nos reportarmos aqui também à própria passagem de Espinosa, no *Tratado Político* (I, 4), à qual Nietzsche se referiu no parágrafo 333 de *A Gaia Ciência*, criticando-o. Afirmara Espinosa: “No deduzir do estudo da natureza humana e, para contribuir para este estudo com a mesma liberdade de espírito que é costume contribuir para as investigações matemáticas, tive todo o cuidado em não ridicularizar as ações dos homens, não as lamentar, não as detestar, mas adquirir delas verdadeiro conhecimento” (ESPINOSA, Baruch de. **Tratado Político**. [Trad. Manuel de Castro] 3ª ed. Col. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983, apud MARTON, 2009, p. 7, nota 13).

<sup>42</sup> Consideremos que Nietzsche, mais avançado no tempo em relação a Espinosa, testemunhou uma necessidade maior de superação do cartesianismo, o qual penetrara, até certo ponto, inclusive na filosofia de Kant, nome já em sua época.

<sup>43</sup> Cf. *Para Além de Bem e Mal*, parágrafo 10.

<sup>44</sup> Tudo começara em Descartes com a desconfiança própria de que as impressões sensoriais podem nos conduzir ao erro quanto à realidade do mundo. Em poucas palavras, a ameaça da ilusão dos sentidos seria contornada por Descartes com o método da dúvida, ao fim do qual resistiria a *certeza* – não a *verdade*, alertamos – de que

cartesianismo na tradição, assim como de todos aqueles que, no pensamento cartesiano, já haviam se condensado. Afinal, sem se livrar do *cogito* cartesiano seria impossível, ele percebera, restabelecer certa dignidade dos impulsos junto à atividade do pensamento. Por isso as linhas a seguir avançam, mesmo que muito resumidamente, numa abordagem inicial da demolição nietzschiana do *eu* cartesiano, como que para preparar o terreno em que o filósofo alemão reconfigurará, primeiramente, a relação afetivo-cognitiva nos parâmetros conflitivos e complementares dos impulsos apolíneos e dionisíacos no humano e, posteriormente, também à luz de sua noção de *vontade de potência* e pela *transvaloração do valores*.

Pressupondo o pensar como resultado de impulsos que nos atravessam e que não dominamos é que Nietzsche nos aponta o equívoco cartesiano de transpor, de modo viciado, às esferas ontológica e psicológica, um ser assumido como um sujeito agente e pessoal, entendido comumente como o “Eu”, mas que, segundo sua suspeita, teria na verdade uma existência (i)legítima exigida apenas no domínio da gramática:

[...] um pensamento vem quando “ele” quer, e não quando “eu” quero; de modo que é um *falseamento* da realidade efetiva dizer: o sujeito “eu” é a condição do predicado “penso”. [...] <sup>45</sup> Aqui se conclui segundo o hábito da gramática: “pensar é uma atividade, toda atividade requer um agente, logo [...].” (NIETZSCHE, 2005, p. 21-22)<sup>46</sup>.

---

o processo de duvidar da existência das coisas todas seria presidido por um *Eu* (que pensa, que existe, que é). De tal processo pode-se dizer, assim, ser também um processo *reflexivo*, pois encontra ao seu termo aquilo mesmo que se pôs a sustentar o ato mental de duvidar. *Aquilo* pode ser tomado aqui, então, por *aquela*: haveria uma coisa que seria um *Eu*, ou seja, um sujeito, pessoal e pensante, captado como o pressuposto mesmo do processo reflexivo e que tomaria consciência de si mesmo como sendo uma realidade anterior e mais profunda que subjazeria à própria ação estratégica de duvidar e a sustenta, independentemente de a aparência dada sensorialmente ser qualquer coisa como uma referência segura e verdadeira acerca de uma realidade exterior e concreta. Para Descartes, o sujeito é antes de tudo um *eu*, um *eu* que *pensa*, e, em qualquer que seja a modalidade do pensamento, esse *eu* é ativo e é em torno dele que todas as suas representações estão reunidas, por força de sua ação espontânea e como que magneticamente. O *Ego* cartesiano é a *substância* e a *unidade fundamental* que comporta e sustenta qualquer variação da atividade de pensar. Na Segunda Meditação, o filósofo argumenta: “Mas o que sou eu, portanto? Uma coisa que pensa” (DESCARTES, 1973b, p. 103). Num sentido um tanto próximo ao da visão escolástica, O *eu* cartesiano se constitui, dessa forma, numa “substância” e num “sub-jectum”, ou seja, numa *substância* e num *sujeito*, num núcleo duro, essência mantenedora da unidade de todas e quaisquer representações que realiza, instância sem a qual as modalidades do pensamento estariam todas dispersas – o que, nessa perspectiva, incorreria na impossibilidade de haver um *sujeito* sobre o qual elas todas estariam sustentadas. Sabemos também que, além disso, e já numa acepção em que Descartes inova em relação à metafísica medieval, seu *sujeito* permanece sobretudo como aquilo que independe de quaisquer acidentes. De todo modo, esse *Eu* assim concebido, predecessor já do *Eu* kantiano como unidade das representações do sujeito, é, em Descartes, *coisa*, coisa pensante (“res cogitans”), e acaba até por endossar a antiga ideia (religiosa) de alma, una e substancializada.

<sup>45</sup> [“Isso pensa: mas que este “isso” seja precisamente o velho e decantado “eu” é, dito de maneira suave, apenas uma suposição, uma afirmação, e certamente não uma “certeza imediata”. E mesmo com “isso pensa” já se foi longe demais; já o “isso” contém uma *interpretação* do processo, não é parte do processo mesmo.”] (NIETZSCHE, 2005, p. 21).

<sup>46</sup> *Para Além de Bem e Mal*, parágrafo 17.

Em célebre análise no parágrafo 16 de *Para Além de Bem e Mal*<sup>47</sup>, é detendo-se na pequenina proposição “eu penso” (“cogito”) que Nietzsche não se furta a retornar “o feitiço contra a feiticeiro”, ridicularizando Descartes. Contando nos desiludir da pretensa verdade do *cogito*, Nietzsche aplica contra ele a própria estratégia cartesiana de decompor as dificuldades em partes a fim de solucioná-las; e que uma crítica no mínimo plausível aí se alcança contra o sujeito substancializado de Descartes, julgamos procedente. Contudo, Nietzsche cometera um pequeno, mas não tão comprometedor, deslize na imediata sequência da citação, ao considerar que Descartes ignorasse o *sentir* e o *querer*, como se ambos não fossem para o francês *modos* do pensar<sup>48</sup>. E ainda há outra impropriedade de Nietzsche, não menor, porém não publicada em vida: como reconhecera Heidegger<sup>49</sup>, Nietzsche poderia não ter compreendido o sentido metafísico do *cogito* numa crítica feita às suas *certezas imediatas* num póstumo de 1887, em que erroneamente e, portanto, de maneira diversa de Descartes, tomara-o como um silogismo<sup>50</sup>.

Mas não é por isso que a crítica de Nietzsche, a nosso ver, deixa de ser eficaz, ao menos não no que se refere ao abandono da “superstição” de um *eu*, como concordamos, mas também ao nos desiludir quanto à pretensa *clareza e distinção*, àquela evidência com a qual Descartes alegara ter alcançado *certezas imediatas*:

[...] aquele “eu penso” pressupõe que eu *compare* meu estado momentâneo com outros estados que em mim conheço, para determinar o que ele é: devido a essa referência retrospectiva a um “saber” de outra parte, ele não tem para mim, de todo modo, nenhuma “certeza imediata”. – No lugar dessa “certeza imediata” [...] o filósofo depara com uma série de questões da

---

<sup>47</sup> “[...] se decompinho o processo que está expresso na proposição “eu penso”, obtenho uma série de afirmações temerárias, cuja fundamentação é difícil, talvez impossível – por exemplo, que sou *eu* que pensa, que tem de haver necessariamente um algo que pensa, que pensar é atividade e efeito de um ser que é pensado como causa, que existe um “Eu”, e finalmente que já está estabelecido o que designar como pensar – que eu *sei* o que é pensar” (NIETZSCHE, 2005, p. 21).

<sup>48</sup> Afirma Nietzsche: “[...] Pois se eu já não tivesse me decidido comigo a respeito, por qual medida julgaria que o que está acontecendo não seja talvez ‘sentir’ ou ‘querer’? [...]” (NIETZSCHE, 2005, p. 21). Enquanto Descartes já atentava, na *Segunda Meditação*: “[...] *Que sou eu, portanto? Uma coisa que pensa. Que é uma coisa que pensa?* Certamente não é pouco se todas essas coisas pertencem à minha natureza. Mas por que não lhe pertenceriam? [...] Haverá, também, algum desses atributos que possa ser distinguido de meu pensamento, ou que se possa dizer que existe separado de mim mesmo? Pois é por si tão evidente que sou eu quem duvida, quem entende e quem deseja que não é necessário nada acrescentar aqui para explicá-lo *É uma coisa que duvida, que concebe, que afirma, que nega, que quer, que não quer, que imagina também e que sente*” (DESCARTES, 1973b, p. 103).

<sup>49</sup> Para Heidegger, Nietzsche não havia compreendido o sentido metafísico do *cogito*, cujos pressupostos já estavam nele implicados (cf. HEIDEGGER, Martin. *Nietzsche*. Pfullingen: Neske, 1989, apud ITAPARICA, 2000, p. 69).

<sup>50</sup> Muito embora Descartes já desautorizara tal acepção: “[...] Quando alguém diz: Penso, logo existo, ele não conclui sua existência de seu pensamento como pela força de um silogismo, mas como uma coisa conhecida por si. Ele a vê por simples inspeção do espírito. Como se evidencia do fato de que, se a deduzisse por meio do silogismo, deveria antes conhecer esta premissa: tudo o que pensa é ou existe. Mas, ao contrário, esta lhe é ensinada por ele sentir em si próprio que não possa se dar que ele pense, caso não exista” (DESCARTES, 1983, p. 168).

metafísica [...]: “De onde retiro o conceito de pensar? Por que acredito em causa e efeito? O que me dá o direito de falar de um Eu, e até mesmo de um Eu como causa, e por fim de um Eu como causa de pensamentos?” (NIETZSCHE, 2005, p. 21)<sup>51</sup>

Ademais, o que aqui se realiza é, sobretudo, um ataque seu à metafísica duplicadora de mundos, ao dualismo cartesiano entre corpo e mente e que se dá sob o pano de fundo de um paradigma no qual o pensar, entendera Nietzsche acerca de Descartes, era reduzido a uma atividade puramente lógica, no sentido de seguir o padrão gramatical sujeito-objeto-predicado, num juízo cuja forma (lógica) constituía, portanto, tal paradigma do conhecimento. Ora, em Nietzsche, o pensamento não é senão produto da multiplicidade de impulsos que é o próprio corpo, como um arranjo nunca estável nem definitivo entre forças ininterruptamente conflitantes. O modelo nietzschiano é o da biologia, e não o da lógica. Solidária a isso, sua concepção do mundo era orgânica, e não racionalista. Tampouco, para Nietzsche, haveria separação entre o fisiológico e o psicológico. No parágrafo 12 de *Para Além de Bem e Mal*, Nietzsche subverte a acepção tradicional de “alma” empregando-a, de modo a sugerir poder significar igualmente “corpo”:

“Seja dito entre nós que não é necessário, absolutamente, livrar-se com isso da ‘alma’ mesma [...] Está aberto o caminho para novas versões e refinamentos da hipótese da alma: e conceitos como ‘alma mortal’, ‘alma como pluralidade do sujeito’ e ‘alma como estrutura social dos impulsos e afetos’ querem ter, de agora em diante, direitos de cidadania na ciência.” (NIETZSCHE, 2005, p. 19)

Para Nietzsche, há uma “superficialidade” em Descartes<sup>52</sup>, mas que, a seu ver, não o desqualifica, uma vez que também reconhece o pensador moderno como alguém que houvera aprendido do instinto de conservação a ser volúvel, ligeiro e falso, sinais de sua sabedoria justamente porque também aprendera a observar o mundo em profundidade<sup>53</sup> – e nem por isso, como vimos, o “pai do racionalismo” fora por ele poupado. Dito isso, podemos então prosseguir abordando como Nietzsche opera, em sua filosofia, uma transformação do conhecimento em paixões, a fim de lhe restituir a grandeza da *potência* que lhe teria sido roubada, no ocidente, não só pelo cartesianismo, mas também pelos legados socrático-platônico, judaico-cristão, o iluminista, o positivista etc..

---

<sup>51</sup> *Para Além de Bem e Mal*, 16.

<sup>52</sup> Cf. o parágrafo 191 de *Para Além de Bem e Mal*: “[...] Descartes, o pai do racionalismo [...], que reconheceu autoridade apenas à razão: mas a razão não passa de instrumento, e Descartes era superficial” (NIETZSCHE, 2005, p. 80).

<sup>53</sup> Cf. o parágrafo 59 de *Para Além de Bem e Mal*: “Quem observou o mundo em profundidade, percebe quanta sabedoria existe no fato de os homens serem superficiais. É o seu instinto conservador que lhes ensina a ser volúveis, ligeiros e falsos” (NIETZSCHE, 2005, p. 57).

Para não nos distanciarmos muito do nosso escopo por meio uma tentadora digressão que fosse se aprofundando demais nas intrigantes investidas de Nietzsche contra os grandes marcos da filosofia ocidental, vamos nos deter, agora, a fim de alcançarmos sua contribuição para os aspectos da temática afetivo-cognitiva de nosso interesse, apenas ao exame de duas elaborações suas, uma, como dizem, da juventude e outra de sua maturidade. Respectivamente, suas reflexões em torno do que chamou de *impulso à verdade* e as ulteriores críticas ao conhecimento sob certo tipo de racionalidade filosófica a partir da noção de *vontade de potência* e de seu compromisso de revisão axiológica – apenas no limite, ressaltamos, do que bastará para nossos fins aqui.

Em *Sobre Verdade e Mentira no Sentido Extramoral*, texto de 1873 só publicado postumamente, Nietzsche tratou de situar o *conhecimento* humano como mera estratégia, mero artifício para sobrevivência, um recurso precário que, no entanto, a natureza nos concedera em compensação a vantagens provavelmente mais bem cedidas a outros animais. Uma “invenção” “soberba” e “mentirosa”, “lamentável”, “fantasmagórica”, “fugaz” e “sem finalidade”, que pouca diferença terá feito à natureza quando houver passado; uma forma de “*páthos*” autocentrado, uma “arte do disfarce”, uma “convenção dissimulante” de “um jogo teatral” ante todos e a si próprio, expressão de uma “ vaidade” tal de que o filósofo alemão, por fim, se admira, denunciando a hipocrisia da pretensa busca da verdade e reconhecendo a sucumbência desta ante a necessidade onírica de, em sua sabedoria moral, nos mentir em favor da vida, à despeito da prisão da consciência. E ele arremata:

[...] quase nada é mais inconcebível do que como pôde aparecer entre os homens um honesto e puro impulso à verdade. Eles estão profundamente imersos em ilusões e imagens de sonho, seu olho apenas resvala às tontas pela superfície das coisas e vê “formas”, sua sensação não conduz em parte alguma à verdade, mas contenta-se em receber estímulos e como que dedilhar um teclado às costas das coisas. Por isso o homem, à noite, através da vida, deixa que o sonho lhe minta, sem que seu sentimento moral jamais tentasse impedi-lo [...] O que sabe propriamente o homem sobre si mesmo! [...] Não lhe cala a natureza quase tudo, mesmo sobre seu corpo [...] exilado e trancado em uma consciência orgulhosa, charlatã! Ela atirou fora a chave: e aí da fatal curiosidade que através de uma fresta foi capaz de sair uma vez do cubículo da consciência e olhar para baixo, e agora pressentiu que sobre o implacável, o ávido, o insaciável, o assassino, repousa o homem, na indiferença de seu não saber [...] De onde neste mundo viria, nessa constelação, o impulso à verdade! (NIETZSCHE, 1978b, p. 46)

Nietzsche, assim, tanto quanto em *O Nascimento da Tragédia* – e a partir daí, para sempre –, não apenas subverte o socrático-platonismo que via no corpo e suas paixões o cárcere da alma, como também atira o intelecto humano ao campo da ilusão, da ignorância do mundo e inclusive de si, mediante o que – desenvolve ele, na sequência do texto – recorreria à

invenção das palavras e dos *conceitos* para, com as artimanhas próprias da linguagem conceitual, ousar forjar *representações* do mundo a fim de controlá-lo; e com essas *representações* pretender construir *verdades*, tijolos enganosos de tantos edifícios (filosóficos, religiosos, científicos, por exemplo) supostamente explicativos do real. Tudo ledo (auto)engano; metáforas, na melhor das possibilidades, concluirá o filósofo:

O que é a verdade, portanto? Um batalhão móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos, enfim, uma soma de relações humanas, que foram enfatizadas poética e retoricamente, transpostas, enfeitadas, e que, após longo uso, parecem a um povo sólidas, canônicas e obrigatórias: as verdades são ilusões, das quais se esqueceu que o são, metáforas que se tornaram gastas e sem força sensível, moedas que perderam sua efígie e agora só entram em consideração como metal, não mais como moedas. (NIETZSCHE, 1978b, p. 48)

O que mais contundente que isso para os que almejassem uma articulação entre verdade e conhecimento, movido por algum desejo genuíno, algum afeto intelectualmente orientado? Pouca coisa, talvez! Uma delas pode ser o próprio desprezo declarado do filósofo (contra toda a fama da tradição filosófica) por qualquer verdade em si mesma<sup>54</sup>; e ao invés dela – como ele tratará em sua maturidade –, uma pura *vontade de potência*, um autêntico afirmar a vida, uma atitude que é, enquanto tal, uma afirmação desde a dimensão do orgânico como condição de trágicos enfrentamentos, como bem nos resume S. Marton:

É em *Assim falava Zarathustra* que Nietzsche apresenta, pela primeira vez em sua obra publicada, a concepção de vontade de potência. Nesse momento, é com ela que passa a identificar a vida. Concebe então a vontade de potência como vontade orgânica, ela é própria não unicamente do homem, mas de todo ser vivo, mais ainda: exerce-se nos órgãos, tecidos e células, nos numerosos seres vivos microscópicos que constituem o organismo. Atuando em cada elemento, encontra empecilhos nos que o rodeiam, mas tenta submeter os que a ela se opõem e colocá-los a seu serviço. É por encontrar resistências que se exerce; é por exercer-se que torna a luta inevitável. (MARTON, 2010, p. 52)

Talvez seja oportuno, agora, recordarmos a interpretação foucaultiana, de *A Verdade e as Formas Jurídicas*, sobre o conhecimento em Nietzsche, apresentado pelo pensador francês com a bela de imagem de “uma centelha entre duas espadas”<sup>55</sup>. Significando, em Nietzsche,

---

<sup>54</sup> Lembremo-nos do final do parágrafo 16 de *Para Além de Bem e Mal*: “[...] Quem, invocando uma espécie de *intuição* do conhecimento, se aventura a responder de pronto essas questões metafísicas, como faz aquele que diz: ‘eu penso, e sei que ao menos isso é verdadeiro, real e certo’ – esse encontrará hoje à sua espera, num filósofo, um sorriso e dois pontos de interrogação. ‘Caro senhor’, dirá talvez o filósofo, ‘é improvável que o senhor não esteja errado; mas por que sempre a verdade?’” (NIETZSCHE, 2005, p. 21).

<sup>55</sup> Escreve Foucault: “[...] Efeito de superfície, não delineado de antemão na natureza humana, o conhecimento vem atuar diante dos instintos, acima deles, no meio deles; ele os comprime, traduz um certo estado de tensão ou de apaziguamento entre os instintos. Mas não se pode deduzir o conhecimento, de maneira analítica segundo uma espécie de derivação natural. Não se pode, de modo necessário, deduzi-lo dos próprios instintos.

assume Foucault, não necessariamente algo instintivo e sendo até antinatural, o conhecimento humano seria mais um produto da luta de um jogo (agonístico) de forças contrárias inerentes à própria a vida e a toda a natureza, na mais plena concordância com a visão cósmica de Heráclito de Éfeso (500-450 a.C.). Nesse sentido, o conhecimento humano, tanto quanto tudo de que somos capazes, não seria outra coisa senão expressão, a seu modo, do que resulta, fora da sombra de qualquer *telos*, dos movimentos com que tudo no cosmos se esforça, sem tréguas, por se reposicionar em meio aos tensionamentos próprios de um universo fechado em que as mais variadas forças se inter-ferem e se exercem como puro extravasar. Na explicação de S. Marton, que finaliza recorrendo ao *Fragmento póstumo 38*, de Nietzsche, de junho/julho de 1885:

O mundo é antes um processo – e não uma estrutura estável; os elementos em causa, inter-relações – e não substâncias, átomos, mônadas. Totalidade interconectada de *quanta* dinâmicos ou, se se quiser, de campos de força instáveis em permanente tensão, o mundo não é governado por leis, não cumpre finalidades, não se acha submetido a um poder divino – e mais: sua coesão não é garantida por substância alguma. Se permanece uno, é porque as forças, múltiplas, estão todas inter-relacionadas. "*Esse mundo é a vontade de potência - e nada além disso!*" (MARTON, 2010, p. 54)

Por isso, importante frisarmos também que a compreensão sobre a relação afetivo-cognitiva, em Nietzsche, seja talvez mais dramática e sensível aos tormentos que acometem a todos em nossa interação com o mundo, do que na compreensão de Espinosa<sup>56</sup>. Embora suas filosofias possam ser entendidas – como já apontamos em nota – como aproximadas enquanto dois sistemas que reconhecem e aceitam o caráter da necessidade que investe tudo o que se efetiva na natureza, a ideia nietzschiana de *amor fati* corresponderia apenas parcialmente com o *amor intelectual de Deus* de Espinosa. Confundir essas duas noções não seria um erro incomum, inclusive Deleuze o fez – ou quis fazê-lo, pois parece que não se importava tanto em (bem) filosofar enquanto tratava da história da filosofia – ao que S. Marton no-lo corrige:

---

O conhecimento, no fundo, não faz parte da natureza humana. É a luta, o combate, o resultado do combate e conseqüentemente o risco e o acaso que vão dar lugar ao conhecimento. O conhecimento não é instintivo, é contrainstintivo, assim como ele não é natural, é contranatural" (FOUCAULT, 2002, p. 17).

<sup>56</sup> A esse respeito, S. Krieger nos relata o atravessamento dessa compreensão de Nietzsche por um período que cobre pelo menos quatorze anos de sua produção, conforme as citações (embora saibamos ter durado até o fim dela): “Segundo o próprio Nietzsche, o agonal é inerente a uma natureza, à natureza de um indivíduo (cf. 16 [17], verão de 1871 - primavera de 1872 e 25 [297], primavera de 1884) e ao amor sexual (cf. 23 [34], inverno de 1872-1873). O agonal é um embate contínuo entre forças opostas e equiparáveis, ele é seu próprio moto e produz efeitos para além dele: superestimula o impulso de criar (cf. 5 [146], primavera-verão de 1875), pode ser fomentado como forma de operar desvios (cf. 11 [186], primavera-outono de 1881); agonal é o embate do herói contra o seu próprio destino, contra os limites por ele impostos, assim como o ágon estaria a atuar nos paradoxos e contrapesos da tragédia: a tragédia grega seria impelida por um "grande paradoxo ('ser rei' e 'infeliz', não passível de ser invejado) e por um grande contrapeso: 'o sentimento de potência a contrabalançar amplamente' toda a fadiga do governar e todo o medo (4 [301], verão de 1880) [...]” (KRIEGER, 2002, p. 174).

“[...] esquecendo talvez que o *amor fati* é antes de mais nada a aceitação incondicional do sofrimento como parte integrante da existência” (MARTON, 2009, p. 14), muito mais do que qualquer “afirmação jubilosa”.

Assim sendo, a produção como que indireta e involuntária do conhecimento, segundo Nietzsche, sinaliza-o antes como um afeto remoto e ocultamente originado no sentimento e nas emoções como necessidade de homeostase agonística do organismo, lugar este de maiores complexidades e intensidades. Daí também por que, para o pensador alemão, “os pensamentos são as sombras de nossas sensações – sempre mais obscuros, mais vazios, mais simples”<sup>57</sup> (NITZSCHE, 2001, p. 137), assim como, e pelo mesmo motivo, onde o conhecimento é consciente, ele é menos potente.

O próprio Nietzsche teria se esforçado para, ao filosofar, não incorrer naquilo mesmo que cuidava desmascarar<sup>58</sup>, e todos conhecemos o ineditismo de seu estilo e pensamento porquanto assim se empenhou. Isso, inclusive, é examinado exaustivamente na instigante tese de doutoramento de Saulo Krieger (Unifesp, 2019), a quem já antecipamos nas notas, e em sua decorrente obra homônima publicada, *O Cerne Oculto do Projeto de Nietzsche: “logos” vs. “pathos” no ato de filosofar* (2022), uma espécie de exercício de “metafilosofia explícita”, rigorosa e sofisticada. Dela nos valem para um melhor esclarecimento acerca da vinculação desses elementos todos da relação entre afetividade e conhecimento (na exemplaridade nietzschiana ao filosofar):

De seus rudimentos pulsionais à filosofia, a consciência é sempre consciência até certo ponto, até certo momento, ou seja, ela é o concentrar-se em um aspecto para se fazer inconsciente de um segundo ou um terceiro, é um agônico embate com seu outro. Para se compreender até que ponto vai a consciência e a reflexividade nos impulsos, do exercício de decomposição pulsional a que procedemos aqui, tome-se o que introduzimos como primeira dimensão: ali não há reflexividade, mas um subsolo que se fará pré-condição para ela - o subsolo que busca sempre sentir sua própria potência, com vistas à sua intensificação (que é vontade de potência). (KRIEGER, 2002, p. 170)

Julgando termos esclarecido suficientemente esse ponto, queremos retornar uma vez mais, em tempo, a outra significativa diferença entre Nietzsche a Espinosa, posto que ambos

---

<sup>57</sup> Cf. *A Gaia Ciência*, parágrafo 179, em tradução nossa.

<sup>58</sup> Explica-nos S. Krieger: “[...] No sentido contrário ao de toda uma tradição filosófica pós-socrática até Schopenhauer, [...] vimos como Nietzsche, por meio das noções de estilo e metáfora, assumiu o controle do modo como da inconsciência (dos impulsos) em filosofia se pode fazer um filosofar já não pretensamente consciente. ‘Assumir o controle’ significa não imaginar um filosofar em um longo e ininterrupto estado de consciência, mas sim engendrar os processos de consciência mediante um não se ausentar de seu texto mediante um não dar as costas aos impulsos acionados em sua composição. Isso significa que a referida consciência não se equaciona à introspecção, e que a inconsciência estaria no manuseio pretensamente neutro e consciente de conceitos, na insciência de como foram forjados” (KRIEGER, 2002, p. 176).

compõem o seletivo recorte que optamos por realizar neste início. No filósofo holandês, relembramos, há uma compreensão do conhecimento como condição da liberdade e da beatitude, na qual ele, ainda que reconhecido afetivamente, advém, sobretudo em seus graus secundário e terciário, da potência do intelecto que é o próprio pensar, noutras palavras, uma atividade da razão conforme sua natureza mesma e da qual novos afetos também podem advir. Desse modo, em Espinosa, o conhecimento tem papel fundamental na vida afetiva como um todo. Ora, em Nietzsche, pelo que dissemos, o conhecimento possuiria um estatuto menos ativo e mais passivo-passional<sup>59</sup>, ao menos ante os impulsos de origem fisiopsicológica.

Não obstante isso, em ambos os filósofos, embora sob diferenças consideráveis, o conhecimento resulta sempre de uma intrínseca e inevitável relação com o corpo, pois também em Espinosa, como vimos, as *ideias* são *afetos* e a mente é a própria ideia das *afecções* do corpo. E ainda, num olhar mais amplo, é importante considerarmos também que em Nietzsche estamos diante de um procedimento fisiopsicológico de análise do conhecimento e que será, sobretudo, de análise da moralidade, ao menos se considerarmos, tal como Scarlett Marton, que a questão fundamental de sua filosofia seja a dos valores morais<sup>60</sup>.

Seja como for, entre Espinosa e Nietzsche, se um nos invalida, como vimos, a *curiosidade*, o *espanto* e a *admiração* no filosofar, e o outro rechaça contundentemente toda pretensão cognitiva autoiludida com o próprio alcance de seu desempenho, talvez possamos apostar, então, num *conhecimento como o mais potente dos afetos* conquanto jamais descuidando de o concebermos, de o construirmos e de o praticarmos desde sua dimensão passional-apaixonante, desde sua potência como a de um saber inconsciente e de um conhecimento que sabe se desconfiar. E ainda – nos giros perspectivistas que necessitamos para nunca tomarmos as partes como o todo nem nunca deixar escapar seu caráter processual – também nunca perder de vista a *vida*, em toda sua pujança, como resposta às perguntas sobre

---

<sup>59</sup> Esclarece-nos Olivier Ponton: “Ora, se é encontrando sua maior potência que o conhecimento torna-se paixão, é porque, para Nietzsche, o conhecimento *se completa* na paixão. Se examinarmos as características da paixão, pelo menos as que Nietzsche distingue nos textos do início dos anos 1880, compreende-se que, para ele, o conhecimento era de certa maneira *destinado* a tornar-se paixão” (PONTON, 2009, p. 43-44).

<sup>60</sup> Acompanhando a pesquisadora em sua exímia síntese: “Diagnosticar os valores estabelecidos é um dos propósitos que Nietzsche se coloca nos textos a partir de *Assim falava Zaratustra*. Introduzindo a noção de valor, ele opera uma subversão crítica: põe de imediato a questão do valor dos valores e, ao fazê-lo, levanta a pergunta pela criação dos valores. Se nunca se colocou em causa o valor dos valores “bem” e “mal”, se nunca se hesitou em atribuir ao homem “bom” um valor superior ao do “mau”, é porque se considerou os valores essenciais, imutáveis, eternos. Mas, ao contrário do que sempre se acreditou, o filósofo quer evidenciar que os valores têm uma origem e uma história. Com isso, conta desmontar o mecanismo insidioso que impedia de questioná-los. Com um agudo sentido de análise, busca desvendar o funcionamento secreto das paixões do homem e leva à mesa de dissecação o ressentimento, a culpa e a má consciência, o altruísmo, o amor ao próximo e as chamadas virtudes cristãs” (MARTON, 2010, p. 73).

para quê e a quem o conhecimento convém servir. S. Krieger, novamente, parece nos indicar, com Nietzsche, essa direção um tanto trágica e dionisíaca para o ato de filosofar:

Como *pathos* filosófico, pela via da compreensão dos impulsos e do acionamento fisiopsicológico, esse Dioniso é a natureza que retorna à filosofia; é vida acionada em resposta a questões existenciais compreendidas em suas bases fisiopsicológicas. É apropriação pulsional a, em um movimento de embate entre inconsciência e consciência, constituir um filosofar que se destrói para sempre tornar a se construir. (KRIEGER, 2002, p. 179)

Diante disso tudo, consideramos já termos chegado mais próximos daquilo que mais nos interessava: a coesão, na trajetória do pensamento de Nietzsche, que nos permite constatar, por um lado, a dissociação (possível e frequente) entre *verdade* e *conhecimento* – posto que este fora colocado a nu, em suas bases orgânico-afetivas mais originais, como estratagema humano atrelado aos processos fisiopsicológicos e à pura (auto)conservação – e, por outro lado, restituir o elo entre *verdade* e *afeto*, mas agora sob uma tal primazia da *vida* (como *vontade de potência*) enraizada definitivamente num corpo em ininterrupto jogo entre forças tantas, no qual qualquer acepção que reste à *verdade* não possa ser outra que a de uma mera (e talvez suficiente) imagem (não representacional) das coisas, perspectivada no tempo e no espaço durante a batalha trágica pela vida; uma imagem sempre parcial e efêmera, nunca mais uma pura abstração totalizante e imutável. Daí que os esforços do conhecimento como compreensão do mundo devem ser melhor assumidos exatamente como *perspectivação*; e as expressões de suas (tímidas) conquistas, no máximo, como *metáforas*.

O problema do conhecimento fora então deslocado do âmbito das *ideias claras e distintas* – e das demonstrações supostamente rigorosas dos encadeamentos da linguagem conceitual argumentativa à *la* Descartes – para o âmbito da *criação* e *atribuição* de sentidos e como *interpretação*, e ainda jamais descomprometido com os valores morais, seja para o “bem” ou para o “mal”. Sob essa nova compreensão, Nietzsche, ao contrário do que pôde parecer quando acusara as verdades como metáforas e ilusões (em sua crítica às imagens representacionais, à *representação* mesmo), instauraria a *metáfora* como produto aceitável da linguagem quando queremos comunicar algo acerca do mundo; ou ao menos ele teria restituído à metáfora alguma validade cognitiva mais condizente com o devir daquilo que ela visa expressar, pois, mesmo que também ela limitada, sempre convidando à interpretação do

que sabe ser sempre móvel e diferente a cada observação, sempre perspectivada no espaço e no tempo<sup>61</sup>.

Como um substrato residual das metáforas, o conceito – em Sócrates (470-399 a.C.) tão numinoso e precioso – agora é como o metal de uma moeda sem efígie. E se ainda colocamos – por limite e necessidade – a linguagem em circulação, como moeda poderosa de nossas trocas inter-humanas, a precificação, ou melhor, a apreciação e a valoração que ela opera invocam, agora, sempre uma consideração interpretativa e/ou criativa por parte do receptor, dispondo-nos todos – ao menos a quem, como nós, acompanha o filósofo nisso – a uma atitude antes crítica acerca do valor de seus conteúdos do que a uma predisposição dócil a sempre pagarmos pelo que certas “verdades” ou crenças veiculadas pela linguagem jamais valeriam.

\*

Ora, isso por si só já seria suficiente para remeter os parâmetros de um ensinar a filosofar na escola a tantas possibilidades práticas, teóricas e éticas outras que não aquelas de um modelo educacional empobrecido e apequenado a lugares comuns de toda ordem (lugares cognitivos repetitivos, lugares estéticos pastichados, lugares pseudocientíficos inférteis, lugares sociais intransponíveis). Sobre uma plataforma filosófica outra assim inspirada e vigorosa o suficiente, poderíamos – por que não? – operar alguma transvaloração pedagógica que conduzisse nossos adolescentes, durante o Ensino Médio, a mundos alhures, a utopias possíveis: a lugares cognitivos verdadeiramente potentes, a lugares artísticos antes inimagináveis, a lugares sociais (re)vitalizados, a existências *desejáveis*.

A suspeição, a revisão crítica e a proposição de novos valores e as do próprio conhecimento, tais como nas transvalorações nietzschianas, servem-nos como inspiração e quiçá como exercício modelar para alguma transvaloração do próprio filosofar escolar, e isso não é possível sem nos autorizarmos a deslocamentos regulares dos fazeres e saberes já gastos no território da educação, sem nos abirmos a algum *nomadismo* errante. Nesse intuito, e pelo que podemos aferir, o sucesso de uma já privilegiada atitude perspectivista depende também, em boa medida, da multiplicidade de *afetos*<sup>62</sup> a que, como professores, saibamos nos permitir

---

<sup>61</sup> Sobre isso, sabemos que Nietzsche lançou mão exaustivamente do recurso metafórico em tantos de seus aforismas e também noutros estilos textuais que adotara. E nos lembramos, particularmente, da rica imagem das três transmutações do espírito, no parágrafo 9 da primeira parte de *Assim Falava Zaratustra*: “[...] Três metamorfoses vos vou indicar: como o espírito se transforma em camelo, e o camelo em leão, e o leão, por fim, em criança [...]” (NIETZSCHE, 1998, p. 28).

<sup>62</sup> *Afetos* já no sentido bastante próximo com que os dois “irmãos-inimigos da filosofia moderna” nos brindaram e que a partir daqui jamais deixaremos de adotar neste texto.

ser expostos e também saibamos propiciar, responsabilmente, aos nossos estudantes. Uma vez mais, não percamos também isso de vista.

### 1.1.3 Sentir e pensar intensivamente

*Creio que os grandes filósofos são também grandes estilistas [...] O estilo em filosofia tende para esses três polos: o conceito ou novas maneiras de pensar, o percepto ou novas maneiras de ver e ouvir, o afecto ou novas maneiras de sentir. É a trindade filosófica, a filosofia como ópera: os três são necessários para “produzir o movimento”.*

*Deleuze, Conversações, §224*

Que Deleuze procedesse realizando *colagens* com os conceitos de outros filósofos a fim de criar os seus, alterando aqueles originais com estilo próprio, isso nunca foi surpresa nem algo que ele tenha tentado ocultar<sup>63</sup>. Ao contrário, a prática nos parece tão comum na história da filosofia que ele, como poucos, sobressai aí, para nós, como um dos mais honestos. Mas pouco nos importa que seu “ ‘roubo’ de um conceito, e a integração à sua filosofia, muitas vezes desconsidera as implicações que esse conceito acarreta em seu sistema de origem” (MACHADO, 2009, p. 148) uma vez que, com isso, sejamos levados a *ver, ouvir, sentir e pensar coisas diferentes* que, sem ele, permaneceríamos no *mesmo*. Em relação às releituras de Espinosa e de Nietzsche, filósofos diletos para Deleuze e que dele receberam obras dedicadas a seus pensamentos, não se passou outra coisa. Vejamos brevemente.

Segundo Roberto Machado (ibid., p. 268), de Espinosa, “este caso de amor extremado”, Deleuze recolheria sobretudo duas ordens de dimensões, uma que diz respeito à maneira como os seres se constituem em *relações* compostas por movimentos ou repousos (dimensão *longitudinal*); e outra que diz respeito a como essas relações são experimentadas,

---

<sup>63</sup> Além de nos apontar como Deleuze se opôs ao estruturalismo, à dialética e ao existencialismo mediante, respectivamente, a sustentação de uma potência criativa e agenciadora de singularidades (contra a reivindicação de objetividade estruturalista e sua tendência a preencher vazios), a proposição de um pensamento afirmativo (contra as figuras negativas da dialética), e a contraposição das paixões alegres (à angústia sartriana), S. Marton também observa que ele “acaba por forçar as tintas” acerca de um “equivocado” caráter “jubiloso” da noção de *amor fati*, em Nietzsche, como já vimos. E sobre a “liberdade” deleuziana em sua apropriação de Nietzsche e de Espinosa, a pesquisadora também nos explica: “[...] Mas também é certo que, em Deleuze, a filosofia e a história da filosofia se entrecruzam a ponto de se tornarem indiscerníveis. Não é por acaso, pois, que no Colóquio de Cerisy, em 1972, ele questionou o que era ser nietzschiano hoje: preparar um trabalho sobre Nietzsche ou produzir, no curso da experiência, enunciados nietzschianos. E, de igual modo, em 1981 questionou ou que era ser spinozano: trabalhar sobre os conceitos de Spinoza ou dele receber ‘um afeto, um conjunto de afetos, uma determinação cinética, um impulso’ ” (cf. MARTON, 2009, p. 13-14).

seja enquanto aumento ou diminuição de sua “força de existir” e de seu “poder de ser afetado”, (dimensão *latitudinal*), da qual depende o pêndulo de nossa alegria ou tristeza. De todo modo, ambas as dimensões constituindo a mesma vida afetiva assumida *afirmativamente*, como *aptidão* e *potência*, seja no corpo, seja na mente. Encontramos tal compreensão em *Espinosa e o Problema da Expressão*, em que Deleuze ressalta o padecer (a passividade, e não apenas o agir, a atividade) como expressão de uma excelência positiva e atualizadora:

[...] no espinosismo, toda potência traz um poder de ser afetado que lhe corresponde e lhe é inseparável. Ora, esse poder de ser afetado é sempre e necessariamente exercido. À *potentia* corresponde uma *aptitudo* [aptidão] ou *potestas* [poder]; mas não há aptidão ou poder que não sejam efetuados, não há potência que não seja atual. [...] Assim, a distinção da potência e do ato, no nível do modo [como uma parte da natureza] desaparece em benefício de uma correlação entre duas potências igualmente atuais, potência de agir e potência de padecer, que variam em razão inversa, mas cuja soma é constante, e constantemente efetuada [...] (DELEUZE, 2017, p. 101)

Assim, importante guardarmos, Deleuze retém com especial importância, da filosofia de Espinosa, uma imanente e inexorável *relação* entre todas as coisas (inclusive nós) e em meio à qual, sempre como expressão *afirmativa* da *potência* delas, experimentamos e vivenciamos a vida afetiva como receptividade originária de algo cujo modo de incidir e interagir conosco é capaz de nos provocar alterações singulares. Logo desdobraremos as consequências disso em termos afetivo-cognitivos.

De Nietzsche, por sua vez, além de nele também reconhecer a mesma natureza relacional da força como poder de afetar e de ser afetado (tanto quanto em Espinosa), é caro a Deleuze, segundo Roberto Machado (2009, p. 268), a *vontade de potência* como um elemento *díspar*, como diferenciador de graus em que forças em interações se manifestam e se efetuem, podendo se exercer sob “forma intensa ou intensiva” e também podendo atuar como “critério de seleção dos encontros”, na medida em que se revelam como forças capazes de “dar e de criar”<sup>64</sup>, numa efetivação de “elevar o que se quer à última potência, à *enésima potência*” – do que seu próprio imperativo ético, inclusive, poderia ser decalcado.

---

<sup>64</sup> Cf. Nietzsche deixa claro, no célebre §260 de *Para Além de Bem e Mal*, ao tratar da moral dos nobres, invalidando as investidas ideológicas que, historicamente, tentaram caricaturá-lo como defensor de uma força destinada ao extermínio: “[...] O homem de espécie nobre se sente como aquele que determina valores, ele não tem necessidade de ser abonado, ele julga: ‘o que me é prejudicial é prejudicial em si’, sabe-se como o único que empresta honra às coisas, que *cria valores*. Tudo o que conhece de si, ele honra: uma semelhante moral é glorificação de si. Em primeiro plano está a sensação de plenitude, de poder que quer transbordar, a felicidade da tensão elevada, a constância de uma riqueza que gostaria de ceder e presentear – também o homem nobre ajuda o infeliz, mas não ou quase não por compaixão, antes por um ímpeto gerado pela abundância de poder [...]” (NIETZSCHE, 2005, p. 156).

François Zourabichvili (1965 – 2006) acentua (cf. 2016, p. 58-59), na apropriação de Nietzsche por Deleuze, três aspectos: o papel da *força* na problemática do *sentido* e da *avaliação*; a força em sua participação como experiência de um *fora* a atuar sobre nós (e em nós); e ainda a força como *agressividade crítica* – tão evidente no próprio estilo nietzschiano –, força que “golpeia e se impõe, nada mais”, violentando o *logos* e, assim, como elemento fundamental e condicionante de todo genuíno ato de pensar. Acerca desse último aspecto, nos termos do autor: “[...] Há um tema da violência em Deleuze; mas a violência é aquela que o pensamento sofre, aquela sob cujo impacto ele se põe a pensar; trata-se dessa agressividade crítica que muito frequentemente falta à filosofia” (ZOURABICHVILI, 2016, p. 59). Portanto, um Nietzsche que serve à Deleuze de modo a bem se acoplar com o que este retivera de Espinosa, ao seu próprio gosto de operar *sínteses disjuntivas*<sup>65</sup>.

Servindo-se, ao modo foucaultiano, dos conceitos da Filosofia como “ferramentas” ou “operativos”, Deleuze se aproveita da afirmação das diferenças, elaborada por Nietzsche em sua máquina de guerra contra o socrático-platonismo. Nietzsche já criticara Hegel (1770-1831) porque via em sua dialética – na qual, a propósito, pensamento (lógica) e realidade (metafísica) seriam a mesma coisa – uma filosofia do “não”, que embora atuasse resgatando o valor do movimento do pensamento negador, ao mesmo tempo punha fim a esse movimento enquanto tendia para a totalidade. Nesse sentido, Nietzsche reconhecia na filosofia hegeliana sua associação ao cristianismo, em que, afirmando a vida após a morte, negava-a no aqui e no agora.

Opondo-se a qualquer aceitação de conhecimentos absolutos, para Nietzsche, como vimos, o conhecimento é sempre um ponto de vista, uma perspectiva, resultando que qualquer totalidade seria impossível. Contra uma unidade total que suprimia o movimento negador anterior no conhecimento, Nietzsche sustentara, pelo *perspectivismo*, uma atitude afirmativa da *vida* e afirmativa da *multiplicidade*. Assim é que ele também pensara a diferença diferentemente de Hegel, mantendo discordâncias significativas para com ele, das quais Deleuze, por sua vez, se valeu.

A que se deve tudo isso? Se para Nietzsche, em *Verdade e Mentira no Sentido Extramoral*, a verdade tem origem na necessidade de segurança psicológica, para Deleuze –

---

<sup>65</sup> Sobre sua importância no conjunto da produção de Deleuze, esclarece F. Zourabichvili no respectivo verbete: “[...] A síntese disjuntiva (ou disjunção inclusa) é o operador principal da filosofia de Deleuze, o conceito assinado entre todos [...] Ele comporta pelo menos dois aspectos fortes, que compõem igualmente o programa de "empirismo transcendental": refutação do fundamento (a necessidade dos conceitos deve ser buscada do lado do involuntário de um encontro), lógica da síntese disjuntiva ou disjunção inclusa, ou ainda da complicação (os princípios de contradição e de terceiro excluído não exercem sua jurisdição senão sobre um domínio derivado)” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 57).

como Foucault também já havia desenvolvido tão exaustivamente –, os saberes se fazem poderes para apaziguar e controlar. Mas o problema filosófico de fundo é o da *verdade*, o qual, por sua vez, remete ao da *identidade*. Quando pensamos a *identidade*, o processo linguístico de identificação das coisas entra em jogo, posto que “todo conceito nasce por igualação do não-igual” (NIETZSCHE, 1978b, p.48). E lembramos que a própria *vontade de verdade* seria um resultado das forças caóticas da realidade, mais precisamente uma vontade de sobrevivência.

A *verdade* então seria uma estratégia da cultura e da civilização, algo para nos conferir segurança pelo controle do mundo; e diferentemente das vantagens concedidas pela natureza aos outros animais, a nós coube “o intelecto, como meio de conservação do indivíduo”, especializado em “disfarçar”, “representar” etc. (cf. *ibid.*, p. 45-46). Afetividade e conhecimento se revelam então fortemente entrelaçados. A definição de uma força não pode ser a priori, a potência de uma força só se faz no jogo (das forças). Afirmar a vida é uma afirmação radical da *contingência*, uma condição trágica, sem qualquer transcendência.

É nesse lugar que nascem os *problemas*, e nele que se faz cada ser humano, no meio do jogo. Quando se sustenta que os conceitos nada mais são do que metáforas das coisas, representações, um colocar uma coisa no lugar de outra, por meio da linguagem, perde-se o mais importante: retomar os processos por meio dos quais os objetos de pensamento vão se engendrando. É por essa razão, por exemplo, que em Nietzsche, em seu procedimento genealógico e na pergunta sobre o valor dos valores, não se tem um “quem” valorou assim, mas que forças valoraram assim. Complementarmente, Deleuze, talvez influenciado por Foucault, lê Nietzsche cobrando mais da discussão sobre a economia de forças, daí sua marca política maior e por isso, nele, o que vem primeiro são as relações (exteriores). Recusar assim a clássica e ainda um tanto socrática visão acerca do conceito é lançar sua questão na arena ético-política, e restituir ao *acontecimento* sua crucial relevância.

Feitas as indicações e os reconhecimentos mínimos das apropriações deleuzianas dos filósofos que compõem o arco conceitual sob o qual buscamos as noções (operatórias) de *afetividade* e *conhecimento* assumidas nesta pesquisa, investiguemos agora como Deleuze nos oferece sua própria contribuição. Nesse intuito, precisamos compreender seu empreendimento de um *empirismo transcendental* e o como, nele, subvertendo o kantismo, a quem paga certo pedágio, Deleuze apresenta uma *relação desregrada das faculdades* e ainda seu *uso paradoxal*. Sob nosso propósito específico, abordaremos dentre elas as faculdades do *sentir* e do *pensar*, mostrando como a ideia diferencial da *intensidade* é determinante da relação entre

afetividade e conhecimento nessa empreitada deleuziana que ficou conhecida como uma *filosofia da diferença*.

A teoria deleuziana das faculdades, diferentemente de Descartes, Kant e Husserl, abdica de qualquer pretensão de manter sob a unidade de um *eu* o controle interno do que se passa na consciência em sua relação com o mundo<sup>66</sup>; na verdade, abdica também de estabelecer a própria consciência como aquele elemento da “revolução copernicana de Kant”, qual seja, a consciência como elemento decisivo de suas experiências e vivências. Deleuze reconhece no próprio *campo transcendental* a origem de tudo aquilo de que a consciência humana vive, muito embora ele lhe reconheça, tal como Kant, seus *a priori* na forma de faculdades, todavia vazias enquanto tal.

Para Deleuze, o campo transcendental é ele mesmo uma zona do *inconsciente*, do não-representável, o próprio *fora* de qualquer representação. Zourabichvili diz que “[...] Deleuze denomina *plano de imanência* esse campo transcendental, onde nada está suposto de antemão, salvo a exterioridade, que recusa justamente todo pressuposto” (ZOURABICHVILI, 2016, p. 75). “Horizonte dos acontecimentos” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 52), “imagem do pensamento” (ibid., p. 53), plano “pré-filosófico” (ibid., p.57), “plano de instauração” dos conceitos (ibid., p. 58), “um corte do caos [que] age como um crivo” (ibid., p. 59), “matéria do Ser ou imagem do pensamento” (novamente) (ibid., p. 62), o plano de imanência é ainda:

[...] ao mesmo tempo o que deve ser pensado e o que não pode ser pensado. Ele seria o não-pensado no pensamento. É a base de todos os planos, imanente a cada plano pensável que não chega a pensá-lo. É o íntimo no pensamento, e todavia o fora absoluto. Um fora mais longínquo que todo mundo exterior, porque ele é um dentro mais profundo que todo mundo interior: e a imanência, a “intimidade como Fora, o exterior tornado intrusão que sufoca e a inversão de um e de outro”. (DELEUZE, GUATTARI, 1992, p. 78-79)

Até aqui, não apenas Deleuze (com Guattari) é mais um filósofo contemporâneo – tais como Nietzsche e Sartre (1905-1980), por exemplo – a extirpar da consciência o *eu*, como também está nos apontando uma série de premissas, dentre as quais nos interessa destacar apenas três: o *fora* que caracteriza o transcendental, que não pode ser confundido com a

---

<sup>66</sup> Recordando a impessoalidade do campo transcendental de *A Transcendência do Ego*, de Sartre, Deleuze e Guattari afirmam: “[...] É quando a imanência não mais é imanente a outra coisa senão a si que se pode falar de um plano de imanência. Um tal plano é talvez um empirismo radical: ele não apresenta um fluxo do vivido imanente a um sujeito, e que se individualiza no que pertence a um eu. Ele não apresenta senão acontecimentos, isto é, mundos possíveis enquanto conceitos, e outrem, como expressões de mundos possíveis ou personagens conceituais. O acontecimento não remete o vivido a um sujeito transcendente [...] O empirismo não conhece senão acontecimentos e outrem, pois ele é grande criador de conceitos. Tal força começa a partir do momento em que define o sujeito: um *habitus*, um hábito, apenas um hábito num campo de imanência, o hábito de dizer Eu...” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 65-66).

exterioridade; os confins-criadores, ou o *limite* (do alcance) do pensamento, no qual algo importante acontecerá; e ainda que, amalgamando-o conceitualmente com o imanente, o *transcendental* não pode ser confundido como o *transcendente*. Começaremos pela ordem inversa.

*Grosso modo*, *transcendente* refere-se ao exercício empírico e ao que é captado sensorialmente a partir das propriedades “dos” objetos em suas características *extensivas* de qualidades e quantidades, numa palavra, o sensível, assim como o ponto de vista do senso comum o posiciona. Nele, cada faculdade apreende então aquilo próprio que lhe diz respeito, fazendo-a nascer para o mundo. Já o *transcendental* deve ser compreendido como aquilo que leva em conta justamente o que ocorre na interação com as faculdades da consciência ocupadas com o transcendente, mas extrapolando *intensivamente* o que ele nos entrega, apreendendo também algo que é da ordem não do *sensível*, mas do *ser do sensível*.

A forma *transcendental* se diferencia ainda da *transcendente* na medida em que, superando o que aquela lhe entrega e atingindo o que, por sua própria atividade, conquista, deixa para trás o empírico, atendo-se ao que o *limite* daquele trouxera. Por exemplo, na faculdade da memória, o *esquecido*, como limite do *memorandum* transcendente, porta a conquista transcendental do *ser do passado*, ou seja, a própria forma do tempo resta como objeto da memória transcendental. O mesmo vale para a faculdade da sensibilidade: a *intensidade*, como princípio transcendental ultrapassando o sensível (a qualidade e o extenso transcendentais) e sobressaindo como *spatium*, ou seja, como quantidade *intensiva*, a intuição pura do espaço. Igualmente, noutra faculdade, o *cogitandum*, objeto do pensamento puro, como potência para o *impensável* no limite do transcendente, ultrapassa o que só pode ser pensado, apreendendo o *ser do inteligível*. Mas aqui talvez já estejamos excedendo demais aquilo apenas de que precisamos.

A *intensividade* advinda no (e própria do) campo transcendental não é outra coisa que um acontecimento de *intensidade* – abusando aqui da tautologia para extirpar confusões. E ela se deve à ocorrência de um *limite* que se apresenta e se faz sentir, de uma experiência de fronteira de potencialidades e, comumente, de desconcerto e estranhamento que a acompanham. Menos como uma experiência de limitação e mais como a de um limiar em expansão. Na faculdade do *sentir*, por exemplo, é o deparar-se com o ainda *não sentido*; na da *memória*, com o *esquecido*; na do *pensar*, com o *impensado*; na do *imaginar*, com o até então

*inimaginado* que estava insuspeito, e assim por diante com todas as faculdades que se pudesse elencar<sup>67</sup>.

A propósito, é justamente disso que se trata, em Deleuze, o *uso paradoxal das faculdades*, do excitá-las rumo aos confins de sua potência, para além do que estariam acostumadas a se deparar (o *mesmo*), a fim de que uma ocorrência *diferente e diferenciadora* daí erigisse (o *impensado*, para o pensamento, por exemplo, etc.), expressão de seu paradoxo. Em tempo, para Deleuze cada faculdade opera tão somente a partir de sua própria potência, ou seja, a faculdade de pensar, pensando; a do sentir, sentindo, a da memória, recordando... Até que, quando exercida *paradoxalmente* em sua experiência-limite, um *desregramento* entre as faculdades ocorra. Logo chegaremos nisso.

E a respeito do *fora*, gostaríamos de destacar apenas que são seus elementos de *casualidade e imponderabilidade* que dão o tom do que de mais significativo pode acontecer às faculdades em suas recepções de tudo que lhes chega do transcendente, e sobretudo pelo que daí ela ultrapassa: as *intensividades*. Estas são ocasionadas por encontros fortuitos graças a um *fora* que, na verdade, escapa a qualquer redução objetivista como mera exterioridade, como extensividade. Sendo do próprio campo transcendental, do próprio plano de imanência, é um *fora* inconcebível nas regiões aquém dos confins-limites a que as faculdades podem ser levadas. Por isso, há uma insuficiência dos dualismos “dentro-fora”, “interior-exterior” etc. e a da própria gramática fundada nos princípios lógicos (de identidade, da não-contradição e do terceiro excluído) ao tentarmos compreender esse *fora*. Acrescentaríamos, ainda, que ele é imanência que (se auto) nos atravessa, um movimento de forças interativas, de “lentidões de velocidades”, de devires, entre cujos efeitos, com sorte, pode estar alguma intensidade a mover o sentir, o pensar etc. a constatações outras.

Seja como for, faremos agora um esforço de maior clareza – o que o próprio Deleuze nos dificulta –, a fim de irmos direto ao ponto da relação entre afetividade e conhecimento em sua filosofia. Na verdade já estamos nele, mas é hora de sondarmos melhor as implicações afetivo-cognitivas do *uso paradoxal* das faculdades, o que pede logo tratarmos de seu *desregramento*, posto que o universo teórico de Deleuze definitivamente não é o das estruturas fixas, estáveis e pacificadas que os filósofos da Modernidade conceberam.

---

<sup>67</sup> Sabemos que, embora Deleuze, em *Diferença e Repetição*, privilegie as faculdades da sensibilidade, da memória e do pensamento, ele não as concebe como se esgotando aí ou em apenas poucas mais. Roberto Machado observa: “[...] Deleuze assinala que em uma “doutrina completa” das faculdades – que o livro não pretende estabelecer – deveriam ter lugar não só a ‘vitalidade’, a ‘sociabilidade’, a ‘linguagem’, mas até mesmo outras faculdades ainda não suspeitadas, a serem descobertas” (MACHADO, 2009, p. 141).

Para Deleuze o ato de *pensar* é posterior e (parcialmente) dependente do ato de *sentir*: lê-se uma combinação de caracteres convencionados arbitrariamente e formando um argumento, ouve-se uma voz comunicando uma ideia, sente-se o calor de uma chama que ameaça ou que reconforta, testemunha-se multissensorialmente uma sequência de eventos, e só então o pensamento age, processa sentimentos, forma interpretações, erra conclusões, estabelece sentidos, elabora crenças, alcança conhecimentos, eventualmente. A faculdade da sensibilidade é, portanto, primeira na ordem do tempo e da produção – e daí sua teoria do conhecimento ser definida como um *empirismo* –, muito embora o que ela permite acontecer esteja para além da captação sensorial das qualidades e quantidades da ordem *extensiva* do sensível – e daí a teoria deleuziana do conhecimento ser um empirismo dito *transcendental*<sup>68</sup> –, ou mais claramente dizendo, trata-se do elemento transcendental da *intensidade*.

A *intensidade* é, pois, um *acontecimento* possível graças à faculdade da sensibilidade, a qual apresenta à consciência algo que vibra numa força que se destaca, cintilando e ziguezagueando sobremaneira na linha do sentir, algo sentido como *diferente* e consistindo num episódio de estranhamento e de indeterminação, e que, insistindo como tal, acaba por fissurar a linha do sentir e encontrar a linha do pensar, provocando aí nova movimentação e estranhamento, um *acontecimento* que o pensamento não consegue categorizar segundo suas *representações* já conhecidas. É que justamente não se trata mais de algo dessa ordem, da ordem do (já) representado (“re-presentificado”) alguma vez no pensamento, da ordem da *reconhecimento*. Trata-se pois, de uma cognição autêntica, um conhecimento *acontecendo* na dobra de uma complicação de encontros em que, desregradas, algo fugiu da linha de uma faculdade à outra. Como nos esclarece Luiz Orlandi:

Todo encontro ordinário está exposto a uma reviravolta instantânea que pode jogar tudo para fora dos eixos. É como se a própria vida se sentisse abalada por esse vinco em que uma experiência ordinária é dobrada junto a outra, a extraordinária. Pressentimos que a efetiva complexidade da experiência dos encontros depende do que se passa nessa dobra, razão pela qual mantemos nosso ânimo aberto à sua explicação. (ORLANDI, 2009, p. 258)

Isso que assim se experimenta na linha do pensamento não pôde ser *reconhecido* com qualquer *identidade*, em qualquer *oposição*, em nenhuma *analogia*, tampouco por *semelhança*. Trata-se, portanto, de uma singularidade (nova) resultando de uma relação *violenta* entre *faculdades disjuntas*. É aquele impacto ou aquela *violência* a que nos referimos

---

<sup>68</sup> No tocante a isso, não tem como não sermos remetidos a Kant, com quem Deleuze, até certo ponto – e não tão distante daí – certamente contraiu alguma dívida. Lembramos a sagaz solução do criticismo kantiano, já no início de sua obra maior: “[...] nenhum conhecimento em nós precede a experiência, e todo ele começa com ela. Mas embora todo nosso conhecimento comece *com* a experiência, nem por isso todo ele se origina justamente *da* experiência” (KANT, 1999, p. 53).

anteriormente; certamente uma violação às regras de domínios específicos de cada faculdade, violação mediante a qual, e somente mediante a qual, o ato de pensar tem sua chance de efetivação genuína e a oportunidade de expansão dos limites de seu *pensável*: “[...] Cada um sente e exprime a seu modo essa ocorrência simultânea de linhas divergentes, a estranha dobradura na qual os juntados experimentam seu próprio vínculo como sendo aquilo que os lança num tempo fora dos eixos[...]” (ORLANDI, 2009, p. 258). Noutras palavras, uma *intensidade* emergida *num uso paradoxal* de uma faculdade em *agonia* com seu próprio limite, transmitindo à outra o drama de sua situação *intensa* ou *intensiva*, seu *acontecimento*, que é certamente – assim podemos concluir – um acontecimento afetivo-cognitivo. O objeto de uma tal intensidade tem seu nome, para Deleuze, e dele trataremos mais pontualmente (em 1.2.3.1), perscrutando seu fundamental papel nos atos de aprender e de ensinar.

Isso posto, parece-nos relevante enfatizar o que, segundo Deleuze, gravemente interdita as oportunidades intensivas, tópico pelo qual passamos muito rapidamente até então. Pois bem, é contra a *forma do mesmo na reconhecimento* que Deleuze funda sua filosofia da *diferença* operando um ataque frontal ao “quádruplo cambão”<sup>69</sup> da *representação* – noção esta, é bem verdade, já bastante alvejada na filosofia contemporânea –, ou seja, que ele realiza uma crítica contundente a esses quatro elementos em que “é crucificada a diferença” (DELEUZE, 2021, p. 190), responsáveis por conferirem a ela não um valor em si mesma, mas o mero estatuto de um princípio de comparações.

Tendo já denunciado a captura da representação pelo *Eu penso*, que se reivindica como seu princípio geral e suposta fonte dessas quatro figuras e da unidade das faculdades (que Deleuze, como já vimos, “desregula”), o filósofo conclui que esse artifício todo e esse vício bloqueiam a possibilidade do pensamento alcançar a *diferença* enquanto tal, o que compromete seriamente a potência do ato de pensar. Cientes da importância disso em toda sua filosofia, podemos acompanhá-lo no quarto postulado de *Diferença e Repetição*:

[...] É dada à diferença uma razão suficiente como *principium comparationis* sob estas quatro figuras ao mesmo tempo. Eis porque o mundo da representação se caracteriza por sua impotência em pensar a diferença em si mesma; e ao mesmo tempo, em pensar a repetição por si mesma, pois esta só é apreendida através da reconhecimento, da repartição, da reprodução, da semelhança, na medida em que elas alienam o prefixo RE nas simples generalidades da representação. (DELEUZE, 2021, p. 190)

---

<sup>69</sup> Deleuze elenca essas quatro figuras na submissão da *diferença* à *representação*: “[...] é sempre em relação a uma identidade concebida, a uma analogia julgada, a uma oposição imaginada, a uma similitude percebida que a diferença se torna objeto de representação” (DELEUZE, 2021, p. 190 – itálico do autor).

É muito *curioso* notar (a liberdade com) que, Deleuze, na imediata sequência desta citação, recorre não a Nietzsche, mas a Platão<sup>70</sup> para, por meio dele, acusar o que é objeto de reconhecimento e apontar o que nos *força* a pensar, arrancando o pensamento de qualquer tranquilidade. Vindo ao nosso encontro com especial interesse sobre a filosofia, Deleuze, ao tratar dos conceitos e pondo em xeque “[...] a pretensa afinidade com o verdadeiro, a *philia* que predetermina ao mesmo tempo a imagem do pensamento e o conceito de filosofia” (DELEUZE, 2021, p. 191), ele, com o mesmo jogo livre e habilidoso na escolha de palavras, propõe ao leitor o *impensado* da própria filosofia – talvez querendo e logrando causar em nós a necessária estranheza das intensidades – ou seja, uma inversão de sua própria concepção e expressão (como suposto *amor* ou *amizade* à *sabedoria*), num procedimento argumentativo que subverte a ideia tradicional, os afetos esperados, a etimologia de costume e, por fim, concluir com a necessidade de uma relação fortuita para a devida ativação afetivo-cognitiva em nós. Vale verificarmos:

[...] Na verdade os conceitos designam tão somente possibilidades. Falta-lhes uma garra, que seria a da necessidade absoluta, isto é, de uma violência original feita ao pensamento, de uma estranheza, de uma inimizade, a única a tirá-lo de seu estupor natural ou de sua eterna possibilidade: assim como só há pensamento involuntário, suscitado, coagido, no pensamento, com mais forte razão é absolutamente necessário quele nasça, por arrombamento, do fortuito do mundo. O que é primeiro no pensamento é o arrombamento, a violência, é o inimigo, e nada supõe a filosofia; tudo parte de uma misosofia. Não contemos com o pensamento para embasar a necessidade relativa do que ele pensa; contemos, ao contrário, com a contingência de um encontro com aquilo que força a pensar, a fim de erguer e estabelecer a necessidade absoluta de um ato de pensar, de uma paixão de pensar. (DELEUZE, 2021, p. 191)

É por isso que François Zourabichvili, importante estudioso de Deleuze, intitula a filosofia dele como uma filosofia do *acontecimento*, afinal, ela (é em si e sobretudo) reivindica uma contingencialidade acontecimental, enquanto encontro fortuito e potente com o *fora*, como condição, ou melhor, como “necessidade absoluta” do ato pensar, aquele que é genuíno quando escapa do paradigma consolidado da reconhecimento e então se compreende, em larga medida, refém do acaso. Aí, o pensar é convocado a uma abertura tal que é pela invasão indelicada do que ocorre numa outra linha, a linha *perceptual* e *afetiva* da faculdade da sensibilidade, que sua própria força pode melhor se exercer e então efetivamente “dar e criar”, no caso, criar *conceitos*, essas criaturas aberrantes enquanto desnaturação da representação,

---

<sup>70</sup> Em passagem de *A República*, VII, 523b ss (cf., nota n. 6 in DELEUZE, 2021, p. 225), que versa sobre as percepções “que não convidam o pensamento” e aquelas “sadias” que “o levam inteiramente a esse exame”.

essas criações bastardas de um pensamento violentado numa zona de faculdades invasivas, transgressoras, sem donos (sem *cogito*) e além dos próprios limites.

Assim, contra a reprodução do que Deleuze chamou de “besteira” (DELEUZE, 2021, p. 204-207), ou seja, contra o sem sentido do *sensu comum* e a expectativa coletiva do estabelecido como *bom sensu* (cf. *ibid.*, p. 183-185), ele nos provoca a uma *filosofia do acontecimento*, que é também uma *filosofia da diferença*. Pensando por conceitos (por ela criados) a partir de um *plano de imanência*, Deleuze propõe que a lida da filosofia com o caos advenha como um autêntico *problema* filosófico, ligado “[...] à avaliação do que tem importância e do que não tem; [...] à repartição do singular e do regular, do notável e do ordinário” (*ibid.*, p. 254). Nesse intuito, seu próprio problema seria o “de adquirir uma consistência, sem perder o infinito no qual o pensamento mergulha [...]” (*id.*, 1992, p. 59). É por essa mesma razão que a filosofia e seu próprio estranho, salutarmente, podem se transitar, permitindo suas forças circularem em trocas com fecundações mútuas, aptas a proliferar novas intensidades:

Em filosofia, a sintaxe tende para o movimento do conceito. Ora, o conceito não se move apenas em si mesmo (compreensão filosófica), mas também nas coisas e em nós: ele nos inspira novos “perceptos” e novos “affectos”, que constituem a compreensão não filosófica da própria filosofia. E a filosofia precisa de compreensão não filosófica tanto quanto de compreensão filosófica. (DELEUZE, 2013, p. 208)

Dessa forma, temos aqui não apenas o entrelaçamento entre *afetividade* e *conhecimento* que buscamos no pensamento de Deleuze, mas também um reconhecimento da própria liberdade do *conceito* (tanto quanto dos *perceptos* e dos *affectos*) circulando e povoando outras áreas de compreensão do mundo e suas expressões. Por isso, para nós se torna premente favorecer os encontros e a convivência entre a filosofia, a cultura, as artes, as ciências, a educação etc., ou melhor, isso tudo *na* educação, *intensificando* a presença de cada qual nessa coabitação de criações humanas desde a escola. Num tal propósito, o ensino escolar da filosofia tem fundamental papel propedêutico na formação de nossos estudantes, estimulando-lhes a abertura à alteridade e suas diferenças, e provocando-os ao pensamento por seus próprios meios, com seus conceitos filosóficos, e inclusive pondo-se a serviço do próprio direito à educação de nossos jovens, que é também o direito de sentir e de pensar *diferentemente*.

Isso posto, nosso próximo passo perseguirá uma compreensão crítica acerca dos processos de *aprender* e de *ensinar* de modo geral, ampliando a interlocução com mais

pensadores, mas sem perder de vista nosso interesse maior em fisgar, nisso tudo, consequências oportunas ou contribuições significativas para a atuação escolar da filosofia.

## **1.2 Algumas disputas epistemológicas acerca do aprender e do ensinar: uma abordagem sob interesse filosófico**

Neste subcapítulo, inspecionaremos algumas disputas teóricas em torno do *aprender* e do *ensinar* de modo geral, direcionando nosso olhar mais atentamente, em alguns momentos, sobre como nelas também se pensa a relação entre *afetividade* e *conhecimento*. Para sermos mais claros, atentaremos, quando em cada qual, sobretudo às questões do *aprender* e do *ensinar*, enquanto implicadas na relação afetivo-cognitiva, porém, examinaremos isso a partir de uma seleção entre referências que se configuram, senão entre seus atores ao menos para sua fortuna crítica e para nós, como uma verdadeira *disputa epistemológica*. E se certamente se trata de disputas ainda não resolvidas na contemporaneidade – ao menos enquanto não se filia de modo exclusivo e excludente numa única das perspectivas –, tampouco nos propomos a resolvê-las, visto que nossa tarefa principal é outra, embora delas queiramos tirar proveito.

Mas por que então escolhermos essa via? Por que não nos mantermos, como acabamos de fazer, entre referências relativamente amistosas, que, como vimos, já nos dão suficiente trabalho? Ou então por que não optar por filiações ainda mais facilmente reconhecidas, mesmo que não explicitamente assumidas? Por que não ficar apenas no terreno da psicologia, já ele bastante plural? E por que não escolher, nele, autores como Lev Vygotsky (1896-1934) ou Henri Wallon (1879-1962), que nos facilitariam sobremaneira o trabalho do exame do papel das interações sociais e dos afetos com vistas a nosso interesse sobre a questão educacional? Por que não nos determos na já riquíssima releitura de Sigmund Freud por Jacques Lacan (1901-1981), seu declarado seguidor? Ou apenas no forte *agenciamento* entre Gilles Deleuze e seu amigo Félix Guattari (1930-1992)?

E por que três ou quatro escolhas e não apenas uma ou duas? Por que não apenas o avanço da psicologia genética de Jean Piaget (1896-1980) com sua noção de *inteligência* como órgão regulador das interações, contra o determinismo behaviorista, mais facilmente criticável? Ou ainda, por que não apenas a confrontação lacaniana aos esquematismos piagetianos, à insistência genebrina em não reconhecer o fundamental papel da linguagem no plano simbólico, sua recusa em consentir maior vigor aos afetos ante *suas* inabaláveis estruturas da inteligência, recusas estendidas também ao inconsciente como embaralhador

definitivo dos rumos do ensino e da aprendizagem, bem como às implicações subjetivas em meio a essas vicissitudes todas?

Ou ainda, noutra direção, por que não nos determos apenas no dissenso entre a psicanálise freudo-lacanianiana e a esquizoanálise deleuzo-guattariana acerca do complexo de Édipo, ou do inconsciente, respectivamente, como palco dos desejos ou como máquina desejante, ou mesmo do desejo definido ou enfatizado como uma falta constitutiva ou como uma potência constitutiva? Por que, ao invés disso, uma incursão pela *psicologia da aprendizagem*, pela *psicologia do desenvolvimento*, pela *psicanálise* e pela *filosofia da diferença*, como faremos neste subcapítulo? Em suma, por que o caminho mais heterodoxo e mais difícil?

Esperamos que a resposta não esteja mesmo num amor mórbido ao sofrimento, mas que passe pela coerência na valorização das *diferenças* por si mesmas e pela aposta de que os bruscos deslocamentos a que somos levados nos estudos dessas concepções divergentes nos propiciem perspectivas, brechas intuitivas e *fissurações* tais que sejam mais férteis para pensarmos o que mais nos interessa: o ato de filosofar com alunos no contexto da etapa final escolar, uma atividade em que, para não incidir em dogmatismos ou doutrinações, vemo-nos sempre mais obrigados a certo generalismo, ou seja, de praxe, a andarmos sobre um campo minado de ideias arreadas, de férteis descomposturas e extravagâncias intelectuais, e de senhores que a todo momento “puxam o tapete” de quem lhes colocou de pé como filósofos, quando eram só “anões nos ombros de gigantes” antes de se lhe tornarem ingratos (porém sem tanto ressentimento e em geral mais por estratégia intelectual mesmo).

Mas, na verdade, o hábito pluralista do professor escolar de filosofia em andar na corda-bamba não basta como nossa resposta. E também pensamos ser ilusório operar fusões ou incorporações conceituais que pudessem resultar nalgum Frankenstein convincente que, ao acordar, pudesse tudo nos dizer acerca do *aprender* e do *ensinar*. Igualmente, meras justaposições de conceitos, argumentos ou referências teóricas de peso tampouco nos entregam como resultado uma boa compreensão do que buscamos ou mesmo uma ideia genuinamente nova e autêntica do que quer que seja. E nem o fato de nossos objetos de estudo poderem ser uma síntese de determinações múltiplas seria suficiente para julgamos possíveis articulações entre conhecimentos tão opostos, muito embora seja natural recair sobre eles a abordagem de pensadores e de áreas do conhecimentos diferentes.

A não ser que, ao estabelecermos essas articulações, também as assumamos como *dobras*, mais por nos oferecerem descontinuidades na medida em que se (in)flexionam, e menos como junções com que visassem se prender. *Dobras* cujo uso nos permita deslizar de

uma matriz explicativa às outras, colhendo de seus planos o que os ingleses chamam de “food for thought”, sobretudo no que disser respeito aos argumentos mais convincentes, aos exemplos mais facilmente detectáveis e presentes quando confrontados com a prática pedagógica – restituindo a esta seu “lugar de fala”, o da fala docente, tão comumente invalidada pelos saberes supostamente superiores aos da *práxis* (escolar) – e nela demonstrados como mais plausíveis; e, sobretudo, nesse deslizar entre matrizes sérias e divergentes de pensamento, poder colher o que elas nos revelam como seus princípios ético-políticos fundamentais no exercício de suas elaborações, sem receio algum aqui de assumirmos isso. Ademais, também não nos parece haver necessidade de, nesse exame atento e valorizador das diferenças em meio às quais tateamos suas noções e argumentos a fim de formar nossas afinidades, realizar recusas em bloco de quaisquer desses saberes apenas porque alguma explicação nos dissuadiu da viabilidade de alguns elementos da outra.

Sem tergiversar com contradições inaceitáveis, para nós se trata mais do foucaultiano manuseio dos conceitos e ideias como caixa de ferramentas para abrir as portas e janelas de nosso próprio problema, e não exatamente as do problema de quem nos produziu essas ferramentas – muito embora lhe sejamos gratos por isso. Ora, não nos seduz a ilusão da unificação positivista dos saberes, bastando-nos lembrar, por exemplo, com G. Bachelard, como isso apenas atrapalha os esforços pelo conhecimento<sup>71</sup>, posto que as descontinuidades fronteiriças entre teorias e métodos diferentes marcam indiscutivelmente a história das ciências. Reconhecer as especificidades dos campos aqui em disputas requer ao mesmo tempo admitirmos que não se trata de territórios fechados, sem o que cairíamos numa situação muito pior do que os incômodos próprios das disputas, ou seja, uma intolerância intelectual como ignorância mútua das enunciações de cada parte e a surdez aos tantos empenhos de cada qual – aliás, isso nos parece mais um discipular “espírito de rebanho” do que o espírito dos grandes nomes que ganham discípulos.

E se nossa escolha já é suficientemente complicada, sabemos também que ela sequer dá conta de tantas outras concepções que também se propõem sabedoras de nossos temas

---

<sup>71</sup> O filósofo da ciência descreve bem o que, noutra passagem, chega a chamar de “preguiça” e “negligência” de uma filosofia assim orientada: “No fim do século passado acreditava-se ainda no carácter empiricamente unificado do nosso conhecimento do real. Era mesmo uma conclusão na qual as filosofias mais hostis se reconciliavam. Com efeito, a unidade da experiência aparece sob um duplo ponto de vista: para o empiristas, a experiência é uniforme na sua essência por que tudo vem da sensação; para os idealistas, a experiência é uniforme porque é impermeável à razão. Tanto na adopção como na recusa, o ser empírico forma um bloco absoluto. De qualquer maneira, julgando afastar qualquer preocupação filosófica, a ciência do século passado oferecia-se como um conhecimento homogêneo como a ciência do nosso próprio mundo, no contacto da experiência quotidiana, organizada por uma razão universal e estável, com a sanção final do nosso interesse comum” (BACHELARD, 1971, p. 15).

centrais. Seja como for, em meio a tamanho universo teórico, o ato de filosofar, bem como quaisquer atos de ensinar e de aprender em qualquer “matéria”, numa escola, na prática não podem esperar por pacificações ou consensos dessa ordem, posto que precisam se realizar, que se deseja que realizem e também que se impõe institucionalmente que aconteçam, inclusive como direito do estudantes à educação.

Ainda que o dissenso teórico sobre essas questões não interdição as práticas pedagógicas, sendo-lhes até fértil sob o ponto de vista de assim poderem manter um horizonte de experimentações aberto a elas, ele se constitui também, todavia, frequentemente como um dificultador (entre tantos outros) para o estabelecimento de propostas pedagógicas coletivamente construídas e a serem coletivamente executadas. E mesmo sendo isso, para o ensino de filosofia, uma ocasião útil para eventuais desnaturalizações de crenças e para necessárias relativizações de múltiplos vieses pseudocientíficos ou pseudopedagógicos, não deixa de ser, ainda, parte de um conjunto maior de complicações que se revestem, nas escolas, também de um caráter epistêmico-político, engendrando decisões, em níveis institucionalmente superiores, que incidem diretamente sobre as ações docentes nas salas de aula junto aos estudantes. Afinal, as concepções antropológica e educacional que se formam a partir de perspectivas mais empíricas, ou fenomenológicas, ou psicanalíticas, ou filosóficas etc. têm significativa força sobre as propostas pedagógicas implementadas, os modelos de aulas assumidos, os recortes teóricos adotados, os materiais didáticos e paradidáticos escolhidos, as avaliações empregadas e ainda no próprio relacionamento entre professores e alunos, no curso de qualquer componente curricular escolar.

A depender de como essas disputas são (ou não) assumidas, uma aula de filosofia pode se construir da maneira epistemologicamente mais rica, ou então se arruinar de forma dogmática. Desse modo, muito embora as complexas discussões sobre a relação entre *conhecimento* e *afeto*, entre *ensinar* e *aprender*, e sobre cada um desses pares entre si extrapolem o marco exclusivo do ensino de filosofia, estamos convictos de que elas, ao interpelarem a própria filosofia como eventual componente curricular numa escola, evocam desta uma resposta e uma prática especificamente suas. Por isso, as heterogêneas e, a rigor, divergentes abordagens deste subcapítulo são aqui contempladas e assumidas como promissoras para uma suficiente evidenciação da complexidade em que se mete um professor quando se endereça a seus estudantes “em nome” da filosofia numa escola.

Tal como descrito no subtítulo, faremos essas abordagens sempre sob interesses filosóficos, no sentido de, ao inspecionar as considerações da *psicologia da aprendizagem*, da *psicologia do desenvolvimento*, da *psicanálise* e da *filosofia da diferença*, permitirmo-nos,

durante elas, ser verdadeiramente interpelados por suas eventuais indagações e provocações sobre a melhor forma da filosofia atuar junto aos jovens aprendizes, sobre suas chances, seu potencial, suas dificuldades, seus alcances. Nesse intuito, recordamos que nosso atravessamento estratégico por essas reverberações teóricas distintas e inconciliáveis (1.2) – assim como por aquelas mais aproximadas da seção anterior (1.1) – devem nos conduzir, ao fim deste capítulo (1.3) ao esboço inicial de alguma plataforma pedagógica mais cuidadosa e mais crítica para o arremesso e movimentação de um ensinar e de um aprender a filosofar no Ensino Médio devidamente atento aos problemas da vida contemporânea (cap. 2) e às próprias potencialidades de seu ousado gesto (cap. 3).

### **1.2.1 Notas sobre as psicologias da aprendizagem e do desenvolvimento**

Nosso intuito, com as próximas *notas*, é de abordarmos apenas alguns conceitos e noções específicas das áreas selecionadas dentro do vasto campo da(s) psicologia(s) a fim de, mais tarde, ultrapassá-los por meio das contribuições da psicanálise e, novamente, da própria filosofia.

Para mantermos ampliada certa margem de escuta a vieses que não necessariamente assumimos, abrimo-nos ao menos a algumas considerações mais gerais da chamada *Psicologia da Aprendizagem*, a cujas provocações não se responde aqui com indiferença ou preconceitos. Afinal, se se quiser examinar a especificidade mobilizadora da cognição com a afetividade pelo ensino de filosofia (na escola), alguma atenção merece ser dada também às investigações de caráter mais empírico e de viés biológico, na psicologia, acerca da espécie que entende poder filosofar. Ademais, quando passamos pelas problematizações nietzschianas (1.1.2), por exemplo, tivemos a oportunidade de ver até onde seu pensamento foi admiravelmente levado porque conferiu especial atenção à vida, ao corpo e, como sabemos, aos estudos biológicos e psicológicos de sua época, seja para com eles se inspirar e filosofar melhor, seja para deles em alguma medida poder discordar; enfim, não os ignorou.

E no mesmo esforço crítico de escuta a uma pluralidade maior de vozes e ideias, atravessaremos também algumas premissas e conclusões da chamada *Psicologia do Desenvolvimento*, fundada pelo suíço Jean Piaget. Analisaremos suas indagações maiores, alguns de seus recursos argumentativos e conceitos, sobretudo no que tange às relações entre as esferas do conhecimento e da afetividade e suas implicações para os atos de aprender e de ensinar.

Possivelmente com menos pontos cegos em nosso campo de visão, almejamos depois nos lançar a eventuais críticas, com o auxílio de autores que se servem de outras bases epistemológicas que escapam àquelas em que essas psicologias se estabeleceram (de cunho mais tradicionalmente empírico e das ciências biológicas). Assim, ao consultarmos, ainda que brevemente, essas perspectivas tão específicas dentre o vasto campo em que se tornou a psicologia, cultivaremos em nosso horizonte mais distante uma questão filosófica importante a esta pesquisa: pode-se chegar a algum consenso mínimo acerca de como aprendem os seres humanos e a partir do qual suas potências (afetivo-cognitivas) poderiam ser mais bem mobilizadas, ao modo específico da filosofia, ao se ensiná-la nas escolas? O que aqui nos propomos a trazer são apenas notas concisas, com os devidos cuidados.

### **1.2.1.1 Os *sapiens sapiens*: notas sobre a abstração, a metacognição e a cultura**

Segundo pesquisadores da Psicologia da Aprendizagem, a continuidade e a descontinuidade cognitivas entre os seres humanos e algumas outras espécies se explicariam por fatores como, de um lado, a *associação* e a *recursividade*, que seriam processos partilhados, e, por outro lado, fatores como a *abstração*, a *simbolização* e a *metacognição*, especificamente humanas. Mas essa primeira divisão e caracterização carregaria consigo uma outra, a da diferença entre *instinto* e *aprendizagem*, as quais nos parecem merecer definições prévias.

Essa perspectiva assume o *instinto* como sendo um padrão de encadeamento complexo num contexto de estímulos complexos, e que levam os indivíduos a se comportarem de uma certa maneira, não requerendo, para isso, experiência (prévia). Já a *aprendizagem* é assumida como um *processo adaptativo ao ambiente* e requer tanto *experiência* quanto *maturação*, tendo como seu melhor sinal a *transformação*. E a *aprendizagem* se caracterizaria também por ser *duradoura* e *incidental*: *duradoura* por haver *acúmulo*, significando que o que passou (tendo sido transformado) não desaparece, apenas permanece inativo; e *incidental*, já que muitas vezes o outro com quem se aprende não está na posição de pretender ensinar.

Dessa forma, haveria de se distinguir a partir de que ponto os recursos de *aprendizagem* deixam de ser compartilhados entre humanos e demais animais, restando exclusivos nos primeiros. As constatações que os pesquisadores dessa área apresentam revelam a *associação* e a *recursividade* como capacidades compartilhadas entre humanos e ao menos algumas espécies ditas mais inteligentes. Por *associação* se entende um mecanismo de

aprendizagem que parece funcionar melhor para a *percepção* e ao modo da *generalização* (o que não é raro de ser verificado em diversas espécies). E a *recursividade*, por sua vez, bem menos comum, é a capacidade de *representar* sobre representações; e quando com grau elevado de *abstração* – ou seja, isolando em conceitos e símbolos os conteúdos imagéticos ou perceptivos – ela adentraria então a especificidade humana, apenas. Isso supõe uma base neurofisiológica complexa, e pela ocorrência dos chamados neurônios espelhos, por exemplo, presentes em grande quantidade nos humanos, há quem veja aí certa fronteira cognitiva entre a nossa e as outras espécies, embora ainda não haja qualquer consenso quanto a isso entre os pesquisadores da área.

Mais precisamente falando, apesar de compartilhada com outras espécies, a *recursividade* humana teria muito mais poder de *abstração* em virtude de suas representações sobre representações poderem consistir, na verdade, em interpretações ou redescições das perceptivas, como, por exemplo, imaginar outros usos para uma ferramenta e o exercício da capacidade de *simbolizar*. Para além dos *signos*<sup>72</sup> cujo domínio e utilização compartilhamos com (alguns entre) os outros animais, tais como os *ícones*<sup>73</sup> e os *índices*<sup>74</sup>, os *símbolos* (signos mais complexos, arbitrária e/ou criativamente convencionados e cujos significados demandam interpretação, como por exemplo uma letra de um alfabeto específico, uma palavra qualquer, sua correspondente noutra idioma, um crucifixo, o escudo alviverde de um grande time de futebol, uma logomarca, as horas num relógio etc.), seriam de domínio exclusivamente humano. Nesse sentido, alguma continuidade cognitiva com outras espécies ainda estaria em princípio preservada, e a diferença consistindo tão somente no grau ou no poder das representações processadas (cf. LEME, 2011, p.709), sobretudo ao modo abstrato e simbólico<sup>75</sup>.

No caso da *metacognição*, por se tratar de notável uso de *abstração* mediante a sofisticação da linguagem conceitual, sua especificidade humana resulta como ponto pacífico

---

<sup>72</sup> Nessa perspectiva, *signo* é qualquer coisa que possa estar no lugar de outra e representá-la.

<sup>73</sup> *Ícones* são signos que portam uma relação de semelhança com o objeto representado, como por exemplo alguma escultura, uma foto, um desenho. Alguns tipos de chimpanzés se mostraram capazes de reconhecê-los, tal como demonstraram as pesquisas de Sue Savage-Rumbaugh em Des Moines (EUA) com o bonobo (*pan paniscus*) Kanzi.

<sup>74</sup> *Índices* são signos que guardam uma relação de proximidade ou contiguidade com o representado, como por exemplo o odor, uma fumaça, a força ou a direção do vento, uma pegada, um arco-íris (na natureza) etc.

<sup>75</sup> Ernst Cassirer (1874-1945), que escreveu sobre a experiência de Heller Keller, nos fornece uma explicação mais profunda sobre o *símbolo*: “ [...] Um símbolo não é apenas universal, porém extremamente variável. Posso expressar o mesmo significado em vários idiomas; e, até dentro dos limites de uma única língua, o mesmo pensamento ou ideia pode ser expresso em termos muito diferentes. Um sinal está relacionado com a coisa a que se refere, de forma fixa e única. Qualquer sinal concreto e individual se refere a certa coisa individual. [...] Um símbolo humano genuíno não se caracteriza pela uniformidade, mas pela versatilidade. Não é rígido nem inflexível, é móvel” (CASSIRER, 1972, p. 67).

entre cientistas. Consistindo “tanto no controle como no conhecimento sobre nossas atividades cognitivas” (LEME, 2011, p. 710), processo favorecido pela *cultura*, as transições mimética, léxica (representação simbólica) e a escrita (como externalização da memória), a *metacognição* denota uso de linguagem como capacidades humanas de autoconsciência (os *sapiens sapiens*, afinal, *sabem [o] que sabem*) e de “viajar” mentalmente no tempo. Mais que isso, o entendimento da *intencionalidade* alheia, para além da percepção de sua condição de alteridade (como um outro diante de mim), é que poderia ser o sinal do avanço qualitativo de uma capacidade exclusivamente humana, aquela capaz de possibilitar a *cultura*.

A *metacognição*, ainda como controle deliberado sobre o funcionamento cognitivo, alterando-o ou reestruturando-o, abriria também a nós o horizonte de afetos específicos, possíveis apenas graças a esse “segundo nível”, tais como a vergonha, o orgulho, a inveja, a culpa etc.. No tocante a isso, também a neurociência – embora seja alvo de muitas críticas ao abordar a metacognição como função executiva, localizando-a no lobo pré-frontal – admite também uma *meta-afetividade*, que seria o trabalho sobre as emoções e sentimentos, havendo então dois níveis para a cognição e dois para a afetividade. Todavia, há ainda quem as pense como independentes, localizando a atividade afetiva na amígdala. E há também outros que pensam a primazia dos afetos sobre a cognição... O americano Jerome Bruner (1915-2016), por sua vez, propôs os dois como apenas uma separação superficial, tudo se tratando, na verdade, de estados mentais, sempre unidos. Exemplo disso seria o *sentimento* da inveja, o qual também sinaliza *conhecimento* sobre o que o outro tem.

Assim, as divergências entre as vertentes discordantes sobre a (des)continuidade entre a nossa espécie e as outras, na Psicologia da Aprendizagem, passa pelos argumentos, por um lado, sobre a base neurofisiológica e, por outro, pelas inferências a partir da observação do comportamento nas espécies estudadas. Nesse sentido, em geral, enquanto o antropólogo tende a considerar mais a descontinuidade, o biólogo é mais pela continuidade, ficando o psicólogo em certa oscilação entre ambos. Além disso, embora exceda o escopo desta pesquisa, vale ao menos mencionar que a complexidade das abordagens é ainda bem maior<sup>76</sup>, conforme o corte epistemológico com que operam cada uma das ramificações da ciência.

---

<sup>76</sup> Consideremos também, por exemplo, a *neurociência cultural*, para a qual a plasticidade do cérebro é moldável pela experiência. O instinto exigiria conexões prévias, contudo, nessa perspectiva, pela evolução do cérebro essas conexões instintivas viriam se reduzindo e sua plasticidade aumentando, sob o controle do lobo pré-frontal no papel das deliberações mentais (tanto na cognição quanto na afetividade). Esse controle seria maior em algumas operações mais sofisticadas e menor noutras, as ditas automáticas (como os atalhos mentais, utilizados como carga de informação para defesa, por todos os animais que se locomovem para se alimentar). Na neurociência cultural, atenta ao contexto, se realiza o monitoramento de que áreas neurológicas são mais ativadas (as áreas com maior irrigação sanguínea etc.) e acreditando que assim se poderia perceber, por exemplo, o quanto imagens e palavras negativas promoveriam efeitos diferentes em diferentes grupos.

Assim, a *Psicologia Intercultural*, por exemplo, chega a questionar a validade de certos processos psicológicos assumidos como universais, diferindo-os de acordo com os valores próprios de cada tempo e lugar. Não apenas isso, mas também a própria noção de *cultura* passa por respostas diferentes<sup>77</sup> e, por consequência, os processos ensejados em cada uma impactariam, ao seu modo, a aprendizagem humana. Vejamos brevemente.

Conforme Keiko Ishii, em *Culture and the mode of thought: a review* (2013), haveria dois grandes grupos no planeta em que as culturas se manifestam, cada qual impactando as formas de entendimento e de sensibilidade de seus indivíduos: o *individualista* e o *coletivista*. Em seus estudos, ela afirma que cada uma dessas duas culturas teria um tipo de *self: independente x interdependente* (mais do que o “eu” x o “nós”). Assim, algumas associações são estabelecidas, tais como: chineses, latinos, árabes e africanos sendo mais coletivistas; e Grécia (muitas ilhas), demais europeus e estadunidenses, mais individualistas (ideias de liberdade, pensamento autônomo etc.). Aprofundando um pouco mais, sua pesquisa sustenta alguns paralelismos: os ocidentais (mais individualistas) tenderiam a atribuir a quesitos internos a *explicação causal*, já os orientais (mais coletivistas) tenderiam a atribuí-la a fatores externos (o que favoreceria mais a convivência entre os membros do mesmo grupo). Quanto à *atenção*, o ocidental teria um foco maior no objeto, já o oriental o teria no todo, de modo mais panorâmico. O *foco no objeto* (pelo ocidental), na parte, é mais determinista; o *foco no todo* (pelo oriental) é mais multifacetado. Os estudos sobre o movimento ocular também teriam encontrado essas mesmas diferenças entre as culturas.

Importante dizer que, segundo essa perspectiva, a *categorização*, que é uma forma de generalizar, promoveria uma melhor adaptação e sobrevivência. Sendo a *categorização* mais automática e menos deliberativa, haveria dois tipos de processos, um mais *intuitivo* (ex.: o pardal é mais pássaro que a ema), outro mais *prototípico* (os exemplos melhores vão tomando a centralidade na explicação: pardal, depois galinha, depois ema...). O primeiro plano de processamento mental aparece aí como mais rudimentar, mais associativo; e o plano ulterior como mais deliberativo. A pesquisa comparativa sobre categorização teria mostrado, por exemplo, os orientais categorizando mais por *semelhança*, já os ocidentais acentuando mais as *diferenças* (primeiro o pardal...). Haveria ainda mais *estabilização* na visão coletivista, em que a mudança importa menos; e o inverso na individualista. Enquanto o individualista tem mais dificuldade com o relativo, o coletivista a tem com o absoluto. O coletivista chamaria

---

<sup>77</sup> Por exemplo, enquanto para o estadunidense Jerome Bruner a *intersubjetividade* é o que possibilita a cultura, para seu conterrâneo Michael Tomasello é a compreensão da *intencionalidade* do outro que a possibilita. A cultura não seria assim o que nos torna diferentes dos outros animais, mas a consequência de algo que nos torna *mais* diferentes deles.

mais a atenção para o contexto (seus ideogramas também apontariam isso, pois expressam o todo de uma ideia). Já nos estudos comparativos sobre *priming* (uma predisposição implícita com interferência de significados), tem-se como a cultura e a mente interagem: o ocidental relaciona a vaca com um cachorro (ambos são animais), já o oriental a relaciona com a grama. Nesses estudos, os orientais explicam a separação de um peixe do cardume muito mais pela disposição do cardume, enquanto os ocidentais mais pela disposição do próprio peixe. Por fim, e concluindo nossas notas, reconhece-se também que a cognição não seria “fria” (a não ser desejavelmente), pois é amplamente influenciada pela afetividade (“quente”).

Levando em conta esses breves apontamentos, gostaríamos apenas de abrir espaço para algumas questões de interesses filosófico-pedagógicos e filosófico-educacionais nossas: nos lugares afetivos a que somos conduzidos pela nossa exclusiva capacidade humana de *abstração* e *metacognição* quando provocados ao modo da filosofia (como componente curricular nas escolas), esta faria mover mais frequentemente e com que força quais afetos em nossos estudantes? Como eles reagem a isso? Sentindo-se como? Qual o impacto disso em termos de avanço cognitivo? O que ocorre teria alguma força significativa? Haveria mesmo uma potência genuína do ensino de Filosofia que a escola jamais poderia negligenciar? Haveria algum efeito beneficemente superior para os estudantes, na atitude de (aprender a) indagar de forma às vezes altamente abstrata e metacognitiva (dependendo do assunto), quando conduzidos e assim impelidos pela Filosofia?

Se assentirmos às considerações que vimos da psicologia da aprendizagem (a especial dotação humana para a *abstração*, a *simbolização* e a *metacognição*), a Filosofia disporia, então, de uma especial (não exclusiva) capacidade para provocar e consolidar aprendizados e habilidades afetivo-cognitivas (para além, pois, do *acúmulo*, da *associação* e da *recursividade*) de modo tal que isso fosse, *per se*, razão suficiente para que sua presença nas escolas fosse assegurada e mais ampla? E se as considerações sobre o peso cultural sobre nossos processos afetivo-cognitivos são incontornáveis, de que forma, na nossa cultura hoje, filosofaríamos melhor? E, por outro lado, em que sentido seríamos culturalmente prejudicados em alguns aspectos do filosofar? E quanto o filosofar de culturas não ocidentais – tão vítimas de epistemicídio entre nós – poderiam nos beneficiar? Quantas riquezas afetivo-cognitivas (outras formas de sentir e de pensar) ainda ficam fora de nosso alcance enquanto não nos abrimos, desde a formação universitária, às assim chamadas filosofias não ocidentais?

Embora essas indagações nos sirvam para ampliarmos a compreensão da complexidade (dificuldades e possibilidades) das questões envolvidas, nosso exercício especulativo aqui até extrapola o escopo de nossa empreitada, e sabemos também que

determinadas questões nos colocariam necessariamente na rota de pesquisas ao modo empírico-quantitativo, que também não é ao que aqui nos propomos – já que nosso esforço, muito embora a ele subjaza uma intensa práxis docente, é o de uma sustentação sobretudo teórica. Dessa forma, por ora satisfazemo-nos com a constatação de que poderíamos considerar os apontamentos advindos da Psicologia da Aprendizagem como promissores, em bom grau, senão para a validação curricular da filosofia nas escolas, ao menos para apostarmos em seu salutar alcance na formação de nossos jovens, afinal, como se sabe, a filosofia é muito boa no estímulo e no uso da abstração, da simbolização e da metacognição.

### **1.2.1.2 Notas sobre a equilibração (majorante) e o alcance da perspectiva desenvolvimentista**

*Sentimentos de sucesso ou de fracasso levam a uma facilitação ou inibição na aprendizagem das matemáticas, mas as estruturas das operações não são modificadas. A criança cometerá erros, mas não inventará, por isso, novas regras de adição; compreenderá mais depressa do que uma outra criança, mas a operação será sempre a mesma.*

*Jean Piaget, Les Cours de Sorbonne, 1954<sup>78</sup>*

Limitando-nos ao que nos propomos, interessa-nos de largada o que Piaget, em sua epistemologia genética, chamou de *equilibração*. O estudo desse tema nos permitiria algum acesso às relações entre a *racionalidade* e as *emoções* em situações de conflito e ainda conhecer os modos de funcionamento *cognitivo* e *afetivo* e as implicações para o *aprender* e o *ensinar*, ao menos conforme sustentados pela Psicologia do Desenvolvimento.

Para Piaget, a *sensibilidade* à contradição é indicativo de maior desenvolvimento *cognitivo*, de modo que a presença do *duvidar* e do *questionar* lhe são um sinal e um critério para suas investigações, as quais se concentraram sobretudo em crianças, mas teriam revelado algumas dinâmicas da cognição coextensivas à fase adulta também. Afinal, para ele, sempre há uma possibilidade de avanço cognitivo no desconforto da dúvida, tanto quanto de permanência nos preconceitos por quem ainda não está sensível às contradições.

Numa tentativa de explorar mais alguns aspectos das elaborações do suíço, alguns intérpretes seus (cf. BLASI & ORESICK, 1986) chegam a falar até de uma *inconsistência do*

---

<sup>78</sup> PIAGET, 2014, p. 45.

*self*, que consistiria numa experiência *incômoda*, mas necessária para o desenvolvimento intelectual. Seus ingredientes são uma tensão interna, uma resposta emocional de desconforto, culpa, vergonha, necessidade de reparação etc., sendo que o principal são os sentimentos de “não posso mais viver com isso, preciso fazer alguma coisa a esse respeito”. Para eles, nessa experiência haveria uma espécie de *sistema*, e uma criança muito nova, por exemplo, embora tenha alguns desses ingredientes, ainda não os tem sistematizados, e por isso ainda não apresentaria a *inconsistência do self*. Acontece que seria preciso maior avanço nos sentimentos e nos pensamentos para que isso ocorresse. Em poucas palavras, além do patrimônio biológico, a *maturação* (já no bebê), a *experiência* (física e lógico-matemática), a *interação* social e principalmente a *equilibração* ou *equilibração majorante* (reguladora dos anteriores) seriam condições e fatores para o desenvolvimento do pensamento.

Nessa abordagem, baseando-se em Piaget, no desenvolvimento o que importa é a *sequência* em toda uma trajetória e a condição de superação da *inconsistência* se dá pela *tomada de consciência*, quando a própria pessoa se sente então implicada, pois é preciso *autopercepção* da própria contradição e sobretudo a necessidade de querer fazer algo a respeito, afinal: “[...] provavelmente, os casos mais claros de *inconsistência do self* são aqueles nos quais uma ação desempenhada por uma pessoa não corresponde à crença sobre a mesma ação assumida pela pessoa” (ibid., p.149, tradução nossa). A *inconsistência do self*, portanto, advém da consciência das constrições internas, podendo trazer a culpa e a vergonha, por exemplo, mas não chegando a paralisar ou a implodir o *self*. De toda forma, ela seria uma intersecção entre o afetivo-emotivo e o racional-cognitivo, e o *desequilíbrio* vivenciado nela ocorre quando há *intencionalidade e consciência*, acompanhado da *percepção* de uma lacuna.

*Equilibração* se tratará, então, de um equilíbrio instável, e o *desenvolvimento* se dá por patamares de equilíbrio, regulando-se por *equilibração*. Embora a idade não seja o único fator<sup>79</sup>, considera-se que aos seis anos a criança já iria ficando sensível à contradição e a instabilidade do equilíbrio cobraria um jeito novo para entender o mundo. A *equilibração*, assim, é a passagem para um patamar maior de equilíbrio. E ela ainda seria, na perspectiva dos intérpretes desenvolvimentistas mencionados acima, um fator de desenvolvimento para o qual o ponto central seria a manutenção do *self*. Uma *inconsistência* sinalizaria que algo deve ser feito para manter o *self*, e isso seria, repetimos, uma intersecção entre o afetivo e o cognitivo, em que o *desequilíbrio* a ser superado ocorre quando há *intencionalidade e*

---

<sup>79</sup> Ao contrário do que alguns creem, pode-se dizer que Piaget não é um maturacionista. Seus estudiosos costumam identificar em sua produção científica uma transição na noção de *inteligência*: primeiramente como *adaptação* ao mundo, depois como *construção* de novidades, criação, criatividade.

consciência. Neste ínterim, vale pontuar – mesmo que sem qualquer surpresa para um professor – que um adolescente no Ensino Médio, portanto, já estaria em plenas possibilidades dessa experiência; e, nessa perspectiva, essa compreensão seria bastante valiosa para professores de filosofia para essa faixa etária, autorizando-os e mesmo estimulando-os a encontrarem meios para provocar em seus alunos tais experiências, conquanto que também “bancando” o devido acompanhamento pedagógico (não pessoal ou familiar) e os eventuais “balanços” desencadeados por essas provocações filosóficas neles.

De todo modo, o que podemos e mais nos interessa aferir é que, para Piaget, a *inteligência* é uma espécie de “órgão” de regulação das trocas entre os indivíduos e os objetos, interações regidas pela *equilibração* e em cujo seio se constroem os *conhecimentos*. Tal *equilibração* é mais propriamente chamada de *equilibração majorante*, uma vez que rumaria sempre para *mais*, ampliando-se, e para uma *maior* complexidade. O professor Leandro de Lajonquière nos explica a visão piagetiana acerca do papel mediador e organizador entre o indivíduo e o mundo desse exercício peculiar pelo equilíbrio:

[...] é a *equilibração majorante* que se autoestrutura tanto além do Ego sintético individual quanto aquém da concretude das coisas [...] Assim sendo, a *equilibração majorante* recorta e articula a inteligência que, enquanto organismo intelectual, intromete-se entre Egos e coisas, sempre excêntrica às interações que regula. (LAJONQUIÈRE, 2013b, p. 43-44)

Piaget entende ainda que não se regride, que a *equilibração* sempre nos faz progredir. Diante de um desafio, às vezes se recua para uma forma de enfrentamento anterior, já conhecida, embora insuficiente. Isso dá a impressão de uma regressão, mas não seria, pois faria parte do avanço: crianças com dificuldades de aprendizagem, por exemplo, recorrem frequentemente às estratégias anteriores. Para Piaget a *acomodação* não é passiva, mas ativa. *Assimilação* e *acomodação* não têm uma linearidade. A própria *perturbação* (termo da teoria da *equilibração*) é a instabilidade, o desequilíbrio próprio do desenvolvimento. Mas é preciso reagir a ela. Essa reação é a *regulação*, um movimento do sujeito para alcançar um outro equilíbrio. A *regulação* é um momento da *equilibração* e pode ter resultados diferentes, causando três tipos de condutas compensatórias: 1) uma negação da perturbação (conduta *alpha*); 2) uma compensação parcial, na qual ainda não se consegue antecipar outros problemas do mesmo tipo (conduta *beta*); e 3) uma compensação total, que já seria capaz de antecipar uma perturbação de mesma natureza para conseguir evitá-la (conduta *gamma*). Piaget conclui que esses três tipos de condutas estão presentes nos indivíduos em todas as suas

etapas de desenvolvimento (períodos *sensório-motor*, *pré-operatório*, *operatório-concreto* e *operatório formal*)<sup>80</sup>.

À luz das influências das práticas culturais, é importante ressaltar também que a teoria de Piaget é *interacionista*, pois, como já apontamos, para ele o conhecimento é fruto da interação entre sujeitos e objetos:

Piaget dedica todo um capítulo a demonstrar as relações entre as operações mentais e a vida social; o progresso nas primeiras acarreta a evolução observada na outra e esta última interfere na evolução do pensamento. Ao maior nível de socialização corresponde o mais alto grau de operações lógicas, sendo que a formalização dos conteúdos e do próprio pensamento poderá se destacar nas relações interindividuais. (DE SOUZA, 2002, p.33)

E ao ressaltarmos isso, é importante considerar também que, na epistemologia genética de Piaget, a *interação* humana com os outros sujeitos, ou seja, a intersubjetividade, complexifica ainda mais esse processo, para além do que a inteligência já se incumba de regular intraindividualmente (o indivíduo com seu próprio corpo e seu universo emocional e sentimental), além de também conferir maior limite à capacidade de controlarmos conscientemente esse fator crucial dos aprendizados (a *interação*), para mais além daquela interação entre os sujeitos e as coisas:

[...] Por outro lado, a interação com os outros é simplesmente constitutiva. Quer dizer, dá corpo à inteligência; e a inteligência é não apenas condição para o desenvolvimento de um processo pautado desde a interioridade orgânica dos indivíduos. O fato desse conjunto de interações estar tomado por uma necessidade endógena à construção mesma dos conhecimentos faz com que as interações sejam precisamente espontâneas, que escapem ao controle consciente. (LAJONQUIÈRE, 2013b, p. 44)

---

<sup>80</sup> Como amplamente conhecido, Piaget classifica essas etapas como período *sensório-motor* (de 0 a 2 anos; *pré-operatório* (de 2 a 6 anos); *operatório-concreto* (de 7 a 11, em que a criança entenderia mais pelo princípio do que pelas variações); e o *operatório-formal* (de 11 ao adulto, em que finalmente o campo do possível se aproxima do campo do real). Para ele, aos 18 meses haveria a “revolução copernicana da criança”, quando ela supera o egocentrismo e diferencia o *eu* e o *não eu*, passando do “caos ao cosmos”. O bebê se tornaria então protagonista, fazendo a construção do real. É curioso notar que, historicamente, o surgimento dessa ideia na produção teórica de Piaget coincide com a da formulação do “estádio do espelho” por Lacan; e muito embora Piaget admita aí o papel fundamental da “inteligência verbal” nesse “período dos sentimentos individuais”, não o faz ao modo da psicanálise quanto à importância crucial da linguagem, nem reconhecendo aí a mesma implicação subjetiva. De todo modo, percebe-se alguma interlocução teórica. Em seu curso de 1954 na Sorbonne, Piaget afirma: “[...] Esse período inicia-se entre um ano e meio e dois anos, com o aparecimento da linguagem e da representação. Nesse nível, produz-se na conduta interna uma série de transformações fundamentais que interessam tanto à afetividade quanto à inteligência e, uma vez mais, com um paralelo estreito entre as duas espécies em transformação [...] A função simbólica será ademais a imagem mental ou imitação interiorizada, será a imitação deferida, será, sobretudo, a linguagem, o sistema dos sinais coletivos em oposição a esses símbolos individuais de que acabamos de falar; outras tantas formas permitem evocar objetos não dados perceptivamente e permitem, por conseguinte, a representação que vai então estender indefinidamente o campo da inteligência” (PIAGET, 2014, p. 152).

Daí que, para além das diferenças entre perspectivas – umas mais, outras muito pouco próximas – que viemos abordando até agora, deparamo-nos novamente com os elementos do *limite* e do *imponderável* quando tentamos investigar os processos afetivo-cognitivos em torno dos atos do *aprender* e do *ensinar*, fato que parece insistir em nos manter apenas na (instigante) zona do *provável* quanto a isso tudo. Mas retornemos ao pensamento genebrino um pouco mais. No tocante à contribuição piagetiana, chegamos até agora à mesma pergunta e resposta de uma de nossas referências: “[...] Mas onde tem lugar o processo epistêmico construtivo que implica a participação do aprendiz? A ação tem lugar no seio da interação, mais precisamente, no seio das interações sociais com as coisas” (LAJONQUIÈRE, 2013b, p. 46).

É de capital importância dizermos também que Piaget estudou mais a inteligência do que a afetividade, portanto não deu exclusividade à inteligência, mas primazia apenas. De maneira não-filosófica e bem menos ampla do que as que apresentamos anteriormente, assim ele definiu a *afetividade* em seu curso na Sorbonne em 1954: “[...] Por afetividade compreendemos: a) os sentimentos propriamente ditos e, em particular, as emoções; b) as diversas tendências, incluindo as ‘tendências superiores’ e, em particular, a vontade” (PIAGET, 2014, p. 39). E ainda, para lhe sermos justos, é igualmente correto admitir que ele tentou romper com essa antiga dicotomia, reconhecendo a natureza diferente dos dois aspectos e, ao mesmo tempo, dizendo que ambos estão sempre presentes na conduta: “[...] ele considerava a separação entre emoção e cognição como artificial, meramente uma manobra de teóricos ‘por conveniência de exposição’ ” (IZARD, 1986, p. 29). O próprio Piaget nos deixa isso bem claro:

Será necessário, em contrapartida, distinguir nitidamente entre as *funções cognitivas*, que vão da percepção e das funções sensório-motoras até a inteligência abstrata com as operações formais, e as *funções afetivas*. Nós distinguiremos essas duas funções porque elas nos parecem de natureza diferente, mas, na conduta concreta do indivíduo, elas são indissociáveis. É impossível encontrar condutas procedentes somente da afetividade sem elementos cognitivos e vice-versa. (PIAGET, 2014, p. 39)

Dito isso, o papel da afetividade, para ele, seria, resumidamente, o de *impulsionar* a inteligência rumo às metas; enquanto o papel da inteligência, para além de tudo o que já abordamos, seria também o de dizer à afetividade *como* chegar lá. A professora Maria Thereza C. C. de Souza nos explica:

A palavra utilizada por Piaget para referir-se à afetividade é *energética*, para indicar o sentido de *impulso para, força direcionadora*. Apesar desse papel tão importante, a afetividade não é capaz, contudo, de criar estruturas novas ou novas formas de organização da atividade do sujeito. Esta função só pode

ser realizada pela inteligência, a qual confere os meios para que o sujeito atinja os objetivos estabelecidos por seus interesses (afetivos). (DE SOUZA, 2002, p. 33.)

Diferentemente, portanto, do que ocorre quanto à inteligência, Piaget trata da afetividade em termos de energética, não de estruturas. Sendo de natureza energética, a afetividade confere, pois, um impulso ao pensamento. Mas o pensamento seria estruturação. Seja como for, para ele qualquer *conduta* é então regulada simultaneamente pela inteligência e pela afetividade. Contudo, vale ressaltar, ele não chegou a desenvolver uma teoria elaborada da afetividade, mas uma teorização (cf. PIAGET, 2014), apenas.

No tocante às condutas, tendo suspeitado de certa escassez empírica e demasiada ênfase na sexualidade por parte de Freud<sup>81</sup>, Piaget as assumia como afetivas e cognitivas, mas o seu problema era como acessar, a partir de um critério científico mais empírico, a intenção das escolhas<sup>82</sup>, por exemplo. Ele estudava a inteligência e se questionava sobre o correspondente ou paralelo no afetivo quanto ao que ocorre na inteligência. E a "volonté" (aqui "força de vontade") é que lhe seria o paralelo da operação racional. Sendo uma operação qualquer ação que só pode ser compreendida num sistema de ações coordenadas e reversíveis, então poderíamos perguntar: o que a *força de vontade* coordenaria, qual seu sistema e qual a reversibilidade possível? Quando uma criança chega nesse patamar é algo muito significativo.

---

<sup>81</sup> Piaget “implicava” com o inconsciente freudiano por lhe parecer demasiado oculto. Ele nomeia de “tomada de consciência” um *continuum* entre conteúdos que venham a ficar conscientes, e “normaliza” mais essa passagem. E o mesmo ocorre quanto à importância da sexualidade como impulso determinante do psiquismo humano. Nesse sentido, Piaget ficou mais próximo do pensamento de Alfred Adler (1870-1937) e de Carl Gustav Jung (1875-1961). Mesmo reconhecendo em Freud “uma série de descobertas preciosas”, Piaget criticou com certa contundência algumas ideias suas a partir de um critério observacional divergente: “[...] pode-se admitir que as interpretações freudianas não estivessem à altura das observações. A teoria, em outras palavras, não está suficientemente desenvolvida em relação ao caráter fundamental dos fatos. Em particular, do problema que vai nos ocupar: *do narcisismo e da escolha do objeto*. Não acreditamos que a teoria tenha atingido o nível das observações propriamente ditas” (PIAGET, 2014, p. 126).

<sup>82</sup> Sabemos que as duas perguntas mais importantes para Piaget eram “como o conhecimento se dá?” e “como ele se transforma ao longo da vida?” E foi em busca disso que ele desenvolveu então suas pesquisas também com o esforço de tentar oferecer um *método* capaz de responder a essas duas questões. Para ele, o método tradicional dos testes com crianças não parecia suficiente, tampouco o da observação pura, como o dos biólogos (sua profissão inicial, aliás) para com a natureza, já que essa, por sua vez, não lhe possibilitava o esclarecimento dos *porquês* das crianças. Criou então um método em que elas poderiam explicar melhor o que queriam dizer e por que, de modo mais flexível, processual e interativo. Notou e elencou então alguns tipos de reações aos exames clínicos: o *não-importismo* (quando a pergunta não faz sentido para a pessoa); a *fabulação* (quando a resposta não tem nada a ver com a pergunta, inventando ou mascarando); a *crença sugerida* (quando a resposta dada é mais para agradar a quem pergunta, uma crença sem raízes no pensamento, sem autenticidade); a *crença desencadeada* (uma crença na resposta que foi desencadeada pela pergunta); e a “pérola” de seu método, a *crença espontânea* (quando o respondido expressa algo significativo para a criança). Estas se apresentavam como sendo mais comuns nas crianças mais velhas, pois para haver mais crenças espontâneas é preciso mais experiências – aí, portanto, já haveria uma relação maior com a cultura. Já as reações de *surpresa*, o *susto* e mesmo a *espera* para responder eram assumidas como possíveis indicativos de crença desencadeada, podendo ainda estar associadas a outras crenças.

Para explicar a *reversibilidade*, Piaget utilizou o modelo matemático<sup>83</sup>, por exemplo, mas reconhecia dificuldades metodológicas para se estudar a afetividade: diferentemente do avanço cognitivo, a *vontade*, por exemplo, pode começar positiva e terminar negativa, é a *labilidade*: a mobilidade afetiva.

De modo mais complexo, a *força de vontade*, para ele, é uma tendência afetiva que mantém outras tendências afetivas. No terreno afetivo, haveria algo de um nível superior, e este *sentimento* de um outro nível coordena e regula os outros, em situações as mais variáveis. Mas é importante deixarmos claro que também para Piaget, como é de se esperar, a escolha (e portanto a liberdade, a moral, a ética) tem tudo a ver com a afetividade, já que ela participa no direcionamento para uma meta. Em suma, para ele, enquanto pensamento é *estrutura*, força de vontade é *impulso*. Piaget considerou, por exemplo, o modo como as *simpatias* e *antipatias* regulam nossos sentimentos, percebendo aí o mesmo que ocorre com a *intuição*, aquela "certeza que não preciso provar". Observou que o intuitivo predomina no pré-operatório e também que o símbolo é individual e quase incomunicável para a criança muito pequena. Com seu desenvolvimento, a intuição se instala sobre o egocentrismo inicial (que não desaparece). O indicativo (empírico) de que a transformação ocorreu seria quando seu comportamento já denota uma alteração significativa (mais de 50%).

Os pós-piagetianos então desenvolveram melhor os critérios acerca disso. Basicamente, para eles, como para Piaget, qualquer ação é ao mesmo tempo afetiva e cognitiva. Na meta (supostamente posta pela afetividade), a inteligência também participa disso. E no meio (supostamente tarefa da inteligência), igualmente há a influência da afetividade. As abordagens pós-piagetianas das relações entre afetividade e cognição defendem que um ponto essencial para as pesquisas no campo do Desenvolvimento seja a discriminação entre as fontes de uma e de outra, sua natureza e seu papel no funcionamento psicológico dos indivíduos. E passos têm sido dados nessa direção. Já do ponto de vista de uma psicologia mais culturalista, eles tentam cobrir certas lacunas (cultura, afetividade, linguagem, outras espécies...), explorando mais a questão da força dos contextos (ou da

---

<sup>83</sup> Piaget utiliza as quatro operações da matemática, por exemplo: a subtração é o reverso da adição; na adição/subtração o elemento neutro é o 0 (zero), na multiplicação/divisão este é o 1 (um). É utilizado também o exemplo da bolinha que vira salsicha (mesma massa, diferente forma): do concreto (pré-operatório) ao abstrato (operatório). A partir dos sete ou oito anos, a partir de problemas com várias dimensões simultâneas a serem pensadas, a criança mais jovem falha, enquanto a mais velha não. Antes do operatório o acaso é mágico e causal. Já na lógica, o acaso é mais probabilístico que causal. A criança no pré-operatório não se angustia pelo acaso como o adulto. Piaget chama de "atividade heroica" o enfrentamento da dificuldade pelo indivíduo através da escolha de uma situação que lhe exigirá superação, como por exemplo quando alguém acometido de gagueira assume uma profissão em que a fala é importante.

cultura, termo que Piaget mesmo não utilizava). Também no que se refere à linguagem, por exemplo, sem seguirem os caminhos trilhados por Jacques Lacan ou Noam Chomsky, os piagetianos, fiéis a seu inspirador, seguem na compreensão de que estrutura cria estrutura, sendo-lhes estranha a ideia de que (certo desenvolvimento da) linguagem gera (nova forma de) pensamento ou de que se lhe pudesse ser dada uma ênfase enquanto *gozo*.

Mas temos clareza, aqui, de que Piaget nos foi mais uma possibilidade de deslocamento do olhar investigativo, tão pertinente quanto inconclusiva, tão inquietante quanto carente de remissão a outras vozes, a outros olhares, a tantas complementaridades, a algumas correções. Sigamos, pois, a algumas mais, rumo às maiores divergências e disputas.

### 1.2.2 A inflexão psicanalítica

*Ao contrário dos ideais éticos que nos “centrariam”, tornando-nos sábios, autônomos ou produtivos, a psicanálise coloca no cerne da experiência algo que nos “descentra”, submetendo-nos à singularidade de nosso desejo, à sina imprevisível de nossos amores. Desse modo, ela levanta a questão de um vínculo erótico que não se fundaria na comunhão, na reciprocidade ou na igualdade, mas no “referenciamento” singular que cada um tem com o real.*

*John Rajchman, Eros e Verdade, p. 83*

É solene, nos círculos que pensam a Educação em escuta à Psicanálise, a célebre afirmação de Freud em *Prefácio à Juventude Desorientada*, de 1925: "Em um primeiro estágio, aceitei o *bon mot* que estabelecem três profissões impossíveis – educar, curar<sup>84</sup> e governar" (FREUD, 1980, p. 341). Por vezes, uma aceitação simplista desse enunciado claro e contundente pode gerar desinvestirmos nos essenciais empreendimentos humanos do ensino, da análise e da política. Contudo, como alerta a professora Leny M. Mrech (MRECH, 2005, p. 14), transformar a assertiva freudiana num "simples chavão ou estereótipo" lhe custa todo seu "impacto e originalidade". Trazendo a mesma insatisfação de Eric Laurent com as formas simplistas de analisar o dito de Freud, e apontando uma via mais propositiva, ela também adverte: "dizer que é impossível ensinar é dizer que é preciso, incessantemente, remeter ao

---

<sup>84</sup> Pode-se entender *curar*, aqui, como *psicanalisar*.

canteiro de obras tudo o que apareceu, em um dado momento, como uma solução para essa aporia" (ibid., p. 15).

Desautorizados, portanto, de qualquer desprezo pela educação, mas advertidos e tirando proveito das constatações psicanalíticas acerca dos limites de qualquer processo de ensino-aprendizagem (ou ainda, de ensino-transmissão), o mais importante, talvez, desde a largada, seria jamais aceitarmos operar com quaisquer reducionismos de viés sociologizante, nem avançarmos nas abordagens analíticas dos indivíduos de modo negligente ao mundo, à sociedade e à cultura em que estão inseridos. Se, por um lado, em cada época há correntes com fortes tendências reducionistas dos indivíduos – por exemplo, às condições materiais, biológicas, neurológicas etc. de sua existência –, por outro lado, há também aquelas abordagens que equivocadamente prescindem da devida compreensão do tempo e do lugar que emolduram as vivências conscientes e inconscientes dos indivíduos. A bem da verdade, contra as propostas redutoras do indivíduo, inclusive “há algo ético a ser instituído”, como reforça L. M. Mrech (ibid., p. 23).

A despeito daqueles desenvolvimentos piagetianos que sondamos, a psicanálise chama a atenção, com certa veemência, para alguns elementos do psiquismo humano que de forma alguma podemos negligenciar se quisermos compreender melhor tudo que entra em jogo quando se trata da relação entre a afetividade e o conhecimento. Numa trama ainda mais complexa, Freud e Lacan colocam em xeque tanto o *conhecimento* como puro e simples plano primeiro de nosso funcionamento mental, quanto a *afetividade* como força harmoniosa em nossa consciência e com nossas operações lógicas.

A teoria psicanalítica, sobretudo a lacaniana, lançar-nos-á, então, necessariamente, no exame das tramas do registro trinitário em que a experiência subjetiva aconteceria e também, sob sua perspectiva, na investigação da estrutura própria do *desejo*. Apesar de singulares enquanto manifestações de cada sujeito singular, noções como *instinto*, *pulsão*, *interdição*, *gozo*, *satisfação*, *saciação*, *falta*, *desamparo* etc., exploradas em suas intrincadas relações, também se fazem comparecer para avançarmos nesta pesquisa, a fim podermos então checar e compreender o circuito afetivo-cognitivo das salas de aula e o papel e alcance do filosofar nesse contexto, com sujeitos assim complexos, *sujeitos do inconsciente*, a propósito. Assim, iniciamos agora a passagem a essa nova compreensão, que certamente dialoga com os pensadores antes abordados, seja deles se apropriando, contradizendo-os ou ressignificando-os.

### 1.2.2.1 O sujeito do desejo inconsciente

Enquanto Piaget desenvolveu uma tese do sujeito como ativo (e não passivo) no processo do conhecimento e pensou o simbólico como tendente ao conceitual<sup>85</sup>, Freud conseguira apontar as dinâmicas apassivadoras também presentes no sujeito epistêmico e pensara o simbólico como tendente ao representacional (embora este também pudesse tomar a forma do conceitual). As fobias e os raciocínios supersticiosos seriam, para ele, bons exemplos de como o sistema conceitual seria impotente face ao representacional, afinal, de muito pouco ou (quase) nada adianta explicar, a alguém que lhe tem fobia, que o avião seja seguro. O que Freud chamava de ficcional era, na verdade, a própria forma psíquica padrão, sendo o conceitual, para ele, o secundário. Nosso padrão primário – “normal”, se quisermos –, para Freud, é o ficcional-alucinatório (diferente da alucinação propriamente dita).

Outra diferença importante a estabelecermos de início é que, se para Piaget a inteligência é linear e majorante, para Freud a lei da majoração é subordinada à lei da *erotização*. Segundo ele, nas crianças as relações são, num primeiro plano, sobretudo afetivas, seja entre pais e filhos, seja entre professores e alunos. E as preferências implícitas são absolutamente naturais – sendo ainda nocivo explicitá-las. Estamos então no contexto edipiano.

No Édipo, a criança está num caldeirão de sentimentos acerca de seus cuidadores e é em relação a eles que ela levanta suas questões, pois tudo aí se trata de saber seu lugar num certo universo, ou seja, sua inscrição no universo do desejo dos pais, e então adapta as

---

<sup>85</sup> Atentemos que para Piaget o pensamento lógico se impõe em nossas interpretações da realidade, o que não quer dizer que o pensamento mágico não ocupe o cenário muitas vezes. Para ele, o pensamento mais construído, mais desenvolvido, é o que já integrou os anteriores (mágicos), mas que às vezes podem retornar, ele o reconhece. Segundo os estudos de Piaget, as crenças infantis são repletas de pensamentos mágico-fenomenistas, resultando em permanências suas no pensamento posterior. Assim é que, para ele, por exemplo, nas interpretações de histórias, a *afetividade* e a *inteligência* entram em ação, e são vias de acesso a esse mundo interno. Para ele, a capacidade de simbolizar está ligada à de representar o mundo, possibilitando à criança prescindir do contato sensorial direto com as coisas. Trata-se de seu conceito de *função simbólica* ou *semiótica*: a capacidade de diferenciar o significado dos significantes (representantes do objeto: palavras, conceitos, imagens etc.). No jogo simbólico, segundo Piaget, a criança assimila o mundo ao seu bel-prazer, pois o que vale é o seu prazer na brincadeira. Se não se entra nessa ficção com a criança, ela não aceita mais brincar com ninguém. Foi sobretudo pela capacidade e qualidade de simbolização pela criança que Piaget se interessou, não porém com seu conteúdo específico. Para ele, o símbolo é sempre individual e incomunicável na criança, diferentemente do signo, que entende como coletivo, compartilhado. O suíço chega a tratar de um *inconsciente cognitivo*, mas num estatuto diferente do freudiano, já que considera que o que é inconsciente pode vir à consciência pela “tomada de consciência” mediante um esforço intencional. Ele também apresenta, portanto, uma ideia de inconsciente, porém recusando a força de uma ruptura no psiquismo conforme a visão freudiana. Como biólogo, achava o método da interpretação freudiana pouco plausível, e buscava métodos mais empíricos. A título de exemplo, temos sua abordagem sobre o gesto de engatinhar em Z, N ou X: o que faz alguém que engatinhou em X dizer, como de fato acontece, que engatinhou em Z ou em N? Para Piaget, a consciência da ação precisa ser clarificada para a pessoa, e esse tipo de confronto com a ação é que a levaria à *tomada de consciência*. Sua ideia geral é a de que construímos num outro plano nossa ação, e o que antes sabíamos *fazer*, agora vamos *compreender*: é a *tomada de consciência*.

respostas que recebem a suas próprias hipóteses, a seu bel prazer. Nesse sentido a criança, para Freud, é uma grande teorizadora (e daí a teoria sexual infantil). No Édipo, é pela via da pergunta sobre a (sua) origem que a criança se lança no universo da curiosidade, que sinaliza um investimento de libido erotizando a inteligência. Suas teorias vão então ficando latentes, retornando depois na adolescência como *fantasmas*, fantasias. Em meio a isso tudo pode haver uma propulsão em função da erotização que entra na *epistheme* como curiosidade, ou então ela trava pelo mesmo motivo.

Diferentemente de Piaget, Freud partira das questões que as crianças mesmas levantavam, e não as dos adultos a elas, percebendo que a “fase dos porquês”, como despertar da curiosidade se explica pelo cruzamento do regime do prazer com o regime epistêmico, localizando então a origem do conhecimento no desejo, e não na necessidade (de lidar com uma situação-problema, como em Piaget, mediante o que a criança se reequilibraria majorando). As perguntas das crianças na fase dos porquês não têm lógica entre si, e carregam ainda uma pergunta filosófica existencial que é umbigo de todas as outras. Isso, para Freud, não é da ordem do problema, mas do *mistério*, e é enquanto referentes ao mistério que as perguntas infantis seriam genuinamente filosóficas. E chama-nos a atenção que elas sempre são dirigidas aos adultos, sinalizando desde aí a suposição de saber neles, pela criança, como logo mais poderemos explorar melhor.

Lacan, por sua vez, trabalhando com a noção do *nó borromeano*<sup>86</sup>, reconhece três registros no qual se dá a experiência humana: o simbólico, o imaginário e o real. E, nessa perspectiva, se quisermos compreender em companhia de que forças operam o conhecimento e toda a dimensão afetiva humana, precisamos então explorar essa estrutura psíquica.

*Grosso modo*, o registro do *real* diz respeito ao conjunto de acontecimentos e fenômenos que extrapolam as capacidades da linguagem e da representação, de modo que os traumas, as angústias, a dor e a morte, por exemplo, escapam da tentativa de simbolização: o real escoa e escapa pelos furos da linguagem. Indo além, para Lacan, o sistema perceptual nos dota de noções que nos permitem lidar com o ambiente, e a imagem, tal como na acepção geral do empirismo clássico, seria a impressão das coisas gerada na mente, compondo nosso *imaginário*. Mas esse registro é também aquele do conjunto de imagens e fantasias com as quais os indivíduos dão sentido a suas experiências, constituindo assim sua própria imagem e

---

<sup>86</sup> Desenvolvendo uma complexa noção a fim de representar a estrutura psíquica humana, Lacan relaciona e entrelaça, na forma de três anéis, três registros: o do real, o do simbólico e o do imaginário. Eles são interconectados de uma forma tal que o corte de apenas um deles já desconectaria os outros dois e o da estrutura toda. Assim, sua interdependência representa que a própria integridade psíquica do sujeito também depende dela.

contribuindo para sua visão de mundo. Avançando, o registro do *simbólico*, por sua vez, tem a ver com conjunto de signos e significantes com os quais o pensamento humano e a linguagem se estruturam; ele torna possível as relações e a comunicação intersubjetivas na medida em que possibilita uma organização do mundo através de categorias e símbolos; o próprio conhecimento humano seria, assim, da ordem do simbólico.

Lacan ressalta que quando a linguagem entra no ser humano, seus registros do imaginário e do real então se deslocam, e o imaginário passa a ser também imaginação: em nossas cabeças, coisas que não têm nada a ver com o que estamos vendo, no entanto, atuam, e quando nelas divagamos, nosso sistema percentual fica “sonambólico”. Para Lacan, tal façanha só é possível para seres de linguagem, sendo inclusive a organização simbólica do real e do imaginário que auxilia nossa percepção a funcionar no modelo figura-fundo. Importante atentar aqui que, nessa perspectiva tributária da freudiana, o funcionamento normal do psiquismo é o do fugir do *aqui e agora*, deixando-nos entre a *fantasia* e aquilo que vemos. É por isso mesmo, vale dizer, que, para Freud, quando acordamos começamos a “sonambular”.

Assim, a busca espontânea do psiquismo é a de ultrapassar o real pelo imaginário, onde se estabelece o que buscamos: a criança transforma a caneta numa espada, ou choramos no cinema quando sabemos que os atores fingem. Por quê? Porque ficcionalmente, imaginariamente, é que estamos envolvidos. E ficção, nesse sentido, não significa falso, mas construção simbólica da realidade. No aporte psicanalítico, portanto, a ficção, compreendida na dinâmica de interação desses três registros aqui resgatados, não é uma mentira, mas antes algo da ordem da produção de uma eficiência.

Ressalvamos ainda, que o *real*, para Lacan, não se trata da simples materialidade física das coisas, mas delas em seu engate no simbólico-imaginário. Talvez por isso alguns de nossos verbos ligados à percepção tenham, em alguns idiomas, duas conotações: ver/enxergar, ouvir/escutar... seria por força da estreita relação, em nós, do conhecimento perceptivo e do simbólico. E pela mesma razão, por piores que possam ser os atos de educar um humano, ele jamais chega a ser adestramento, diferentemente dos (outros) animais, que não precisam (nem podem) atravessar o simbólico. Do real só temos “pedaços”, “caroços”, como ele sinaliza no *Seminário XXIII*:

[...] o real, aquele de que se trata no que é chamado de meu pensamento, é sempre um pedaço, um caroço. É, com certeza, um caroço em torno do qual o pensamento divaga, mas seu estigma, o do real como tal, consiste em não se ligar a nada. Pelo menos é assim que concebo o real. (LACAN, 2007, p. 119)

Mas, para a psicanálise, a essas intersecções entre imaginário, simbólico e real devemos ainda acrescentar outros filtros, que também poderiam ser chamados de *inconscientes*. Na verdade, mais do que isso, haveria todo um *sujeito do inconsciente*. Talvez já devamos então esclarecer que, desde Freud, não é que tudo, no inconsciente humano, seja sexualidade, mas que em tudo que há no sujeito do inconsciente, há algo da sexualidade. Para Freud, a *sexualidade* é um tipo de regime de satisfação que temos em qualquer relação com todo e qualquer objeto, e mesmo assim não haveria nunca qualquer relação satisfeita por completo. Ele sustenta que é intrínseco à relação humana ser marcada pela insatisfação, sem dúvida em afinidade com a antiga ideia platônica do desejo como *falta* (e que depois Lacan também abordará como um “furo”).

Freud chega inclusive a utilizar o termo “satisfação paradoxal”: não é uma insatisfação, pois há um encontro com a coisa, mas aí é quando o desejo começa a desmoronar. Não havendo objeto que seja plenamente satisfatório, o prazer, novamente como em Platão, sinalizaria a “morte” do desejo – morte não no sentido literal, posto que o desejo em si nunca desaparece, mas no sentido de que uma manifestação específica e pontual do desejo, direcionado a um objeto específico, tende a se deslocar após a obtenção do prazer. Daí porque se tende a instalar uma dinâmica de metonímia, na qual se assume como necessário deslizar de um objeto de desejo para outro, substituindo-os a cada passo. A esta altura já adentramos, assim, na questão das incidências, senão das determinações mesmo, do inconsciente sobre as vivências e as experiências afetivas do ser humano.

Todavia, nossa condição é ainda muito mais dramática, pois, ressalta Lacan, seguindo Freud em *O Mal-Estar da Civilização*, haveria em nós, seres inculturados, um mal-estar estrutural. Se, quando nasce um bebê humano, nascemos dentro de uma precariedade instintiva, nossos recursos inatos são muito pouco potentes para nos ensinar sobre o que precisamos. Um simples choro já requer um circuito com alguém que o interprete, e é uma resposta reflexa (não intencional, não deliberada, não enunciativa) que conta com a sorte, sem qualquer autonomia. Mas é aí quando o bebê começa a associar seu choro com todos os efeitos que, se sob cuidados, lhe socorrem; só aí e já aí começa para ele seu processo civilizatório, mesmo sequer tendo condição neurológica para entender em que parte do seu corpo está a insatisfação que o faz chorar. É somente a intervenção de *um outro* que atribui *significação* ao choro e que, em seguida, vai tentar interditá-lo. E essa marca introduzida pelo outro traria um padrão: o que aplaca seu choro, seu desejo, vem dele. Se num primeiro momento o choro é reflexo para ser saciado (não satisfeito, coisa que vai além), ele já está em

vias de ser engatado na cultura, e nesse processo certo “mal-estar” estrutural vai começando a se configurar, inscrevendo sua dinâmica afetiva de modo indelével.

Nesse dinamismo, a psicanálise nos chama a atenção para o fato de sempre quisermos a *satisfação* e tendermos ao excesso, não obstante nosso instinto só tenda à *saciação*. Por isso mesmo, por exemplo, seríamos os únicos animais que ficam à espera de uma sobremesa. Ocorreria que enquanto a saciação busca o objeto, certa pulsão em nós, não raro, busca a satisfação, para além do que basta à saciação. O humano apresenta, assim, um potencial imenso de extrapolar suas necessidades, e isso seria da ordem de nossa sofisticação simbólica. É a pulsão se escrevendo sobre o instinto, o qual, claro, nunca desaparece. Estaríamos então divididos sob dois regimes diferentes: o da *necessidade*, que requer *saciação*, e o da *pulsão/desejo*, que busca satisfação.

Quando entramos na civilização, o corpo aparece como urgência e o desejo como permanência, mas com o passar do tempo e o processo de inculturação o bebê ganha, ao lado da necessidade, a pulsão. Até então, bebês e animais acordam com fome e dormem saciados, depois os primeiros entram numa temporalidade cultural. Se nosso instinto sempre se sobrepujasse, o que daria unidade à espécie estaria garantido pelo que é inato. Mas a humanidade não estaria *inscrita* no humano, precisando em nós ser *escrita*. E aí estaria o papel da educação. Enquanto o instinto já tem em si mesmo inscrito a forma geral do funcionamento da espécie, no humano há várias formas de funcionamento, e estas precisam ser escritas vindo de fora. Além disso, como criamos culturas e civilizações, no plural, esse processo de escrita vai depender das variáveis culturais: é o problema arendtiano de criar o que é comum; e o que nos dá unidade dependerá do que está no outro e de como ele escreve isso em nós. O civilizatório, num primeiro tempo, *funda* então algo onde nada havia, depois ele o *interdita*, para que o comum seja possível. Essa *interdição* também seria fundante, mas é enquanto efeito da intervenção de um outro em nós e que dá contorno ao mal-estar.

Dessa forma, poderíamos falar de um *conhecimento* que se realiza sob a forma de um *aprendizado vicariante*: humanos que somos, aprendemos apenas pela narrativa do outro, sem termos vivenciado tudo que passamos a conhecer; é como saber o que é um atropelamento sem jamais ter sido atropelado. Mas nosso modo de experimentar os conceitos ocorreria quando mitigamos a força da aprendizagem vicariante, num processo em que a memória é que escolhe os termos que irão valer e os que cairão, e assim se torna possível a nós mudarmos *simbolicamente* o passado na medida em que mudamos, no presente, a narrativa a seu

respeito. Seja como for, a materialidade dos fatos, para o humano, depende da mediação do outro<sup>87</sup>.

Temos, por consequência disso, o desafio da comunidade: como a singularidade do desejo de cada um convive no coletivo? O desejo é por definição ineducável, indomável, mas a educação comporta o elemento ativo e o passivo. De certa forma, o bebê é o universo infinito que faz o caminho inverso da ciência<sup>88</sup>: ao se “dar conta” de sua “finitude”, agarra-se ao outro (aliena-se nele) como seu centro, porque isso é preferível do que se perder no vazio. Cola-se no outro para ter alguma forma (formatação), e então seria a vez da *interdição*.

Na perspectiva psicanalítica, ainda que sua datação possa variar, a ocorrência do complexo de Édipo seria mesmo assim universal, o que também Claude Lévi-Strauss (1908-2009) sustentara. Sem que precisemos assumir o complexo de Édipo como uma natureza humana, poder-se-ia assumir que toda vez que e somente se uma sociedade se organizar simultaneamente com princípios de relações de parentesco e de interdição do incesto, ele aí se manifesta. Não variando sua ocorrência, mas a forma como aparece, cada cultura nomeia simbolicamente suas relações: a interdição no real, do incesto, se deveria ao simbólico – vale dizer que no mundo animal não existe “filho”, mas “filhote”, e isso se encerra na maturação, podendo depois ocorrer cópula. Seja como for, no humano tudo dependeria dos *significantes*, não havendo nem realidade pré-discursiva, nem lei que não seja fundada pela interdição. A linguagem, como simbolização, aparece pois como condição da estruturação e da erotização.

Aqui temos uma significativa diferença em relação à compreensão da epistemologia genética, pois enquanto “[...] o *sujeito epistêmico* de Piaget é o campo da linguagem sem palavra” (LAJONQUIÈRE, 2013b, p. 50), a leitura psicanalítica (lacaniana) a entende como implicadora de um sujeito de enunciação. Isso ocorre no âmbito de um drama crucial para a passagem ao reconhecimento da alteridade (que Lacan chamou de “estádio do espelho”) e que ainda aguardaria uma *castração* complementar ao adentrar no regime da *lei*:

[...] a emergência do *inconsciente* reclama o *recalque originário* da *pulsão* no interior do campo da palavra e da linguagem nos tempos da experiência especular. Esse recalque é ainda incompleto e, portanto, reclama uma efetivação via a produção do *Nome do Pai*. (LAJONQUIÈRE, 2013b, p. 52)

---

<sup>87</sup> A título de algumas distinções necessárias, enquanto a sociologia opta pelo conceito de “internalização” (numa topologia euclidiana do “dentro” e do “fora”, em que a sociedade entra no indivíduo) e as vertentes foucaultiana e deleuziano-guattariana utilizam “incorporação” (no sentido da docilização dos corpos pelo poder dos discursos que se corporificam ao criar corpos obedientes), a psicanálise, por sua vez, prefere o termo “apropriação” (como o nó-borromeano na topologia lacaniana), querendo com isso significar que ninguém tem a propriedade do outro, o qual permanece transcendente, transindividual.

<sup>88</sup> Conforme Alexandre Koyré (1892-1964), quando o homem descobriu que o universo seria infinito, sua mensuração passou a precisar de coordenadas, pois não teria mais centro.

Assim, é “no umbigo da linguagem” que se realiza um recalque também originador de uma divisão entre o *conhecimento* e o *saber*, no entanto permitindo permanecerem próximos e articulando duplamente o pensamento. Nesse sentido, a origem do pensamento no inconsciente é algo que também Freud já havia apontado. Efeito da vivência edipiana, o inconsciente não teria origem nem estaria dado, e a força desse acontecimento articularia o desejo interdito que, ao cobrar sua fatura, se vê então às voltas com a inteligência também:

[...] O inconsciente é a mesmíssima sujeição a *isso* incestuoso que não pode não ser sabido. Já o retorno do desejo recalcado instala a possibilidade da gênese da inteligência para um sujeito. Por isso, o sujeito que conhece é o mesmo sujeito que deseja. A inteligência e o desejo inconsciente fundam-se num mesmo ato. (LAJONQUIÈRE, 2013b, p. 52)

É necessário, então, um corte epistemológico entre *conhecimento* e *saber*, a partir do qual a impossibilidade de tudo ensinar resultará constatável. Enquanto o *saber* sobre o próprio desejo permanecerá enigmático e indecifrável ao sujeito, pois radicado no inconsciente e, assim, impassível de acumulação e de ser ensinado, os *conhecimentos*, por sua vez, manifestam-se como ensináveis, cumulativos e articuláveis, posto que conscientes. Isso não quer dizer, todavia, que a criança nada aprenda com o adulto que, na verdade, lhe *transmite* um saber, um saber aprendido *com* ele, *dele*, mas não como ato controlado pelo adulto e resignado a suas intenções de ensinador. Trata-se, portanto, de um saber paradoxal, conforme nos explica L. Lajonquière:

[...] Trata-se de querer saber e não querer saber que não se pode saber que não há saber sobre o desejo [...] o desejo foge à razão que ele mesmo instala. O saber inconsciente não visa uma reconstrução sem resto via *equilíbrio majorante*, isto é, não dá a última resposta sobre o desejo, pois, caso satisfeito, então não seria mais desejo [...] Entretanto, quando um adulto endereça sua fala a uma criança, experimenta a impossibilidade de tudo ensinar [...] O testemunho do que Freud chamou *castração*, é precisamente *isso* que a criança “aprende” sem que o adulto o tenha ensinado, pois simplesmente o ignora. (LAJONQUIÈRE, 2013b, p. 53)

Ficamos, assim, às portas das articulações entre o *saber* e o *conhecimento*, conforme a teoria psicanalítica. Esta, diferentemente do que vimos em Piaget, se propõe a dizer algo acerca da implicação subjetiva contida nas novidades que caracterizariam o aprendizado e no âmbito de quais registros ele poderia ser esperado, com todas as eventuais turbulências, barreiras ou impulsionamentos desse caminho. Assim, fenômenos como a *transmissão* e a *transferência*, na perspectiva psicanalítica (freudiana e do “primeiro ensino” de Lacan), merecem agora nossa atenção, sobretudo pensando-as no contexto escolar do ensino formal e institucionalizado. Afinal, ainda resta inspecionarmos aquela aparentemente desconcertante e

alegada impossibilidade do ensino como um empreendimento humano, da muito célebre sentença freudiana.

### 1.2.2.2 A impossível mestria

Com a entrada do fator inconsciente embaralhando todo o jogo afetivo-cognitivo no plano psíquico, a psicanálise oferece à educação uma constatação que frustra a pedagogia mais desavisada, como que querendo desiludi-la da crença de poder dar conta de explicar como se aprende e, a partir dessa suposta explicação, como o ato de ensinar deveria ser feito. Afirma a psicanálise que nem tudo que o educador almeja *ensinar* ele o consegue; e muito do que ele pode não pretender, do que não gostaria, do que sequer imagina (fosse-lhe ou não aquiescido), ele no entanto é capaz de *transmitir*. O educando, por sua vez, apre(e)nde mais do que supõe, às vezes até em meio àquilo que, desejando conscientemente, se dá conta de não ter conseguido aprender. E às vezes pode não conseguir aprender o desejado justamente por força do indesejado apre(e)ndido. Em suma:

[...] tanto os professores que se interessam pela Psicanálise e os próprios psicanalistas têm que saber que o vivo da transmissão da psicanálise tem a ver com o inconsciente. Ele interfere em seus pensamentos e ações. Há sempre um tropeço, algo que escapa. Não se ensina e se transmite como se gostaria de fazê-lo. Não se aprende da mesma forma como se teria a intenção de fazê-lo. (MRECH, 2022, p. 90)

Uma diferenciação, em termos psicanalíticos, entre *ensi(g)nar*, como colocar em signos, e *transmitir*, precisa então ser feita. O primeiro supõe seu desejo consciente por parte do ensi(g)nador, seu empenho nisso e geralmente seu preparo para esse ato, e pode ainda contar com o entendimento do aprendiz quanto à intenção de seu ato ensi(g)nador e com seu empenho recíproco e cooperação. Da razão, da medida, da proporção entre ambos, em interação, durante o empenho e clareza mais ou menos demandada do ensi(g)nador conforme a necessidade menor ou maior do aprendiz, o aprendizado almejado por um, por outro ou por ambos, *pode* emergir. *Pode*, pois não é seguro que se efetive. É que na *transmissão*, por sua vez, se passa algo diferente enquanto processo totalmente ou mormente inconsciente, posto que a proporcionalidade e a intencionalidade do que se *transmite* não são sequer ensaiadas nem postas à mesa. O professor Douglas Emiliano Batista nos esclarece bem:

Na psicanálise, a transmissão concerne à veiculação de *saber não sabido*, ao passo que o ensino concerne à veiculação de *conhecimentos* públicos, de tradições epistêmicas, de heranças culturais etc.. Em outras palavras, a transmissão diz respeito aos processos primários do psiquismo, enquanto o

ensino, aos secundários. Isto é, a transmissão atina aos conteúdos latentes do aparelho psíquico, e o ensino aos manifestos [...] A transmissão opera [...] no *avesso* do que o professor ensina, explica, diz etc. Isto é, a transmissão opera [...] *em negativo* ao que é “ensinado” (colocado em signos). A transmissão, em uma palavra, se dá ou não se dá na outra cena, ao passo que o ensino acontece ou não acontece na *cena consciente*. Em suma, o ensino manifesto é como que o “embrulho” da transmissão latente. (BATISTA, 2014, p. 96)

Portanto, o dado *transmitido*, à revelia do conhecido pelos atores envolvidos em sua cena, não é deliberado e tampouco conhecido. Não que seja da ordem do *desconhecido*, simplesmente, mas porque seja da ordem do *recalcado*, explica a psicanálise. E ele pode estar tanto no educador quanto no educando, além de vir acompanhando – embaralhando ainda mais os signos – por um movimento projetivo igualmente inconsciente, seja num ou noutro polo da comunicação, ou mesmo em ambos.

Trata-se da *transferência* – termo coextensivo, sem grandes dificuldades, tanto quanto o de *sujeito suposto saber*, da situação clínica do analista com seu paciente à situação do educador com seu(s) educando(s) –, fenômeno inconsciente no qual algo é transposto para o lado de lá, *projetado* ou *transferido* àquele outro interlocutor e por cuja interferência novos elementos tumultuam a cena: indisposições (prejudiciais) ou predisposições (favoráveis), expectativas (altas ou baixas), excesso ou falta de confiança, medo, encorajamento, insinuações insondadas, desejos inconfessos, dificuldades escondidas, ansiedades, lembranças (remotas ou recentes), associações espontâneas e toda sorte de vivências insuspeitas. É como nos resume o professor Rinaldo Voltolini:

[...] Como pode alguém ensinar algo que, a rigor, não sabe? A resposta a esta questão é simples: graças à *transferência*, esse processo inconsciente que faz com que uma dada pessoa funcione, para nós, mais de acordo com uma suposição que temos dela do que a partir de seus atos ou inclinações reais [...] Era a suposição transferencial de mestria atribuída por Freud a seus três mestres que o fazia creditar a eles a autoria de uma ideia que se processava nele, Freud [...]. (VOLTOLINI, 2011, p. 32)

Para a *transmissão* e a *transferência*, basta haver acesso ao outro, e serão possivelmente mais intensas quanto maior a proximidade, mas sendo ainda passíveis de reversibilidade, seja pela convivência prolongada no tempo, seja pela elaboração e depuração consciente de suas formas e manifestações. Mas até lá, muito se terá certamente *transmitido* e *transferido* entre educador e educando, desde o que pode ser mais indesejável até o que poderia ser o mais desejável. Impossível saber exatamente, ainda mais quando se trata da relação entre professores e alunos num ambiente tão diversificado e frequentemente com tantas pessoas como uma sala de aula.

De todo modo, promovendo ou criando barreiras – essas talvez mais comuns, pois a confusão tende a se impor em alguma medida –, a transmissão e a transferência sempre complexificam as relações e escapam ao programado, para desespero dos mais controladores. E ao invés de reforçar esse imponderável como uma disfunção, a psicanálise entrega à pedagogia, incomodamente, o desafio da aceitação das dinâmicas próprias do inconsciente, a fim de que possa se recolocar à altura dele. Jamais no sentido de pretender dominá-lo, mas, ao contrário, no de assumir o ato docente sempre como *situacional* e *contingente*, performado ou desempenhado ante os ruídos (conscientes e inconscientes) e no calor de cada momento, convidando-a eventualmente a não se enrijecer no planejado e a se deslocar da presunção do controle, abrindo-se à flexibilidade, ao improviso e à experimentação sempre que algum impasse pedagógico ensejar se impor.

É nesse sentido que resultaria impossível qualquer intenção de mestria. Ocorre que, com as interferências do plano inconsciente num e noutro, no educador e no educando, nenhum deles é meramente ativo nem meramente passivo no efeito visado em termos de aprendizado. E o que entre eles se estabelece, cruzando as linhas da linguagem, é algo muito mais complexo e sujeito a descaminhos do que poderia supor uma pedagogia ancorada numa psicologia ou em ciências cognitivas afins que julgassem poder seguramente indicar com quais *estímulos* determinados efeitos poderiam ser alcançados, ou a partir de quais interações determinados *desenvolvimentos* cognitivos seriam atingidos, progressiva e inequivocamente. Tanto quanto “o *eu* não é senhor em sua própria morada”, como Freud sentenciara, igualmente a pedagogia e a didática estariam, agora, despossuídas do que julgavam ser seu como de direito.

Desautorizando crenças e práticas pedagógicas prescritivas e adeptas de utopias demasiado racionalistas, a psicanálise aponta que a linguagem humana, diferentemente do que ocorre na dos outros animais (determinados em seus instintos) ou na das máquinas automatizadas (pela linguagem fechada de suas programações), é da ordem dos *equivocos*, da ordem de uma dupla emissão, e não do unívoco; inclusive permitindo, por isso, surgirem diferenças que nos fazem escapar da mera repetição e, assim, a ocorrência das próprias transformações culturais. Em suma, no humano, nem tudo o que o emissor cifra é como o receptor decifra e, portanto, no ato do ensino deliberado nada pode estar garantido, seja naquele entre pais e filhos (fato cultural da educação), seja entre professores e alunos (ato pedagógico institucionalizado e regulado). Ora, na sala de aula, em que a cena da empreitada educativa formal se desenrola, isso precisa muito ser levado em consideração. É o que R. Voltolini nos explica:

Toda a concepção da aula como agenciamento de situações de aprendizagem e, conseqüentemente, do trabalho do professor como o de agenciador dessa mesma aprendizagem, desconsidera a dimensão própria ao sujeito do inconsciente que faz com que esse agenciamento prévio, situado ao modo da mestria, não possa se cumprir como tal, porque algo da ordem do acontecimento emerge direcionando o resultado efetivo. (VOLTOLINI, 2022, p. 64-65)

Assim sendo, importa-nos frisar, aqui, que qualquer tentativa pedagógica ou de “gestão” escolar incidindo no erro massificador de prescindir da singularidade e das idiossincrasias (individuais) dos atores envolvidos no ato educativo restaria frustrada ao final. Daí também o desconforto das visões universalizantes no ato de educar, pois o devir inesgotável dos sujeitos que se transformam na interação com o mundo e consigo mesmos mantém sempre as investidas educacionais descompassadas com eles. Sujeitos irreduzíveis conservam o inapreensível, e educar sob um paradigma idealista-totalizante seria apenas insistir num mal-estar diferente daquele da época de Freud, "pai-orientada", repressora e censuradora do gozo, seria o mal-estar de uma ilusão de totalidade. Numa perspectiva mais lacaniana, temos que:

[...] há um descompasso entre a linguagem (o simbólico e o imaginário) e aquilo que os sujeitos pensam e realizam e onde agem (o real). Em decorrência, pode-se dizer que o real da Educação não é algo que se atinja. Nós apenas o tangenciamos por meio das diferentes leituras que fazemos, dos recortes apreendidos em leituras simbólicas e imaginárias. Trata-se, pois, de um olhar que nunca é total nem completo e que lida apenas com vislumbres do que foi praticado. (MRECH; RAHME, 2011, p. 14)

Ainda com uma das autoras, resgatamos também aquele sentido, caro tanto a Freud quanto a Lacan, da abordagem do inconsciente em sua *vitalidade* como condição para cada indivíduo melhor se situar no mundo, bem como a importância da *interação social* de cada aprendiz para a “eficácia” de qualquer Educação:

[...] privilegiar o inconsciente por meio de uma leitura viva, e não como uma leitura morta. O inconsciente estruturado pela singularidade de cada sujeito, privilegiando o específico de cada relação. [...] a importância de o aluno tecer um laço social com o mundo, para que aquilo que se apresenta como intencionalidade educativa acabasse se transformando em um ato. (MRECH, 2005, p. 15-16)

Estabelecido o caráter subjetivo (idiossincrático) e ao mesmo tempo intersubjetivo posto em todo e qualquer ato educativo, precisamos ainda considerar, mesmo que brevemente, as peculiares dificuldades impostas a quem se encarrega do trabalho de ensinar nas escolas, um contexto por vezes assustador ante as complexidades que estamos delineando neste tópico.

A indistinção entre essa impossível mestria e o ensino possível tende a ser frequentemente motivo de sofrimento e desistência docentes. E é no sentido de contribuir para a superação dos impasses que aí se instalam que o professor R. Voltolini também chega a propor o dispositivo de uma “antiformação docente”, que valorize o *ato* docente em sua implicação subjetiva, temporal e existencial, restituindo-lhe também o valor de sua palavra e criando “[...] situações de conversação, da possibilidade da passagem do *sofrimento ao enigma e do enigma ao conhecimento*”(VOLTOLINI, 2022, p. 65).

Pensando também no mal-estar da educação, promovido, em partes, pelos ruídos dos mecanismos inconscientes, outros estudiosos da área chegam a se questionar sobre o significado de certa “nostalgia neurótica” ou “lamúria nostálgica” docentes, referenciadas, talvez, numa suposta época (passada) em que a profissão e o ato de lecionar seriam muito mais fáceis, tranquilos e melhores – muito embora o problema pareça existir desde sempre<sup>89</sup>. Seria isso uma permanência fantasmática ou fantasiosa a engendrar certa cota dos sofrimentos atuais de professores e professoras hoje em dia? Sem com isso querer simplificar as causas de seus tanto mal-estares (como veremos também no cap. 2), tais nostalgias adviriam, não raro, das idealizações residuais da infância ou de outros tempos – talvez daqueles em que foi se decidindo a se tornar professor(a) – que não os atuais, em que agora estes se confrontam com os impasses da impossível mestria (entre tantos outros problemas). Ora, como quase tudo na psicanálise, não há respostas prontas, posto que cada sujeito tem e faz sua própria história; todavia, seu instrumental teórico porta questionamentos que podem ser pertinentes para eventuais averiguações, pesquisas ou tratamentos.

Claro, indo além da psicanálise ou por ela amparados, outras preocupações pertinentes que se veem entre alguns pesquisadores é a de um eventual declínio da transmissão no universo da educação (cf. BATISTA, 2014), não estranhamente correlato às chamadas *crises*

---

<sup>89</sup> O professor da UFMG, Marcelo Ricardo Pereira, que coordena a pesquisa *Padecimento de professores como efeito dos excessos da juventude contemporânea*, resgata para nós, num de seus artigos, um antiquíssimo diálogo entre os mestres pedagogos Lydo e Filoxeno, que se encontra em *As Báquides*, de Menandro (343-291 a.C.), sobre uma ocorrência, por parte de um jovem discípulo, de um ato de violência em contexto educativo. Transcrevemos aqui esse instigante trecho: “- ‘Tu recebeste, por acaso, a mesma educação quando era adolescente?, indigna-se Lydo, e emenda: “Tenho certeza de que aos vinte anos, Filoxeno, ainda não podias sair de casa e levar teu pé um dedo sequer longe do pedagogo; e se acontecia, ficavas de mal a pior...’. Ao que Filoxeno retruca: ‘Mas, Lydo, os costumes mudaram!’’. O indignado se exaspera: - ‘Eu sei muito bem disso: outrora, de fato, só graças ao voto popular teria alcançado um cargo antes de deixar o mestre e suas palavras. Mas, agora, não tem ainda sete anos e se lhe encostas a mão logo o menino quebra a cabeça do pedagogo, com a tabuinha. Se se reclamas ao pai, o pai assim diz ao menino: ‘tu és digno de mim, já que és capaz de te defenderes das ofensas’; e ao pedagogo diz: ‘não toques no menino: ele se comportou como um valente’. Vai-se então o mestre para casa, coberto com uma veste enebada como uma candeia. E como pode nessas condições exercer um mestre a sua autoridade?’ constata Lydo melancolicamente.” (MENANDRO. *As Báquides*. In: MANACORDA, M. A. **História de Educação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 60-61 apud PEREIRA, 2014, p. 115-116).

generalizadas dos paradigmas, dos “esvaziamentos dos marcos de referência de certeza” (ibid., p. 103), da autoridade e do *discurso do mestre* (como veremos em 2.2.2); e à crença nos domínios de técnicas e da tecnologia da informação como advento de um nova era para a educação, a passos de se julgar poder prescindir dos mestres etc..

Curiosamente, enquanto a própria mestria se vale da tradição, de onde empresta seus saberes, para se autorizar a ensinar – a mesma tradição que, na contemporaneidade, também se sente deveras em crises variadas, como ainda abordaremos –, aventa-se ainda a figura do mestre genuinamente *angustiado* e cuja atividade profissional seria manifestação de seus próprios *sintomas*, como sendo, paradoxalmente, aquele capaz de, por isso, autorizar-se a si mesmo (cf. PEREIRA, 2014, p. 124). Logo ele que, frequentemente, “se vê em pleno fio da navalha” (ibid., p. 123), lançado na ingrata tarefa, por demanda social, de lograr impor contornos a crianças e jovens hiperestimulados, pela mesma sociedade, às mais diversas formas de gozo (com fins de consumo) sem interdição. Assim, para além dos próprios impasses da impossível mestria, nos termos freudianos aqui abordados, o docente se torna, ainda, “uma figura que se situa no epicentro de um movimento que coloca em questão a capacidade de essa mesma sociedade exercer sua função de transmissão” (ibid., p. 119), o que, certamente, não torna seu ofício menos difícil.

Mas não teríamos dito tudo se, por força de ênfase, deixássemos sobressair apenas os aspectos complicadores do fator inconsciente naquilo que se passa no ato educativo entre professor e aluno. É que, às vezes, pode ocorrer também que a transmissão e a transferência contribuam sobremaneira com o ensino, para a melhoria do vínculo entre o aluno e o professor, entre o aluno e escola e, com maior sorte, criando até um estreito vínculo do aluno com os conhecimentos, algo que pode inclusive se tornar bastante durável e até ininterrupto no decorrer da vida. Ainda iremos aprofundar isso oportunamente e de modo mais aplicado (em 3.1.2), mas por ora vale apontar uma referência clássica da própria história da filosofia – talvez a mais emblemática delas, Sócrates – e que o próprio Lacan não deixou “passar em branco”, em seus *Seminários*. Mas para isso precisou antes se afastar da ideia aristotélica de *eudaimonia*, aquela felicidade baseada num tal desejo supostamente natural de conhecimento.

Vendo-se distante dessa visão (aristotélica) de mundo, sobretudo pelo corte estabelecido desde a ciência da Modernidade, a psicanálise traça uma explicação na qual a orientação de um tal amor (*philia*) natural pelo saber, e que antes desembocaria na ética (cf. Aristóteles) não daria mais conta de compreender a *psique* de nosso *eros*, tamanha seria, na verdade, sua desarmonia descoberta. Tampouco *eros* e *ethos* poderiam ser concebidos como

naturalmente unidos, como outrora fora pensado. A desarmonia entre eles já estaria perdida em nossos “tempos psicanalíticos”, e aquela contemplação serena do aristotelismo fora definitivamente perturbada. A *perturbação*, e não mais a *eudaimonia*, é que estaria na desembocadura do encontro de nossa alma (*psique/âme*) com o nosso amor (*eros/amour*) – e daí o trocadilho laciano, em francês, *amour*, entre nós traduzido por *almo*. Nossos *almores*, para Lacan, são o que, formando nossa alma, nos perturbam e escapam ao conhecimento.

E a gênese da *transferência* tem a ver com isso: desejaríamos alcançar uma sabedoria por cuja relação não resultássemos perturbados, e por isso supomos, transferimos, projetamos um saber de tal façanha sobre aquele que busca nos ensinar. Ainda que seu saber, com quem aprendo, me perturbe de alguma forma, suponho-o como o sabedor *ideal* que quero um dia ser, como se esse próprio desejo pudesse se completar, livrando-se de tal perturbação; como se nosso próprio *eros* não introduzisse em nossa vida essa perturbação como a fonte mesma de algum desejo pela sabedoria. Fosse isso realizável, o próprio desejo de saber, nesta perspectiva, se esvairia uma vez alcançado.

E é aí que nos deparamos com a figura de Sócrates, reconhecido “sedutor” da juventude ávida por conhecimentos, enquanto ele, professando saber apenas que nada sabia, conseguia, no entanto, como nenhum outro, induzir nos jovens atenienses o desejo pelo saber. Conforme Lacan, o saber socrático, em seus diálogos, consistia, na verdade, em haver deslocado as discussões acerca do saber sobre o amor e o desejo para o próprio amor e desejo por esse saber. Que desejo de saber e que busca pela verdade seriam essas, em seus diálogos, em que, desestabilizando seus interlocutores por meio da *ironia* e da *maïêutica*, perturbando-os e pondo-os em disputa consigo mesmos, sobre o velho Sócrates se *transferia* um *suposto saber* a que todo discípulo, então, passava a almejar e, assim, também a trilhar um caminho filosófico, afastando-se da *doxa*?

Sócrates não saberia exatamente acerca das coisas, mas compreenderia como nenhum outro o *eros* de suas investigações, que desejo e que amor eram esses que o moviam a refletir. Assim era que, autoproclamando-se ignorante, Sócrates fora capaz de compelir seus jovens aprendizes, mas a partir de um convencimento por eles mesmos, a assumirem o conhecimento como um bem e o desejarem. Na verdade, já o desejariam sem saber, mas apenas as perturbações provocadas por aquele saber que não era conhecimento – o de Sócrates – e a transferência ocorrida nesse processo é que religavam, nesses jovens aprendizes, a chama de seus *almores*, sua ardência desejante e desejada. Distinguindo as visões de Sócrates e Aristóteles, John Rajchman sintetiza a compreensão laciana abordada em 1960-61, no

*Seminário* sobre a Transferência, entregando-nos como a sagacidade do “pai da filosofia” seria uma melhor inspiração para essas inflexões da psicanálise que aqui auscultamos:

O desejo "filosófico" de saber teria sua fonte, portanto, na perturbação que a libido introduz em nossa vida. Seria o desejo da grande *bêtise* que Lacan chama "transferência" a suposição de alguém ou alguma coisa que sabe. Como tal, ele remontaria, na verdade, a uma observação feita por Sócrates no *Simpósio* de Platão: posso não conhecer o bem, mas sei algo sobre o eros de sua busca. Aristóteles teria como que "naturalizado" a busca da verdade sobre cujo eros Sócrates pensava saber algo. A suposição do ensino ou paideia de Aristóteles seria que é da própria essência da alma buscar esse saber, do qual os homens ímpios seriam desconhecedores – justamente o desejo que Sócrates soube induzir. (RAJCHMAN, 1993, p. 61)

Isso posto, partimos agora para uma última perspectiva e compreensão, no limite das referências que assumimos, acerca do ato educativo. E se a abordagem psicanalítica nos desfez das assertivas da psicologia genética e, tanto quanto as filosofias da primeira seção (1.1), também nos dissuadiu das ilusões de um cognitivismo (racionalista), dela, no entanto, conservaremos até o fim os ganhos conceituais, em seus efeitos educacionais, da entrada em cena do *desejo inconsciente* e dos mecanismos *transferenciais* que distinguiram para nós os domínios do *ensino* e da *transmissão*, legando-nos ainda uma percepção muito mais alargada das instabilidades e impasses, bem como das potencialidades presentes nas empreitadas de partilha intergeracional de conhecimentos e saberes.

O passo que agora daremos desloca-se para uma outra *epistheme*, um outro *locus* de enunciação discursiva e que, tanto quanto a psicanálise em relação aos pressupostos científicos da psicologia, reivindica também uma outra visada, noutra estilo e noutros pressupostos epistêmicos<sup>90</sup>, sobre o plano das questões humanas e, nelas, sobre nossos problemas específicos. Ao modo próprio da filosofia, reentraremos numa abordagem que reivindica uma ruptura radical com grande parte da tradição filosófica anterior e, por força de coerência com o que ela afirma, cobra uma exigência maior quanto ao que aceitará chamar de *aprender* e de *ensinar*, posto que se trata, nela, de demandar do pensamento sua máxima

---

<sup>90</sup> Por isso, as questões marginais – ou nem tão marginais assim, mas que acabam ultrapassando demais os interesses desta pesquisa em educação, e não precisamente em filosofia ou em psicanálise – que surgiriam de um debate acalorado entre os pensadores do (complexo de) Édipo e os do *Anti-Édipo* (tal como a origem do *desejo*, sua constituição, seus descaminhos no mundo contemporâneo, as formas de sofrimento nele assumidas e o tipo de clínica necessária, por exemplo), naturalmente tocam parte do que aqui perseguimos, e quando for o caso sobre isso nos haveremos. Mas enquanto de fato excedem nosso escopo, julgamos desnecessário tentar resolvê-las, mesmo porque, aparentemente, ninguém ainda o fez, não no sentido de ter conseguido estabelecer certos consensos. Aliás, é justamente nas discontinuidades entre eles que as melhores questões podem ser forjadas. De nossa parte, portanto, perseguiremos um pouco mais a pluralidade, em exame a mais um pensamento, a nosso ver tão instigante e útil quanto o anterior, a também levarmos em conta quando estivermos às voltas com a prática concreta do ensino escolar de filosofia, em nosso último capítulo.

força, e disso ainda fazer arma (teórica) contra o senso comum. Trata-se de um aporte mais visceral no trato das relações do sujeito com o mundo do que o realizado pela psicanálise, com menos interesse em abordá-los circunscrevendo-os no âmbito das determinações da linguagem, mas sem com isso retirar do inconsciente sua importância para a compreensão do humano. Mais do que isso, lança ambos (a linguagem e o inconsciente) a um mesmo plano de imanência, pré-subjetivo e impessoal, mas ainda assim profundamente implicador do indivíduo em seus agenciamentos, tanto ética quanto politicamente.

### 1.2.3 A filosofia da diferença

*Aprender é tão somente o intermediário entre não saber e saber, a passagem viva de um ao outro. Pode-se dizer que aprender, afinal de contas, é uma tarefa infinita [...] O aprendizado está, antes de mais nada, do lado do rato no labirinto, ao passo que o filósofo fora da caverna considera somente o resultado – o saber – para dele extrair os princípios transcendentais.*

Deleuze, *Diferença e Repetição*, p. 223

Resgatando o que já tratamos (em 1.1.3) quando nos ocupamos em torno do eixo da relação afetivo-cognitiva, avançaremos agora rumo ao aprofundamento da questão do *aprender* e do *ensinar* extraindo um pouco mais da perspectiva deleuziana – e às vezes deleuzo-guattariana –, significativamente diversa das anteriores, a despeito de que alguma dobra entre elas eventualmente possa surpreender com possíveis intersecções.

Como já pudemos anteciper, Deleuze buscou uma via alternativa à das filosofias pautadas pelo poder da representação, arrancando a *diferença* de seus processos de subordinação à *identidade*. Inspirado em Nietzsche, sua subversão estabelece as *diferenças* em si mesmas e com valor próprio, de modo que aquilo que nos apareceria como distinto enquanto buscássemos sua identificação com as *imagens do pensamento* estaria, agora, abolido, pois tal princípio de comparação não serviria mais como critério para o alcance da verdade. Assim, enquanto móvel, impermanente e diferente, o *pensamento sem imagem* e então desprovido do antigo fundamento oculto do modo intelectualista de apre(e)nder o mundo, pode se livrar também do caráter moral, representacionista e, por fim, dogmático daquelas *imagens do pensamento*. Retornando a Heráclito, não se pensa mais o ser senão

como imediatamente diferente de si mesmo, devir ininterrupto, singularidade sempre em reinvenção de si, multiplicidade enquanto variações dos singulares, imobilidade permanente. E sendo essas características tanto da matéria quanto do pensamento, não seria possível sequer estabelecermos uma prioridade entre ambos, de modo que a velha tática filosófica de fazer corresponder o intelecto com a realidade (ou esta com ele) para a aferição da verdade perde seu sentido e validade.

Trata-se, pois, do quanto a *diferença* é capaz de sustentar o *ser* e vice-versa, de modo que a representação não mais pode ser capaz de reter em si qualquer suposta essência imóvel, estanque, do que quer que seja. Ao contrário, como tudo se desfaz, se dissolve, se dissipa, se reconfigura e se refaz jamais (auto)coincidentemente, tanto o que poderíamos chamar – numa concessão pragmática aqui ao antigo vocabulário epistemológico – de *sujeitos conhecedores* quanto o que chamaríamos de seus *objetos de conhecimento* encontram-se no mesmo perene processo, em vir-a-ser. Assim, o próprio *eu*, ou a *subjetividade*, tanto quanto as coisas, dilui-se juntamente com a dissipação de uma sua identidade, por força do devir diferenciador de tudo. Desse modo, antes mesmo da imagem que representaria um suposto sujeito conhecedor, o que a filosofia deleuziana vislumbra, no plano de imanência que traçara, é a vida como movimento, como pré-subjetiva ou a-subjetiva, como *corpo sem órgãos*, como fluxo de intensidades que vigora e reverbera – a despeito de todas as investidas contrárias – em todos e em cada um, passando por nossas potencialidades todas, dentre elas a de aprender e a de ensinar.

As consequências disso para pensarmos os processos inerentes ao ato educativo não são irrelevantes. E talvez a mais radical delas se dê pela necessidade de comungar o que se venha a conhecer, o que se aprende, com o fluxo mesmo do devir, ou seja, ao modo de um ato de *criar* que emerge como seu *sinal* (ou *signo*) mais forte: aprender não poderá mais significar pura e simplesmente re-produzir no pensamento uma imagem (imóvel) correspondente às coisas, nas quais elas pudessem ser *verdadeiramente* re-conhecidas, mas *criar*. Assim, o pensamento, originalmente inconsciente tal como as coisas, como expressão do corpo, corpo entre e com as coisas, está agora liberado da velha carga das representações, liberado para criar mediante sua potência e a força do desejo, em meio aos acontecimentos e a partir do que seus fortuitos encontros com tudo o que no mundo (inclusive as outras pessoas) o toca, o afeta e o modifica, fissurando-o, atravessando-o e violentando-o.

Na educação, para além de uma atitude inclusiva que eticamente se impõe ao se abrir para o valor das *diferenças*, a chamada da *diferença* à participação nos processos de aprender reconfigura ainda as exigências cognitivas deste, uma vez que, expressão do devir e fonte da

multiplicidade, ela implica, agora, em também percorrer, no espaço e no tempo, as transformações do ser, ou seja, impõe *perspectivismo* para os contatos com o que poderá ser apre(e)ndido, bem como *dinamismo* para acompanhá-lo em suas impermanências. Ela demanda, ainda, *experimentação* nas formas de se haver com os objetos do conhecimento e para que também se tente exprimi-los (em conceitos, em obras de arte, em proposições científicas), tanto quanto *pluralismo*, sem o que as especialidades dos poderes-saberes sempre ameaçariam colonizar as variadas tentativas humanas de (pelas filosofias, pelas artes e pelas ciências) alcançar os necessários momentos (provisórios) de ordem no *caosmos* da vida.

### 1.2.3.1 O problema como condição do aprender no encontro com os signos

Mais radicalmente, para Deleuze, *aprender* é um ato de *criação* e não de *reconhecimento*. E isso já o coloca à distância não apenas de Platão, como também da Psicologia do Desenvolvimento de Piaget. Em torno de uma outra teoria do aprender, segundo a qual todo aprendizado é algo novo, o distanciamento de Deleuze para com Platão se dá pela afirmação do valor das *diferenças* e da *multiplicidade*, contra os ideais platônicos do aprender como repetição (do suposto modelo original), fundado na alegada unidade do ser. Já o distanciamento deleuziano para com Piaget se dá numa forma de ruptura marginal do vínculo ensino-aprendizagem. Vejamos como isso se dá.

Como já antecipamos, para Deleuze, não se deveria pensar a diferença como *representação* (de algo), mas em si mesma, afirmativamente, como *diferença*, de modo que proliferar diferenças é produzir *multiplicidade*. Por isso ele concebe e propõe os atos de aprender e de ensinar sempre como uma saída da *unidade* e até mesmo como um combate a ela. Deleuze critica a representação, ou seja, as “imagens do pensamento”, enquanto se pretendem como padrões estabelecidos acerca do ato de pensar. Quando pensamos segundo os contornos de uma “imagem do pensamento”, na verdade não pensamos, pois só reproduzimos, fazemos mera *reconhecimento*. Atentemos, nesse sentido, que é por isso que, para Platão, aprender é reconhecer, lembrar, rememorar ou, por consequência, nunca de fato aprender nada como novo. Deleuze se dirige criticamente a essa ideia, nos provocando a um pensar sem imagens, sem pressupostos, do “grau zero”. Para sermos mais precisos, lembremo-nos de que, para ele, só pensamos de fato quando somos vítimas de uma certa violência, e não porque nos seja natural. Pensamos quando somos forçados ou sacudidos por certa ordem de eventos. Noutras palavras, o pensamento que verdadeiramente aprende é aquele *afetado* por *encontros* com *signos*, é isso que nos ensina (en-signa).

Assim, chegamos finalmente ao que havíamos prometido (em 1.1.3), ao objeto de um encontro fundamental, e não cognitivo, que é o *signo*. É ele que, como dissemos, cintila e zigzagueia *intensiva* e originalmente na linha do sentir, causando incômodo e estranhamento na medida em que a faculdade da sensibilidade resulta então impossibilitada de sustentar sozinha o que empiricamente capta, ao modo do senso comum, aquilo que ali se manifesta. Extrapolando os *limites* do exercício empírico, o signo é justamente aquilo *apreendido* como uma *intensidade*, algo *diferente*, de uma ordem e de um comportamento tal que torna a sensibilidade um vetor que, uma vez por ele fissurada, o conduz ao pensamento, passando por e fissurando também, nesse trajeto, a linha da memória. É o que até então era o *não sentido*, o *não recordado* e o *impensado*, algo insubordinável por qualquer tentativa de usar da *diferença* como um princípio de comparação que pudesse categorizá-lo como *idêntico*, ou como *oposto*, ou *semelhante*, ou *análogo*. Ele é em si uma *força* capaz de se impor, de *ensinar*, vencendo esses quatro cavaleiros da representação na quádrupla sujeição em que sempre se tenta enquadrar a *diferença*.

E quando a *intensidade* nos atinge como *signo*, provoca em nós também transmutações em nosso *poder de ser afetado*, com diria Espinosa, de modo que (sob sua força) somos forçados a um exercício outro de nossas próprias faculdades, ou seja, a sentir, a imaginar, a memorar, a pensar... *diferentemente*. Dessa forma, o signo, fruto do *fora* comparecido num *encontro* conosco, é imanente à vida afetivo-cognitiva, promovendo-a a um outro patamar existencial, expandindo sua força como expressão mesma dela, e ampliando sua potência de atribuição de sentido e valores, bem como de solução dos *problemas*, afinal, para Deleuze, “[...] o aprendiz é aquele que constitui e enfrenta problemas práticos ou especulativos como tais. Aprender é o nome que convém aos atos subjetivos operados em face da objetividade do problema” (DELEUZE, 2021, p. 221).

Em *Proust e os Signos*, Deleuze estabelece bem a relação entre o signo e o aprender, deixando claro que a interpretação e a decifração que o signo sempre demanda não pode ser confundida com a da supostamente superior abstração conceitual, tampouco esgotar-se com isso, como vimos nas considerações das psicologias da aprendizagem e do desenvolvimento. Evidenciando novamente seu empirismo transcendental, Deleuze nunca abre mão da concretude do saber:

Aprender diz respeito essencialmente aos signos. Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja “egiptólogo” de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da

doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos (DELEUZE, 2003, p. 04)

Em *Diferença e Repetição*, considerando que um signo seja o que se passa num *sinhal* (“um sistema dotado de dissimetria, provido de ordens de grandezas díspares”), temos também que “[...] O *signo* é certamente um efeito [...]: ele exprime a dissimetria produtora [...] e ele tende a anulá-la. O signo não é inteiramente da ordem do símbolo; todavia ele o prepara, ao implicar uma diferença interna” (DELEUZE, 2021, p. 40). Aqui, a questão da *linguagem* e a questão do *pensamento* são fundamentais. O modo de pensamento ocidental demanda desde o início a definição do *ser* das coisas, o que permite categorizá-las.

Mas o verbo *ser* não seria uma categoria universal do pensamento, já que isso dependeria do estabelecimento de um *a priori*. E se categorização é um procedimento de linguagem e se linguagem e pensamento aqui são um mesmo movimento, havemos então de, com Nietzsche, não assumir a linguagem como representação, como igualadora de desiguais, e sim como *produção*. Performativa, é ela quem produz seu próprio objeto. E a *verdade* é que introduz, então, o corte linguístico. Essencializar é uma operação linguística sobre o mundo real, o qual não é apenas o concreto, mas também o do próprio pensamento. Na essencialização pela linguagem, o próprio pensamento se torna coisa. Na tradição clássica, a linguagem é instrumento de representação do pensamento, e é esse instrumento que colocaria em operação a faculdade (de pensar). É o problema do *pensável*, e esta é a prerrogativa representacionista, tanto na tradição da filosofia ocidental como na das psicologias cognitivas, por exemplo, na de Piaget e outros.

Para Deleuze, somos colonizados pela *unidade*, de modo que só temos pensado a partir dela. No máximo, faríamos concessões à *diversidade*, mas como variação platônica do *uno* a que o pensamento por fim deveria se render e conformar. Por essa razão, Deleuze também acusa a linguagem como expediente que nos enquadra na unidade, sendo que, a título de exemplo, seria melhor dizermos mesmo que “as realidades são múltiplas”, ao invés de “a realidade é múltipla”: sempre há o risco de sustentar a unidade ao se querer negá-la, pois já estamos emaranhados em suas gramáticas e em suas *orto-grafias* para a linguagem. Deleuze nos alerta então que se ficarmos no registro da unidade, não conseguimos sequer pensar a *diferença* (por si mesma), a qual evoca um outro registro, o da *multiplicidade*. Pensar a diferença por si mesma é se opor a Platão, para quem a diversidade surge no “defeito” que se produz ao se copiar a ideia perfeita. Mas para Deleuze, a criação está no “defeito” e é *repetindo* que se cria. Coerentemente, ele não valora o defeito como algo ruim, entendendo-o

como algo inexorável à repetição. Assim, para ele, não basta ter a intencionalidade de criar, pois é preciso “amassar muito o barro”. A singularidade do pensamento, seu “estilo” próprio, é algo que se exercita, que se tenta, e não com o qual se nasce. Paradoxalmente, é somente na repetição que se consegue criar.

As diferenças se mostram importantes nesse processo porque apenas elas nos provocam a um olhar estrangeiro, a percepções que nos insiram naquela atitude perspectivista de Nietzsche. E essa saída perspectivista do lugar comum para se deixar afetar pela diferença, é bom dizermos, não impõe que tudo relativizemos ao estilo de um ceticismo absoluto, mas antes nos impele a que tudo interpretemos. Se estamos colonizados, como denuncia Deleuze, pelas filosofias da representação e, nesse contexto, percebemos a diferença por relação ao *mesmo*, ao *idêntico*, e não por si mesma, então se faz mister romper com essa lógica da identidade; não, insistimos, para suspender o juízo sobre tudo, mas para (re)interpretarmos os eventos desde a perspectiva da multiplicidade que exprime as diferenças todas, acessíveis a cada exposição pelo giro perspectivo sobre a realidade.

Se, ao contrário, pensarmos a diferença como *diversidade* – tal como o fazem alguns vieses da educação dita “inclusiva”, mas que visa a todos igualar ao custo de diminuir ou apagar as diferenças – então ainda não se compreendeu a diferença por si mesma, mantendo-a ainda capturada nos confins da identidade. É o que acontece quando se assim julgamos acolher o *diverso*, não o tomando como *diferente* em si mesmo. Assim, subordina-se e apazigua-se a diferença, tentando evitar o conflito, o estranhamento, o incômodo que, na verdade, lhe são próprios. Não só alguns identitarismos, mas também alguns multiculturalismos, inclusive, estariam reféns dessa dinâmica até mesmo quando propõem a “unidade na diversidade”, ou seja, ainda no registro da *identidade*. E para Deleuze não é aí que se aprende e não é assim que se deveria ensinar, pois antes é preciso tirar a diferença do jugo e do jogo da representação, no qual ela sempre será erroneamente vista como negação ou como relativa à identidade.

Por vezes, parece-nos que a representação está para a vida cognitiva como o ressentimento está para a vida afetiva: expressão de bloqueio da potência e perigo sempre latente a arruinar qualquer gesto autoafirmativo de criação e qualquer chance de generosidade autêntica, posto que, mesmo quando solitário, o filosofar deva ser também sempre solidário. E o mesmo princípio poderia valer para o aprender, o ensinar e o educar. Dessa forma, com Nietzsche e Deleuze, deveríamos então insistir em pensar a diferença a partir da sua afirmação, enquanto diferença mesma, escolhendo os combates e assumindo compromissos:

“A representação que mediatiza tudo não mobiliza nem move nada. [...] O pensamento ‘faz’ a diferença, mas a diferença é o monstro [...] Arrancar a diferença de seu estado de maldição parece ser, pois, a tarefa da filosofia da diferença.” (DELEUZE, 2021, p. 144)

O caráter dinâmico que Deleuze exige da ação do pensamento não representacional, não recognitivo, obriga-nos a enfatizar o *aprender* (verbo) ante o *aprendizado* (substantivo), pois enquanto o último nos remete à fixidez e ao produto (o saber), o primeiro nos arrasta para o movimento, para o processo (a experiência). É aí, no dinamismo do verbo em aberto, no infinitivo, que, segundo Deleuze, algo de significativo em termos de conhecimento *acontece* – afinal, a linguagem não é gratuita. Por isso também, para Deleuze, aprender é *acontecimento*, e é o *acontecimento* que é capaz de nos dissuadir da ilusão fascinante da *representação* e da *reconhecimento*. Precisemos melhor então este verdadeiro ponto de inflexão da questão educativa

Resgatando dos estoicos, em *A Lógica do Sentido*, certa noção de “acontecimento”, Deleuze o entende como algo *incorporal*, ainda que também como resultado de um encontro entre corpos, tal como um carro e um poste (os corpos) numa batida (o acontecimento). O aprender seria, desse modo, sempre certa violência de um *encontro com o outro*, numa relação do aprendiz com os signos desse encontro. O próprio signo – longe da noção platônica que o buscaria num idêntico – já compreende a *heterogeneidade*, e é nessa relação de alteridade que algo de fato pode ser ensinável. Nada podendo aprender com quem diz “faça como eu”, é o que diz “faça comigo” que seria capaz de ensinar, tal como o movimento do nadador (cf. *ibid.*, p. 43) que precisa se assemelhar ao movimento da onda e, a exemplo do mestre, pôr seu corpo diretamente num encontro harmonizador com os signos do corpo da água: “[...] nossos únicos mestres são aqueles que [...] em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo” (*ibid.*, p. 43).

Somente ensinando assim é que processo do aprender seria respeitado em sua potência e absoluta singularidade, já que o aprender se dá no enfrentamento do problema, como acontecimento e alcance de um sentido. Deleuze deixa claro: “O brilho, o esplendor do acontecimento, é o sentido. O acontecimento não é o que acontece (acidente), ele é no que acontece o puro expresso que nos dá sinal e nos espera” (DELEUZE, 1974, p. 152).

Se para Platão o aprender é da alma, para Deleuze ele é do corpo, não uma “ideomotricidade”, mas uma “sensório-motricidade”. Todavia, isso não é uma ruptura com o filósofo ateniense apenas, mas também com a Psicologia do Desenvolvimento de Piaget, a despeito do que não possa parecer no exemplo empregado. Basicamente, é que, para Deleuze,

o aprender está antes na dependência de encontros fortuitos com os signos, e não se limita a estágios específicos programados de alguma estrutura cognitiva fixa, como em Piaget.

Diferentemente deste, para Deleuze não se trata de assimilar e acomodar dados e informações, mas antes de, pelo pensamento liberto do vício representacionista, criar e inventar novos conceitos, o que também coloca ênfase mais na experimentação do que numa linearidade estática de estágios predefinidos a serem percorridos. A insistência de Deleuze na *criação* como sinal de aprendizado o revelaria, talvez, como mais exigente e radical, no sentido de que aquelas operações (ao fim e ao cabo reféns da representação) descritas e explicadas por Piaget, ainda não teriam alcançado o patamar daquele *diferencial* que constituiria, para Deleuze, o verdadeiro aprender. E sob essa ótica, também se entende melhor sua insistência no caráter *violento* pelo qual o pensar verdadeiro, o pensar de modo *diferente*, precisa passar para acontecer.

Alguma *síntese disjuntiva* entre ambos – se assim pudermos nos valer deleuzianamente de um conceito de Deleuze para forçar, sob o risco de reconhecimento, alguma aproximação sua com Piaget, esses dois apreciadores da biologia – talvez pudesse ser aquela das especulações que outrora já realizamos ao repassar a psicologia do desenvolvimento sob nossos peculiares interesses filosóficos (em 1.2.1.2), ou seja, conceder que o piagetiano desequilíbrio entre as estruturas cognitivas em face dos estímulos perturbadores e seu consequente reacomodar equilibrante das ideias fossem algum correlato à deleuziana intensidade fissurante das linhas (do sentir, do pensar etc.) e desreguladora das faculdades, quando levadas ao paradoxo de seus limites. Mas temos visto que a perspectiva deleuziana é mais aberta, complexa e fluida do que isso, e a bem da verdade, sua disputa maior e mais direta acaba sendo contra Platão mesmo. Assim, sigamos.

Muito mais fascinante do que um conceito pseudo-descoberto num mundo prévio das ideias, o conceito de *acontecimento* é algo resultante da ordem do procedimental, emergido das questões com que se está lidando, nascendo do calor das situações *problemáticas*. Noutras palavras, a radicalidade desse entendimento, que fora uma prática filosófica em quatro mãos, subverte a lógica hegeliana que metaforizara a produção filosófica representando-a como a coruja de Minerva, que levanta seu voo que tudo vê apenas quando a noite tiver apagado o clarão e o calor dos eventos. Para Deleuze e Guattari, a filosofia não tem, portanto, um olho especial para, enquanto todos dormem na escuridão, tudo enxergar e depois revelar, qual novo-velho Sócrates metaforizado naquele personagem conceitual que enfim saíra da caverna e quisera voltar com as boas novas. Um filósofo só o seria na condição de *inventor*. Os melhores dentre esses seriam aqueles cientes dessa condição, cujas criações (conceituais) eles

pudessem então apresentar não como pepita dourada colhida na mina onde o real brincaria de esconde-esconde, mas numa zona do ainda *impensado* e do indiscernível, indissociável de seus *agenciamentos*<sup>91</sup> todos, num entre-forças de um jogo travado num *plano de imanência*.

Ora, na tradição filosófica, um conceito só nasce de um campo teórico: a teoria arma uma perspectiva e, quando faz isso, define as coisas sobre as quais investirá; e ela, com seus conceitos, iluminaria o real. Como a busca da ciência pela verdade (em si) por detrás de um fenômeno, ela sempre faz uma pergunta sobre as relações causais. E para isso “o que é” é fundamental: está-se então sempre atrelado à ontologia. Contudo, como alertam Deleuze e Guattari, enquanto a ciência inventa também funções (estabelece relações entre A e B), ela inventa as categorias com as quais ela mesma irá julgar (ex.: a causalidade), mas ao filosofar caberia outra tarefa. É dessa maneira que, para Deleuze e Guattari, a própria *filosofia* é assumida *como criação de conceitos*<sup>92</sup>, com tudo o que isso mobiliza. Sobre isso, eles são muito claros:

O filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é mais uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente forma, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em *criar* conceitos [...] Criar conceitos sempre novos é o objeto da filosofia”. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 13)

A título de exemplificação, tomemos uma tela de Rembrandt (*figura 1*) absolutamente representacionista, em si e da figura do filósofo, intitulada "O Filósofo em Meditação", de 1632. Ela envolve em escuridão e incerteza a centralidade luminosa ocupada por um velho filósofo com corpo inerte e feição de concentração serena e profunda. Atrás dele, alguma porta misteriosa fechada; sobre ele e ladeando-o, uma escada em caracol – da qual os

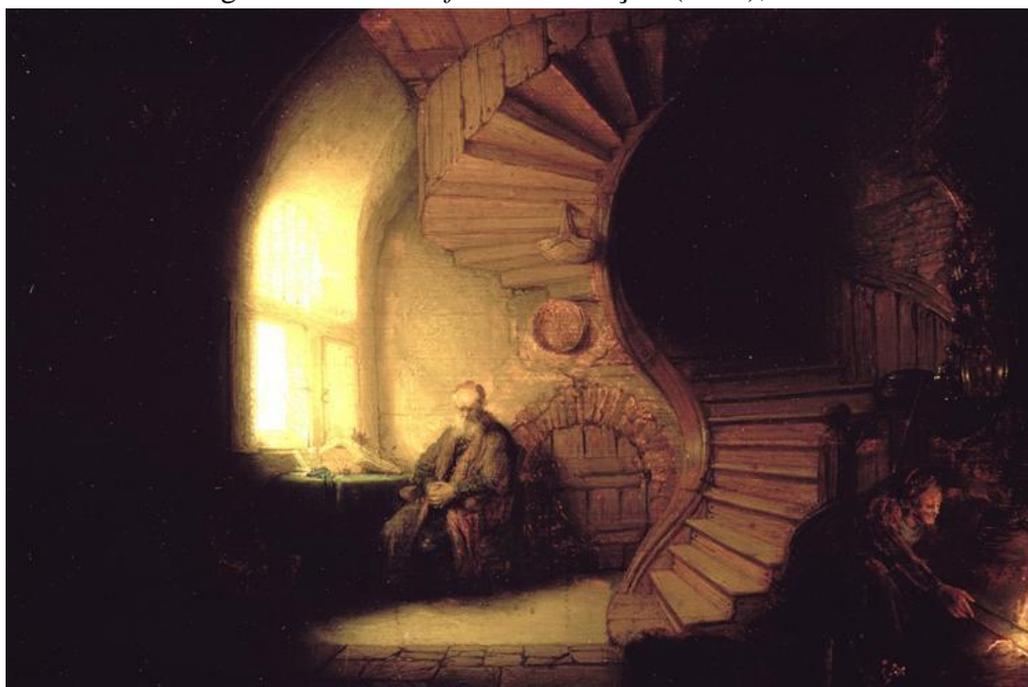
---

<sup>91</sup> A fim de compreender as múltiplas formas de relação e os múltiplos processos de produção de novas realidades, Deleuze e Guattari apresentam o conceito de *agenciamento* para, com ele, tentarem descrever o modo de conexões entre elementos heterogêneos (orgânicos ou inorgânicos, materiais ou não, humanos ou não) e das interações entre as intensidades e forças reciprocamente afetantes entre eles, e que assim originam novas formas de ser e de agir, em combinações sempre singulares e irreduzíveis a quaisquer categorias universais ou estruturas fixas. Elas podem ser não apenas combinações entre entidades individuais, mas também entre coletividades e multiplicidades, não raro se expressando como dimensões e relações de poder, de dominação, de controle ou também de resistências, sendo capazes de moldar, assim, as instituições e as próprias subjetividades, tanto quanto as relações sociais como um todo.

<sup>92</sup> É expressamente de Nietzsche que Deleuze e Guattari confessam isso que determinam como tarefa de toda filosofia, e citam o filósofo, num fragmento póstumo: “os filósofos não devem mais contentar-se em aceitar os conceitos que lhes são dados, para somente limpá-los e fazê-los reluzir, mas é necessário que eles comecem por fabricá-los, criá-los, afirmá-los, persuadindo os homens a utilizá-los. Até o presente momento, tudo somado, cada um tinha confiança em seus conceitos, como num dote miraculoso vindo de algum mundo igualmente miraculoso” (NIETZSCHE, Postumes 1884-1885, *Oeuvres philosophiques*, XI, Gallimard, pp. 215-216 [sobre ‘a arte da desconfiança’] apud DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 13-14) e prosseguem com suas próprias palavras, descontinuando a citação de Nietzsche, “[...] mas é necessário substituir a confiança pela desconfiança, e é dos conceitos que o filósofo deve desconfiar mais, desde que ele mesmo não os criou” (ibid., p. 14).

caçadores de representações, desígnios e designs inteligentes certamente extrairiam uma “nítida” Sequência de Fibonacci – e, um pouco mais distante, uma mulher se ocupa com o trabalho manual de uma lareira. Mas a luz de seu fogo, tecnologia braçal no domínio da natureza, não é a que se destaca. Um clarão muito mais forte da janela ilumina gradativamente parte da escada (a ascensão da dialética platônica?) que conduz ao ainda desconhecido, não sem antes lançar toda sua luz na face do ancião que medita. Enquanto ele olha para a fonte maior de iluminação, e figura feminina se curva para a de lado oposto. Reprodução de uma representação clássica da filosofia, a tela é facilmente passível de ser re-cognitivamente interpretada. Pois bem, se para Deleuze e Guattari essa talvez fosse uma tela mal-dita, não deixa de ser, para nós aqui, um recurso físico e visual para demonstrarmos, pelo avesso, a ruptura deleuzo-guattariana não da arte, pensando-a por sensações num plano de composição, mas da filosofia como criação de conceitos e por eles pensada num plano de imanência.

Figura 1 – *O Filósofo em Meditação* (1632), Rembrandt.



Fonte: [wikiart.org/pt/rembrandt/filosofo-em-meditacao-1632](http://wikiart.org/pt/rembrandt/filosofo-em-meditacao-1632)  
Domínio público.

Pegemos como outro exemplo o *inconsciente* para Freud, que foi um conceito *a posteriori* posto pelo anterior *problema* que um *encontro* (ou vários, não importa) causou. A partir dele, um céu conceitual se formou, mas para nós chega que Freud “descobriu” o inconsciente, como se este fosse uma coisa. É quando seria melhor perguntarmos “como é que essa coisa virou coisa?” Ou melhor, “como nasce um objeto de pensamento?” Para Deleuze e Guattari, o que é primeiro é o *problema* (é da ordem da *vida*), sendo portanto inapropriado

separar pensamento e ato. Com Freud tendo “inventado” o inconsciente, nos subjetivaríamos então a partir do desejo que “inventamos”. É como uma grade hermenêutica, uma grande lente teórica a partir da qual (ou seja, de meus mesmos operadores conceituais) tento entender o mundo (por *identificação*, *analogia*, *oposição* e *semelhança* a ele, como vimos), mas isso seria como um jogo de cartas marcadas e sequer estaríamos fazendo jus ao próprio Freud, que forjou conceitos enfrentando o problema – independentemente de com (todos) eles assentirmos (ou não).

Atentemos que, contrariamente a isso, para Kant, por sua vez, o conhecimento ao modo cognitivo foi a solução e a condição máxima, a reflexão com a qual se poderia lidar com os fenômenos. Embora para ele um método não fosse o “*x da questão*” – pois aquele que vê um fenômeno já o faz a partir de seus olhos viciados – assume o conhecimento como resultado de um trabalho de pensamento fundamentado num jogo reflexivo, metabolizador da experiência deixada pra trás. Contudo, lembremo-nos de que Nietzsche, contra essa arquetônica da razão de seu verdadeiro antípoda, já havia acusado um erro aí: pensar não se esgota em refletir, porque assim estaríamos amarrados na lógica de uma reconhecimento: nela a verdade seria aquilo possível somente para o que já estamos programados para nos permitirmos ver.

É por isso que – recordamos o §16 de *Para Além de Bem e Mal* –, com certo sarcasmo, ele questionou “afinal, pra que sempre a verdade?”<sup>93</sup>. Ironicamente, tão “autêntico” quanto o amor pela verdade ao afirmar serem cada folha de uma mesma árvore absolutamente idênticas entre si<sup>94</sup>, de igual modo seria (in)autêntico o zelo de uma tal ordem de verdades para com a vida. Ao contrário, o desprezo merecido à “verdade” se volta, em Kant, à vida, a ponto de – conforme um célebre argumento kantiano na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* – ser visto como um dever deixar morrer um amigo que, desesperado, batesse à sua porta em busca de esconderijo, ao invés de salvá-lo preferindo mentir sobre sua localização ao seu fatal perseguidor.

Assim se apresentam, embora sob nuances bem menos evidentes e dramáticas, as enunciações cognitivas sobre a verdade, pela espécie “humana, demasiado humana”, aqui e acolá, em seu suposto compromisso com a vida. Mas para Deleuze e Guattari, o primeiro

---

<sup>93</sup> Cf. NIETZSCHE, 2005, p. 21.

<sup>94</sup> “[...] Todo conceito nasce por igualação do não-igual. Assim como é certo que nunca uma folha é inteiramente igual a uma outra, é certo que o conceito de folha é formado por arbitrário abandono dessas diferenças individuais, por um esquecer-se do que é distintivo, e desperta então a representação, como se na natureza além das folhas houvesse algo, que fosse ‘folha’, uma espécie de folha primordial, segundo a qual todas as folhas fossem tecidas, desenhadas, recortadas, coloridas, frisadas, pintadas, mas por mãos inábeis, de tal modo que nenhum exemplar tivesse saído correto e fidedigno como cópia fiel da forma primordial” (cf. NIETZSCHE, 1978b, p. 48).

*problema* seria o da *vida*. Sim, a questão do objeto é apenas a de um problema para o pensamento, mas um objeto de pensamento não é uma coisa. Esse problema não está dado na natureza, mas ele é uma *invenção* posta a partir da correlação de forças da própria vida, e é então que ele emerge para o viver. É a partir de um determinado *agenciamento* que o *problema* surge, emergindo das *contingências* da vida, da existência. Quando surge o *problemático* ele se exprime como uma pergunta, mas ele surge do corpo e é indissociável de nossa experiência, é visceral.

Porém, quando é traduzido pela linguagem, frequentemente nos enganamos ao assumi-lo como um *a priori*. Fazendo concessão a Deleuze e Guattari, pensamento seria, na verdade, corpo, encontro, acontecimento, aqui e agora. Assim é que, comungando da perspectiva nietzschiana, Deleuze e Guattari, jamais prescindem da *vida* como critério ético-político e talvez até epistemológico. E é no bojo disso que atrelar a criação dos conceitos aos problemas (da vida) a serem lidados torna-se também um imperativo ético-filosófico para eles e algo inspirador para nós, que aqui queremos pensar a educação escolar e, nela, que concepção e que forma de atuação da filosofia, decorrente dessa concepção, podem fazer mais sentido na escola, podem servir melhor à vida, a cada vida em cada sala de aula e sempre para além delas, mesmo que talvez jamais consigamos garantir quaisquer de nossas intencionalidades.

Pois bem, Deleuze e Guattari insistem que o conceito é uma criação, e não uma representação, pois a linguagem é performativa. A interpretação supõe uma grade pela qual leremos as coisas, e pelo mesmo motivo o movimento da reconhecimento é criticado: conhecer - representar - (re)conhecer. Há aqui um jogo de espelhamento e nele todo conhecer seria um reconhecer. Para Deleuze e Guattari, a imagem dogmática do pensamento é o pensamento que opera com uma imagem previamente sabida. Daí eles sentirem uma necessidade de chamar o *fora*. O *fora* é uma condição necessária para o próprio pensamento e, como já tratamos, não seria um lugar exterior (em relação a um dentro).

Quando Deleuze e seu parceiro de pensamento e escrita acolhem o *fora*, contra toda representação, chamam também o *inconsciente* como elemento importante ao jogo do ensinar e do aprender, pois tal como na expressão lacaniana (e anticartesiana) “eu sou lá onde não me penso”, ou seja, no inconsciente<sup>95</sup> – o fazem porque o que chamam de pensamento é, na

---

<sup>95</sup> Todavia, a abordagem que Deleuze e Guattari fazem do inconsciente conferem ao desejo não uma ênfase ou uma origem em sua condição de falta, mas em sua potência produtiva e fabricante. Na verdade, como aponta Roberto Machado, “O *anti-Édipo* critica a psicanálise por ela reduzir e até mesmo abolir ou destruir o desejo ao ligá-lo intrinsecamente à representação, à lei, à falta, à privação. Para Deleuze e Guattari, o desejo não se liga à lei nem se define por uma falta essencial; em vez de representação ele é parte da infraestrutura, é máquina, processo de produção – máquina desejante, produção desejante, processo de autoprodução do inconsciente – que não é interior a um sujeito, nem tende para um objeto. O inconsciente produz, é uma

verdade, *inconsciente*, pelas mesmas razões que Nietzsche, como vimos anteriormente. E não sendo também representação, pensar não seria produzir *consciência de si*, ao modo reflexivo (representacionista). Para eles, não há uma interioridade do sujeito, mas um dentro que não é dentro e um *fora* que é absolutamente fora, tudo como plano de imanência. É por isso que assumem os problemas não como da ordem do racional, mas do sensível: problema é o que vivenciamos com o incômodo, e quando uma questão é apenas de ordem racional ou intelectual, ela já não seria mais um problema tão original. E isso, para nós, é aqui fundamental, pois entendemos que o fazer filosófico na sala de aula passa sempre pelos esforços de *problematização*, iniciados pela *sensibilização*. Em Deleuze e Guattari, aprendemos quando somos mobilizados por problemas, que nos forçam a pensar, aliás, desde antes Deleuze já dissera: “[...] o sentido está no próprio problema. O sentido é constituído no tema complexo, mas o tema complexo é o conjunto de problemas [...]” (DELEUZE, 2021, p. 212). Diante disso, nessa perspectiva, até hoje todas as pedagogias do problema teriam fracassado porque, na verdade, lidaram com falsos-problemas, ou seja, com aqueles trazidos pelos professores aos estudantes como os problemas a serem estudados. Para Deleuze e Guattari, diferentemente do que a escola faz, os problemas não podem ser simplesmente escolhidos, pois temos que ter o direito de pensar nossos próprios problemas.

Chamar o *fora* é abrir mão, definitivamente, do *fundamento*, essa espinha dorsal, essa marca ontológica, essa lei, esse princípio que definia, na tradição, como as coisas operavam, pretendendo sustentar em si o conhecimento como representação no pensamento. Mas agora o próprio pensamento, em Deleuze e Guattari, é que está *sub judice*, pois não mais em seus ancoradouros, surgindo então como importante a atitude de *espreita*. E sua força ético-política reside, assim, em *problematizar* o próprio pensamento; ao mesmo tempo que o próprio *pensar* é também sua arena de guerra. Por tudo isso, assumir o pensamento como *performance* e como *ato* implica que pensar segundo um certo modo é também viver e se subjetivar segundo esse mesmo modo, de forma que seria sempre preciso tomar cuidado com os velhos padrões que definiram até hoje para nós o que seria *ensinar* e *apreender*.

---

fábrica, e não uma cena de teatro onde se representa um drama. Édipo é o efeito da repressão social sobre a produção desejante” (MACHADO, 2009, p. 20). Seja como for, e por importante que seja, mergulhar nesse debate, para além do que já pudemos abordar (em 1.2.2.1) extrapolaria nosso escopo e poderia nos desviar dele. O que não quer dizer, por outro lado, que deixaremos de extrair contribuições dessas diferenças em choque.

### 1.3 Um movimento existencial: dos impasses do ato educativo à sensibilidade à vida contemporânea

*Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – que amores tornam alguém bom em latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar [...] Não há métodos para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou “paideia” que percorre inteiramente todo o indivíduo.*  
(Deleuze, *Diferença e Repetição*, p. 222)

É hora de, enfim, fazermos um balanço da bagagem que trouxemos até chegarmos aqui, ou seja, não da carga toda das referências teóricas que nos embasaram, mas do que delas nos interessou reter e nos apropriar, a partir da análise de suas inquietações, de suas proposições conceituais, de suas provocações e de seus compromissos. Assim, das filosofias, psicologias e da psicanálise que até aqui pusemos à baila sob o nosso interesse último e específico acerca do ato de filosofar na escola – objeto a ser privilegiado apenas no terceiro capítulo –, elegemos quatro temas centrais que perseguimos (a *afetividade*, o *conhecimento*, o *aprender* e o *ensinar*), perspectivando-os e emoldurando-os (desde o título deste capítulo) sob a vigência de suas *vicissitudes*. Então são cinco nossos deveres prévios a cumprir.

A título de conceituação, por tudo quanto dissemos na primeira seção (1.1), e sob o amplo arco conceitual da tríade de pensadores que selecionamos cirurgicamente num período que cobre quatro séculos de atividade filosófica, explicitamos agora as noções de *afetividade* e *conhecimento* que assumimos nesta pesquisa, numa tentativa que, pelo que já se pode supor, não os concebe separadamente senão como mera abstração com finalidades de análise. Melhor dizendo, não propomos aqui tanto a suas definições, mas antes demarcamos com que parâmetros (filosóficos) e sob quais compromissos (éticos e educacionais) nós os utilizamos.

Assim, reverberando as vozes de Espinosa, Nietzsche e Deleuze no esforço de algum unísono entre eles, assumimos como *afetividade* cada parte e todo o conjunto de experiências e vivências das “vibrações”, em nosso corpo e em nosso espírito, de todo e qualquer tipo de forças, de atividades ou incidências ocasionais de qualquer ordem (ideal, física, social, psicológica etc.) que nos acometem e ante as quais “vibramos” em contrapartida, voluntariamente ou não, conscientemente ou não, ativa ou passivamente, independentemente da (as)simetria entre nossas forças e as dos outros elementos desses encontros. Num alargamento filosófico da noção de *afeto*, assumimos a vida afetiva, à qual ainda nos referiremos tantas vezes mais, como traçada e acontecida num *plano de imanência* sob

conexões e causalidades a rigor insondáveis e incontroláveis em sua totalidade. E, por essa razão, toda tentativa de compreensão sua implica necessariamente na admissão de nosso empenho resultar sempre em proposições (afirmações, negações) circunscritas, no máximo, apenas no âmbito do provável e do imponderável – assumindo, assim, que a afetividade sinaliza algo que nos *atravessa*, nos *intensifica* e nos *extrapola*, sujeitando-nos ainda a alegrias ou tristezas (e a todos os seus derivados), a contentamentos ou desolações, à nossa própria expansão ou mesmo destruição.

Portanto, também não ignoramos a dimensão dos sofrimentos que a afetividade necessariamente comporta, ante os quais somos suscitados não a justificá-los quando efeitos dos erros ou das injustiças humanas, mas antes a buscar compreendê-los entre as intempéries da vida afetiva, sob o compromisso de tentar ultrapassá-los. E acrescentamos, ainda, que nos parece descabida – ou pelo menos além de nosso alcance – a pretensão (geométrica) espinosana de dar conta da complexidade toda da vida afetiva e de suas tantas causas capazes de nos finalizar esse quebra-cabeças – afinal, como talvez dissesse Nietzsche, somos réus muito suspeitos envolvidos no próprio julgamento. Todavia, levamos a sério a importância do exercício de sua máxima compreensão possível segundo nossas forças, seja no exame dos conceitos e problemas fundamentais do que se põe no jogo afetivo-educativo (nosso capítulo 1 todo, ainda em curso), seja na tentativa de esboçar uma cartografia (também espinosana e/ou deleuziana) da trama da realidade que nos abarca (e sempre engendra a vida afetiva), mais precisamente naquilo que sempre acaba por tocar o território frágil da educação (nosso capítulo 2).

Em consequência disso, por *conhecimento* assumimos, novamente de modo filosófico, o resultado ou o efeito (igualmente de manifestação corpóreo-espiritual) dos esforços – não necessariamente autoprovocados em sua origem – de apreensão, interpretação, avaliação, atribuição e criação de sentidos a seus objetos, sempre de modo perspectivo, pluralista, experimental, dinâmico e provisório da cooperação ou do embate conjunto entre nossas humanas capacidades ou faculdades de sentir, pensar, lembrar, imaginar etc., e que se manifestam e se expressam conscientemente, embora se formem também inconscientemente, através de múltiplas formas, tais como nas filosofias, nas artes e nas ciências. Assumimos que o conhecimento participa e é expressão, em sua particularidade, da complexidade maior da vida afetiva que o abarca, sendo também ele, portanto, um afeto. Certamente uma potência, ínfima diante da totalidade da vida afetiva, mas *absoluta* (não ilimitada) em sua própria esfera, apta a retroafetar e a se exercer como força diferencial entre forças diferenciais; e também a expandir (como legítimo *desejo de perseverar na existência* e como manifestação

de uma *força vital que se quer extravasar*) tanto aqueles que o exercem quanto seus eventuais beneficiários; e com maior sucesso quando sob a sorte de bons encontros, embora o conhecimento também esteja sempre exposto a todo infortúnio de fracassos, pois é sempre dependente da força que resta ao sujeito conhecedor, da realidade em que ele se situa e de suas circunstâncias imprevisíveis, inclusive para o próprio conhecimento poder surgir e se exercer.

Situando, pois, o *conhecimento* (e as *ideias* que o compõem) como um afeto *particular* entre tantos outros, tais como as *vivências* de ordem emocional (reações corpóreas às sensações experimentadas e interpretadas), sentimental (efeito corpóreo-espiritual acompanhado do sentido ou significação que acompanha as afecções) e desejante, quando nos referirmos a ele em específico não estaremos ignorando essas outras vivências afetivas que o acompanham, mas apenas isolando-o abstratamente em função das necessidades discursivas do raciocínio analítico. Igualmente, quando nos referirmos às vivências sentimentais, emocionais ou desejantes como a *afetos*, de modo mais genérico como comumente se faz, não estaremos com isso deslocando-as de sua relação intrínseca com o campo simbólico, ou seja, com o elemento cognitivo que todo sentimento, emoção e desejo também comportam, mas apenas buscando apontar, abstrata e tecnicamente por força das condições do discurso analítico, todos esses aspectos da vida afetiva que escapam para além do estritamente cognitivo.

Com isso, por tudo quanto já abordamos antes, não estamos querendo dizer que as vivências afetivas de outra ordem se passam de forma necessariamente *consciente* ao sujeito de conhecimento, mas apenas queremos evitar reducionismos frequentes dos termos *afetividade* e *conhecimento*, bem como eventuais disjunções entre eles, tais como quando o senso comum se refere univocamente a *afetos* como simples sentimentos, emoções ou gestos e expressões específicos; ou ainda como quando, também operando reducionismos, ele afasta *afetividade* e *conhecimento* com dualismos tais como *emoção* e *razão*, *sentimento* e *pensamento* (não sob fins analíticos, mas em uso acrítico dos termos) – o que, aliás, não é incomum no mundo da educação, pautando-a e impactando-a. Assim, quando interessados em discutirmos aqui o aprender e o ensinar a filosofar, o que chamamos de *relação afetivo-cognitiva* poderia ser resumida como a relação intrínseca entre os processos (intuições, raciocínios etc.), os componentes (sensações, conceitos, ideias, lembranças etc.) e o trabalho das potências (sentidos, razão, memória etc.) do conhecimento, especificamente, com os demais afetos (sentimentos, emoções desejos), possíveis somente nas relações do sujeito com o mundo, nos limites de sua apreensão da realidade.

Quanto a *aprender* e *ensinar*, nossa concepção descola-se das considerações da *psicologia da aprendizagem* e da *psicologia do desenvolvimento*. Não porque negamos em bloco o valor de seus esforços, seus avanços históricos e parte das conclusões a que chegaram ou a que ainda chegam, mas porque, na verdade, com a entrada do *desejo* e do *inconsciente*, na envergadura que tanto a *psicanálise* quanto a *filosofia da diferença* – apesar de seus dissensos – lhes conferiram como fator decisivo dos atos de ensinar e aprender, ao lado, justamente, da(s) alteridade(s) que cerca(m) os sujeitos (seja ela na forma de relações intersubjetivas, seja na de encontros com toda sorte de coisas que compõem nosso vínculo com o mundo), convencemo-nos mais de conferir maior crédito a estas duas últimas perspectivas.

Ademais, desde uma percepção prático-docente, seus conceitos, respectivamente, de *transferência* e *transmissão*, e de *problema* e *acontecimento*, bem como a comum centralidade, em ambos esses saberes, do *signo* (esteja ele na linguagem ou no mundo concreto) e das *perturbações (transferenciais)* ou *violências (acontecimentais)* que o acompanham como peças-chaves do *ensi(g)nar* e do *apre(e)nder* saltam aos nossos olhos como muito potentes e elucidativos, ao lecionarmos, enquanto operadores explicativos dos sucessos e dos insucessos pedagógicos nas tentativas de filosofar no Ensino Médio. Desse modo, além do que se pode concluir pelo que antes já analisamos sobre nossa agora declarada filiação quanto às noções de *aprender* e de *ensinar*, uma compreensão mais precisa delas demanda paralelamente o quinto elemento sob o qual enquadrámos esses atos, associando-o à própria vida afetivo-cognitiva. Por que, então, referimo-nos de início às *vicissitudes* e por que sem elas nossas acepções de *aprender* e de *ensinar* estariam imprecisas e incompletas?

Como esperamos ter conseguido evidenciar trazendo à cena as aproximações filosóficas (1.1) e as disputas epistemológicas (1.2) de que nos ocupamos, nossa vida afetivo-cognitiva e as decorrentes implicações suas para os atos de aprender e de ensinar só são possíveis necessariamente mediante nosso *encontro* com o mundo, nas *interações* entre o indivíduo e o meio: a natureza, a sociedade, o(s) outro(s); num campo ou num jogo atravessado por forças variadas e variantes, conscientes e inconscientes, por exemplo; e no interior de uma tessitura bastante espessa e complexa do real, repleta de variáveis infindas e de contatos e trocas cujas redes causais, no limite, são impossíveis de serem todas reconstituídas ou inventariadas.

Por isso, o inseparável liame entre a *afetividade* e o *conhecimento* – não apenas teoricamente, mas sobretudo efetivamente –, do qual dependem o *aprender* e o *ensinar*, não é outro que o de uma relação profundamente caracterizada pelas variações e alternâncias de

seus elementos todos (ideias, sentimentos, raciocínios, emoções, erros, *insights*, intensidades, fastios, dificuldades, impulsionamentos, sensações, perturbações, cooperações, desgastes, avanços, reversões, dispersões, ajuntamentos etc.); marcada por suas transformações intermináveis; pela eventualidade ou “acaso” do que acontece aos sujeitos afetivo-cognitivos em seus encontros conscientes ou inconscientes, em seus enlaces prazerosos ou choques com o mundo e suas imprevisibilidades; com suas accidentalidades favoráveis ou desfavoráveis, seus reveses e suas venturas; na imanência das contingências da vida, em sua instabilidade e na volubilidade das coisas.

Em suma, a imponência de um plano de imanência por cujo pertencimento nossa vida afetivo-cognitiva e nossos empreendimentos de aprender e de ensinar resultam profundamente marcados pelo caráter de suas *vicissitudes*. Ante a força delas, nossas virtudes afetivo-cognitivas se deparam com seus próprios vícios, ou seja, com suas franquezas e limites como se estes fossem o avesso de sua mesma textura; e as potências que temos para aprender e ensinar revelam-se irremediavelmente como não onipotentes, e tantas vezes como insuficientes. Em suma, uma condição de possibilidade do ato educativo, embora sempre sob a marca de sua precariedade, razão de tantos impasses, tantas vezes, no jogo do aprender e do ensinar.

Mas ainda precisamos dizer que essas vicissitudes são tais que, enquanto tudo limitam, ao mesmo tempo também muito possibilitam a esses sujeitos afetivo-cognitivos, seja no momento de uma aula qualquer de filosofia na escola, seja em situações quaisquer da vida afetivo-cognitiva. Aliás, acreditamos que nosso trajeto também permite afirmarmos que a primeira (uma aula de filosofia na escola) só faz sentido enquanto orientada para a segunda (a vida), e é a partir daqui que, cientes das dificuldades todas, movemo-nos em direção ao mundo contemporâneo, sensíveis a seus pontos sensíveis, ou seja, a (ao menos alguns de) seus pontos *problemáticos* e que afetam a vida escolar.

Podemos então *começar a esboçar* uma plataforma para o ensino escolar de filosofia (pelos seus docentes), nas limitações da metáfora, como um ponto de saída e não como um ponto de chegada. No caso, como *saída de si*, mas saída não como de um lugar do qual se é arremessado ou lançado, e sim estritamente como *autoarremesso* ou *autolançamento*; e como movimento em direção ao mundo, na acepção existencialista mesmo de *existir*, como movimento para fora, centrífugo, antiegoico e projetivo (novamente no sentido existencialista, não psicanalítico), visando ao fim o encontro educativo com a alteridade dos estudantes, dever de todo professor.

Se facilitar buscarmos um exemplo imagético mais concreto, não seria como a de uma plataforma numa estação de ônibus, na qual sempre se supõe ali chegar, dali partir, realizando manobras bem treinadas ou pré-estabelecidas. Muito menos a de uma plataforma de trens, cuja direção é quase sempre a mesma, além de se nos apresentar como demasiado demarcada. Ao insistir na busca de alguma imagem, seria mais uma plataforma no sentido de um *trampolim*, talvez um daqueles de saltos ornamentais: uma plataforma com uma das extremidades solidamente embasada (os compromissos com a Educação, em atenção às vicissitudes da vida afetivo-cognitiva e aos impasses frequentes do aprender e do ensinar, como inspecionamos e fundamentamos conceitualmente), cuja superfície contínua, qual prancha, é minimamente firme e ao mesmo suficientemente flexível, de modo a permitir que nela se sustente, se caminhe, com ela se experimente e dela se descole, mas a contar também com a força dela e dentro de seus limites. A depender da força do impulso, tem-se a liberdade necessária para os próximos movimentos e a distância de seu alcance. Mas é preciso saber se movimentar ali, sentir o peso da estrutura conjugado com o do próprio corpo do saltador, sentir a rigidez, a força e a flexibilidade da prancha, sintonizar-se com ela e com suas vibrações. Enfim, articular-se bem sobre ela, equilibrando-se com leveza e com firmeza. Mas, igualmente importante, conhecendo bem o que já está para além dela (o mundo contemporâneo), sabendo ler os signos do ar, comunicando-se com a força do vento e ainda prospectando uma percepção do corpo d'água (as salas de aula, fluidas, repletas de vida) lá embaixo, onde também se deverá saber como entrar, o quanto nela buscar profundidade, com que delicadeza, força, jeitos e beleza, como quem caminha para um encontro em que surpresas sempre são possíveis, por mais que se calcule, que se treine e já se tenha repetido o trajeto e o gesto incansáveis vezes. A partir do salto, o acontecimento é sempre único, singular. E uma vez molhado, ainda saber nadar.

Ora, mesmo quem leciona há tempos, talvez sobretudo para alunos jovens e adolescentes de Ensino Médio, sabe bem que há entradas em sala de aula que são como saltos precedidos por frios na barriga, coração palpitante, respiração lenta, atenção em alerta. Metaforizamos, assim, a sala de aula (as águas) e o corpo a corpo com os estudantes, finalidade última e razão de ser daquele salto, em sua parcial e importante dependência do professor ou professora (o saltador), da qualidade da estrutura da plataforma (alguns princípios sólidos de um lado, um trajeto filosófico-intelectual flexível e experimental, não dogmático, a percorrer; e a outra extremidade livre o suficiente para a propulsão do ato, com o imponderável que sempre se sabe estar lá adiante, e por cujo respeito não se permite aprisionar em métodos, didáticas, programas ou planos de aula demasiado rígidos) e da

capacidade de sintonia e articulação docente quanto à atmosfera, ao ar (o próprio mundo atual, a sociedade, a cultura, seus valores e problemas), caminho que ele deve saber bem percorrer, captando seus signos, para depois compartilhar sua experiência e conhecimentos com os alunos, eles que um dia também sairão daquelas águas e darão seus saltos desde seus trampolins nas águas de seus compromissos com o mundo.

A ambiência e a temperatura de cada sala de aula, de toda turma, são águas a serem sensivelmente percebidas já de entrada, buscando entender a vibração de seus humores, os movimentos de seus interesses mais e menos imediatos, os sinais de suas necessidades, as forças das intensidades já presentes no momento. E o caminho do professor de filosofia até lá, partindo da plataforma de sua formação e compromissos, passa pela atmosfera da contemporaneidade, cujo calor, frio, luz, sombra, vento, poluição, odores, sons etc. inevitavelmente *afetam*, penetram a superfície e são capazes de alterar aquele lugar já cheio de vida, com suas vicissitudes e promessas.

Levando em conta essas forças atmosféricas mundanas indutoras das águas escolares e se, como vimos, só se pensa *diferencialmente* e só se cria verdadeiramente mediante o acontecimento de intensidades fissurantes, que cruzam desregulando linhas heterogêneas em nós, propomos como objeto último de todo ato filosofante na escola os *problemas* além de seus muros, no fora, no plano de imanência do mundo, na sociedade e na cultura, o mais verdadeiro e rico “horizonte de eventos” ao nosso alcance, fissurado e fissurante, despachante dos estudantes para dentro das escolas e sala de espera deles quando delas saem, para logo se tornar território de vida, perigoso e promissor, hostil e favorável, totalmente misterioso ou em alguma medida decifrável. De todo modo, o mundo em seus *problemas*, rigorosamente inesgotável em qualquer tentativa de descrevê-lo, tanto quanto obrigatoriamente um objeto de conhecimento para os viventes, razão desses para a ele se prepararem e sobre ele aprenderem enquanto ainda são viventes-estudantes.

Ora, a ordem de forças que lhe atravessa são as mesmas que se fazem sentir durante qualquer aula de filosofia na escola, com poder de induzi-la. Então como ignorá-las? Como negligenciar esse trajeto, tão receptivo quanto arriscado, quando a docência em filosofia se entende como uma práxis (uma teoria prática ou uma prática teórica) cujo compromisso obriga a olhar de frente os abismos todos e cujo preparo (filosófico) pode se desdobrar, na *performance* do lecionar, como uma dádiva generosa, corrosivo-construtiva, afirmativa das diferenças, inclusive das ainda inexistentes mas possíveis e desejáveis?!

Se sábio como Maquiavel, que compreendia a importância de todos os dias “se sentar junto aos grandes homens do passado” para escutá-los, o filosofar no Ensino Médio também

precisa estar absolutamente aberto ao tempo presente, e a atualidade precisa vir para o jogo e ser considerada frequentemente em aula, porque ela carrega consigo os tensionamentos e o interesse dos alunos. De nossa sensibilidade às tantas intensidades do presente, sobretudo às mais dramáticas e difíceis, dependem os *signos* que, com sorte e mais algum engenho, possam ser intuídos e problematizados em aula, de modo a favorecer a potência afetivo-cognitiva do filosofar no Ensino Médio. Ademais, não acreditamos em qualquer filosofar de costas para a sociedade, indiferente à cultura e a seus valores (sejam eles alinhados com a vida ou não), descomprometido com os mal-estares e sofrimentos da educação, e tampouco num filosofar que não seja incômodo, inquieto e sempre em busca de oportunidades.

Por isso, saltemos agora, da constatação da complexidade da vida afetivo-cognitiva e de todo ato educativo (de ensinar e aprender), rumo a esses ares, no que ensaiaremos muitas mais manobras analíticas, dobrando(-nos) e desdobrando(-nos) (n)os cenários do contemporâneo, não sem as tensões próprias disso, tentando compreender suas forças exógenas ao circuito afetivo-cognitivo escolar, mas que tão comumente se fazem sentir na sala de aula. E em meio às revelações desse vertiginoso e um tanto angustiante trajeto, também buscaremos vislumbrar eventuais oportunidades para o aprender e ensinar a filosofar no Ensino Médio.

## 2. FORÇAS INDUTORAS DO CIRCUITO AFETIVO-COGNITIVO NA SALA DE AULA: DOBRAS, FISSURAS E DESDOBRAMENTOS

Figura 2 – Bicho - Caranguejo Duplo (1960), Lygia Clark.



Fonte: ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL (2023)

Uma vez que, como vimos, nossa premissa encontrou respaldo no pensamento de alguns filósofos que se detiveram na demonstração crítica de um jogo afetivo-cognitivo que a todo tempo evoca as *relações* como condição de compreensão de cada parte do real que queiramos analisar, jamais lograríamos sucesso, portanto, sem contextualizar o jogo de cada sala de aula no tabuleiro ou no campo maior das práticas pedagógicas e dos exercícios e disputas de poderes (econômicos, institucionais, discursivos, simbólicos etc.) que o engendram. Ora, é diante dessa tarefa, entendemos, que noções caras a nós como aquelas de *rede de relações*, *nervura do real*, *campos de força*, *jogos ou lutas entre forças* e *agenciamentos*, por exemplo, necessariamente nos trouxeram, tanto quanto aquela noção alargada de *afetividade* que assumimos desde Espinosa. Assim, agora mais concretamente dizendo, propomos-nos neste capítulo a sopesar minimamente algumas estruturas, dispositivos, práticas, discursos e fenômenos do campo social a fim de melhor entendermos o jogo predominante e condicionante do ambiente escolar na atualidade.

A escola, inclusive aquilo que de mais importante nela deve acontecer – uma aula, qualquer aula – talvez possa então ser vislumbrada, nessa sua relação de composição com o tecido social, como sendo parte tanto de seu forro quanto de sua face externa, ou seja, como uma espécie de superfície de dupla-face, que esconde tanto quanto revela sua inerência à cultura, à sociedade e seus valores; e que de alguma maneira os modela e é por eles modelada. Colocando de outra forma, pretendemos abordar a escola e cada evento-aula como sorvedouros do que acontece em cada uma das esferas mais amplas de seus pertencimentos – algumas das quais investigaremos –, enquanto também lhes devolvem, a seu turno e a seu modo, tudo o que delas absorvem. Com isso, queremos enfatizar não uma relação dialética entre as instâncias escolar e social, mas rizomática, reconhecendo cada elemento desse jogo como complexidade descentralizada e toda sua multiplicidade de fluxos e intensidades como jamais hierarquizáveis e sequer, a rigor, previsíveis ou controláveis em absoluto.

Em tempo, antes de adentrarmos diretamente ao que estamos prometendo e por força de nos vermos obrigados a defender nossas próximas escolhas como coerentes com os pressupostos filosóficos que aderimos, gostaríamos de justificá-las evocando duas noções que aqui adotamos como operatórias para as próximas análises: o *perspectivismo* de inspiração nietzschiana – sobre o qual já tratamos (em 1.1.2) – a e a noção de *dobra* deleuziana.

A respeito desta última, muito resumidamente, temos que na filosofia de Deleuze, a dobra – cuja inspiração lhe vem de Leibniz (1646 – 1716) e da arte barroca – funciona como uma metáfora que visa descrever os processos de transformação e de criação presentes na natureza, na arte, na política e mesmo em outros âmbitos da vida humana. Com elas, abrem-se sempre novas perspectivas, possibilidades e sentidos, na medida em que visões únicas ou unilaterais sobre o mundo podem ser superadas. Enquanto no barroco ela é uma técnica criadora de formas intrincadas e complexas, que joga com a sobreposição de camadas de materiais e dos efeitos de luz e sombra, na filosofia leibniziana temos que a própria realidade é concebida como uma série de dobras, cada qual representativa de uma perspectiva singular ou única do mundo. Na observação de Deleuze: “Sempre existe uma dobra na dobra, como também uma caverna na caverna. A menor unidade da matéria, o menor elemento, é a dobra, não o ponto, que nunca é uma parte, e sim uma simples extremidade da linha” (DELEUZE, 2007, p. 13), ou ainda, em referência a Nietzsche: “Atrás de toda caverna, há uma outra mais profunda, deve haver uma outra mais profunda, um mundo mais vasto, mais estranho, mais rico sob a superfície, um abismo abaixo de todo fundo, além de toda fundação” (DELEUZE, 1974, p. 132).

Deleuze, assim inspirado, utiliza então a metáfora da dobra para se referir ao modo como um pensamento pode se transmutar noutra, e como uma ideia é capaz de se desdobrar em múltiplas formas. E é isso que, salvo as devidas proporções dado o nosso escopo aqui, nos propomos a fazer nas análises das interpretações do contemporâneo que se seguirão, sobre os autores selecionados: sobrepor-los como camadas, jogar com os efeitos de iluminação e sombreamento de uns sobre outros, e tentarmos capturar, nas passagens entre suas ideias, as afetações mútuas provocadas, senão entre eles mesmos, ao menos sobre nós. E a partir de giros em ângulos diversos, tentarmos flagrar o que os efeitos dessa provocação mobilizadora de *diferentes* (visões) interagindo possa nos sugerir para nossa própria apreensão acerca de suas consequências sobre os sujeitos escolares contemporâneos.

Ademais, parece-nos que toda pesquisa aberta a assim querer cartografar a nossa época denota a necessidade de uma escuta atenta à complexidade e a uma multivocalidade epistêmica, vendo-se, por isso, sempre às voltas com o desconforto bastante provável das dissonâncias entre essas vozes e ante o risco de, ao lhes dar atenção, incorrer, por alegado pecado acadêmico de ecletismo, em alguma falta de rigor. No entanto, como ocorre aqui conosco, tantas dessas vozes dissonantes teimam em reivindicar consideração justamente pelo valor que suas *diferenças* apresentam: diferenças de premissas e pressupostos, diferenças conceituais e nocionais, diferenças argumentativas, diferenças de ênfases e estilos, diferenças contextuais, diferenças de objetos privilegiados de interesse, diferenças de finalidades, diferenças de compromissos e até diferenças de indiferenças.

De todo modo, *diferenças* em si mesmas, as quais dobraremos umas sobre as outras a fim de verificar, quando depois as desdobramos, quais os traços conceituais mais marcantes em cada uma, se e de que forma alguns deles se revelam alinhados e como eles podem nos ser úteis para detectar algumas forças indutoras do circuito afetivo na sala de aula. Há muitas formas possíveis de dobrarmos um estudo sobre outro, um autor sobre outro, um conceito ou noção sobre outro(a), uma concordância ou divergência sobre outra; e, igualmente, muitas formas diferentes de eles pararem em pé, tais como dobraduras maleáveis que, sob um ou outro movimento, também revelam relações possíveis, faces antes despercebidas, oportunidades até então *impensadas*. A obra *Bicho – Caranguejo Duplo*, de Lygia Clark (figura 2), que epigrafa esta introdução de capítulo, favorece-nos imaginar isso tudo e também a compreender um pouco mais: as diferentes perspectivas que aqui dobraremos se tratam de organicidades vivas e atuantes, e de estruturas instáveis em cujas interações podemos alcançar integrações variadas.

Trata-se de uma tarefa que definitivamente está longe de ser a mais simples, mas que nos parece mais fértil em termos de tateamento do tecido social, na medida em que as análises das partes, realizadas sob matrizes teóricas, autores e conceitos *diferentes*, puderem nos entregar, ao final, não uma síntese pretendida, mas uma *colagem* ou mosaico nocional articulado e rico o suficiente para nele captarmos de modo mais *intuitivo* as fissuras que resultam invisíveis quando procuradas sob um procedimento arbóreo, não rizomático e unilateral, que não valoriza – e sequer se dá chances de escuta honesta – às *diferenças* enquanto tais. Assumindo-as, pois, como portadoras de genuíno valor em si mesmas, arriscamo-nos, então, neste capítulo, a esse gesto investigativo ainda um tanto heterodoxo na grande maioria dos centros de pesquisas brasileiros, na contramão dos processos acadêmicos que funcionam estritamente sob as premissas da hiperespecialização.

Isso posto, a questão então é se essas faces em dobras ou se essas vozes todas poderiam configurar, respectivamente, nalguma boa instalação, nalguma boa orquestração, compondo efeitos benéficos para uma pesquisa teórica que lhe queira dar alguma chance, alguma passagem, quando recepcionadas sob finalidades específicas e fazendo-as girar ao redor de um eixo específico de investigação, a saber, aquele que visa mapear certo solo (a escola) movido por dinâmicas comuns e disparadas por fatores diversos, mas nele confluentes. Bem, nossa aposta é que sim, que alguma boa orquestração dessas vozes (autorais) todas seja possível, na medida em que, de modo perspectivista, elas nos permitam superar os pontos-cegos deixados para trás como efeito do fator reducionista pelo qual, como bem sintetiza o dito popular, todo ponto de vista é apenas a vista de um ponto. Por isso, propomo-nos aqui a iniciar um giro de escuta a diferentes interpretações do contemporâneo, a fim de detectarmos, ao menos suficientemente, que ordem de forças circulam no ambiente-aula hoje, quais linhas parecem atravessá-lo com maior frequência e intensidade, provocando maior tensão e eventuais fissuras.

Nesse intuito, procederemos a partir de agora nessa direção operando três análises e ensaiando uma hipótese, dando os seguintes passos: primeiramente (2.1), com olhar mais ampliado, inventariando as características predominantes nas sociedades e culturas contemporâneas apontadas por nossas referências como sendo as de impactos mais sensíveis ou significativos – é que sabemos que eles se fazem sentir no interior da escola e de cada sala de aula. É quando, dobrando-os uns sobre os outros, seremos auxiliados pelas reflexões de Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Gilles Lipovetsky, Zygmunt Bauman, Byung-Chul Han e eventuais comentadores de alguns deles. Nessas análises, manteremos um foco mais atento

aos valores perpetrados na cultura e que desembocam em atitudes, impulsos e comportamentos bastante visíveis hoje entre aqueles que habitam o universo escolar.

No passo seguinte (2.2), averiguaremos a qualidade e a força de alguns discursos que direta ou indiretamente versam sobre o fazer escolar, disputando entre si – não sem frequentes atritos e muito menos sem evidentes consequências – esse universo (a escola) em que crianças e adolescentes podem (ou não) se deparar com alguma coisa que venha a lhes oportunizar a experiência de filosofar ou, ao menos, o contato com os legados filosóficos presentes nas tradições e nas culturas. É quando estaremos investigando alguns tensionamentos que fissuram a carne da instituição escolar, seja pela força simbólica das ideias, crenças e discursos que colocam em circulação, seja pela força concreta de decisões políticas e institucionais por eles forjadas. Será quando estaremos então às voltas com pensadores como Perry Anderson, Hannah Arendt, Jacques Lacan e François Dubet, além de, em torno de alguns deles, também estarmos auxiliados por alguns outros estudiosos do campo educacional.

Por fim, a partir do nosso mergulho e movimentação nesse caldeirão conceitual todo, estaremos em seguida (2.3) procedendo a uma tentativa de desdobramentos das variadas interpretações socioculturais e educacionais visitadas nessa trajetória, em busca das marcas deixadas umas nas outras e, sobretudo, com vistas ao que delas podemos aproveitar em nosso interesse de melhor aferirmos a importância e as oportunidades para o ensino de filosofia.

Pois bem, assumir essa seleção nos obriga a um difícil equilíbrio entre extensão e profundidade, exigindo ainda que não forcemos ajuntamentos incabíveis nem pré-estabeleçamos compromissos com conciliações impossíveis. É que nos interessam mais as articulações conceituais e não suas (im)possíveis sínteses – ou melhor, podem nos interessar as *sínteses disjuntivas*. Igualmente, mas sem tanta pressa, também não pretendemos insinuar neutralidades, tampouco ocultar nossas preferências. Importante ainda frisar que, como no capítulo precedente, não será nosso escopo, aqui, sustentar uma defesa de cada qual, mas, num primeiro sentido, colocar essas vozes todas para debater, escutando-as, e, noutro sentido e de modo mais ativo, servirmo-nos de seus conceitos-chave para manuseá-los a serviço de nosso interesse maior, qual seja, alcançar uma compreensão mais complexa e alargada acerca desse lugar sensivelmente atravessado por forças mil que é a sala de aula, expondo-a no fulgor das intensidades mais comuns que nela circulam – e veremos, então, que essas intensidades podem ser frequentemente nomeadas por *afetos* específicos.

É somente depois, no próximo capítulo, que nos empenharemos a conjecturar por nós mesmos, de modo mais propositivo, como retroafetar melhor esse ambiente, mobilizando os

conhecimentos filosóficos em favor dos próprios estudantes, levando em consideração o papel afetivo e efetivo do *inconsciente*, mas não sem também fazer novamente o *conhecimento* faiscar do embate entre diferentes. Julgamos proveitoso o que resulta desse feito, até porque – embora neles nos apoiemos com justa gratidão – nosso compromisso primeiro não é com eles mesmos, mas com a exigência acadêmica de ousar alguma autoria.

## **2.1 Sociedade, cultura e conjunturas valorativas: dobraduras possíveis do contemporâneo**

Tendo até aqui explicitado nossas intenções e referências principais, a existência desse multifacetado e um tanto quanto exaustivo subcapítulo – que funcionará no argumento maior desta tese como uma espécie de digressão à cultura contemporânea *sine qua non* para o entendimento do acontecimento-aula – se deve a que entendemos ser fundamental indagarmos: sob quais impactos e pressões externos a vida escolar hoje acontece? Quais seus *a priori*? Em que medida eles exercem quais intensidades de forças no interior da sala de aula e para quais direções elas tendem a arrastar os processos de ensino e aprendizagem, suas práticas e justificativas? Determinam esses processos? Inibem-nos? Implodem-nos? Potencializam-nos? Quais afetos são postos em circulação e como eles atravessam e transformam as experiências cognitivas? Essa dinâmica toda é minimamente inteligível? Seja como for, parece-nos fundamental tentar compreendê-la, e nossos esforços em pensar isso tudo comungam do que nos pontua V. Safatle:

Há uma adesão social construída através das afecções. Nesse sentido, quando sociedades se transformam, abrindo-se à produção de formas singulares de vida, os afetos começam a circular de outra forma, a agenciar-se de maneira a produzir outros objetos e efeitos. Uma sociedade que desaba são também sentimentos que desaparecem e afetos inauditos que nascem. Por isso, quando uma sociedade desaba, leva consigo os sujeitos que ela mesma criou para reproduzir sentimentos e sofrimentos. (SAFATLE, 2016, p. 16)

Diante desse desafio, ensaiar algumas respostas se nos torna então obrigatório. Porém, a despeito do que de início possa parecer, não cultivamos a intenção descabida de atender a uma demanda do absoluto, dado que estamos cientes de que é praticamente impossível inventariar minuciosamente todos aqueles impactos e pressões, bem como, se se quiser, toda sua rede de causalidade ou todo o conjunto de forças em interação entre a sociedade e a sala de aula; ainda mais se considerarmos que cada aula é habitada e vivificada pela *presença* de

inúmeros seres singulares – professor e principalmente alunos – cujos contextos, histórias, experiências, vivências, relações e sentidos mil, que em si sustentam e em si (ant)agonizam, não nos autorizaria outra expectativa senão, filosoficamente falando, a de um ambivalente pasmo pascaliano diante do imensurável e do, a rigor, insondável que é cada aula em qualquer escola. Dissemos ambivalente porque resultamos tanto precavidos dos limites de uma tal investigação quanto paradoxalmente por ela instigados e instados a realizá-la, ainda que sob um necessário e limitante recorte de temas, problemas, referências, autores e obras.

Seja como for, alguns efeitos que julgamos marcantes e presentes no âmago da vida escolar parecem chamar mais a atenção de pesquisadores já consagrados – uns mais, outros menos – que se debruçaram ou que ainda se debruçam sobre os vários aspectos da vida contemporânea. E nossa aposta é que, direta ou indiretamente, eles nos propiciam boas chaves de compreensão da realidade escolar e dos processos de ensino e aprendizagem, condição para que, num momento ulterior desta pesquisa, nosso mergulho nas especificidades afetivo-cognitivas do ato de filosofar na escola não se depare com um tanque vazio, ou, digamos – numa alusão ao filósofo Heráclito de Éfeso –, com um leito fluvial que fosse informe e desabitado de sujeitos concretos, históricos e com vidas atravessadas e mobilizadas pelas mais variadas forças, pelos mais variados problemas, discursos, dispositivos, práticas etc., sempre em perene transformação. Hora de averiguarmos, então, uma perspectiva que nos parece dissecar com precisão certos dispositivos do funcionamento da vida escolar ainda hoje, convidando-nos também a enxergar e a questionar outras coisas mais.

### 2.1.1 Disciplina e controle

*Figura 3 – Sem título (2015), Banksy.*



*Fonte: HYPENESS.COM.BR/ Foto: autoria indisponível*

Já é amplamente conhecido e estudado que em *A Verdade e as Formas Jurídicas*, Michel Foucault apresenta as fábricas, oficinas, hospitais psiquiátricos, hospitais (em geral), escolas, casas de correção, prisões etc. como “instituições de sequestro”. Se até o século XVIII os indivíduos considerados desviados sob um ou mais aspectos (moral, mental, corporal etc.) eram excluídos da convivência, já no século XIX eles eram, ao contrário, incluídos num sistema normalizador através daquelas instituições. Diz Foucault: “[...] operei a reclusão ao sequestro; a reclusão do século XVIII, que tem por função essencial a exclusão dos marginais ou o reforço da marginalidade, e o sequestro do século XIX que tem por finalidade a inclusão e a normalização” (FOUCAULT, 2002, p. 114). Cada uma dessas instituições cumprem com a função de garantir tanto a produção, no sistema capitalista já implantado, quanto uma normalização dos indivíduos delas participantes. Assim é que, sem mais excluí-los, as escolas recebem os indivíduos de modo a fixá-los em sua estrutura de ensino (entendida como transmissão de saberes); de igual modo, também as outras instituições assim o fazem, cada qual a seu modo: a fábrica, ligando-os diretamente ao sistema produtivo; os hospitais (gerais e psiquiátricos) sanando-os e “corrigindo-os”, bem como as prisões...

Nessas instituições, em que cada um entra como indivíduo, é que todos passarão a ser vigiados enquanto grupo, enquanto coletividade. Para isso, a própria estrutura dos edifícios já fora adaptada, conforme aponta Foucault ao exemplificá-los com o modelo arquitetônico do *panóptico*, de Jeremy Bentham (1748-1832). Constituintes da sociedade do panoptismo, as instituições de sequestro se tornam o lugar privilegiado da vigilância dos indivíduos e dos grupos, graças ao que se torna possível a aquisição de novas formas de saber, que cumprem exemplarmente e como nunca a tarefa da manutenção e expansão do poder sobre os indivíduos. Lá eles serão observados de modo legitimado. As anotações decorrentes dos hábitos e comportamentos, das ações e reações, da eficácia e da dificuldade, da criatividade, da engenhosidade, da praticidade, enfim, da capacidade de adaptação ao propósito da instituição em que se encontram, da parte de alunos, pacientes, detentos e funcionários, darão origem a novas formas de saber: à pedagogia, à medicina, à sociologia, à psicologia, à psiquiatria etc. Foucault mostra como a experiência de cada observação minuciosa realizada sobre o fazer e o viver que acontecem nessas instituições não somente garantem e mantêm o controle sobre os indivíduos e grupos, como também o aperfeiçoa de modo rápido e eficaz, favorecendo, assim, sua ampliação constante.

Esse controle exercido sobre os indivíduos enquanto tais e sobre os mesmos enquanto coletividade tem como características principais sua atuação sobre os corpos e sobre o tempo das pessoas. Foucault aponta como primeira função das instituições de sequestro a “extração da totalidade do tempo” (FOUCAULT, 2002, p. 118). Isso se dá na medida em que aquelas instituições demandam dos indivíduos uma disponibilidade de seu tempo, que vai além daquela gasta a serviço direto da produção, atingindo mesmo todo o tempo de sua existência. É dessa maneira que Foucault acusa os dispositivos estatais e empresariais como formas apenas aparentes de proteção e de segurança aos indivíduos, já que, na verdade, servem aos interesses do mercado de trabalho e de suas exigências. Mas não somente o tempo é requerido: também os corpos são solicitados em sua força produtiva, uma vez que “o funcionamento dessas instituições implica uma disciplina geral da existência que ultrapassa amplamente as suas finalidades aparentemente precisas” (FOUCAULT, 2002, p. 118). Dessa forma, é a existência total dos indivíduos que acaba dominada por essas formas capilares ou microfísicas do poder, distribuídas ao longo de toda sua vida. Sua maior sutileza salvaguarda seu sucesso e difusão:

[...] e para se exercer, esse poder deve adquirir o instrumento para uma vigilância permanente, exaustiva, onipresente, capaz de tornar tudo visível, mas com a condição de se tornar ela mesma invisível. Deve ser como um olhar sem rosto que transforme todo o corpo social em um campo de percepção. (FOUCAULT, 2013, p. 202)

Também a sexualidade é apresentada por Foucault como instância predileta sobre a qual essas formas de poder atuam, uma vez que ela é o cruzamento da corporalidade com a temporalidade nos indivíduos, sendo que é da presença e manifestação dela nos indivíduos que dependem efeitos sociais consideráveis, tais como os índices de natalidade (e de rejuvenescimento e força de trabalho de uma sociedade) e toda a energia da libido (conforme a teoria freudiana – um saber psicológico) que pode ser sublimada, ou canalizada, ou orientada para fins menos humanistas e mais mercadológicos. É então que podemos entender o que ele chamou de *biopoder*. Foucault detectara que até meados do século XVIII “[...] viram-se aparecer técnicas de poder que eram essencialmente centradas no corpo, no corpo individual” (FOUCAULT, 1999, p. 285). Contudo, afirma que a partir de então

[...] se vê aparecer algo de novo, que é uma outra tecnologia de poder, não disciplinar dessa feita [...], que não exclui a técnica disciplinar, mas que a embute, que a integra, que a modifica parcialmente e que, sobretudo, vai utilizá-la implantando-se de certo modo nela, e incrustando-se efetivamente graças a essa técnica disciplinar prévia. (FOUCAULT, 1999, p. 288-289)

A essa nova técnica de poder ele dá o nome de “biopolítica” ou “biopoder” (ibid., p. 289). Ela atua sobre o ser humano enquanto espécie e distingue-se do que chama de “anátomo-política do corpo humano”. O biopoder não é exercido somente sobre o “homem-corpo”, mas sobretudo sobre o “homem-espécie”<sup>96</sup>, ao homem como ser vivo. Diz Foucault:

[...] A disciplina tenta reger a multiplicidade dos homens na medida em que essa multiplicidade pode e deve redundar em corpos individuais que devem ser vigiados, treinados, utilizados, eventualmente punidos. E, depois, a nova tecnologia que se instala se dirige à multiplicidade dos homens [...], afetada por processos de conjunto que são próprios da vida, que são processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença etc. [...] Não é individualizante, mas massificante [...]. (FOUCAULT, 1999, p. 289-290)

É justamente sobre os alicerces de sociedades historicamente assim constituídas que se assentam as escolas contemporâneas. Nessas escolas, além da formação para a demanda da produção do mercado, num capitalismo já operante, uma normalização dos indivíduos/alunos passa a ser operada. Incluindo agora os potenciais “desviantes”, as escolas passam a recebê-los, de modo a fixá-los em sua estrutura de ensino, entendida como transmissão de saberes. Como parte da sociedade do panoptismo, as instituições de sequestro se tornam o lugar privilegiado da vigilância dos indivíduos e dos grupos, possibilitando a aquisição de novas formas de saber, que garantirão a manutenção e expansão do poder sobre os indivíduos, ali observados de modo justificado (na lógica do sistema). As anotações decorrentes da vida escolar darão origem a uma nova forma de saber comprometida com o poder, no caso, à pedagogia. A observação atenta sobre o fazer e o viver que acontecem nessas escolas garantem e mantêm a disciplina sobre os alunos, além de se aperfeiçoá-la cada vez mais. E embora elas sejam uma instituição que enclausure, com as marcas e sob o modelo dessa sociedade disciplinar, temos ainda sociedades que funcionam através de mecanismos de regulação e de controle difusos (e massivos) sobre as vidas dos indivíduos em suas mais variadas expressões, exercendo sua sutilidade eficiente não somente em instituições as mais variadas, como também, e sobretudo, através de dispositivos que atuam na vida cotidiana, desde a esfera pública ao mais íntimo de cada indivíduo.

---

<sup>96</sup> A preocupação crescente com o problema da morbidade, das endemias, da higiene pública, da velhice, dos acidentes, das enfermidades e de toda sorte de anomalias pode, assim, ser considerada como uma investida desse biopoder instalado; uma investida para mensurar e cadastrar, vigiar e controlar. A biopolítica não tarda nem em criar novas instituições de assistência, nem em readaptar as já antigas como mecanismos “mais sutis, mais racionais”, diz Foucault, tais como os seguros de vida, de saúde, as poupanças individuais e coletivas, os fundos de seguridade etc. Nesse programa, aponta Foucault, a vida urbana, sobretudo a vida das grandes populações, recebe um olhar mais atento da biopolítica e é o “saber-poder” da medicina que será o braço estendido à massa agora aterrorizada pelo espectro das mais novas e variadas formas de ameaça à vida. A medicina será a mão estendida que, no mínimo, domina tanto quanto socorre.

Emoldurada, pois, nesse quadro maior, a educação pode ser vista como mais um desses dispositivos, cuja eficácia em normalizar, regular e controlar a vida das pessoas desde a mais tenra idade não poderia ser negligenciada. Esse *modus operandi* das escolas impõe aos alunos uma forma de subjetivação cada vez mais familiarizada com essas formas de controle. Retomando um tema caro a Deleuze, o pesquisador Rogério Costa assim nos resume os efeitos de introjeção e horizontalização da força desses dispositivos:

[...] há uma espécie de vigilância disseminada no social, já que todos podem, de certa forma, seguir os passos de todos. O controle exercido é generalizado e multilateral [...] Como nos alerta Deleuze, ‘diante das próximas formas de controle incessante em meio aberto, é possível que os mais rígidos sistemas de clausura nos pareçam pertencer a um passado delicioso e agradável. (COSTA, 2004, p.164;167).

Na obra *A Emergência de um Saber Psicológico e as Políticas de Individualização*, Henrique C. Nardi e Rosane N. da Silva nos alertam também sobre um certo tipo de psicologia científica que é instrumentalizada a serviço das técnicas de investimento do poder, na medida em que padroniza as vivências subjetivas de acordo com prescrições acerca do que se concebe como normal e como desviado. Esse saber psicológico tem como efeito político a “melhoria” dessas técnicas, que operam num regime de adaptação do desviado à norma. Nessa empreitada, o grande alvo são os processos de subjetivação:

[...] O controle doravante deverá se exercer através de formas cada vez mais sutis de assujeitamento, moldando nossos corpos não apenas do exterior, mas, sobretudo, do interior, através de uma homogeneização dos nossos modos de pensar, agir e sentir. (NARDI; SILVA, 2004, p. 192)

Indo além, e ainda explorando a força da perspectiva foucaultiana, esses estudiosos problematizam as relações intersubjetivas como estando afetadas por uma espécie de intolerância, embora disfarçada do contrário. Sem escapar da dinâmica narcísica, os indivíduos assim permanecem na medida em que certa instrumentalização (nociva) da psicologia moderna corrobora para deles fazer o palco exclusivo da crise a ser lidada. Neles, como indivíduos privados, sobretudo, haveria crises instaladas a serem cuidadas, sem que assim o âmbito das coisas públicas pudesse ser considerado com seus necessários tratos também. Assim, certa ideia de liberdade assumida fora da situação coletiva se tornaria o verdadeiro embuste de sua captura, e as formas de controle viabilizadas com esse estratagema garantiriam sua eficácia nos modos de subjetivação nas sociedades contemporâneas:

Hoje em dia, o dispositivo de controle age sobre o sujeito obtendo como efeito a ilusão da diferença, no sentido que a suportamos e a toleramos, mas não estamos implicados no jogo da alteridade e do respeito ao outro [...] Estes jogos de poder se sustentam sobre a ideia de uma ‘crise permanente’.

A psicologia moderna, como campo de saber especializado, faz do indivíduo o lugar privilegiado da crise. [...] Os dispositivos das atuais sociedades de controle são construídos em torno da exaltação da ideia de liberdade dos indivíduos [...] Trata-se de uma ilusão de liberdade, porque ela não pressupõe uma reflexividade a partir da implicação do indivíduo no espaço público, mas somente uma reflexividade prisioneira de um jogo narcísico. (NARDI; SILVA, 2004, p. 195; 196)

Assim, pois, é preciso *atenção* (cf. SANT'ANNA, 2002, p.110) para compreender se as “liberdades” proclamadas não inviabilizam as linhas de forças sociais. E por paradoxal que pareça, isso sinalizaria um movimento na direção do que A. Veiga-Neto (2003) afirma ao analisar o papel das escolas de hoje, considerando as exigências para sobreviver à sociedade de controle servindo-se das próprias diretrizes do projeto da modernidade para a sociedade disciplinar:

Uma escolarização desobrigada de práticas disciplinares – em nome de uma maior liberdade para seus alunos – estará abrindo mão de seu papel de ensinar precocemente o autogoverno. Isso poderá poupar boa parcela da sociedade dos alegados constrangimentos que escola moderna tem tradicionalmente imposto aos estudantes. Mas, por outro lado, deixará esses mesmos estudantes à mercê de práticas de controle e coerções externas a se estenderem ao longo de suas vidas. Aqui, vale lembrar o adágio popular: ao jogarmos fora o disciplinamento como se fosse uma água suja na qual mergulhamos as crianças e os jovens ao longo da Modernidade, poderemos estar jogando fora o bebê junto (...) Em outras palavras e ainda que possa parecer paradoxal, tais subjetividades disciplinadas apresentarão maior plasticidade, maior flexibilidade. (VEIGA-NETO, 2003, p. 120;121)

Daí também sua afirmação de pensar a escola como “uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade” (VEIGA-NETO, 2003, p. 125). Perguntamos, então: chegaríamos, dessa forma, a algum tipo de impasse, para esta pesquisa, a respeito de como e por onde mobilizar, nas aulas de filosofia, esforços que visassem estabelecer linhas de fuga, seja da sociedade disciplinar, seja da de controle? Ou também convém questionar: estaríamos, ao menos, ante alguma intuição válida de uma linha de experimentação, que, flexível, encontraria forma de atuação nas brechas do sistema escolar, como sugere o autor supracitado? Bem, se assumimos que o ensino de filosofia visa – como se diz aos quatro cantos – a formação de sujeitos e cidadãos críticos e éticos, talvez já tenhamos então alcançado com os dedos uma possível ponta do novelo das dificuldades escolares atuais, na medida em que, acompanhados por um pensador de reconhecido peso teórico, estejamos exercitando uma reflexão em que a liberdade, elemento central das discussões filosóficas sobre a ética, surgiu ao fim como objeto de importantes

problematizações. Os sujeitos contemporâneos seriam tão livres quanto supõem? E os sujeitos escolares?

Seja como for, por ora precisamos avançar na complexidade que se abre mediante a escuta de outra perspectiva que, aliás, está longe de ignorar essas pelas quais acabamos de transitar.

### 2.1.2 Campos, *habitus* e pontos (cegos) de vista

Figura 4 – A união faz a força (ano desconhecido), Pulão 13.



Fonte: CZAPSKI, 2013, p. 38

A esta altura, damos passagem a uma outra voz que, pelo que se verá, ecoará, mas em seus próprios timbres e com suas próprias palavras e noções, as vozes e preocupações que acabamos de acompanhar. Talvez porque nos deparamos com uma injustiça bastante concreta que ele detectou em sua pesquisa, preferimos<sup>97</sup> continuar indo direto a um caso elucidado por Pierre Bourdieu (1930-2002) e com ele visualizarmos melhor essas camadas feitas de práticas e discursos que Foucault havia denunciado. Parece-nos que Bourdieu o entendeu bem, e então criou seus próprios conceitos pretendendo não deixar escapar nada das filigranas do exercício do poder, acusando-as desde suas causas mais concretas e sua expressão econômica até suas manifestações mais sutis e discretas na ordem dos discursos, simbolizações e silenciamentos. Como veremos, esses fios também (se) amarram (n)os laços sociais das práticas escolares.

É conhecida a investigação de Bourdieu, em *A nobreza de Estado*, no capítulo *Desconhecimento e violência simbólica*, acerca dos registros reveladores de 154 fichas

<sup>97</sup> É que a prática da docência esclarece fulgurantemente como uma injustiça praticada por um professor, se notada como tal pelos estudantes, fatalmente compromete o processo de ensino e aprendizagem, em geral mobilizando ampla carga afetiva contra os conhecimentos que esse professor pretenda mobilizar.

individuais, da década de 60, de um professor da renomada *École Normale Supérieure*, em Paris, onde ele mesmo estudara, uma instituição voltada aos estudos de Filosofia e Letras. Seu exame das notas e origens sociais das alunas e dos adjetivos utilizados pelo professor em seus comentários avaliativos sinalizava uma inequívoca atribuição tanto mais favorável a essas alunas quanto mais elevada, sob certo critério, se constataria ser sua origem social. Consequentemente, os julgamentos com adjetivos mais desqualificadores se endereçavam predominantemente às alunas oriundas das categorias sociais consideradas menos intelectualizadas.

Tendo observado que os adjetivos se arrumam grosseiramente desde os mais pejorativos até os mais elogiosos e que a hierarquia segundo a origem social é muito próxima da que poderíamos estabelecer *a priori* tomando por critérios o capital cultural da família, distribui-se as alunas de um dos anos estudados segundo o volume do capital cultural herdado – ou mais exatamente, segundo a distância do sistema de ensino e da cultura que ele veicula, guiando-se pela falta de critérios mais precisos, pela profissão e residência, parisiense ou provençal, dos pais. Vamos, portanto, das alunas oriundas das posições médias (os filhos de agricultores, operários ou pequenos empregados não são praticamente representados nesse nível do curso) até a alunas oriundas das posições dominantes, e no interior destas, desde as regiões mais desmunidas de capital cultural (industriais e altos funcionários) até as mais ricas (professores universitários), as profissões liberais ocupando uma posição intermediária. (BOURDIEU, 1989, p.51)

Uma vez identificadas em sua relação com as origens sociais, as observações do professor acerca das estudantes avaliadas, explica Bourdieu, também se tornavam mais inteligíveis. Isso se constatou nos comentários mais raros em que termos mais elogiosos às alunas advindas da pequena burguesia, ou igualmente os menos elogiosos quando referidos àquelas da alta burguesia ou filhas de grupos intelectualizados, eram sempre seguidos de alguma ressalva ou então escolhidos de modo a não serem tão enfáticos. Ou seja, quando era o caso, aquele professor não carregava tanto a tinta quanto aos méritos das primeiras, nem quanto aos deméritos das segundas.

Escolhemos esse “episódio”, esse momento *sensível* do texto de Bourdieu, pois ele carrega consigo elementos caros enquanto pontos de cruzamentos possíveis com esta pesquisa, tais como ocultamentos, disposições (docentes e discentes), causas e efeitos de linguagem, uma lógica de funcionamento da instituição escolar, e toda uma configuração econômica, social e cultural que engendra e é engendrada por esses elementos todos. Recordamos que, para nós, isso tudo também é *afetividade*. À luz, então, num primeiro momento, da pesquisa de Bourdieu acerca dos condicionantes sociais das estruturas cognitivas do julgamento docente engendrado na *violência simbólica* (que aquele professor

praticava), interessa aqui explorar o alcance de sua reflexão enquanto luz lançada sobre a questão da relação afetivo-cognitiva numa aula de Filosofia.

Mais concretamente, caberia então perguntar: se a filosofia é um componente curricular de fato implicado na geração do senso crítico à serviço da formação cidadã e humana num sentido amplo, como devem ser compreendidos, então, aqueles afetos, digamos, inquietantes que a Filosofia é capaz de suscitar nos estudantes em fase escolar, predominantemente durante o Ensino Médio? Qual o lugar para quais afetos, numa sociedade desigual e cujo sistema educacional é tão profundamente marcado pelo desnível de conteúdos que se aprende numa e noutra escola, assim como pelas diferenças abissais entre os vínculos estabelecidos pelos alunos com sua escola, se pública ou privada, por exemplo? Onde podem caber ou interessar fomentar a atitude de um espírito aprendiz inquieto, crítico e investigativo? Interessariam, de fato, a curiosidade e a dúvida como valores positivos? Aos filhos de quem? E a suspeita, o questionamento e até a rebeldia? Algum lugar para a coragem, a insistência e a resistência? (I)mobilizando os afetos noutra direção, onde conviriam a resignação, a passividade e inclusive o medo? Se certamente não numa aula de filosofia com verdadeira consistência crítica, talvez sim naquela performada em escolas socioeconomicamente desprivilegiadas, ao menos em função dos interesses de alguns segmentos da sociedade integrantes de algumas elites (por exemplo, a política e econômica). A quem incentivar, quando um professor avalia o estudante, com elogios instigantes? E a quem caberia (caberia?) a falta de reconhecimento e o desestímulo? Agora, então, buscamos apoio nas principais noções e provocações de Bourdieu, em textos cirurgicamente selecionados, no intuito de uma aproximação de respostas plausíveis a esses questionamentos todos.

É em *O Ponto de Vista Escolástico*, capítulo de *Razões Práticas: sobre uma teoria da ação*, que se encontra, na verdade, importantes pistas, senão as melhores provocações, para a empreitada que aqui nos propomos para pensar a dinâmica das buscas e respostas filosóficas ensaiadas numa sala de aula. Nesse capítulo (originalmente uma comunicação apresentada num colóquio berlinense e posteriormente transcrita), Bourdieu é categórico ao confessar propor-se a realizar uma verdadeira *Realpolitik da razão* (BOURDIEU, 1996, p. 214), para a qual se vê então na necessidade de acusar o suposto privilégio da razão universal kantiana, cega de suas próprias condições sociais de possibilidade. Parece impossível, pondera Bourdieu, compreender adequadamente as inclinações e aptidões daqueles que (se) colocam problemas filosóficos ou especulativos simplesmente pelo prazer em solucioná-los sem antes reconhecer esses agentes em sua condição *escolástica*, somente na qual podem “jogar a sério”

com o que os ocupados com outras necessidades da vida sequer se poriam a especular. Noutras palavras, a dependência (dessa atitude) da disponibilidade de tempo livre que a torna possível:

O ponto de vista escolástico é inseparável da situação escolástica, situação socialmente instituída na qual se pode desafiar ou ignorar a alternativa corriqueira entre jogar (*paizein*), brincar e ser sério (*spoudazein*) jogando a sério e levando a sério as coisas lúdicas, ocupando-se seriamente de problemas que as pessoas sérias, e realmente ocupadas, ignoram - ativa ou passivamente. O *homo scholasticus*, ou *academicus*, é alguém que pode jogar a sério, porque seu estado (ou o Estado) lhe assegura todos os meios de fazê-lo, isto é, o tempo livre, liberado das urgências da vida; a competência, assegurada por um aprendizado específico com base na *skholé*; e, por último e de maneira especial, a disposição (entendida como aptidão e inclinação) a investir, a envolver-se nas relações fúteis, pelo menos aos olhos das pessoas sérias, engendradas nos mundos escolásticos. (BOURDIEU, 1996, p. 200-201)

Nesse sentido – e acreditando, com vistas à nossa finalidade específica, na validade da crítica de Bourdieu à academia como sendo extensiva também aos processos escolares – reconhecemos a importância de sua afirmação – adaptando a expressão kantiana do despertar do sono dogmático atribuído a Hume – da necessidade de “acordar os filósofos de seu sono escolástico”, para que (quaisquer professores de filosofia nas escolas) deixem de “ignorar os pressupostos inscritos em seu próprio ponto de vista escolástico”, um ponto-cego que Bourdieu chamou de *doxa epistêmica*, “disposições inconscientes, geradoras de teses inconscientes, adquiridas por uma experiência escolar, ou escolástica, frequentemente inscrita no prolongamento de uma experiência originária (burguesa) de distância do mundo e das urgências da necessidade” (ibid., p. 201). A condição privilegiada do escolástico, tornada possível graças à reserva de tempo livre – “dada a conversibilidade de tempo em dinheiro” ou vice-versa –, deveria então ser submetida a uma “interrogação epistemológica”, ao menos antes do que a uma condenação ou denúncia política:

[...] interrogação epistemológica fundamental, porque dirigida à própria postura epistêmica, aos pressupostos inscritos no fato de retirar-se do mundo e da ação no mundo para pensá-los. Trata-se de saber no que essa retirada, essa abstração, essa fuga, afetam o pensamento que tornam possível e, por essa via, o próprio conteúdo do que pensamos. (BOURDIEU, 1996, p. 202)

Se na filosofia ocidental, como sabemos, Hegel já houvera historicizado, ainda que de modo idealista, a razão universal kantiana, e Marx, por sua vez, materializara essa razão idealista historicizada por Hegel, Bourdieu agora reivindica reconhecer essa razão como inscrita em *campos de produção cultural*, no qual disposições individuais e subjetivas, ainda que indissociáveis das condições especialmente econômicas e sociais, precisam ser

compreendidas para se compreender as dinâmicas sociais e culturais. Sua *teoria dos campos* sustenta uma espécie de esfera social autônoma formada por um conjunto de indivíduos que irão competir por recursos diversos, tais como posses materiais, prestígio, aceitação, poder político etc., cada qual com suas próprias normas e valores a serem internalizadas e a nortear as decisões e ações dos indivíduos. Trata-se de campos independentes mas reciprocamente influenciáveis, disso resultando que possuem, melhor dizendo, uma autonomia parcial, relativa. Ora, a noção de *campos* é uma tentativa através da qual Bourdieu tenta dar conta de mais categorias explicativas do social do que o usual esquema marxista simplificado a respeito das classes e de suas práticas econômicas. Influenciado também por Weber, Bourdieu, a seu modo, compreende as disposições do pensar escolástico como particularidades de uma teoria mais geral da “economia das práticas”, cujo espaço social tem sua estrutura dada por *campos* nos quais “mercados” específicos de “capitais”<sup>98</sup> acomodariam ou se confrontariam.

Em profunda consonância com isso e indo um pouco além, sua importante noção de *habitus* também nos auxilia bastante naquilo que queremos demarcar como ponto nevrálgico desta pesquisa: os nós onipresentes entre afetividade e conhecimento, entre os modos de sentir e pensar, determinantes de tantos aspectos do processo de ensino e aprendizagem, enfim, certo *modus operandi* cristalizado, introjetado, normalizado e reproduzido na rotina escolar. Novamente em seus próprios termos:

[...] sistema adquirido de esquemas geradores, o *habitus* torna possível a produção livre de todos os pensamentos, todas as percepções e todas as ações inscritas nos limites inerentes às condições particulares de sua

---

<sup>98</sup> Trata-se das quatro formas distintas de capitais que ele define como *econômico, cultural, social e simbólico*. Com os termos de Durand e Weil, resumimos: “1) o *capital econômico*: constituído não somente pelos diferentes fatores de produção (terra, fábricas, trabalho, moeda etc.) e o conjunto dos bens econômicos, das rendas, mas ainda pelo tipo de interesse econômico que ocorre num dado momento (...); 2) o *capital cultural*: na origem foi concebido para dar conta da performance desigual das crianças provenientes de diferentes classes sociais. O sucesso escolar traduz os benefícios realizados sobre o mercado escolar, relacionados à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe. Ele pode existir em três formas: no *estado incorporado* como disposição durável do corpo, ou seja, como *habitus*; no *estado objetivo* como bem cultural, por exemplo, um quadro; no *estado institucionalizado*, o título escolar é a melhor ilustração (...); 3) o *capital social* é outra espécie de capital que é preciso fazer intervir para entender a lógica de um campo enquanto mercado e que mobiliza um tipo de recursos ligados à posse de uma rede durável de relações sociais, ou à pertença a um grupo (...). Sua reprodução depende das *instituições que favorecem as trocas legítimas* excluindo as trocas ilegítimas graças às ocasiões de encontros (rallies), de lugares (clubes), de práticas (esportes, jogos), e do *trabalho de sociabilidade* exigindo uma competência específica, portanto ligada às disposições adquiridas (...); e 4) o *capital simbólico* tem uma função mais particular. Sua introdução resulta da necessidade de compreender: a) os fenômenos propriamente *simbólicos*, por exemplo, os rituais, as estratégias de acumulação do capital de honra e de prestígio. É assim que Bourdieu introduz o capital simbólico para interpretar as características aparentemente arruinadas, aos olhos do economista, de certas práticas (por exemplo, o preço exorbitante ligado a uma terra ancestral) (...); b) a *legitimação do arbitrário*, das relações dissimétricas de poder. Trata-se nesse caso de uma operação fundamental, alquímica, que permite transformar as relações arbitrárias em relações legítimas” (DURAND, Jean-Pierre; WEIL, Robert. La dynamique de l’habitus. In: **Sociologie contemporaine**. Paris: Vigot, 1990, pp. 194-195 apud LIMA, 1998, p. 173-174).

produção, e delas somente. Através dele, a estrutura de onde ele é produto governa a prática, não segundo as vias de um determinismo mecânico, mas através das obrigações e limites originariamente atribuídos a suas invenções. Capacidade de geração infinita e no entanto estritamente limitado, é difícil pensar o *habitus* o quanto mais permanecemos fechados em alternativas comuns que ele visa ultrapassar, do determinismo e da liberdade, do condicionamento e da criatividade, da consciência e do inconsciente ou do indivíduo e da sociedade. (BOURDIEU, 1996, p. 92)

Dessa forma, Bourdieu apresenta uma contribuição indispensável para a compreensão de tantos elementos do tabuleiro pedagógico. E para muito além desse cuidado epistemológico exemplar, ele evoca abraçarmos ainda a importância da dimensão de luta política de toda atividade intelectual, contra o risco do imobilismo escolástico. Afinal, não bastaria decodificar as insuficiências da atitude escolástica sem depois superar, pela ação engajada, os alvos dessa (auto)crítica, intervindo nas bases institucionais do uso da razão<sup>99</sup>. Nessa mesma direção, ele, como poucos, ensina que o caminho para isso passa por reconhecer e acusar as formas dissimuladas de manutenção das normalizações todas, que não são menos violentas por serem simbólicas<sup>100</sup>. Dany-Robert Dufour assim nos resume o que bem traduz a importância de recorrermos, nesta pesquisa, a Bourdieu, que, assim como Foucault, soube se atentar aos estratagemas das sutilezas e encobrimentos das formas de poder que atravessam o tecido social:

Bourdieu, já nos anos 1960, colocou a questão da dominação de uma maneira que, ainda hoje, suscita um amplo acordo em sociologia e para além, em todas as ciências humanas e sociais: todo ato cultural é um ato de dominação de uma classe sobre a outra. Bourdieu formulava uma condição subsidiária para o êxito perfeito desse ato: que ele se faça esquecer como tal. Com efeito, a legitimidade da cultura dominante se impõe tanto melhor quanto mais ela é exitosa em impor o desconhecimento do arbitrário dominante que ela porta. (DUFUR, 2005, p. 192)

---

<sup>99</sup> Afirma o pensador: “Penso, de fato, que, a menos que se acredite em milagres, só podemos esperar o progresso da razão de uma ação política racionalmente orientada a favor da defesa das condições sociais do exercício da razão, de uma mobilização permanente de todos os produtores culturais na defesa, através de intervenções contínuas e despretensiosas, das bases institucionais da atividade intelectual. Qualquer projeto de desenvolvimento do espírito humano que, esquecendo o enraizamento histórico da razão, conte apenas com a força da razão e do discurso racional para levar avante a causa da razão, e deixe de apelar para a luta política para tentar dotar a razão e a liberdade dos instrumentos propriamente políticos que são a condição de sua realização na história, ainda é prisioneiro da ilusão escolástica”. (BOURDIEU, 1996, p. 204-204)

<sup>100</sup> Ele explica: “... a forma, a formalização, o formalismo não agem apenas pela sua eficácia específica, propriamente técnica, de clarificação e racionalização. Há uma eficácia intrinsecamente simbólica na forma. A violência simbólica, cuja realização por excelência certamente é o direito, é uma violência que se exerce, se assim podemos dizer, segundo as formas, dando forma. Dar forma significa dar a uma ação ou a um discurso a forma que é reconhecida como conveniente, legítima, aprovada, vale dizer, uma forma tal que pode ser produzida publicamente, diante de todos, uma vontade ou uma prática que, apresentada de outro modo, seria inaceitável (essa é uma função do eufemismo). A força da forma, esta *vis formae* de que falavam os antigos, é esta força propriamente simbólica que permite à força exercer-se plenamente fazendo-se desconhecer enquanto força e fazendo-se reconhecer, aprovar, aceitar, pelo fato de se apresentar sob uma aparência de universalidade - a da razão ou da moral” (BOURDIEU, 2004, p. 106)

Consciencioso que foi disso tudo, Bourdieu se tornou também atento a artimanhas outras dos usos epistêmicos pelo poder – tal como os dogmatismos reducionistas – e a eles refratário, atitude que tentamos valorizar nesta pesquisa:

É preciso escapar da visão mecanicista que reduziria os agentes a simples partículas jogadas nos campos de força reintroduzindo não sujeitos racionais trabalhando para realizar suas preferências nos limites das obrigações, mas agentes socializados que, embora biologicamente individuais, são dotados de disposições transindividuais, portanto levados a engendrar práticas objetivamente orquestradas e mais ou menos adaptadas às exigências objetivas, quer dizer, irredutíveis tanto às forças estruturais do campo quanto às disposições singulares. (Bourdieu, 1984, p.195-196)

Temos aqui, portanto, um outro autor não apenas arguto e de bom faro enquanto pesquisador, mas também de inteligência complexa, capaz de interpretar e elucidar criticamente as sutilezas de um tal processo de reprodução da sociedade, e de operar sua reflexão a partir de referências conceituais diversas e de matrizes plurais de pensamentos (os clássicos da Sociologia, a Fenomenologia, o Existencialismo etc.). Bourdieu se apresenta, assim, como mais um autor bastante inspirador para com ele pensarmos a complexa teia de relações que envolve os processos de ensino e aprendizagem, seu pano de fundo social, seus pressupostos teórico-ideológicos, seus meandros burocrático-administrativos, suas violências simbólicas, o jogo entre o universal e o particular que a isso tudo atravessa, enfim, os *campos* todos de ação e os *habitus* que se mobilizam nos processos pedagógicos. Tanto a irredutibilidade dos sujeitos às massas e às estruturas, por um lado, quanto a força daquelas sobre os indivíduos, por outro, quando se trata do pensamento de Bourdieu, parecem polos entre os quais ele se equilibra com maestria e exemplaridade<sup>101</sup>.

Ademais, o próprio Bourdieu, como apreciador do pensamento sempre atrelado aos fatores históricos, nos estimula a reconhecer e sondar um pouco mais, com base noutros autores, acerca do contexto em que se dão os processos de subjetivação atuais e a esboçarmos um certo mapeamento dessas condições mais “objetivas”, ainda que sempre interpretadas, não

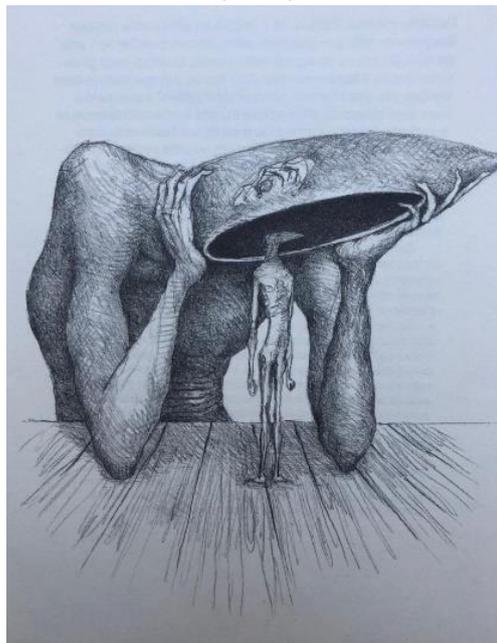
---

<sup>101</sup> Se ele teve certamente, ao início, uma fase de maior influência da perspectiva estruturalista, deixando-a atuar nos conceitos que ele forjava, nem por isso, já em 1978, em *A Reprodução*, juntamente a Jean-Claude Passeron, ele deixa de circunscrever seu precioso conceito de *habitus* numa cuidadosa zona de equilíbrio entre a objetividade e a subjetividade: “Estamos longe, é preciso dizer?, da visão dita ‘estruturalista’ que, conferindo à ideologia ‘dominante’ e aos ‘aparelhos ideológicos de Estado’ uma espécie de dinâmica autossuficiente, coloca os agentes em férias, fora do jogo dentro do qual e através do qual se reproduzem ou se transformam as estruturas, assim como da visão dita ‘individualista’ que reintroduz os agentes, mas reduzidos às intenções puras e intertrocáveis de calculadores sem história. Nos dois casos, o que é ignorado é a lógica real da prática que se define na relação entre os *habitus*, individualidades biológicas socialmente estruturadas, e as estruturas objetivas herdadas da história, em que os atos de classificação que os professores produzem cotidianamente apresentam uma realização exemplar” (BOURDIEU; PASSERON, 1970, p.80-81, tradução nossa).

deixando as empreitadas filosóficas e psicanalíticas – às quais oportunamente também daremos atenção – desamparadas num subjetivismo tão perigoso quanto o reducionismo objetivista.

### 2.1.3 Hedonismo, narcisismo e vazio

*Figura 5 – Homem ouvindo o eco do seu próprio abismo (2020), Susano Correia.*



*Fonte: CORREIA, 2020, p.168*

Isso posto, precisamos avançar com os desenvolvimentos a seguir, a partir da escuta de alguns outros autores que julgamos fundamentais, pois nos oferecerem bons instrumentais teóricos para a compreensão dos processos de subjetivação contemporâneos e para a elucidação de alguns afetos que, estando demasiado presentes na sociedade, invadem a cena escolar contemporânea. Assim, esticaremos um pouco mais nosso olhar, levantando nosso periscópio para a época em que nos situamos, buscando entender outros fatores agravantes do emaranhado de linhas de desejo que se complexificam cada vez mais no território-aula, de onde não pretendemos tirar os pés. Em busca disso, novamente encontramos no plano de composição traçado pela arte, desta vez a de Susano Correia (*figura 5*), uma tradução imagética capaz de nos fazer sentir e pensar *diferentemente*, preparando-nos, com alguma sintonia, para as reflexões das linhas seguintes.

O francês Gilles Lipovetsky, em sua ampla e exaustiva pesquisa, se debruça sobre a instalação de um novo estágio de individualismo (LIPOVETSKY, 2009, p. 70), no qual surge uma nova forma de relação do indivíduo consigo próprio, com seu corpo, com os outros indivíduos e, enfim, com o mundo como um todo e com o tempo em que esse indivíduo vive. Ele situa esse indivíduo no quadro maior de um momento de transição de um capitalismo mais autoritário para o de um capitalismo mais “hedonista e permissivo” (ibid., p. 71). Na esteira do historiador americano Christopher Lasch (1932-1994), ele chama esse novo estágio do individualismo de “narcisismo” e é a partir daí que descreve, desde suas primeiras obras, os fatores que apontam para uma “estratégia do vazio”, que teria surgido a partir dos processos de intimização e personalização<sup>102</sup> do século XX, uma era desesperada e inutilmente mobilizada para resolver a desolação dos novos narcisos. Isso de nada adianta, pois esses novos narcisos, tal qual o mitológico, parecem não estar envoltos num simples drama, mas numa verdadeira tragédia, naquilo mesmo que a define como tal, ou seja, na fatalidade que lhe imprime a marca de tragédia, a saber, no caso, a de uma desolação insolúvel, decorrente do que chamou de um “hiperinvestimento no eu” (ibid., p. 75).

Os processos de subjetivação nos moldes narcisistas descritos por Lipovetsky acontecem tendo como pano de fundo de seu palco justamente aquele em que o autoritário cede lugar ao hedonista e ao permissivo. Nesse atraente cenário estão dadas todas as condições favoráveis para que o *prazer* e a *permissividade* sejam os valores que nortearão as atuações dos novos atores no palco onde seus “strips psi” acontecerão, diante de plateias igualmente preparadas em massa para cultuar esses mesmos valores, uma vez que, graças à pesada investida midiática, a letra estará, qual cartilha bem aprendida, na ponta da língua, e todos “dançarão conforme a música” – ainda que como “zumbis”. Também nada de autoritarismo (explícito). Nesse palco ocorrem mudanças (do autoritarismo ao hedonismo e à permissividade), mas ele sempre permanece o mesmo palco (capitalismo). Nele os atores estão acostumados e, por isso, entendem estar pisando num chão firme e já bem conhecido. E nessa era do individualismo, a marca capitalista da competitividade não pode estar ausente: a crença na “vitória” final pela superação dos esforços alheios retroalimenta cada cena.

---

<sup>102</sup> Ele afirma: “Nosso tempo só conseguiu evacuar a escatologia revolucionária ao realizar uma revolução permanente do cotidiano e do próprio indivíduo: privatização alargada, erosão das identidades sociais, desafeição ideológica e política, desestabilização acelerada das personalidades; vivemos uma segunda revolução individualista. Uma ideia central ordena as análises que seguem: à medida que as sociedades avançadas se desenvolvem, elas encontram sua inteligibilidade à luz de uma nova lógica que chamamos de processo de personalização, o qual não cessa de remodelar em profundidade o conjunto de setores da vida social” (LIPOVETSKY, 2009, p. 9-10, tradução nossa).

Lipovetsky aponta também um narcisismo gerado no útero da “deserção generalizada dos valores e finalidades sociais” (ibid., p. 75)”. O concreto obriga tomar o outro como outro concreto e, portanto, igual a mim. Verdade mesmo, segundo ele, é que não existe “humanidade” – trata-se de uma abstração – mas pessoas concretas, somente. Ora, mas na lógica em que só há o outro-concreto, também não há finalidades sociais. Ele caracteriza o “Eu” contemporâneo como “*umbigo do mundo*” (ibid., p. 77), não precisando mais ganhar significação a partir de ideais de humano ou de humanidade tal como proporião a escola ou a religião, por exemplo. Acrescenta Lipovetsky que: “a anulação dos grandes sistemas de sentidos e o hiperinvestimento no Eu andam de braços dados” (ibid., p. 75).

Tingindo de maior dramaticidade o cenário contemporâneo, ele acusa também as lógicas terapêuticas e psicologizantes como participantes desse enredo. É que, independentemente da finalidade a que se propõem os saberes que versam sobre o papel crucial do inconsciente e do desejo, importa, em sua análise, que a apropriação desse discurso tenha gerado efeitos narcísicos em que a autoconsciência, substituindo, por exemplo, a luta de classes, denota a existência da produção de certos indivíduos presos no jogo do *self made man* analisado como condição quase que exclusiva de suas libertações. Em tradução nossa:

Nesse dispositivo psi, o inconsciente e a repressão ocupam uma posição estratégica. Pela radical incompreensão que instituem sobre a verdade do sujeito, são operadores cruciais do neonarcisismo: colocar a sedução do desejo e a barra da repressão é uma provocação que desencadeia uma tendência irresistível para a reconquista da verdade do Eu: “Onde está o isso, o eu deve advir”. O narcisismo é uma resposta ao desafio do inconsciente: convocado a encontrar-se, o Ego (*Moi*) lança-se num interminável trabalho de libertação, observação e interpretação. Convenhamos, o inconsciente, antes de ser imaginário ou simbólico, teatro ou máquina, é um agente provocador cujo efeito principal é um processo de personalização sem fim: todos devem “dizer tudo”, libertar-se dos sistemas de defesas anônimas que obstruem a continuidade histórica do sujeito personalizando seu desejo pelas associações “livres” [...] Ao alargar assim o espaço da pessoa, ao incluir toda as escórias no campo do sujeito, o inconsciente abre caminho para um narcisismo sem limites. [...] Assim, a autoconsciência substitui a luta de classes, a consciência narcísica à luta política [...]. Muito mais um instrumento de socialização, o narcisismo, através da sua autoabsorção, permite uma radicalização do desinteresse da esfera pública e assim uma adaptação funcional ao isolamento social, ao mesmo tempo que reproduz a sua estratégia. (LIPOVETSKY, 2009, p. 77-79)

Críticas absolutamente contundentes, mesmo que não nos sintonizemos totalmente com o raciocínio do pensador francês<sup>103</sup> aqui, assumimo-las como pertinentes para nossa

---

<sup>103</sup> Uma vez que, como veremos mais à frente, creditamos o inconsciente e o desejo, mesmo sob acepções distintas, como fundamentais para o entendimento acerca da relação afetivo-cognitiva na sala de aula, assim

investigação crítica, afinal, como Foucault nos mostrou, as ambivalências de qualquer saber se expressam em muitas direções de seu uso enquanto poder. O próprio Lipovetsky, a rigor, não ignora o instrumental psi nem seu vocabulário, como, por exemplo, quando reconhece que o que chama de uma “sociedade de hiperconsumo funciona como uma sociedade de desorganização psicológica que é acompanhada por numerosos processos de ‘recuperação’ ou reodinamização subjetiva” (id., 2007, p. 18). Ademais, mesmo que nos receamos de poder haver certo reducionismo causal nessa parte citada da sua argumentação, seus apontamentos acerca da forte presença do narcisismo hedonista e do *eu* como valores primários nas sociedades contemporâneas corroboram com nossa fácil percepção de um fenômeno praticamente onipresente nas salas aulas entre os jovens hoje, e ainda tão reforçado pela lógica atual de liberação do que já apelidaram de “dopamina digital” (LEMBKE, 2002) com que tantos aplicativos de celulares e redes sociais (virtuais) funcionam, operando à base estimulação do impulso narcísico, sempre socialmente reproduzido.

Acusando certa letargia afetiva, o autor desde antes já constataria, em sua produção, a ampla extensão do reordenamento valorativo que havia alcançado o mundo escolar sob a forma de apatia, indiferença e desertificação. Em tradução nossa:

A indiferença cresce. Em parte alguma o fenômeno é tão visível quanto no ensino, no qual, em alguns anos, numa velocidade relâmpago, o prestígio e autoridade dos professores desapareceram quase que completamente. De agora em diante, o discurso do mestre é dessacralizado, banalizado, colocado em pé de igualdade com aquele da mídia e o ensino, uma máquina neutralizada pela apatia escolar feita de atenção dispersa e ceticismo desenvolvido em relação ao saber. Grande consternação dos mestres. É essa desafeição com o saber que é significativa, muito mais do que o tédio, aliás variável, dos alunos do Ensino Médio. Dessa forma, a escola parece menos uma caserna do que um deserto [...], onde os jovens vegetam sem muita motivação ou interesse. Devemos, portanto, inovar a todo custo: sempre mais liberalismo, participação, pesquisa pedagógica e aí está o escândalo porque quanto mais a escola escuta os alunos, mais eles saem desse lugar sem barulho e vazio. Assim [...], a escola é um corpo mumificado e os professores um corpo cansado, incapaz de nela insuflar novamente a vida. (LIPOVETSKY, 2009, p. 55-56)

Considerações já bastante desalentadoras, mas precisamos ainda apontar, com Lipovetsky, uma nova alteração, mesmo que ela não tenha se sobreposto totalmente ao cenário descrito até agora. Há uma tentativa, por Lipovetsky, de ultrapassar o que seu conterrâneo que abordamos anteriormente havia alcançado. É que Lipovetsky considera a “hipermodernidade” como uma era já outra (em seu entendimento, a terceira fase da

---

como para pensarmos as condições de sua melhoria pedagógica e, por extensão, até a superação de certos mecanismos sociais.

modernidade), seguinte à que Bourdieu se atentou, enxergando nela fenômenos qualitativamente já diferenciados, tais como se daria no que preferiu chamar de “hiperconsumo” e “hipernarcisismo”, por exemplo (LIPOVETSKY, 2007). Seu ponto de inflexão a esse respeito é-nos assim bem resumido por Sébastien Charles:

Hiperconsumo: um consumo que absorve e integra parcelas cada vez maiores da vida social; que funciona cada vez menos segundo o modelo de confrontações simbólicas caro da Bourdieu; e que, pelo contrário, se dispõe em função de fins e de critérios individuais e segundo uma lógica emotiva e hedonista que faz que cada um consuma antes de tudo para sentir prazer, mais que para rivalizar com outrem. O próprio luxo, elemento de distinção social por excelência, entra na esfera do hiperconsumo porque é cada vez mais consumido pela satisfação que proporciona (um sentimento de eternidade num mundo entregue à fugacidade das coisas), e não porque permite exhibir status. (LIPOVETSKY, 2004, p. 26)

No tocante ao agora rebatizado “hipernarcisismo”, novamente no dizer de Sébastien Charles sobre a análise de Lipovetsky, estaríamos agora em “uma época de um Narciso que toma ares de maduro, responsável, organizado, eficiente e flexível e que, dessa maneira, rompe com o Narciso dos anos pós-modernos, hedonista e libertário” (id., 2004, p. 26). Algo estranho ao até então no regime de gozo teria acontecido, embora, de certa forma, dele ainda não escape totalmente: certo senso de responsabilidade substituíra as utopias festivas, assim como a rebeldia e a contestação teriam cedido lugar ao ideal de gestão, abrindo espaço a uma espécie de *ethos* da competitividade e do sucesso profissional (id., 2009, p. 316-317). Pior, o que se avizinha do indivíduo hipernarcísico, ao final, é algo desconcertante, da ordem da ansiedade, do receio e de uma angústia que se impõem sobre o gozo e a libertação – fatos decorrentes também de um presente inflado que desaprendeu a lidar com a espessura segura do passado e o chamamento a um futuro não mais serenado. Ele constata:

Hoje, a obsessão consigo mesmo se manifesta menos no ardor do gozo que no medo da doença e do envelhecimento, na medicalização da vida. Narciso está menos enamorado de si mesmo que aterrorizado pelo cotidiano, pelo próprio corpo e por um ambiente social que ele considera agressivo. (LIPOVETSKY, 2002, p. 25)<sup>104</sup>

Já temos, assim, o essencial do que nos interessa destacar do pensamento de Lipovetsky para esta pesquisa. Em seu diagnóstico, alguns termos merecem ser destacados, pois nos serão úteis na lembrança, enquanto processos ou afetos antípodas, quando tratarmos de outras linhas de desejo na sala de aula. São eles: individualismo, personalização,

---

<sup>104</sup> Tradução de Mário Vilela in: LIPOVETSKY, 2004, p. 28.

hedonismo, hiperconsumo, (hiper)narcisismo, apatia, indiferença, desertificação, vazio e, paradoxalmente, obsessão e aterrorização.

#### 2.1.4 Liquidez, aceleração e seus impactos identitários e socioafetivos

*Figura 6 – O amor é importante, porra (2009), autoria desconhecida.*



*Fonte: COMMONS.WIKIMEDIA.ORG/ (Ano desconhecido)  
Foto: autoria desconhecida*

Ante o caráter angustiante de nossos modos de viver nesse (des)apego a um presente que parece cada vez mais difícil de fruirmos adequadamente – pois que ele não somente flui e se nos escapa sobremaneira, alterando rapidamente cenários e horizontes, mas também porque não contaríamos mais com referenciais válidos para lidarmos com ele a contento – , recorreremos agora ao sociólogo Zygmunt Bauman, também ele criador de conceitos, que tanto insistiu em nos apontar o caráter do “líquido mundo moderno das identidades fluidas”, conforme em sua entrevista a Benedetto Vecchi (BAUMAN, 2005, p. 76). Para ele, a solidez, referência de tempos há muito idos, seria hoje bruta demais para poder denotar a *liquidez* do mundo atual e a fluidez dos indivíduos contemporâneos: “[...] Há pouca coisa no mundo que se possa considerar sólida e digna de confiança, nada que lembre uma vigorosa tela em que se pudesse tecer o itinerário da vida de uma pessoa” (id., 1998, p. 36); e ainda: “A nossa é uma era, portanto, que se caracteriza não tanto por quebrar as rotinas e subverter as tradições, mas por evitar que padrões de conduta se congelem em rotinas e tradições” (id., 2004, p. 322). Isso – como veremos e sempre pretendemos neste capítulo – é deveras relevante para nosso rastreamento dos principais elementos que, conseqüentemente, tendem a marcar a realidade

intraescolar. Aprofundando, seu novo conceito nos oferece uma significação mais conforme a plasticidade e labilidade dos novos modos de subjetivação:

Diferentemente da sociedade moderna anterior, que chamo de “modernidade sólida”, que também tratava sempre de desmontar a realidade herdada, a de agora não o faz com uma perspectiva de longa duração, com a intenção de torná-la melhor e novamente sólida. Tudo está agora sendo permanentemente desmontado mas sem perspectiva de alguma permanência. Tudo é temporário. É por isso que sugeri a metáfora da “liquidez” para caracterizar o estado da sociedade moderna: como os líquidos, ela caracteriza-se pela incapacidade de manter a forma. Nossas instituições, quadros de referência, estilos de vida, crenças e convicções mudam antes que tenham tempo de se solidificar em costumes, hábitos e verdades “autoevidentes”. (BAUMAN, 2004, p. 321-322)

Desterritorializados dos grandes sistemas de sentidos, segundo Bauman os indivíduos adotam não o que Lipovetsky chamou de “estratégia do vazio”, mas a “estratégia de *carpe diem*”, a qual ele aponta como “uma reação a um mundo esvaziado de valores que finge ser duradouro” (id., 2005, p. 59). Mas a estratégia do *carpe diem* descrita por Bauman não surpreende em nada naquele cenário de capitalismo hedonista e permissivo já apontado por Lipovetsky, tampouco o empuxo egocêntrico teria perdido, para Bauman, sua força: “Já que ser um indivíduo comumente se traduz por ‘ser diferente dos outros’ – e é do ‘eu’ que se espera destaque – a tarefa parece intrinsecamente autorreferenciada” (id., 2009, p. 27).

Para além disso, é importante acenarmos, com Bauman, a um outro aspecto que marca os indivíduos contemporâneos – e talvez de modo ainda mais intenso os adolescentes, em fase de nisso se aventurarem – que é, conforme o sociólogo evidencia, a substituição dos “poucos relacionamentos profundos por uma profusão de contatos pouco consistentes e superficiais” (BAUMAN, 2005, p. 76), isso no tocante tanto às relações menos erotizadas, quanto àquelas que se dão mais nessa direção. É o que Bauman aborda sob as noções de *amor líquido* e *vida líquida*.

Exemplificando com exaustão as novas formas de relacionamentos superficiais e efêmeros viabilizadas pelos novos aparelhos de comunicação, Bauman apenas tira conclusões lógicas das premissas postas: dado à velocidade e efemeridade de tudo, “esse modo de relacionar-se, menos importuno, se ajusta a todo o resto” (id., 2005, p. 76); e o prêmio disso, ele continua, “é a liberdade de seguir adiante, mas uma opção que não temos a liberdade de fazer é de parar de nos movimentar” (ibid., p. 76). É o tempo do “homem sem vínculos líquido-moderno” (ibid., p. 69), cuja opinião sobre tal novidade é, na melhor das hipóteses, ambígua, uma vez que a expressão do que, sobretudo no mundo virtual, ainda se chama de *relacionamentos* já não comportaria mais o *compromisso* como contrapartida responsável da

liberdade, ao contrário, é-lhe refratária – e não se pode deixar de notar todo um desafio ético para as relações intersubjetivas que surge daí. Ambivalentes, tais relacionamentos, segundo Bauman, “se encontram tão firmemente no cerne das atenções dos modernos e líquidos indivíduos-por-decreto, e no topo de sua agenda existencial” (id., 2003, p. 8-9).

Em significativa afinidade com Bauman, também o professor Ciro Marcondes Filho (1996), anos antes, já havia detectado esse comportamento no bojo da sociedade tecnológica, e mesmo sem criar um conceito filosófico que o nomeasse, já apontava tal reconfiguração do *modus vivendi* contemporâneo, enfatizando o aumento da velocidade como um importante fator condicionante seu:

O que mudou, com a aceleração da vida e das experiências, foi a relação com os objetos (de afeto, de dedicação, de trabalho). Não se está mais fixado em um, não se está mais preso inexoravelmente a um destino fatal, não se tem mais a noção do perpétuo. O princípio da velocidade institui, ao contrário, a noção de relacionamentos oportunos e pontuais, independentemente da questão da qualidade. (MARCONDES FILHO, Ciro, 1996, p. 52)

Bauman não tardou em notar, no início dos anos 2000, que, rebatizadas no ambiente virtual como “conexões”, as relações que aí se dão é que tendem a transportar não apenas sua linguagem (*conexão* em vez de *relacionamento*, *redes* em vez de *parcerias*, por exemplo) como também seus comportamentos para as formas de relações offline (BAUMAN, 2003, p. 12-13). O que se depreende daí, segundo o autor, é que a vida afetiva dos indivíduos contemporâneos resulta profundamente transformada, sobrando indisposição para o cultivo de relações que pudessem vir a ser mais consistentes, mais sólidas:

A palavra “rede” sugere momentos nos quais “se está em contato” intercalados por períodos de movimentação a esmo. Nela as conexões são estabelecidas e cortadas por escolha. A hipótese de um relacionamento “indesejável, mas impossível de romper” é o que torna “relacionar-se” a coisa mais traiçoeira que se possa imaginar. Mas uma “conexão indesejável” é um paradoxo. As conexões podem ser rompidas, e o são, muito antes que se comece a detestá-las. (BAUMAN, 2003, p. 12)

Ainda em *Amor Líquido* (BAUMAN, 2003), questionando se de fato há desejo e procura por relacionamentos no mundo virtual (p. 11), Bauman ressalta a curiosa ambivalência do cenário líquido moderno, em que os indivíduos ainda apostam nas “possibilidades românticas”, porém através de relações que surgem e desaparecem em aceleração constante e quantidades cada vez maiores, como se assim cada uma pudesse se sobrepor e satisfazer mais do que as anteriores (p. 12-13), prometendo sempre uma completude que nunca chega. É que nos ambientes virtuais, o modo de valoração das

conveniências e dos inconvenientes do que ali começaria a se estabelecer sinaliza preferir a simples ruptura aos custosos esforços das manutenções necessárias nos relacionamentos ditos presenciais:

[...] Diferentemente dos “relacionamentos reais”, é fácil entrar e sair dos “relacionamentos virtuais”. Em comparação com a “coisa autêntica”, pesada, lenta e confusa, eles parecem inteligentes e limpos, fáceis de usar, compreender e manusear [...] Sempre se pode apertar a tecla deletar (BAUMAN, 2003, p.12-13).

Noutra obra, sua constatação permanece:

[...] E assim, buscamos a salvação nas “redes”, cuja vantagem sobre os laços fortes e apertados é tornarem igualmente fácil conectar-se e desconectar-se [...] E nós usamos nossos celulares para bater papo e enviar e receber mensagens, de modo que possamos sentir permanentemente o conforto de “estar em contato” sem os desconfortos que o verdadeiro “contato” reserva. Substituímos os poucos “relacionamentos” profundos por uma profusão de “contatos” pouco consistentes e superficiais. (BAUMAN, 2005, p. 76)

O agravante, relembramos, é que isso tenderia a migrar para as formas de relações na vida offline. Assim, não surpreende que disso decorra uma crescente erosão das habilidades de socialização entre os indivíduos assim subjetivados, e a impaciência, a ansiedade<sup>105</sup> e a intolerância, senão também a própria violência, adquiram uma expressividade maior do que noutros momentos históricos. Numa sociedade em que, materialmente falando, a geração artificial de demanda precisa ser estimulada para dar conta e vazão ao excedente produzido, é a exata transposição da lógica do consumismo que assistimos ocorrer nos líquidos relacionamentos amorosos hodiernos: “Quando se é traído pela qualidade, tende-se a buscar a desforra na quantidade” (BAUMAN, 2003, p.13). E possivelmente o afeto da solidão seja, ao fim e ao cabo, a tônica do resultado desse erotismo absorvido no sistema econômico capitalista, que fabrica as subjetividades mesmas sob a lógica da obsolescência programada. E, como proposto, recorreremos uma vez mais a uma imagem, agora a uma fotografia de um verso pichado inúmeras vezes e espalhado em diversas localizações na cidade São Paulo durante o ano de 2009. Ela é proposta, em nossa epígrafe (*figura 6*), como captação, pela arte do verso e pelo gesto transgressor e reivindicador da intervenção (no ato e no linguajar), de uma condição afetiva sentida no corpo social e transposta para o concreto da metrópole. Entendemos que as considerações de Bauman nela encontram ressonância.

Se tudo isso já constitui um significativo estrangimento das possibilidades de ser e de se relacionar dos indivíduos contemporâneos, as reflexões de Bauman, no entanto, não se

---

<sup>105</sup> Afirma Bauman: “[...] A facilidade do desengajamento e do rompimento (a qualquer hora) não reduzem os riscos, apenas os distribuem de modo diferente, junto com as ansiedades que provocam” (BAUMAN, 2003, p. 13).

limitaram às denúncias aí ensaiadas. Em obra anterior, a liberdade instrumentalizada à ideologia capitalista era decifrada pelo seu olhar perspicaz num só golpe em que contemplou dois momentos indicativos de uma era outra que aquela vivida e interpretada por Freud:

[...] os mal-estares da modernidade provinham de uma espécie de segurança que tolerava uma liberdade pequena demais na busca da felicidade individual. Os mal-estares da pós-modernidade provêm de uma espécie de liberdade de procura do prazer que tolera uma segurança individual pequena demais. (BAUMAN, 1998, p. 10).

Não obstante essa diferença para com Freud – provavelmente pelas próprias mudanças do mundo agora analisado –, Bauman, em seu diálogo com a psicanálise, pouco tempo antes de falecer, não havia se afastado de seu homônimo austríaco quanto à indissolubilidade do mal-estar entre esses “dois valores igualmente indispensáveis para uma vida humana satisfatória” (id., 2017, p. 61), a saber, a liberdade e a segurança: respectivamente, um derivado do princípio de prazer, e o outro dos imperativos das regras sociais para a preservação da convivência e das conquistas civilizatórias. Ambos como valores tão codependentes (em termos de razoabilidade) quanto, a rigor, incoadunáveis (em termos de satisfação).

Contudo, o polonês aponta um desconforto adicional e um condicionamento ainda maior sobre as próprias identidades dos transeuntes de nossa era, para além do impasse entre segurança e liberdade e daquele, mais propriamente freudiano, entre o princípio de prazer a consciência moral: fora da região submersa (inconsciente) do iceberg psíquico, lá onde o *ego* ainda tem de lidar com as pressões externas todas, ele ainda se encontra, nessa atmosfera líquida, induzido a uma espécie de “identidade de palimpsesto” (id., 1998, p. 36), preso a uma dinâmica ininterrupta de sobreposição de imagens para o próprio eu, sempre se sobrescrevendo. Essa identidade – ou talvez possamos nos referir a isso usando o plural, identidades – se constitui sob a obrigação de desbancar aquilo que o indivíduo já fora mas que nunca mais reterá, uma vez que sua construção agora é fadada a eternos recomeços, em consonância com a inconsistência de tudo mais nas sociedades contemporâneas. Por conseguinte, essas novas identidades não mais privilegiam a memória, e seu próprio aprender tem mais a ver com a necessidade de esquecimentos e de reposição de imagens, para cuja adaptação constante a capacidade de atenção recebe demandas sucessivas e excessivas:

Essa é a identidade que se ajusta ao mundo em que a arte de esquecer é um bem não menos, se não mais, importante do que a arte de memorizar, em que esquecer, mais do que aprender, é a condição de contínua adaptação, em que sempre novas coisas e pessoas entram e saem sem muita ou qualquer finalidade do campo de visão da inalterada câmara a atenção, em que a

própria memória é como uma fita de vídeo, sempre pronta a ser apagada a fim de receber novas imagens. (BAUMAN, 1998, p. 36-37)

O estímulo a certo acúmulo de experiências – ainda que agora pouco memorizáveis e talvez justamente por isso – passa a demarcar então o comportamento de adaptação dos indivíduos a um mundo líquido em que as imagens e sensações, advindas de experiências sempre repostas, prometeriam alguma compensação para a densidade e a estabilidade existenciais agora perdidas. Sem questionarmos a validade em si desse acumular, é a velocidade adotada para esse hábito que então passa a dar o ritmo de nossas vidas, na tentativa de acumular o máximo de eventos, ainda que de forma acelerada e superficial. Para além da dimensão material da existência, agiganta-se um certo ideal de consumo simbólico de experiências (artísticas, turísticas, lúdicas etc.), numa espécie de compulsão. Sem que se consiga criar raízes, é como se hoje, comparado a poucas décadas atrás, pudéssemos viver muitas vidas<sup>106</sup>, porém com sentido e qualidade questionáveis. Novamente, no âmbito de uma sociedade reconhecida como tecnocêntrica, o professor *Ciro Marcondes Filho* já endossava esse diagnóstico:

No presente, pode-se viver, viajar muito mais. Pode-se ter vidas conjugais com muitas pessoas, uma após a outra. Pode-se trocar de trabalho, de ramos de atividade profissional seguidamente. Isso significa que a vida que se leva corresponde praticamente a uma soma de diversas vidas que os homens viviam no passado, tudo isso comprimido, condensado numa única existência [...] Daí as pessoas acharem que hoje vivem praticamente tudo o que é possível. Vivem todas as vidas que desejam, mas cada uma dessas vidas de uma forma tangencial. Passa-se por essas vidas, sem necessariamente criar raízes nelas. (MARCONDES FILHO, 1996, p.53)

Retornando a Bauman, reconhecemos então em suas análises – seja na das identidades no sentido mais amplo, seja na dos amores líquidos num sentido mais restrito – que nossa época teria operado uma inversão valorativa, na qual o que antes poderia ser considerado uma conquista ou um privilégio, passa a ser agora mais uma necessidade a ser suprida. No tocante à vida amorosa, trata-se da velocidade como um novo valor positivo, acreditada como capaz de expulsar de nossas vidas o mal-estar com o desconforto das incertezas e o insuportável das confusões da era líquida, mas que, no final das contas, não desaparecem. Tampouco o entusiasmo aventureiro de quem estivesse em alta velocidade no amor seria capaz de cumprir

---

<sup>106</sup> Assim também ressalta Marcondes Filho: “Fazer as coisas sobrepõe-se ao fazer uma única coisa detidamente. A velocidade significa isso: numericamente é possível praticar muitas atividades, vivenciar muitos fatos, mais do que em qualquer outra época e mais do que para qualquer um de nossos antepassados. A vida destes, ao contrário, era pautada por um ritmo muito mais vagaroso e monótono. Havia bem menos variações, opções e alternativas do que hoje” (MARCONDES FILHO, 1996, p. 53).

agora esse seu antigo resultado; ao invés disso, tal aceleração da vida erótico-afetiva acarreta cansaço, já que teria se tornado apenas mais uma entre tantas tarefas a ser cumprida (BAUMAN, 2003, p. 13).

Quanto às relações num sentido mais amplo da vida afetiva, Bauman reconhece as identidades líquidas inscritas num “modo reduzido de relacionar-se, menos importuno” (id., 2005, p. 69), pois em sintonia com o espírito da época, valorizando mais o “acabar depressa, seguir em frente e começar de novo” (ibid., p. 69), quais mercadorias prometendo sempre uma nova sedução através de novos desejos que possam substituir os anteriores, já deixados para trás, sempre cada vez mais rápido. E o papel cada vez maior das novas tecnologias para a consolidação desse novo modo de subjetivação não passa despercebido por sua crítica, ao contrário, surgem nela como exercendo uma função de muleta identitária, aderida em massa e de modo tão desesperado quanto inútil:

É porque somos incessantemente forçados a torcer e moldar nossas identidades, sem ser permitido que nos fixemos a uma delas, mesmo querendo, que instrumentos eletrônicos para fazer exatamente isso nos são acessíveis e tendem a ser entusiasticamente adotados por milhões. (BAUMAN, 2005, p. 97-98)

### 2.1.5 Multitarefa e esgotamento

*Figura 7 – Homem deitado no cansaço de ser (2021), Susano Correia.*



*Fonte: CORREIA, 2021, p. 199*

Sem dúvida, podemos extrair de todo esse diagnóstico, realizado por Bauman, consequências importantes no sentido de pensarmos os desafios e a oportunidade para o ensino escolar de filosofia. Mas antes disso, essas considerações sociológicas nos trazem agora, mesmo que brevemente, às ideias ensaiadas por Byung-Chul Han como um complemento importante para nossa tentativa de alcançar uma cartografia mínima das linhas mais expressivas que inexoravelmente tramam os cruzamentos de intensidades das salas de aula. E o filósofo sul-coreano as descreve compondo uma sociedade facilmente definida pelo cansaço, senão mesmo pelo esgotamento. Em sua obra assim intitulada (HAN, 2017), o conceito de “sociedade do cansaço” é forjado para caracterizar a sociedade atual, muito além da disciplinar (p. 23), marcada por um excessivo foco na produtividade, na *performance* e nos resultados, mesmo que inegavelmente o principal deles, talvez, seja o de um sentimento geral de fadiga, exaustão e até mesmo *burnout*, indicador de um esgotamento físico e mental.

Se antes o poder disciplinar, baseado, como nos ensinou Foucault, na vigilância, punição, controle etc. era a grande engenharia para assegurar a ordem social criando nela “sujeitos de obediência” (p. 23), hoje nossas sociedades poderiam, segundo Han, ser definidas mais pelo poder de conquista, formada por “sujeitos de desempenho” (p. 25), consideravelmente marcados pelo “poder” da autodisciplina, da autorregulação e auto-otimização. Agora já bastante internalizadas pelos indivíduos que buscam sempre, como se diz hoje por aí, sua “melhor versão”, tal poder de “conquista” sintomaticamente comporta o sentimento de precisar sempre “melhorar” e, assim, dar conta das inúmeras demandas que ser “a melhor versão de si mesmo” infundavelmente implicará. Uma transformação valorativa é aqui detectada e se acumula sobre aquela valoração do regime disciplinar (pressupondo-a), mas sem suplantá-la: “No lugar de proibição, mandamento ou lei, entram projeto, iniciativa e motivação” (p. 24). Essa sociedade moldada para o desempenho se torna assim uma cultura da hiperatividade como “massificação do positivo” (.p. 21), e os resultados de seus superestímulos constantes é a frequente exaustão de recursos psíquicos tão fundamentais para o ensino e para o aprendizado (mas não só), tais como os cognitivos e os emocionais, ao fim do que não raro se traduz concretamente como depressão e/ou *burnout*:

O que causa a depressão do esgotamento não é imperativo de obedecer apenas a si mesmo, mas a *pressão de desempenho*. Vista a partir daqui, a Síndrome de Burnout não expressa o *si-mesmo* esgotado, mas antes a alma consumida [...] O homem depressivo é aquele *animal laborans* e, quiçá deliberadamente, sem qualquer coação estranha. É agressor e vítima ao mesmo tempo [...] Ela [a depressão] irrompe no momento em que o sujeito de desempenho não pode mais *poder*. Ela é de princípio *cansaço de fazer e*

*de poder* [...] O sujeito de desempenho encontra-se em guerra consigo mesmo. O depressivo é o inválido dessa guerra internalizada. (HAN, 2017, p. 27-29)

Em sintonia com o filósofo sul-coreano, podemos ir mais além: mercantilizando nosso próprio *self* como produto nas prateleiras giratórias (*stories*) das redes sociais virtuais, nossa autopromoção narcísica marca o ritmo de nossa produtividade, enquanto competimos com nossos próprios “seguidores”. Nesse circuito afetivo, a pressão por desempenho frequentemente conduz a sentimentos de fracasso, medo e inadequação. No ambiente tecnológico virtual, somos também diuturnamente estimulados e assoberbados com informações (HAN, 2017, p. 33), notificações e mensagens, somos impelidos a crer que responder tudo imediatamente seria uma necessidade, e nos esforçamos nessa direção. Em termos afetivo-cognitivos, o que resta sobremaneira impactada disso é a nossa própria economia da atenção, já que somos induzidos a um certo estado permanente de distração ou de dispersão, e a capacidade de concentração se esvai, tanto quanto a da contemplação. Sobre isso, Han é taxativo:

A técnica temporal e de atenção *multitasking* (multitarefa) não representa nenhum progresso civilizatório. A multitarefa não é uma capacidade para a qual só seria capaz o homem na sociedade trabalhista e de informação pós-moderna. Trata-se antes de um retrocesso. A multitarefa está amplamente disseminada entre os animais em estado selvagem. Trata-se de uma técnica de atenção, indispensável para sobreviver na vida selvagem [...] O animal não pode mergulhar contemplativamente no que tem diante de si, pois tem de elaborar ao mesmo tempo o que tem atrás de si. Não apenas a multitarefa, mas também atividades como jogos de computador geram uma atenção ampla, mas rasa, que se assemelha à atenção de um animal selvagem. (HAN, 2017, p. 31-32)

Se com o Han buscarmos pensar nalguma solução, esta passaria – não sem se indispor com um sistema econômico pautado pela primazia dos interesses privados e mercadológicos – pelo reconhecimento de um retorno, ou revalorização, da lentidão, da contemplação, dos espaços para os momentos de silêncio, para a reflexão e para introspecção, ou seja, do cultivo de experiências com as quais reaprendêssemos, contra toda agitação e euforia, o valor do próprio tédio e, inclusive, a conviver com doses adequadas dele. Nesse sentido, Han até reconhece certa exemplaridade da filosofia<sup>107</sup>, concedendo, em sua obra, voz a pensadores

---

<sup>107</sup> Han afirma: “Os desempenhos culturais da humanidade, dos quais faz parte também a filosofia, devem-se a uma atenção profunda, contemplativa. A cultura pressupõe um ambiente onde seja possível uma atenção profunda” (HAN, 2017, p. 33).

extemporâneos como Nietzsche e Walter Benjamim (1892-1940), dentre outros, respectivamente em suas considerações sobre a importância da contemplação<sup>108</sup> e do tédio<sup>109</sup>.

Mas os superinvestimentos esgotantes das capacidades mentais de forma alguma explicam de todo a dimensão do processo em curso na contemporaneidade, de modo que precisamos enfatizar também a exploração do corpo, para além daquelas já conhecidas sob tantas formas de jugo pelo trabalho ou de condições mais subumanas de atividade laboral. Em *O Avesso do Niilismo: cartografias do esgotamento*, por exemplo, Peter Pál Pelbart contempla isso nos apontando a passagem da preocupação com a intimidade à da preocupação exacerbada com a corporeidade, e a decorrente redução da subjetividade ao próprio “corpo e, a sua aparência, a sua imagem, a sua *performance*, a sua saúde, a sua longevidade” (PELBART, 2013, p. 27). Na esteira disso, aponta o surgimento de uma “bioidentidade” como uma nova espécie de constituição identitária e também, retomando Francisco Ortega, de uma “bioascese”, uma forma degenerada de *cuidado de si*, nada tendo a ver com a da “bela vida” ou da “estética da existência” aventada outrora por Foucault. Ao contrário, o autor entende que “o que está em jogo é uma forma de vida depauperada, uma ‘economia dos afetos sobre a qual repousa toda a economia dos bens de consumo’ ” (ibid., p. 29). Sua descrição de um novo tipo de servidão voluntária a partir do corpo, qual biopolítica efetivada em alto grau, alcança exemplos tão comumente revelados como angústias dos adolescentes de Ensino Médio durante as aulas que não raro as testemunhamos como professores. Apresentamos, resumindo:

[...] Por um lado, trata-se de adequar o corpo às normas científicas da saúde, longevidade, equilíbrio, por outro, trata-se de adequar o corpo às normas da cultura do espetáculo, conforme o modelo das celebridades. A obsessão pela perfectibilidade física, com as infinitas possibilidades de transformação anunciadas pelas próteses genéticas, químicas, eletrônicas ou mecânicas, essa compulsão do eu para causar o desejo do outro por si, mediante a idealização da imagem corporal, mesmo à custa do bem-estar, com as mutilações que o comprometem, substituem finalmente a satisfação erótica que prometem pela mortificação autoimposta. O fato é que abraçamos voluntariamente a tirania da corporeidade perfeita em nome de um gozo

---

<sup>108</sup> “O próprio Nietzsche, que substituiu o *ser* pela *vontade*, sabe que a vida humana finda numa hiperatividade mortal se dela for expulso todo elemento contemplativo: ‘Por falta de repouso, nossa civilização caminha para uma nova barbárie. Em nenhuma outra época os ativos, isto é, os inquietos, valeram tanto. Assim, pertence às correções necessárias a serem tomadas quanto ao caráter da humanidade fortalecer em grande medida o elemento contemplativo.’” (NIETZSCHE, F. *Menschliches, Allzumenschliches I – Kritische Gesamtausgabe*, 4ª seção, vo. 2. Berlin, 1967, p. 236 apud HAN, 2017, p. 37, nota 18)

<sup>109</sup> “Essa atenção dispersa se caracteriza por uma rápida mudança de foco entre diversas atividades, fontes informativas e processos. E visto que ele tem uma intolerância bem pequena para o tédio, também não admite aquele tédio profundo que não deixa de ser importante para um processo criativo. Walter Benjamim chama a esse tédio profundo de um ‘um pássaro onírico, que choca o ovo da experiência’. Se o sono perfaz o ponto alto do descanso físico, o tédio profundo constitui o ponto alto do descanso espiritual.” (BENJAMIN, W. *Gesammelte Schriften*. Vol. II/2. Frankfurt a.M., 1977, p. 446 apud HAN, 2017, p. 34, nota 14)

sensorial cuja imediatividade torna ainda mais surpreendente o seu custo em sofrimento. (PELBART, 2013, p. 27)

Dessa maneira, conforme os destaques que brevemente preferimos trazer a partir de B.-C. Han e P. P. Pelbart, temos mente e corpo unidos não apenas sob concepções filosóficas mais contemporâneas, mas também em esgotamento e sofrimentos absolutamente concretos e disseminados no tecido social. E se na educação precisarmos encontrar algum otimismo para que o reconhecimento desses processos desalentadores, que diuturnamente comparecem às salas de aula junto com os alunos, não nos deixem esmorecer, a solução talvez esteja na espera pela própria autofalência deles, como Pelbart parece apostar, recorrendo a um filósofo que também se ocupou da questão da exaustão, do esgotamento: “[...] Talvez haja algo na extorsão da vida que deve vir a tempo para que esta vida possa aparecer diferentemente – algo deve ser esgotado, como o pressentiu Deleuze em *L'Épuisé*” (ibid., p. 34).

Feitas essas oportunas digressões, vale dizer que retornaremos novamente a Bauman no final deste capítulo, reencontrando-o justamente por ocasião das reflexões em que poderá assumir o bastão aqui passado por Han e Pelbart, no tocante à temática da exemplaridade da filosofia, mas para com ela considerar algum possível contrapeso em relação às forças negativamente indutoras do circuito afetivo-cognitivo contemporâneos. Veremos, assim, como e por que o próprio pensador polonês – e considerando tudo o que já inspecionamos sobre sua visão de nosso tempo – enxerga na atividade filosófica um importante potencial na lida dos desafios atuais. Antes, porém, nos vemos obrigados a tratar das consequências mais diretamente relacionadas às ideias, crenças, discursos e práticas do interior da vida escolar, essa instituição-chão das aulas de filosofia que, no fundo, mais nos interessam pensar.

## **2.2 Tensionamentos e fissuras na educação**

Talvez Nietzsche estivesse mesmo certo quando entendeu – como vimos no primeiro capítulo – que a metáfora seja uma maneira mais adequada para tentarmos expressar a realidade, já que ela significa uma tentativa imagética – e portanto sempre passível de (re)interpretação, embora também de críticas – de comunicação, o que seria mais condizente com o fluxo ou o devir mesmo de todas as coisas. Afinal, quando se apela para a imagem, ao menos se tenta assegurar um tanto do real, do qual, a rigor, algo sempre nos escapa. Dando algum crédito nisso ao filósofo-dinamite, propomos aqui, então, duas metáforas para

comunicar e justificar nossos próximos recortes e passos investigativos: uma emprestada do nó borromeano<sup>110</sup> de Lacan, de que já tratamos (1.2.2.1), e outra da astronomia.

Na tentativa de organizarmos uma compreensão acerca da constituição do atual caos afetivo<sup>111</sup> da escola contemporânea, consideraremos aqui apenas três âmbitos de problemas, a saber, alguns que *metaforicamente* chamamos da ordem do *real*, alguns da ordem do *simbólico* e outros da do *imaginário*. Do amplo universo de problemas educacionais possíveis a serem tratados, escolhemos apenas três, cuja espessura, densidade e gravidade nos parecem suficientes para, a partir deles, também detectarmos questões menores que os orbitam.

Da ordem do *real*, consideraremos o quanto o modo de gerir os meios de produção a partir dos interesses capitalistas neoliberais condicionam o currículo escolar, tensionando-o de modo tal que o componente de Filosofia – mas não somente – vê-se aí sempre na cordabamba.

Da ordem do *simbólico*, lidaremos com os discursos que se arrogam cientificidade e legitimidade epistêmica enquanto acabam por minar a autoridade necessária ao ensino formal e institucionalizado.

Esse fato já nos enoda na terceira ordem de problemas, a do *imaginário*, ou seja, o de uma sociedade que se vê às voltas com as próprias imagens que cria acerca do ato de educar, cujos fantasmas a todos assombra: seja o cidadão que persegue exaustivamente as exigências de uma pedagogização difusa em todos ambientes, seja o educador que projeta nostalgicamente a escola ideal num tempo sempre outro, ou ainda pais e adultos que se perdem da responsabilidade educativa quando fantasiam sua eterna juventude – tudo isso apenas sintomas de uma sociedade em agudizado processo de desinstitucionalização, de que as abordagens do subitem anterior já permitiam entrevermos.

É difícil atribuir a qual registro pertencem as questões menores que aparecerão circulando entre esses três problemas maiores, pois suas translações comumente sugerem, dependendo da perspectiva, que estariam mais presos à gravidade do problema sob o qual não o abordamos. Por exemplo, a sensação de obsolescência sentida por tantos professores atualmente se deve às políticas neoliberais, a certas teorias educacionais modernas, ao

---

<sup>110</sup> O uso que aqui pretendemos fazer dos conceitos de Lacan é apenas metafórico, emprestando seus termos referentes à constituição psíquica do sujeito para aludirmos à ordem dos três assuntos centrais de que trataremos sob interesse educacional, todos eles intrinsecamente relacionados e remissivos uns aos outros, tal como se comunicam os círculos do nós borromeano.

<sup>111</sup> Lembrando que a todo tempo estamos utilizado a noção alargada de afetividade (ao modo espinosano, nietzschiano e/ou deleuzo-guattariano), considerando, portanto, como afetos o conjunto geral de efeitos de forças que se encontram e se atravessam num ambiente qualquer, se interconectando e sempre se co-movendo (afetando) mutuamente, numa dinâmica ininterrupta e, não raro, *agonizante*, num palco de disputas, provocadora de tensões e fissuras.

“discurso do capitalista” ou ao processo de desinstitucionalização generalizado? De todo modo, esperamos que a metáfora do nó borromeano ao menos nos redima dessa dificuldade, já que a magistral imagem de Lacan quer também nos representar a interdependência entre seus anéis e o circuito, ou circularidade, em que seus elementos todos se cruzam.

Percorrer as linhas desse nó nos revelará as fissuras abertas no tecido da educação, que queremos melhor mapear. E em seguida buscaremos vislumbrar eventuais oportunidades para o exercício de um compromisso filosófico escolar numa vibração mais coerente com esse diapasão de problemas – para, uma vez conhecendo-os bem, tentar produzir outras sonoridades, por que não?!

### 2.2.1 Neoliberalismo e currículo escolar

*Figura 8 – R = 0 (Homenagem aos secundaristas) (2022),  
Cinthia Marcelle.*



*Fonte: ARTSOUL, 2023. Foto: Diogo Barros*

Sem querer necessariamente sinalizar, pela ordem das escolhas, uma hierarquia dos fatores indutores do circuito afetivo-cognitivo nas salas de aula, prosseguimos em nosso sobrevoo crítico traçando algumas breves considerações sobre o impacto do sistema econômico nos ambientes escolares, contextualizando a forma atual mais expressiva do capitalismo – o neoliberalismo – e pondo à luz, minimamente, seus valores e premissas mais gerais. Afinal, as medidas político-econômicas que deles resultam acabam funcionando, ao nosso ver, como uma espécie de moldura do mosaico colorido que estamos construindo neste capítulo.

O historiador inglês Perry Anderson, no texto intitulado *Balanço do Neoliberalismo* (ANDERSON, 1995), ajuda-nos a situar melhor as políticas de gestão do setor educacional no

contexto das políticas de gerenciamento do mundo contemporâneo, ou seja, ajuda-nos a compreender como uma concepção político-econômica, de modo preocupante, põe condicionantes às práticas educativas e às grades curriculares nos países onde tal concepção passa a orientar os gastos e a administração da coisa pública.

Anderson inicia tratando o neoliberalismo como “[...] uma reação teórica e política veementemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar” (ibid., p. 9). A definição dessa orientação ideológica surgira com a Sociedade de Mont Pèlerin, formada por alguns ilustres da época, dentre eles Karl Popper, além de Hayek e outros. Anderson nos explicita o propósito dessa Sociedade:

[...] Combater o keynesianismo e o solidarismo reinantes e preparar a base de um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro [...] Hayek e seus companheiros argumentavam que o novo igualitarismo (muito relativo, bem entendido) deste período, promovido pelo Estado de bem-estar, destruía a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos. Desafiando o consenso oficial da época, eles argumentavam que a desigualdade era um valor positivo. (ANDERSON, 1995, p. 10)

É então, explica Anderson, que as ideias neoliberais passam a vigorar com algumas estratégias, visando a superação da crise das economias de mercado generalizadas a partir da década de 1970. Ele explica: “[...] O remédio, então, era claro: manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas” (ibid., p. 11).

Fazendo um balanço<sup>112</sup>, Anderson analisa que o programa neoliberal conseguira alguns de seus sonhados sucessos<sup>113</sup>, embora economicamente houvesse fracassado<sup>114</sup>, pois não

---

<sup>112</sup> Consideremos que, no cenário ocidental, apareceram figuras políticas importantes que levaram a cabo a orientação liberal, a saber: Thatcher (1925 – 2013), na Inglaterra, em 1979; Reagan (1911 – 2004), nos EUA, em 1980; Kohl (1930 – 2017), na Alemanha, em 1982 e, em seguida, diversos países da Europa Ocidental e também na América Latina. Enquanto Thatcher ampliara, na Inglaterra, de maneira nunca antes vista, um programa de privatização, os EUA tomaram como sua prioridade neoliberal o investimento em arsenal militar contra a União Soviética. Outros países da Europa, contudo, preferiram concentrar esforços na disciplina orçamentária e nas reformas fiscais, sem atuar brutalmente com cortes de gastos sociais e em contratemplos com sindicatos. Embora alguns países do sul do continente houvessem tentado isso, fracassaram numa orientação socialista de governo, tal como Mitterrand, na França. Afirma Anderson: "O que demonstraram estas experiências era a hegemonia alcançada pelo neoliberalismo como ideologia" (ANDERSON, 1995, p. 14).

<sup>113</sup> Tais como: a deflação, sem a qual não é possível recuperar os lucros; a derrota do movimento sindical, diminuindo consideravelmente o número de greves e operando uma significativa contenção dos salários; o crescimento das taxas de desemprego, dado que se entendia ser este um mecanismo indispensável para uma economia de mercado eficiente; um aumento considerável da desigualdade, o que também era um objetivo claro para o neoliberalismo. Por tudo isso, podemos dizer que o neoliberalismo logrou êxito.

<sup>114</sup> É também verdade que, não obstante aquelas metas cumpridas, a recuperação dos investimentos não acontecia, de modo que o neoliberalismo enfrentou um certo fracasso, não tendo conseguido diminuir, como era pretendido, os gastos no Estado de bem-estar, com todos os cortes de gastos sociais – conforme seus princípios básicos implicavam. Isso se deve, sobretudo, a duas causas principais: o aumento dos gastos sociais advindo do aumento do desemprego e o aumento no número de aposentados, bastante custosos ao Estado.

conseguiu a revitalização daquele capitalismo avançado de outrora. Por outro lado, do ponto de vista social, o neoliberalismo conseguiu muitos de seus objetivos, resultantes numa maior desigualdade, apesar de não desestatizar tanto quanto pretendido. Já do ponto de vista político e ideológico, ele superou as expectativas de seus mais ousados fundadores, parecendo-nos cada vez mais sólida a ideia de que não possuímos alternativas que escapem de seus princípios, tendo todos que se adaptar às suas normas, de uma maneira ou de outra, confessando-as ou mesmo que as negando.

No Brasil, por exemplo, a ideologia neoliberal do *self-made man empreendedor* parece vigorar, inclusive penetrando na Educação. Sua narrativa sobre *meritocracia* ganha mentes e corações mesmo quando se ignora a ausência de isonomia das condições de partida para o mundo do trabalho. E até o crescimento de grupos de fiéis religiosos que aderem às premissas da chamada *teologia da prosperidade* compõe um cenário alimentado pelo neoliberalismo e dele retroalimentador. A fenômeno de tal envergadura poderia caber o nome de hegemonia, restando a seus oponentes a tarefa historicamente árdua e ousada de uma proposta alternativa e, no mínimo, tão eficaz.

Com isso em mente e também com o auxílio de Tomaz Tadeu da Silva, sobretudo em *A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia* (SILVA, 1996), buscamos aqui algumas brevíssimas considerações sobre as políticas educacionais decalcadas desse ideário neoliberal, já que, embora escapem de nosso escopo principal, parecem-nos pertinentes. Pois bem, na cartilha (neo)liberal, atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o mundo do trabalho significa fazer com que todas as escolas preparem melhor os seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional, além de utilizar a educação como veículo de transmissão das ideias que proclamam as excelências do *livre mercado* e da *livre iniciativa*. Desde meados da década de 1990, nota T.T. da Silva, percebeu-se aqui e no mundo que de fato houve um esforço por uma alteração do currículo escolar não apenas com o objetivo de dirigi-lo a uma preparação estreita ao mercado de trabalho, mas também com o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal. Tal preparação, nos marcos do ideário neoliberal, visaria transformações – quando não a consolidação de processos já iniciados – com alcances nas mais diversas camadas do tecido social, desde o mais íntimo e subjetivo dos indivíduos até os âmbitos político e econômico mais gerais. Nesse sentido, o autor argumenta que

[...] a construção da política como manipulação do afeto e do sentimento; a transformação do espaço de discussão política em estratégias de

convencimento publicitário; a celebração da suposta eficiência e produtividade da iniciativa privada em oposição à ineficiência e ao desperdício dos serviços públicos; a redefinição da cidadania pela qual o agente político se transforma em agente econômico e o cidadão em consumidor são todos elementos centrais importantes no projeto neoliberal global. (SILVA, 1996, p. 44)

Ora, justamente nesse contexto é que se torna necessário uma leitura das questões educacionais como questões políticas pertencentes a um debate mais abrangente. A título de exemplo, apenas, temos a antiga questão da inclusão dos componentes de Filosofia e Sociologia no currículo escolar (assim como o modelo do chamado *Novo Ensino Médio*, tão controverso em sua implementação quanto contundentemente questionado depois). Antes formalmente excluídas do currículo, a volta (em 2008) da obrigatoriedade da Filosofia e da Sociologia havia ganhado impulso, inicialmente sob muitas controvérsias, no bojo das transformações mais gerais da sociedade brasileira, de suas relações com o Estado e das lutas empreendidas pela categoria dos cientistas sociais, ao lado dos psicólogos, filósofos e educadores. Embora não seja nosso escopo principal, não podemos deixar de compreender a situação da inclusão dos componentes de Sociologia e de Filosofia no contexto mais amplo das disputas da sociedade, tendo em vista que uma das consequências dos processos de tecnologização da ciência, conforme a opinião de diversos autores, é a desvalorização da área das humanidades, diminuída em seu prestígio e desfavorecida na distribuição de recursos, tanto para a pesquisa quanto para o ensino.

Para muitos, a conexão é evidente: as humanidades são prejudicadas porque teriam uma capacidade praticamente nula de gerar aplicações rentáveis, como exige o mercado (PERRONE-MOISÉS, 2002). Essa situação conflitante desemboca fatalmente num certo descrédito quanto à contribuição dos conhecimentos produzidos pelas Ciências Sociais e pela Filosofia como um todo e, estrategicamente, na adoção de uma de suas vertentes – a chamada “ciências sociais aplicadas” – como referência para eventual composição do currículo escolar. Ora, sob a ideia de “aplicadas” já se opera aí sua instrumentalização, sem que assim, supostamente, pudesse ser vista – seja pela sociedade, seja pelos estudantes – como inútil – esse adjetivo tão filosoficamente questionável quanto socialmente abominado, na conjuntura valorativa atual. E o preço de sua alegada “utilidade” (porque agora “aplicável”) pode ser algum esvaziamento de seu potencial crítico, sua redução e sua submissão àqueles valores do mercado neoliberal para a educação, com vistas a modelar o mundo do trabalho e as próprias sociedades – ou ao menos o caminho para esse abismo acríptico estaria pavimentado. Quanto

ao programa anticrítico geral do neoliberalismo, Dufour assim conclui em sua obra *A Arte de Reduzir Cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal*:

[...] Porque o neoliberalismo [...] também quer fabricar um homem novo. De ora em diante, as mudanças nos grandes campos da atividade humana – a economia de mercado, a economia política, a economia simbólica e a economia psíquica – convergem suficientemente para indicar que um novo homem, subtraído de sua faculdade de julgar e empurrado a gozar sem desejar, está aparecendo. (DUFOUR, 2005, p. 210)

Pela ousadia desse projeto, as coisas que merecem ser compreendidas foram alvo de disputas que refletiram até mesmo os embates internos à própria constituição das Ciências Sociais e da Filosofia particularmente, e que se desenvolvem a partir de sua imbricação nos conflitos sociais da sociedade capitalista industrial e seus desdobramentos. Nota-se que até mesmo no interior da constituição das Ciências Sociais e da Filosofia ocorreu uma hierarquização de campos e objetos, o que ocasionou numa maior valorização do campo acadêmico/científico em detrimento do campo educacional/escolar. Essa bifurcação das Ciências Sociais e da Filosofia (de um lado, ciência e pesquisa; do outro, ensino e docência) deu margem para que argumentos como “falta de profissionais do ensino”, “intervenção no currículo dos cursos de graduação”, “recrutamento de pesquisadores”, fossem utilizados contra a implantação das disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio.

Dessa forma, seria incauto negarmos essa ambiência de suspeita para com a Filosofia, no interior de nossa sociedade e da cultura. Como afecção que é, esse expressivo entalhe ideológico neoliberal faz parte da moldura que recepciona, cada ano e em cada instituição, as alunas e alunos que porventura vierem a se deparar com um inusitado convite à filosofia, por um(a) insistente professor(a) de filosofia. Assim, as mais recentes inclusões (2008) e exclusões (2017) desses dois componentes nos currículos nos servem para reafirmar as relações entre o contexto histórico e a educação escolar, ou entre os ventos, respectivamente, da democratização e do autoritarismo<sup>115</sup> com os processos educacionais, esses oscilando ao

---

<sup>115</sup> De maneira geral, constata-se que nos regimes autoritários ou ditatoriais que ocorreram no país a exclusão da Sociologia do currículo acabou acontecendo mais cedo ou mais tarde, não raro sendo substituída por algum tipo de instrução moral e cívica de caráter normativo, de conscientização dos direitos e deveres para com a Pátria, fundada numa concepção positivista da sociedade brasileira, tal como nos explica Olavo Machado: “[...] Sinteticamente podemos afirmar que, no caso do Brasil, a disciplina Sociologia foi incorporada ao currículo do secundário [atual Ensino Médio] pela primeira vez em 1925, mantendo-se esta situação até 1942, quando foi excluída; a LDB de 1961, embora não obrigando sua reinclusão no curso colegial [atual Ensino Médio], tornou-a optativa, possibilitando que algumas escolas experimentassem incorporá-la ao currículo, até que em 1971 a lei 5692, eliminou-a novamente do currículo explícito do segundo grau [atual Ensino Médio], tendo já ocorrido a cassação, exílio ou aposentadoria compulsória de vários professores e cientistas sociais de renome no país, bem como a implantação da censura a livros e aos meios de comunicação, e a introdução das disciplinas Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira no 1º e 2º graus [atuais Ensino Fundamental e Médio] e Estudos de Problemas Brasileiros nos cursos de graduação. Em 1982 a lei 7044

sabor dos vendavais político-econômicos do país. E sabemos que também faz parte disso a recente disputa acerca da dita reforma do Ensino Médio, hoje já sob forte clamor por revogação, da parte de alguns grupos de educadores engajados na política nacional, mas não também sem fortes resistências de grupos divergentes, representantes sobretudo de outros segmentos sociais elitizados. Vale destacarmos que foi em contraposição a essa concepção elitizante, em que o saber autojustificante dos setores que detêm o poder político e econômico busca hegemonia como verdade científica, que Bourdieu colocou a difusão de conhecimentos sociológicos entre o público em geral como um aspecto fundamental da atividade do sociólogo:

Deplorar a obscuridade talvez seja também uma forma de testemunhar que se gostaria de compreender, ou ter certeza de compreender, coisas que se percebe que merecem ser compreendidas. Em todo o caso, não há, sem dúvida alguma, um domínio onde o poder dos experts e o monopólio da competência seja mais perigoso e mais intolerável. (BOURDIEU, 1983, p. 7)

Tendo entrevisto, sob um corte político-econômico, a questão educacional e a própria situação dos desafios para o ensino das humanidades e da filosofia enquanto componente curricular, passamos agora a outras perspectivas de investigação e interpretação da problemática que envolve os interesses desta tese e que dizem respeito à ordem dos discursos incidentes sobre as práticas pedagógicas, suas expressões concretas, as rachaduras que provocam no interior da instituição escolar e as fissuras que se fazem sentir no universo delicado da sala de aula.

Antes, porém, conseguimos buscar e encontrar na arte o diálogo crítico com a realidade que aqui tentamos apontar, bem como a expressão capaz de nos fazer pensar noutras possibilidades, com inventividade, ousadia e equilíbrio. É o caso da obra em nossa epígrafe (*figura 8*) de Cinthia Marcelle, na exposição *Por Via das Dúvidas* (2023), cuja legenda explicativa para a montagem no *Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand* (MASP) aqui transcrevemos:

---

estabelece nova diretriz para a educação nacional, retirando a profissionalização compulsória (a legislação anterior lei 5.692/71 tomara obrigatório o ensino técnico nesse grau escolar e alijara dos currículos tudo o que concorresse para a formação de cidadãos democráticos ativos, críticos e participantes pois, afinal, vivíamos sob uma ditadura militar) e privilegiando a preparação para o exercício da cidadania, o que acabou se traduzindo em São Paulo na recomendação da Sociologia e outras como disciplinas que concorrem para esses objetivos, tornando-se optativa nas escolas da rede pública” (MACHADO, 1996, p. 13). No entanto, se percebemos que a inclusão e exclusão das disciplinas de Sociologia e Filosofia tiveram, nas décadas de 40, 60 e 70, como um de seus condicionantes o arbítrio dos regimes ditatoriais ou autoritários, perguntamo-nos: o que poderíamos concluir – num resgate sempre difícil, mas igualmente necessário da memória – a partir dos vetos à obrigatoriedade das disciplinas pelo Presidente da República e pelo Governador do Estado de São Paulo, no período considerado como o da consolidação da democracia brasileira? Ou quando o Conselho Estadual de Educação de São Paulo pronunciou-se pela não obrigatoriedade da introdução de Filosofia e Sociologia no currículo das Escolas de Ensino Médio no ano de 2007?

*R = 0 (Homenagem aos secundaristas)* é um desdobramento de um trabalho de 2009, intitulado *R = 0 (Homenagem a M.A.)*, e foi produzido para a esta mostra. Neste trabalho, Marcelle incorporou uma cadeira escolar usada pelos estudantes secundaristas durante as ocupações das escolas públicas, ocorridas em 2016, contra as medidas governamentais que afetariam negativamente a educação pública brasileira. O trabalho consiste em equilibrar esse mobiliário sobre um punhado de giz de lousa – técnica ensinada pelo professor Michael Asbury, que, quando era estudante, fazia o mesmo em sala de aula, na ausência do docente. O resultado é uma instalação que desafia a ordem das coisas para permanecer de pé. Durante as ocupações das escolas em 2016, em uma demonstração de força por meio da coletividade, os estudantes secundaristas mostraram que, quando as bases se movem, toda a estrutura estremece e se rompe – e, assim, impediram a implementação das medidas do governo e conseguiram alterar os rumos da educação pública brasileira.

## 2.2.2 Crise do discurso e discursos da crise: mestria e autoridade

Figura 9 – Mafalda – Sem título (ano desconhecido), Quino.



Fonte: QUINO, 2013, p. 33

Não é de hoje que a tentativa maior da pedagogia, não propriamente da Educação, tem sido a de projetar um modelo de cidadão futuro para o qual tenta estabelecer métodos de trabalho através dos quais os sujeitos a ele submetidos chegariam naquilo projetado. Inversamente à tese existencialista sartriana, por exemplo, segundo a qual, no ser humano, “a existência precede essência” (SARTRE, 1987, p. 5), o estabelecimento de um *telos* para um projeto pedagógico assim concebido obedece à lógica de um pensamento que opera de modo essencialista, esperando seu resultado como correspondência com a essência suposta. Negando-se em seu caráter de práxis e arrogando cientificidade, a pedagogia contemporânea

<sup>116</sup> Tradução (nossa): “Responder de forma simples e clara às perguntas das crianças aumenta sua comunicação e confiança em relação aos pais.” / “De forma simples e clara!... É assim que vou responder às perguntas da Mafalda a partir de hoje!” [Na capa do livro: ‘Pedagogia’] / “Papai, você pode me explicar por que a humanidade funciona tão mal?” / “Ele dormiu?”

atual parece estar presa à ideia de fabricação, e ainda mais grave, à de normalização, como vimos nos apontamentos foucaultianos.

O aporte psicanalítico, então, nos é agora muito oportuno como operador de leitura do discurso pedagógico contemporâneo para demonstrarmos de que outras formas mais simbólicas – além da politicamente brutal que acabamos de abordar – o sistema capitalista também operaria sobre o plano pedagógico. Depois de já termos considerado a força dos discursos a partir dos referenciais de Foucault e Bourdieu, vejamos agora como Lacan, por sua vez e a seu próprio modo, os perspectiva e, assim, nos oferece mais ferramentas conceituais e mais um ângulo de visão, mais uma interpretação possível para também daí tentarmos compreender melhor a magnitude das fissuras na educação, no presente tempo histórico.

Podemos nos valer da contribuição lacaniana para compreendermos melhor de que modo a pedagogia atual vem sendo impactada – ou até mesmo promovendo-os – pelos discursos que circulam na sociedade, desviando-a do que, diferentemente, poderia assumir como prática educativa e comprometendo-a eticamente, inclusive. Assim como para Foucault, também para Lacan o discurso põe ordem. Todavia, diferentemente do primeiro, que pensa o discurso em termos de poder, Lacan o assume em termos do que é possível e do que é impossível, e isso, nesse momento específico, nos interessa mais precisamente no contexto das formas como os interesses capitalistas invadem o terreno escolar invertendo a relação com o desejo e impondo o gozo como um imperativo transposto também para dentro da sala de aula.

Como hiperextensão de uma política de escravidão voluntária, o capitalismo, para Lacan, inscreve – ou escreve<sup>117</sup> – nos sujeitos uma ditadura do gozo<sup>118</sup>, criando neles próprios suas demandas de consumo, ao invés de simplesmente criar seus produtos para atender a demandas já existentes. Mais até do que isso, reificando a eles mesmos, tal como Marx já havia apresentado a situação dos trabalhadores explorados pelo capitalista. Acerca dos trabalhadores, Lacan chega a dizer que "[...] são eles próprios produtos, como se diz, consumíveis tanto quanto os outros. Sociedade de consumo, dizem por aí. Material humano,

---

<sup>117</sup> Afirma Lacan no Seminário 17 (O avesso da psicanálise): “[...] Algo que entra no real, que nele jamais havia entrado, e que corresponde não a descobrir, experimentar, cingir, destacar, deduzir, nada disso, e sim a escrever – escrever duas ordens de relações” (LACAN, 1992, p. 179).

<sup>118</sup> Na verdade, o próprio gozo é, para Lacan, inerente ao discurso, ou seja, à linguagem e a todas suas criações e desdobramentos na atividade humana. Novamente no Seminário 17: “A intrusão na política só pode ser feita reconhecendo-se que não há discurso – e não apenas o analítico – que não seja do gozo, pelo menos quando dele se espera o trabalho da verdade” (LACAN, 1992, p. 74); e também no 16: “[...] O que é chamado, em outros registros, de meios de produção — de quê? De uma satisfação.” (LACAN, 2008, p. 201).

como se enunciou um tempo - sob os aplausos de alguns que ali viram ternura" (LACAN, 1992, p. 30).

Muito resumidamente, a categoria que Lacan designou como o *discurso do mestre*, inspirado na “dialética do senhor e do escravo”, de Hegel, seria a organização social mínima, mas também uma metáfora para pensarmos a estrutura psíquica: no conflito entre dois oponentes há um que vence; esse que vence escraviza ou elimina o outro; um arrisca a vida para não perder a liberdade, o outro arrisca a liberdade para não perder a vida. E o primeiro ato do vencedor do embate é contar a história, a sua história, dizendo que o melhor venceu. Seu primeiro ato, portanto, é da ordem do simbólico e tem a ver com a versão que passa e que se tornará consciente. Mas esta é, sobretudo, uma história que esconde e que camufla a verdadeira história. Dono dela, em seu discurso, o mestre assim regula minimamente a organização social; e por isso ele é o mestre, aquele que amestra, ou que adestra: endireita, põe em ordem.

O mestre, então, é a aquele que dá a primeira palavra, a palavra fundante – diferentemente da figura capitalista do chefe, que é o que dá a última palavra, que pretende encerrar a discussão. O mestre, para Lacan, tem uma *função* importante que é a de fundação, assim como também assinalou Hannah Arendt (2014b): enquanto a Educação é essencialmente (não por opção) conservadora, é sempre concebida pelos antigos para os novos. Essa é a lógica do discurso do mestre, endireitar como botar ordem no fato. Até por isso – desde a psicanálise, portanto – um grande problema atual da Educação é o da falta de mestres também no sentido aqui exposto.

Esse seria, ao menos, o ideal do mestre como lugar do discurso, em que sua palavra teria um só entendimento, o sentido único de suas enunciações. Contudo, nesse sentido, o discurso do mestre inscreve em si mesmo um impossível: o mestre pretende apenas repetir o que está na *lei*, a fim de que nada se *escreva* e para que só se reproduza o que já está *inscrito*. É como aquele professor que apenas cobra o “decoreba”, ou seja, que faz uma exigência de uma mestria de reprodução do idêntico. Porém, isso falha em algum ponto, tanto que por fim não se reproduz o idêntico e, em meio do que surge, o que fez resistência se impõe. É a linguagem como equívoca, e não como unívoca, que já aponta para o impossível da mestria, embora não por falha de comunicação: sua equivocação ressoa várias vozes que concorrem ao mesmo tempo, nunca uma única (univocação).

De todo modo, uma consequência que se pode tirar disso tudo é que, conforme Lacan, a base do psiquismo é o outro. Há, para ele, uma lógica que está sempre fora do paradigma problema-solução; e o discurso do mestre aponta dialeticamente que o paradigma é o do

impasse-passe<sup>119</sup>. Isso significa que a civilização sempre nos surge com a exigência de um sacrifício, com uma imposição, mas também com uma solução de compromisso: sempre dependemos da (im)posição de alguém, fato que impele a um acordo entre as duas partes do conflito. Como em Freud, civilização e pulsão devem ambas então fazer concessões mútuas. De todo modo, o resultado é que, para a psicanálise, qualquer acordo social carrega restrições, pois jamais consegue dirimir a tensão.

Ora, segundo Lacan, é o oposto disso que o empuxo ao gozo, promovido pelo discurso do capitalista, tenta sustentar, como variação e contraposição histórica do discurso do mestre (então dominante na época de Freud): a ética (capitalista) do gozo (como dependência) mente sobre a ética (psicanalítica) do desejo; ela perverte o *discurso do mestre* no *discurso do capitalista*. Afirma Lacan:

[...] Alguma coisa mudou no discurso do mestre a partir de certo momento da história. Não vamos esquentar a cabeça para saber se foi por causa de Lutero, ou de Calvino, ou de não sei que tráfico de navios em torno de Gênova, ou no mar Mediterrâneo, ou alhures, pois o importante é que, a partir de certo dia, o mais-de-gozar se conta, se contabiliza, se totaliza. Aí começa o que se chama de acumulação de capital. (LACAN, 1992, p. 169)

Diferentemente, na ética psicanalítica do desejo, sua estrutura faltante é insuperável, não sendo jamais possível completá-la, ao contrário do que promete o capitalismo através da oferta constante de produtos de gozo, para os quais cria antes a demanda. É bem verdade que a psicanálise reconhece que estamos para além do instinto (que se contenta com a saciedade), sendo atravessados pela dinâmica do desejo (que vai além, que quer se satisfazer). Todavia, ela exige reconhecer o desejo enquanto signo de uma falta insuperável, devendo assim ser respeitado nessa sua estrutura.

Temos então que o desejo tem uma satisfação paradoxal: passa necessariamente pelo circuito do outro (do desejado) e supõe uma política na qual a falta está sempre presente<sup>120</sup>. É aí que o *discurso do mestre* de Lacan é capaz de denunciar sob que ataque discursivo a

---

<sup>119</sup> Por isso mesmo Lacan também não considera a psicanálise como uma psicoterapia, que implicaria voltar a um estado de funcionamento anterior: jamais haveria uma volta a um estado original. Para Freud também, pois a constituição psíquica já lhe é sintomática. Como se poderia então, desde a psicanálise, pensar uma época enquanto organização sintomática, e não como uma organização social, como faz a sociologia, por exemplo? Ora, também na medicina sintoma é sinal de uma disfunção, e sua semiótica é a própria leitura desses sinais, como a arte de repertoriar esses sinais para tratar as “disfunções”. Todavia, não na psicanálise. Em Freud, sintoma seria mais uma “formação de compromisso”, a expressão de um conflito que se dá num panorama de insolubilidade. Não havendo solução de um conflito, há no máximo dissolução. Para ele, o conflito é a própria coisa, não o sinal de uma disfunção, e a base do psiquismo é o conflito mesmo. Há portanto um conflito irreduzível – razão pela qual o chamaram de pessimista. Contudo, isso não significa que, para ele, devamos permanecer paralisados no conflito, devendo-se, ao contrário, buscar sua dissolução.

<sup>120</sup> Em seus termos, uma vez mais: “[...] Nossa tradição o apresenta [o desejo] como o que ele é, Eros, a presentificação da falta” (LACAN, 1992, p. 80).

pedagogia atual está posta, a saber, o do *discurso capitalista*. Enquanto a lei proclamada (pela palavra do mestre) interdita – fundando o respeito à condição insuperável da falta no desejo –, a regra (reproduzida do discurso capitalista pela pedagogia) diz "deve ser assim", ou seja, ela normaliza.

Pior, enquanto o discurso capitalista gera dependências, vícios das mais diversas ordens, sua mais nociva entrada no discurso pedagógico se dá, no entanto, pela enunciação não apenas da busca do excesso como forma (mentirosa) de satisfação plena, mas pela reiteração de um teor discursivo que quer estabelecer o prazer como condição (quase única) das práticas de ensino e aprendizagem, induzindo assim as formas de subjetivação estudantis contemporâneas. Enquanto o gozo separa o que a linguagem junta (simbolização), a produção de sentido, por participação do mestre, se vê pressionada, na escola, por uma certa lógica da intoxicação (não raro também no sentido literal): excesso de gozo contra o vazio que o gozo causa. Assim, o discurso do capitalista, no interior das práticas pedagógicas, inibe a reintrodução do sentido da *castração* e da *falta*, e certo paradigma da compulsão dá força à *pulsão de morte*.

Tendo se entranhado, pois, nas formas do nosso desejo, não é difícil que o ideário capitalista e neoliberal, que tendem a esvaziar as *figuras* do mestre, também tomem a forma de teorias educacionais que surtam esse mesmo efeito, mas com a sofisticação de uma roupagem de pretensa modernização da educação, seja lá o que isso possa significar. É o que veremos a seguir, passando à perspectiva de uma pensadora que, mais inclinada a realizar uma antropologia filosófica e uma crítica às falácias modernizantes – mais do que ao sistema econômico em si – debruçou-se, num determinado momento, sobre a questão específica educacional e assim nos desvendou, com original abordagem, uma crise que também atinge a escola como um todo e particularmente os professores – representantes, cada qual a seu modo, do discurso do mestre na sociedade, ou ao menos ainda poderiam sê-lo.

\*

É amplamente conhecido nos estudos educacionais como a filósofa Hannah Arendt (1906-1975), no capítulo *A crise na Educação*, de sua obra *Entre o Passado e o Futuro* (ARENDR, 2014b), preocupada com a situação estadunidense – mas logo situando a questão para muito além dela –, aponta as mudanças por que passava a educação como um verdadeiro problema político contemporâneo, que de forma alguma poderia ser subestimado. Perguntando-se sobre qual seria a própria essência da Educação, reconhece como resposta que “é a natalidade, o fato que seres *nascem* para o mundo” (ibid., p. 223). Em sua reflexão, o *nascimento*, sendo natural, é algo ordem do ciclo vital (*zoé*), e cada nascimento diz respeito a

um novo exemplar de *homo sapiens* para continuar esse ciclo. Contudo, a *natalidade*, sendo da ordem dos modos de vida humana (*bios*), se trata de um outro fenômeno: a natalidade indicia que nasce uma nova *pessoa*, absolutamente singular e distinta de todas as que já existiram e que virão a existir. Com ela, o que se tem é o surgimento de um novo ser capaz de novos começos, há o início de um iniciador.

Assim, cada criança pode ser entendida como o *novo* no *mundo*, em cujo futuro devem ser convidadas a, oportunamente, entrarem e participarem livremente no mundo político. Essa liberdade, Arendt a concebe rompendo com o dualismo entre livre-arbítrio (como capacidade de escolha) e liberdade negativa (a liberal, a do Estado não agindo sobre nós): para ela, a liberdade é uma espécie de milagre para os seres humanos, no sentido de ruptura com a ordem do natural (causa e efeito, própria da *zoé*). Assim é que, por exemplo, podemos inventar e instituir a democracia. E isso já nos permitiria questionar, no campo da Educação, a concepção de liberdade comumente adotada como a de liberdade negativa, liberal, segundo a qual jamais se poderia, a rigor, *intervir* no estudante. E se podemos dizer que, com “tintas rousseauístas”, a Educação surgira com viés político<sup>121</sup> a partir das utopias do século XVIII, Arendt alega a necessidade de nos desfazermos do equívoco entre o que convém em cada etapa da vida daqueles inseridos nas escolas, equívocos esses advindos de teorias pedagógicas modernas que ela não nomeia, mas disseca.

Seriam os equívocos de que 1) existiria um mundo próprio das crianças, autônomas dos adultos; 2) a pedagogia seria uma ciência do ensino em geral e 3) só se sabe o que se faz, aprende-se apenas com o fazer. A filósofa entende tais equívocos por detrás de algumas crenças pedagógicas de que as crianças poderiam se autogovernar e que seu próprio grupo seria munido de autoridade, afastando a intervenção adulta. Mais que isso, como resultado tem-se também que se quebram as relações “normais” entre o adulto e a criança e seus intermediários etários: se na sociedade as idades diferentes vivem juntas, por que em tantas escolas as crianças conviveriam apenas entre “iguais”? Para Arendt, ocorre que a criança pode ser tirânica, e se poucos adultos podem suportar a pressão do grupo, quanto menos as crianças, abandonadas entre seus iguais – o que não parece difícil de concordar quando consideramos os casos frequentes de *bullying* entre crianças nas escolas. Definitivamente, as crenças pedagógicas com que Arendt se preocupou não liberaria as crianças, mas as submeteria a uma tirania ainda maior, além de que, entregues a si mesmas em grau indevido,

---

<sup>121</sup> Lembremo-nos, também, que desde Thomas More (1478 – 1535) a Educação tem papel fundamental nas repúblicas imaginárias, utópicas.

elas estariam fadadas ao banimento do mundo dos adultos depois, ou ao menos a uma oscilação entre o conformismo e a delinquência.

Outra crítica arendtiana reside na contrariedade à ideia de uma formação pedagógica que se resumisse no ensinar o professor a ensinar, assumindo como sendo mais importante ele saber *como* ensinar do que o *quê* ensinar, ou seja, os próprios conteúdos do seu componente curricular (ibid., p. 231), com o que a formação docente resultaria em negligência grave quanto às suas especificidades presumidas. Assim, perder-se-ia a própria competência docente, e vigoraria o entendimento de que o professor saberia apenas um pouco mais do que os alunos, mesmo em sua especialidade. A teoria educacional pragmática da priorização do *saber fazer* se estabelece nas premissas da dita cultura *maker*, ferrenha defensora da crença que só se aprende fazendo, cultuadora do aprender a aprender, sem que se problematize minimamente isso (ibid., p. 232). Na perspectiva arendtiana, a arte de viver jamais poderia ser ensinada ao modo do *saber fazer*, não haveria identificação de um *savoir faire* como um *savoir vivre*. E pelo seu mesmo receio com a primazia das supostas prerrogativas da infância, poderíamos dizer que também as narrativas que versam sobre uma exclusividade do *aprender brincando*<sup>122</sup> poderiam ser questionadas, na medida em que isso durasse para além da infância e se tornasse mais expressivo do que o empenho nos estudos. Arendt denuncia como efeitos desses pressupostos e práticas um cenário de abandono dos alunos a si próprios e de desautorização docente:

[...] Como o professor não precisa conhecer sua própria matéria, não raro acontece encontrar-se apenas um passo à frente de sua classe em conhecimento. Isso quer dizer, por sua vez, que não apenas os estudantes são

---

<sup>122</sup> Não se pretende ignorar aqui a fundamental importância do brincar para a criança. A psicanálise de linha lacaniana nos ensina que há um predomínio do imaginário próprio do psiquismo infantil. Em sua organização simbólica, o imaginário predomina sobre o real. Entende-se que se, até para o adulto, quanto mais para a criança a tendência espontânea é mais para o imaginário, que no período infantil recebe alto investimento da imaginação, afinal, para a criança – e não de uma perspectiva adultocêntrica – a brincadeira é sempre coisa séria, transformada em geral numa situação social e se realizando como um momento de elaboração de suas angústias. Esclarece-nos Jerusalinsky: “Brincar, portanto, não é simplesmente chafurdar sem direção no gozo da infância. Brincar é o próprio trabalho de constituição do sujeito na infância, da inscrição da letra na borda entre gozo ao saber. Daí que se intervenha com e a partir do brincar na psicanálise com crianças, inclusive de crianças que ainda não acederam à fala – por serem ainda muito pequenas ou por, mesmo tendo idade para fazê-lo, estarem acometidas por psicopatologias que as impedem de tomar a palavra. O brincar, segundo esta perspectiva, assume não só a dimensão de uma posta em cena do inconsciente, mas a própria possibilidade, o próprio estabelecimento de inscrições constituintes do sujeito na infância. Isto porque, ainda que testemunhar o brincar possibilite ao psicanalista produzir uma leitura acerca das respostas que a criança vem elaborando diante de seu Outro, não é em si uma produção que tenha por alvo mostrar-se a um espectador. Apesar de que o brincar implique uma posta em cena, uma encenação lúdica que, tal como a encenação teatral, possibilita o acesso a um gozo, é um jogo no qual a criança joga com o deslocamento de posição entre ator e espectador de seu próprio drama deslocado a um marco ficcional” (JERUSALINSKY, 2014, p. 236-237). Assim, e justamente por isso, a preocupação de Arendt deve ser entendida mais quanto a distorções pedagógicas que, tentando fazer uso do que na criança é natural e espontâneo, termina por abandonar os aprendizes largados a si mesmos, desassistidos no sentido do que a sequência do nosso texto desenvolve.

efetivamente abandonados a seus próprios recursos, mas também que a fonte mais legítima da autoridade do professor, como a pessoa que, seja dada a isso a forma que se queira, sabe mais e pode fazer mais que nós mesmos, não é mais eficaz. Dessa forma, o professor não-autoritário, que gostaria de se abster de todos os métodos de compulsão por ser capaz de confiar apenas em sua própria autoridade, não pode mais existir. (ARENDDT, 2014b, p. 231)

É que para Arendt é fundamental partir do fato de que a criança é um ser em formação, ela é nova num mundo que lhe é estranho, e seria necessário então reconhecer a dupla relação com a *vida* e o com o *mundo*. Enquanto a primeira é compreendida, tal como se dá no mundo animal, em sua imperiosidade de subsistência e os meios para isso; o segundo é pensado enquanto cultura, instituições etc., legados sob a responsabilidade dos pais e dos adultos. Nesse sentido, para Arendt, às vezes, os pais, então, precisam proteger as crianças do mundo, e noutras vezes deve-se proteger o mundo. Assim é que outra ideia também se propõe: expor as crianças muito cedo ao mundo adulto não lhes faria bem. Parece, então, que chegamos a um ponto paradoxal, visto que a filósofa denuncia toda artificialidade dos mundos homogêneos que, como já sinalizamos, separam as crianças dos mais velhos, posto que se distanciam do mundo público. Mas a questão estaria então mal colocada. Trata-se, na verdade, para Arendt, apenas de que expor precocemente a criança do mundo privado e familiar ao público não seria uma verdadeira liberação. Ocorre que a relação entre o adulto e a criança é mesmo desigual, e nessa desigualdade, que é real, é que deveria se basear a educação. Diferentemente disso, seria pura artificialidade geradora de dificuldades desnecessárias às crianças.

Para Arendt, a autoridade – dissociada do equívoco que a confunde com poder ou violência –, enquanto atividade realizada entre desiguais, não é da ordem da força nem da persuasão, atividade esta a ser exercida entre iguais, onde há simetria. Quando se explica algo a uma criança, na verdade está-se criando apenas um simulacro de igualdade, mas se pressupõe que a criança reconheça essa assimetria. Contudo, se a força pode se impor, a autoridade não, porque ela precisa ser reconhecida pelo outro, ainda que sua fonte sempre resida em algo exterior à própria relação, que a preceda. E tanto quanto a obediência exclui a força, a autoridade também o faz. Para Arendt, inclusive, até quando se recorre a argumentos, não há autoridade aí, posto que ela se refere mesmo a uma ordem hierárquica onde cada um tem o seu lugar.

Nessa relação, se passa algo tal como na *auctoritas* romana, que é tanto uma propriedade dos deuses quanto dos fundadores, dos antepassados, os mais velhos<sup>123</sup>. A *auctoritas* era algo que o senado romano conferia, referendando (ou não) alguma coisa conforme estivesse em acordo com a tradição. Tendo também a ver com “aumentar” (*augere*), *auctoritas* sinalizaria justamente o aumento de uma legitimidade. Vale considerar ainda que Arendt – discordando de Santo Agostinho, seu objeto de estudo de doutoramento – não trabalha com a noção de um progresso da história, de modo que sua concepção de tradição tem mais a ver com a um de um passado que nos afeta como uma espécie de “exemplo dos maiores”, em cuja emulação ou imitação, por nós, está embutida certa busca por legitimidade. A *traditio* seria essa transmissibilidade do passado legitimadora no presente, e poderia ser evocada como quando no dizer “me respeite [apenas] porque sou seu pai”, significando uma fundação por si mesma, uma fundação que não tem fundamento em algo mais, não precisaria ter. É também por isso que Arendt é crítica feroz da Modernidade, na medida em que, em seu ímpeto rebelde, ela teria nos alienado demasiadamente do mundo compartilhado com os antepassados, lançando-nos a um mundo desencantado e à parte de nós. E daí, em *Entre o Passado e o Futuro*, o problema da educação no mundo contemporâneo residir no fato dela não poder abrir mão nem da autoridade nem da tradição.

Por essas razões é que, para Arendt, a escola tem como papel apresentar gradativamente aos estudantes o mundo humano, a cultura, enquanto nesse processo eles também desenvolvem seus talentos. E é no bojo disso que os professores se tornam então representantes do mundo, e de um modo tal que sua autoridade surge na medida em que exercem sua responsabilidade no ato educativo. Assim como para ser pai – salvo suas grandes diferenças –, a responsabilidade é proclamada por Arendt como condição para ser educador. Noutras palavras, quer-se dizer que o que confere a autoridade é o papel, assumido pelo educador, de responsabilidade e, portanto, de cuidado para com o mundo, zelando a tradição e atualizando o passado – conquanto que não se detendo neles. Dessa forma, a rigor, a autoridade não é nem mesmo uma questão do grau de conhecimento que se porta e que se transmite – por mais importante que isso também o seja no exercício da profissão. E é

---

<sup>123</sup> Conforme Hannah Arendt, a fundação de uma cidade propõe pautar a ação de qualquer indivíduo. No mito da fundação da cidade de Roma, Rômulo e Remo são invenções que atuam como personagens prototípicos e justamente por isso funcionam como fundantes: o mundo antigo desaparece a partir desse gesto fundador, que funda inclusive a autoridade. Mais: o mundo romano e cristão implicava uma relação de sintonia entre o adulto e a criança, seguindo a autoridade e a tradição fundantes. No tocante a isso, ao refletirmos com a pensadora, poderíamos dizer que naquele mundo todos saberiam o que deviam dizer a uma criança, ao passo que hoje duvidamos quanto a isso – e pode ser nessa dúvida ou hesitação que certo “mercado pedagógico” hoje faz seu *business*, inclusive na forma da crescente interferência farmacológica.

justamente por isso que, se o adulto perdeu a autoridade é porque antes deixou de ser responsável pelo mundo e dele cuidar.

Nesse sentido estrito é que, para Arendt, “o conservadorismo, no sentido de conservação, faz parte da essência da atividade educacional” (ARENDR, 2014b, p. 242), diferentemente – importante dizer – do que se passa na política. Com Arendt, temos então que aquele fator *novidade* – que cada ser humano representa a partir da natalidade – traz inevitáveis consequências para a educação. Mas aí a primeira e difícil tarefa seria a de saber adequadamente relacionar, porém também distinguir, o âmbito educacional do político, esse a que a criança está socialmente destinada mas que se realiza apenas quando não mais se é criança, ou seja, apenas quando adulta. Para Arendt, a política é uma questão de adultos já educados, não de crianças, de modo que um doutrinação político seria uma espécie de coação sem uso da força. De toda forma, relacionando tais assuntos ao mesmo tempo em que os distingue, ela procura deixar claro:

[...] Tal atitude conservadora, em política – aceitando o mundo como ele é, procurando somente preservar o *status quo* –, não pode senão levar à destruição, visto que o mundo, tanto no todo como em parte, é irrevogavelmente fadado à ruína pelo tempo, a menos que existam seres humanos determinados a intervir, a alterar, a criar aquilo que é novo. (ARENDR, 2014b, 242)

A autoridade pai-filho ou a autoridade professor-aluno não servem então para pensar a política, pois nesta última acontece uma relação diferente, em que autoridade é uma questão de delegação e outorga de poder. No âmbito educacional, por sua vez, o professor que exerce sua autoridade está entre o passado e o futuro, entre a conservação e a renovação do mundo em sua relação com o aprendiz, e de tal modo que ainda precisa assegurar a potencialidade e a efetividade do caráter de novidade que cada aluno porta. Segundo Arendt, é para preservar o novo de cada geração que a educação precisa ser conservadora, e que o educador precisa juntar o velho e o novo, não podendo jamais desconsiderar o passado, tampouco ousar deter o futuro. É por isso ainda que é pela Educação, pois, que podemos ver se amamos de fato as crianças, e o educador que de fato tem autoridade é o que não lhes tira a chance de fazer algo novo, na medida em que, com seus ensinamentos, lhes *diz* o que é o mundo:

[...] Não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar; uma educação sem aprendizagem é vazia e portanto degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional. É muito fácil, porém, ensinar sem educar, e pode-se aprender durante o dia todo sem por isso ser educado [...] A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante

para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDT, 2014b, p. 246-247)

Em suma, temos então que para Arendt a Educação é o tempo de conservação necessário para transmitir a tradição aos novos, até que eles a transformem. E a Educação, por sua vez, vem a ser, como também sustenta Philippe Meirieu<sup>124</sup>, um fenômeno filiatório: somos filhos de todas as gerações que nos precederam, portando algo deles, embora terminemos de modo diferente. Contra o que chamou de “a ilusão emergente do *páthos* do novo” (ibid., p. 226), Arendt propõe como ideal de escola aquela que ensina o mundo aos mais novos, do modo como ele é, e não uma escola idealizada, vendedora de certo modo vida sob o *slogan* de estar ensinando a “arte de viver”. Para ela, a escola assim indevidamente idealizada sequestra dos estudantes o próprio direito de criar o novo, uma vez que tenta instalar um modo de vida (idealizado) pela geração anterior. O antigo precisa ser apresentado às crianças de modo que, na resistência a ele, abre-se espaço para a criação do novo, que cada criança, a seu tempo, fará. Isso significa que, a despeito do que uma leitura desatenta possa concluir, no pensamento da filósofa, educar é fazer ir para a frente, e não parar no passado.

Aqui talvez precisemos distinguir o que chamados de *antigo* do que pudesse ser interpretado como *velho*. Enquanto este último pode ser entendido como aquilo que se degenerou e que perdeu seu vigor, o primeiro diz respeito ao que é signo de uma época, exatamente como o buscamos quando visitamos um museu. Lá, vemo-nos diante de algo da ordem do simbólico, o qual introduz em nossa percepção uma compreensão de temporalidade na qual o valor daqueles objetos ou conteúdos contemplados são reconhecidos com uma legitimidade atual. Caberia então aos adultos, pais e professores, ajudar a criança a aprender a distinguir entre o que é *o* seu interesse e o que é *do* seu interesse, tarefa com uma dificuldade peculiar: fazer funcionar a autoridade do adulto, sem que seja pela persuasão, menos ainda pela coerção.

O reconhecimento de tal autoridade, pelo aprendiz, se dá por consentimento e se passa no plano do saber, não do poder – enquanto o adulto a sustenta na responsabilidade. Como ocorre na criança da chamada “fase dos porquês”, que sempre os dirige aos adultos, a

---

<sup>124</sup> “Essa é a finalidade do empreendimento educativo: que quem vem ao mundo seja acompanhado ao mundo e entre no conhecimento do mundo, que seja introduzido a esse conhecimento por aqueles que o precederam... que seja introduzido e não moldado, ajudado e não fabricado. Por fim, segundo a bela fórmula que Pestalozzi propôs em 1797 (fórmula diametralmente oposta ao projeto de Frankenstein), que possa ‘ser sua própria obra’ (Pestalozzi, 1994) (MEIRIEU, 2003, p. 66, tradução nossa)

autoridade (*auctoritas*) reconhecida no outro só é possível quando consentimos que há nele um saber que nos faz crescer, aumentar (*augere*). Dessa forma, se pode ser impossível não afetar, no sentido de não influenciar, é possível, todavia, não coagir. E se assim o é, isso também significa que não se possui autoridade, mas se a exerce enquanto determinada ordem de relação assimétrica dura, provisoriamente, portanto. Noutras palavras, não se possui, mas se atua (provisoriamente) com ela.

Por fim, é nesse sentido que Arendt, de modo perspicaz, critica a escola progressista que, tendo conseguido evitar a coerção, caíra, no entanto, no equívoco da persuasão – no sentido anteriormente criticado. Na contramão da defesa de qualquer autoritarismo, Arendt não propõe uma relação hierárquica ou de poder enquanto dominação política entre as gerações no interior do mundo escolar, mas o reconhecimento de uma natural e inevitável assimetria entre eles, fato que permite o surgimento da *autoridade*, se exercida com a *responsabilidade* própria ao que ela chamou de *amor mundi* ou ainda se sob um “*ethos* específico do princípio pedagógico” (ARENDR, 2014b, p. 244), reconhecido também nas palavras de Políbio, a quem ela cita e interpreta:

[...] Educar era simplesmente “fazer-vos ver que sois inteiramente dignos de vossos antepassados”, e nesse mister o educador podia ser um a “companheiro de luta” ou um “companheiro de trabalho” por ter também, embora em nível diverso, atravessado a vida com olhos grudados no passado. Companheirismo e autoridade não eram nesse caso senão dois aspectos da mesma substância, e a autoridade do mestre arraigava-se firmemente na autoridade inclusiva do passado enquanto tal. (ARENDR, 2014b, 245)

### **2.2.3 Desinstitucionalização, sociedade pedagogizada e despedagogização escolar**

Ecoando tanto a crítica de Hannah Arendt quanto a análise que vimos realizada por Zygmunt Bauman acerca do cenário de um mundo se liquefazendo em alegada crise permanente de suas instituições, cada dia menos válidas enquanto referenciais morais, sociais e epistêmicos, encontramos também o pensamento de François Dubet e o processo que ele nomeou como *desinstitucionalização*, definindo-o como “a mudança fundamental do modo de produção dos indivíduos nas sociedades contemporâneas” (DUBET, 1998, p. 27). Em sua interpretação, que alarga nosso olhar para além do contexto educacional escolar, esse fenômeno de época é aquele em que os próprios modos de subjetivação dos indivíduos têm quase que exclusivamente em si próprios os critérios para a determinação de seus princípios de vida e de construção de sua individualidade: “no curso dos processos de

desinstitucionalização, a personalidade pensa antes do papel. É ela que constrói o papel e a instituição” (ibid., p. 31)<sup>125</sup>. E nesse sentido, sua leitura também ecoa o que já pudemos examinar nas leituras de época realizadas por Perry Anderson e Gilles Lipovetsky, que nos apontaram a tendência já em pleno vigor e ainda crescente dos autocentramentos do indivíduo contemporâneo.

No que diz respeito diretamente a seu impacto no mundo da educação, Dubet, ainda no artigo *A formação do indivíduo: a desinstitucionalização*, questiona se a escola ainda pode ser tomada como uma instituição no sentido tradicional, já que não consegue mais administrar as relações entre o interior e o exterior, entre o seu próprio mundo (intraescolar) e o juvenil (externo), algo que se torna uma tensão sentida por todos os estudantes. No mesmo texto, o autor ainda distingue as duas maneiras diferentes dentro das quais os alunos procedentes de classes sociais distintas se subjetivam em relação à escola. Nas classes médias, vê-se uma pressão para com o êxito dos alunos e a escola é vista de maneira bastante instrumental. Nas classes populares, há uma suspeita do fracasso profissional e social, dos quais a escola não livrará os alunos. Em ambos os casos, as crianças e adolescentes podem perceber a escola até como uma violência. Na escola, constroem sua individualidade, podendo se posicionar em conformidade com ela (o que é mais comum entre os alunos de classe média), com indiferença e anomias a ela ou mesmo contra ela (o que mais comumente ocorre entre alunos da classe popular).

Assim, conforme Dubet, ao construir o sentido da sua experiência na escola e dos seus estudos, são diversos os papéis a que essas experiências conduzirão. Todavia, importa-nos frisar, com Dubet, que, não obstante os condicionamentos impostos pelo meio exterior aos alunos, há que se compreender também o trabalho que cada um realiza sobre si mesmo e do qual também depende, em última instância, a construção de seu modo social tal como Dubet mesmo expressa: “os indivíduos são obrigados a ser livres e a construir o sentido de sua experiência” (ibid., p. 32). Seja como for, podemos seguramente afirmar que a sala de aula não passa imune a esse processo de desinstitucionalização; ao contrário, apresenta-se fortemente sensível a ele, reproduzindo-o dentro de si.

Mas se uma dimensão da desinstitucionalização é a desse drama discente, havemos também de considerar aquela outra dimensão institucional, igualmente fundamental, que é a das professoras e professores escolares. Na prática docente, não é raro vermos seus

---

<sup>125</sup> Talvez seja desnecessário apontar, mas no tocante a isso não podemos jamais confundir tais personalidades como qualquer encarnação de um *übermensch* nietzschiano; ao contrário, são elas que estão a reboque dos valores de sua época, e são antes subprodutos de seu meio do que criadoras de seus próprios valores de modo genuíno, dificilmente capaz de realizar e sustentar qualquer transvaloração, qualquer subversão crítica deles.

profissionais sentirem na pele os efeitos da desinstitucionalização, seja pelo enfrentamento dos alunos, seja pela lida diária das consequências mais variadas da precarização das condições de trabalho (econômicos, psicológicos, legais, sociais etc.).

No que tange aos aspectos pedagógicos da relação entre professores e alunos e entre professores e sociedade, vale destacarmos três fenômenos não apenas correlatos, mas que se retroalimentam (mutuamente) produzindo significativa cota do sofrimento docente: 1) sua desautorização pela sociedade, seja no âmbito teórico (como já vimos com Hannah Arendt) ou no da confiança e amistosidade desgastadas com a instituição familiar (também essa em crise crônica de autoridade); 2) a concorrência, na esfera de seu valor simbólico, com a chamada sociedade do conhecimento ou da informação; e intrinsecamente ligado a isso, 3) sua concomitância com toda uma ambiência social dita *pedagogizada*, uma *sociedade da educabilidade*, a qual, se não compete com a docência, ao menos a arrasta junto consigo em seus exaustivos imperativos de uma *formação permanente* ou *continuada*, não raro reduzida à mera adaptação conformada e à prontidão para com as exigências do ritmo da produção no capitalismo.

A crítica de viés foucaultiano do professor Júlio Groppa Aquino em *O controverso lugar da psicologia na educação: aportes para a crítica da noção de sujeito psicopedagógico* (AQUINO, 2019) nos ajuda a compreender por onde passa mais uma parte do aspecto da desautorização docente pela sociedade, a saber, o que ele chama de uma “investida colonizadora das práticas educacionais pelos discursos psi” (p. 73). Acompanhando-o, temos que enquanto se estabelece na teoria e na prática docente uma “atmosfera de ambiguidade” (p. 73) entre os campos da psicologia educacional e o da psicologia escolar, um dos efeitos sensíveis disso não é outro que o de certa “subordinação do foro educacional à camisa-de-força de enquadres discursivos exógenos a ele (p. 74). Ocorre que, por um lado, a práxis pedagógica se vê cada vez mais forçada a uma psicologização<sup>126</sup>, seja de seu discurso, seja de sua prática, sendo instada a neles adotar, respectivamente, o “arsenal de conceitos alegadamente científicos” (p. 73) fornecidos pela *psicologia educacional* e ciências afins (tais como a neurociência e as assim chamadas ciências cognitivas), tornando-se por fim “cativa da didática” (p. 74); e, no que diz respeito à incidência sobre sua ação, sendo instada a adotar uma “prática confessional” em relação aos estudantes, a partir da qual pudesse se repertoriar

---

<sup>126</sup> Com tais problematizações, certamente não visamos aqui a desqualificar ou, menos ainda, a prescindir do papel do(a) psicólogo(a) escolar. Ao contrário, reconhecendo sua importância crucial no fazer circular a palavra entre todos os atores integrantes da instituição escolar, nele(a) vemos a oportunidade de uma rica parceria com o corpo docente em prol dos estudantes, uma vez que se supere as dificuldades apontadas nas linhas anteriores.

para proceder em conformidade com os ditames do viés desenvolvimentista psicopedagógico, tal como já pudemos abordar.

É como se, sem isso, um(a) professor(a) não pudesse salvaguardar qualquer autoridade no que diz e no que faz, quando, na verdade, seria exatamente isso um dos fatores que lhe a arrancam. Semelhante crítica é estabelecida também pelo professor Leandro de Lajonquière:

[...] O cotidiano escolar acaba sendo, de direito e de fato, psicologizado. Por um lado, a cena educativa é ocupada, cada vez mais, por aqueles que foram, no início, cogitados apenas como extras ou para-educativos. Como sabemos, esses especialistas, detentores de uma certa cultura psi, hoje, os que avaliando, prognosticando, justificando os insucessos educativos, roubam o papel do educador de outrora. Por outro lado, virou hábito acreditar que a potestade educativa de toda empresa é função da adequação natural entre capacidades psiconaturais e estratégias de administração de estímulos (psico)pedagógicos. Isto é, pensa-se que a educação só é possível na proporção dessa conjunção natural e, portanto, que qualquer tentativa não dedutível do prospectivo cálculo desenvolvimentista carece a priori de toda pertinência educativa. (LAJONQUIÈRE, 2000, p. 161-162)

Retornando à perspectiva tributária a teóricos contundentemente críticos aos poderes epistemológicos, tais como Georges Canguilhem (1904-1995) e Michel Foucault, o professor Aquino, naquela mesma obra (AQUINO, 2019), aponta certo exercício da *psicologia escolar* como responsável por um “ofuscamento da especificidade institucional escolar” (p.73), na medida em que, a fim de considerar os processos políticos inerentes às práticas dos atores do campo psicopedagógico, inclusive o do(a) psicólogo(a) escolar, também acabaria promovendo uma “politização de tipo partidarizante do campo pedagógico” (p.73)<sup>127</sup>. Seja como for, o que se pode observar é o que o autor classifica como, por um lado, uma “hiperatividade dos saberes psicológicos” no campo educacional e, por outro lado e como efeito oposto complementar, uma “hipotonia dos fazeres pedagógicos” (p. 74), resultando num verdadeiro “fosso que se interpõe entre as esferas teóricas e as empíricas”, entre os “jargões teórico-

---

<sup>127</sup> Acerca da atuação esperada e da origem dessa presença politizadora dos profissionais da área nas escolas, explica-nos a professora Maria Cristina M. Kupfer: “Entre os muitos profissionais voltados para o campo da educação encontram-se aqueles cujo trabalho não se pratica na sala de aula e sim, digamos, em seu entorno. São os assistentes pedagógicos, os orientadores educacionais, os psicólogos escolares, os psicopedagogos institucionais. Este exército de profissionais é convocado pelas escolas para resolver desde pequenos problemas de indisciplina até os de planejamento geral da escola, passando naturalmente pelo pedido de realização dos indefectíveis encaminhamentos das ‘crianças-problema’ para os psicólogos clínicos e psicanalistas. Porém, alguns desses profissionais têm concebido seu papel de modo diferente daquele que as escolas lhes designam. Inspirados pelos movimentos político-sociais que tiveram origem na França a partir de maio de 1968, buscaram, de mãos dadas com uma sociologia de inspiração marxista e com uma psicanálise de cunho libertário, tomar de assalto as instituições escolares, para transformá-las em usinas de fabricação de sujeitos livres. Na psicanálise, os representantes desse movimento eram, entre outros, Donald Laing e Maud Mannoni. O projeto não se desdobrou como se esperava e assistimos, em seguida a esses movimentos libertários, a uma calma preocupante” (KUPFER, 2013, p.135).

técnicos das especialidades em jogo” e a “idealização excessiva dos fazeres escolares” (p. 74) que eles mesmos promovem.

Tudo isso se agrava quando consideramos que, ao mesmo tempo e paradoxalmente, se evidencia – desde que frequentemente pisemos no chão de uma escola – cada vez mais na sociedade uma crescente pressão sobre o corpo docente para atender às demandas de toda uma educação extracurricular, antes sob a incumbência da instituição familiar. Ora, os processos de desinstitucionalização e de investimento no indivíduo por ele mesmo deflagraram também sobre as autoridades familiares uma crise de autoridade, e por isso é comum, na prática docente, sentir o avolumamento de tarefas educativas transferidas aos professores pelos genitores de seus alunos.

Participando desse problema, lembremo-nos que há também o fenômeno quase generalizado de uma sociedade – de indivíduos acelerados, multiatarefados e em reconstrução perene de suas identidades, como vimos anteriormente – que se sente obrigada a se *reciclar* ininterruptamente, sem o que, de forma questionável, resultaria em indivíduos defasados num mundo em que o “*páthos* do novo” (ARENDR, 2014b, p. 226) parece ter se espalhado por todas as esferas da vida contemporânea, para muito além de alguns discursos pedagógicos que disputam as salas de aulas. Assim, “atualizar-se”, aprender mais, “melhor” e para sempre se tornam uma obrigação, sobretudo proclamada no mundo do trabalho. E quando pais ainda se sentem pressionados a constantemente se “escolarizarem” – para além de tantas responsabilidades que também lhe competem –, fica difícil não acabarem delegando ou transferindo, aqui e ali, sua cota de ato educativo aos professores, os quais se ressentem de uma sobrecarga que está muito além das especificidades do ensino – e também não convém jamais nos esquecermos de que muitos desses professores e professoras também são pais e mães!

Essa ordem das coisas instalada é o que pode ser chamado de “imperativos pedagogizantes”, “regime cognitivo-moral” ou “educabilidade” (cf. AQUINO, 2019, p. 304; 305), adotada como *modus vivendi* de boa parte da população e configurando mais um tensionamento nas instituições escolares, mais uma força a atuar nas fissuras abertas no mundo da educação formal, sempre afetando a dinâmica das salas de aula. Nesse contexto todo, seria então forçoso não esperar que entre prováveis efeitos estejam o esgotamento docente, a precarização de suas condições psicológicas e laborais e, ainda, alguma apatia ou desistência para com suas incumbências específicas em escala preocupante, algo como o que Roselene Gurski, no artigo *Três tópicos para pensar a “contrapelo” o mal-estar na educação*

*atual*, ao enfrentar o tema da melancolização docente, chamou de “cena da ‘demissão subjetiva’ do educador” (GURSKI, 2014, p. 179).

Ampliando o repertório de certo abandono, também Aquino, no capítulo *Crise, acosso e reinvenção da experiência educativa*, fala em “deserção da função educativa” (AQUINO, 2019, p. 328), porém amplia também nossa percepção do tamanho dos problemas, apontando mais um fator para isso: um contexto social de tentativa (imaginária), pelos adultos, de equalização etária com os jovens, tanto na vida cotidiana quanto no interior das instituições. Na prática, relações que se traduzem, entre adultos e jovens, mesmo entre professores e estudantes ainda adolescentes, em “termos de proximidade, de camaradagem, de amizade e que tais – democratização, diriam os mais afoitos” (ibid., p. 328). O autor acusa a vã ilusão da disputa, pelos adultos, da juventude com os verdadeiramente jovens, tanto atrapalhando ou até impedindo, assim, que eles pudessem se sentir no monopólio que de fato gozam da juventude, quanto lhes omitindo algo importante que somente os mais velhos poderiam lhes oferecer e que seria a chance de testemunharem, através de nós, com menos preocupação e mais tranquilidade, o fato natural do envelhecimento.

Nesse artigo contundente em que critica a espetacularização e a banalização do modo como adultos lidam com seus filhos e alunos, a forma como demagogicamente lhes insinua afetos e lhes alimentam fantasias de felicidade que apenas resultam em aprisionamento no imperativo do gozo, Aquino apresenta (ibid., p. 327) a participação docente, nesse equívoco comum do corpo social, através das palavras de François Dubet – permitindo-nos aqui um oportuno retorno ao texto sobre a desinstitucionalização, que se nos amarra a essa questão específica e sintomática:

[...] Observa-se que desde que nos afastamos do mundo dos acordos sociais previamente estabelecidos, o professor é obrigado a construir a situação escolar antes mesmo de dar aula. Como deve “motivar” os alunos, é preciso que construa estratégias múltiplas e, sobretudo, que se coloque em cena, isto é, que engaje sua personalidade. Na escola de massa, a relação pedagógica é cada vez mais íntima e, de uma certa forma, cada professor e cada grupo de professores constrói a própria instituição. (DUBET, 1998, p. 31)

Infelizmente, não é incomum, na prática docente da Educação Básica, encontrarmos professores(as) solicitados(as) a uma docência performática e “açucarada”. Respectivamente, queremos dizer com isso duas coisas, que na verdade constituem fantasias do imaginário social – tão contestáveis quanto aquelas que fetichizam as novas tecnologias como salvação da educação –, presentes entre pais, alunos, coordenadores pedagógicos, diretores de escolas etc., inclusive, entre o próprio corpo docente: 1) uma prática “pedagógica” que, para ser “boa”, se submeta à lógica espetacular, do *show business*, da “aula-show”, do chão junto à

lousa convertido em palco, do acontecimento-aula transformado em pirotecnia didática, ou ainda – como alunos também são arrastados pela mesma lógica a participarem (ativamente, de modo “protagonista”) –, em um parque de diversões pedagógicas – desgastando assim o adjetivo; e 2) uma prática em que não apenas o imperativo do gozo dá o tom de cada momento, mas em que se confunde e se esvazia o termo “afeto” de toda sua complexidade e sua verdadeira potência – e aqui outro termo em tendência de esvaziamento – como um significante operatório para uma práxis docente outra.

Em vez disso, em nome de uma alegada docência “afetuosa”, de uma dita “pedagogia do afeto”, estimula-se relações entre professores e alunos que, contra os próprias condições da leveza e exigências do *amor mundi* nelas desejáveis, frequentemente assumem a forma de um trato paternal, maternal ou amical (ao invés de profissional), superprotetor (não emancipador), facilitador (jamais exigente), mediador (não mais simplesmente professor), encantador (não tanto provocador), permissivo (mais do que verdadeiramente compreensivo), clientelista (ao invés de, de fato, pedagógico) e até que, por fim, como “colaborador” (contra trabalhador). A semiótica certamente pode se fartar no mundo da educação.

Assim, por tudo que dissemos, temos de um lado o “risco de psicologização das relações escolares” e, do outro, a “negligência pedagógica” ou o desvirtuamento de sua relação profissional em simulacro de relações de outra ordem. Efeitos diferentes, resultantes de fatores diferentes, a partir do modo subjetivo com que cada qual lida com as forças indutoras da atmosfera sociocultural. De todo modo, a pressão econômico-social (item 2.2.1) e as investidas teórico-político-epistemológicas (item 2.2.2) sofridas pelos atores educacionais escolares, somadas às respostas por vezes “infelizes” a toda sorte de confusões, esgotamentos e desesperos estimulados por tamanha constelação de infortúnios (item 2.2.3), comumente configura num batalhão de educadores que, em suma, não conseguem satisfazer às altas expectativas das exigências neles projetadas.

Entendemos que tais forças indutoras, tais dinâmicas, descem em cascata por sobre professores, certamente afetando também alunos de modos tão indesejáveis nas salas de aula, tensionando-as às vezes para além de sua capacidade de resistência – fragilizadas que já se encontram – e fissurando-as. A ausência de uma política educacional radical que, sob verdadeira ética do cuidado, protegesse e promovesse professores – essa variável tão fundamental e tão negligenciada pelo Estado e pela sociedade brasileira – e alunos, certamente condena as escolas a uma “lógica do descrédito de véspera” (cf. *ibid.*, p. 74) e como uma “[...] instituição à deriva que, na linha do tempo, viu-se converter em um mero

depósito da infância e da juventude, incapaz de se promover um diálogo substancial com aqueles sob seu domínio” (ibid., p. 49).

É por essa ordem de eventos que utilizamos outrora a expressão *despedagogização escolar*, querendo com isso sinalizar uma inversão da ideia de *condução* dos mais jovens que o termo *pedagogia* comporta em sua etimologia. Como uma instituição à deriva em sociedades líquidas, desinstitucionalizadas e estranhamente pedagogizadas, a escola, negligenciada pela política e desnorteada por toda sorte de discursos eivados de ideologias neoliberais ou com elas condescendentes, se encontra frequentemente sob torpor, ou como instituição inerte, no duplo sentido do termo, oscilando entre um estado de inação e do apenas seguir tal como já vinha ritmada, arrastada, talvez.

Mas se, por um lado, esse torpor é expressão de sua fragilização e das violências de toda ordem – no sentido bourdieusiano – com que vem sendo afetada, por outro lado, nas rachaduras de sua institucionalidade, também habita vida, e portanto, desejo, potência e resistência; resistências vitais, desejáveis e desejantes, potentes e possíveis, ou mais que isso, prováveis. E se suas fissuras não são outra coisa que expressão e efeito de sua imanência à sociedade cujo tecido social também se encontra esgarçado, cabe ainda indagarmos sob quais brechas poderíamos encontrar algum alento, algum repouso, alguma lucidez pedagógica e alguma contraforça criativa e grávida de real renovação.

Levando isso tudo em conta, se mais recentemente procedemos a um gesto analítico (não sintético) e rizomático de nos debruçarmos sobre interpretações e sistemas conceituais tão diferentes, e de também os dobrarmos uns sobre os outros friccionando suas percepções para que nos revelassem, de modo verdadeiramente perspectivista, o drama das tensões educacionais e a amplidão de suas fissuras, tentaremos a partir daqui extrair dessa movimentação toda alguma compreensão polissêmica que enseje a presença da filosofia na etapa final da Educação Básica (o Ensino Médio) como portadora (não detentora, menos ainda exclusivamente) de alguma *palavra* e de algum *gesto* com que, enunciados ao seu modo de sua própria boca e realizados por suas próprias mãos (bocas e mãos de professoras e professores desse componente [não mais?] curricular) se possa contribuir para que a nau à deriva (ibid., p. 49) da instituição escolar – que “teimosamente” ainda abriga o futuro humano latente em nossos jovens – atravesse as turbulências de nossa época de modo a fruir os dias com alguma serenidade, alguma altivez, sensatez, perseverança e na abertura desconfiada e sutilmente intensa ao sempre imponderável do porvir.

Considerando essas turbulências, mas também para *respirarmos* dessas páginas difíceis, convocamos Horácio (8 - 65 a.C.), que recebera boa formação e fora filho de um

escravo liberto, que nos oferece uma imagem em versos, com a qual novamente apelamos à metáfora e à arte para buscarmos comunicar o que a linguagem conceitual jamais alcança:

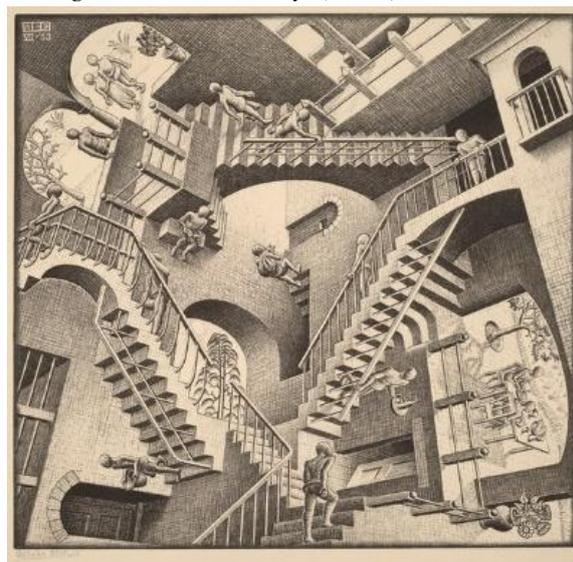
Tu não perguntes (é-nos proibido pelos deuses saber) que fim a mim, a ti,  
os deuses deram, Leucónoe, nem ensaies cálculos babilónicos.  
Como é melhor suportar o que quer que o futuro reserve,  
quer Júpiter muitos invernos nos tenha concedido, quer um último,

este que agora o Tirreno mar quebranta ante os rochedos que se lhe opõem.  
Sê sensata, decanta o vinho, e faz de uma longa esperança  
um breve momento. Enquanto falamos, já invejoso terá fugido o tempo:  
colhe cada dia, confiando o menos possível no amanhã.

(HORÁCIO, 2008 – Ode 1.11)

### 2.3 Desdobrando perspectivas em busca de oportunidades filosóficas

Figura 10 – *Relativity* (1953), M. C. Escher.



Fonte: CCBB, 2010, p. 31

Até este momento, neste capítulo, de modo perspectivista e operando dobras entre pensamentos diferentes, temos também apostado de modo conceitual e operatório na noção espinosana de que *as ideias também são afetos*. Isso sinaliza não apenas que já nos distanciamos (como vimos em 1.1) de um dualismo antropológico que dissocia e até opõe ambos os conceitos, mas também que queremos nos afastar desde já das pedagogias ditas *edificantes*, cujos discursos tendem a reduzir os afetos a sentimentos e a emoções, e estes a suas expressões, digamos, positivas, tais como a alegria, a diversão, o “encanto”, o contentamento, o carinho e afins, os quais, somente – reverberam aos quatro cantos os agentes

escolares difusores dessas narrativas – devessem ser levados em conta no processo de ensino e aprendizagem.

Diferentemente, nossa escolha e gesto de aqui convidarmos os autores precedentes e suas análises um tanto pessimistas para uma conversa conosco denotam também que estamos assumindo como *afetividade* todo o conjunto de *afetações* em considerável circulação nas sociedades contemporâneas, segundo esses mesmos estudiosos e no arco temporal coberto por algumas de suas produções textuais que elegemos consultar. E tais afetações contemplam também as tristes e incômodas – sempre presentes nos processos de ensino e aprendizagem e dele também indutoras –, e que até então decidimos privilegiar numa atitude investigativa crítica, tal como Foucault nos sugere realizar:

Há sempre um pouco de pensamento mesmo nas instituições mais tolas, há sempre pensamento mesmo nos hábitos mudos. A crítica consiste em caçar esse pensamento e ensaiar a mudança: mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê, fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si, não o seja mais em si. Fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais. (FOUCAULT, 1994, p. 181)

Por isso, também tantos afetos tristes puderam passar por aqui através das vozes daqueles autores. Fundamentais que são para nosso objetivo no presente capítulo, os incômodos que esses estudiosos nos causam com os problemas sociais, culturais, éticos etc. que captaram, entenderam, explicaram ou denunciaram, colocam-nos também desafios teórico-educacionais salutares para, a partir da fricção entre esses campos teóricos diferentes postos à baila, indagarmos então sobre se não haveria aí também, por outro lado, algumas oportunidades para melhor considerarmos a importância, a pertinência e a própria forma de uma prática do filosofar na etapa final da Educação Básica.

Nesse intuito – que aliás perseguiremos de modo mais propositivo e menos especulativo no próximo capítulo –, procederemos agora com um desdobrar das dobras feitas logo anteriormente. E ao levantarmos alguma ponta, alguma face de algumas dessas dobras, acreditamos poder entrever tanto as marcas de um pensamento sobre o outro, os pontos de adensamento em que as tintas de seus textos às vezes se (con)fundem, os vincos em que denotam assegurar divergências e, sobretudo, alguma imagem a partir da qual possamos ao menos indagar melhor<sup>128</sup> em que medida caberia a experiência filosófica no circuito afetivo socialmente induzido na sala de aula. De modo perspectivista, o que poderíamos melhor enxergar uma vez tendo dobrado (e não apenas justaposto uns aos outros) os próprios incômodos daqueles autores?

---

<sup>128</sup> Porque acreditamos na primazia do melhor questionar sobre o afirmar insuspeitamente.

### 2.3.1 Poderes epistemológicos e irredutibilidade (afetiva) dos sujeitos escolares

Figura 11 – *Miau?* (ano desconhecido), Paulo Ito e Dask 2.



Fonte: CZAPSKI, 2013, p. 86

Novamente, iniciaremos com Foucault e Bourdieu. Os cortes interpretativos na realidade social operados por esses dois grandes pensadores franceses talvez tenham nos oferecido a chance de vislumbrarmos melhor o que podemos expressar através de algumas perguntas: o que resultaria, em termos afetivos no interior das salas de aula, das dinâmicas de saber-poder por eles analisadas? Com Foucault, poderíamos indagar, por exemplo, a que tipo predominante de experiências, vivências e sentimentos um regime disciplinar conduz no âmago de toda escola e, assim, também numa eventual aula de filosofia? Que tipo de relações a serem estabelecidas quando o olhar do outro encontra, desde a arquitetura (panóptica) da escola até a lógica das hierarquias nela estabelecidas, um apelo para a atitude de vigilância e tutela constantes? Quais efeitos subjetivos esperar quando imersos num ambiente em que isso tudo vai se normalizando, se introjetando e, assim, também sendo reproduzido horizontalmente? Que rotas para o desejo num cenário em que o controle dita o *modus operandi* institucional e até intersubjetivo?

Já com Bourdieu, ensaiando imaginar outras formas (ou as mesmas?) de se sentir e estar numa instituição escolar, sobretudo se perspectivássemos tudo qual estudante ali imerso, perguntaríamos: o que explica os (aparentes?) desníveis de dificuldades ante o conhecimento formal entre colegas? E as diferenças na relação com os professores? Por que algumas coisas parecem nada ou muito pouco se alterar no tocante aos desconfortos vividos na rotina escolar? Que hábitos insuspeitos a conformar, silenciosa e eficazmente, cada qual a um futuro já ensaiado e a um lugar social, cognitivo e inclusive afetivo como se destinos fossem?

Tantas outras questões poderiam ser aventadas a partir da dobra entre esses pensadores – e isso, aliás, por si só já valeria uma boa aula de filosofia na escola. De todo modo, embora fundamentais para uma abordagem crítica aqui, é preciso abriremos mão, logo de largada, da ilusória tentativa de as respondermos taxativamente nomeando afetos decorrentes desses campos de forças, como se mecanicamente pudéssemos decalcá-los de cada cenário agora mais bem elucidado; como se esses afetos não fossem absolutamente insondáveis dado as idiosincrasias de cada sujeito em situação, em relação e em permanente transformação.

Embora possamos sempre estabelecer correlações e realizar um até salutar exercício de imaginação e de alteridade na tentativa de nomearmos afetos prováveis num ambiente institucional dinamizado das maneiras por eles apresentadas, estaríamos, na verdade, numa zona quase que totalmente escura quando se tratasse, por exemplo, dos aspectos sentimentais e emocionais da afetividade humana, tanto quanto daqueles simbólicos das ideias e das redes de sentidos construídos. A rigor, embora saibamos tudo isso habitar sempre a realidade concreta de cada momento-aula – e todo nosso esforço até este momento se direcionou para não negligenciarmos isso –, é fundamental também admitirmos, humildemente, não haver equação totalizante que os expliquem, sobretudo ao modo causal e determinista, já que suas variáveis são tão múltiplas quanto inimagináveis em cada combinação possível, no universo afetivo e simbólico que é cada sujeito nele inserido. Abrimos mão dessa pretensão, ela sim descabida, inclusive em reconhecimento à riqueza de diferenças e mistérios e também à liberdade que coabitam o espaço-aula – variando em graus, é verdade, mas ao menos sempre como possibilidade e como força latente de alcances inimagináveis.

Destarte, seria razoável então – antes de avançarmos nosso giro com intenção semelhante a que tivemos quando em torno de Foucault e Bourdieu – precisarmos melhor que, se abdicamos da pretensão de elencar categoricamente quaisquer afetos-efeitos numa lista que nos levaria *ad infinitum* à conclusão acerca de sua própria impossibilidade, é justamente no sentido deleuziano de linhas desejanter que propomos estabelecer ao menos o seguinte para uma melhor compreensão do circuito afetivo-cognitivo de uma aula: que é possível, todavia, compreendermos que as dinâmicas, práticas, dispositivos, hábitos, estruturas etc. denunciadas por Foucault e Bourdieu, quando as delimitamos em relação à instituição escolar, resultam em que as salas de aula – não (apenas) o espaço físico, mas o espaço-acontecimento – são profundamente marcadas por linhas duras traçadas para os desejos dos estudantes (e também dos professores), quais sulcos ou veios a pretenderem fazer tudo fluir em certas direções preestabelecidas, sob certa lógica, visando determinados efeitos. A rigidez e a fixidez – não importa se explícitas ou estrategicamente sutilizadas em suas expressões – como projeto

social para as escolas, acarretam nessa ambiência prévia para a modelagem dos afetos e das ideias (tanto quanto dos corpos e das relações ali vividas, como vimos).

Ora, destaca-se que também elas se tratam de linhas desejantes, mas não (necessariamente) as dos sujeitos envolvidos intrinsecamente no processo de ensino e aprendizagem. Trata-se, em última instância, de desejo de sociedades que estruturaram e ainda estruturam a escola de tal forma, e que permite que tudo o que nos apontaram aqueles pensadores nela ainda se reproduza em larga medida. Desejo, pois, dos adultos, de quem governa, desejo de quem manda, desejo de quem assim planejou, construiu, arquitetou, mantém e multiplica – desejo humano, portanto, demasiado humano, apelando aqui à redundância e à ênfase, e também para não autorizarmos qualquer possível impessoalidade ou naturalização escusadora pela atual situação das coisas.

No entanto, isso não significa que as linhas dos desejos dos sujeitos envolvidos mais diretamente no ato educacional, a saber, alunos e professores, fluirá na plena conformidade com essas linhas duras desejadas e traçadas de antemão. Recorrendo novamente à metáfora heraclitiana, o leito de um rio, cuja força condicionante é inegável, não é todavia soberano; sequer ele mesmo enquanto estrutura fluvial é perene e imóvel – é só pensarmos nas dinâmicas de nossos belos rios amazônicos, por exemplo! E com as linhas duras do desejo de uma sociedade disciplinar e/ou de controle não se passa de modo diferente: não raro, na zona turbulenta de intensidades que é cada sala de aula, há transbordamentos, surgem desvios, fluxos se invertem em contrafluxos, fluidos se congelam ou se evaporam; às vezes tanto batem que até furam as pedras (do social), descaracterizam solenemente suas arestas e ainda as deslocam. A ordem desejada por uns litiga com o caos decorrente do choque com desejos de todos aqueles envolvidos no mesmo jogo, na mesma *agonia*; naquele território tão sensível, tão intenso, tão riscado, constantemente tensionado e às vezes já esgarçado ou fissurado da sala de aula. E aqui nem se faz juízo de valor, apenas se insinua que alguns projetos desejados para canalizar desejos alheios se deparam também com consequências indesejadas. E que, em contrapartida, é sempre possível também, com outra mobilização afetiva em linhas flexíveis, *anarquitar* aquilo que, com linhas tão duras, pretendeu-se erigir para tentar conter a força dos fluxos desejantes e desviantes.

O campo educacional é, assim, cruzado por relações que conectam poder e cultura, pedagogia e política, memória e história. Por isso é um espaço atravessado por lutas e disputas constantes. E aqui, vale reconhecermos o imperativo ético-político resultante do que Foucault tão bem nos ensinou, como quando nos desilude Tomaz Tadeu da Silva: “A perspectiva pós-estruturalista, baseada na noção de poder-saber de Foucault, vai nos desalojar a todos dessa

posição privilegiada, a partir da qual se pode analisar e criticar o poder sem estar envolvido com ele” (SILVA, 1994, p. 250). Também em termos éticos, John Rajchman, em *Eros e Verdade: Lacan, Foucault e a questão da ética*, apresenta-nos a questão da verdade entrelaçada aos valores da convivência e da liberdade, a partir de Foucault e numa perspectiva existencial, como nortes possíveis de qualquer atividade filosófica comprometida com um sentido mais pleno para a vida. E não nos parece que isso possa servir apenas aos “filósofos” de renome, pois mesmo no seio das escolas, uma presença, ou melhor, várias presenças filosofantes poderiam muito bem se valer do mesmo compromisso:

[...] Nossa liberdade reside na contingência de nossa determinação histórica; e assim, nossa existência é sempre dotada da possibilidade de “novas formas de comunidade, coexistência e prazer...” Reinventar o pensamento ético na atualidade, voltando a formular a antiga pergunta sobre como falar verdadeiramente sobre a vida, tornou-se, para Foucault, uma questão de compreender como nossos laços, nossa liberdade e nossa verdade podem fazer parte de uma atividade filosófica crítica contemporânea. (RAJCHMAN, 1993, p. 116)

### 2.3.2 Dessimbolização e disruptividade filosófica

Figura 12 – Cartografia Anímica (1980), Wesley Duke Lee.



Fonte: LEE, 1980, prancha n.755

Já um desdobramento investigativo de intuições ou revelações possíveis das dobras entre Anderson, Dubet, Lipovetsky e Han – se assim, num só golpe, conseguirmos realizar – parece nos direcionar àquilo que Dufour nomeou como *dessimbolização*, problema no qual parecem convergir toda aquela sorte de coisas que com eles acompanhamos: o reducionismo utilitarista neoliberal operado sobre os currículos escolares; o processo de

desinstitucionalização e tudo o que isso significa, como vimos, sobre os indivíduos e os atores pedagógicos; as estratégias do vazio, próprias da subjetivação narcisista; as investidas do multitarefismo esgotador dos corpos e mentes; e também a liquefação acelerada da vida, das identidades e das relações intersubjetivas. Nisso tudo, um ataque à profundidade das construções simbólicas, mas também – como logo veremos – uma oportunidade de a filosofia se mostrar e contra-atacar.

Recordemos que, pela lógica de administração social e pelos motivos apontados por Perry Anderson, a educação e outras esferas da vida social moderna necessitam desempenhar uma luta para criar as próprias categorias, noções e termos através dos quais se poderia, a contragolpe, renomear a sociedade e o mundo. Não se trataria apenas de denunciar as distorções de realidade no pensamento neoliberal, mas de identificar o processo pelo qual o discurso neoliberal produz e cria uma realidade que acaba por tornar impossível pensar, nominar e criar outra realidade. E é aqui que o conceito de *dessimbolização* de Dufour nos socorre, e como ele no-lo apresenta de uma forma clara e generosa, decidimos trazê-lo numa citação que reconhecemos como um tanto longa, porém bastante rica:

[...] Primeiro e antes de tudo, a palavra designa uma consequência do pragmatismo, do utilitarismo e do "realismo" contemporâneos, que pretende "tirar a gordura" das trocas funcionais, livrando-as da sobrecarga simbólica que pesa sobre elas. A dessimbolização indica um processo que visa desembaraçar a troca concreta do que a excede ao mesmo tempo que a institui: seu fundamento. Com efeito, a troca humana está inserida num conjunto de regras cujo princípio não é real, reenvia a "valores" postulados. Esses valores se originam numa cultura (depositária de princípios morais, de cânones estéticos, de modelos de verdade) e, como tal, podem diferir, inclusive se opor a outros valores. Ora, o "novo espírito do capitalismo" persegue um ideal de fluidez, de transparência, de circulação e de renovação que não pode se conciliar com o peso histórico desses valores culturais. Nesse sentido, o adjetivo "liberal" designa a condição de um homem "liberado" de toda ligação a valores. Tudo o que remete à esfera transcendente dos princípios e dos ideais, não sendo conversível em mercadorias e em serviços, se vê doravante desacreditado. Os valores (morais) não têm valor (mercadológico). Por não valerem nada, sua sobrevivência não se justifica mais num universo que se tornou integralmente mercantil. Além do mais, eles constituem uma possibilidade de resistência à propaganda publicitária, que exige, para ser plenamente eficaz, um espírito "livre" de todo aprisionamento cultural. A dessimbolização tem, pois, um objetivo: ela quer erradicar, nas trocas, o componente cultural sempre particular. Essa dessimbolização em curso toma hoje três formas: venal, geracional e niilista [...] (DUFOUR, 2005, p. 199-200)

Estamos em posse, portanto, de um termo denso, que condensa e nos remete a outros processos, práticas, valores e referenciais: pragmatismo, utilitarismo, formas de valoração,

regulações, modelos de verdade, espírito de inovação, inconsistências das coisas (fluidez), reificação, mercantilização da produção simbólica, ilusão de liberdade, esvaziamento de sentido e niilismo, por exemplo. Tamanha complexidade, ele nos explica, é também seguida de uma dramática consequência sobre os indivíduos:

[...] Ora, o que essa desinstitucionalização imediatamente produz é bem uma dessimbolização dos indivíduos. O limite absoluto da dessimbolização é quando mais nada vem assegurar e assumir o encaminhamento dos sujeitos para a função simbólica encarregada da relação e da busca de sentido. Nunca se chega aí verdadeiramente, mas, enfim, quando a relação de sentido desfalece, é sempre em detrimento do próprio da humanidade, a discursividade, e em proveito da relação de forças. O que o novo capitalismo visa hoje é o núcleo primeiro da humanidade: a dependência simbólica do homem. (DUFOR, 2005, p. 198)

Com isso em mente, e buscando eventuais oportunidades para o ensino de filosofia a partir da cartografia desse solo assim descrito, faz-se mister dizer – e não é o caso mesmo de aqui desenvolver – o quanto o componente curricular de filosofia comporta de interesse genuíno pela dimensão do simbólico, na contramão do que Dufour denuncia e contra o achatamento afetivo-cognitivo que a dessimbolização, tal como vimos, comporta. Como o próprio termo grego *símbolos* já indica em sua etimologia, sua capacidade de congregar sentidos se coadunam profundamente com algo próprio da atividade filosófica: a busca do sentido, ou sua produção, e sua ressignificação.

Ora, a prática docente testemunha o fascínio dos jovens estudantes com a amplidão dos sistemas simbólicos arquitetados por filósofos de diversas tradições, o modo como eles se armam para parar em pé, a forma como cada ideia e conceito se relacionam a outras ideias e conceitos nesses sistemas; e também o fascínio com o próprio desconcerto quando novos sistemas são apresentados como demolidores daqueles antes estudados, estruturando-se também eles a partir de esforços conceituais realizados com esmero e muito fôlego pelos seus autores. O que queremos apontar é que o dia a dia de uma (boa) aula de filosofia na escola é a própria efetivação de uma contracultura à dessimbolização, e nela todos aqueles processos, práticas, valores e referenciais são materiais ricos – oportunidades, pois – para desconstrução e reconstrução críticas.

Assim, por exemplo, uma aula que problematize filosoficamente o sentido da acumulação do capital, ou da inconsistência das criações humanas na atualidade, ou também as necessidades humanas de reconhecimento e suas relações e critérios de pertencimento, ou ainda a importância do tédio, poderia resultar como oportunidades bem aproveitadas contra afetos ou valores tais como aqueles por que passamos quando investigamos os estudos dos

outros autores que aqui reunimos, quais sejam: o egoísmo, a angústia, a solidão, o narcisismo, a apatia etc., e tantas outras cabíveis nas consequências nihilistas da dessimbolização. Com suas problematizações em aula, a filosofia pode certamente causar um curto-circuito, junto aos estudantes, no circuito da dessimbolização, mostrando todo seu potencial disruptivo em relação a fatores de subjetivação atuais que possam ser, no mínimo, impertinentes à boa formação estudantil.

Como exemplo visual de uma contribuição semelhante, mas ao modo próprio da arte, e também na contramão dos processos de dessimbolização que pauperizam os modos de subjetivações atuais, epigrafamos esta seção com prancha n. 755<sup>129</sup> (figura 12) da *Cartografia Anímica* (1980) de Wesley Duke Lee (1931-2010). Ao nos apresentar a obra, que contém algumas dezenas de pranchas, ele assim nos entrega sua riqueza simbólica, ao mesmo profundamente embebida do *real* e reveladora de um processo criativo revolucionariamente lento, conceitual e sensível ao devir:

Esses mapas são uma tentativa de organizar mentalmente uma série de conceitos históricos, mitológicos, políticos, sociais e religiosos, numa visão de mundo. É um esforço mental projetado esteticamente para harmonizar a psique. Posso dizer que levou quarenta e oito anos para realizá-lo conceitualmente. É uma vivência, sujeita a modificações e transformações. Como tudo que é vivo. (LEE, 1980)

Por fim, com os pés no chão, caberia lembrar que semelhantes intenções talvez devessem ser empreendidas contra um dos fundamentos principais que Perry Anderson apontara como crucial para o sucesso da colonização simbólica das mentes pelo neoliberalismo: a educação como reprodutora simbólica das premissas do mercado, de seus detentores e de seus representantes. E no desdobrar desses ângulos todos de visão que ensaiamos, talvez possamos aprender que para sermos bem-sucedidos, empreendimentos tais implicam necessariamente na conscientização dos atores sociais e educadores acerca de sua identidade como trabalhadores culturais envolvidos na produção simbólica de uma memória histórica e de sujeitos sociais que criam e recriam o espaço e a vida sociais. E professores(as) de filosofia podem ser fermento importante nessa massa, uma vez que bem formados e sensíveis a toda essa ordem de complicações e necessidades que atravessa a sociedade e o mundo escolar.

---

<sup>129</sup> No seu *Roteiro imaginário a título de introdução*, o artista comenta especificamente a respeito dessa prancha: “Visivelmente poderíamos ficar horas pensando nos sentidos de cada prancha. Mas é preciso ‘atravessar’ o caminho e não tomar posse dele. Daí uma tática de rapidez: vamos para a próxima. Pode-se imaginar a múmia egípcia abrindo os olhos de novo? E no entanto Sadat está mexendo no mundo de forma curiosa, mas talvez com uma linguagem muito antiga [...]” (LEE, 1980).

### 2.3.3 Educação, política e linguagem como invocação da filosofia

A complexidade desses processos todos e seus impactos sobre o mundo da educação se tornou então ocasião para chamarmos também ao diálogo, neste capítulo, figuras como Arendt e Lacan. Eles, não obstante a distância que os separa em termos de objetos de estudos, referências teóricas e campos de atuação, se revelaram de alguma forma sintonizáveis quando, operando-os em dobra, nos revelaram mais uma face dos tensionamentos e fissuras sobre a educação na medida em que investigamos com eles os efeitos discursivos resultantes na crise da autoridade das figuras do mestre. Exploremos um pouco mais o desdobramento dessa fricção peculiar que fizemos há pouco.

Oculto no título da obra *Entre o Passado e o Futuro* (ARENDR, 2014b) está o que importa e do que a filósofa verdadeiramente quis tratar: o presente. Usando uma expressão que talvez Arendt não autorizasse, diríamos que passado e futuro se relacionam “dialeticamente”. Assim, considera-se o espaço de experiência (passado) como um amplo território do vivido por um povo e que, inclusive, pode ter um monte de coisas escondidas<sup>130</sup>. Mas considera-se também todo um horizonte de expectativas (futuro), habitado por desejos, esperas, temores etc. Todavia, apesar da intrigante e rica perspectiva para reflexão a que Arendt nos convida, podemos dizer que para o capitalismo – e nisso também Lacan nos ajudou a entender melhor através da crítica ao discurso do capitalista – as pessoas não precisam necessariamente de histórias, de passado, uma vez que podem ser nele reduzidas apenas a meras engrenagens, a força de trabalho capturada e instrumentalizada em suas demandas (consumistas) de gozo e que, por fim, se reifica e se frustra.

Através da articulação entre esses dois pensadores proeminentes do século XX, podemos então nos perguntar em que sentido a escola poderia dar hoje aos alunos um aporte para sua própria existência que não seja a mera reprodução do passado e tampouco a de um presente carente de discursos (e sentidos) melhores, mas sobretudo a possibilidade de um novo início. Se cada um de nós é o início de um novo alguém, capaz de iniciar coisas novas,

---

<sup>130</sup> Tal como, como por exemplo, o que só agora parecemos estar realizando com maior seriedade e empenho, no Brasil, acerca dos apagamentos das culturas africanas em nossa constituição como povo e, dentre eles, o violento epistemicídio (de seus tantos saberes) ocorrido. Isso, inclusive, tem influenciado também os estudos e a produção filosófica no país – processo cuja reversão, em todos os âmbitos do sistema nacional de ensino, vemos como uma tarefa absolutamente necessária, urgente e árdua, embora aqui (ainda) não sejamos capazes de dar conta dela diretamente. E certamente também não é a única tarefa, no sentido de uma justiça social e intelectual.

então o que poderia ser, desde a força da palavra das figuras do mestre, o mundo público e a política?

Ora, o mundo público e a política representam, respectivamente, a multiplicidade de singularidades e o espaço comum em que diferentes juízos podem aparecer. Assim é que, conforme acentuou Arendt, só podemos entender a *natalidade* pela *ação* e a *ação* pela *natalidade*. Como no sentido sustentado pela autora também em *A Condição Humana* (2014a)<sup>131</sup>, quem *age* são apenas os humanos. É pela ação (humana), por exemplo, que a árvore que produz frutos vira árvore que produz mesa: rompe-se o ciclo da vida (zoé) e, se for objeto de cuidado, terá a durabilidade do mundo, enquanto antes seria consumida pelo ciclo da vida. Para que o mundo humano exista e dure, é preciso que dele cuidemos, para não ser corrompido ou devorado pelo ciclo da vida (zoé). A educação implica justamente esse cuidado do *mundo*. Em toda aula – seja uma de filosofia ou qualquer outra –, por exemplo, isso está acontecendo. Inversamente, o que do mundo não foi cuidado desapareceu e foi embora para sempre. O *mundo*, tal como Arendt nos propõe, só existe porque foi criado pelo humano, e o humano só existe (deixou de ser só *sapiens*) pelo seu pertencimento ao mundo. Diferentemente do que se passa com o restante da natureza, quando nele chegamos, ele nos é estrangeiro e, muitas vezes, nem se nos tornará muito familiar.

Sem ignorar as incidências do sistema econômico sobre nós e ainda interessada em compreender a situação concreta do homem no *mundo*, Arendt, diferentemente de se perguntar “por que há algo e não o nada?”, se indaga sobre “por que há alguém e não ninguém?” E, tal como para Heidegger, o ente humano que surge é, para ela, sobretudo *pessoa*; e essa sua condição também não é outra senão aquela em que a linguagem e o sentido – inclusive existencialmente falando – surgem de uma vez por todas. Então novamente aqui reencontramos a articulação com Lacan, para quem a primazia da linguagem em nossa constituição subjetiva é algo absolutamente especial. Sabemos também que, na antropologia filosófica de Arendt, tão marcada pela referência grega, a ação é sempre acompanhada pelo discurso, e é ele que revela o sentido.

Em nós, na perspectiva psicanalista, todo investimento amoroso carrega uma implicação desejante. Não se confundido aqui e indo muito além do que o senso comum chama de ser “afetuoso” (carinhoso) com algo ou alguém, essa implicação desejante, como

---

<sup>131</sup> Nesta obra, a *ação* é apresentada pela pensadora como a atividade humana mais elevada e “[...] não apenas a *conditio sine qua non*, mas a *conditio per quam*” (ARENDR, 2014<sup>a</sup> p. 9) que remete à vida política, ultrapassando, assim, a dimensão do *trabalho* (do *homo laborans*) e da *obra* (*homo faber*) (ARENDR, 2014a, p. 9). A essas três dimensões da atividade humana no mundo, quando referidas pela autora, ela nomeia *vita activa* – conceito este em que Arendt, contra o desengajamento, inverte a hierarquia platônica que desvalorizava a atividade humana em função da contemplação do eterno.

sustentava Hannah Arendt, tem a ver também com responsabilizar-se por algo ou alguém, enquanto habilidade de responder e cuidar. *Amor*, para a psicanálise, portanto, não é apenas da ordem do sentimento, mas também da atitude de assumir o outro como alguém que me diz respeito, que é falante de algo pra mim. Como vimos anteriormente, o amar próprio da educação não é o do amar as crianças sentimentalmente, mas o “amor mundi”, o amar a mundanidade implicada em nossa humana condição, assumindo-a em todas as suas consequências.

Contra as ditas “pedagogias do afeto”, que mediocrizam a densidade do investimento amoroso, apequenando-o e pervertendo-o em sentimentalismo e laxismo moral na relação entre educadores e educandos, a psicanálise nos sinaliza assim que o que de fato marca os aprendizes passa pela sua percepção de quando o educador por eles se responsabiliza e deles cuida, ainda que possa seguramente desagradá-los. A propósito, o Complexo de Édipo, para Lacan, corresponde ao momento em que a criança descobre que nasceu e que também descobre que vai morrer. Essa sensação de finitude e *desamparo* é comumente acompanhada pelo medo, nessa idade, de morrer e de ficar sozinha, ela que até então se achava eterna. Noutras palavras, quando percebo que alguém me quis e me deu um nome, então pergunto: mas pra quê? Aí o amor pode (re)nascer, com mais chances de autenticidade e reciprocidade, se cuidado, cultivado.

Por isso não havia como não enfrentarmos a questão das forças indutoras da cultura e de seus valores sobre os sujeitos, extraindo suas consequências para o exame da dimensão afetivo-cognitiva, pois esta se manifesta em nós sob formas bastante concretas de compreensão ou incompreensão do mundo, e numa forma de bem-estar ou de mal-estar nele. Afinal, sobretudo por razões ético-políticas, o que se pode fazer com o conhecimento e a afetividade em termos de gestão dos modos de vida é um problema de suma relevância no debate das ciências humanas na atualidade global, e não menos no Brasil.

Divergindo da crítica que a esquizoanálise lhes endereça, os estudiosos do campo lacaniano asseguram que tanto Freud quanto Lacan, apesar de haverem escrutinado o desejo acusando-o em sua negatividade, jamais deixaram de sinalizar também que ele não é forçosamente negativo, como se a *falta* que ele carrega pudesse ser confundida ou reduzida a uma *falha*. Justamente porque como a própria dimensão de sua falta se configuraria também como *leitmotiv*, impulsionando os sujeitos. Precisaríamos reconhecer isso para considerar criticamente o capitalismo em suas tentativas até hoje muito bem-sucedidas de, ciente disso, transformar o regime de saciação no de satisfação. O sistema capitalista tenta tamponar a força vital do desejo, saciando-o; e a drogadição em escala relevante talvez seja seu exemplo

mais emblemático: o viciado sente que precisa cada vez mais e somente dela; sua dependência é a expressão de um excesso. E, para Lacan, esta é por definição a ideia capitalista: interesse sempre o excessivo, exceto quando este desfavorece a diversificação necessária à demanda gerada para outros produtos disponíveis a um tipo semelhante de consumo. Temos assim o que Bernard Stigler nomeou de “capitalismo pulsional”: vamos evitar tudo que impede o sujeito de consumir.

Certos comportamentos de cada época poderiam então ser vistos como um modo como a civilização responde, adequadamente ou não, ao fato de que o objeto jamais completa o sujeito. Na perspectiva e na ética da psicanálise, haveríamos de reconhecer que a saciação do desejo deixa *sempre* algo a desejar, a ser satisfeito. E aplicando essa sabedoria à sala de aula, atentar para o fato de que uma pedagogia acrítica, ávida em proteger a criança da angústia das insatisfações do desejo, a incitará constantemente a gozar, constringendo o professor a se incumbir disso e privando-o daquele seu discurso social com o qual seria capaz de “fazer laço”, ocasionando ainda que sua posição só possa ser definida a reboque do aluno.

Noutras palavras, isso ocorre quando o ensino se orienta como centrado no aluno, mas não em seu desejo, e sim em seu gozo. Desde a escola, o capitalismo não quer exatamente o desejo, mas só sua força, porque o desejo, sendo sempre singular, desvia da produção em série, tão “otimizadora” da produção. Nas redes sociais virtuais essa lógica é a mesma: um “perfil” significa, em muitos aspectos, a eliminação da singularidade, reduzida então a uma única ou poucas faceta(s), mas sempre consumidora(s), seja de informação, produtos materiais ou o que quer que possa ser mais facilmente utilizado de modo a tentar capturar, colonizar e manipular do desejo.

Todavia, para Lacan, a singularidade de cada um está mais no desejo do que no gozo, e o desejo, enraizado no inconsciente, ao mesmo tempo que manipulável, sempre preserva também certa margem de ingovernabilidade, razão mesma das idiossincrasias mais singulares dos sujeitos. Dessa maneira, Lacan nos aponta um insolúvel paradoxo lógico, introduzido pela linguagem nos sujeitos desejantes: domesticar o inconsciente é, a rigor, um projeto que se frustra.

É hora então de chamarmos a atenção a algo fundamental nessa oportunidade de articularmos uma referência do pensamento político e antropológico-filosófico com outra do campo psicanalítico, pois o efeito resultante disso nos estabelece parâmetros epistemológicos fundamentais para considerarmos a crise outrora identificada na educação (em sua relação com os discursos pedagógicos contemporâneos), como participante de algo muito maior – o que Arendt bem sabia e, aliás, demonstrou –, algo que, por sua vez, reata o fio de nossa

argumentação com a dos demais autores cujas leituras de época investigamos, seja nomeando-a como pós-modernidade (P. Anderson), hipermodernidade (G. Lipovetsky), modernidade líquida (Z. Bauman) ou tempos de uma sociedade do cansaço (B.-C. Han). Tal articulação nos permitiu vislumbrar não só que nossa crise na educação hoje não é apenas metodológica ou pedagógica/escolar (já que é sobretudo o preço que pagamos por sermos “modernos”, num sentido alargado do termo), mas que a indissolubilidade do *mundo* e da criança (não há diferença entre o amor ao mundo e o amor à criança) é a mesma entre o indivíduo e a linguagem, fato este que, por efeito, o torna algo mais do que *indivíduo*, fazendo dele *sujeito*, e sujeito no *mundo*.

Como vimos (em 1.2.2), a psicanálise contribuiu como um divisor de águas acerca do que, sob outra linha de pensamento, se entendeu como o “desenvolvimento psicológico” de uma criança. Ela operou uma subversão epistemológica quanto a um saber psicológico que, a rigor, versa em torno de uma oposição imaginária entre o individual e o social, assumindo a criança sobretudo como um organismo que se adapta ao meio sob uma rígida sequência estruturada de reações fisio-psíquicas a ele e assumida como seu desenvolvimento natural, numa perspectiva genético-evolutiva à maneira das premissas das ciências biológicas vigentes. Contudo, na psicanálise a noção de sujeito dividido (tanto entre consciente e inconsciente quanto entre pulsões e consciência moral inconscientes) rompeu definitivamente com isso. Acontece que a *adaptação* é uma noção central no utilitarismo pedagógico ainda hoje, muito embora haja contundentes problematizações acerca dela: se entrar no *mundo* é estar na condição de desadaptado (cf. Arendt) a ele e nele desamparado (cf. Freud), diferentemente do que acontece com os (outros) animais, em que condições então uma criança e um adolescente devem ser encarados na instituição escolar e na sala de aula?

Em suma, Arendt já nos apontara a indissociabilidade entre o mundo e a criança, e entre o amor a um e ao outro. E enquanto a psicologia estava enrolada em certa ilusão da não-divisão subjetiva, Freud já havia teorizado (quando dos estudos sobre a histeria) sobre a divisão psíquica, que hoje chamamos de divisão constitutiva do sujeito, entendendo-a como resultado de um conflito (o edípiano). Esse conflito, em Lacan, é a condição necessária para o surgimento de um sujeito que se dá no interior do campo da palavra, da linguagem<sup>132</sup>. E este não é outro que o âmbito da “vita activa” abordado por Hannah Arendt, que assume cada ente

---

<sup>132</sup> Atentemos a que a noção de *estádio do espelho*, de Lacan, aponta para como a dimensão conflitiva e cindida da constituição do sujeito se forma: a entrada no *mundo* não é equivalente à entrada na *vida*. No estágio do espelho o bebê se engancha no campo da palavra e da linguagem, e assim também num conflito que não se resolve nunca.

humano numa dupla condição: o ser humano é, mas ao mesmo tempo está em devir, em devir no *mundo*, no mundo compartilhado, o mundo da vida pública e política, a vida do campo do outro, da palavra trocada e da linguagem intersubjetiva; lugares onde jamais somos apenas indivíduos (indivisos internamente), mas sujeitos (internamente divididos porque) compartilhando um mundo comum em que nossas diferenças devem buscar algum consenso, não obstante os mal-estares de tantos eventuais conflitos, ou melhor, justamente por efeito deles.

Com o perdão pela redundância, ao desdobrarmos a dobra Arendt-Lacan sob nosso interesse de vislumbrarmos oportunidades filosófico-pedagógicas nesta seção, entrevemos que, por um lado, a crise na educação implica que reinventemos a modernidade (ou melhor, o contemporâneo) e, por outro, que a psicanálise poderia aportar certos parâmetros para pensarmos melhor certas experiências educativas. Não podendo se separar do amor ao mundo, educar é formar uma geração que a seu turno, pelo seu próprio *amor mundi*, saiba depois zelar pelo legado material e simbólico que todos recebemos. E zelar significa fazer também que esse legado faça sentido, (re)interpretando-o no presente sempre que necessário, de modo que não venha a sufocar o novo. Espera-se também que o mundo novo, que assimila, reinterpreta e ressignifica o antigo, seja mais justo que o anterior, implicando, para isso, nosso engajamento na ação e na ação da palavra, pois entre seres de linguagem dizer também é agir e é produção de efeitos bastante significativos. Entre nós, da palavra depreendem-se mundos. E de mundos possíveis depreendem-se responsabilidades.

Ora, se responsabilidade é – desde a implicação mais geral e abstrata do termo – responder, então é importante admitirmos, com Arendt e Lacan, que a criança espera que nós respondamos; que respondamos pelo mundo; pelo mundo que é, portanto, a própria relação de assimetria entre o adulto e a criança. E, se também assentirmos a Arendt de que a criança está numa posição ainda pré-política, talvez então devamos assentir simultaneamente à psicanálise quando nos instiga a considerarmos que a infância seja, em boa medida, o nome de nossa ignorância adulta. Pois bem, não seria equívoco reconhecermos aqui que, para além da naturalidade de tensionamentos entre crianças/adolescentes e adultos, encontramos frequentemente mais do que isso, encontramos fissuras intergeracionais causadas sobretudo pelo não cumprimento adequado, da parte dos adultos, de suas responsabilidades como tais, responsabilidades como zeladores, cuidadores, educadores, autoridades. Hora de pensarmos, então – desta vez de modo mais prático e concreto –, a partir de um desdobramento possível entre essas referências teóricas, se poderia haver alguma oportunidade para que, no inevitável

desembocar disso tudo no interior de uma aula de filosofia, ela pudesse fazer alguma diferença para nossos jovens.

Nesse intuito, consideramos que a escola seja o tempo-lugar privilegiado onde alguns objetos aparecem por si mesmos enquanto objetos de conhecimento. É assim que, numa aula de filosofia, por exemplo, a própria educação – embora adultos devam dela se encarregar – pode perfeitamente surgir como uma genuína *questão* filosófica, e até como um *problema*<sup>133</sup> filosófico. Para fins de provocação filosófica, sua problematização poderia facilmente ser feita assim, lançando para que os alunos debatam uma afirmação seguida de uma pergunta e já trazendo uma resposta: “A educação tem um fim. Qual é? Que um dia você responderá por si mesmo!” Longe de fechar ou encerrar uma discussão, sabemos, pela prática, do imenso potencial dialógico desse expediente: contestação, concordância, desejo, medo, debate... Ora, nele temos não apenas as premissas educacionais arendtianas mobilizadas na provocação afirmação-questão-conclusão, mas também as reivindicações ético-políticas sustentadas na problematização lacaniana acerca dos discursos do mestre e o capitalista, como vimos. E a estratégia, em termos de problematização filosófica, rende “pano pra manga”, como dizem.

E ainda quanto à preocupação ético-política de Arendt e Lacan, parece-nos adequada a ideia – aliás válida também sobre a filosofia – de que a experiência política seja sobretudo uma experiência formativa, não podendo ser medida simplesmente pelos seus resultados. Nesse sentido, caberá então aos alunos crianças e adolescentes – enfim, ao aprendiz ainda não adulto – conquistar para si um lugar de sujeito singular, de palavra, num mundo que já está em curso, e esse seu lugar lhe é singular. Desde a educação, para a política, pela linguagem: eis uma tarefa para a filosofia escolar, socialmente necessária e ante cujas dificuldades, no entanto, o instrumental formativo filosófico se encontra à altura.

Quisemos concluir, com isso, que a própria dobra Arendt-Lacan, convergida num assunto mais específico, pode se desdobrar tanto como aporte crítico-pedagógico quanto como aporte filosófico para uma aula de filosofia, assim como, para o Leibniz de Deleuze,

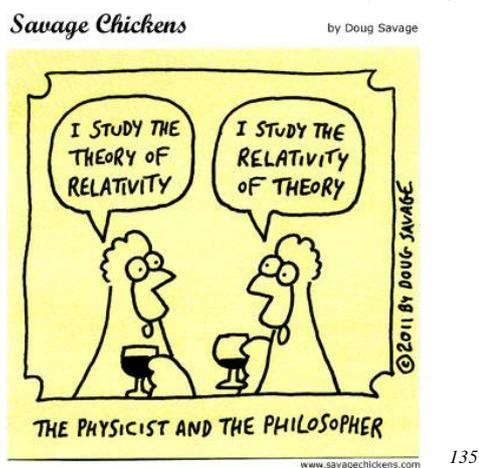
---

<sup>133</sup> Desenvolvendo sua já célebre formulação da filosofia como “uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre os *problemas* que a realidade apresenta” (itálico nosso), Dermeval Saviani nos explica sua diferenciação entre “questão” e “problema”, a qual aqui quisermos aderir: “[...] O problema envolve uma necessidade vital. Ele não é apenas aquilo que não se sabe, mas sim o que não se sabe e se precisa saber. O problema é, então, uma questão que precisa ser resolvida e esse ‘precisar ser’ envolve a necessidade humana. Essa necessidade humana só se percebe nas relações com os outros humanos, no processo histórico e social” (SAVIANI, 1983, p. 12).

qualquer dobra de realidade sempre pode nos deslocar para perspectivas diferentes e possibilidades diversas<sup>134</sup>.

### 2.3.4 Inconsistência do real e complexidade cognitiva como convites à filosofia

Figura 13 – *The physicist and the philosopher* (2011), Doug Savage.



Fonte: SAVAGECHICKENS.COM (2023)

Prosseguindo na empreitada atual de desdobramentos em busca de oportunidades para a filosofia e seu ensino relevante nas sociedades contemporâneas, a partir dos autores que elegemos, deixamos por último, neste capítulo – apenas por razões de crescimento de intensidade no texto –, um exame acerca das ideias do próprio Zygmunt Bauman quando, refletindo sobre a educação, conclui vindo ao encontro daquilo que aqui também buscamos. Recorrendo a uma outra obra sua, temos que em *A Sociedade Individualizada: vidas contadas e histórias vividas* (BAUMAN, 2008), ele nos adentra à temática educação e dos graus de aprendizado, inicialmente se apoiando nos estudos da antropóloga cultural estadunidense Margaret Mead (1901-1978) e seu marido, o antropólogo, cientista social, linguista e semiólogo inglês Gregory Bateson (1904-1980).

Partindo da constatação de Mead<sup>136</sup> de que “A estrutura social de uma sociedade e a forma como o aprendizado é estruturado [...] determinam muito mais [que isso (...)]

<sup>134</sup> Novamente: "Sempre existe uma dobra na dobra, como também uma caverna na caverna. A menor unidade da matéria, o menor elemento, é a dobra, não o ponto, que nunca é uma parte, e sim uma simples extremidade da linha" (DELEUZE, 2007, p. 13).

<sup>135</sup> Tradução (nossa): “Eu estudo a teoria da relatividade” / “Eu estudo a relatividade da teoria” – [O físico e o filósofo].

determinam] como o acúmulo de aprendizado, a soma total das peças separadas de habilidades e conhecimento, ... é compartilhado e utilizado” (MEAD, 1964, p. 79 apud BAUMAN, 2008, p. 158), Bauman nos resume a empreitada deles como tendo apontado três graus da aprendizagem (a partir dos quais o polonês, depois, interpretará as mudanças de nossa época em relação às necessidades prementes da Educação), a saber: 1) um “protoaprendizado”, correspondendo aos conteúdos (ou à matéria) que podem ser vistos, monitorados, gravados, desenhados e planejados; 2) um “deuteroaprendizado”, processo inconsciente que subjaz àquilo que os educadores controlam, também chamado de “aprendendo a aprender” e caracterizado como “o hábito de procurar mais por contextos e sequências de um tipo do que de outro” (BATESON<sup>137</sup>, 1973, p.140 apud BAUMAN, 2008, p. 158); e 3) um “aprendizado de terceiro grau” ou “terciário”, que se dá “quando o sujeito da educação adquire as habilidades de modificar o conjunto de alternativas que aprendeu a prever e lidar no curso do deuteroaprendizado” (BAUMAN, 2008, p. 159).

Aderindo a essa compreensão, este último é crucial para Bauman no tocante à necessidade de adaptação às experiências fragmentadas da vida contemporânea, como equipamento para a vida, uma espécie de *savoir-vivre*, ante o “sentimento de crise” e de “viver em encruzilhadas” (ibid., p. 163). Vale citá-lo:

[...] Sob tais circunstâncias, o “aprendizado terciário” – aprender a quebrar a regularidade, a livrar-se dos hábitos e a prevenir a habitualidade, a rearrumar experiências fragmentárias em padrões até agora familiares, tratando todos os padrões como aceitáveis apenas “até segundo aviso” –, longe de ser uma distorção do processo educacional e um desvio de seu verdadeiro objetivo, adquire um valor adaptativo supremo e se torna crucial para o que é o indispensável “equipamento para a vida”. (BAUMAN, 2008, p. 160-161)

É a partir daí que, sempre nessa mesma obra, ele tece importantes considerações sobre a questão universitária, a qual reconhece, no fundo, aplicar-se “à educação como um todo” (p. 176), não sem antes abordar, como é de sua praxe, as crises da atualidade. Como condições do jogo desse cenário, ele aponta – como já pudemos examinar anteriormente – fatores como a praticamente universal dissolução das identidades, agora desregulamentada e privatizada em seus processos (desinstitucionalizantes) de formação, a dispersão crescente das autoridades, a “polifonia” das mensagens de valor e, enfim, a própria fragmentação da vida (p. 163).

A universidade, tanto quanto a escola, cravadas num mundo assim transformado, são incumbidas a capacitar os cidadãos com as habilidades necessárias para nele manter tudo

---

<sup>136</sup> MEAD, Margaret. **Continuities in Cultural Evolution**. New Heaven: Yale University Press, 1964.

<sup>137</sup> BATESON, Gregory. Social planning and the concept of deutero-learning. In: **Steps to an Ecology of Mind**. Frogmore: Paladin, 1973.

girando, não obstante a contradição do “rápido enfraquecimento das bases e garantias institucionais” (p. 165) que lhe acometem. Abaladas em sua autoridade, as instituições educacionais (e os profissionais que a representam) devem continuar, no entanto, a gerar ou reproduzir conhecimento acerca do mundo, ainda que não o governem. Segundo ele, esse abalo decorre, em boa parte, da “midiocracia” (p. 166) e da desordem hierárquica consequente da “autopista de informação” (p. 167) que ela pavimentou, desbancando em larga medida a autoridade docente ao mesmo tempo em que o mundo do trabalho (numa sociedade pedagogizada) insufla a ideologia do “aprenda sozinho” (p. 168). E não é só que estaria havendo transformações aceleradoras do declínio da universidade (e da escola), mas uma verdadeira “‘metamudança’ – a mudança no modo pelo qual a situação está mudando...” (p. 175), cujo enfrentamento as instituições educacionais teriam dificuldades imensas para assumir, pois tenderia a estar “além de sua capacidade de reajuste e reestruturação” (p. 174).

É para dar conta, então, desse novo contexto histórico-cultural que não mais privilegia a formação humanista e a busca intelectual na educação formal que Bauman, resgatando Mead e Bateson, recoloca em questão os tipos de “conhecimento superior” necessários para a revalorização das instituições de ensino. Primeiramente, segundo Bauman, é preciso reconhecer de quais capacidades hoje necessitamos. E ele assim já havia antecipado no texto:

[...] capacidade de, mais do que desenterrar uma lógica escondida na pilha de eventos ou padrões ocultos em coleções aleatórias de manchas coloridas, desfazer seus padrões mentais depressa e rasgar as telas ardilosas em um brusco movimento da mente; lidar com suas experiências da forma que uma criança brinca com um calidoscópio encontrado debaixo da árvore de Natal. O sucesso na vida (e assim a *racionalidade*) dos homens e mulheres pós-modernos depende mais do que da velocidade com que conseguem se livrar de hábitos antigos, mais do que da rapidez com que adquirem novos. O melhor de tudo é não se incomodar com a questão dos padrões; o tipo de hábito adquirido no ‘aprendizado terciário’ é o hábito de viver sem hábitos. (BAUMAN, 2008, p. 161)

Sobre isso, é importante explicar que o sociólogo o diz enquanto constatação dos imperativos cognitivos da época, não necessariamente defendendo-os nem criticando-os, como aliás lhe é típico, evitando, em prol da análise, emitir juízos de valor descuidados. O mais importante lhe parece ser, diante de fatos constatados (sempre interpretados, claro), esforçar-se por tatear eventuais mecanismos já existentes e ocasiões adequadas para neles intervir a partir de princípios críticos e éticos. Nesse intuito, ele julga encontrar na própria condição de “multivocalidade” (p. 178), presente em parte das instituições educacionais, as melhores chances para lidar com a própria multivocalidade do mundo, podendo até obter vitórias nisso. Pelas trocas de perspectivas possíveis com as diferenças já existentes em

interação, especialidades futuramente requeridas poderiam ser vislumbradas e antecipadas, assim como os debates que precisassem de mediação e as crenças carentes de melhores interpretações, além de favorecer um maior reconhecimento das variadas formas e cânones de aprendizados superiores (p. 176).

Nesse sentido, para nossa pesquisa, é muito cara a conclusão a que Bauman chega ao admitir, literalmente, que “[...] esse talvez seja o maior desafio que os filósofos da educação, com seus demais colegas filósofos, já encontraram na história moderna de sua disciplina” (ibid., p. 177). Mais precisamente, ele assim resume esse desafio:

“Preparar-se para a vida” – aquela tarefa perene e invariável de toda educação – deve significar, primeiro e sobretudo, cultivar a capacidade de conviver em paz com a incerteza e a ambivalência, com uma variedade de pontos de vista e com a ausência de autoridade confiáveis e infalíveis; deve significar tolerância em relação à diferença e vontade de respeitar o direito de ser diferente; deve significar fortalecer as faculdades críticas e autocríticas e a coragem necessária para assumir a responsabilidade pelas escolhas de cada um e suas consequências; deve significar treinar a capacidade de “mudar os marcos” e de resistir à tentação de fugir da liberdade, pois com a ansiedade da indecisão ela traz também as alegrias do novo e do inexplorado. (BAUMAN, 2008, p. 176-177)

Ora, temos aqui uma síntese riquíssima e propositiva, ao menos em termos de princípios, realizada pelo próprio pensador, como uma espécie de mapa ético-político para a filosofia atual engajada na educação; e nela, ainda, toda uma mobilização de conceitos ou noções que se entrecruzam como valores e atitudes nobilíssimas para diversas vertentes e correntes filosóficas. E para findarmos esse nosso recurso ao pensamento de Bauman, destacamos a função do *savoir-vivre* que ele associa estreitamente às incumbências e potencialidades filosóficas, no contexto de uma reflexão que se elaborou toda ao tratar da temática da educação. Na costura operada por ele entre filosofia e educação, temos o seguinte desfecho:

Enquanto essa observação permanecer verdadeira, a filosofia e a teoria educacionais enfrentam a tarefa pouco familiar e desafiadora de teorizar um processo formativo que não é guiado desde o princípio pela forma do alvo projetada de antemão; moldar sem conhecer ou visualizar claramente o modelo a ser atingido; um processo que pode, na melhor das hipóteses, sugerir, nunca impor, seus resultados e que constrói essa limitação em sua própria estrutura; em resumo, um processo com final aberto, mais preocupado em permanecer assim do que com qualquer resultado específico e temendo mais qualquer encerramento prematuro do que buscando evitar a perspectiva de permanecer para sempre inconclusivo. (BAUMAN, 2008, p. 177)

\*

Neste capítulo, tentamos considerar ao menos uma parte da complexa trama das macroesferas da sociedade e da cultura, mas que são sentidas e influenciam de maneiras muito concretas as instituições educacionais e o interior mesmo de suas salas de aula. Nesse sentido, buscamos precisar como todo um muito provável circuito de afetos, que tende hoje a comparecer e atravessar qualquer momento de aula, denota uma conexão profunda com os apelos e demandas das sociedades capitalistas, da cultura contemporânea, das conjunturas valorativas apontadas e os discursos postos em circulação. E não temos dúvidas de que a filosofia, como componente curricular do Ensino Médio, poderia sempre desempenhar um papel fundamental nesse cenário.

Portanto, lembramos que é em face a toda essa problemática social, cultural, ético-moral, (bio)política, (bio)identitária, político-econômica, ideológico-educacional, todas sempre com implicações afetivo-cognitivas, aqui exploradas, que inscrevemos nossos anseios – por que não? – de defender que o conhecimento mobilizado pela filosofia no Ensino Médio é capaz de promover, com uma excelência própria, junto aos estudantes, condições epistêmicas suficientemente críticas para entreverem a possibilidade da sala de aula para além de um mero espaço de disciplinamento, regulação, reprodução do afeto narcísico ou dos vínculos líquidos, frouxos: como um espaço catalizador da imaginação de vidas outras, de subjetividades mais bem pensantes, criativas, resistentes e solidárias; que pode favorecer certo “pulsar de vida”, capaz de gerar mais vida e de ultrapassar os limites impostos pelas regulações e normas sociais, como vida (pensante e filosofante) capaz contribuir de forma *sui generis* para superar a ordem atual das coisas.

Complexamente, portanto, levamos em conta que, simultaneamente a esse impulso da vida se lançando ao que antes pareceria inalcançável, existam também as regras e restrições sociais: a serem pela vida reguladas e superadas, e não o contrário. É o jogo entre a norma, a resistência, a superação da norma e a instauração de uma nova ordem, a seu tempo a ser também superada, face ao que o ensino de filosofia precisa sempre tomar posição. Ora, o espaço da sala de aula como "terra arrasada" é um lugar “maldito” e “privilegiado” onde todos esses processos (a resistência das tradições e suas transgressões disruptivas) acontecem, lugar no qual as metanarrativas educacionais estão presentes e atuantes, exigindo de nós atenção, sensibilidade, criticidade e ações à altura dos riscos que carregam. E então nos perguntamos: para instaurar que ordem? E se não há como escapar a esse jogo, pode haver como fazê-lo valer a pena?

### 3. POTÊNCIAS AFETIVO-COGNITIVAS DO FILOSOFAR NO ENSINO MÉDIO: A FISSURAÇÃO FILOSÓFICA

---

*Observações de um(a) aluno(a) terceiranista, atendendo à solicitação não obrigatória de sugestões ao professor, ao final de sua “Ficha de Autoavaliação Anual Individual” de Filosofia (cf. Anexo 1):*

*- “André, fomente mais o debate, traga mais os alunos para a aula. Faça com que haja uma vontade incontrolável de ler os textos no âmbito dos alunos. Filosofia pode proporcionar essa vontade. De resto, tudo certo. Abs.” [aluno(a) assina]<sup>138</sup>*

*Na ocasião, a exigente e ao mesmo tempo generosa observação doeu fundo neste professor, pois ela havia alcançado tudo o que naquele ano, com aquela turma, eu tentara realizar em meio a diversas estratégias, embora fracassasse nisso.*

---

*Memórias*

Seria preciso todo um processo de dessensibilização, por uma cultura acadêmica ainda refém de um certo intelectualismo cartesiano, para que um professor recém-licenciado e tocado, portanto, por algum desejo de convivência e interação com estudantes de Ensino Médio, entrasse numa sala de aula e acabasse “passando batido” por esse território tão sensível e extremamente afetado – ocupado por adolescentes e jovens em tantas efervescências (hormonais, identitárias, sociais, existenciais...) –, indiferente às suas zonas intensivas de desejo, de sofrimento e de gozo.

No entanto, a despeito de tudo o que pudemos inventariar, no capítulo anterior, acerca das linhas duras e daquelas que se apresentam como falsas linhas de fuga e que atravessam o tecido social contemporâneo, ainda assim é possível que um professor escolar de filosofia reproduza, em aula, alguma suposta superioridade fria, refugiada nas alturas apolíneas dos ares ainda frescos da erudição de sua graduação, um dar as costas ao que julgaria poder ser facilmente adjetivado e desqualificado como meros dramas adolescentes, simples infantilidades e imaturidade, passageiras angústias de grupelhos ensimesmados em busca de

---

<sup>138</sup> Optamos por sempre transcrever e digitar os textos originalmente manuscritos desse teor, a fim de evitar a identificação dos estudantes. E pela mesma razão, ocasionalmente preservamos também alguns outros traços de escritos individuais, sem jamais comprometer seu sentido.

reconhecimento entre sujeitos igualmente afetados, enfim, de “aborrescentes” desajeitados e incultos, precisando apenas ora de “tomar um tranco” de alguma autoridade, ora de algum “empurrão pedagógico”, e sempre de um verniz cultural e intelectual, como sofisticação disponível ali naquele professor tão supostamente “iluminado”, o de filosofia. Como se as experiências, vivências e reivindicações deles – desde as mais efêmeras e viscerais às mais permanentes e racionalmente planejadas – se tratasse sempre de uma bagagem a se desfazer ante as novas aquisições de conhecimento filosófico, liberando-lhes o espaço que ilegitimamente ocupariam, ao invés de se constituírem, pela própria intensidade que já possuem, um ponto de partida ricamente fértil e potente para a experiência do filosofar.

De quanta racionalização e mecanismos de defesa, embebidos no verniz da formação filosófica, seria preciso para transformar a justa alegação de que não se deve fazer de uma relação afetiva com os alunos uma espécie de “muleta”, um recurso estratégico pra compensar uma formação intelectual precária, sem que o vice-versa disso pudesse ser igualmente um contra-argumento válido? Como se algo de um “semianalfabetismo” afetivo, de uma incapacidade de decifração dos afetos cifrados de formas tão variadas pelos alunos, às vezes até extremamente evidentes, não pretendesse se valer do refinamento intelectual, da (cada vez menor) proteção do lugar institucional que se ocupa como professor e dos dispositivos escolares de controle estudantil que se têm à mão (tais como avaliações e atribuições de notas), também como muletas táticas para evitar a absolutamente desafiadora tarefa de lidar, nos calores de uma aula, com tamanha complexidade enigmática e pulsante de afetos anárquicos e ali sempre tão agitados e ruidosos. Perguntamo-nos se uma tal atitude, uma tal moral apolínea que, desavisadamente ousasse se imiscuir em território juvenil tão transbordante de afetos múltiplos e intensos, não precisaria ser profundamente transvalorada. E com ela toda uma cultura de formação acadêmica, escolar, enfim, educacional. Ainda.

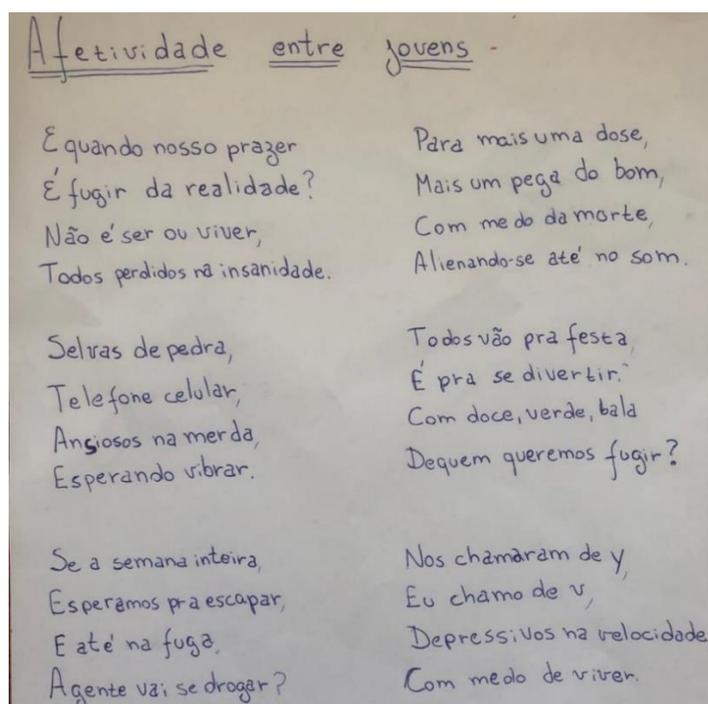
Referimo-nos ao território das salas de aula de Ensino Médio como campo minado de afetos intensivos de alunas e alunos terrivelmente apaixonados; e/ou em guerra com o próprio corpo que aceleradamente se transforma, ou tão narcisicamente com ele entusiasmados; ressentidos com as figuras de autoridade que lhes constroem; culpados pelos sentimentos inconfessos de rebeldias “perversas”, de desejos de transgressões proibidas; de medos do futuro; de vergonhas silenciadas por passados traumáticos; de absoluta confusão com a irresistível sedução da indústria cultural e do consumo de massa; entristecidos e desempoderados ante as aparentemente intransponíveis lógicas e injustiças estabelecidas no mundo; no desespero da pobreza material; ante o preconceito de classe, o racismo, a lgbtfobia; escondendo pelas cortadas, ou ossos quase visíveis sob elas, ou sobrepesos

indesejados sob roupas e cores incompatíveis com a estação do ano, ocultando distúrbios alimentares ou hábitos viciosos; encobrendo histórias familiares, doenças e outras dores; angustiados pela confrontação de suas práticas e comportamentos com as doutrinas religiosas ou com os imperativos estéticos, econômicos e sociais veiculados com virulência nas redes sociais; imersos solitariamente em lutos (simbólicos ou não); nalguma solidão que fere e dilacera; ou em euforias que distraem e com que se foge; sob assédios, bullyings e violências sofridas diariamente entre colegas, no próprio seio familiar, nas redes online de ódio e desinformação.

E ainda, em meio a isso tudo, complexificando isso tudo, também tantos desejos, sonhos, superações e forças pedindo passagem, buscando seu momento, explodindo em experimentações, expondo-se a riscos, testando limites, buscando expansão onde quer que possa haver uma chance, uma companhia, alguma cumplicidade. E ali, sem conhecer isso que os clássicos da filosofia não nos contaram, estamos todos os professores escolares de filosofia (e todos os outros), diariamente, não raro a cada quarenta e cinco ou cinquenta minutos reencontrando isso a cada toque do sinal de troca de turma, cinco ou seis vezes numa mesma e rotineira manhã escolar qualquer.

Neste ínterim, uma memória de docência está nos pedindo urgente passagem; trata-se da escolha temática e livre execução de um pequeno grupo de alunas e alunos terceiranistas (conforme a opção nº10 do Anexo 2, da proposta de trabalho artístico-filosófico escolhida entre as disponibilizadas na ocasião e verificáveis no Anexo 3).

Figura 14 – *Afetividade entre jovens* (2015), parte de trabalho de alunos(as).



A esses lugares simbólicos todos – e nem por isso menos reais –, regiões sensíveis e intensivas abertas em meio às salas de aula pelas incisões sofridas nas experiências da vida contemporânea (que cartografamos minimamente no capítulo 2), principalmente fora da escola mas ali também se reproduzindo e acontecendo, a esses lugares-tempos do corpo-alma estudantil chamamos aqui de *fissuras*. E é nelas e por sensibilidade a elas que – mesmo a despeito da gritante e sintomática ausência de uma literatura de ensino de filosofia mais atenta a isso – propomos, nesta pesquisa, uma contribuição que aponta para uma potência considerável da filosofia ao aí atuar com a força e seu modo próprio de, junto a esses adolescentes e jovens de Ensino Médio, mobilizar ideias, que também são afetos. Noutras palavras, por *fissuras* nos referimos a toda sorte de pontos sensíveis e intensivos, manifestos na forma de ideias, palavras, escritos, sentimentos e desconfortos expressos, inclusive corporalmente, pelos alunos, refletindo boa parte dos afetos e dos efeitos daqueles regimes de subjetivação que inspecionamos no capítulo anterior – amparados por estudiosos do contemporâneo provenientes tanto da filosofia quanto de outros saberes da área das humanidades –, e ainda de tudo mais que não pudemos averiguar, mas que também pulsa no interior das salas de aulas de nossas escolas. Trata-se, pois, de fissuras presentes na sociedade e expressas em termos afetivos pelos alunos no calor ou na frieza, e até na indiferença, de cada aula, inexoravelmente.

E a essa atitude docente de abertura e sensível percepção, assumindo ainda, como logo veremos, certo modo de atuação e criação nas aulas (e na escola), que não chamamos de método e muito menos de didática, pois é de ordem ético-política-pedagógico-profissional e que, portanto, extrapola o domínio estritamente pedagógico, chamamos aqui de *fissuração filosófica*. Fissuração porque se propõe de partida a reconhecer as fissuras intensivas preexistentes no território-aula e a elas se somar. Instalar-se aí como uma presença singular e qualitativa, fissurando um tanto mais. Homeopaticamente, talvez. Estrategicamente, no entanto. Diferentemente. Tramando enlaces entre professor e aluno, e atenta ao que a formação filosófico-pedagógica parece teimar em não levar em conta; procurando meios de se inscrever na relação entre o aluno e o conhecimento de um modo específico, não cognitivo nem apaziguador, mas inquieto e incômodo; e buscando estabelecer conexões e encontros entre saberes escolares diferentes e com lugares-saberes não escolares, marcando a presença da experiência filosófica estudantil de formas e sob expressões diversas, em que conceitos, sensações, memórias e até algum júbilo possam despontar e ter a sua chance como verdadeiros *acontecimentos*. Não necessariamente nessa ordem, mas em qualquer ordem,

concomitantemente, alternadamente. Com a ousada finalidade – por que não? – de ensaiar e criar planos e cenários afetivo-conceituais fecundos de uma experiência escolar potente o suficiente para retrair novos modos de subjetivação, de descobertas e de reinvenções de si; de pensamentos e ideias até então não concebidas por esses seres singulares; deslocamentos de perspectivas cognitivas e de hábitos de sensibilidade; impulsos para desvios de rotas socialmente traçadas para vidas que então possam se retrair sem se perderem de si mesmas; futuros outros nos quais o desejo de cada estudante-filósofo, como potência e sinal vitais, aprenda, sob a contribuição peculiar da filosofia, somada a tantas outras, a se respeitar tanto quanto aos desejos dos demais; e nos atritos inerentes a isso, também a construir um porvir comum quando forças compartilhadas saibam coexistir e melhor cooperarem mutuamente, expandindo-se. E esse não é, pelo trajeto que fizemos anteriormente, o estado atual das coisas.

Estamos, portanto, de acordo com as afirmações do(a) aluno(a) trazida de nossas memórias na epígrafe deste tópico, cujo comentário flagrou nossa dificuldade pedagógica daquele contexto, enxergando ainda uma potencialidade não alcançada, mas própria do estudo de filosofia. E ao lhe darmos *razão*, ou ao lhe sermos *empáticos* – isso talvez nem devesse ser tão distinto – devemos finalmente explicitar: o que procuramos sustentar é a centralidade da dimensão afetivo-cognitiva como potência do ensino de filosofia na escola, dado que, como bem entendeu aquele aluno, ela tem, por sua própria natureza, “a faca e o queijo na mão” para com isso fazer a diferença na formação dos estudantes. Para isso, o que ela parece demandar, todavia, é uma significativa sensibilidade por parte dos professores, bem como das licenciaturas, para se aguçarem na percepção das *fissuras* latentes e por vezes até explícitas no interior da sala de aula, no circuito afetivo das singularidades estudantis que frequentemente emitem signos ou sinais que os professores precisam saber apre(e)nder no regime emergencial que constitui todo momento-aula.

Essa sensibilidade advém tanto da atenção às questões contemporâneas, ao seu estudo e compreensão, pelo professor, quanto de sua abertura, em termos não apenas dialógicos e conceituais, mas também intuitivo, psicológico e sensível à ambiência da sala de aula desde que nela se adentra, desde que um alerta tenha surgido no trato de um assunto específico, desde que uma palavra ou um comentário, de um estudante, tenha parecido reivindicar mais do que aparentemente tenha querido dizer, desde que sua linguagem corporal, por outras vias, o tenha sugerido, ou então suas ausências, ou seus silêncios, ou seu modo de participar da aula etc.. A intensidade capaz de en-sinar um inexperiente professor é muitas vezes sinal codificado e nem sempre seus signos estão nos marcos da linguagem conceitual, variando-se com palavras invertidas, gestos espontâneos, palpitação, tremedeira, suor, arrepio, voz

embargada, olhar fugidio, desobediência, confronto, pronto acato, empenho, desistência... A percepção disso não requer apenas abertura, mas também treino, exercício, experiência, muita prática de sala de aula e ainda uma atitude de profunda valorização da alteridade daqueles devires-aprendizes que ocupam cada carteira da sala de aula, eles mesmos a razão primeira de toda atividade docente.

Recordemo-nos de que aprender e ensinar, do modo como examinamos, tem a ver com o que ocorre a partir da relação entre sentir e pensar, entre afetividade e cognição no sentido da imbricação mútua e imanente dessas potências humanas, o que jamais poderia ser ignorado ou deixado de ser mobilizado por parte de quem é incumbido de en-sinar. Estranhamos, assim, por que as licenciaturas em filosofia parecem pouco trabalhar e não dar maior atenção, na formação docente, ou sequer colocar alguma ênfase na questão da afetividade, deixando-a reduzida ao lugar abstrato dos objetos periféricos de estudo (e não de um aprendizado central e inclusive prático), em consequência do que, se porventura nos interessarmos, precisamos buscá-lo na psicologia e na psicanálise. Por isso fizemos até aqui o recorte e a trajetória que fizemos, chamando ao debate as referências que chamamos, e herdando nós mesmos as tensões<sup>139</sup> entre aqueles pensadores, mas para, nesse desconforto e sob a orientação de seus estudos, resgatarmos certa dignidade e primazia da afetividade enquanto cognição, ou da cognição enquanto afetividade – como se queira. Mesmo sendo algo que a própria filosofia, ou melhor, algumas boas filosofias sempre nos ofereceram, isso que elas nos ensinam parece ter muita dificuldade em furar as resistências dos modos de se pensar e se propor o ensino de filosofia que estamos chamando de *apolíneo*, em aberta referência à crítica disparada por Nietzsche contra toda forma de sufocamento do *dionísaco*.

Por isso propomos fazer do afeto o mote do ato de ensinar a filosofar no Ensino Médio (e na escola). O afeto no sentido amplo, que carrega consigo as ideias e cobre inclusive o plano sentimental e o emocional, sem reducionismos e sem que, ao aparecerem

---

<sup>139</sup> A. Scarantino e R. de Sousa, por exemplo, nos apontam as dificuldades metodológicas de se resolver isso: “A fecundidade teórica, no entanto, é diferentemente concebida pelos filósofos e cientistas dos afetos. Os primeiros costumam ter em vista a compreensão da experiência humana das emoções e por vezes a contribuição com outros projetos filosóficos, tais como explicar as origens da ação racional ou do julgamento moral, lançar luz sobre o que torna a vida digna de ser vivida, ou investigar a natureza do autoconhecimento. Por sua vez, os cientistas dos afetos são mais favoráveis a uma abordagem em terceira pessoa que possa rever muito de nossa autoconhecimento em primeira pessoa. E suas definições prescritivas são frequentemente elaboradas para promover a medição e a experimentação com fins de predição e explicação em uma disciplina científica específica” (SCARANTINO, A.; DE SOUZA, R. *Emotion*. In: ZALTA, E. N. (ed.). **Stanford Encyclopedia of Philosophy**. Winter Edition. Stanford, CA: The Metaphysics Research Lab, 2018. Disponível em: <https://plato.stanford.edu/archives/win2018/entries/emotion/>. Acesso em: 30 out. 2021 apud CARVALHO, 2022, p. 264). E os autores ainda constataam: “A exploração dessas ideias e a solução dos desacordos em torno delas é uma pujante empreitada interdisciplinar na teoria contemporânea da emoção. Filósofos e cientistas dos afetos ainda continuarão a trabalhar nela por anos, colocando suas distintivas habilidades teóricas a serviço de projetos de interesse comum” (ibid. p. 308).

desequilibradamente sob uma dessas formas, se pudesse considerar como já suficiente. A práxis docente na escola não deixa dúvidas de que é apenas quando o estudante expressa suas ideias ao mesmo tempo com concatenação lógica e paixão que se percebe o quanto de fato ele se apropriou do aprendizado e está em condições de ultrapassá-lo um tanto mais, de ir além, não se limitando, portanto, ao “decoreba”, ao cognitivismo, ao lugar comum donde tudo só se reproduz e nada promete criar. Nesse sentido, esta tese, no fundo, coloca o afeto como eixo prático e teórico da docência filosófica na escola. Justamente nesse âmbito em que, parece não ser apenas clichê dizê-lo, filósofos denotam pouca afinidade – como se se tratasse de ser filósofo antes de ser professor, e não ambos concomitantemente.

Digamos então mais claramente, propomos a dimensão afetivo-cognitiva como elemento fundamental constitutivo da práxis do docente filósofo e condição *sine qua non* de sua excelência, e não mais um de seus caros objetos de conhecimento, ou a parte de alguma teoria pedagógica que deve ser eventualmente lembrada, provavelmente quando em apuros por tê-la negligenciado. Tampouco a propomos com um princípio abstrato e norteador. Na verdade, sem com isso cedermos ao pragmatismo reinante nos ambientes educacionais demasiadamente burocratizados e esgotantes, convocamos a afetividade a ocupar e ritmar nossas práticas, sem dar de ombros às nossas tão privilegiadas e operacionalizadas teorias. Aliás, suas tantas ideias já são afetos, e talvez, na escola, precisem apenas adquirir contornos mais concretos, mais físicos e corpóreos, tonalidades maiores de paixões e de desejos; enfim, encarnarem-se, pois adolescentes e jovens são, sobretudo quando reunidos, corpos pensantes afetados e afetantes sempre a um palmo de ignição pela força de uma boa aula de filosofia. Defendemos um ensino de filosofia que veicule ideias que inflamem ainda mais as chamas já acesas nas *fissuras* adolescentes, mas que nem sempre estamos aptos e suficientemente sensíveis para percebê-las.

O que seria então esse prático sem ser pragmático e como conhecer isso que é da ordem da intensidade afetiva? Como dissemos, não é exatamente pelo conhecimento racional. Mas é mais do que isso, pois também pode não ser da ordem de qualquer conhecimento, mas do saber: do desconhecido, do sabido inconsciente e que não se sabe, nos termos do que já pudemos explorar a esse respeito (em 1.2.2.2). Então reiteramos: às vezes, para lecionarmos, o aluno nos traz as chaves de que precisamos, pela sua palavra, no plano discursivo e simbólico. Mas para o professor, se trata quase sempre de precisar ir além, desde as palavras mas para além delas; muitas vezes pela via intuitiva, direta, não mediada pela linguagem conceitual. Trata-se não raro de uma sensibilidade a buscar uma sintonia, de uma compreensão psicológico-intuitiva, sensível-compreensiva, e não sempre conceitual-racional

ou mesmo consciente<sup>140</sup>. Sobre essa paradoxal sabedoria de que necessitamos, acompanhamos o professor da Universidade de Buenos Aires, Alejandro Ranovsky, em *Filosofía del Docente Filósofo*:

No campo do possível, do oculto, do máximo e do mínimo, do integrado, que não pode aparecer diante da razão que exclui o sentimento e a vontade, mas apenas diante de uma intuição complexa que, entretanto, também não é arte nem mística, a sabedoria é buscada incansavelmente lá, lá onde não se obtém o que se busca, mas onde se bebe águas que se renovam sempre para voltar do cansaço. (RANOVSKY, 2014, p. 103, tradução nossa)

Um fato curioso (e sintomático) é o quanto muitos professores, até mesmo os mais “durões”, denotam pronto enternecimento quando reconhecidos por seus alunos, ou por familiares de seus alunos, por ocasião de algum feito seu, “amolecendo-se” mais facilmente ante a manifestação de carinho deles, ante um elogio ou alguma outra surpresa agradável nesse sentido. E se os signos no ensinam, perguntamos: isso poderia ser sinal de quê? Apenas de que nossa profissão está socialmente tão desvalorizada, precarizada e carente de reconhecimento? De igual modo, a docência nos revela frequentemente a alegria dos estudantes quando justamente elogiados e reconhecidos, sobretudo em público, por algum professor, bem como a provável melhoria subsequente em seu desempenho nos estudos por efeito disso. E novamente nos indagamos: sinal de quê? Quaisquer que sejam as respostas a esses questionamentos, dificilmente não encontraríamos a dimensão afetivo-cognitiva, do lado do ensinador ou do aprendiz, absolutamente entrelaçadas. Recordemos Freud, segundo quem sempre podemos responder e enfrentar as ofensas, mas nunca saímos incólumes dos elogios.

Em razão do que já tratamos não apenas como as fragilidades e potências de professores e de alunos que participam das vicissitudes do ato educacional, poderíamos também resgatar algo de uma sabedoria maquiaveliana a um professor com *virtù*, qual seja, a de sua prudência ativa sempre devidamente cultivada para quando a roda da fortuna resolver fazer seus rodopios. No caso do que estamos tratando, falamos, longe de qualquer ação manipuladora, da sabedoria de se criar uma reserva afetiva com os alunos, de modo a dela todos poderem se beneficiar quando os atravessamentos afetivos tristes e negativamente perturbadores se fizerem presentes. Esse ser ativamente prudente, no caso da *fissuração filosófica* que propomos como parte de sua atitude ético-político-pedagógico-profissional, consistiria em encontrar-se sempre realizando, pela força da filosofia, uma fricção inquieta

---

<sup>140</sup> Precavemo-nos, com Nietzsche, no parágrafo *O que significa conhecer?*, n. 333 de *A Gaia Ciência*, de que “O pensar *consciente*, em especial o do filósofo, é o menos forte e, por isso, é também relativamente o mais brando e tranquilo dos modos de pensar – e, assim, precisamente o filósofo é o mais fácil de ser induzido em erro sobre a natureza do conhecer” (NIETZSCHE, 1978a, p. 206).

nos locais sensíveis das crenças, opiniões e ideias dos alunos, constituindo-se (imaginária ou referencialmente) como uma autoridade aí, como um artista do incômodo, mas que, no entanto, é também um autor em quem os alunos possam se referenciar e a quem recorrer quando a roda da fortuna bota tudo e todos de ponta-cabeça na escola. Por sua própria história, a filosofia não é outra coisa que um perene rodopio das ideias, mas em voltas e retornos sempre paradoxalmente singulares, em cujo exercício a *fissuração filosófica*, para manter-se potente, precisa sempre estar engendradora. Os laços que aí se formam entre professores-filósofos e alunos, entre os alunos com o conhecimento e eles todos entre si, quando envolvidos coletivamente nessas mesmas voltas e treinos afetivo-cognitivos, ao ritmo e sob as provocações da filosofia, tendem a ser fortes e suficientemente coesos diante dos momentos de adversidades, sempre constantes na vida escolar.

O ambiente de sala de aula exige de todo professor de filosofia um discernimento prático (*phronesis*) mínimo (ou máximo?) e que não cabe nos enunciados de um método. E por isso *não* se trata, definitivamente, da *fissuração filosófica* como proposição de um método. A propósito, como bem afirma a professora Jeanne Marie Gagnebin em seu paradoxal “método desviante”: a “primeira regra para o reto ensino, em particular, o reto ensino da filosofia: não temer os desvios, não temer a errância” (GAGNEBIN, 2006). A noção de método sempre pressupõe a existência de certos atos sequenciais, que poderiam ser abstraídos em enunciados norteadores, normativos, sobre uma prática concreta. Ela implica num conjunto de regras que visam garantir um êxito. E é justamente isso que queremos relativizar, posto que no ensino de filosofia nosso problema é que não podemos ser colocados numa trilha já caminhada (*methodos*), preferimos os *rizomas* e sabemos que sempre há mil caminhos e ainda caminhos inimagináveis. Propomos, então, o que estamos chamando de *fissuração filosófica* como um “olho clínico”: seus objetos de lida não são coisas passíveis de uma enunciação abstrata que trouxessem as condições de seu êxito, e para nós os métodos acabam sendo apenas pseudo-regras. Mesmo assim, é sempre legítimo ao professor de filosofia se indagar: como encontrar o problema relevante para envolver os alunos e, ecoando a reivindicação discente de nossa epígrafe, torná-los interessados?

Ora, a sensibilidade às intensidades latentes e explícitas que dominam as dinâmicas afetivas do interior das aulas de filosofia que queremos resgatar implica em pensarmos sobre a experiência escolar para muito além dos conteúdos filosóficos a serem mobilizados; implica em pensar os adolescentes e jovens “reais” em todos os dias de sala de aula, e a tirarmos conclusões a partir do tempo em que pensamos neles e junto deles. A máxima nietzschiana (§63 de *Para Além de Bem e Mal*) talvez nos inspire, ou ao menos nos provoque um pouco

em consideração a isso: “Quem é professor nato considera cada coisa apenas em relação aos seus alunos – inclusive a si mesmo” (NIETZSCHE, 2005, p. 62).

Assumir assim a *fissuração filosófica* implica também em que ela nos ajuda a pensar nossas próprias experiências; e a experiência escolar tem a ver com a experiência de deixar de ser um licenciado e ser um professor. Noutras palavras, significa que não damos aula para sujeitos epistêmicos, mas para alunos. A experiência escolar é absolutamente importante no processo de subjetivação seja de estudantes, seja de professores, de modo que é no seio da escola como uma experiência muito mais ampla que a *fissuração filosófica* precisaria ser compreendida, tanto quanto na da própria vida dos atores envolvidos (professor e alunos), para não correr o risco nem de se ensimesmar, por um lado, pois escola é genuinamente coletividade, nem de se deixar enquadrar, pois a vida potente não se permite ser pedagogizada nem reduzida a práticas metódicas. Como a vida mesmo nos en-signa, a *fissuração filosófica* deve apostar mais na busca, ou melhor, na criação de sentidos pelas experiências estudantis, filosofando.

As aulas de filosofia são campos muito favoráveis para intensidades possíveis, campos de provocações e imposturas aos olhos do senso comum. Campo de geração de signos, de intensificação do impensado, do inimaginado, do imemorado, do despercebido, como esforço de deslocamento dos limites até que eles se rasguem, como fissuração do lugar comum de sentir, pensar e tudo mais. Assim, ensinar filosofia ou a filosofar, como estratégia de filosofar nas *fissuras*, de ser signo da filosofia nas fissuras todas, nas fissuras institucionais e na das angústias existenciais que os adolescentes carregam, é o professor saber ser sensível a isso e tentar embutir um signo aí dentro dessas fissuras, a fim de que aí eles possam “cintilar e zigiguezaguear”, como vimos com Deleuze, e fazer a linha da sensibilidade do estudante furar até atingir a linha de seu próprio pensamento, acendendo-o.

Como *fissuração filosófica*, instalar-se, pelo discurso e pelas práticas pedagógico-filosóficas, nas fissuras já abertas por desejos, nas brechas das opiniões, nas rachaduras de tristezas, para sentir e entender de que tecido elas são feitas e para alterá-las de alguma forma. E isso não significa apaziguá-las, acalentá-las, necessariamente. Ao contrário, não raro se trata de exauri-las enquanto fissuras assim constituídas, rompendo seus pontos frágeis. E só às vezes se trata de preenchê-las, no sentido de trazer algum acalanto mais urgente e de fato necessário, assim como se passa com as fissuras musculares durante o repouso, após os exercícios exaustivos de musculação, no que se reconstitui e ao fim se fortalece a musculatura. Filosofar aí dentro e deixar que depois a força das ideias injetadas pela filosofia e a própria força do pensamento do estudante reverberem e trabalhem por si sós, tendo-lhes

dado a ignição. Recordemos Deleuze, para quem “[...] o erro da filosofia é pressupor em nós uma boa vontade de pensar, um desejo, um amor natural pela verdade [...]” (DELEUZE, 2003, p. 15), e que, portanto, ao professor cabe sempre a prontidão do trabalho de construção de oportunidades sempre melhores para propiciar o pensamento, ciente ainda das vicissitudes e da “[...] contingência de um encontro que força a pensar, a fim de erguer e estabelecer a necessidade absoluta de um ato de pensar, de uma paixão de pensar” (ibid., p. 203).

Ora, a experiência de ensinar a filosofar no Ensino Médio atesta que essa práxis não apenas suscita, pela articulação crítica de conceitos diversos, toda uma multiplicidade de afetos no interior da aula de filosofia, como também, de modo privilegiado e singular, que ela ainda pode tematizar esses mesmos afetos, assumindo-os, por sua vez, como nova e fértil problematização conceitual. Buscando, por um lado, nesse horizonte de possibilidades, superar os riscos de operar uma atitude meramente recognitiva e, por outro lado, evitar a sedutora ilusão de que *encontros* e *acontecimentos* significativos de aprendizagem possam ser programados e cumpridos, a prática do ensinar a filosofar – insinua-nos a experiência, todavia –, é capaz de operar certa forma de desvendar, criticar, relacionar e ressignificar os afetos todos que transitam na sala de aula; e o faz com as provocações e condições próprias do pensar filosófico. Já pudemos experimentar isso com satisfatório êxito, e trazemos aqui, como exemplo, a transcrição da produção de um(a) estudante do terceiro ano do Ensino Médio, escolhida livremente e realizada conforme a proposta da atividade do Anexo 6:

Propus-me à autorreflexão acerca de minha angustiante situação: meu amor encontra-se [cita o país estrangeiro], e neste ficará pelos próximos seis meses - perdão, não é meu amor, mas aquele[a] que eu amo que está lá, [...]; meu amor encontra-se aqui, comigo, tomado pela saudade. Meu verdadeiro desafio é não me deixar tomar pela mesma.

Coloquei-me, pois, em um estado meditativo, maximizando minha reflexão - que chegou a se tornar uma tortura diária - buscando vencer o imenso e profundo oceano das saudades. Para tanto, me utilizei (além da poesia) das teorias filosóficas de Espinosa (liberdade e afetos) e Pascal (tédio, divertimento), sempre as submetendo a uma análise crítica própria.

Começo pelo segundo, que vê no tédio, entendido como tristeza e melancolia, a condição essencial do ser humano. Tédio este que é fruto da inatividade e, portanto, do pensamento. Pascal afirma que quando não resta nada ao homem senão pensar, este se dá conta de sua miséria. Ora, foi justamente a isso que me sujeitei: à reflexão. Assim como "convém apostar na existência de Deus", convém apostar na felicidade do homem. Creio que o *divertissement* deve ser explorado, porém de maneira consciente. O que me traz ao primeiro filósofo.

Espinosa vê na compreensão e no conhecimento a grande chave para a liberdade e para a felicidade (e atividade), posto que, em seu universo, tudo ocorre por necessidade, como deve ocorrer: Mesmo discordando da segunda parte, penso que a compreensão e o conhecimento são fundamentais para a felicidade do homem e que, para viver em harmonia com a saudade é preciso

compreendê-la. Segue, portanto, uma poesia, em forma de soneto, no qual trato desse estado de ser:

*Tem mais presença em mim o que me falta;  
Doce rendição, de corpo e de alma,  
A este amor, tão terno tão frágil,  
Tão violento tão desesperado.*

*Tem mais presença em mim o que me falta;  
Sentimento de imortalidade,  
Que corre, por entre os lençóis fatigados,  
Surgindo no calor do teu abraço*

*Porém, é tal abraço o furtador,  
Me toma o ser, abruptamente,  
E, indiferente, o vazio me preenche.*

*Não me encontro mais em mim,  
Vejo-me apenas nos olhos teus.  
Tem mais presença em mim o que me falta.*

A saudade é, de fato, consumidora. Entretanto, é também fruto do amor. Através deste (e da alegria), segundo Espinosa, aumenta-se o potencial de agir. Devo, portanto, encará-la como propiciadora deste potencial, e buscar, seja por meio da arte ou da poesia, desfrutá-la; disse Neruda, "o maior dos sofrimentos é nunca ter sofrido." Ora, eu amo, eu me interesso e, portanto, devo afirmar a vida mais do que nunca: em toda a sua imprevisibilidade e beleza, assim como tristeza e solidão, e deixar-me encantar pelo presente.

Fazendo-se uma justa concessão a certa tradição filosófica, não somente expressões afetivas como as *emoções* e os *sentimentos*, assim comumente ditos, mas também o próprio *conhecimento* pode ainda ser submetido à investigação e ressignificado, junto aos estudantes, como mais um dentre tão variados *afetos*. Essa invertida do senso comum – que não raramente funciona de modo binário e arrivista opondo, como se costuma empregar, *razão* e *emoção*, *cabeça* e *coração*, *mente* e *corpo* – proporciona ao professor poder atuar então sobre um campo de objetos conceituais tão dentro quanto fora, na percepção imediata dos próprios alunos, tão distante quanto perto, tão invisível quanto sensível, tão categórico quanto experimentável, tão abstrato quanto concreto, tão referente à alteridade quanto à subjetividade. Para exemplificar isso, apresentamos a transcrição de uma outra produção de estudante terceiranista, optada livremente e realizada conforme a proposta do Anexo 7:

#### Quando a liberdade sufoca

Desde adolescente achei que tinha nascido para fazer [cita o esporte], que essa era minha vocação e, assim como tinha essa, cada pessoa tinha uma. Hoje, me questiono se devo mesmo fazer isso, se não devo explorar outras

atividades antes de mergulhar num caminho sem volta. Penso isso devido a Sartre.

Obviamente, sempre tive curiosidades em outras atividades, mas foi só com Sartre que percebi que talvez não exista algo como uma vocação por pessoa. Minhas ações definem quem sou e, portanto, posso ter como essência o [cita o esporte], mas tenho que aceitar que eu defini isso e não o contrário.

Recentemente, ando muito angustiado pela percepção dessa liberdade. Estava, antes, conformado que minha vida tinha um sentido único e que estava destinado a segui-lo, mas e se descobrir algo que seja melhor ou que goste mais? Enfim, essa liberdade, no fundo, não me fez bem em relação a minha escolha, me deixou apenas com mais dúvidas, mas acredito que me fez bem para a vida de modo geral.

Me fez bem para a vida, pois descobri que em toda a situação a escolha é possível. Não importa o quão extrema seja a situação, pode-se sempre decidir o que fazer e essa é uma das maiores angústias do ser humano. Saber que, não importa qual seja a situação, ele nunca poderá dizer que não tinha escolha, pois a situação influencia, mas não determina.

Enfim, Sartre, por mais que tenha me esclarecido coisas, não deixou de muito me angustiar. Quando penso em meu futuro, sou cauteloso, o medo de fazer a decisão errada aumentou, e agora todas as minhas decisões serão assim, cautelosas. A liberdade com certeza é uma coisa boa, mas não [como] quando era confortável o conformismo determinista.

Dessa forma, pode-se dispor, em sala de aula, da multiplicidade dos afetos todos, por que não, de forma mais criativa e mais ativa, utilizando-os como “personagens conceituais” para a compreensão de como seus efeitos se fazem repercutir na complexidade do mundo ou, inversamente, de como dela eles são (e)feitos.

Embora também seja perfeitamente possível, como acabamos de demonstrar, nesse exercício da *fissuração filosófica* não é necessário nem tematizar diretamente os afetos ou as filosofias que deles se ocupam mais diretamente, e nem aqueles assuntos (aos quais recorreremos para explicitar alguns pontos sensíveis do contemporâneo por meio da sociologia, da psicologia, da psicanálise e ciências afins, como fizemos no capítulo 2), numa aula de filosofia no Ensino Médio, para se poder “filosofar nas fissuras”. Não é preciso prescrevermos conteúdos programáticos específicos para isso. Bastaria encontrar, no amplo repertório já oferecido pela própria tradição filosófica, as janelas de passagem, de modo rizomático inclusive, ao trabalhar os conteúdos originalmente filosóficos, sabendo estabelecer relações com a vida dos estudantes e a atualidade para já entrar nessas fissuras.

Deleuze e Guattari nos propuseram pensar a filosofia de forma *imanente, insistente e consistente*<sup>141</sup>, como criação de conceitos e, para eles, a história da filosofia constrói

---

<sup>141</sup> Afirmam Deleuze e Guattari: “A filosofia apresenta três elementos, cada um dos quais responde aos dois outros, mas deve ser considerada em si mesma: o *plano pré-filosófico que ela deve traçar (imanência)*, os *personagens pró-filosóficos que ela deve inventar e fazer viver (insistência)*, os *conceitos filosóficos que ela deve criar (consistência)*” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 101).

“paisagens conceituais” e também nos oferece “personagens conceituais”<sup>142</sup>, sendo a própria filosofia não uma simples “discussão”, mas “elaboração conceitual”. Em suma, se toda filosofia nasce de um problema construído, não se pode renunciar ao trabalho filosófico, nem à construção das referências, para, com essa base, o aluno poder orientar-se no pensamento. E na medida em que se efetiva uma produção conceitual com os alunos, o professor deve ser uma espécie de produtor de filosofia ele mesmo, para que o aluno também possa aprender isso com ele. De certa forma, pois, não há como um professor de filosofia não ser filósofo, ao menos para seus alunos.

A filosofia na escola se depara sempre com a urgência do tempo presente – muito mais do que o passado –, como centro de interesse dos alunos, e aí de fato pode estar a sua maior eficácia. Recordemos Foucault, para quem “[...] talvez o mais evidente dos problemas filosóficos seja a questão do tempo presente e daquilo que somos neste exato momento” (FOUCAULT, 1995, p. 239). É fundamental, então, auxiliar os estudantes a compreenderem que é sempre no presente que se dá o modo como o filósofo constrói os problemas e como ele os encaminha em sua tentativa de solucioná-los e decifrá-los. Justamente por isso fica difícil ao professor evitar se expor sobre as questões do tempo presente – requer-se, então, cuidado para que tal exposição não fira o princípio crítico, não se tornando uma espécie de doutrinação ou de interpretação excludente de outras interpretações acerca dos fatos da cultura. A construção do quadro de referências precisa ser a mais isenta possível, para que, se conseguindo ir além disso, o pensamento que se posiciona também possa ser o mais livre possível, igualmente responsável.

Não se pode perder de vista, também, que a filosofia é sempre uma *geofilosofia*, uma disciplina cultural, e está comprometida em dar respostas culturais. Essa vinculação com a cultura é um elemento que não deve estar ausente das aulas com os jovens alunos, possibilitando-lhes ir além do nível pessoal e sentimental de cada um. Igualmente importante e proveitoso é atentar para o fato de que o aluno do Ensino Médio se apresenta numa idade de sensibilidade muito forte quanto às questões culturais, bem como quanto ao justo e ao injusto. Daí a importância de saber realizar a passagem dos textos filosóficos para as experiências culturais, fazendo o trânsito pelo imaginário dos alunos, num certo modo de “curvar-se” sobre a cultura.

---

<sup>142</sup> Citamos novamente: “O personagem conceitual não é o representante do filósofo, é mesmo o contrário: o filósofo é somente o invólucro de seu principal personagem conceitual e de todos os outros, que são os intercessores, os verdadeiros sujeitos de sua filosofia. Os personagens conceituais são os ‘heterônimos’ do filósofo, e o nome do filósofo, o simples pseudônimo de seus personagens”(DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 86).

O ensino de filosofia, contudo, vale dizer, não pode pretender ser estritamente histórico, no sentido do socialmente compartilhado, mas também particular e íntimo, no que temos que as esferas da razão, da memória e da sensibilidade são solicitadas e estão envolvidas no ensino filosófico de uma forma muito pessoal. E disso decorre algo mais: enquanto nos detemos somente com o que pode ser ensinado, é preciso saber que há sempre coisas que o professor nunca saberá, as quais dependem somente da mediação dos alunos, de como eles, a seu modo, encaminharão o uso dos conceitos trabalhados. Afirmar essa dimensão pessoal e íntima – tanto quanto as inconscientes, como já trouxemos anteriormente – não quer dizer que o ensinar deva procurar incidir num sentimentalismo ou num psicologismo, numa prática apenas causadora de sensações “gostosinhas” ou euforias, até para não entrar na lógica dos mercados do gozo, das aulas-show e da saturação pelo prazer, casos que não podem ser confundidos com a qualidade das intensidades acontecimentais que já averiguamos no pensamento de Deleuze.

Os verdadeiros *acontecimentos*, embora também possam perfeitamente comportar as emoções e os sentimentos, não são da ordem do senso comum, do apenas empírico, e não deveriam ser visados, pelo professor, como eventos de espetacularização ou de grandes epifanias. Pensar uma aula de filosofia, um signo filosófico e o aprendizado como experiência de acontecimento, ao modo deleuziano, passa inclusive por propor um ambiente acontecimental no qual caibam as rotinas escolares, o “arroz com feijão” da receita que já se conhece e se sabe que também alimenta, e até as trivialidades que fazem parte da vida. Com o necessário esclarecimento, a professora Renata Lima Aspís aponta para a dimensão ativa desse propósito pedagógico:

[...] Esses signos são involuntários, por certo, se é trombado por eles. No curso de filosofia, eles devem ser involuntários para os alunos, mas não para os professores. O ensino, este sim, pode ser planejado, planejado para ser acontecimento, isto é, para trombar com os alunos (como signos) e mudar algo em suas formas de sentir e de pensar. Trata-se de afetar. (ASPIS, p. 68)

Embora o professor deva mesmo, sempre procurar provocar acontecimentos nos quais signos fortes possam ser apreendidos, é preciso também considerar que o sucesso nisso nunca está em seu poder, e que é também no inesperadamente mais banal que o almejado, sem aviso, pode se realizar, inclusive muito discretamente. Manter-se à espreita dos acontecimentos, portanto, é tão ou mais importante que a tentativa docente em os propiciar.

É importante pensarmos a experiência escolar pelo olhar da filosofia para não sucumbirmos, no turbilhão dos afazeres docentes e ante certas pressões existentes nas escolas, aos modismos pedagógicos frequentemente enviesados por discursos ideológicos da

atualidade. Enquanto a produção de conhecimento depende do domínio de técnicas e conteúdos inerentes a determinada área, com o pensamento filosófico se passa algo diferente, pois ele implica nossa própria capacidade de questionarmos nossas certezas; e não só não depende do estrito seguimento de regras que o dirijam, como também pode estar ausente em pessoas altamente eruditas e com bom raciocínio lógico. É o pensamento como potência de ajuizar, comum a todos os humanos (sem querer dizer que todos dela fazem o melhor uso), que a filosofia tem por tarefa também promover. Estamos a falar da atividade do pensar imediatamente identificada como um certo e deliberado distanciamento do vivido pedagógico-escolar, colocando em questão suas bases, voltando-se para uma coisa uma vez mais e colocando em questão seus pressupostos, juízos e significados. E a partir daí fazer passarem nossas escolhas pedagógicas por uma deliberação refletida, como nas escolas filosóficas da antiguidade, em que a convivência e a reflexão em torno de problemas práticos e teóricos da vida ensejavam filosofar verdadeiramente.

É quando certas questões da existência, sobre as quais (ainda) não temos como produzir conhecimento, no entanto nos inquietam e se tornam para nós experiências genuínas de pensamento. Enquanto o conhecimento procura enunciados que sejam ao limite verdadeiros ou falsos, o pensamento, por sua vez, busca sentido/significado para a experiência. A grande tarefa do pensamento filosófico é, assim, atribuir um sentido para algo, como um ato de criação e refundação disso. Não se trata de um sentido enquanto finalidade, ou de estabelecer um meio para atender a um fim. Ora, há várias coisas na vida que escapam a isso, como por exemplo a amizade. Não se pergunta “para que você é amigo de fulano?”. Estabelecer uma finalidade instrumental para a amizade (como por exemplo: para me emprestar dinheiro) destruiria a amizade. Igualmente, o valor de uma poesia estaria em para com ela se passar numa prova? Um tal instrumentalismo tem bombardeado as escolas pelo menos desde a década de 1960, e filosofar com alunos de Ensino Médio é escapar desse lugar comum, em que a ausência de pensamento é perigosíssima. Aprender a pensar diferentemente “o que é isso?”, no fundo, é justamente o que se trata de operacionalizar com os alunos, fisingando-os antes em seus incômodos possivelmente relacionados aos temas em questão. O que propomos, portanto, não é algo absolutamente divergente do que tantos esforços louváveis de se pensar o ensino de filosofia nas escolas já alcançou dizer nas últimas décadas no país, ao contrário, é-nos difícil deles discordar.

Mas queremos acenar para algo mais e que nos parece ter sido negligenciado. Ademais, há também uma razão terrivelmente prática para que a dimensão afetivo-cognitiva no ato de filosofar no Ensino Médio nos surja como premente, posto que potencializa esse

ato: com raríssimas exceções, o que se viu no país quando recentemente foi obrigatória como componente curricular, é que a filosofia dispunha de uma única aula semanal, de míseros minutos comumente a não completar uma volta inteira do ponteiro maior do relógio, durante os quais o ensino, a transmissão, a tradição, a inovação e tantas exigências mais eram esperadas. E soma-se a isso o acúmulo de turmas e de alunos, por professor de filosofia, para conseguir compor uma carga horária maior devido às necessidades financeiras. Numa condição assim precária e dramática – enquanto não corrigida nesse vício de origem – a valorização e o investimento no vínculo afetivo entre professor de filosofia e estudantes, entre estudantes e a própria experiência filosófica e deles entre si a partir da filosofia, como uma forma de diminuir barreiras e de atrair mais os alunos, parece-nos um meio a mais, uma estratégia favorável enquanto vigoram condições educacionais tão desdenhadoras. É doloroso ter de admitir, mas muitas vezes, por força da precariedade das condições curriculares, algo assim tão fundamental para o processo de ensino e aprendizagem precise ser reivindicado também por razões muito menos nobres.

Por fim, quais os meios práticos de efetivar certa eficácia da filosofia, como parte do direito à educação para todos, como uma exigência ético-política de uma boa formação básica? Ou como efetivar o que Kant chamou de saída da minoridade, por exemplo? Nas salas de aula de um país como o nosso não há como não trabalhar em meio à heterogeneidade e à diversidade cultural. Colocamo-nos, então, mais uma pergunta: o que é ensinar filosofia aqui? Como pensar o ensino filosófico de massa? Isso certamente supõe práticas diferenciadas do ensino de filosofia. Conseguir explicar para si mesmo não somente o conteúdo filosófico, mas também quem são seus interlocutores, faz-se imprescindível para se poder dar a aula e, da mesma forma, para a pertinência da finalidade dos conteúdos apresentados aos alunos e trabalhados com eles. Igualmente, é fundamental saber também como a filosofia pode estar dentro da grade e da cultura pedagógica da escola em que se trabalha e de sua comunidade, e o quanto isso demanda dela uma real transdisciplinaridade. As ciências, as linguagens, as artes e a filosofia são especificidades das potências do sentir, do pensar e do conhecer humanos, todas já representadas na escola e, portanto, formando um material riquíssimo para composições filosóficas transdisciplinares.

Visando a isso tudo, e com base em nossa literatura, em nossas experiências e memórias de um pouco mais de uma década e meia, e também em nossos arquivos docentes de materiais pesquisados por nós e produzidos por algumas centenas de estudantes, são três as partes deste terceiro e último capítulo, compondo rizomaticamente frentes ativas da *fissuração filosófica*. Em 3.1 (*Tramar outros enlaces desde o inconsciente: o devir-vírus*), a

relação afetivo-cognitiva entre aluno e professor de filosofia, enquanto todos envolvidos nas linhas duras da cultura e da instituição escolar, atravessados ainda pelas dinâmicas inconscientes. Em 3.2 (*Inscriver a[s] filosofia[s] no circuito dos desejos: a fricção inquieta*), acerca do interesse sobre questão afetiva nos estudos sobre o ensino escolar de filosofia, e sobre o papel do desejo (uma vez acertando com ele nossas dívidas teóricas) no ensino (do professor) e como móbil do aprendizado (do aluno) de filosofia, buscando traçar linhas flexíveis de experimentações e linhas de fuga como criação e produção de sentidos. E em 3.3 (*Em con-vivência com a escola: o contágio pelos encontros*), sobre a relação aluno-aluno envolvidos no ato de filosofar e conjuntamente a outros componentes curriculares.

### 3.1 Tramar outros enlaces desde o inconsciente: o devir-vírus

---

*A atividade que determinei aos alunos da segunda série do Ensino Médio realizarem, como parte de um trabalho obrigatório que envolvia temas de ética e política, consistia numa entrevista com algum trabalhador de baixa renda, de modo que eles pudessem, minimamente, estabelecer um diálogo direto e orientado com alguém tão distante da situação socioeconômica deles e de suas famílias. Mas um(a) dos(as) alunos(as) insistiu muito perseverantemente para dispor de uma exceção e assim poder dissertar sobre sua antiga babá, que no entanto era recém-falecida. Argumentava que poderia falar da experiência dela porque a conhecia muito bem, desde muito pequeno(a), e que ela era “como alguém da família”. Vencendo com dificuldade a resistência do professor, o pedido foi autorizado e a entrega escrita e reflexiva foi realizada dentro do prazo. Ao fim do trimestre, na reunião de pais, sua mãe soube em conversa comigo desse episódio e então se emocionou bastante. Nessa conversa finalmente entendi que tudo se tratava de uma necessidade de elaboração da dor do luto por parte do(a) aluno(a), que havia enxergado na reflexão filosófico-sociológica a ser feita alguma oportunidade a mais. Tal experiência certamente me ensi(g)nou algo importante, como professor, e depois disso também alterou a relação com esse(a) estudante.*

---

Memórias

Nossa escolha por este subtítulo passa certamente pela *complexidade* de que se trata o território do inconsciente. A complexidade, lembra-nos Edgar Morin “[...] é uma palavra-problema e não uma palavra-solução” (MORIN, 2011, p. 6), e nosso problema, ao propormos como parte da *fissuração filosófica* o “tramar outros enlaces desde o inconsciente” passa pela necessidade de religar as práticas de ensino de filosofia a uma atenção maior com o dinamismo rebelde do inconsciente. Nesse sentido, o “complexus” (aquilo que é tecido junto) do que estamos propondo diz respeito então a uma trama a ser estabelecida enlaçando duas ou mais singularidades, o professor e o(s) aluno(s), mas levando em conta que todos já estão sempre situados numa zona de indiscernimento (o inconsciente) onde ninguém resta plenamente ativo, como no caso da cognição (em que o conhecimento, como vimos, é sempre consciente), mas todos também resultam passivos, pois essa zona é ela mesma ativa e comanda um certo tipo de *saber* que os envolvidos no ato educativo filosofante não dominam (o *saber* inconsciente). Ele se faz presente e, quer queiramos quer não, participa ativamente, tal como nos atos de *transmissão* e de *transferência*, como vimos (em 1.2.2.2). Ou seja o próprio inconsciente já é uma trama e uma complexidade por si só. Mais do que isso, o inconsciente de todos é ainda quem verdadeiramente trama, nunca primeiramente o professor ou o aluno, ou melhor, não eles conscientemente. O dicionário Aurélio assim define o verbete *tramar*, em cuja polivalência semântica reconhecemos toda sorte de possibilidades de ações de ordem inconsciente:

Passar (a trama) por entre os fios da urdidura; tecer, entretecer, entecer, entrelaçar. 2. Maquinar, urdir: *Tramou toda a história, pretendendo iludir pessoas ingênuas*. 3. Intrigar, enredar. 4. Armar uma conspiração; conspirar: *Tramava contra a ordem estabelecida*. (FERREIRA, 1999, p. 1983)

Isso requer admitirmos que ali (desde o inconsciente) todos já estamos originalmente enlaçados, de modo que no interior de uma aula qualquer esse plano de nossa imanência, da imanência de professores e alunos, está inexoravelmente produzindo seus efeitos, quer os capturemos quer não, sempre a rigor imprevisivelmente, constituindo, como já tratamos, um fator importante das vicissitudes da vida afetivo-cognitiva e dos processos de ensino e aprendizagem. Ou seja, em nós (professores ou alunos), conosco e por sua complexidade, sem que o conheçamos nem sejamos capazes de tutelá-lo, o inconsciente tece, entrelaça, maquina, urde, intriga, enreda, conspira, trama.

É importante esclarecer que quando falamos de inconsciente não se fala de um estado (como quando se diz que “se perde a consciência”); tampouco de um automatismo (cortical do cérebro) comportamental ou orgânico; ou de uma sublimaridade ou subpercepção ou

subconsciente (termo que nem Freud utilizava); menos ainda de um porão guardado no fundo, repleto de coisas sombrias. Trata-se, na verdade, de um tipo de funcionamento em continuidade com a consciência, não se opondo a ela e cuja produção psíquica nasce fora do *ego/eu*, naquilo que Freud chamou de *id/isso*, algo sem contorno e que se nos ocorre – ou num plano de imanência, se preferirmos –, epicentro do inconsciente e onde o que quer que seja ou que depois devesse como um *eu*, este aí vive sob certo parasitismo; e que se pudermos traduzir nalgum verbo certamente pode ser o verbo *desejar*.

Ao professor é preciso entender-se com isso para fins pedagógicos e, enquanto adulto, pressupõe-se nele maior avanço no autoconhecimento do que nos adolescentes, devendo sempre saber disso mais do que os próprios alunos – ao menos seria razoável assim esperar. Não só para lidar com os efeitos mais explícitos das ações inconscientes durante a lida relacional e pedagógica com os estudantes, mas também para pôr, na medida do possível, o que já se pôde descobrir acerca desses processos inconscientes – seja teoricamente, seja pelo que a convivência já tiver revelado na prática – a serviço do próprio ato de filosofar. Trata-se, na verdade, de um desafio paradoxal: saber-se já na zona do não conhecido e a ela suscetível, e também, como propomos, compor-se de tal modo com ela e dela dispor, que ainda se possa disso tudo alcançar algum proveito para o ensinar e para o aprender a filosofar. A fim de assumir esse desafio paradoxal, inspirados em Deleuze (1997) propomos ao professor de filosofia o devir-vírus<sup>143</sup> e a atitude tática do vírus, “sabotando” não aquilo que soberanamente é quem tem poder de “sabotar” (o inconsciente), mas dispondo-se *na* atividade inconsciente que percorre o circuito afetivo-cognitivo de toda aula sempre prontamente atento, à espreita de seus sinais, das melhores ocasiões aí proporcionadas, para atuar de modo a favorecer junto aos alunos o que lhe cabe entregar.

Um vírus é uma tecnologia de invadir transmutando o hospedeiro. Ele adentra um corpo e usa sua energia para se replicar e assim transmuta esse corpo. Portanto, no limite da metáfora, não se trata de ser bom ou ruim, mas de ser como sementes ao vento. O “professor-vírus” deixa de pastorear e passa então a “infectar”, a “incendiar”, a afetar os alunos com a potência da mensagem que carrega, a da própria filosofia. Ele deve trazer à tona os problemas dos próprios alunos, mapeando suas fissuras angustiantes e lançando “garfos-signos” sobre os estudantes, despertando-os. E se tornar professor “intercessor”, que ajude os alunos a se

---

<sup>143</sup> “Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos. É nesse sentido que o devir é o processo do desejo. Esse princípio de proximidade ou de aproximação é inteiramente particular, e não reintroduz analogia alguma” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 64).

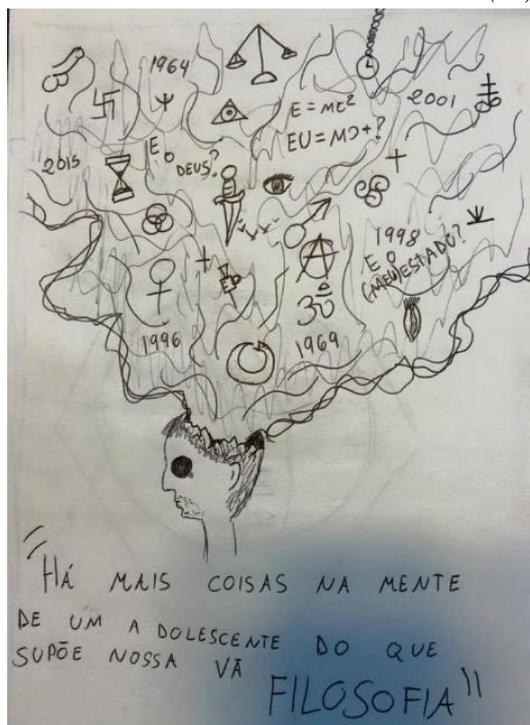
desviarem das ideias fixas para que resolvam seus próprios problemas com os auxílios da filosofia e todo seu rigor. Noutras palavras, libertar-se da ideia primitiva de professor, ordenador de tudo, disciplinador implacável. Seu ensino e sua atividade se recusam a serem de governança, pré-conduzindo condutas e assujeitando os estudantes, e buscam levar a subversões do mundo, a uma (r)existência afirmativa, a alguma criação. Mais do que negar um mundo, é afirmar um outro. Vivemos num mundo semiocapitalista de excesso de informação, com signos já significados para serem consumidos, onde não os criamos mais. Como vimos (em 2.2.3), já vivemos numa sociedade pedagogizada e neste mundo não se trata de criar, mas de aprender a utilizar tudo, apenas; já não se descobre mais, porque tudo já está dado, bem como seus tutoriais para serem consultados. E se o mundo está assim, quem são os professores de filosofia, e como deve ser sua prática?

Demasiado poético isso tudo, talvez, mas o que estamos a propor ganha luz e concretude com a (memória da) epígrafe desta seção, fruto de uma situação real e espessa como situação condensadora de histórias, experiências e vivências dos sujeitos envolvidos no que ela conta. Estávamos ambos nas tramas do inconsciente, o professor que propunha a atividade e o aluno adolescente que a ele contrapropunha sua ideia e sua necessidade, os dois aquém de entenderem o que ali estava “se tecendo”, sendo “maquinado”, “conspirado”, “tramado”, mas cujo desfecho só foi possível pelo atravessamento dos afetos, naquele aluno, que o fizeram argumentar e convencer o professor que resistia; e pela posterior compreensão deste e ressignificação da experiência educativa vivida quando o que era carga afetiva inconsciente enfim foi descoberta, potencializando outras propostas, outras relações, outras situações pedagógicas.

É nesse sentido que propomos certa instalação viral em “conluio” com os processos inconscientes e aos quais, em geral, não somos, apenas como professores, versados para saber aproveitar, nem suficientemente sensibilizados a respeitar, senão pela imposição deles mesmo nas práticas do dia a dia docente em sala de aula. É nesse sentido, também, que propomos um devir-professor-vírus que, equipado por tal sensibilidade e compreensão, portando uma mensagem, se possa então infectar-afetar as vidas estudantis, pela filosofia, como (r)existência afirmativa e criação face aos pastoreios e às colonizações da vida que sempre oferecem bens materiais e simbólicos *prêt-à-porter*. A força de um tal devir viral, entendemos, requer uma sensibilização fundamental acerca das condições históricas e existenciais das células beneficiárias, de suas dificuldades e angústias temporárias, suas crises e sua potência em pujante expansão e abertura ao mundo e a novos horizontes. Já estamos a falar, pois, da adolescência.

### 3.1.1 Adolescência, (des)institucionalidade e educação: filosofar entre as crises e as transgressões

Figura 15 – Na mente de um adolescente (2015), parte de trabalho de alunos(as).



Memórias

A Organização Mundial da Saúde atualmente situa a adolescência entre os 10 e os 19 anos de idade. Pensarmos o ensino de filosofia na segunda metade dessa faixa etária, no Ensino Médio, numa perspectiva que visa a emancipação e a ampliação dos horizontes de vida para esses sujeitos escolares requer muito mais do que apenas agenciarmos os conhecimentos ou as ciências da educação, descrevendo os fenômenos (sociais, culturais, artísticos etc.) ou simplesmente prescrevendo como as coisas devem ser. Inscrito na tarefa maior de educar, o ensinar a filosofar incumbe-se, como todo ato educativo, de criar condições para que os adolescentes cheguem a ações desejadas, tornando-se, como verdadeiros sujeitos, enunciadores de algo em nome próprio e saindo, pois, da condição de assujeitados a que a vida na cultura lança inicialmente a todos, para além da naturalidade do nascimento, como vimos com Hannah Arendt (cf. 2.2.2).

Como um fenômeno filiatório, a educação nos assegura como filhos de toda a geração que nos precede, de modo que portamos algo deles, embora terminemos diferentemente. Esse *diferentemente* implica um ideal de escola diverso de uma *escola idealizada*: enquanto a última se proporia a ensinar a “como viver”, a primeira cuidaria de ensinar o mundo como ele é, sem com isso pretender operar uma naturalização sua ou dos processos humanos. Ao contrário, trata-se justamente de não sequestrar às novas gerações seu direito de criar o novo, não tentando instalar neles, tal como a escola idealizada proporia, o modo de vida (idealizado) pela geração anterior. A simples compreensão disso já tem consideráveis implicações sobre as relações afetivo-cognitivas que cruzam o caminho de qualquer processo de ensino e aprendizagem, e o de filosofia pode ser especialmente instado, nessas condições, a uma das maiores atenções, pois quando presente na grade curricular de uma escola ele tende a estar entre os costumeiramente fornecedores de ideias e idealizações à juventude.

Indo além disso, se a inevitabilidade natural da assimetria entre gerações também põe o exercício da autoridade nessa empreitada, o risco do desvirtuamento da autoridade em autoritarismo, hierarquizando em termos de exercício de poder a relação entre gerações, torna-se então um sério complicador, o qual se estabelece como barreira antes mesmo de qualquer ato filosófico poder ser ensaiado. Como vimos, a autoridade legítima é aquela que faz crescer (*augere*), e é esta que pode ser procurada quando o aluno consente (e portanto não quando é coagido por persuasão) que há um saber no outro (naquele professor) que lhe fará crescer. E é resistindo ao antigo que o adolescente e o jovem abrem seu espaço para criar o novo, a seu tempo, de modo que educá-los seja ir pra frente, não ficando parado no passado, o qual também precisa ser conhecido e respeitado, mas sem servilidade.

O ensinar a filosofar, nesse contexto de vida, precisa então estar atento à distinção entre o que é *o* interesse e o que é *do* interesse dos sujeitos estudantis, auxiliados, para isso, pelo professor de filosofia, pelo adulto. Em termos arendtianos, seria algo de um equilíbrio tenso entre o conservar e o romper, mas não sendo exatamente nem um nem outro, expresso como formas de desejar coisas para os aprendizes e propondo-lhes uma determinada educação, e ao mesmo tempo tolerando que eles as rejeitem a fim de criar novas. Trata-se de uma empreitada de aposta, apoiada no entendimento de que, no ser humano, a temporalidade é dilatada (passado, presente e futuro). Nossa própria linguagem lógica (enquanto *logos/ratio*) possibilita uma temporalidade diacrônica, que se espalha no tempo e na qual o *pensar* humano – diferentemente dos outros animais (como tratamos em 1.2.1.1) – assume a força de também raciocinar fora da urgência da cena. Por isso somos capazes de criar problemas para pensarmos, muito embora, como vimos com Deleuze (cf. 1.2.3.1), isto por si só jamais

adquirir o estatuto e a força de mover o pensamento aos aprendizados mais significativos que os problemas genuínos postos pela vida são que promovem.

De todo modo, é preciso levar em conta que na etapa do Ensino Médio, sobretudo a inicial, muitos alunos e alunas apresentam traços de uma relação com os conhecimentos escolares ainda ligados às dinâmicas psíquicas da infância, da qual até então não se demoveram totalmente. E isso se impõe ao ato de aprender e ensinar a filosofar como dificuldades para eles e para os professores, caso estes negligenciem esse fator ao escolher os temas das aulas e principalmente sua didática e o modo com que se proporrá a se relacionar com aqueles alunos nessa condição. Referimo-nos ao fato de que muitos deles – geralmente os mais novos, mas a depender da criação – ainda permanecem num regime de aprendizagem que passa mais fortemente pela paixão que têm pelos professores, pelos pais etc., aprovando-os ou rejeitando-os.

Nesse sentido, é um regime *erótico*, em que tais estudantes aprendem “*por amor*”, e não “*através do amor*”. É a libido investindo a dimensão simbólica e o jogo *transferencial* em plena ocorrência. Com os alunos ainda mais ligados a esses dinamismos, muito do que o professor *amado* propuser pode contar com maiores chances de adesão e de empenho pelos estudantes, tanto quanto pode ser nociva uma estratégia que apele à dita chantagem emocional. Tanto quanto a dos pais, a geralmente eficaz chantagem emocional<sup>144</sup> pode ser cruel com esses estudantes, ao mesmo tempo que uma experiência de poder (e de prazer), dos professores, a comprometer a ética necessária a essa relação, correndo o risco ainda de fazer a docência incorrer, ora ou outra, no narcisismo tão estimulado no mundo contemporâneo, como vimos (em 2.1.3). Ora, se se trata de *mostrar (show)* algo, não é a *performance* do professor, mas os objetos ou problemas de conhecimento, mesmo que uma tal *performatividade* aconteça e, com ela, um eventual fascínio dos alunos pelo professor.

Trata-se, antes, de conferir ao inevitável e incontrolável das dinâmicas inconscientes de *transmissão* e *transferência*, onipresentes nos processos de ensinar e aprender (a filosofar), um contrapeso ético e preventivo aos eventuais desvios das funções. Ocorre que toda a vida escolar é da ordem do compartilhar a experiência, do comparti-la, dividi-la, e o conhecimento que aí se oferece só se torna *amoroso* porque é valorado no interior da relação

---

<sup>144</sup> Talvez não gratuitamente, pelo que acabamos de abordar, chama-nos a atenção que os alunos costumam demonstrar, quando no estudo das falácias informais, um especial interesse pela falácia *ad misericordiam*, também conhecida como “apelo à emoção”, nunca lhes faltando exemplos prontos a comunicar, quando pedidos em aula pelo professor. E em geral eles também são criativos (e pouco repetitivos) quando solicitados a produzir algo sobre o tema. No Anexo 5, disponibilizamos um exemplo no qual um grupo de alunos(as) primeiranistas de Ensino Médio aborda o tema e ainda “arrasta” para a história seus professores de filosofia e sociologia, possivelmente como expressão da “trans(re)ferenciação”, de que trataremos na próxima seção (3.1.2).

com o outro. É somente nos interstícios dessa relação que o conhecimento tem valor, e não “por si só” quando o adolescente ainda está mais ligado a esse dinamismo. Cabe então ao professor ampará-lo na passagem a uma outra forma de valoração do conhecimento – no nosso caso, o da filosofia –, ciente dos dinamismos psíquicos comuns em grupos tão numerosos e heterogêneos de jovens aprendizes, sempre com graus desnivelados de amadurecimento. Afinal, enquanto o *educar* é da ordem da entrada do sujeito no mundo, o *ensinar* requer sempre um objeto, ou seja, um *signo*, aquilo que significa alguma coisa para alguém, que tem um valor para alguém, constituindo-lhe alguma diferença, alguma importância e acréscimo, fazendo-lhe crescer, no caso dos signos mais potentes.

A perspectiva psicanalítica alega que mesmo no adulto, nossa tendência espontânea também é mais para a imaginação do que para o raciocínio, provocado pelas situações-problemas, e que no pensamento infantil, desde a tomada da palavra como entrada na ordem *simbólica*, o que mais vigora é uma organização simbólica em que o *imaginário* predomina sobre o *real* com muito mais força, a ponto de que o que ocorre na infância se torna o protótipo de tudo o que então se sucederá – o que aliás faz Freud recordar o poeta inglês William Wordsworth (1770-1850), de que “a criança é o pai do homem”. A brincadeira, por exemplo, é séria para a criança, e não poderíamos entendê-la ao modo “adultocêntrico”: o brincar lhe é espontâneo e recebe um alto investimento da imaginação, a qual, por sua vez, só é possível porque o *simbólico* já entrou na criança. E o que a pedagogia procura realizar, nas escolas, é sempre tentar fazer disso um uso pedagógico, enquanto aí o humano toma o *simbólico* e o *real* quase como a mesma coisa.

Pois bem, não mais na infância, alguns alunos e alunas do Ensino Médio, porém, estão sempre em níveis diferentes nessa transição entre a predominância do imaginário infantil (muito mais forte) e a do imaginário adulto. E daí, por vezes, os professores presenciarem com alguma surpresa, nas aulas provocativas e conceitualmente sofisticadas no repertório das tradições filosóficas, as manifestações de “infantilidade”, de ingenuidade ou inocência dos alunos, que se revelam ainda bastante atados ao imaginário infantil e, em geral, mais sensíveis e interessados em narrativas (como por exemplo no ensino sobre as mitologias) do que em análises (de textos, de mundo...). O sucesso da contação das histórias, das narrativas, aí, tende a ser um lugar de escape da angústia, significando que algo da infância e do brincar infantil permanecem residualmente no inconsciente. E as corriqueiras brincadeiras adolescentes em aula, de aparência infantil, podem denotar a mesma dinâmica residual: a criança sempre brinca ali onde o adulto se angustia (trabalhar, namorar, guerrear etc.), brinca sempre em sua zona de insuficiência, elaborando-a espontaneamente pela brincadeira. Nesse sentido, aquilo

de que o adolescente espontaneamente brinca, em sala de aula, pode dar pistas de suas fissuras afetivas, de angústias e necessidades de elaboração, ocasião para a abordagem filosófica de determinados assuntos, pelo professor mais afetivamente sagaz e a isso sensível.

Em contextos assim, não apenas isso, mas também o reforço das *regras da convivência* escolar, pelo professor, em conformidade com os propósitos escolares, adquirem caráter de organização, pois a regra enquanto *lei* não é somente restrição e limitação, mas limites como contornos e como bordas, sem as quais os alunos em geral se sentem perdidos, como num mar onde não se vê de que lado está o litoral, a margem. Alguns adolescentes, não é tão raro, chegam a verbalizar aos professores seus incômodos com a experiência de uma liberdade oferecida, quando sentida como falta de limites. É o caso do exemplo do comentário de um(a) estudante segundanista de Ensino Médio que trazemos de nossos arquivos, novamente no contexto daquela solicitação ao final da proposta do Anexo 1, e que aqui transcrevemos:

Por vezes sinto que a liberdade dada ao aluno pelos professores de filosofia e sociologia é confundida, por nós mesmos, com a desnecessidade de se cumprir com afinco as responsabilidades que o curso exige. Falta de leitura, falta de atenção, desrespeito com o professor: atitudes que devem ser coagidas, ainda que com as diretrizes da pedagogia. O curso de filosofia já é incrível, mas pode ser ainda melhor com a plena colaboração, participação e adesão do aluno. Agradeço pelo ano de grandes aprendizagens que você proporcionou, André.

Ao predominar por algum tempo a dinâmica infantil em sala de aula, vale ao professor se recordar de que crianças que não suportam perder quando brincam é porque têm muito sofrimento em jogo, e é por isso que não raro elas também recorrem às regras quando a competição intensifica, reintroduzindo-as no jogo como forma de *gozo* e alívio de suas angústias. É quando o exercício da autoridade docente, com todo o custo emocional que a acompanha, serve ao aprendiz e ao ato educativo de modo muito salutar. Ao professor-filósofo, com adolescentes nessas circunstâncias (do apego insistente às narrativas fantasiosas e às brincadeiras, e descuidando prejudicialmente dos deveres estudantis em função da primazia dos prazeres), cabe a compreensão acerca desses processos, buscando sempre alçar o estudante ao estatuto do *real*. E quando isso se dá de uma forma muito brusca, em que o *real* rompe violentamente o *simbólico*<sup>145</sup>, há sempre a possibilidade de resistência pelo estudante, pois que se desestabiliza ao ser forçado a se remover dessa dinâmica psíquica. E às vezes isso

---

<sup>145</sup> Conforme a psicanálise, o próprio *trauma* é uma forma de irrompimento do *real* no *simbólico*, no qual certas experiências vindas de fora promovem uma desorganização psicológica que o organismo não consegue metabolizar e viram sintomas físicos.

se traduz em atitudes desafiadoras ao professor na rotina das aulas: desprezo, conversa com colegas, pouca dedicação nas tarefas, transgressões etc..

De todo modo, ainda à luz da psicanálise, a condução dessa passagem para o *real*, pela *palavra* do professor, é fundamental, pois sendo da ordem do *simbólico*, ela também é eficaz (no sentido de ser sempre produtora de efeitos, embora não necessariamente do almejado). Não sendo oposto ao *real*, o *simbólico* (da palavra) cria a sensação de real (alterada) das coisas, transformando o mundo em representação, e assim continuamos a nos relacionar com algo que não esteja mais presente, via signo. Porém, o sentido de uma palavra só se dá na frase, na organização *significante*, ou seja, naquilo que representa um sujeito para outro significante, conforme Lacan. É o caso, por exemplo, do significante “babá” na história que contamos na epígrafe anterior. E o simbólico é significante e ele nunca se esgota, é sem fim – por isso, inclusive, os humanos somos tão tagarelas, não importa se professores ou alunos. Em tempo, esses nossos apontamentos mais recentes não nos comprometem com uma filosofia representacionista ou cognitivista, posto que aqui estamos apenas pontuando especificamente as linhas gerais do dinamismo inconsciente pela perspectiva da psicanálise – que vemos sim como bastante útil – e não postulando sobre o fazer filosófico em si. Tampouco para a psicanálise as descrições desses processos implicariam numa educação em que a criação e o filosofar como criação de conceitos resultassem inviabilizados. Noutras palavras, estamos a tratar das consequências das vicissitudes da vida afetivo-cognitiva adolescente para o ensino de escolar de filosofia em termos relacionais, e não ainda propondo *como* filosofar a partir disso. É nessa direção que continuamos.

Outro fator a ser melhor considerado é o quanto de *erotividade*, no sentido alargado por Freud como busca pelo prazer sob suas tantas expressões, pode estar investida a busca pelo conhecimento (ou a recusa a ele). Nessa perspectiva, temos que o desejo, no humano, aparece em todas as formas da experiência, manifestando-se como *polimorfo*, como por exemplo no prazer em ler, comer, beber, olhar, largar-se no sol etc.; e ainda como *perverso*, no sentido técnico da palavra (*per vertere*), indicando o que verte através e para além, ou seja, aquilo que, no humano, tende a transbordar, ao insaciável. Como vimos (em 1.2.2.1), trata-se aqui da *pulsão*, diferentemente do instinto: tendemos a ir além do que precisamos (insaciabilidade).

Pois bem, disso decorre que o elemento erótico sinaliza que a sexualidade vai se deslocando pelas mais variadas formas da experiência humana: transbordante (*perverso*) e polimorfo (indo em muitas direções), eventualmente o desejo se revela como um gostar de matemática, ou de filosofia etc.. Ora, tal gosto não é instintivo, o que significa que se vai

entrando numa certa relação simbólica cujos assuntos vão se constituindo como prazerosos. É a idiosincrasia própria do campo dos gostos, e por isso a relação com o que ensinamos vai ser sempre parametrizada, pelo aluno, por um certo circuito ou regime de prazer. E esse prazer, ou *gozo*, não deveria jamais ser um elemento no ponto-cego do olhar do educador. Trata-se sempre de um prazer que surge e usa o corpo por razões simbólicas (por exemplo, na boa conversação, nas carícias preliminares ao ato sexual etc.), para além, pois, dos dispositivos instintivos estritamente vinculados às demandas da sobrevivência e da reprodução. O prazer pode ir ainda na direção do civilizatório ou do anticivilizatório, e ciente disso, toda educação é instada a com ele lidar e a orientá-lo no primeiro sentido.

Seja como for, trata-se do prazer ou do gozo como dimensão afetiva do jogo do ensinar e do aprender. E é fundamental que o professor de filosofia saiba estar atento a isso, seja para buscar aproximar os alunos dos objetos de conhecimento filosófico e do ato de filosofar, seja para, ao buscar realizar isso junto a eles, também auxiliá-los a superar as premissas insaciáveis do puro hedonismo contemporâneo (como vimos em 2.1.3) e do empuxo ao gozo pela lógica do discurso capitalista (cf. 2.2.2). Afinal, como examinamos, estes invadem inclusive a educação e tendem hoje a colonizar nossos desejos de modo tão mais eficaz quanto de menos recursos internos (capacidade crítica, parâmetros para relativização advindos da experiência de vida) dispomos, o que, aliás, tende a não ser o ponto forte dos jovens sujeitos escolares ainda em vias da aquisição e construção desses recursos.

Com isso tudo não estamos propondo que o professor deva querer compreender o inconsciente de qualquer aluno em específico, o que aliás é impossível e cuja tentativa seria invasiva e injustificável fora de qualquer ato de *psicanálise*. Seria ainda leviano acreditar poder realizá-lo apenas a partir de algumas premissas psicanalíticas, sem a formação adequada, e do tempo e modo de convivência tão diminutos compartilhados com os estudantes, cuja vida (consciente e inconsciente) ultrapassa, felizmente, a de seus momentos de confinamento escolar. O próprio inconsciente sequer é passível de qualquer tutela. E tanto quanto o *ethos* psicanalítico adverte a seus profissionais sobre sua “douta ignorância”, um professor deve compreender que muito mais ele, a rigor, nada sabe das formações inconscientes e da direção dos sintomas de seus alunos. E essa sua permanente incompletude de saber se deve a que o próprio saber do inconsciente não se constitui como um conjunto completo e fechado de informações que se possa alcançar e dominar. Em suma, o fundamental é o professor estar ciente da presença e das ocorrências dos processos inconscientes e não tentar *analisar* os alunos; e também entender que há problemas de

aprendizagem que possam ser intrínsecos e relativos ao inconsciente, sabendo distingui-los dos problemas de escolarização, que são diferentes.

Tanto quanto a infância, a adolescência é um tempo para além de seu caráter de *desenvolvimento*, sendo tempo de *constituição de um sujeito*, no sentido de se tornar alguém que se refere a si mesmo, como referência à consciência de si, à própria existência. Nesse sentido, falamos mais de um tempo lógico de constituição do sujeito e não de etapas de desenvolvimento, entendendo essas como capacidade de superar uma estrutura na qual se estava *envolvido*, como segundo Piaget (cf. 1.2.1.2). Ao invés disso, tratar-se-ia mais da convivência simultânea, no sujeito, de experiências distintas, em que sobre as marcas das primeiras as novas se sobrepõem, sem apagá-las, sempre interagindo com elas, embora de modo indireto. A participação do outro nesse processo tem fundamental importância, conferindo contribuição essencial à organização da identidade aos indivíduos envolvidos nessa empreitada, razão pela qual a figura, sempre tão exposta e em destaque, do professor deve, no mínimo, levar em conta o senso de sua própria força, com especial responsabilidade.

Mas precisamos ainda considerar que, do ponto de vista da construção identitária, não é biologicamente que primeiro se sustenta a *adolescência*, diferentemente da *puberdade*, que é fato biológico de preparação do corpo para a reprodução. Sociologicamente, a adolescência é uma espécie de moratória, em que o indivíduo reconhece que tem uma dívida para com a sociedade e esta geralmente lhe concede um tempo para pagá-la. E ainda, como se costuma ressaltar, é um período próprio de crises, ou seja, de cisões iminentes e decisões pendentes, quando as respostas que se tinha para as perguntas não se apresentam mais como suficientes, perdendo sua estabilidade. Marcas significativas dessas crises, como se sabe, são sim as instabilidades com as transformações do corpo<sup>146</sup>, mas também com as mudanças no laço social. Em seu bojo, a linguagem, por exemplo, ganha um novo “saldo”, em que o adolescente muda os nomes das partes do corpo para expressões mais agressivas, episódios que tem a ver com seu novo lugar no mundo e sua identidade em revisão.

A adolescência ainda pode ser pensada como uma operação psíquica, reeditando qual um *remake*, segundo a psicanálise, tanto a identificação com o próprio corpo (antes vivenciada no *estádio do espelho*) quanto a relação com o olhar do outro (antes uma experiência edipiana)<sup>147</sup>, porém agora em abertura para muito além de si e do núcleo familiar, o qual perderá junto ao adolescente o status que até então mantinha. É quando um novo

---

<sup>146</sup> No sentido lacaniano, *corpo* é quando o *simbólico*, através da pulsão que se instala, recorta o *real* (organismo), representando-o.

<sup>147</sup> Porém, como é também um tempo lógico, a adolescência não necessariamente ocorre, podendo não passar por aquelas reedições, diferentemente da puberdade, que de todo modo acontecerá.

processo de identificações se estabelece, com a experimentação de outros códigos identitários, visual ou comportamentalmente, de modo “automático”, inclusive, não sendo mera imitação. Às vezes, nessas trocas de referências antes centradas na família, pode ocorrer também que o aluno se identifique com o professor, o que não se constitui necessariamente como algo tão estranho – como seria, aliás, o professor se identificar nesse sentido com o adolescente. Importante, na verdade, é haver uma marcação do lugar de cada um. Em suma, trata-se sobretudo de um fenômeno sócio-histórico, que se cruza com o biológico (puberdade)

É a partir dessa plataforma, então, que o adolescente vai se “politizar”, aprendendo que aquilo que ele pensa pode ser diferentemente valorado (algo mais incomum quando criança, que mesmo na fase dos porquês não “politiza”, propriamente). Politizando suas ideias na adolescência, as coisas podem então ser ou não ser, dependendo das circunstâncias e dos interesses. Enfim, as ideias são então valoradas e, diferentemente da criança, a pressuposição dos interesses alheios se amplia significativamente. E isso também se dá de maneira muito diversa da experiência infantil, quando os grupos são sobretudo grupos de amigos. Para o adolescente, grupos são identitários e tudo é uma questão de pertencimento, de modo que é praticamente possível afirmar que não há adolescência sem grupo, fato extremamente sensível de que quaisquer educadores, sejam professores ou pais, devem ter especial compreensão.

É por isso que a idolatria e a grupalidade são intrínsecas à adolescência, como formas de busca de um novo lugar no mundo, não mais pela família, como numa forma de desalienação do corpo parental. Agora constituem-se outros ídolos (pela música, pelos esportes etc.). Trata-se do início remoto de um “deixar a casa dos pais” como um passo civilizatório importante, quando um dia, enfim, o jovem poderá começar a nuclear a própria vida, deixando assim a própria adolescência. E ela só termina quando o sujeito consegue ultrapassar essas identificações que o relacionam tão visceralmente ao grupo, encerrando também a idolatria. Quando adulto, será capaz de se reconhecer como um *entre* outros, e não mais *através* (da aprovação) dos outros. Mas até lá, todas as questões envolvendo a grupalidade, na escola, será sempre um terreno delicado, como por exemplo quando da formação de trabalhos em grupos: o desejo de pertencer e de se identificar tende a ser muito mais determinante nas escolhas para fazer parte de um grupo do que outras coisas envolvidas, tais como os temas de cada qual (quando diferentes), as datas de entregas ou de apresentações, a própria recomendação ou determinação do professor e até mesmo as aptidões ou interesses particulares, que frequentemente podem ser sacrificados pelo adolescente no altar de sua identificação como pertencente a um determinado grupo, pelas mais diversas razões: serem

inteligentes, “fortes”, descolados, “bonitos”, legais, ricos, simpáticos, esforçados, gentis, etc., etc., etc..

É muito comum qualquer professor ter de lidar com essas questões e com eventuais transgressões ensaiadas no bojo desses jogos inconscientes na composição de grupos de trabalhos, razão pela qual a harmonia das relações é sempre desafiada, seja entre os próprios alunos, seja entre quem dentre eles não se sentiu contemplado e o professor. A este, cabe sempre o cuidado para equilibrar os desejos estudantis e suas necessidades de aprendizagem, bem como as ocasiões em que a autonomia pode ser estimulada, experimentada e exercida, tanto quanto assegurado o valor formativo da alteridade, das diferenças e da solidariedade. Não raro, para as aulas de filosofia esses desafios constituem por si sós ótimas oportunidades de debate e aprofundamento sobre temas de ética e de política já programados, servindo de exemplos e problemas concretos e muito próximos a serem aproveitados como que de modo metalinguístico no próprio curso, e em geral dispendo de maior interesse e engajamento dos estudantes.

Ora, sabemos também que, conforme F. Dubet, a vivência de diversas experiências é de fundamental importância no processo de construção da subjetividade: “[...] é o domínio desta experiência, mais do que a aprendizagem de um papel, que permite a formação dos indivíduos” (DUBET, 1998, p. 30). E, em face disso, é válido nos perguntarmos: como é a sociedade na qual nossos adolescentes e todos nós estamos inseridos? Em certa medida, como vimos (em 2.2.3) é a sociedade desinstitucionalizada, e, como ele também nos lembra, a desinstitucionalização opera uma mudança no modo de produção dos indivíduos na sociedade contemporânea, sendo que um de seus efeitos positivos, inclusive, pode ser que “[...] no curso dos processos de desinstitucionalização, a personalidade pensa com a sabedoria dos transgressores” (ibid., p. 30). E estes, nota-se na docência na Educação Básica toda, muitas vezes se apresentam também justamente como alunos criativos e peças fundamentais dos momentos férteis das aulas. “Aprender com a sabedoria dos transgressores” soa uma agressão à visão normativa ou meritocrática ainda tradicional em boa parte dos profissionais da docência, mas soa ousado e inspirador para os que veem oportunidades formativas possíveis no curso dos processos de desinstitucionalização pelos quais passamos, em que “[...] a personalidade pensa antes do papel” (ibid., p. 31), sem como isso pretendermos justificar tudo quanto surge de nocivo para a escola e para a sociedade com a desinstitucionalização, como já podemos examinar (em 2.2.3).

Não obstante a *complexidade* disso tudo, a inserção institucional escolar do adolescente é marcada e afetada pelos mecanismos psicológicos de captura dos modos de

pensar, agir e sentir, presentes na sociedade de controle, como já pudemos ver (em 2.1.1 e 2.1.2). E os que a esses mecanismos insistem em escapar, configuram-se como transgressores da norma. No tocante a isso, somos auxiliados pelo professor Carlos Rodrigues Brandão (1940-2023), no texto *Sala de Aula: que espaço é esse?* (1994), em que o autor discorre sobre o “aprender antigo” das metanarrativas educacionais como algo completamente falido. Seja como for, não rotular a transgressão adolescente como uma anormalidade implica numa revisão completa e sincera dos valores (geralmente inconscientemente) absorvidos pelo professor e que pesam muito na prática de sua docência. Implica em questionar os velhos paradigmas, em suspender o idealismo ingênuo, em abandonar as já enferrujadas chaves de interpretação do fenômeno “sala de aula”, em transvalorar esses valores até as últimas consequências.

Ora, compreendemos que de um professor de filosofia não se espere menos do que isso. Talvez, do pouco que sobrar do caos disforme de sempre, algo melhor possa surgir daí. Não se trataria de um novo cosmos (matéria ordenada, em oposição ao caos atual) com novas ordens fixas da matéria, mas, segundo as ideias de Foucault sobre o poder, quem sabe, de um constante alterar da ordenação das leis, segundo as leis de ação e reação do poder. Conforme ele nos ensina, ao se instaurar uma ordem, ela pode e deve ser automaticamente questionada, e quando os adolescentes o fazem, ainda que sob processos menos críticos e inconscientes, e nem por isso menos legítimos, há uma chance rica de aprendizados filosóficos aí, bem como para uma profundidade maior da relação (profissional e educativa) entre o professor e o aluno. Lembrar Deleuze também nos parece aqui oportuno: “Não se deve perguntar qual é o regime mais duro, ou o mais tolerável, pois é em cada um deles que se enfrentam as liberações e as sujeições” (DELEUZE, 2013, p. 229)<sup>148</sup>.

Justamente por isso pensamos estar aí a sabedoria de algumas formas de transgressões e, por que não, alguma excelência do componente curricular de filosofia: a *coragem* de romper com o estabelecido, mesmo sem saber ao certo do desfecho exato disso; a *criatividade* que se manifesta a partir do conhecimento da lógica interna das regras e que enxerga suas brechas e fissuras para, uma vez nelas, implodi-las, mostrando, assim, a fragilidade das mesmas e, por contraste, a eficiência da criatividade empregada; e, enfim, a *experiência* adquirida da solução de conflitos desde aqueles mais teóricos e conflagrados entre os mais antigos clássicos de sua própria literatura, coisa em que os “normalizados” dificilmente se

---

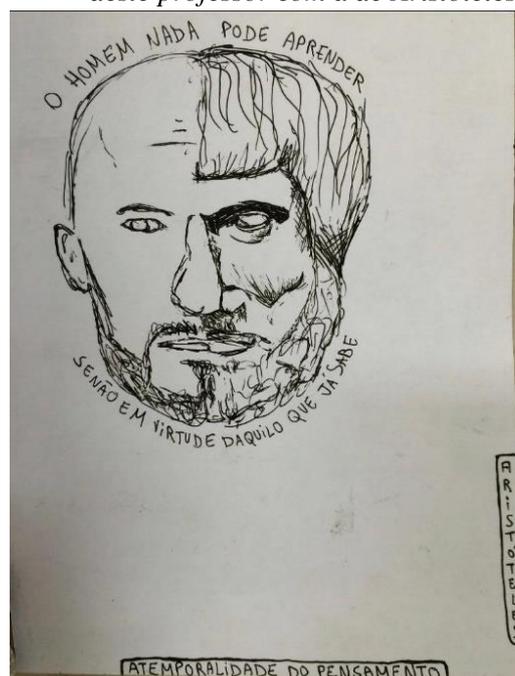
<sup>148</sup> Deleuze, ao tratar dos mecanismos de controle em, *Post-Scriptum: sobre as sociedades de controle*, lembra-nos também do “regime das escolas: as formas de controle contínuo, avaliação contínua etc.” (cf. DELEUZE, 2013, p. 223).

tornam mestres. Pelo menos desde Sócrates, não existe uma forma institucionalizada ou fixa de ser resistência, pois ela acontece no ato e, normalmente, de uma forma inusitada. Sabendo identificá-la e discerni-la das rebeldias ingênuas, beber e inspirar-se das águas dessa sabedoria marginal – de alunos por vezes tão intensamente afetados por fatores tão complexos e marginalizados pelos professores e pela instituição escolar – pode, oxalá, inserir ou garantir a própria práxis docente filosófica na dinâmica de uma verdadeira e tão necessária postura crítica, tal como Foucault verbaliza, aquela capaz de “tornar difíceis os gestos fáceis demais” (FOUCAULT, 1994, p. 181). No sentido aqui exposto, de transgressão em que crise e crítica se con-fundem, pode haver, inclusive, algo de adolescente em toda filosofia. E se assim for, nossa aposta é de que isso é de ordem afetiva. E seria então um grande desperdício o ensinar a filosofar, no Ensino Médio, não saber aproveitar tamanho gancho transferencial assim já pronto para o aprender a filosofar de nossos adolescentes e jovens.

### 3.1.2 O filosofar no imaginário adolescente: professar a filosofia e trans(re)ferenciar os alunos

---

*Figura 16 – Atemporalidade do pensamento (2016), parte de trabalho de alunos(as), espontaneamente mesclando a imagem deste professor com a de Aristóteles.*



Quando o aluno tem sua primeira experiência escolar com a filosofia – o que nos últimos anos, no Brasil, costumou ocorrer com maior frequência no primeiro ano do Ensino Médio –, no geral ele já traz para a primeira aula dois tipos de respostas de bate-pronto à pergunta “O que vocês entendem por filosofia?”: não saber absolutamente nada a respeito ou respostas e expectativas forjadas em seu imaginário pela presença difusa e multiforme da filosofia em nossa sociedade, às vezes ocupando alguns espaços nos programas televisivos (através de personagens mais ou menos famosos que se encarnam ao grande público como tradutores da filosofia e a ele adapta sua linguagem e discurso), noutras vezes pelas mídias digitais e redes sociais, ou através do jornalismo e ainda pelas trocas familiares e com amigos, a depender do repertório de cada qual.

De nossa experiência docente, notamos anos a fio que, ensaiadas na aula entre o temor e a temeridade, quando questionados pelo professor sobre o que pensam ser a filosofia, as respostas que se arriscam em geral se revestem ainda da “linguagem adolescente”: “filosofia é uma brisa”, “é uma viagem”, “é meio que ficar divagando nas ideias, no pensamento”, “é tipo dizer umas coisas bonitas aí, inteligentes, mas meio difíceis de as pessoas entenderem”. Estas ou variações destas são bastante comuns, embora também apareça a clássica: “é o amor pela sabedoria”. Mas o silêncio também é uma resposta frequente, com olhares que se entrecruzam denotando receio de “falar bobagem” ou passar vergonha ante o grupo e o novo professor, essa figura que, muitos esperam, possa lhes dar uma resposta tão exata como as da matemática para essa pergunta complicada. Já a associação da filosofia a algum tipo de reflexão ou argumentação rigorosamente elaborada não costuma comparecer entre as respostas verbalizadas publicamente, talvez até para não sugerir ao professor que eles tenham a expectativa de cursar uma disciplina que imponha muitas dificuldades – afinal, seria imprudente passar essa impressão, possivelmente com a reprovação de algum sempre tão importante grupo de colegas a se pertencer.

Escutar os alunos em aula ou pedir que escrevam algumas linhas a respeito do que entendem por filosofia pode ser uma boa maneira inicial de mapear, em seu imaginário, o conjunto de crenças, preconceitos, informações, conhecimentos, saberes e expectativas que já trazem de antemão para as primeiras experiências com a filosofia na escola. É, ainda, ao nosso ver, algo fundamental para nossa proposta da *fissuração filosófica*: tentar desvendar as disposições ou indisposições deles, afetivamente falando, face a essa novidade, entre outras, na grade curricular.

E é claro que isso não diz respeito apenas à questão especulativa acerca da filosofia, pois nesse encontro comparecem também suas pressuposições e informações, quase sempre

reunidas junto a outros colegas mais velhos, sobre o próprio professor de filosofia que, como dissemos a pouco, mistura-se à própria visão deles sobre a filosofia. E também aí a *fissuração filosófica* requer sensibilidade: a interlocução estabelecida pelo professor que busca sondar o imaginário adolescente é ela mesma, imediatamente, enquanto acontece, fornecedora de elementos a esse imaginário, seja pela via da linguagem conceitual deliberadamente assumida pelo professor, seja pelos processos inconscientes de *transmissão* sempre em curso, algo absolutamente incontrolável, tanto quanto o fenômeno *transferencial*.

Os dados da sorte da relação entre o estudante e o conhecimento filosófico estão então lançados. E tanto do lado do aluno quanto do professor espera-se mutuamente muitas coisas (dedicação, organização, empatia, responsabilidade, ética etc.), as quais costumam ser verbalizadas, principalmente pelo professor. Mas provavelmente aquilo que cada lado mais espera do outro, e que geralmente não é posto na mesa e não se verbaliza – talvez porque, no fundo, seja o que mais se deseja mesmo, de ordem totalmente afetiva, portanto – sejam desejos desencontrados: o professor deseja que os alunos de filosofia sejam verdadeiramente *interessados*, mas a preferência dos alunos é que o professor de filosofia seja *interessante*<sup>149</sup>. E sobre isso, as pressuposições e primeiras aparências, de ambos os lados, têm a trajetória do curso todo pela frente para averiguar melhor, e também a oportunidade da convivência para irem descobrindo e tentando construir algo significativo desde esses interesses dissonantes, sempre às voltas com e por intermédio da filosofia.

E isso é justamente tudo e somente o que professor de filosofia, e não outro, possui exclusivamente para o dever de seu ofício: a filosofia, tanto na suposição dos alunos, quanto em sua formação e como competência maior entre seus conhecimentos. E ainda assim a ser testado, e a ter suas chances, e a contar com os dispositivos institucionais até para se impor. Ou seja, algo que absolutamente não basta, a não ser para ao menos iniciar o jogo do filosofar

---

<sup>149</sup> O próprio Freud nos legou sua interpretação pessoal de momentos biográficos da relação com seus professores, da época de estudante na escola, quando, em 1914, proferiu um discurso em saudação do aniversário de cinquenta anos do liceu onde estudara em Viena. Nesse discurso, ele mesmo nos ensina sobre o que acabamos de afirmar: “Minha emoção ao encontrar meu velho mestre-escola adverte-me de que, antes de tudo, devo admitir uma coisa: é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. É verdade, no mínimo, que esta segunda preocupação constituía uma corrente oculta e constante em todos nós e, para muitos, os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos professores. Alguns se detiveram a meio caminho dessa estrada e para uns poucos – porque não admitir outros tantos? – ela foi por causa disso definitivamente bloqueada. Nós os cortejávamos ou lhes virávamos as costas; imaginávamos neles simpatias e antipatias que provavelmente não existiam; estudávamos seus caracteres e sobre estes formávamos ou deformávamos os nossos. Eles provocavam nossa mais enérgica oposição e forçavam-nos a uma submissão completa; bisbilhotávamos suas pequenas fraquezas e orgulhávamo-nos de sua excelência, seu conhecimento e sua justiça. No fundo, sentíamos grande afeição por eles, se nos davam algum fundamento para ela, embora não possa dizer quantos se davam conta disso. Mas não se pode negar que nossa posição em relação a eles era notável, uma posição que bem pode ter tido suas inconveniências para os interessados” (FREUD, 1990, p. 286).

com os alunos. O que ele irá lhes *transmitir*, como vimos com o auxílio da psicanálise, não se *sabe*. O que ele pretende *ensi(g)nar*, ele *conhece*, mas isso por si só não é garantia de que os alunos *apre(e)ndam*. Seja como for, ele é, diante os alunos, a *referência* – em geral a única na escola – de quem *professa* a filosofia. E o professor L. Lajonquière nos elucida sobre o sentido profundo disso:

Todo professor entranha o endereçamento da *palavra* de um *mestre* a um *discípulo*. Tanto uma quanto a outra, são processos abertos de passagem de uma posição a outra no campo da palavra e da linguagem, um giro trans/formador da posição de *discípulo* à de *mestre* no discurso. Entre ambos os lugares no discurso medeia uma alteridade de impossível formatação [...] Todo adulto na posição de professor deve professar – confessar, ensinar, preconizar, apregoar, propagar, fazer votos, prometer, ter afeição, amizade, [...] e, para tanto, deve se lançar à *fala*, à *enunciação*, à *palavra*. Em suma, um professor tanto enuncia sentenças quanto professa verdades que ele fez também suas quando da sua formação. No professar, alguém fala enquanto outros prestam atenção emprestando seus ouvidos. O primeiro é mestre falante e os segundos são discípulos mudos. O mestre é sujeito de um (e num) discurso, enquanto todo discípulo é aquele que, num primeiro momento, é, em certo sentido, *infans* – privado de palavra nos assuntos professados pelo mestre de plantão. (LAJONQUIÈRE, 2013a, p. 463-464)

Isso significa que para os alunos o professor de filosofia encarna a própria filosofia, é-lhes a referência em carne e osso, mais próxima e tangível desse significante abstrato (e um tanto complicado de se entender). Ora, o aluno, seja criança ou adolescente, não reage apenas ao que o professor fala, mas também ao que o professor faz e “é”, em sua irredutibilidade. Para que se coloque no mundo a respeito de algo, o aprendiz tende a buscar antes, para si, alguém que também se coloca sobre isso como referência; e que ainda funcione para ele como um “entre mim e a filosofia, meu professor de filosofia”. Portanto, além de ser a referência, ele é também quem possui as referências (filosóficas), quem nelas é versado<sup>150</sup>, e é com ele que o estudante aprendiz, se aí “engatar”, adquirirá uma espécie de dívida simbólica – assim como esse professor, por sua vez, adquirira em relação aos seus professores –, e não real, por meio da *transmissão* viabilizada pelo *ensino* que os adultos (tradição) institucionalmente lhe proporcionam. Mas o *transmitido*, cuja carga nunca é meramente cognitiva, mas sempre afetivo-cognitiva, tampouco pertence ao adulto, pois ele o empresta de seu lugar de fala

---

<sup>150</sup> Como nos esclarece uma vez mais o prof. L. Lajonquière: “Para poder professar o *saber* inconsciente de uma língua epistêmica qualquer [...], o candidato deve, primeiro, alienar-se nela, para só depois encontrar para si um lugar de fala no interior de uma tradição filial. A conquista desse lugar entranha o custo psíquico de ter que se haver com a palavra do mestre, com a *mestria* em si da palavra mesma. Essa conquista é formativa ou, se preferirmos, ela é o nó da mesmíssima profissionalização dos professores [...] Por sinal, é essa necessária implicação subjetiva, na *perlaboração* do fato de ter sido objeto de uma palavra professoral, que as atuais iniciativas de formação profissional on-line fantasiam poder contornar. Em suma, não há fala professoral passível de impactar orelhas alheias sem tradição filial de mestres, e vice-versa” (LAJONQUIÈRE, 2013a, p. 466).

institucional, radicado na tradição; enlaçando-se todos, assim, nas trocas intergeracionais em que o ensino, na cultura, se dá:

[...] Este [o adulto] doa por delegação ou direito, aquilo que não deixa de ser sempre propriedade de uma tradição. Ele se autoriza, devidamente, invocando a potestade graciosa própria da tradição dos adultos que obraram com mestria. Mais ainda, essa invocação – e, portanto, o reconhecimento da dívida nela embutida – outorga caráter verdadeiramente simbólico ao ensinado. O mostrado no ensino, em lugar de ser um simples índice do amor magistral, é assim um signo *sui generis* – um *significante* – tanto da dívida do adulto pelo empréstimo parcial do qual goza, quanto do desejo em causa no ato educativo. (LAJONQUIÈRE, 2013a, p. 460)

E, assim, retornamos àquele tudo e àquela única coisa exclusivamente sua (e insuficiente para educar) de que o professor filósofo dispõe: a filosofia, sua referência. Mas o que lhe cabe então como aquilo que subintitulamos, em forma verbal e querendo indicar uma espécie de missão sua, *trans(re)ferenciar* os alunos? Cabe-lhe tudo e somente o que está ao seu alcance: referenciar os estudantes na filosofia, com a filosofia, pela filosofia. E não cuidar de transferenciá-los, já que isso não está em seu domínio, em seu controle, muito embora isso também se dará, concomitante e inevitavelmente, ao referenciá-los. Noutras palavras, como aquilo que está em seu alcance, cumpra-lhe ensinar a filosofia, mobilizar suas referências filosóficas junto aos alunos e, portanto, apresentar-lhes a força e o desconcerto das ideias filosóficas – não importando primeiramente nisso se pela via da história ou dos temas da filosofia, se ensinando filosofia ou ensinando a filosofar.

Mas reivindicamos, e este é um ponto caro a nós, que essa força desconcertante das ideias filosóficas a ser mobilizada em aula tem suas melhores chances de “vingar” se forem endereçadas diretamente às *fissuras* dos jovens alunos, ou seja, a seus pontos sensíveis e intensivos, sempre *a priori* nos encontros marcados que são cada aula, pontos de desejo, de alegrias e de tristezas – aqueles afetos originários para Espinosa. É o que propomos como *filosofar nas fissuras*: localizá-las e nelas adentrar, qual devir-vírus, com a força de suas mensagens, as das ideias filosóficas, para *fissurar* um pouco mais, a fim de despertar, como reação, o pensamento próprio dos estudantes, transmutando-os sem que, com isso, devenham naquelas próprias ideias. Ao contrário, para que devenham *suas* próprias ideias, filosofando.

Trata-se, inicialmente, de um processo de sensibilização dos alunos a partir das crenças questionáveis e dos núcleos de valores incipientemente forjados (*a posteriori*) porém desvendados, pelo professor de filosofia, cada dia mais, desde o próprio imaginário dos estudantes. E então endereçar a tais crenças e/ou valores a “virulência” do pensar filosófico, a fim de atirar tudo a um outro patamar, para além da *doxa*, para a revisão dessas crenças, para

a subversão crítica daqueles valores, caso não resistam à força das ideias mais elaboradas. Em suma, ao empoderamento do próprio pensar do estudante por meio de uma experiência filosófica que se proponha e se empenhe em fazer (a) *diferença*.

No texto *Ensino da Filosofia: suas diretrizes*, Jean Maügué (1904-1990) faz uma crítica ao “didatismo”, em que o professor é apenas um bom comunicador que transmite um corpo de verdades e concentra todo esforço em fazer uma “brilhante” exposição. Percebe-se como problemático o professor não explicitar as regras de seu discurso, sem o que fica dificultado ou mesmo impossível ao aluno tomar posse do funcionamento do pensamento – e não de seu resultado, simplesmente realizado pelo professor. Nesse sentido, ao professor é necessário ter autoconsciência de seu trabalho e saber “de onde” fala, bem como compreender os imaginários da cultura que circulam entre seus alunos e do conjunto de forças indutoras do circuito afetivo que, vindos da sociedade, atingem a sala de aula; bem como saber se situar nessa cultura, nessa sociedade e ante seu imaginário, mais do que apenas possuir um imenso acúmulo de informações sobre eles. Exige-se lhe saber “desentranhar” a partir disso tudo as questões muitas vezes pessoais levantadas pelos alunos adolescentes para, no plano cultural, realizar o debate das ideias, sobretudo porque a cultura juvenil, hoje, apresenta-se como uma das principais massas de manobra. Sem a compreensão disso tudo fica inviável o exercício do senso crítico, que tanto se quer realizar na de aula de filosofia. A tarefa do professor jamais pode ser reduzida, então, a “explicar” a filosofia, mas esforçar-se por decifrar suas regras de funcionamento para os alunos, o que viabiliza, de fato, a descoberta e a invenção.

Um exemplo bastante prático, nesse intuito, retomando a questão da visão inicial dos alunos neofilosofantes sobre o que seja a filosofia, é encontrar entre eles, durante a aula, a sempre reverberante crença, espalhada em determinados segmentos da sociedade, de que a filosofia seja algo inútil e até uma “dor de cabeça desnecessária”. Saber desentranhar essa crença, entranhada em alguns alunos, desde o imaginário da cultura, trazendo-os também para esse plano além de si mesmos e ajudando-os a se perceberem como seres sociais, pode ser realizado por meio da contraposição de um texto que propicie que até os critérios utilizados para se definir a utilidade sejam postos em cheque, em revisão, e assim também o professor possa realizar a explicitação das regras de seu discurso, tal como Maügué nos cobra. O uso para leitura e discussão do excerto a seguir, de célebre livro didático da professora Marilena Chauí, seria, por exemplo, expediente poderoso, ao nosso ver, para um procedimento filosofante com os alunos, assim intencionado:

Se abandonar a ingenuidade e os preconceitos do senso comum for útil; se não se deixar guiar pela submissão às ideias dominantes e aos poderes

estabelecidos for útil; se buscar compreender a significação do mundo, da cultura, da história for útil; se conhecer o sentido das criações humanas nas artes, nas ciências e na política for útil; se dar a cada um de nós e à nossa sociedade os meios para serem conscientes de si e de suas ações numa prática que deseja a liberdade e a felicidade para todos for útil, então podemos dizer que a Filosofia é o mais útil de todos os saberes de que os seres humanos são capazes. (CHAUÍ, 2003, p. 24)

Da força do ato filosofante propiciado pelo professor depende, em boa parte, quão interessante ele irá se tornando aos alunos, os quais, em contrapartida, tenderão a ser mais interessados na filosofia, via professor. Enquanto o professor souber que nada sabe sobre o que sabe sem saber, será capaz de *transmiti-lo* aos alunos, sem que *saiba* como. E assim, aquilo de que não está em seu controle realizar, ou seja, uma *transferência* favorável para os encontros filosóficos dos estudantes, no entanto se realizará. É curioso, aliás, que às vezes alguns alunos confessam nada terem entendido, durante toda a aula, do que o professor disse, mas nela permanecem atentos e sinalizando interesse, motivados mais pela motivação do professor e pelo encanto que detectam em seus momentos de entusiasmo. Há alunos, inclusive, que sustentam tal atitude, na mesma condição de nada estarem entendendo, por um tempo considerável, em abertura, alguns dos quais passam então a começar a entender melhor as coisas.

Ora, não estamos falando aqui puramente de cognição, mas sobretudo de afetividade, algo que carrega a cognição mas que vai muito além dela. Ou ainda, como neste caso, algo que já acontece aquém e antes de tudo o que vier a surgir como conhecimento nessa relação. Aí, da própria *paixão* do professor de filosofia, ao professar ante seus alunos a filosofia, depende boa parte da sorte desses encontros como *acontecimentos*, no sentido que vimos com Deleuze, muito embora, precisamos sempre admitir, sem qualquer garantia. Seja como for, às melhores chances de a *fissuração filosófica acontecer* concorre que o professor de filosofia considere o que (o professor) Christian Dunker tão claramente sintetiza:

[...] Um bom professor não precisa saber muito, mas precisa ter uma relação inquietante, instigante e problematizadora como saber, ou seja, suas aulas devem ser um capítulo de sua própria aventura de investigação ou um capítulo de sua própria “pesquisa”. Se a relação do professor com o saber é reprodutiva e burocrática, é isso que ele vai transmitir. Se ao contrário seu desejo está presente no ato de ensinar, é isso que ele vai transmitir. (DUNKER, 2020, p. 187)

Dando-se isso tudo numa espécie de pacto pedagógico não dito, inconsciente, latente, a questão ética adquire fundamental importância para parametrizar aquilo que conscientemente ocorre, de modo que também o imponderável e o correlato no plano

inconsciente conte ao menos com uma atitude sempre pronta às correções que o percurso da convivência for revelando como necessárias, aos diálogos e esclarecimentos, e aos acordos e compromissos de cada lado.

Ciente das vicissitudes todas da vida afetivo-cognitiva que determinam os processos de aprender e de ensinar, a responsabilidade do professor assenta também condições para a confiança dos alunos e sua conseqüente abertura, tudo isso condições para qualquer ato pedagógico. E um ensino de filosofia que assim se entenda e se proponha a frequentemente lançar a “batata-quente” nas mãos dos estudantes, como forma de promover o que estamos chamando de *fissuração filosófica*, deve ater-se às questões éticas de modo no mínimo proporcional ao nível de suas provocações. Afinal, a palavra que instiga para fissurar e romper crenças inquestionadas precisa também carregar, em seu teor, algo em troca, ou seja, a promessa de alguma compensação, ainda que distante e que jamais deixe de impor incômodos até lá, no sentido de se apresentar ao estudante como uma aventura filosófica que vale pena, contra todo o regime do imediatismo e da ansiedade que imperam no tempo presente, como vimos com Lipovetsky (2.1.3) e Han (2.1.5).

Não seria demais o zelo em ponderar que em meio a toda turma de jovens alunos, sempre há aqueles mais psicologicamente frágeis e vivendo, não raro em silêncio, situações de sofrimento, ante as quais uma prática docente pautada pela provocação e que não se detém ante os tabus sociais, os temas delicados e as regiões simbólicas de tensionamento afetivo dos alunos, requer especial cuidado. Esse cuidado não dispensa o afrontamento do senso comum, que também gera e perpetua sofrimentos aos jovens estudantes, ao contrário, dispõe-se a esse afrontamento com toda a potência do conhecimento filosófico, mas justamente por isso demanda do professor de filosofia igual sensibilidade e leitura dos sinais emitidos pelos alunos acerca de quanto, a cada momento, são capazes de suportar da virulência das ideias filosóficas, inclusive para que, no jogo transferencial, a adesão deles desejada pelo professor não se converta em resistência. Essa dosagem, pelo professor, é condição de uma *ética do desejo*, que precisa tanto do estímulo quanto do respeito ao ritmo e tempo do aprendiz em sua capacidade de absorção da crítica filosófica, para seu crescimento e expansão, uma vez enlaçado nesse conhecimento.

Na outra ponta de possibilidades, Gérard Lebrun (1930-1999), citando Merleau-Ponty (1908-1961) em *Por que filósofo?* (LEBRUN, 1976, p. 149), apresenta a filosofia como fornecedora de diretrizes conceituais e como um estilo de interrogação, e aponta como exigência filosófica um modo de produzir um conceito e de organizar um discurso. Até aí, com o que estamos de acordo, temos, como é comum se ressaltar na literatura sobre o ensino

de filosofia, a valorização do trabalho de *conceituação*, a força dos conceitos ou até, se se quiser, do afeto das ideias, mas tão somente enquanto conceitos. Porém, mais à frente, partilhando da mesma descrença de Deleuze sobre o ilusório desejo natural de saber e de filosofar, o autor nos faz perceber uma “isca” para “fisgar” os alunos e que se revela algo de afetivo, o qual, acompanhando os conceitos e as ideias, conduz ainda para além deles, alcançando assim uma dimensão afetiva mais plena, denotada no *sentimento* da segurança. Não porém aquela espécie de segurança psicológica refugiada na linguagem que forjaria “conceitos” e com estes “verdades” fáceis, que vimos Nietzsche desmascarar como estratégia de uma moral de escravos que no fim das contas quer mais é se defender no senso de rebanho que ela cria, mas, ao que nos parece, a segurança de um pensamento que se mune contra os engodos de outras enunciações discursivas, como *retórica*, inclusive, se necessário:

Muito cedo o aprendiz-filósofo percebe os recursos dessa maravilhosa disciplina. Nunca acreditei que um estudante pudesse orientar-se para a filosofia porque tivesse sede de verdade: a fórmula é vazia. É de outra coisa que o jovem tem necessidade: falar uma língua da segurança, instalar-se num vocabulário que se ajusta ao máximo às "dificuldades" (no sentido cartesiano) munir-se de um repertório de "topoi" - em suma, possuir uma retórica que lhe permitirá a todo instante denunciar a "ingenuidade" do "cientista" ou a "ideologia" de quem não pensa como ele. Qual melhor recurso se lhe apresenta se não tomar emprestado um discurso filosófico? Não vejo outro motivo para o atrativo ainda potente que exerce a filosofia quando deixa de ser uma doutrina oficial (do Eu, do Mundo, de Deus) [...] e desde que deixa de ser ensinada como verdade de Estado, separa-se a Filosofia do fascínio por uma linguagem que, de um só golpe, dá a seu usuário - à custa de uma erudição histórica (às vezes muito leviana) - a segurança de uma dominação intelectual, um meio de orientar-se no pensamento? (LEBRUN, 1976, p. 151)

Os alunos que mais rapidamente veem na filosofia essa possibilidade e começam a se servir de seu repertório tendem a querer manuseá-lo e testá-lo durante as aulas de filosofia junto ao professor, conforme o curso avança. São ocasiões de contentamento docente e também se tornam momentos de crescimento coletivo, em que tais estudantes assim filosoficamente afetados costumam imprimir seu ritmo às aulas, dando a elas o tom e os matizes. E o professor saber aproveitar isso é algo de grande potencial para todos. No entanto, esse saber aproveitar implica também em não se deixar unicamente seduzir, na efervescência filosófica prazerosa desses momentos, para um foco exclusivo nesses alunos. É que periféricamente a eles - porque a unanimidade de entusiasmo são momentos raros e isolados quanto maior for o grupo de alunos numa sala de aula - frequentemente costumam permanecer algumas zonas de silêncio (às vezes por indiferença, desinteresse, insegurança) ou de ruídos (pelos mesmos motivos, somados às distrações corriqueiras). Trata-se de estudantes

que nem sempre embarcam na empolgação afetivo-cognitiva em que aqueles outros estão, mas que precisam ser igualmente contemplados pelo interesse do professor em trazê-los para o jogo, para a experiência ativa (e não apenas expectadora, passiva) do filosofar com os colegas.

Isso é sempre muito difícil para o professor, posto que investir aí pode custar o esfriamento, imediato ou a médio prazo, dos alunos mais motivados e apaixonados pela filosofia ou ao menos pelo tema problematizado naquele período letivo ou naquele momento específico. De todo modo, isso ainda é um desafio a ser assumido, seja por compromisso ético-profissional do professor em jamais desistir de qualquer aluno, seja pelo direito deles à educação. Novamente temos, então, o regime genuinamente emergencial de todo ato pedagógico – para o qual qualquer receita prescritiva seria puro engano –, bem como contingencial, a instar o professor à *phronesis* do discernimento prático sobre como fazer e, nessas circunstâncias, na verdade, o que experimentar.

Seja como for, trazermos a afetividade, em seu sentido alargado, para a centralidade do ato de filosofar no Ensino Médio, que aqui defendemos como especial potencialização de sua contribuição na formação dos estudantes, como *fissuração filosófica*, requer também a sabedoria, no calor da aula, de o professor não permitir que o envolvimento afetivo-cognitivo dos alunos que já embarcaram na potência viral da filosofia lhe imponha antolhos quanto aos outros alunos ainda não “mordiscados” pela filosofia, posto que a prática nos confirma que o efeito-contágio nunca é garantido. Assim cuidando, estes poderão mais facilmente ser compreendidos em suas eventuais barreiras para o aprendizado filosófico e não serão excluídos de suas oportunidades, tampouco autorizados a se dispensarem do compromisso que se espera de todos os estudantes com qualquer componente curricular e, menos ainda, largados propensos a se afetarem, como efeito da *transmissão* inconsciente, por uma indiferença do professor que viesse a comprometer o jogo transferencial, dificultando ainda mais sua recepção ao convite a filosofar.

Aparentemente silenciada, ou no mínimo negligenciada, a dimensão afetiva, que passando pelas ideias (que sempre foram justamente valorizadas) alcança, ainda, as dimensões sentimentais, emocionais, intuitivas, corpóreas e inconscientes (tão descuidadas), é por isso mesmo tão reivindicada aqui, por nós. Insistimos em tratar dos afetos na relação professor-aluno em torno do ato de filosofar na etapa final escolar, e partindo de uma compreensão mais atenta às tempestades afetivas da adolescência, banhada no imaginário cultural de nossa sociedade.

Lembre-mos de Espinosa, com quem pudemos aprender (cf. 1.1.1) sobre a importância de problematizar o imaginário enquanto tributário da imaginação, pois se de um lado é preciso nos desfazermos dos equívocos e das *ideias inadequadas*, pode ser também oportuno, por outro lado, partirmos de alguma dessas ideias para apresentar a filosofia aos jovens aprendizes (como no caso de nosso exemplo sobre a utilidade ou não da filosofia), e assim abrir passagem a ela de modo a antes fazer valer sua força, para depois, então, desbancar os eventuais erros e preconceitos presentes no imaginário<sup>151</sup> estudantil a seu próprio respeito.

Com Espinosa, recordemo-nos também do problema da imaginação nos fazer às vezes tomar a parte pelo todo, erro que todo professor de Ensino Médio testemunha ser bastante frequente entre os adolescentes, seja como constatações em geral provisórias e intensas deles, seja como parte das experimentações de seus novos horizontes de mundo e/ou da lida com suas crises. E a filosofia é especialmente potente para o professor ajudar os alunos a relativizarem as experiências, ajudando-os a se desfazer das *ideias inadequadas*, no sentido espinosano mesmo, de origem imaginativa, que não raramente trazem à tona, de modo impulsivo, durante as aulas, como conclusões erroneamente formuladas, como resultado de raciocínios apaixonada e afetivamente carregados e, nesses casos, prejudicados.

Ainda das contribuições de Espinosa sobre os princípios de derivação afetiva, ajudamos bastante, na lida com os adolescentes, a compreensão acerca de como a imaginação, motivada em associações por contiguidade ou por semelhança, afetada por fatores inconscientes, induz as paixões a vaguearem pela vastidão de tantos objetos e sem que, assim dispersos, consigamos alcançar alguma compreensão mais razoável acerca de nossa situação

---

<sup>151</sup> Como sugere a proposição 12 da *Ética* III, produzir uma *ideia* imaginativa (*inadequada*) alegradora é frequentemente uma tendência da alma, a fim de com isso aumentar seu *conatus*. Assim ela se esforça em represent(ific)ar os objetos exteriores assumidos como causa externa de sua alegria, numa tentativa de reviver a *intensidade* que lhe fora experimentada no primeiro encontro com eles, às vezes até a ponto de fazê-lo obsessivamente. É o amante na sempre renovada vontade de re-união ao objeto amado, aspirando ao mesmo e intenso prazer do(s) primeiro(s) encontro(s), e como que confirmando o dito popular de que “a primeira impressão é a que fica”. E, igualmente, o efeito contrário também é possível, quando o primeiro contato com algo é causa de um entristecimento que depois gera repulsa em relação àquilo que assume (imaginativamente) como sempre entristecedor, ao invés de gerar atração. Nesse sentido, o que quisemos dizer no corpo do texto é que é importante que o professor de filosofia se empenhe ao promover os encontros alegradores dos alunos com a filosofia, sobretudo os primeiros, a fim de gerar uma memória afetiva favorável à abertura deles para os tantos encontros seguintes ao longo de sua experiência filosófica escolar, de modo que não lhe falte “combustível” até quando vier depois a conhecer melhor a filosofia (possuindo dela *ideias adequadas*). A tendência de adolescentes inexperientes é a da generalização, como comumente se percebe na prática docente, e isso pode impor resistências iniciais ao aprendizado filosófico. De todo modo, não se trata jamais de furtar à filosofia sua potência ou mesmo sua tarefa de incomodar e até de entristecer, como veremos melhor logo mais. Como pontos *intensivos* dos estudantes, é nas experiências desejantes, alegradoras e entristecedoras (com suas derivações e variações) todas, como *fissuras*, que a filosofia na escola, enquanto afetivo-cognitivamente atenta e empenhada, poderia buscar aberturas, instalar-se, movimentar-se e produzir efeitos pensantes mais potentes.

no universo. Assim, ficamos reféns das ideias imaginativas, que passeiam em nós conforme a ordem das afeções e da memória, constituindo-se como a fortitude significativa de elementos inconscientes sempre presentes e interferentes nos processos de aquisição do conhecimento, prejudicando-o. Isso não seria outra coisa que o conhecimento imaginário de primeiro grau, imperfeito e mais vulgar que, no entanto, pode funcionar também como uma espécie de impulso para que se avance para os outros graus do conhecimento, rumo às ideias adequadas. Do contrário, o imaginário, refém de uma imaginação desassistida pelo intelecto, mina nossa liberdade enquanto nos atrapalha para reunirmos as condições das ações pelas quais nos tornamos causas adequadas de nossos próprios afetos.

Ora, aprendizados dessa ordem, tão evidentemente pertinentes às angústias adolescentes, quando oportunizados e mobilizados aos estudantes, tendem a surtir ganhos de atenção e engajamento estudantil visíveis a olho nu, digamos, pelo professor, além de favorecer algumas boas produções dos alunos. A experiência disso, como docente, reforça nossa aposta e insistência com a centralidade estratégica da afetividade para a potência da filosofia no Ensino Médio, além de que, vale reforçar, a ignorância da própria complexidade e manifestação da vida afetiva nos coloca à margem de nossa própria existência, numa passividade que compromete as chances de nossa liberdade, ecoando uma vez mais a visão espinosana. Bem, isso tudo é referenciar os alunos professando a filosofia.

Queremos insistir na importância de se levar mais a sério a centralidade dos afetos e suas vicissitudes no ensino de filosofia, considerar que a rigor não há objetos nem saberes mais emancipadores que outros, posto que tudo depende, em boa parte, sobretudo quando entre adolescentes e ante a beleza confusa de sua anarquia afetiva, da “sinergia” entre eles e o professor, que é algo absolutamente relevante nessa etapa.

Por isso, como professor, professar a filosofia é se transmutar, é devir vários filósofos ante o olhar dos jovens alunos, encarnando-os, antropofagicamente, “filosoficamente”, e assim ir conduzindo os estudantes a um giro perspectivista, pluralista, experimental, dinâmico e vivo de encontros com os(as) filósofos(as) das tradições, sem assim doutriná-los e sempre lhes “puxando o tapete” quando começarem a se afeiçoar e a se fixar nas ideias e na filosofia da vez; habituando-os à dúvida, ao questionamento e a todos os recursos mais que a filosofia possa lhes oferecer para o atravessamento de suas crises – como aprendizado parcial para as futuras, as do mundo adulto – e para o ensaio de suas transgressões adolescentes.

Mesmo assim, não podemos perder de vista que isso não é tudo, e saber transitar pelo *simbólico* e pelo *imaginário* de modo que o *real* jamais resulte descuidado, afinal, ele sempre se impõe. A psicanálise entende, com alguma naturalidade, como uma certa operação de

“alienação” isso que se passa com os sujeitos envolvidos nesses processos inconscientes nos quais, por exemplo, o estudante pode vir a se referenciar no professor. Mas ela também aponta à educação dever contribuir para que se opere ainda uma conseqüente “separação”, na qual cada sujeito possa, a seu tempo, “desalienar-se” em abertura ao *real*. E isso é fundamental para se praticar um ensino de filosofia descentralizado da figura do professor e que invista verdadeiramente numa prática filosófica comprometida com a emancipação dos estudantes, contribuindo para que sejam eles mesmos artífices da sua própria arte de viver.

Explica-nos L. Mrech:

A Educação costuma se pautar pelos registros do imaginário e do simbólico. No primeiro estamos frente ao conjunto de imagens que tecem o aluno e o professor, assim como o seu emocional. No segundo lidamos com os conceitos e a construção do saber de ambos [...] Assim é que, na Educação, lida-se com o discurso do mestre em que os significantes acabam, de alguma maneira, sendo incorporados pelos *falasseres*. Os alunos e os professores se alienam neles. Um processo que leva à constituição do inconsciente dos *falasseres* pela operação de alienação. Contudo, torna-se necessário uma outra operação - a de separação - para que o *falasser* possa construir melhor o seu pensamento. Estabelecer uma simbolização mais profunda daquilo que lhe foi ensinado. Poder olhar por outros ângulos, de outra maneira, sem ficar colado ao que o outro propôs. (MRECH, 2022, p. 94-95)

O caráter *relacional* das trocas entre alunos e professor de filosofia inscreve todos, assim, nas dinâmicas de ordem afetivo-cognitivas conscientes e inconscientes, tanto quanto naquelas em que a educação filosófica, entre o passado e o futuro dos jovens aprendizes, se põe a serviço do crescimento deles entre as tradições e as rupturas, enlaçando todos naquelas tramas que produzem e asseguram suas *singularidades* e o valor, em si mesmo, das *diferenças* a que todos sempre *devém*, e com todo o direito de devirem adultos logo mais.

### **3.2 Inscrever a(s) filosofia(s) no circuito dos desejos: a fricção inquieta**

---

*Após deixar a lousa pronta para anotar um brainstorming a ser ali construído ouvindo os alunos, este professor, com a ingênua expectativa de uma resposta arriscada por alguns deles em termos mais formalmente filosóficos, a fim de sensibilizar a turma numa problematização prévia para introduzir a ideia*

sartriana de 'O Ser e o Nada' acerca do desejo humano de ser  
o 'ser-em-si-para-si', pergunta:  
- "Qual é, para vocês, o desejo humano fundamental?"  
Um aluno terceiranista responde imediatamente, falando sério  
e com muita segurança:  
- "Ter barba!"

---

Memórias

O artigo 2º da lei n. 9.394/96 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional apresenta que a educação tem por finalidade o “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Esse parece ser o primeiro aspecto a nunca perder de vista: a filosofia, quando na Educação Básica, está vinculada a essa institucionalidade social, levando-se em conta o período da vida do alunado, que se prepara ou para um curso superior ou para o mercado de trabalho, e que não está a fazer um curso de graduação em filosofia, mas no “preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Isso implica, para o professor, em metas relativamente claras e adaptadas, dado que não lhe cabe encaminhar suas aulas de filosofia tal como experimentou em seu curso de graduação.

Mas gostaríamos de nos perguntar também o que significaria então o *preparo* (para o exercício da cidadania) e a *qualificação* (para o trabalho). Foge ao escopo desta pesquisa se enveredar pontualmente na investigação do que se poderia entender, na conjuntura sociopolítica da época de promulgação da lei e ainda hoje, o que significariam aí “exercício da cidadania” e “trabalho”, aos quais aquele *preparo* e aquela *qualificação* estão referidos. Mas não conviria deixarmos ao menos de indagar, aqui, o que poderíamos compreender como o “preparo” e a “qualificação” de que a filosofia pode ser capaz, desassociando-os arbitrariamente e especulativamente da vida cidadã e laboral (a que a lei os atrela), para levar em conta apenas como o nosso interesse pela questão afetivo-cognitiva no seu ensino tocaria o sentido desses dois substantivos.

Como já sugerimos anteriormente sobre um ensino de filosofia que de fato faça a diferença na escola, nossa visão o afirma como um *savoir-vivre*, e então nos perguntamos, visando aquele alegado “pleno desenvolvimento do educando”, se a concepção de educação que subjaz à lei acompanharia um entendimento da filosofia como um saber capaz de “preparar” e “qualificar” apenas para a cidadania e o trabalho ou também para a própria vida,

naquilo mesmo que esta comporta para além dos (sempre tão importantes) requisitos da cidadania e do trabalho.

Melhor dizendo, poderíamos reformular psicanaliticamente nosso ponto, sem abriremos mão do filosofar como formação mais ambiciosa orientada para um *saber viver*: se é mesmo que toda lei funda o desejo na medida em que o interdita, até onde essa lei (a L.D.B.) então nos permitiria inscrever a filosofia no (circuito do) desejo (dos alunos de Ensino Médio), a julgar pela concepção que ela carrega de educação (como “pleno desenvolvimento do educando”) e pela margem que eventualmente sobraria à filosofia quando participante do currículo escolar e, portanto, também circunscrita àquelas outras duas expressas finalidades mais estritas (a cidadania e o trabalho)? Sem dúvida um questionamento bastante complexo, e embora o suscitemos, julgamos que o exame ou o ensaio de uma resposta sua não cabe aqui. De todo modo, talvez nossa extrapolação ao menos possa encontrar alguma direção no que João Carlos Salles Pires da Silva, ao pensar sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais da Filosofia no Ensino Médio em atenção às anteriores determinações da L.D.B., nos esclarece:

[...] mais do que dominar um conteúdo, saber ter acesso aos diversos conhecimentos de forma significativa. A educação deve assemelhar-se mais à ideia de fornecer instrumentos e de apresentar perspectivas, enquanto caberá ao estudante a possibilidade de posicionar-se e de correlacionar o quanto aprendeu com uma utilidade *para sua vida*, tendo, porém, presente que um conhecimento do útil não corresponde aqui a um saber prático e restrito, quem sabe, à habilidade para desenvolver certas tarefas.” (SILVA, 2005, p. 14, itálico nosso)

Mas isso tudo são questionamentos e considerações que fazemos questão de submeter ao confronto com o que o dia a dia do professor de filosofia pode se deparar na realidade da sala de aula na escola, tal como a situação que emergiu de nossas memórias pessoais expressa na epígrafe que abre esta seção, portadora de uma crua inquietação para nós: tal como naquela ocasião, às vezes se ensina e se aprende quando menos se espera, por meio de quem menos se espera, e a concretude (da fala, do desejo, do corpo) dos alunos também é capaz de desconcertar nossos pressupostos como docentes, *fissurando* a linha de nosso sentir e provocando a do nosso pensar. Um professor de filosofia legalista que não se permitisse ser ele também “vítima” beneficiária da *fissuração* (afetivo-cognitiva) *filosófica* permaneceria aquém das oportunidades de aprender com as brincadeiras da própria vida e também aquém de tudo o poderia então ensinar, para muito além do que a lei lhe obrigaria e do que sua simples formação intelectual o capacitaria.

Mas a vida e suas dinâmicas sempre se impõem. É quando a realidade se fricciona contra as representações que carregamos e então nos inquieta, oferecendo-nos assim também

a chance de verdadeiramente nos havermos com a problemática afetiva do circuito dos desejos que atravessam a sala de aula e a prática docente, de modo a não mais podermos ignorá-la. Como bem nos ensinou o filósofo errante, “[...] quanto mais afetos permitirmos falar sobre uma coisa [...], tanto mais completo será nosso ‘conceito’ dela, nossa ‘objetividade’ [...] suspender os afetos todos sem exceção, supondo que o conseguíssemos: como? – não seria castrar o intelecto?...” (NIETZSCHE, 1998b, p. 109).

### **3.2.1 O afeto como desafeto do ensino de filosofia?**

Seria forçoso respondermos afirmativamente à pergunta-título logo acima, que elaboramos mais como uma provocação mesmo. Mas ela assim se apresenta porque tivemos imensas dificuldades, nesta pesquisa, de encontrar no estado da arte, desde as últimas três décadas – quando a ideia de implementação do ensino de filosofia nas escolas ganhou força e se fez valer por certo tempo, e ainda está (r)existindo –, a dimensão afetiva como objeto privilegiado de estudo por parte das investigações e pensamento produzidos acerca do ensino de filosofia nas escolas e, menos ainda, nele abordada de modo aplicada.

Embora não se possa negar que o expressivo surgimento e a ampla expansão, no mercado editorial brasileiro de livros didáticos para o ensino de filosofia no Ensino Fundamental e, principalmente, no Ensino Médio, apresentem propostas de trabalhos e atividades que contemplem a dimensão afetiva para a construção dos conhecimentos filosóficos, em partes a depender da criatividade do professor, acreditamos não se poder dizer o mesmo a respeito da produção textual das obras de apoio ao docente filósofo das escolas, publicadas de modo cada vez mais crescente, seja como livros ou, em maior escala, como artigos de periódicos afins nas diversas regiões do país. E também como temas principais de pesquisas de mestrado e doutorado, carecemos quase totalmente de exemplos a dar e também em que nos apoiarmos.

Procedemos a uma seleção (em recorte, de parte) de materiais específicos sobre o *Ensino de Filosofia* em nosso levantamento, seguindo um critério não de totalidade, tarefa que julgamos estar além de nossas condições, mas de seleção deles de modo a ao menos contemplar o intervalo das últimas três décadas. E isso nos revelou essa (sintomática?) constatação: a afetividade, tão importante nas filosofias assumidas por tantos pesquisadores como seu aporte filosófico de referência, resulta praticamente como um tema específico ausente na produção literária que versa sobre o ensino de filosofia. Enquanto não há sequer

sinal de interesse em pensar a dimensão afetivo(-cognitiva) do aprender e ensinar a filosofar aplicada ao Ensino Superior, com adultos, quase não a encontramos também em relação à Educação Básica, até mesmo para aquela com crianças.

Em língua portuguesa, três obras, no entanto, constituem-se como exceções a isso, quais sejam, uma dissertação de mestrado defendida em 2008 na PUC de São Paulo e dois artigos, um publicado em revista da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e outro pela Universidade de Évora (Portugal), publicada em revista do Rio de Janeiro. Contribuições valiosas, essas produções se distinguem da nossa empreitada nesta pesquisa, seja pelas referências abordadas, seja pela metodologia.

A dissertação de mestrado em Educação de Hécio José dos Santos Silva, no âmbito da Psicologia da Educação, intitulada “Afetividade e aula de Filosofia: um estudo com alunos do ensino médio de uma escola pública paulista”, teve como objetivo “identificar os sentimentos que os alunos do Ensino Médio da escola pública expressam acerca das aulas de filosofia e as situações provocadoras destes sentimentos” (SILVA, 2008, resumo) e, para isso, se apoiou na psicogenética de Henri Wallon e numa metodologia com questionário simples (1. Quais as disciplinas que você mais gosta?; 2. Quais as disciplinas que você menos gosta?; e 3. [quando as respostas anteriores se referiam à filosofia] Escreva um pouco sobre elas.), aplicado a 93 alunos, e a coleta de três depoimentos de estudantes, analisados quanto a seus sentimentos e situações provocadoras captadas pelo pesquisador. Seus resultados apontaram para “a relevância da dimensão afetiva no processo ensino-aprendizagem na aula de Filosofia, [...] a preponderância de sentimentos desagradáveis em relação à aula de Filosofia, e o fato de que os adolescentes esperam encontrar na Filosofia a compreensão de si e do mundo onde vivem (ibid.).

Há também o artigo de Diego Maciel, intitulado “O papel da afetividade no ensino de filosofia: um estudo a partir de Martin Heidegger a Michel Henry” (MACIEL, 2019), que se trata de uma pesquisa teórica apoiada nos pensadores mencionados no título e em seus conceitos, respectivamente, de *dasein* e *fenomenologia da vida*, com conclusão que corrobora a importância da filosofia na grade curricular escolar.

E, interessado no alunado aqui correspondente ao do Ensino Fundamental 1, encontramos ainda o artigo de Fernando Bento, “Afetividade e criatividade em filosofia para crianças”, apoiado teoricamente no estadunidense Matthew Lipman (1922-2010) e cujas questões inquietantes se traduzem, por exemplo, como “[...] Que modelo de discussão devemos adotar para que se tomem como objetos sentimentos ou pulsões éticas, emoções ou

pulsões estéticas para que a descoberta do íntimo de seu ser e da sua socialização e civilidade seja efetiva? [...]” (BENTO, 2014, p. 383), entre outras.

E não encontramos nada mais tão diretamente preocupado com a dimensão afetivo-cognitiva no ensino de filosofia. Por exemplo, de algumas boas produções de livros e periódicos que selecionamos, cobrindo um intervalo de tempo entre 1993 e 2021, trata-se todas de obras instigantes, com capítulos ou artigos que prestam imensa contribuição formativa à árdua tarefa de implementação e manutenção qualificada do ensino de filosofia nas escolas, mas nelas não encontramos, como tema de nenhum dos artigos ou de qualquer um de seus capítulos, uma preocupação primeira com a questão ou teorização direta da afetividade, menos ainda aplicada especificamente ao ensino escolar de filosofia. São elas: *Filosofia e seu Ensino* (ARANTES; SILVA; FAVARETTO; FABRINI; MUCHAIL, 1993); *Filosofia: fundamentos e métodos* (LORIERI, 2002); *Infância, entre Educação e Filosofia* (KOHAN, 2003); *Ensino de Filosofia: perspectivas*, (KOHAN, org., 2005); *O Ensino de Filosofia como Problema Filosófico* (CERLETTI, 2009); *O Ensino da Filosofia no Limiar da Contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?* (GELAMO, 2009); *Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar* (KOHAN, 2009); *Dossiê – Presença e Lugar da Filosofia na Educação Básica* (FELÍCIO; FERREIRA, orgs., 2012); *Filosofia: entre o ensino e a pesquisa – ensaios de formação* (FELÍCIO, org., 2012); *Filosofar: aprender e ensinar* (XAVIER; KOHAN, orgs., 2012); *Filosofia no Ensino Médio: Filosofia da Ciência* (BECKER; BALIEIRO; TOLLE, 2013); *Filosofia, educação e ensino: perspectivas contemporânea* (PEREIRA et al., orgs., 2019); *Educação e Filosofia* (VVAA, 2021).

Nessas obras mencionadas, preocupadas com questões outras e facilmente justificáveis no processo de constituição de um *corpus* teórico a oferecer base ao que foi (e ainda é) uma luta política na questão curricular em prol da presença da filosofia nas escolas, bem como atentas e eficazes em fornecer rico material para os licenciandos e professores escolares de filosofia complementarem sua formação intelectual, o tema específico e pontual de nosso interesse aqui, no entanto, ainda resulta não contemplado, mesmo que nelas encontrem ideias muito úteis.

A título de exemplo, mesmo no que diz respeito a produções em línguas estrangeiras – no considerável limite daquelas por que transitamos com alguma fluência – vale mencionar que a dificuldade de encontrar semelhante preocupação é bastante significativa. A dimensão afetivo-cognitiva voltada à educação, em geral é abordada com considerável atenção, assim como aqui no Brasil, apenas pelos estudos mais estreitamente ligados às esferas da psicologia,

da psicanálise, da pedagogia e das ciências cognitivas, e um pouco menos na filosofia da educação<sup>152</sup>. E cruzando-se com o ensino escolar de filosofia especificamente, aplicando-se a ele, a zona obscura e de silêncio a esse respeito também chamou nossa atenção. O que encontramos mais próximo à nossa zona de interesses são “apenas” abordagens sobre a questões dos afetos em determinados filósofos (de Sócrates a Deleuze...), as questões em torno de haver ou não um amor, um impulso ou afetos aproximados em relação à verdade, ao conhecimento, ao saber e como eles interagem com o conhecimento segundo alguns filósofos (as quais também nos interessaram aqui como embasamento teórico no primeiro capítulo) ou então análises sobre a dimensão afetiva no corpo social contemporâneo, não raro ligadas às questões de saúde mental, e às vezes também abordando-a sob o âmbito de seus impactos na educação (assunto que também nos foi caro no segundo capítulo), mas de modo mais geral, e praticamente nunca especificamente no tocante ao ensino de filosofia nas escolas – até porque nem são tantos os países em que a incursão de massa da filosofia, como componente escolar específico na educação escolar, seja uma experiência testada ou em voga.

Em face disso tudo, traçamos as próximas linhas desta seção com atenção a ao menos averiguarmos, de modo bastante breve, alguns tópicos do ensino de filosofia que puderam ser assumidos e aprofundados na literatura afim em nosso país e que se tornaram, ao nosso ver, referências importantes como inspirações, orientações ou princípios para o ensinar a filosofar nas escolas. Afinal, apesar de a reivindicarmos como fundamental, não só à questão afetivo-cognitiva um professor de filosofia do Ensino Médio precisa se ocupar ao tentar, como aqui ainda queremos abordar, inscrever a(s) filosofia(s) no circuito dos desejos.

Pois bem, sabemos que mais do que falarmos em “filosofia” (no singular), talvez devêssemos apenas falar em “filosofias”, dado a ampla variedade de suas expressões na história da humanidade. Discutir isso não é nosso foco, mas põe logo de largada algumas questões cruciais ao professor da disciplina, tais como: de qual filosofia se trata lecionar? O que seria o especificamente filosófico de que ele deve se ocupar com os estudantes? Qual o mínimo a que deve se ater e garantir no contexto maior da educação dos jovens em que essa disciplina está inserida, geralmente no Ensino Médio? Como fazê-lo, de modo a atrair os alunos para a filosofia e a lhes sedimentar uma base razoavelmente filosófica? Que programa a ser adotado? Como familiarizar os alunos com uma linguagem capaz de criar conceitos e argumentar de modo rigoroso e consistente? Há que se seguir a História da Filosofia ou que se fazer recortes dela? Quais recortes, nesse caso, conviriam? Ou seria melhor apenas uma

---

<sup>152</sup> Nesse âmbito, merecem ser mencionadas as contribuições de LACROIX, 2006 e MEYER, 2002.

abordagem temática? À filosofia cabe uma presença e atuação interdisciplinar ou transdisciplinar na escola? Como ascender dos valores e crenças que permeiam as conversas de cunho pessoal, emocional e circunstancial dos alunos para uma problematização genuinamente filosófica e alcançando o âmbito da cultura e do tempo em que estão inseridos? Ensinar filosofia é apenas cuidar de problemas filosóficos outros ou isso mesmo já é também um problema filosófico?

Se assumirmos que essas são as questões mais importantes, conhecemos variadas respostas que foram surgindo na literatura sobre o ensino de filosofia no Brasil e formando uma espécie de *corpus* para os cursos de licenciatura. Impossível e desnecessário elencar todas, mas vale no entanto fazermos alusão a algumas delas. E dizemos “alusão” porque foge definitivamente aos nossos objetivos retracá-las todas, bem como a história do percurso da filosofia no país e das disputas (políticas) mais recentes<sup>153</sup> pelo seu lugar ao sol. E embora admiremos tantos empreendimentos e sucessos nesse sentido, nada tendo, a rigor, do que discordar, mais precisamente falando nosso ponto é outro, é antes acrescentar a eles essa nossa contribuição que reivindica maior importância à relação afetivo-cognitiva quando se trata do ensino de filosofia no Ensino Médio.

De nossa parte, sempre nos pareceu valiosa a ideia, retomando Lebrun (1976) de munir os alunos da “linguagem da segurança” da filosofia, reconhecendo para isso três operações fundamentais a serem realizadas com eles: 1) a recuperação de seus pressupostos; 2) a reconstrução de seus argumentos; e 3) o posicionamento ou emissão de juízos, a partir do que se viabiliza um debate e se chega a “outros” juízos. A esse respeito, são-nos muito esclarecedoras as pontuações do professor Celso Favaretto:

Aí está uma posição muito fecunda quanto ao "específico" do trabalho filosófico (a inteligibilidade, compreender o funcionamento de uma configuração a partir da lei que lhe é infusa) e quanto ao "mínimo" que se deve visar no ensino (constituição de uma retórica através da assimilação de um repertório de *topoi* e que funcione como uma língua da segurança) [...] Educar para a inteligibilidade, contribuir para a constituição de uma retórica (de uma língua e de uma linguagem) implicam submeter os interesses dos alunos a um tratamento que lhes permita descobrir os encadeamentos, a lei, a estrutura que está (ou não está) nos discursos por eles elaborados. (FAVARETTO, 1993, p. 80)

---

<sup>153</sup> Ótimos trabalhos já foram feitos nesses dois sentidos. No primeiro, vale destacar a pesquisa do professor Tiago Brentam Perencini, voltada à formação discursiva do ensino de filosofia no país em nível universitário, de 1930 a 1968 (cf. PERENCINI, 2018). E no segundo, os cuidadosos esforços dos artigos dos professores Patrícia Del Nero Velasco (cf. VELASCO, 2019) e Augusto Rodrigues e Rodrigo Pelloso Gelamo (cf. RODRIGUES, A.; PELLOSO GELAMO, R., 2021).

Dessa visão, notamos então que é preciso ter claro para si os requisitos básicos para um trabalho filosófico: 1) o trabalho de leitura; 2) o trabalho de escrita; e 3) o trabalho de discussão, de modo a afastar do ensino de filosofia qualquer flerte com a falta de rigor:

Evita-se, assim, que as aulas sejam preenchidas pelo discurso vazio (geralmente do professor), por simulacros de reflexão, ou então se tornem apenas um lugar para se "discutir", "criticar", etc. Pois, educar para a inteligibilidade significa reafirmar que a crítica não vem antes das condições que a tornam possível [...] O pensamento crítico não provém, portanto, da simples discussão, ou da confrontação de posições contrárias, ou da doação de soluções pelo professor. A crítica pode ser avaliada pela capacidade dos alunos em formular questões e objeções de maneira organizada, estruturada (rigorosa). (ibid., p. 80-81)

É comum também considerarmos que há três preocupações centrais na aula de filosofia: com o conceito, a argumentação e a problematização, não necessariamente nessa ordem. Espera-se que esses três elementos de uma boa aula sejam operados de maneira construtiva, dado a consideração de que nenhum tema filosófico se deve tomar por pronto e acabado, sobretudo logo de início. Ora, tudo o que a filosofia produz de melhor não é terminal, nem visível imediatamente. E com a filosofia, quando disciplina na escola, também não é diferente. Por isso mesmo, não se pode esperar certos “resultados” imediatamente “palpáveis”, como em outros componentes curriculares. A partir dessas três preocupações, por meio de uma abordagem temática ou buscada na história da filosofia, tenta-se então elaborar com os alunos uma problematização acerca de questões contemporâneas da cultura, buscando alcançar certo domínio conceitual e a construção do raciocínio lógico, os quais viabilizem ao menos um mínimo de pensamento crítico da realidade em que se vive e a conquista de um discurso elaborado de modo coerente e consistente.

Mesmo quando os conteúdos do programa são dispostos, pelo professor, a partir da História da Filosofia, aí devem adquirir apenas caráter balizador para uma sequência minimamente norteada, podendo mesmo ter a sua ordem alterada ou até seus temas revistos conforme o andamento da construção conceitual e da reflexão realizadas com os alunos. Seja como for, nessa proposta o foco está na construção do problema: faz-se filosofia construindo o problema, passando do amontoado dos fatos diversos para a inteligibilidade do imaginário cultural. Isso, contudo, só é possível a partir do estabelecimento de um sistema de referências, de modo a evitar a demagogia de um ensino espontaneísta, e sem que isso, no entanto, iniba o aluno de seu próprio pensar. A rigor, nem haveria contradições aí: filosofar implica a construção de referências e a problematização fica enriquecida com o recurso à(s) tradição(ões) filosófica(s) (cf. SILVA, 2005, p. 17). Justamente por isso, também a questão de

se se trata de “ensinar filosofia” ou de “ensinar a filosofar” parece-nos apenas um falso problema, ainda que uma querela histórica verdadeira<sup>154</sup>. É como nos pontua o professor Silvio Gallo: “[...] Filosofia é processo e produto ao mesmo tempo; só se pode filosofar pela história da filosofia e só se faz história filosófica da filosofia, que não é mera reprodução” (GALLO, 2002, p. 198), complementado por João Carlos Salles P. da Silva:

A ideia é importante, pois deixa de opor o conteúdo à forma, a capacidade para filosofar e o trato constante com o conteúdo filosófico, tal como se expressa em sua matéria precípua, o texto filosófico. Aceitando esse trânsito tenso entre conteúdo e forma, pode-se perceber a importância estratégica em se preservar a correlação entre as competências propostas para a graduação e aquelas que se espera em relação ao estudante do Ensino Médio. (SILVA, 2005, p. 18)

Ambas as coisas, portanto, são possíveis, desejáveis e reciprocamente benéficas – é por isso, inclusive, que embora preferamos a acepção kantiana (e a utilizamos ao intitular esta pesquisa), às vezes também usamos aqui as expressões “ensinar filosofia” ou “ensino de filosofia”, sem grandes distinções, afinal, é também uma expressão corriqueira nos documentos oficiais do governo e faz parte do vocabulário das instituições escolares. Por isso, mesmo que se prefira uma abordagem temática e uma proposta problematizadora como exercício para filosofar, alguma incursão pela História da Filosofia sempre se faz pertinente, construindo também a partir dela um sistema de referências aos estudantes – sem que isso implique numa defesa de sua linearidade, o que é deveras controverso, por razões que extrapolam nossos objetivos aqui tratar.

Estreitamente ligado a isso, a questão do papel do professor filósofo também costuma ser um ponto bastante desenvolvido, em torno do qual parece haver entendimento (comum),

---

<sup>154</sup> Trata-se da divergência Kant x Hegel, amplamente debatida na literatura sobre o ensino de filosofia. Limitamo-nos a apresentar as tão conhecidas afirmações de cada qual. Kant, na *Crítica da Razão Pura*: “Dentre todas as ciências racionais (*a priori*), portanto, só é possível aprender Matemática, mas jamais Filosofia (a não ser historicamente); no que tange à razão, o máximo que se pode é aprender a *filosofar*...Só é possível aprender a filosofar, ou seja, exercitar o talento da razão, fazendo-a seguir os seus princípios universais em certas tentativas filosóficas já existentes, mas sempre reservando à razão o direito de investigar aqueles princípios até mesmo em suas fontes, confirmando-os ou rejeitando-os”. (KANT, 1999, p. 444). E Hegel, em *Propedêutica Filosófica*: “Em primeiro lugar, quando se conhece uma cidade e, em seguida, se chega a um rio, a outra cidade, etc., aprende-se, sem mais, deste modo, a viajar e não só se aprende, mas efetivamente já se viaja. Assim, ao chegar-se a conhecer o conteúdo da filosofia, aprende-se não só a filosofar, mas já efetivamente se filosofa” (HEGEL, 1989, p. 371). Ou ainda neste excerto, mais frequentemente utilizado: “Tornou-se um preconceito, não só do estudo filosófico, mas também da pedagogia – e aqui ainda mais difundido – de que o pensar por si se deve desenvolver e exercitar, primeiro, no sentido de que a este respeito não depende do elemento material e, em segundo lugar, como se a aprendizagem fosse oposta ao pensar por si mesmo, pois, na realidade, o pensar pode exercitar-se apenas em semelhante material, que não é produto e composição da fantasia nem de uma intuição, chama-se ela sensível ou intelectual, mas um pensamento e, além disso, um pensamento não pode aprender-se de nenhum outro modo a não ser que seja pensado por si mesmo (ibid. p. 382).

no sentido do que encontramos tão bem sintetizado nas palavras dos professores Silvio Gallo e Walter Kohan:

[...] Um professor que apenas reproduza, que apenas diga de novo aquilo que já foi dito não é, de fato, um professor de filosofia; o professor de filosofia é aquele que dialoga com os filósofos, com a história da filosofia e, claro, com os alunos, fazendo da aula de filosofia algo essencialmente produtivo. [...] Todos os filósofos da história fizeram isto, por isso são ao mesmo tempo filósofos e educadores, os melhores ensinantes da filosofia! Quer melhores professores de filosofia que os textos filosofantes dos bons filósofos? O professor que não se assume como filósofo não tem a menor chance de ensinar filosofia, assim como o professor que não se reconhece como pesquisador não poderá fazer outra coisa do que reproduzir aquilo que outros pensam, uma marca da antifilosofia. (GALLO; KOHAN, 2000, p. 182-183).

Ora, não há como se fazer isso sem a leitura. Ocasão para acenarmos a Frédéric Cossutta, que na obra *Elementos para a Leitura de Textos Filosóficos* (1994) nos fala de três exigências de uma construção propriamente filosófica a não se perder de vista ao lecionar filosofia: 1) a ordem da descoberta, em que se tem a invenção dos conceitos – elemento muito próprio às crianças; 2) a ordem lógica, ou das razões, a qual é aprendida e “ensinável”, já que é cultural; e 3) a ordem da exposição, ou ordem do discurso. A fase da construção apresenta-se como fundamental na filosofia e a forma dessa construção se produz na linguagem. Isso está estreitamente ligado à ordem lógica e à da exposição, de modo que é possível afirmar que não há formação filosófica sem essa formalidade mínima. Qualquer que seja o recorte escolhido para o estudo com os alunos, é central a leitura filosófica e a clareza de onde se quer chegar com o trabalho realizado.

Aqui, é importante fazer a ressalva de que é possível tanto ler *filosoficamente* textos filosóficos (de filósofos), quanto ler *filosoficamente* textos não-filosóficos. Assim, um trabalho sobre a filosofia, de narração sobre ela, não é necessariamente um trabalho filosófico, ao passo que coisas ditas na linguagem comum podem ser genuinamente filosóficas. Para isso, além de sólida formação filosófica, é preciso ter muito claro “o que é necessário”. Leitura filosófica é diferente de leitura de filosofia, por isso a entrada em um tema pode tranquilamente partir de um texto não-filosófico. Não é preciso parecer estrita e formalmente filosófica, sobretudo de início, mas, depois, pode-se entrar no estritamente filosófico. O que não se pode perder é o caráter de “leitura filosófica”, e com ela verificar se os textos escolhidos “aguentam” uma leitura filosófica, se são “à prova” da problematização, da conceituação e da argumentação.

Complementarmente, o professor Franklin Leopoldo pontua ainda sobre a fundamental importância do estabelecimento de uma sólida base cultural aos estudantes de Ensino Médio

com vistas a qualquer ato filosófico, de modo que havemos de reconhecer a necessidade que o componente curricular de filosofia tem de bases sólidas a serem adquiridas pelos alunos também em outras disciplinas, e portanto não cabe à filosofia qualquer temeridade de pretender ocupar um “lugar messiânico” na escola, mas a assumir uma interdisciplinaridade dependente. Na direção disso tudo, o autor chega a estabelecer três condições mínimas:

“[...] adestramento de raciocínio na prática do aprendizado das ciências exatas; conhecimento da diversificação histórico-cultural e da variabilidade de critérios fundamentadores da esfera ético-política, através da familiaridade com os conteúdos do núcleo humanístico; relativa ampliação do imaginário e domínio da linguagem através dos conteúdos de língua e literatura. (SILVA, 1992, p. 162)

Por fim, há ainda, ou melhor, há até a questão interna às próprias entidades filosóficas sobre se o ensino de filosofia é ele mesmo um problema verdadeiramente filosófico, e não “meramente” pedagógico ou educacional. E os esforços do professor argentino Alejandro Cerletti, por exemplo, vêm em socorro dos que respondemos afirmativamente que sim, que não apenas é um problema – inclusive no sentido de que nos toca diretamente – como também que esse reconhecimento é condição da qualificação de toda e qualquer atividade filosófica circunscrita ao universo do ensino formal (básico ou superior) de filosofia, ou seja, sua quase totalidade na sociedade brasileira. Cerletti é assertivo inclusive quanto à dignidade filosófica do ensino escolar de filosofia, e ainda que se referira ao contexto de seu país, pensamos ser completamente cabível ao nosso também:

A comunidade filosófica acadêmica (salvo muito raras e pontuais exceções) não se preocupou em absoluto com o destino da filosofia na escola. Isso mostra o pouco interesse que desperta nos pesquisadores em filosofia algo que se afaste minimamente de seu circuito erudito. A inquietude em relação ao presente, que antes havia sido ponto de mira da filosofia moderna, está longe de guiar as inquietudes da maioria dos filósofos profissionais de nossas universidades. Mas isso é também um sinal dos tempos que correm e neste mundo vivemos. (CERLETTI, 2009, p. 51)

Isso nos faz, com toda sinceridade, indagarmos se, antes de conseguirmos pensar sobre a inscrição da filosofia no circuito do desejo do adolescente no Ensino Médio, não seria o caso antes de conseguir inscrevê-la no circuito dos desejos dos círculos (de poderes) acadêmicos em que, ante o autocentramento de alguns programas de graduação e pós-graduação em Filosofia, seu ensino escolar ainda não conta com a merecida preocupação, e o próprio ensino (geral) de filosofia sequer alcança o status de um objeto ou problema filosófico genuíno entre parte desses grupos. Uma questão política, certamente, e que a todos nos afeta.

Tantas outras obras e entendimentos, de tantas autoras e autores que, direta ou indiretamente, forneceram e ainda têm fornecido contribuições valiosas ao ensino de filosofia no Ensino Médio brasileiro poderiam e mereceriam ser ainda mencionadas. Contudo, sabendo não termos jamais abrangido todo o conjunto de contribuições e autores(as) importantes, poderíamos nos perder, a esta altura, de nosso objetivo principal se assim nos dispuséssemos exaustivamente, em prejuízo de nossa própria tentativa de contribuição. Afinal, ainda sentimos falta, na literatura afim que tem sido produzida, da tematização da dimensão afetivo-cognitiva *no* ensino de filosofia, provavelmente, em alguma medida, porque as questões da afetividade no ensino não costumam ser do interesse de quem lida com adultos, ou seja, acadêmicos universitários, e também porque ao docente que atua na Educação Básica tem sido cada vez mais difícil aventurar-se na pós-graduação e aí pensar a sua práxis, enquanto ainda tem também que dar conta dela – ao menos, para além de nossa própria experiência, considerando-se o que já abordamos nas seções sobre o multitarefismo e o esgotamento contemporâneos (2.1.5) e, ainda, tantos tensionamentos atuais no mundo da educação (2.2 inteira). E tanto mais difícil quando se depende das condições (financeiras etc.) da Educação Básica pública brasileira, salvo poucas exceções, como os Institutos Federais, por exemplo.

Seja como for, pensamos ser a hora de os filósofos preocupados com o ensino da filosofia nas escolas chamarem para si também essa tarefa. A esse respeito, vemo-nos, inquietamente, diante da mesma questão que o professor Vladimir Safatle se coloca ao interpretar a situação do personagem kafkiano Joseph K., de *O Processo*, a partir da qual ele se põe a pensar nas dinâmicas sociais: “Talvez houvesse a circulação daquilo a que nossos olhos não podem ser indiferentes porque nos afeta, seja através das formas da atração, seja através da repulsa. No lugar da lei, das normas e das regras havia, na verdade, um circuito de afetos” (SAFATLE, 2016, p. 14).

### **3.2.2 Nosso acerto de contas com o desejo**

É chegada enfim a hora de nos havermos com os custos e a tensão herdada, aqui nesta pesquisa, de termos nos repertoriado de pensadores tão díspares – uns mais, outros menos – acerca da questão do *desejo*: de um lado, Espinosa, Nietzsche e Deleuze/Guattari, em meio a cujas diferenças (menores) construímos o arco conceitual acerca de nossas noções de *afetividade* e *conhecimento* sob o qual nos abrigamos. De outro lado, a visão psicanalítica, freudo-lacaniana, com quem pudemos ultrapassar o desenvolvimentismo de Piaget e dos quais

herdamos as noções de *transmissão* e *transferência*, que até agora nos foram de grande valor operatório-conceitual para pensarmos o ato educativo no qual se inscrevem as dinâmicas relacionais entre professores e alunos. Mas quando cruzamos, como há de ser, isso tudo às tramas do ensinar e do aprender, as questões então restadas como periféricas ao que em cada um deles buscamos reivindicam sua cota de coerência junto àquelas que neles privilegiamos.

Por exemplo, podemos constatar uma nítida diferença entre a concepção espinosana e a psicanalítica acerca do papel da *curiosidade*, sobre a qual a primeira dela desconfia como sócia da imaginação, presa à busca de um ineditismo que desconecta a mente do exercício ativo de compreensão das causas e relações entre as coisas, enquanto se fixa ou se paralisa, passivamente, numa atitude meramente admirativa. Já para a psicanálise, a *curiosidade* é sinal do próprio investimento libidinal no simbólico<sup>155</sup>, fazendo com que a busca do conhecimento aconteça como tentativa de preenchimento de uma *falta* então sentida como a de um saber interdito (e por isso mesmo desejado), e mais determinada, portanto, por isso do que pela própria experiência de *gozo* com o saber. O que pesa para a aquisição do conhecimento, em termos mais amplamente afetivos, então, são coisas divergentes nessas vertentes, lembrando ainda que, para Espinosa, não é porque ignoramos (falta) que conhecemos, mas porque a experiência de conhecimento é sentida como fortificação e aumento do *conatus* é que desejamos conhecer.

Tendo chamado a essa conversa também Nietzsche e Deleuze/Guattari, com ambos vimos como nada do que tanto se alegou, na história da filosofia ocidental, como um natural desejo de saber, uma suposta vontade de verdade ou um impulso à filosofia como um amor natural e sereno pela sabedoria resistem como teses aceitáveis. Ao contrário, eles nos entregam a luta agonística, os estratagemas morais em nada comprometidos com um conhecimento verdadeiro, a desestabilização e a desordem entre as faculdades ou ainda a necessidade de uma violência para só então se poder pensar genuína e potentemente.

Mais: como podemos ao mesmo tempo propor um devir-vírus do professor, no tramar outros enlaces desde o inconsciente, se o devir-vírus deleuziano é da ordem do rizomático, do anárquico, do enxamear e do contagiar, e não do filiatório, do discipulado sob a (impossível) mestria e sob a noção de dívida simbólica (inconsciente, a partir da percepção da falta de

---

<sup>155</sup> Ao menos numa vertente mais atida ao inconsciente simbólico e transferencial freudiano e do primeiro ensino de Lacan, tal como aqui exploramos mais. Sabe-se que este, na fase posterior ao *Seminário XI*, traz mais para a cena o inconsciente *real*. Levando-se isso em conta, o desafio para Educação estaria, então, em não resistir ao *real*, que escapa pelos furos da linguagem e invade as cenas de *gozo* (simbólico e imaginário, da linguagem) com aquilo que faz *enigma* (e que portam sofrimentos). Isso, inclusive, fará Lacan considerar haver um “horror ao conhecimento”, antes que qualquer desejo por ele.

saber) do aluno para com o professor, tal como se dera com este quando aluno, na visão psicanalítica?

Como nos desembaraçarmos disso tudo? Seria mesmo possível? Até que ponto? A que custo, em termos de não-contradição? Bem, se não o fizemos anteriormente foi porque não nos propusemos aqui a um tratado filosófico nem psicanalítico, mas porque, na verdade, estamos desde sempre com vistas a uma abordagem no âmbito da educação, para a qual, assim entendemos, não há nada que possa ser previamente aceito ou descartado senão após ser confrontado com a prática concreta do ato educativo, capaz de retroiluminar qualquer teoria que se proponha a lhe fornecer alguma base. Ou seja, é do lugar da práxis docente nas escolas, de nossos “pés no barro” e “mão na massa”, que julgamos ser legítimo e fértil passar em revista quaisquer teorias. Por isso é somente agora, quando tratamos de pensar a prática concreta do aprender e ensinar a filosofar no Ensino Médio com base na experiência que acumulamos, nos volumosos dados de nossos arquivos, da fonte (móvel) de nossas memórias e, claro, nas referências (obras, aulas, trocas orais com especialistas e tantos professores) e, talvez o mais fundamental, na convivência, escuta e acompanhamento a tantos estudantes, que enfim nos propomos a esse acerto de contas.

Admirando-o como grande estrategista na armação de seus textos, buscamos em Deleuze não apenas a inspiração do pensar a partir das *dobras*, mas também da realização das *sínteses disjuntivas*, reivindicando, ainda – por que não? – submetê-lo às mesmas (cf. capítulo 1), por exemplo, dando atenção simultaneamente às premissas da psicanálise e às da esquizoanálise, mesmo que nosso escopo nos retenha aquém de suas maiores querelas. Igualmente, a inspiração espinosano-deleuziana foi por nós aplicada na tentativa (no capítulo 2) de cartografar, no limite do recorte estabelecido, as dinâmicas afetivas que tendem a se reproduzir na contemporaneidade e invadir a sala de aula. E ainda, com Nietzsche, propusemo-nos a ensaiar uma investigação que de fato levasse em conta o perspectivismo, o pluralismo, o dinamismo e o experimentalismo como forma, se se quiser, de filosofarmos sobre o filosofar na escola. É que tentamos nos manter em coerência com essa visão em nossos próprios procedimentos investigativos ensaiados nesse trajeto todo de pesquisa e escrita. Cientes dos riscos de um tal percurso, apoiamo-nos, no entanto, sobre algumas perspectivas já admitidas, evitando, assim, o risco de um ecletismo que ignorasse os pontos mais espinhosos das referências que investigamos e das dificuldades em sustentá-las juntas, e que se desdobrasse como alguma dificuldade de posicionamento.

Enfim, nossas *sínteses disjuntivas*, como resultado de nossas tantas escutas e de sua confrontação com o que nos revela a prática de ensinar a filosofar no Ensino Médio propõe

como bastante factível a visão psicanalítica acerca do aprender, sobretudo quando se trata de compreendermos o ato educativo na aproximação do aluno com a filosofia, de seu sentimento frequente de (sadia) ignorância ante esse componente (principalmente quando lhe é novo), em razão do qual muitos dos movimentos em direção aos estudos filosóficos, quando enfim ocorrem, têm sim a ver com curiosidade enquanto superação de uma falta (de saber) experimentada, tanto quanto com a dinâmica inconsciente de *transmissão*, na qual o estudante capta a paixão e o compromisso do professor de filosofia pela filosofia, e ainda a *transferência*, sobre ele, da suposição de um saber a mais; processos esses que constituem, por sua vez, um reforço daquela curiosidade anterior e certa disposição para os primeiros passos.

Porém, sem invalidar esses processos, na experiência do aprendizado filosófico dos alunos, o que notamos é que também a dimensão afirmativa do desejo passa a dar o tom e o ritmo de seu engajamento. Muito mais do que qualquer motivação por cobrir uma lacuna de saber, seus relatos e demonstrações em aula apontam para um entusiasmo alimentado pelo sentimento de alegria com o conhecimento filosófico adquirido, de fortalecimento através dele, de expansão de si e de sua potência de agir graças a tais encontros com a filosofia. Isso também fica bastante perceptível nas leituras de algumas produções dos estudantes. Como exemplo dessa apropriação filosófica afirmativa da ação, selecionamos e transcrevemos a seguir uma mais poética, de uma(a) aluno(a) terceiranista do Ensino Médio, cuja carga afetiva também é bastante notória. Ela é parte de uma produção avaliativa em adesão livre à proposta acessível no Anexo 7:

#### Dilema

O copo está vazio,  
Igual meu coração  
Que mais uma vez desiludido,  
Passou a bater sem emoção

São tantas as desilusões da vida,  
Que para esquecê-las momentaneamente  
E viver o presente livremente,  
É preciso encher e esvaziar o copo  
Incontáveis vezes.  
Até deixar de se importar  
Com a injustiça,  
Com a miséria,  
Com a solidão,  
Com a razão,  
Com a morte.

Mas,  
Estamos condenados à liberdade,  
E o futuro simplesmente é o que é feito dele  
Por que se conformar?  
Não há mais tempo pra chorar  
Há de se reconstruir!  
Há de se transformar!  
Afim,  
A realidade só existe  
Na concreta ação.

Assim, é pela simultaneidade observada na experiência docente desses dois processos correlatos que pretendemos sustentar a possibilidade desse nosso modo de articular essas visões *diferentes* acerca do desejo em relação ao aprendizado, sem que entendamos precisar aplinar suas arestas todas ou apaziguar todos os seus pormenores – afinal, que o aprender também se passa como acontecimento no inconsciente nunca foi algo estranho a Deleuze, mesmo antes de seus agenciamentos com Guattari. E mesmo que uma pura *síntese* possa resultar impossível, a *disjunta*, no entanto, nos parece bastante razoável e potente quando em sala de aula (e não apenas para pensar a sala de aula). Uma tal conclusão seria aceitável somente, assim entendemos, no registro do que Edgar Morin chamou de *pensamento complexo*, assim como ele nos explica, como numa espécie de testemunho próprio:

Em toda a minha vida, jamais pude me resignar ao saber fragmentado, pude isolar um objeto de estudo de seu contexto, de seus antecedentes, de seu devenir. Sempre aspirei a um pensamento multidimensional. Jamais pude eliminar a contradição interna. Sempre senti que verdades profundas, antagônicas umas às outras, eram para mim complementares, sem deixarem de ser antagônicas. Jamais quis reduzir à força a incerteza e a ambiguidade. (MORIN, 2011, p. 7)

Da mesma forma, insistimos, a considerarmos o quanto está e o quanto não está em poder do professor o sucesso do seu ensino e do aprendizado dos estudantes, isso nos permite admitir a possibilidade simultânea de ambos os processos com que nos repertoriamos na seção 3.1. Ou seja, mesmo ante os impasses e barreiras eventualmente causados pelos fenômenos da *transmissão* e da *transferência*, não vemos qualquer inviabilidade de se lançar mão da estratégia fissurante e viral, pelo professor, atirando dardos-signos aqui e ali, sobre os alunos, na tentativa de lhes furar as camadas de resistência ou de lhes suscitar um incômodo, acender uma ideia, errática e rizomaticamente, por inspiração deleuziana. Ao contrário, assumindo como potente por não negligenciar a dimensão afetiva do aprendizado, propomos a *fissuração*

*filosófica* exatamente como tributária da acepção deleuzo-guattariana<sup>156</sup> do fissurar a linha do sentir e atravessar para a do pensar, fazendo esta também se fissurar e se intensificar, robustecendo-se ao fim e alcançando o antes impensável pelo aluno, como já analisamos.

Trata-se aqui de o professor, no plano consciente, fazer tudo o que estiver pedagogicamente a seu alcance no circuito dos afetos (ideias, desejos, alegrias, tristezas etc.) da sala de aula para afetar a seu modo e filosoficamente os alunos, e pouco importando, ou melhor, não devendo querer cuidar inutilmente do que não está em seu poder, ou seja, daqueles processos inconscientes da *impossível mestria*, dos jogos de *transmissão* e *transferência*. Em tempo, falamos em “não querer cuidar” dos processos inconscientes como não querer ilusoriamente controlá-los, e não no sentido que defendemos anteriormente: o de cuidar como manter-se atento e em consideração a esses processos, captando *a posteriori* os sinais que ora ou outra emergem das falas e comportamentos dos alunos como oportunidades para ele, professor, diante disso, eventualmente retraçar estratégias.

No tocante ao desejo de aprender se alimentar da *falta* (do ainda desconhecido) ou do (gozo em) *alegrar-se/crescer* com o conhecimento, isso igualmente não nos parece ser um problema, ao menos de ordem *prática*, posto que nela a todo tempo estamos mobilizando, como docentes, os conceitos e objetos de conhecimento (filosóficos) como quem mexe numa caixa de ferramentas, e sempre junto a tantos alunos que nunca se sabe, inicialmente, quais deles já ouviu dizer, viu, tocou ou manuseou a ferramenta da vez. Seria preciso estar muito à distância da sala de aula da Educação Básica para nos esquecermos de que o compasso do ensino de massa se dá sempre numa dança predominantemente desritmada entre os estudantes, de modo que nem sempre tudo é novidade, pois enquanto um às vezes está estranhando determinado problema filosófico, outro já está saboreando-o; enquanto uns estão recordando, outros ainda estão descobrindo.

O papel da falta e da alegria (como crescimento da potência) como motivo do ato de aprender ainda é objeto de disputa teórica (filosófica, psicanalítica etc.) em aberto, e são questões que, na prática, para o professor, importam *menos*. Dizemos “menos” no sentido de serem válidas muito mais como objeto de conhecimento filosófico, por exemplo, rendendo inclusive boas discussões, do que algo que precisa antes estar teoricamente pacificado para o filosofar com os alunos poder acontecer. Ao contrário, polêmicas assim são sempre oportunidades para filosofar com os adolescentes. No regime emergencial e prático – às vezes

---

<sup>156</sup> Afinal, quem se propõe *a* e entende *do que* se trata *filosofar* são Deleuze e Guattari. Mas que com Freud e Lacan também possamos aprender sobre a relação entre *ensinar*, *transmitir* e *aprender*, isso também nos parece bastante justo. Uma vez mais: operando *sínteses disjuntivas*, não buscamos conciliá-los, mas articulá-los com fins ao que nos interessa, apenas.

quase braçal – de toda aula, é sempre preciso tocá-la adiante e ir experimentando estratégias variadas, testando o que funciona melhor com cada turma em cada momento. A nossa *fissuração filosófica*, afinal, é sempre a abertura ou a ampliação de uma falta, uma lacuna (uma fissura), ao mesmo tempo que é também a experiência de uma variação afetiva (que alegra ou entristece), de um *sentir* perturbador do *pensamento*, ou de uma *ideia* que perturba *sentimentalmente*, ante o que o *desejo* é sempre chamado a se posicionar: a se investir aí (atitude que pode levar a aprender mais) ou a ignorar (reação que sinalizará ao professor a necessidade de outras investidas suas).

Ainda nesse sentido, também a questão do aprender com os *signos* sabemos se distinguir entre a psicanálise lacaniana, em sua apropriação da teoria dos significantes, e a filosofia da diferença, de Deleuze. Mas uma vez mais, julgamos ser possível, no âmbito da educação filosófica escolar, certa síntese disjuntiva entre ambas. Ora, no contexto formal da educação escolar, as trocas entre professor de filosofia e alunos são sobretudo trocas pela linguagem – no registro do simbólico e do imaginário, se se quiser –, o que é inegável. Que aí os *signos* que ensi(g)nam ocorram e que os significantes se estabeleçam como tal, isso em nada nos parece refutável. Mas tampouco seria possível negar a eficácia daquele choque com os *signos*, a que Deleuze se refere, como expedientes da violência que nos força a pensar.

Há que se distinguir os planos, pois na contingência do universo reduzido que é uma sala de aula, face à vida em toda sua territorialidade e zonas de acontecimento, o registro da linguagem é o principal (e quase único) doador de recursos das trocas em que professores e alunos se envolvem, cada qual a seu modo, em torno do processo do conhecimento. Aí, muito do aprendizado é de fato possível e acontece. Mas o que Deleuze nos apresenta como *signo*, operador fulminante e eficaz para o pensamento, é algo muito maior, pois é da ordem do plano de imanência da vida, por vezes sendo um objeto concreto, ou alguém, ou uma experiência, um *acontecimento* etc., para muito além de um signo restrito à abstração conceitual da linguagem. Ora, talvez dê até para dizer que, “lacanianamente” falando, isso seria da ordem do *real*, que sempre escapa pelos furos da linguagem.

Assim, como a vida também está acontecendo *durante* uma aula qualquer, naturalmente um tal *signo* pode aí *acontecer* – uma aula, afinal, não é só um evento de trocas simbólicas ou imaginárias pela linguagem. Mas o *signo* está para muito além do horizonte formal pedagógico, felizmente. E nesse mesmo sentido, quando se diferencia a criança do adulto, por exemplo, certamente é que se poderia sustentar, com Hannah Arendt, que enquanto só se pode educar uma criança (ou adolescente) e não mais um adulto já feito, todos,

no entanto, podem ser ensinados e aprender. Afinal, quando o professor não pode mais atuar, a vida, absolutamente além e soberana, jamais perde seu poder de mestria.

Seja como for, assim como os assuntos não pacificados é que rendem nas aulas os melhores debates, termos nos expostos a eles, neste trabalho, deslocou-nos para perspectivas que julgamos que jamais teríamos alcançado se tivéssemos nos detido à escuta de uma *epistheme* única, tão tipicamente estimulada nos clubismos da academia. E provavelmente não teríamos sido forçados a pensar melhor isso tudo, não fosse o incômodo da fricção entre as referências diferentes ou divergentes que decidimos frequentar. Em tempo, não se trata de negar a pertinência da disputa teórica ainda em curso acerca do desejo nessas e noutras correntes de pensamento distintas e dela nos esquivarmos de modo demasiadamente pragmático, apelando para o regime emergencial das práticas pedagógicas, mas, no tocante a isso, trata-se mesmo apenas de respeitar o âmbito educacional-pedagógico da questão, nosso escopo aqui. Ademais, se na educação básica as teorias jamais podem ser afastadas da prática docente, tampouco as temos aqui desconsiderado, pelo contrário, cá as enfrentamos, nas fricções entre as ideias de próprias nossas inquietudes docentes.

Mas o desafio a que nos propomos ainda requer ser completado. E precisamos avançar em direção ao circuito dos desejos dos alunos e sondarmos as chances de a filosofia aí ganhar espaço e lhes fazer alguma diferença. Todavia, não sem antes evitarmos o descuido tão frequente nas escolas com alguém fundamental, o(a) professor(a).

### **3.2.3 O professor filósofo também se fissa**

Por mais óbvio que pareça, queremos ainda de considerar o quanto a inserção da filosofia no próprio circuito dos desejos do professor (de filosofia) é condição para sua inserção no circuito dos desejos dos alunos, a levar em conta os fatores inconscientes da erotização do conhecimento de que anteriormente tratamos (em 1.2.2.1, 1.2.2.2 e 3.1.2). E a despeito do que se possa esperar, embora seja o mais comum, não é automático nem garantido ou duradouro que a paixão pela filosofia, da parte do próprio professor de filosofia, esteja sempre acesa, como se também ele não estivesse sempre suscetível às vicissitudes da vida afetivo-cognitiva, sob a força de tantas variáveis e fatores a tudo poderem desestabilizar.

Os mal-estares e sofrimentos todos que examinamos na seção 2.2 acometem e fissuram consideravelmente todo o circuito afetivo da sala aula e sem se desviar, obviamente, do professor. A docência é ela mesma um lugar de fissurações. De fissurar-se, é verdade,

também no sentido conotativo de *entusiasmar-se*, *apegar-se* ou *apaixonar-se* pelo que se faz, mas também, pela ambiguidade que propositalmente pesou em nossa escolha por essa expressão, comporta ainda as marcas do *machucar-se*, *ferir-se*. Ao sentido figurado que o dicionário Aurélio apresenta para o verbete *fissurar*, a saber, “pequena falha, lacuna”, ele acrescenta um exemplo literário e, ao nosso ver, poético, em palavras do saudoso professor Antonio Cândido (1918-2017), as quais caem como uma luva para o que estamos buscando dizer sobre as fissuras docentes: “ ‘O seu caso é dramático, porque há fissuras de sensibilidade que a vida não conseguiu tapar, e por elas penetra uma ternura engasgada e insuficiente’ (Antonio Cândido, *Ficção e Confissão*, p. 32)” (FERREIRA, 1999, p. 910).

Sinalizamos, portanto, que a *fissuração filosófica* que propomos como atuação afetivo-cognitiva da filosofia, da filosofia que pensa afetando, não se trata apenas de ser dirigida aos estudantes, como ação docente, mas também de um endereçamento de professores a si mesmos, como gesto socraticamente (auto)reflexivo, como autoconhecimento e autocuidado, e filosoficamente. Filosofarmos em nossas próprias fissuras (que habitam/trabalham nas próprias fissuras das instituições escolares) e aí, de quando em quando, revisitarmos nossa paixão primeira pela filosofia, que um dia nos tocou e que nos arrastou aos seus estudos e à nossa formação. Reencontrar a filosofia na “sina imprevisível de nossos *almores*” (RAJCHMAN, 1993, p. 83), no sentido lacaniano que vimos (em 1.2.2.2) daquilo que, formando nossa alma, nos perturba e escapa ao conhecimento, no paradoxo da impossível mestria de nós mesmos.

Reconhecemos a docência com adolescentes – e a de filosofia aí traz a peculiar marca daquela a quem a provocação afetivo-intelectual e a fissuração podem conferir intensidade significativa – como experiência<sup>157</sup> de “saída ao perigo” (cf. BONDÍA, 2002, p. 25), transitando num campo em que, recordando Espinosa (cf. *Ética IV*), a *fluctuatio animae* adolescente é certeza de, mais ora menos ora, uma experiência de afetos contrários, de eventuais encontros com a alegria e a tristeza, o amor e o ódio, a serenidade e o estresse, a quase onipresente necessidade de heroica paciência, mas às vezes também de incontrolável impaciência.

A propósito, este não é um afeto desimportante na prática e na vida docentes, sobretudo quando se trata de ensinar filosofia. A seu respeito, J. M. Gagnebin sinaliza a importância de “[...] para o reto ensino [de filosofia], já cheio de desvios: não ter medo de

---

<sup>157</sup> O pensador espanhol desenvolve: “A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimentar). 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-europeia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a ideia de travessia, e secundariamente a ideia de prova” (BONDÍA, 2002, p. 25).

‘perder tempo’, não querer ganhar tempo, mas reaprender a paciência” (GAGNEBIN, 2006), e completa, citando Jean-François Lyotard (1924-1988), que: “[...] nossa dificuldade de professores de filosofia concerne essencialmente à exigência de ser paciente” (ibid.). E de modo mais enfático, também nos alerta o professor Oswaldo Porchat Pereira (1933-2017):

Ensinar a filosofar exige ainda uma dose infindável de paciência, tolerância e compreensão para com os que estão começando. Exige um enorme respeito por eles. Exige que privilegiemos o ouvi-los, o entendê-los, que saibamos tranquilamente com eles conversar, sem agressividade, sem nos mostrarmos escandalizados com certas impropriedades que, como é muito natural, com alguma frequência serão levados a proferir. Os grandes carvalhos nascem pequenos, são de início plantas tenras que a floresta ajuda a fazer crescer, alimenta e protege. Se as condições de crescimento lhes são dificultadas, talvez não cheguem a se tornar as árvores potentes que tinham tudo para ser. (PEREIRA, 2006, p. 122-123).

Também uma má formação filosófica do professor desafia, dificulta e compromete afetivo-cognitivamente seu trabalho, posto que não só seu conhecimento, mas também sua paixão pela filosofia resultam prejudicados, afinal, quanto se ama do que pouco se conhece? E daí decorrente, também a insegurança docente se torna traço muito frequentemente pouco tolerado pelos jovens estudantes. Lembremo-nos do professor Jean Maugüé, para quem “[...] a paixão da filosofia vai tão longe quanto a reflexão daquele que a professa” (MAUGÜÉ, 1955, p. 644) e que “o ensino de filosofia deve ser pessoal, tanto *da parte do professor* como da parte dos estudantes” (ibid., p. 648, *itálico nosso*).

Dando mais importância, como já dissemos, a que seu professor seja mais *interessante* a eles do que *interessado* neles, o adolescente é hábil em rastrear inseguranças nas figuras das autoridades todas e, se detectada, sua projeção do professor-filósofo como *sujeito suposto saber* (numa livre coextensão nossa aqui da laciana figura do analista) derradeiramente se esvai, e com ela boa parte de sua autoridade e do poder de “sedução” necessário para a primeira ignição do interesse do estudante pela filosofia, ou para continuar alimentando alguma chama que antes já se tenha conseguido acender.

A respeito das ligações entre as dinâmicas inconscientes, a autoridade docente e a sorte do bom e satisfatório exercício de sua profissão na convivência com os estudantes, vale considerarmos também o auxílio do famoso “papo reto” com os alunos adolescentes acerca do reconhecimento da condição de que eles, de certa forma, estão na escola obrigados – fato que geralmente lhes vem acompanhado de sentimentos refratários. Ajudá-los, pela reflexão filosófica, a compreenderem como isso está inscrito na vida cultural e social, que jogo é esse e como eles podem viver esse jogo, tirando proveito disso, tende a ser um gesto que alcança reconhecimento por parte deles. Por força (projetiva) da imagem social da formação do

professor de filosofia, este tende a gozar, junto aos alunos, em alguma medida, da autoridade de um suposto saber, podendo então sempre se servir disso para o “papo reto” com eles, pelo que, no geral, sentem-se valorizados e respeitados como se fossem adultos e ainda pela confiança da transparência do professor.

Suspense entre os afetos tristes e os alegres da docência, nosso desejo por aquilo que professamos, a filosofia, pode flutuar igualmente. Instados pelas ideias imaginativas às mesmas associações por contiguidade ou semelhança que nossos jovens estudantes, somos suscetíveis às mesmas generalizações enganosas quando com eles nos aborrecemos ou quando deles nos orgulhamos. E tal flutuação de nosso desejo, em relação a eles e à docência, afeta nossa relação com a própria filosofia que professamos ante eles e através da docência, turvando ou intensificando nossa paixão por ela, expressão de nosso *amódio* psicanalítico-filosófico.

Zona propícia de atrito enquanto se fricciona com o universo adolescente aí devindo vírus filosofante, a docência escolar de filosofia experimenta, como todas, sabores e dissabores, razão pela qual as direções e coordenações pedagógicas das escolas fariam muito melhor se cuidassem antes por alimentar as paixões dos professores por suas áreas, objetos de estudos e profissão, do que priorizar as demandas burocráticas com as quais se iludem garantir o controle das práticas educacionais. Como vimos, a paixão pela filosofia do professor que professa a filosofia – comumente um solitário da filosofia nas escolas – sempre põe em risco a sorte do engajamento estudantil pela filosofia, bem como as chances de seu fascínio pelo conhecimento poder surgir e crescer, graças à essa paradoxalmente impossível relação de *mestria*, entre outros fatores.

Cuidar, portanto, dos que cuidam dos estudantes, seria tarefa de especial importância num universo educacional em que os centros de decisões (de poder), públicos ou privados, estivessem em sintonia fina com o que constitui a verdadeira alma dos processos de ensinar e aprender. Até lá, *filosofar nas fissuras e fissurar-se na filosofia* constitui-se, assim, em nossa proposta, muito mais do que apenas, respectivamente, uma ação docente e seu possível efeito nos estudantes, mas também uma atitude de (r)existência amorosa, por si, pela filosofia e pela educação, como professor-filósofo.

### 3.2.4 À espreita da vida

---

*Um dia, numa aula, um(a) aluno(a) segundanista se aproximou  
de mim e me estendeu um objeto, dizendo:  
- André, queria te dar esta tesourinha de presente, peço que  
fique com ela.  
Era bem pontuda.  
Não houve explicações. Não houve perguntas.  
Tampouco certezas desnecessárias.*

---

*Memórias*

Referindo-se à fórmula do filósofo, escritor e poeta francês da escola simbolista, Paul Valéry (1871-1945), de que “o mais profundo é a pele”, Deleuze, em *Conversações* (2013), aludindo também a sua obra *A Lógica do Sentido* (1974), fala de uma “filosofia como dermatologia, ou arte das superfícies” (p. 113), afirmando que “as novas imagens relançam o problema” (ibid., p. 113). Ele ainda retoma Foucault, em cuja arqueologia “a superfície torna-se essencialmente superfície de inscrição” (ibid., p. 113), sem o que “o não-oculto permanecerá não-visível” (ibid., p. 114). Pontuando o experimentalismo foucaultiano como contraposto aos métodos de interpretação, esclarece que se trata de uma superfície que “não se opõe à profundidade [...], mas à interpretação” (ibid., p. 114), concluindo de modo propositivo e explicativo: “Jamais interprete, experimente... O tema tão importante em Foucault das dobras e redobras remete à pele” (ibid., p. 114). Disso apreendemos, portanto, que há imagens que nos relançam problemas; problemas que nos fazem pensar; e pensamentos que nos exigem experimentar.

Ensinar filosofia a adolescentes é deparar-se frequentemente, como professor, com situações de impossível interpretação porque o que elas poderiam alcançar recaem sempre numa zona de incertezas, que às vezes é justamente apenas ao que a delicadeza de algumas situações permite chegar. Não que, diante do que não dá pra conhecer, o professor não arrisque interpretações, mas no sentido de que a (quase) inevitabilidade dessas entrega um resultado que pouco ajuda no imperativo prático da aula e do curso, que precisa seguir adiante mesmo sem alguns entendimentos específicos. E também porque o que mais vale mesmo, como logo veremos, é a condição experimental do curso, o qual, incapaz de re-solver certos problemas dos alunos, pode, às vezes, ajudar com que eles sejam dis-solvidos ou diluídos por meio das ideias, argumentos e conceitos postos em problematizações filosóficas nas aulas.

Guiando-se sensivelmente pela intuição que a convivência com os estudantes suscita, o professor, com o outro olho também em seu planejamento, vai então testando e experimentando meios e ideias com os quais a filosofia possa envolver os estudantes e por eles ser des-envolvida, enquanto nesse trajeto a mobilização afetivo-cognitiva, pela filosofia, vai acontecendo, ao passo que cada aluno, à sua maneira, aproveita o quanto e como souber aproveitar, a cada tempo, no seu tempo.

Quando nos colocamos à *espreita da vida*, para o ensino de filosofia, notamos que é à flor da pele que quase sempre alguns adolescentes são expostos à filosofia na escola. Eles e elas já carregam fissuras existenciais cujo reconhecimento não pode mais passar à margem da reflexão sobre o ensino filosófico, como se a filosofia pudesse operar a desconstrução dos pressupostos dos estudantes sem antes questionar os seus próprios pressupostos quando estes conduzem a uma metodologia de ensino demasiadamente pautada em métodos e técnicas estruturalistas<sup>158</sup> de leitura e argumentação, desatenta aos (im)pulsos dos estudantes. Como se a filosofia pouco tivesse a dizer e a contribuir no sentido de fazer do latejar vivo das fissuras da “alma” (e do corpo) deles um ponto potente de inflexão das ideias de seus portadores, sempre tão sensíveis a elas. Como se o latejar delas não sinalizasse também uma potência de vida, que ainda sente, reage, (r)existe. E como se o que a filosofia verdadeiramente operasse, por força de suas ideias mais potentes, não fosse também da mesma natureza dessas fissuras, ou seja, não fosse isso também um *corte*, um corte no olhar, um corte no sentir, um corte no pensar, um corte na realidade, um corte no senso comum, nos preconceitos, que nunca são só mentalidades (abstratamente constituídas), mas também sempre corpo, emoções, sentimentos, sintomas. Como se Espinosa e Nietzsche ainda não houvesse nos ensinado, respectivamente,

---

<sup>158</sup> Somos solidários (e quase solitários?) quanto ao desconforto e questionamento expressos pelo saudoso professor Oswaldo Porchat Pereira sobre a poderosa abordagem da filosofia pela via do método estrutural junto aos estudantes, capacitando-os ao fim mais como historiadores da filosofia do que como filósofos propriamente ditos. Com ele, reconhecendo o amplo poder dessa estratégia para uma apreensão profunda da estrutura interna das obras dos filósofos, também nos questionamos, porém, sobre os efeitos colaterais ou custos afetivo-cognitivos (quanto aos “impulsos”) para a relação dos aprendizes de filosofia com a própria filosofia. E se Porchat faz pairar sua suspeita até sobre essa prática voltada aos graduandos de filosofia no Ensino Superior, a quem diretamente se dirigia no texto que logo citaremos, tanto mais ela nos parece cabível à realidade de estudantes de filosofia no Ensino Médio, a considerarmos que a presença e função da filosofia é significativamente diversa quando parte da grade curricular aí, posto que se imporia compulsoriamente sobre estudantes dela beneficiários (para sua própria vida e para o exercício da cidadania), mas tendo com ela um compromisso outro, não orientado profissionalmente nem como escolha de formação acadêmica, salvo raras exceções. Com Porchat, pois, também (nos) questionamos: “Quero interrogar-me aqui, porém, sobre se essa é também a melhor maneira de preparar alguém para a prática da Filosofia, para atender ao anseio original dos que vieram ao curso de Filosofia movidos por outra intenção que não a de tornar-se um dia bons historiadores do pensamento filosófico. Seus impulsos eram filosóficos. Acredito que se pode dizer isso de um bom número de nossos estudantes. E me ocorre, então, a seguinte pergunta, que formularei com alguma brutalidade: estamos contribuindo para a concretização desses impulsos, ou os estamos matando?” (PEREIRA, 2006, p. 112).

que “[...] o homem não se conhece a si mesmo, a não ser pelas afecções do seu corpo e pelas ideias destas” (*Ética* III, prop. 53) e que “[...] conceitos como [...] ‘alma como estrutura social dos impulsos e afetos’ querem ter, de agora em diante, direitos de cidadania na ciência” (NIETZSCHE, 2005, p. 19). E como se pudéssemos ignorar que

O ensino – e aqui ele escapa completamente ao professor – será, não apenas histórico mas *sobretudo* pessoal e íntimo. Um estudante apenas pode considerar-se *no caminho* da filosofia no dia, mas só no dia em que, no *silêncio* do seu quarto de estudo, começa a meditar por si mesmo sobre algum trecho de um grande filósofo. (MAUGÜÉ, 1955, p. 646, itálicos nossos)

Nossos itálicos neste excerto destacam algo importante que nos permitem apontar para o aprendizado filosófico contemplando-o no bojo maior da vida afetiva onde nenhuma intimidade é livre de emoções e sentimentos. Embora não sendo ele exclusivamente isso, um gesto reflexivo e silencioso, enquanto tal também põe todo estudante de filosofia “*no caminho da filosofia*”.

E aqui, evitando exclusivismos, vemos apenas como um falso problema acolher esse aspecto importante, apontado pelo professor Jean Maugüé, ao mesmo tempo que também concordamos com Deleuze, segundo quem “a criação é a gênese do ato de pensar no próprio pensamento” (DELEUZE, 2003, p. 91) e a filosofia “[...] não é contemplação, [...] não é reflexão, porque ninguém precisa de filosofia para refletir sobre o que quer que seja [...] (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 12), e ainda sob o risco de que “sempre que se está numa época pobre, a filosofia se refugia na reflexão ‘sobre’[...]” (DELEUZE, 2013, p. 156). Ademais, o próprio J. Maugüé (1955) já pontuava haver, além da que trouxemos, mais duas condições para o ensino de filosofia, a saber, “uma cultura vasta e precisa” (p. 645) e levar a sério que “a filosofia vive no tempo presente” (p. 645). Acreditamos que o trecho que transcrevemos a seguir, de parte de uma produção avaliativa de um(a) estudante terceiranista do Ensino Médio (cf. proposta livremente aderida e disponível no Anexo 7) confere maior concretude a isso tudo que acabamos de dizer:

[...] Queria conseguir expressar tudo aquilo que tem dentro de mim de um jeito em que as pessoas entendessem melhor e causar mais momentos de reflexão. Queria que minhas produções elas levassem para a vida, como os filósofos fazem, como Nietzsche fez comigo.

Foi na filosofia que descobri que não estava sozinha e que não era única que sentia aquela necessidade, aquela vontade de ajudar ou, pelo menos, marcar a vida daqueles que leem parte de mim. Afinal, tudo que produzo é uma parte de mim.

Muitas vezes só encontro na filosofia ou na psicologia um esconderijo para essa sociedade líquida que vivemos. A insegurança, a incerteza, a

infelicidade e a depressão dominando, quando ser feliz é, ou pode ser, tão simples. Entretanto, parece que não é o que as pessoas querem. Tudo parece mudar tão rápido. Muitas vezes tenho dificuldade de acompanhar. O tempo passa diferente para as outras pessoas do que ele passa para mim [...]

Ora, que “a caminho” da filosofia, que segundo a exigência maior de Deleuze e Guattari (1992) “mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em *criar* conceitos (p. 13)”, o estudante também seja quem, por algum tempo, “no *silêncio* do seu quarto de estudo, começa a meditar por si mesmo”, isso, caso hoje venha a ocorrer com um estudante de filosofia no Ensino Médio, é simultâneo a um fenômeno que um exame atento às questões afetivas juvenis do tempo presente – esse tempo-*acontecimento* de toda filosofia – nos revela e que o próprio jornalismo atualmente não cansa de abordar. Referimo-nos ao que o psicanalista italiano e professor das universidades de Pavia e de Verona, Massimo Recalcati, adverte acerca do mal-estar juvenil atualmente, como que diagnosticando e também ecoando o que já pudemos examinar anteriormente com Lipovetsky (2.1.3), Bauman (2.1.4), Han (2.1.5) e Lacan (2.2.2):

Cortar-se do circuito maníaco da hiperatividade produtiva ou hedonista do discurso social dominante é um gesto desesperado de recusa, mas é também um gesto que tenta criar um refúgio. Barricar-se em casa, para não sair mais, parece um destino escarnekedor para um jovem em uma época que, ao contrário, exige o divertimento como obrigação e o culto da performance a qualquer custo. Essas duas formas de desconforto refletem uma tendência mais geral da civilização contemporânea: o impulso a desfrutar até a dissipação da vida e o impulso de rejeitar a vida isolando-se em um nicho protegido. São as versões *hard* e *cool* do desconforto da juventude hipermoderna. Mas o que falta em ambas as posições é a instância do desejo. (RECALCATI, 21 jun. 2023)

Quando nos colocamos à *espreita da vida* para pensarmos e praticarmos um ensino de filosofia com adolescentes em que “[...] talvez o mais evidente dos problemas filosóficos seja a questão do tempo presente e daquilo que somos neste exato momento” (FOUCAULT, 1995, p. 239) e ainda no qual esse ensino possa ser mais potente, isso hoje passa por sabermos articular de modo afetivo-cognitivo esses dois lugares simbólicos, que são também lugares sensíveis e intensivos, a saber, 1) aquele “lugar” onde se medita e se “sonha”, aquele do “silêncio do quarto de estudo” (cf. MAUGÜÉ, 1955, p. 646) que pode ser um refúgio de reflexão filosófica e que encontra paralelo no clássico em que um filósofo metodicamente elevava sua dúvida radical a um segundo grau, questionando-se: “Quantas vezes ocorreu-me sonhar, que estava vestido, que estava junto ao fogo, embora estivesse inteiramente nu dentro

de meu leito?” (DESCARTES, 1973b, p. 94)<sup>159</sup>; e 2) aquele do “barricar-se em casa, para não mais sair” (cf. RECALCATI, 21 jun. 2023), como fuga de uma “[...] oscilação neoliberalina [em que a instância do desejo] encontra-se submersa num gozo ilimitado que suprime o seu impulso generativo” (ibid.), este porém na contramão de outro clássico, “concorrente” de mesma língua e época do anterior, que faz referência àquele “lugar” em que “toda a infelicidade dos homens vem de uma só coisa, que é não saberem ficar quietos dentro de um quarto” (PASCAL, 1973, p. 75)<sup>160</sup>, buscando em toda sorte de divertimentos uma saída do tédio. Ou seja, um “barricar-se em casa” que hoje se dá como fuga da fuga do tédio, *sintomático* de um eclipse ou de um adoecimento do próprio desejo de boa parte dos adolescentes, sobretudo neste momento pós-pandêmico.

Lembramos que a esses “lugares” sensíveis e intensivos de *acontecimentos* já chamamos aqui de *fissuras*, e que ao mesmo tempo eles nos são *brechas* para o filosofar poder melhor adentrar na vida do jovem. São também *cortes* na ordem extensiva e insignificante do *modus vivendi* e *operandi* em que os processos de subjetivação tendem a ser forjados na contemporaneidade e que operam, para além da fria racionalidade, uma afetação intensiva que desloca o intelecto para junto das emoções e sentimentos, podendo levar as ideias a qualidades outras. São, portanto, as *fissuras* onde alegamos dever a filosofia, mobilizada pelos professores de Ensino Médio, buscar primeiramente se instalar, como locais estratégicos e mais potentes – porque já mais sensíveis e passíveis de movimentação –, aí se friccionando, para que a força das ideias dos estudantes, inspirados e provocados pelos clássicos da filosofia como pontes de sentido e como “transposições do passado ao presente” (MAUGÜÉ, 1955, p. 645) possam suscitar neles as condições para a criação de conceitos por si próprios e com os quais sua experiência de vida e suas projeções de futuro possam ser ressignificadas, com criticidade e mais consistentemente.

“Filosofar nas fissuras”, como propomos, é nelas e a partir delas filosofar, provocar fricções de ideias ou de ideias contra simples opiniões, num esforço em que o duplo sentido do “fissurar-se (na filosofia)” pode exercer: o de (nela e com ela) “ferir-se” um tanto mais, no sentido de isso quase sempre vir acompanhado de uma intensificação das angústias que o pensar emancipador inicialmente traz – e que podem ser consideravelmente agudas em meio às intensidades próprias da adolescência –; e também no sentido do “apaixonar-se” (pela filosofia), do “apegar-se a” e “entusiasmar-se com” (ela), posto também que ela pode ser

---

<sup>159</sup> *Meditações*, parágrafo 5.

<sup>160</sup> *Pensamentos*, parágrafo 139.

experimentada, em alguma medida, como uma forma de terapêutica<sup>161</sup> das ideias frágeis (e tentativa de prevenção de suas consequências), aspecto este que algumas escolas filosóficas antigas<sup>162</sup> já souberam valorizar. Afinal, como bem explicitou Freud,

[...] Uma escola deve conseguir mais do que não impelir seus alunos ao suicídio. Ela deve lhes dar o *desejo de viver* e devia oferecer-lhes apoio e amparo numa época da vida em que as condições de seu desenvolvimento os compelem a afrouxar seus vínculos com a casa e com a família [...]. (FREUD, 1980, p. 217).

Como vimos, esse duplo ação-passividade que é a *fissuração filosófica* só pode portar alguma força enquanto também traduza a dupla experiência de dois “agentes-passionais”: a experiência tanto do professor quanto do aluno que estiverem a filosofar nas fissuras e a se fissurarem na filosofia. E a *implicação do desejo*, seja pelas estratégias ensaiadas pelo professor como parte de seu ofício, seja como recurso do estudante, de quem se espera ao menos um mínimo de disposição (enquanto “aquele que estuda”), é o mais fundamental aí, e a peça-chave capaz de revestir o filosofar de uma potência ímpar, ou então, caso não verta nessa direção, frustrar qualquer tentativa sua, risco sempre inerente às vicissitudes do ato educativo.

Seja como for, é justamente pela especial importância do *desejo* na participação dos aprendizados do adolescente que o ensino de filosofia(s) no Ensino Médio deve sempre buscar se inscrever em seu circuito. Não no sentido de que o ensino de filosofia deva se submeter à lógica hedonista que vimos Lipovetsky e Bauman etc. dissecarem (2.1), como entretenimento a querer agradar os adolescentes, nem naquele sentido em que se subjugam os gestos pedagógicos aos caprichos da pedagogia-produto neoliberal, que também apontamos como fonte de tantos desvios da educação e de sofrimentos docentes (2.2). Ao contrário, trata-

---

<sup>161</sup> Em *A Lógica do Sentido*, dialogando com *A Besta Humana*, de Émile Zola (1840-1902), Deleuze relaciona a fissura ao instinto, empregando e nos oferecendo uma imagem dela que nos vem aqui a calhar, no duplo sentido de se constituir como uma região curada ou também como uma ferida ainda aberta: “Sob todas as suas formas, o instinto não se confunde nunca com a fissura, mas mantém com ela relações estreitas variáveis: ora a recobre ou a cola de novo bem ou mal e por um tempo mais ou menos longo, graças à saúde do corpo; ora ele a alarga, lhe dá uma outra orientação que faz explodir os pedaços, provocando o acidente na decrepitude do corpo” (DELEUZE, 1974, p. 332).

<sup>162</sup> O Epicurismo, por exemplo, é categórico quanto a que “[...] o conhecimento seguro dos desejos leva a direcionar toda escolha e toda recusa para a saúde do corpo e a serenidade do espírito” (EPICURO, 2002, p.35). Mas, vale ressaltar, não apenas as escolas filosóficas mais antigas investem nessa direção. Recordemos que no próprio Espinosa a passividade mental, ligada às ideias imaginativas, pode ser superada numa espécie de *terapia cognitiva* pela via da reconstrução genética pelos afetos. Explica-nos M. A. Gleizer: “Com efeito, por seu conteúdo representacional as ideias referem-se a objetos, o que permitirá que seu aspecto afetivo se projete sobre eles. É exatamente o elemento cognitivo presente nos afetos derivados que explica a conexão entre eles e seus objetos, pois o objeto sobre o qual um afeto investe é o da crença espontaneamente envolvida em seu conteúdo cognitivo. É esse conteúdo que abre a possibilidade para uma certa forma de terapia cognitiva, proposta na *Ética V*, na qual a alteração do elemento cognitivo acarretará a transformação do afeto derivado” (GLEIZER, 2005, p. 40). E também Nietzsche, como se sabe, chegou a se apresentar como “primeiro psicólogo entre os filósofos”.

se de um ensinar a filosofar que procure se endereçar e se comunicar sempre diretamente com as *fissuras* latentes no(s) corpo(s)-alma(s) presentes no interior da sala de aula, valendo-se para isso de todos os seus recursos (clássicos da filosofia, textos não-filosóficos para abordagem filosófica, expressões diversas da produção artística e cultural mobilizadas com as mesmas finalidades etc.), inclusive como forma mais potente da etapa de sensibilização dos alunos, que pode fazer parte de todos os esforços de argumentação, conceituação e, ao nosso ver, principalmente de problematização dos assuntos a se estudar.

É razoável que quando escolhemos um filme para ver no cinema ou uma série, numa plataforma de streaming, geralmente consultemos nosso desejo e pensemos em quanto prazer aquela escolha nos daria de acordo com o modo como estivermos no momento. O mesmo quando compramos uma roupa e também noutras escolhas. Ora, seria irrazoável ignorar que com um adolescente, no início de cada nova aula, em cada troca de professor após o sinal sonoro da escola, jamais ocorresse coisa semelhante. Como bem se sabe, o marketing e a publicidade, tanto quanto as grandes empresas de redes sociais online e afins, já compreenderam a lógica de tal comportamento há muito tempo, e frequentemente põem esses seus aprendizados a serviço do mercado e da sociedade de consumo. Mas seria legítimo nos perguntarmos, sem falso pudor, se a educação, por possuir propósitos mais social e eticamente comprometidos, deveria desconsiderar isso que tão facilmente captura o desejo no senso comum, definindo tão profundamente os modos de subjetivação na atualidade. Não para fazer o mesmo, claro, mas para, em atenção a uma verdadeira *ética do desejo*, implodir o senso comum e redesenhar o presente, tal como Foucault nos inspira com sua estética da existência<sup>163</sup>.

E um professor de filosofia, ciente de que tem responsabilidades seriamente comprometidas com o empoderamento dos estudantes pela formação do senso crítico, sabe bem que ele não está na sala de aula para simplesmente atender ao desejo dos alunos, reproduzindo a lógica de um *mais-de-gozar*. Todavia, também há que levar em conta o que inicialmente tornará mais atraente aos jovens estudantes os conteúdos que visa trabalhar, a problemática que visa suscitar, os argumentos que intenciona testar e assim por diante, de modo que seja razoável que se indague de que forma poderá ao menos fazer com os alunos suponham ou imaginem que obterão algum *gozo* com o que ele está prestes a mobilizar

---

<sup>163</sup> Nardi e Silva (2004) parecem nos resumir muito bem o projeto foucaultiano: “Ao analisar o passado, Foucault produziu efeitos políticos importantes que permitem ressignificar o presente. A perspectiva da ética como prática reflexiva da liberdade e de transformação da experiência da vida em obra de arte (a temática da estética da existência) são ferramentas poderosas de luta e de disputa no jogo dos poderes e verdades hoje...” (NARDI; SILVA, 2004, p. 196).

filosoficamente, na expectativa de obter ou aumentar suas chances de poder contar com uma sempre maior receptividade por parte deles, por menos suficiente que isso seja e ainda que, como Deleuze alegara, o verdadeiro aprendizado requeira ainda a violência do pensar.

Pois bem, apostando com Espinosa, Nietzsche, Deleuze e Guattari no desejo em toda sua espessura (preenchido de ponta a ponta) e como potência vital de todos os empreendimentos do espírito e do corpo, é também dele que se trata a *fissuração filosófica* conseguir mobilizar, engajar, aproveitar, agenciar, como numa parceria filosófico-pedagógica, mas também político-(r)existencial – por que não? E René Scherer, em *Aprender com Deleuze*, tenta nos dar uma pista, com um exemplo inusitado, de como enlaçar um eventual aprendiz desde seu desejo:

Como aprender a gramática e fazer com que ela seja amada por uma jovem que ama o alho?, pergunta-se ele [Deleuze] em uma passagem consagrada à educação baseada na harmonia (Fourier, 1966-7, p. 257). “Esta jovem gosta de alho e não gosta de estudar a gramática”. Então, como fazer com que ela aprenda? Enxertar a gramática nessa paixão primeira, colocando-a em um grupo industrial de “alhistas”. E, ao apresentar-se lhe uma “Ode ao alho”, ela se apressará a lê-la e, pouco a pouco, será conduzida ao estudo da poesia lírica e da gramática. Historinha cômica, sem dúvida, mas plena de sentido, do sentido da vida e não da metodologia abstrata. E é preciso ampliar esse tipo de experiência, por meio de outras relações passionais e atrativas, que são os verdadeiros acompanhamentos ou as verdadeiras arrancadas do aprender. (SCHÉRER, 20 mar. 2020, p. 1191)

De nossa parte, a crer nessa estratégia que investe em ir às “relações passionais e atrativas” como “verdadeiras arrancadas do aprender” em vinculação com o desejo<sup>164</sup>, preferimos acenar que “é preciso ir até onde vai a fissura” (DELEUZE, 1974, p. 341) – roubando aqui algumas palavras do próprio Deleuze e retirando-as de seu contexto, mas transpondo-as ao nosso –, justamente no duplo sentido da passionalidade e atratividade que o *fissurar* para nós denota, respectivamente, o da fissura a *sofrer* uma investida da força ou

---

<sup>164</sup> Na esteira da psicanálise, é preciso (nos) advertirmos, tanto quanto outrora já sinalizamos acerca da impossibilidade de se tutelar o inconsciente, que também todo desejo é, a rigor, incognoscível. Como nos explica o especialista: “Sobre o desejo não há conhecimento algum, mas, saber. O saber sobre o desejo é certo saber cujo grande valor reside na sua fútil inutilidade, uma vez que o mundo sobre o qual versa é aquele do impossível. Esse saber, ao contrário dos conhecimentos, não se estrutura em sistemas cada vez mais equilibrados conforme algum ponto virtual de referência histórico-mundana. O saber sobre o desejo apenas se articula nas vicissitudes da existência mundana, pois sua natureza é da ordem de um paradoxo, qual seja: querer saber sobre o desejo e não querer saber que é impossível saber que não há saber sobre o desejo. Assim, o saber sobre o desejo é, em última instância, o saber da mesmíssima impossibilidade de se saber sobre o desejo. Ele é o saber não-sabido do desejo. Trata-se de um saber irreflexivo, de um saber que não se sabe e, portanto, fala-se em termos do saber recalçado e do saber inconsciente”. (LAJONQUIÈRE, 2013a, p. 460). Distinguindo, pois, *conhecimento* e *saber* acerca do desejo, é a partir da precariedade do primeiro que nossa própria proposta da *fissuração filosófica*, que privilegia a relação afetivo-cognitiva no aprender e no ensinar (a filosofar), reconhece seus limites. Mesmo assim, enquanto ela também entende *conhecer* não o desejo (na singularidade de cada estudante), mas algumas teorizações sobre o desejo, suas investidas então à luz disso permanecem como esforços pedagógicos, razão pela qual a sugestão de R. Schérer nos parece proveitosa.

violência (das ideias, conceitos, tradições, referências, aulas) filosóficas e o sentido do fissurar-se pela filosofia, uma vez por ela *seduzido*.

O que mais concretamente estamos querendo dizer é que o *sentido*, como “brilho” e “esplendor” de um verdadeiro *acontecimento* (cf. DELEUZE, 1974, p.152) do *aprender* filosófico implica, a nosso ver, em levar a sério a importância da cultura e do tempo presente para a prática filosófica escolar, exatamente naquilo que eles arrastam de mais sensível para dentro das salas de aula, justamente o que buscamos explorar em todo nosso segundo capítulo, ou seja, *fissuras* afetivo-cognitivas causadas em nossos estudantes por: 1) uma instituição escolar que ainda é, em boa medida, disciplinar e pautada na “ortopedia moral” da vigilância e punição denunciadas por Foucault; 2) uma sociedade do controle, que horizontaliza a vigilância, coloniza a liberdade e 3) que segrega *campos* de produção cultural, reproduzindo *habitus* que normalizam os indivíduos e ainda permitem a formação de “educadores” aos moldes do *ponto de vista escolástico*; 4) uma cultura que incide em modos de subjetivação hedonistas e narcisistas que capturam, pela publicidade, pela indústria do entretenimento e da beleza etc. o viço dos desejos adolescentes, largados depois ao vazio existencial de formas de *mais-de-gozar* agora apenas letárgicas, paradoxalmente; 5) uma conjuntura valorativa que liquefaz ou erode as capacidades juvenis de socialização na experiência *offline*, em ritmos de vida e relações acelerados e geradores de ansiedade e crises de pânico (hoje tão nítidas e frequentes entre tantos indivíduos que ocupam as salas de aula das escolas) e ainda fragmentadora das identidades e achatadora das experiências socioafetivas; 6) uma conjuntura valorativa que exaure os corpos e as mentes na vida escolar e laboral, e pela hiperconectividade online, alimentadas por uma moral do “empreendedor de si” que se autoexplora para o capital; 7) uma gestão da educação que não supera as instabilidades e disputas, desde o currículo escolar, nas quais uma racionalidade instrumental ainda sempre precisa ser combatida em nome de uma formação criticamente orientada; 8) uma sociedade em que a crise da autoridade e da *imago paterna* perpetuam, dentre outros fatores, a crise da educação e 9) em que os discursos ideológicos neoliberais solapam, desde certos discursos pedagógicos, a instituição docente enquanto 10) ainda promovem, por alguns processos de desinstitucionalizações, a degradação das reservas democráticas das sociedades, 11) agravando assim a própria descaracterização do caráter pedagógico das escolas enquanto, por outro lado, 12) “pedagogiza” toda a sociedade, qual máquina de formatar mentes e desejos em nome de uma sempre necessária “reciclagem” e “formação permanente” (auto)impostas; e 13) por fim, pela pauperização da própria experiência simbólica dos indivíduos (consigo mesmos e com a cultura), vitimando assim, além da educação, também a

política e a própria linguagem, largando o próprio real à inconsistência de um tempo em ruínas e ainda sem qualquer sombra de novos paradigmas.

Isso tudo, na sala de aula, assume ideias, vozes, corpos, sentimentos e emoções. Todos esses processos se drenam para o interior de uma aula de filosofia nas escolas, como linhas e zonas de intensidades que atravessam esse encontro marcado entre o professor de filosofia e adolescentes ainda tentando entender esse mundo, enquanto já o sentem agudamente sob tantas formas de... *fissuras*. Em si mesmos, tanto quanto no corpo social. Mas aí, como também vimos (2.3), algumas oportunidades para a filosofia emergem, convidando-a ou invocando-a a assumir e dirigir sua palavra, em seu potencial disruptivo e a contar com a irredutibilidade (afetiva) de cada adolescente vivente, (r)existente e exposto à alguma sorte de sensibilidade do professor de filosofia a esses seus pontos intensivos de tristezas, alegrias e desejos. É em termos afetivos (mas não como admiração, espanto ou curiosidade) que Deleuze e Guattari, em *O que é a Filosofia?*, concebem-na como inscrita no desejo daqueles que já a tenham compreendido (os itálicos são nossos):

A ignomínia das possibilidades de vida que nos são oferecidas aparece de dentro. Não nos *sentimos* fora de nossa época, ao contrário, não cessamos de estabelecer com ela compromissos *vergonhosos*. Esse *sentimento* de *vergonha* é um dos mais poderosos motivos da filosofia. Não somos responsáveis pelas vítimas, mas diante das vítimas [...]. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 140)

Sejamos claros: diante de tantos “compromissos vergonhosos” e de tantas formas de sofrimentos no mundo contemporâneo, de que ensino de filosofia nossos adolescentes e jovens hoje necessitam? Um ensino de filosofia na escola que se revestisse de pressupostos e representacionismos que o fizessem insistir num método e numa escolha de conteúdos rigidamente preestabelecidos num céu frio e supostamente sereno de onde observaria, dos cumes de sua racionalidade, qual coruja de Minerva, os adolescentes num mundo assim lançados, seria, a nosso ver, um ensino *desafetado* da própria força da filosofia, refugiado na pura “reflexão sobre”, dessintonizado com aqueles com quem precisa a todo custo estabelecer sintonia e cuja comunicação só se dá de modo mais efetivo para além dos domínios do intelecto e das trocas fechadas nessa esfera. É por isso que defendemos que a relação afetivo-cognitiva possa ser o mote da potência do ensino de filosofia no Ensino Médio, e que a veiculação de sua mensagem e a prática de seus exercícios de pensar busquem antes cartografar, entre os alunos, quais são suas zonas intensivas (de alegrias, tristezas, desejos...), que chamamos de *fissuras*, para buscar sempre endereçar-se primeira e diretamente a elas.

Trata-se de nossa proposta da *fissuração filosófica* como tentativa de promover um aprender e ensinar a filosofar no Ensino Médio que sejam coerentes com a contingência do tempo presente, com as vicissitudes da adolescência e com a potência de um modo de experiência com a filosofia que efetivamente respeite a todo tempo a dimensão cognitiva como parte inextricável da vida afetiva. Talvez até haja aí algo de epopeico ou heroico, muito embora se trate antes de um “ser responsável diante”, como cabe a todo educador em relação aos educandos. E buscamos novamente numa filosofia que se permitia dialogar e se afetar pela literatura as palavras que talvez possam melhor traduzir o que reivindicamos, de novo roubando o sentido de seu contexto originário e convertendo-o para o nosso. Ela nos parece saber lidar com os signos da morte justamente porque se põe à espreita da vida, inspirando-nos:

No mundo que lhe é contemporâneo, Zola descobre a possibilidade de restaurar o épico [...] A fissura é o deus épico para a história dos instintos, a condição que torna possível uma história dos instintos. Para responder àqueles que o acusam de exagero, o escritor não tem *logos*, mas somente um *epos*, que diz que não iremos nunca muito longe na descrição da composição, uma vez que é preciso ir até onde vai a fissura. Indo o mais longe possível o Instinto de morte voltar-se-á contra si mesmo? A fissura tem, talvez, elementos para se ultrapassar na direção que cria, ela que não é preenchida senão em aparência e por um instante pelos gordos apetites? E uma vez que ela absorve todos os instintos, pode talvez também operar a transmutação dos instintos, voltando a morte contra si mesma. (DELEUZE, 1974, p. 341)

### 3.2.5 Filosofar como improviso, experimentação, criação e sentido

---

*Acordei muito cedo e já estava no transporte público a caminho da escola. Mas estava preocupado e sentia, intuitivamente, que as aulas com o segundo ano não iriam dar certo, mas não sabia explicar nem para mim mesmo o porquê dessa sensação. E assim foi até o início da aula, quando já notei na turma um misto de tédio com alguma energia contida. Após a chamada, sem saber ainda exatamente o que estava fazendo, pedi que todos formassem com as carteiras um semicírculo voltado para a lousa, que lá estava diante de todos, limpa e vazia. Sentei-me junto a eles, olhei para aquela lousa e uma ideia repentina me veio à cabeça: pedi que, voluntaria e espontaneamente, eles escrevessem nela palavras soltas a respeito do que haviam estudado nas aulas anteriores. Gostaram da ideia de se mexer, muitos se levantaram e começaram a registrar vários conceitos.*

*Eu ainda não sabia o que faria com aquilo depois, e me sentia em estado de alerta. Olharam então para mim, com cara de “e agora, o que fazemos?” Disfarçando minha insegurança, pedi então que, aqueles que desejassem, pegassem um giz colorido e ligassem com uma linha, livremente (rizomaticamente), cinco daqueles conceitos e que construíssem então, oralmente e improvisando diante de todos, uma frase passando por cada um deles, na ordem que quisessem, usando-os de modo a fazer sentido, com coerência lógica. Os mais confiantes puxaram a fila, dando o exemplo, e ao fim todos se saíram bem, com alguns sendo solidariamente ajudados por colegas interessados em aproveitar aquela ocasião também para mostrar sua capacidade para o grupo. Até os comumente menos interessados entraram na “brincadeira”.*

*Percebi ao fim que a principal motivação de todos, na oportunidade que criei, tinha vindo de algum impulso narcísico deles, mas que foram assim sublimados numa atividade que a todos beneficiou.*

*A aula foi diferente e todos gostaram, e o mesmo aconteceu com as outras cinco turmas das aulas seguintes, também com o terceiro ano.*

*Só ao fim do dia foi que entendi que o que eu sentia logo de manhãzinha, no ônibus, era alguma percepção da necessidade dos alunos de alguma mudança naquele momento do curso, da necessidade de clarearem as ideias, e de seu desejo de assumirem um pouco a palavra e um lugar de destaque. E o acontecido favoreceu a retomada das discussões anteriores, o manuseio dos conceitos filosóficos já estudados e eventuais correções deles, o prosseguimento da desconstrução de alguns pressupostos de parte das turmas, o aperfeiçoamento da capacidade argumentativa e, ainda, vários elogios à aula, que fora absolutamente diferente do que eu havia planejado no dia anterior, inclusive em termos de conteúdo.*

*Desde então aprendi a, logo que pisasse na sala de aula, tentar buscar me sintonizar com sua atmosfera afetiva e só então decidir se validaria o que sempre trazia planejado ou se, ao invés disso, improvisaria – nunca perdendo do horizonte que cada dia de aula poderia ser um momento (intensivo) em meio a um tempo (cronológico) maior, no qual o que se revelasse depois como necessidades formativas ainda poderia ser cuidado noutra ocasião.*

*E a partir daí passei a desconfiar da ideia de que o “calor” e as tensões silenciosas ou ruidosas do ambiente-aula pudessem atrapalhar o que os planejamentos tão racionalmente elaborados pretendiam alcançar. Ao contrário, passei a assumir, contra a ideia hegeliana do filosofar como o calmo e sóbrio voo noturno da coruja de Minerva, que na sala de aula é*

*o turbilhão de sensações e sentimentos dos instantes que porta as melhores oportunidades pedagógicas e que favorecem a potência do que a filosofia é capaz de mobilizar e construir. Noutras palavras, passei a conceber a aula como corpo: ela passa sinais quase inequívocos que podem contradizer a fala, ela transpira, se move, pulsa; e as ideias como corpo: elas sentem, se comovem, se encarnam; e a força delas como corpo: elas “explodem” como reações químicas e elas almejam expansão e crescimento. Ao menos como no corpo jovem, como uma aula para adolescentes.*

---

*Memórias*

Sobre essas nossas memórias, alguns estudantes reportaram por escrito no final do ano (cf. proposta no final da ficha disponível no Anexo 1):

Este bimestre nós tivemos aulas fora do convencional, como aquela de escrever conceitos na lousa, ou a que vimos um vídeo e discutimos/respondemos suas perguntas. Eu acho que mais aulas deveriam ser desse jeito, quase que nos fazendo participar, pois assim aprendemos muito mais.

[...] Uma proposta que me marcou muito no curso de filosofia foi aquela que existiam muitas palavras na lousa e os alunos (que queriam) se levantavam e faziam comentários sobre o tema escolhido, foi uma ótima aula de reflexão.

A sabedoria do se colocar *à espreita da vida* jamais permitiria que uma aula de filosofia incidisse numa pura “reflexão sobre”. Em toda a Educação Básica, nunca se trata apenas da importante tarefa de refletir sobre e com os alunos, mas também de saber fazer com que as intencionalidades pedagógicas se concretizem, de modo propositivo. O ensino escolar impõe certa materialidade como tradução coerente de toda teoria, a todos os princípios norteadores da educação, a todo planejamento. Nele, estamos sempre num plano de ação e de prática, e mesmo quando se filosofa está-se numa atividade: um debate, uma exposição, uma leitura, uma redação, uma prova, um trabalho em grupo, uma pesquisa de campo...

Pretendemos demonstrar então sua possibilidade mobilizando agora uma frente argumentativa que se esforce ao mesmo tempo por ser propositiva e espessa de materialidade, sem o que nada numa escola jamais funciona. Ela nos demanda exemplos possíveis e advindos de nossa experiência, tanto de aulas “regulares” quanto de atividades avaliativas – para as quais tudo é sempre forçado, no funcionamento escolar, a desembocar – de como nelas inúmeros traçados de linhas de experimentação e de fuga (das tendências e imposições

daquilo que a filosofia visa criticar e transformar) podem então se efetivar, criando condições propícias para um aprender filosófico como experiência *acontecimental* e experiência educacional mais plena de sentido, seja para seus beneficiários (nossos jovens estudantes), seja para seus operadores (os professores de filosofia).

Pois bem, já mencionamos anteriormente que é como força de sensibilização, sobretudo como parte do procedimento de problematização filosófica (mas não só, porque também pode se dar pelos trabalhos de argumentação e conceituação), a ser operacionalizado em aula pelo professor, que a *fissuração filosófica* inicialmente se dá. Ora, como temos insistido, é sempre necessário chamar o corpo dos estudantes para junto da provocação de seu intelecto, o que significa que o uso dos sentidos (sensoriais), na medida do possível e dentro das regras escolares, pode sempre corroborar com as finalidades filosófico-pedagógicas, a contar com a criatividade do professor e, não menos importante, com as condições materiais, tecnológicas e estruturais da instituição onde se atua. E um recurso que se mostra absolutamente potente (e relativamente fácil de se servir) são as imagens visuais (impressas ou em vídeos), pela sua força de atração do sentido (da visão), de manutenção do olhar, do estímulo à participação pela emissão de juízos junto ao grupo, pelas sensações variadas e, não raro, desencontradas que provocam nos diversos alunos e, enfim, como ganchos oportunos da atenção e do desejo de em torno delas tecer comentários, testar opiniões ou ideias, elaborar explicações/argumentos e ensaiar a produção de sentidos/significados.

E para além do que antecipamos na apresentação (inicial), é também por isso que trouxemos, neste trabalho, algumas imagens para a visualização e eventual estímulo do pensar dos leitores. Afinal, por que uma tese de doutorado se propõe, com tanto colorido, a epigrafar textos tão conceituais com fotografias de murais de grafites da cidade, de instalações em museus, de reproduções de artes plásticas (já consagradas ou ainda nem tanto) e até com histórias em quadrinhos e foto de pichação de versos? É que, além de assim pretendermos sinalizar, em coerência com as perspectivas teóricas que assumimos, que os conceitos abstratos propiciados pela linguagem exclusivamente escrita (tal como praticamos nas epígrafes do primeiro capítulo) e apreendidos pelo intelecto jamais esgotam as possibilidades do pensar, quisemos com aquelas imagens também preparar o argumento que ora construímos de que, numa aula de filosofia na etapa escolar da formação estudantil, elas comumente são expedientes oportunos e potentes para o engendramento do interesse do aluno no filosofar. Enquanto a arte (visual, no caso) tende a lidar com o caos traçando um plano de composição por meio de sensações, estas, se bem selecionadas de modo a melhor conseguir se comunicar circulando pelos códigos das linguagens adolescentes, provocam sentimentos e até emoções

entre eles durante a aula, suscitam dizerem isso que sentem e o que elas os fazem pensar, evocam suas memórias e sonhos, enternecem-nos ou os incomodam, enfim, são capazes de funcionar como veículos a abrir caminhos entre a sensibilidade e o pensar, nos quais o filosofar pode muito bem pegar carona e, quem sabe, de fato *acontecer*.

Não é à toa, afinal, que os livros didáticos de filosofia para o Ensino Médio que melhor tendem a funcionar são, a nosso ver, os que bem sabem amparar os textos escritos com os textos imagéticos, os quais às vezes preparam os alunos para os primeiros, e noutras vezes os fazem ir além deles<sup>165</sup>. E quisemos promover e demonstrar isso neste trabalho de modo bastante prático e concreto, assim como na escola o professor de filosofia também precisa aprender a isso se adaptar. E se não apresentamos explicações ou interpretações de quase nenhuma das imagens que selecionamos no segundo capítulo como epígrafes de suas seções ou subseções, foi para agora dizermos que, muito embora seja procedente que às vezes algum aluno necessite do apoio do professor ou dos colegas para melhor apreciar as imagens utilizadas numa aula de filosofia, nem sempre porém isso precisa ocorrer, apostando assim na própria sensibilidade e pensamento dos estudantes face às provocações da arte e sua potência. Afinal, reordenando as forças ao seu redor, toda boa arte jamais se permite qualquer interpretação única.

E, a propósito, o mesmo fazemos ao aqui trazer nossas memórias nas epígrafes do presente capítulo, e ainda sem qualquer compreensão ou intuito de que delas, em seus limites, pudéssemos nos valer como um expediente comprobatório ou validador sem o qual nossas ideias estariam desautorizadas. Como recurso nosso de sair do *real* para melhor enxergar o *real*, transitando entre o passado e o presente, elas se tratam mais de uma transpiração de nossas experiências e vivências de momentos intensivos na docência para dentro desta obra. E, *intensivas* que são, talvez também com essas memórias, assim como com aquelas artes e imagens, consigamos *transmitir* o que de afetivo há em todo ensino e aprendizado filosóficos numa escola, para além do que o intelecto por si só jamais consegue apreender, exprimir ou demonstrar.

Em tempo, o que aqui afirmamos acerca da utilização das imagens (visuais) pela filosofia, junto aos alunos, é muito válido também para as demais artes plásticas, assim como para a literatura, a dança, o teatro e sobretudo a música e o cinema. A propósito das artes que se dão no tempo, talvez elas tenham a vantagem de nos possibilitar sensibilizações mais agudas junto aos estudantes, porque transitórias (cf. LESSING, 1998). Entretanto, sua

---

<sup>165</sup> Um bom exemplo disso, assim julgamos, é ARANHA, 2017 (cf. na lista de nossas referências), bem como suas versões anteriores ou mais recentes.

alternância com o recurso às artes que se dão no espaço tende a ser uma boa estratégia para o alcance de um número maior de alunos a cada diferente tentativa, pelo professor, respeitando assim a multiplicidade das singularidades de toda sala de aula e dela fazendo uma vantagem pedagógica a enriquecer as experiências em torno do filosofar.

A importância das artes, em suas variadas expressões, como instância de movimentação da sensibilidade e possível vetor para a mobilização do pensamento pode ainda se unir a finalidades avaliativas que permitam aos estudantes encontros com a sensibilidade artística e cultural para muito além dos livros ou outros recursos didáticos utilizados em sala de aula, e até além da própria escola, buscando na cidade seus afetos, atravessando-os e sendo por eles atravessados. É o que podemos sugerir num instrumento de avaliação que se apresente com a exigência, pelos alunos e na medida das condições de sua realidade socioeconômica, do percurso (livremente escolhido) de um circuito de eventos na cidade, cujos encontros com a arte (nas ruas, em museus, galerias, cinemas, teatros etc.) e com outras expressões da vida cultural (tal como eventos esportivos, políticos, religiosos etc.) possam compor experiências a serem confrontadas com os temas estudados nas aulas de filosofia e assim testar o quanto cada qual (cada evento frequentado e cada assunto estudado) seja relacionável e mutuamente elucidador.

A proposta disponibilizada no Anexo 19, como exemplo de instrumento avaliativo neste sentido, soma à vantagem da carona pega pela filosofia na arte e demais expressões da cultura a experiência de os estudantes poderem sair dos muros da escola, em seus contraturnos, para encontros filosoficamente orientados com o mundo e com a sensibilidade que pulsa nas (maiores) cidades e que às vezes se grava ou se tatua artisticamente na pele de seus próprios muros, grades e paredes. Isso tudo com a possibilidade adicional de também trazer a vida de fora para dentro da escola e das produções e discussões das salas de aula, conferindo assim, possivelmente, maior sentido à experiência escolar dos adolescentes, ao mesmo tempo em que também lhes induz à frequência dos espaços e equipamentos (públicos ou privados) onde possam complementar sua escolarização, melhor educar sua sensibilidade e, quiçá, sentir-se efetivamente como pertencente à sua *polis* e dela podendo participar e nela intervir como exercício de seu próprio direito à cidade. E tudo isso enquanto trocas intersubjetivas, coletivas e, portanto, como abertura à alteridade.

Mas uma tal experiência, ou outras, que ao fim devessem se limitar ao aluno expressar seus aprendizados ao professor apenas de modo racional-argumentativo, nos moldes das cobranças típicas das aulas de filosofia nas escolas, por meio de um texto escrito, analítico e reflexivo, ainda estariam distantes do potencial maior que a união entre afetividade e

cognição, pela via da articulação entre arte e filosofia, poderiam alcançar. Referimo-nos à própria possibilidade de um estudante ser avaliado a partir de uma produção em expressão genuinamente artística, sob tantas de suas variações, tais como a proposta que já havíamos apontado nos Anexos 2 e 4, por exemplo. Como estímulo ao ato de criação, tais produções artístico-filosóficas, além de salvaguardarem as singularidades de seus artífices, amalgamam sentimentos, ideias e sentidos que podem mais facilmente oportunizar uma experiência com a filosofia na escola com maiores chances de se tornarem verdadeiros *acontecimentos* e aprendizados significativos, com os quais os estudantes possam ainda crescer na descoberta de seus talentos, na confiança neles ou em seu aprimoramento.

Como meios de filosofar como experimentação, criação e construção de sentidos, podemos propor ainda o que já testamos exitosamente com tantos alunos na forma de outros instrumentos de avaliações diversificados, como por exemplo alguns que inventamos ou adaptamos, chamando-os de *Autodesafio Filosófico* (Anexo 6), *Redação Autobiográfica* (Anexo 7), ambos já mencionados anteriormente, *Programa de Leituras Extras* (Anexo 8), *Resenha Crítica* (Anexo 9), *Ensaio Filosófico* (Anexo 10), *Exercício Biocartográfico* (Anexo 11), *Ideias de Intervenção Social* (Anexo 12), *Fanzine Filosófico* (Anexo 13), *Jornalzinho Filosófico* (Anexo 14), *Vídeo Filosófico* (Anexo 15), *Fábrica de Memes* (Anexo 16), *Seminários* (Anexo 17), *Momento Filosófico-Cultural* (Anexo 18) e ainda tantas outras possibilidades que não apenas a de uma prova (objetiva e/ou dissertativa) tradicional, ainda tão aplicada nos cursos de filosofia nas escolas. E até mesmo uma proposta de *Recuperação* (Anexo 20) pode ser igualmente heterodoxa.

Individuais, em duplas, trios, grupos maiores ou mesmo feitos pela turma toda de alunos, instrumentos avaliativos assim diversificados e oportunizados, vários deles ao mesmo tempo, para escolha (eletiva) pelos próprios estudantes, com uma reserva ainda do que for obrigatório e determinado pelo professor, revelam-se com grandes chances de adesão pelos alunos, que de algum modo se sentem contemplados em sua liberdade, em suas diferenças e aptidões, inclusive aqueles com barreiras e necessidades especiais de aprendizado. Numa prática assim, um *Organizador* (como por exemplo os dos Anexos 21, 22 e 23) também pode ser fundamental para operacionalizar melhor isso tudo junto aos estudantes no bimestre ou trimestre letivo do curso de filosofia.

Ora, experiências (aulas, atividades que não valem nota, instrumentos de avaliações etc.) em torno da filosofia que sejam variadas e que, de tempos em tempos, possam se alternar tendem a contemplar melhor a multiplicidade das vidas e singularidades estudantis, rompendo com a uniformização ou padronização própria das práticas escolares reprodutoras daquilo que

Foucault chamou de “instituições de sequestro”, e ainda a motivar e engajar mais os alunos com o filosofar. E, a rigor, também é preciso reconhecer que nenhuma avaliação é capaz de ser exatamente verídica em sua tentativa de alcançar os aprendizados filosóficos. No processo educativo é muito mais importante o percurso do que um ponto de chegada a ser averiguado derradeiramente numa avaliação. E provavelmente até uma “pedagogia deleuziana”, inclusive, seria uma catástrofe se entendesse poder tentar controlar o *acontecimento* ou produzi-lo de modo programado, seja numa aula, seja nas propostas de trabalhos externos encaminhados aos alunos. Com certa coerência, talvez possamos *pensar*, com Deleuze, até em alguma abolição das avaliações escolares – ao menos como instrumentos de poder e controle – e também num currículo escolar mais *rizomático*. De todo modo, uma prática filosófica que prime efetivamente pela diferenciação constante de suas propostas pedagógicas se configura, para nós, com maiores chances de êxito.

Mas para isso há que se nadar contra a correnteza, pois os modos clássicos da cultura ocidental são os de pensar “arboreamente”, sob a imagem da “árvore do saber” (enraizada na ciência primeira da metafísica) e a partir do *ser*, portanto de uma epistemologia e de uma ontologia demasiado cartesianas, que pensam e organizam os seres a partir de suas semelhanças, das taxonomias do mundo: organizá-los no mundo e entender isso como sendo o mundo. Claro, o ser é uma condição do jogo, e há um modo de relação com os seres, mas nesse modo clássico elas acabam sendo relações como *categorias* no pensamento, uma espécie de “vontade de série”, cujo marcador são as *semelhanças*, que nos condicionam a ver essas mesmas relações.

E acrescente-se que não se formam as *séries* apenas, mas também a *estrutura*. Da semelhança se passa à série e desta à estrutura, e assim por diante. É quase sempre a busca, ao fim e ao cabo, por encontrar *correspondências*. É uma fome de estabelecer relações pelo pensamento recognitivista, embora tais correspondências sejam na verdade relações assépticas, pois a fome estruturalista busca estabelecer semelhanças entre coisas diferentes para depois estabelecer ressonâncias de outra ordem, muito frequentemente de poder, de dominação e tudo mais com que o “higienismo” das ideias tenta apagar o diferente. As semelhanças são, portanto, um imperativo que rege a *série*. E tanto série quanto *estrutura* são arbitrariedades. E é sempre como parte de instituições escolares nessa lógica concebidas que qualquer curso de filosofia no Ensino Médio certamente se depara e ante a qual será permanentemente instado a tomar posição e a buscar alternativas, caso opte por andar na contramão.

Como resistência àquelas formas de subjetivação produzidas pela chamada *sociedade de controle* e contra o atravessamento e imperiosidade de afetos docilizadores e imobilizadores dos indivíduos nessa sociedade, caberia pensarmos então a possibilidade da produção e do ensino como uma só coisa, inclusive o de filosofia. Se Foucault estava certo ao conceber a primazia e a superioridade da *resistência* contra as forças todas dos processos, até o ponto de conseguir transformar as relações de poder, talvez o mérito, num contexto assim, esteja então muito do lado dos alunos, (r)existindo através do agito, da dispersão e até sem precisarem nem “bater de frente” com o professor, pela indiferença. Na verdade, trata-se sempre dos *agenciamentos*.

Pois bem, consideremos a situação, nesse contexto cultural e valorativo, da escola contemporânea e então já podemos, sem dificuldade, imaginar as condições de trabalho de professores-filósofos e as de estudo dos seus alunos: planos de aulas, a partir de livros com conteúdos predefinidos, em atenção aos parâmetros das instituições, desde o Ministério da Educação à cabeça do(a) coordenador(a) e do(a) diretor(a) pedagógicos(as). Evoquemos ainda a perspectiva do jovem aluno, involuntariamente determinado para determinada turma, alocado numa determinada *série*, “parafusado” em determinada carteira, sendo abarrotado de determinados “conteúdos conceituais”, exauridos no exercício de determinadas “habilidades e competências”, solenemente ignorados em sua vida inconsciente e afetiva e, enfim, depositários de todas as *categorias* imaginadas por algum doutor em educação – quando não por algum gestor ou administrador de negócios –, e suportando, não raro à revelia, sua inscrição no rol das *séries* e sob o peso de toda uma *estrutura* institucional. Fiquemos com esse recorte e o momento da aula de filosofia tem de tudo, então, para não comportar qualquer *acontecimento*. A não ser que, de tanto se “amassar o barro”, alguma uma feliz “falha” na repetição desencadeie algo de imprevisto ou mesmo de incontrolável...

Dos desgastes dessas repetições, de quando em quando, com alguma sorte ou por alguma sensibilidade, pode ocorrer de o professor repetidor sucumbir às necessidades de improvisos: esquecer até onde se queria chegar com o conteúdo para aquela aula, trocar o exemplo pensado, o texto, a forma de ler, de dizer, de ouvir. E estabelecer outro modo de interagir, ceder em seu preciosismo e em sua inegociabilidade com os conceitos predefinidos e, então, passar a trabalhá-los em maior atenção às vicissitudes da vida e dos problemas adolescentes que a todo tempo, como boas oportunidades, pedem passagem para ocupar a aula.

Nesse sentido, por exemplo, o estudo da transvaloração dos valores em Nietzsche poderia aprender a compartilhar espaço com o transvalorar valores em turma; o provar que se

sabe, na “prova” em que se escreve conceitos representados na mente, poderia aprender a compartilhar créditos com as demonstrações artísticas, a linguagem corporal, as afecções do corpo; o trabalho, a ser parido entre a cadeira da sala de aula e aquela diante da tela do computador ou da folha de papel, poderia aprender a percorrer entre esses polos todo um circuito de eventos pensantes e sensoriais na cidade; a prova ou trabalho de recuperação, não mais como coroação do cognitivismo, poderia aprender a deixar transparecer as problemáticas pessoais subjacentes às categorizadas falhas ou insuficiências (que o sistema traduz em notas vermelhas) e sobre elas atuar mais efetivamente; e coisas ainda impensadas ou imaginadas como impossíveis talvez pudessem também ousar *acontecer*. Nessa direção, inspira-nos uma vez mais as palavras da professora J. M. Gagnebin:

Já que temos o privilégio de lecionar filosofia, isto é, uma coisa de cuja utilidade sempre se duvidou, vamos aproveitar esse grande privilégio (de classe, de profissão, de tempo livre) e solapar alguns imperativos ditos categóricos e racionais: contra a pressa, a produtividade, a concorrência, a previsibilidade, a especialização custe o que custar, as certezas e as imposições. Podemos exercer, treinar, mesmo numa sala de aula, sim, pequenas táticas de solapamento, exercícios de invenção séria e alegre, exercícios de paciência, de lentidão, de gratuidade, de atenção, de angústia assumida, de dúvida, enfim, exercícios de solidariedade e de resistência. (GAGNEBIN, 2006)

Seria o caso então de ensaiarmos, com os estudantes de filosofia na escola, o *pensar* como transposição dos operadores conceituais para situações que suscitem a criação de conceitos e crie instâncias de filosofar, aliando a tradição à criação de novas cadeias causais. *Pensar* como os pensamentos filosóficos foram produzidos: usando as fôrmas da tradição? Usando outros campos do saber? Usando a produção humana para pensar? Manusear também operadores conceituais externos: analogia, inversão, subversão, paralelismos, repetições, transformação de categorias em concreto-pensado. E ainda manusear operadores conceituais internos: transgressão, saída, eventualização, problematização, argumentação, conceituação, heterotopia, experiência-limite etc..

A filosofia como componente curricular na escola pode ser uma experiência inventiva, já que podemos dizer que o pensamento é invenção. Assim sendo, trata-se mais de tornar os estudantes em inventores, em descobridores, no limite do que se pode na escola, e não em meros assimiladores de informação. E nesse rumo, a sensibilidade docente é fundamental para perceber os momentos mais oportunos:

Quando algo acontece na aula, quando algo pode ser, subitamente, uma verdadeira questão (para todos: estudantes e professor, não só para este último), aí vale a pena demorar, parar, dar um tempo, descrever o impasse e, talvez, perceber que algo está começando a ser vislumbrado, algo que ainda

não tinha sido pensado (não por ninguém na tradição filosófica inteira, isso é abstrato, mas por ninguém dos participantes concretos agora e aqui na aula), algo novo e, portanto, que não sabemos ainda como nomear. (GAGNEBIN, 2006).

Nesse sentido, um ensino que toma os filósofos, e não o mundo, como objeto de suas questões seria praticamente o exato contrário do que todos os filósofos fizeram. Se em aula tiramos nossos problemas filosóficos simplesmente da tradição sem a utilizarmos para pensar os reais e atuais problemas do mundo – aqueles que nos impactam, nos fissuram, nos afetam, nos quais nos encontramos – então a tradição, ao invés de ser para nós uma mola propulsora – afetando-nos de modo ativo para nos ativar também – torna-se um muro com o qual nos deparamos. Aí, ninguém se torna filósofo e nem intérprete de filósofos, mas no máximo comentadores seus. Tampouco estaria se fazendo História da Filosofia, mas somente uma historiografia sua. Ora, aprendemos com (o próprio exemplo de) Deleuze que fazer História da Filosofia é entrar *em diálogo* com ela, com abertura às tantas possibilidades das forças desse encontro. A propósito, numa aula de filosofia na escola, é sempre possível voltar qualquer filósofo contra si próprio, inclusive, quanto mais contra os outros, e isso pode até ser divertido e fértil numa aula com adolescentes.

Há que se considerar que os alunos não têm o peso da preocupação com a tradição filosófica que os professores têm, e isso pode lhes favorecer uma certa capacidade de invenção. Quando se perde o caráter vivo da filosofia, pode-se fazer dela uma tecnologia para ensinar, uma espécie de instrumentalização, e isso precisaria ser evitado, sobretudo pelo professor. Não se trata apenas de “mostrar” a filosofia ao aluno, mas antes de “fazer com que eles façam”, fazê-los não assimiladores cognitivistas da filosofia, mas propiciar a que nela “entrem”. Uma aula de filosofia é para imergir no processo de pensamento, e não meramente para transmitir conhecimentos. Trata-se então de operar uma espécie de “passagem pedagógica” articulando *diferentemente* e *intensivamente* filosofia e educação, pois há um fazer-se do pensamento filosófico que determina a pedagogia da aula, e não uma pedagogia que deva se sobrepor e se aplicar ao ensino de filosofia.

Ora, e mesmo que busquemos inscrever a filosofia no circuito dos *desejos* de modo *alegador*, seria ingênuo e incoerente ignorarmos que jamais se pode desviar de todos aqueles afetos originários a que Espinosa se refere. E entre eles, além desses dois (a alegria e o desejo), também faz parte a *tristeza*. Muitas aulas de filosofia, inclusive, com os adolescentes funcionam bem quando passa (fissurantemente) por esse afeto, intensificando-o. E o desejo dos alunos pela filosofia não será arruinado por essa razão, por mais desconfortável que a

experiência de diminuição da potência de agir seja eventualmente experimentada durante uma aula de filosofia ou depois, por efeito dela. Ao contrário, como vivência intensiva, isso tende a “fisgar” os alunos. Assim, como bem disse Deleuze em célebre citação de *Nietzsche e a Filosofia*, o aprendizado filosófico implica necessariamente na experiência de momentos de diminuição da potência de agir e de verdadeiras agonias; e também elas se constituem igualmente como movimentações afetivo-cognitivas capazes de chacoalhar o pensamento, e jamais como indiferença:

A filosofia serve para entristecer. Uma filosofia que não entristece a ninguém e não contraria ninguém, não é uma filosofia. A filosofia serve para prejudicar a tolice, faz da tolice algo de vergonhoso. Não tem outra serventia a não ser a seguinte: denunciar a baixaza do pensamento sob todas as suas formas. (DELEUZE, 1976, p. 87)

Isso tudo, portanto, e não apenas uma inscrição alegradora no circuito dos desejos, seria parte importante da *fissuração filosófica*, ante a inércia imobilizadora das crenças e práticas pedagógicas e institucionais sedimentadas, como movimento afetivamente impulsionado, como fricção inquieta a buscar contágios filosofantes e como variação da potência de agir dos estudantes nela envolvidos. E, ainda com Espinosa, é bom não esquecermos de que uma aula e propostas pedagógicas conformadas em serem mornas podem ser como afecções neutras, e “[...] uma afecção neutra, isto é, que deixa invariável a potência de agir, não tem dimensão afetiva. Assim, se todo afeto é uma afecção, nem toda afecção é um afeto” (GLEIZER, 2005, p. 35).

### 3.3 Em con-vivência com a escola: o contágio pelos encontros

---

*Naquela manhã tínhamos um tempo livre na escola, já que uma série toda estava fora da cidade realizando estudos de meio. E então pedi a um amigo, professor de matemática, a quem admiro muito, que me ensinasse um pouco da geometria euclidiana e de como Descartes a aprimorou. Isso por dois motivos: entender melhor porque alguns filósofos modernos assumiram a matemática como modelo de conhecimento para todas as áreas do saber (parte dos meus temas com os segundos anos), e para depois investigar sobre um tal sonho de Descartes – sonho mesmo, de quando se dorme –, do qual sua geometria*

*analítica seria resultado, somado a muitos esforços e a outros conhecimentos (tema para os terceiros anos, a pedido do outro professor de matemática, e que eu relacionaria com a concepção freudiana acerca dos sonhos).*

*Bem, precisei que ele fosse pra uma lousa e só a encontramos numa sala no andar térreo, dos terceiros anos do Ensino Médio. De passagem, alguns alunos notaram que eu estava a ouvir o outro professor e a tomar nota de sua bela e cuidadosa lousa, e ficaram curiosos: "André, você está tendo aula com o Gus!?!" "Estou de recuperação – brinquei –, querem se aproximar também?" Resultado: um a um, curiosos foram se juntando, somando ao todo uns dez alunos ao redor de nós, professores. Daí saiu de tudo que é assunto: matemática, filosofia, física, política, tecnologia e, como não poderia deixar de ser, educação. O esporte deles ficou pra outra hora! E entre eles havia quem almejasse ser professor também, o que anos depois de fato veio a acontecer, assim como outro ainda veio a se tornar filósofo.*

*No final das contas, sem sequer prever, aprendi mais que geometria, aprendi que de fato se deve ensinar somente o que de um jeito ou de outro faz sentido, e que os ouvidos e o entendimento só se abrem depois de aberto o coração, e que o melhor conhecimento, junto aos estudantes, é o que se constrói coletivamente. E saí muito pensativo a respeito das peripécias de Joseph Jacotot (1770-1840), em "O Mestre Ignorante", de Jacques Rancière (cf. RANCIÈRE, 2013), que eu estava lendo à época, e da ideia de "scholé", do tempo livre para o exercício do pensamento, do "ócio criativo" (cf. DE MASI, 2000), resgatando dos antigos gregos certo sentido de escola...*

---

*Memórias*

Todas as experiências escolares, até quando se estimula e se cobra dos estudantes um produto individualmente elaborado, dão-se sempre no horizonte da coletividade e da socialização, condições da institucionalidade formal escolar em que todo ato educativo se coloca e se efetiva. Ou seja, na escola, está-se sempre num território de *encontros* e ante práticas concretas cujas contingências desafiam a todo tempo os planejamentos e as estratégias docentes, bem como as relações intersubjetivas de todos os sujeitos aí envolvidos, alunos e professores. Trata-se, é importante considerar, de um território de *encontros* e práticas muito plenos de vida, constituindo um campo relacional em que *forças* interativas jamais deixam de ser fatores de *diferenciação*, ou seja, que sempre se constituem, em seus *encontros*, como produtoras de diferenças e em transformações constantes.

E é por isso que nossos esforços em defender a primazia da dimensão afetivo-cognitiva no ensino de filosofia na escola, por meio da *fissuração filosófica*, ainda estariam incompletos se não avançássemos também para o caráter *intensamente* relacional implicado na convivência entre os adolescentes na escola, como um território formativo fundamental de socialização para além do âmbito familiar e a partir do qual eles se projetam, como vimos com a L.D.B., para o horizonte mais amplo da vida cidadã, do mundo do trabalho e, assim, para a possibilidade de uma existencial atitude de saída de si (*ex-sistere*), rumo a uma maior experiência de alteridade.

Mas é também por meio de outros encontros que não apenas os das aulas regulares de filosofia, e implicando a própria filosofia e o professor de filosofia naquela mesma saída de si, que nossa *fissuração filosófica* se completaria, alcançando algum efeito de *contágio filosófico* pelo qual, rizomaticamente, aquelas outras duas estratégias de fissuração também podem, por sua vez, ser impulsionadas. Dizemos rizomaticamente porque não vemos entre elas hierarquia ou ordem temporal, mas uma simultaneidade, uma transitividade e uma cooperação mútuas. Tramar outros enlaces desde o inconsciente, devindo-vírus; inscrever a(s) filosofia(s) no circuito dos desejos, friccionando ideias inquietamente em fissuras mapeadas; e contagiar a filosofia pelos encontros entre estudantes, em torno dos problemas filosóficos e de seus pontos de intersecção e transdisciplinaridade com os demais componentes curriculares da escola, é disso tudo que enfim se trata a *fissuração filosófica* como potência afetivo-cognitiva do (aprender e ensinar a) filosofar no Ensino Médio.

Dessa forma, a valorização, no ensino de filosofia, de atividades em duplas, trios, quartetos, grupos maiores ou até dos alunos de toda uma turma juntos, ou de todas as turmas de uma série unidos, é por si só formativa de um campo de afetividade favorável às experiências intensivas por meio do filosofar. Inclusive com toda sorte de dificuldades e problemas que essas intensidades geralmente comportam e que exigem do professor um acompanhamento à altura.

E somando-se a isso, como experiências filosóficas na multiplicidade do coletivo, com alunos de interesses e preferências diferentes em interação, elas são também mais favoráveis à promoção de estudos interdisciplinares e transdisciplinares, possibilitando diálogo maior entre todos os componentes curriculares e, assim, desengavetando os conhecimentos dos limites das perspectivas únicas, abrindo os portões dos “condomínios” epistêmicos a uma con-vivência entre saberes para a qual a filosofia, com sua vocação a uma visão menos fragmentária e mais holística no trato deles, pode prestar significativa contribuição, tal como examinamos na

janela de oportunidades contemporâneas que Bauman havia visualizado para a filosofia (cf. 2.3.4).

Operando como uma espécie de liga entre os demais componentes curriculares, mais por meio de sua singular potência em gerar questionamentos<sup>166</sup> do que em assumir as respostas que podem ser melhor formuladas pelas outras disciplinas, a filosofia pode também assumir e ensinar aos estudantes, numa prática multidisciplinar e coletiva, a força de sua sábia ignorância, da provisoriedade e relatividade de toda e qualquer suposta verdade, e o valor das diferenças por si mesmas na construção dos conhecimentos. Quiçá ela também possa realizar sua própria especificidade ao ensaiar, com os alunos, conceituações acerca da realidade (como plano de imanência) investigada pelas *ciências* (como plano de coordenadas pensado por meio de funções) e expressas pelas *linguagens* ao seu próprio modo, ou seja, ao modo das abstratas relações numéricas (pela matemática), dos significantes e estruturas das línguas (portuguesa, inglesa etc.), da versatilidade do corpo (com a educação física) ou ainda pela mobilização das sensações, no plano de composição traçado pelas *artes*. Quanto, por exemplo, a partir da figura de Galileu Galilei (1564-1642) e da peça teatral de Brecht a seu respeito, não poderia ser feito de modo genuinamente transdisciplinar?

Tanto quanto sem a cultura que vigora fora da escola, também sem as ciências, as linguagens e as artes presentes nela, a filosofia pode se tornar uma prática estéril. E se na escola ela também pode ser, em alguma medida, solitária, poderia igualmente ser solidária. Nossa proposta vai, assim, ao *encontro* do que tão belamente foi colocado pelo professor Carlos Rodrigues Brandão, ao esboçar, em fina sintonia com as necessidades do tempo presente, ideias para pensar as relações entre o (meio) ambiente, o sentimento e o pensar:

---

<sup>166</sup> Philippe Meirieu, em *Frankenstein Educador*, expressa uma crítica contundente ao estado das disciplinas escolares, a serviço de cuja superação podemos certamente enxergar uma contribuição da filosofia na escola, como uma prática transdisciplinar, por meio de seu gesto interrogante e de seu exercício de construção de sentidos. Afirma Meirieu: "Muitas vezes, essas disciplinas ficam apenas com alguns fragmentos fossilizados, desvinculadas de tudo que lhes dava sentido, isoladas dos problemas fundadores em que foram inscritas. Biologia, história, literatura, matemática ou física não são mais tentativas de responder às questões humanas essenciais que a criança encontra desde tenra idade: do que eu sou feito? De onde venho e do que sou herdeiro? Por que se cruzam em mim sentimentos tão contraditórios que às vezes chego a odiar os seres que mais amo? Até que número pode ser contado, o infinito realmente existe? Onde termina o mundo em que vivemos? As disciplinas escolares tornaram-se, ao longo do tempo, sem sequer perceber quem presidiu à sua organização, em 'fragmentos de cadáveres exumados de panteões e ossuários' (Shelley, 1818), em farrapos de conhecimento extirpados de tratados eruditos e compilados nos manuais. O que verdadeiramente poderia lhes dar vida já não vive mais nelas, a questão fundamental que permitiria aos seres que entram no mundo torná-los seus e aumentá-los: 'O que os homens queriam responder ao elaborar tudo isso? Que pergunta, que inquietude, que problema os preocupava a ponto de dedicar tanta energia e esperança ao conhecimento das coisas?' Isto é, sem dúvida, o que deveria estar localizado 'no centro do sistema educacional', isto é o que seria uma autêntica 'revolução copernicana na pedagogia'. Não um puericentrismo ingênuo (aliás, sempre negado na prática), não uma 'fabricação' por acúmulo de saberes ou manipulações psicológicas habilidosas, mas a construção de um ser por si mesmo através da verticalidade radical das questões colocadas pela cultura em seu forma mais elevada" (MEIRIEU, 1998, p. 69-70, tradução nossa).

Este é um sentido fecundo para a ideia de transdisciplinaridade. Este é também um reconhecimento do sentido ocioso, inútil mesmo, que às vezes se reclama para amplas e generosas dimensões do conhecimento. Ele vale pelo que entretece. Vale pelo como entenece: cria laços, planta, colhe, fia, ting e tece as teias do espírito. Vale por aquilo em que me enreda. Pelo até onde me leva, como um espírito pensante cheio de sensibilidade. Ousadamente sempre incompleto, sempre instável. Sempre em busca de. Sempre para além de. (BRANDÃO, 2013, p. 263)

Às voltas com conhecimentos diversos em interação, o pensar estudantil conta com maiores chances de descolamentos de perspectivas, de eventuais divergências e atritos afetivo-cognitivos – e não apenas de complementaridades –, de uma exposição a uma gama maior de signos e assim também a maiores chances de algum *acontecimento* ensi(g)nador. É sempre mais disso que se trata, para o professor: de buscar provocar *encontros* para que eles promovam *acontecimentos*, e tanto melhor quanto mais a multiplicidade já presente na escola puder também comparecer em atividades conjuntas. Ao invés de imaginar dever imprimir signos nos estudantes e de saber fazer com que eles os assimilem, trata-se de que “[...] acreditar no mundo significa principalmente suscitar *acontecimentos*, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempo, mesmo de superfície ou volume reduzidos” (DELEUZE, 2013, p. 218). À guisa de exemplos, transcrevemos a seguir três comentários (cf. solicitação ao final da ficha disponível no Anexo 1) de estudantes secundaristas do Ensino Médio, a respeito de atividades pedagógicas realizadas entre filosofia e outros componentes curriculares:

Gostei muito do *Jogo das Humanidades* porque foi uma forma dinâmica que abrangeu diversos pensadores e diversos temas. Gostei também como a filosofia interagiu com sociologia, pois isso fez os conteúdos ficarem mais claros para mim, pois entendi a relação entre eles [...]

A interação entre as aulas de filosofia e sociologia foi show de bola. Afirmou ainda meu interesse nessas duas matérias, principalmente devido às leituras de texto que dialogavam com uma ou outra aula.

Adorei o MFC [*Momento Filosófico-Cultural* – ver Anexo 18]. Como é meu primeiro ano na escola, achei bem interessante. E o *Jogo das Humanidades* é uma ótima maneira de aprender, deveriam fazer mais este tipo de exercícios.

Em tais encontros coletivos de estudantes (às voltas com conhecimentos múltiplos) filosoficamente articulados, um efeito peculiar e poderoso, em termos afetivo-cognitivos, sempre pode ocorrer como forma de “contágio”, ou como “ressonância” de aluno a aluno, como um efeito enxame, no plano da horizontalidade discente e de seu circuito próprio de afetos, que às vezes escapa ao próprio professor, mas onde eles se entendem e se comunicam

intensamente, algo que não é possível nem necessário estar sob o controle do professor. A professora Renata Aspis coloca bem esse ponto: “[...] o involuntário, o fortuito, o contingente, o é para quem aprende e não para quem pretende ensinar [...] Podemos testar: enxamear, vetor de signos, sementes ao vento, hélice, espriar, voar, mover” (ASPIS, 2012, p. 68-69).

Mas o que poderíamos talvez defender como potência *da* filosofia na escola, nesse sentido, preferimos sugerir inscrevendo-o no encontro dela *com* outros saberes desse ambiente plural que é a escola e que pode propiciar maiores provocações e exposições a signos para o pensar dos alunos. Esse ambiente onde a filosofia pode ser apenas mais um componente curricular, mas um componente singular e diferente que se conheça e se assuma como vetor de diferenciação. E o próprio manuseio dos recursos (textos, conteúdos etc.) filosóficos, sempre a ser feito rigorosamente pelo professor e exigido dos alunos, não são o que, nos encontros acontecimentais, garantem o filosofar. E como já dissemos, mesmo a questão de importância maior para nós, neste trabalho, não implica em que a filosofia deva tematizar exclusivamente, junto aos estudantes, a questão dos afetos, crendo que com isso já se garantiria afetá-los de modo filosofante. Não se trata dessa aposta, o que seria apenas uma crença representacionista e cognitivista. Antes disso, propomos mais investir em provocar o “contágio” ou alguma “ressonância” da filosofia entre os alunos promovendo encontros transdisciplinares que visem afetá-los, contando também com a força das ideias e demais afetos espalhados na escola para além do conhecimento do professor de filosofia.

Ao nosso ver, fazer com que os alunos cruzem fronteiras epistemológicas é uma atitude verdadeiramente nômade de deslocamentos e de desprendimento epistemológico que incentiva a receptividade (todo nômade bem sabe a importância da hospitalidade) ou abertura dos estudantes ao que apenas muito dificilmente poderia surgir fora das fricções e inquietações geradas pelo inusitado fator surpresa dos encontros das diferenças. Nesse sentido de criar condições para o inédito ao pensamento, novamente R. Aspis nos ajuda, deleuzianamente inspirada:

Que signos são esses que é necessário irradiar por tudo exageradamente para que possam vir a afetar? Certamente não são conteúdos filosóficos: os textos, os métodos, a história, os conceitos, todos esses vêm posteriormente, como consequência da busca, mas então já se está tomado por essa busca, pela paixão de pensar. O ensino máquina de guerra faz com que os alunos encontrem (sejam encontrados, “tomem um encontrão”) com signos que os forcem a pensar. Estes são impossibilidades, as impossibilidades de pensar filosoficamente, as impossibilidades que obrigam a inventar possíveis. É isto, é isto o que aqueles que pretendem ensinar poderão enxamear: impossibilidades. (ASPIS, 2012, p. 69)

Há algo que Espinosa nos ensina (na *Ética* III, proposição 27) e que é de grande proveito para as estratégias filosóficas para encontros acontecimentais, algo que é da ordem do *mimetismo afetivo*: “Se imaginamos que uma coisa semelhante a nós, e pela qual não experimentamos qualquer afecção, é afetada por uma afecção qualquer, apenas por este fato somos afetados por uma afecção semelhante” (ESPINOSA, 1979, p. 192). Muito mais complexo, um encontro entre singularidades desejanças que eventualmente sejam objetos mútuos de afetos – coisa tão frequente entre adolescentes –, forma automática e inconscientemente um ambiente de ressonância afetivo-cognitiva desde o imaginário do grupo envolvido. Numa tal ambiência, todo cuidado é pouco, da parte do professor, no sentido de que, surgindo afetos nocivos ao aprendizado, tudo pode vir a ruir. Mas contrariamente a isso, tendo surgido afetos favoráveis nos encontros produzidos, maiores as chances do filosofar.

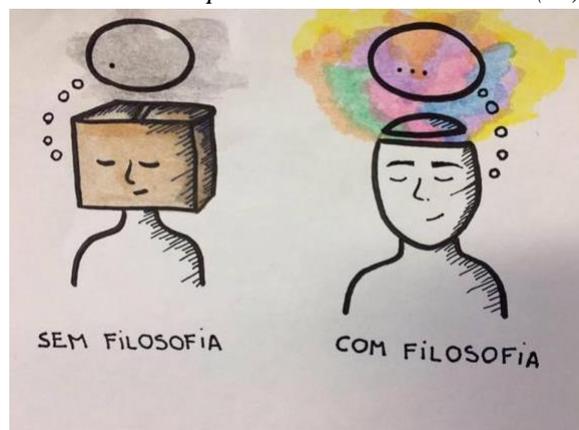
Embora a imprevisibilidade das vicissitudes da vida afetiva sempre se imponha, no tocante a isso é muito importante que o professor se atente à questão da formação dos grupos de atividades entre os alunos, na qual é muito comum que os “mais fortes” sempre se escolham e que os (imaginariamente) “mais fracos” retem entre si. Apesar do estímulo às próprias escolhas e uma cada vez maior ampliação da autonomia dos estudantes serem importantes na etapa do Ensino Médio, cuidar da dimensão ética da formação dos grupos de atividades, de modo a garantir e propiciar encontros entre diferentes, encontros de autênticas relações de alteridade e nos quais o pensar *diferentemente* tenha maiores chances de ocorrer, é tarefa que demanda especial atenção e eventual intervenção do professor; tanto quanto seu cuidado em também buscar evitar que ocorram “maus” encontros que ponham a perder uma ambiência afetivo-cognitiva mais favorável ao aprendizado (filosófico). Assim, temos uma vez mais que a sensibilidade docente se torna, também ela, importante fator de indução do circuito afetivo-cognitivo na sala de aula.

Seja como for, não há receita para algo assim, sempre tão suscetível às contingências de cada encontro singular, com tantas variáveis. Mas tampouco desfavorecer encontros pedagogicamente planejados representa qualquer garantia de “normalidade” ou êxito educacionais; ao contrário, seria empobrecer as virtualidades acontecimentais. A rigor, os *encontros* são o próprio plano de imanência da vida, inescapáveis e incontroláveis, expressão mesma dela, de sua tessitura e nervura. E não se trata apenas de que há muito afeto nos encontros, mas também de que “há muito encontro nos afetos”, como tão belamente disse o escritor Itamar Vieira Jr. (DI GIACOMO, 2023). Ao ensino de filosofia e em suas estratégias, improvisos, experimentações e criações, parece-nos sábio não ignorar que “uma vida não contém nada mais que virtuais [...] Os acontecimentos ou singularidades dão ao plano [de

imanência] toda sua virtualidade, como o plano de imanência dá aos acontecimentos virtuais uma realidade plena” (DELEUZE, 2002, p. 16).

## CONSIDERAÇÕES PARA UM PORVIR ESCOLAR MAIS FILOSÓFICO

Figura 17 – *Sem filosofia, com filosofia* (2017),  
parte de trabalho de alunos(as).



*Memórias*

Por tudo que até aqui trouxemos, desde 1) nossas investigações das vicissitudes da vida afetivo-cognitiva, na qual 2) nos firmamos conceitualmente apoiados em perspectivas filosóficas aproximadas acerca da afetividade e do conhecimento, 3) passando por uma abordagem filosófica (multiperspectivista) acerca dos elementos biológicos, culturais, psicológicos, inconscientes e contingenciais que impactam o aprender e o ensinar de modo geral; 4) e esboçando inicialmente uma plataforma para o filosofar que, tal como numa saída (existencial) de si mesmo, nos remeteu, por sensibilidade, 5) ao exame de algumas estruturas, dispositivos, práticas, discursos e fenômenos do campo social e cultural que atuam como forças indutoras dos modos de subjetivação contemporâneos, 6) “fissurando” estudantes, professores e todo o mundo da educação; ao mesmo tempo que 7) gerando desafios mas também criando oportunidades para o ensino de filosofia na escola... talvez por tudo isso possamos concluir que 8) o filosofar no Ensino Médio opere o melhor de sua potência quando mobilizado a partir da centralidade das relações afetivo-cognitivas estabelecidas pelo ato de filosofar, tanto em atenção ao plano consciente quanto ao inconsciente, seja entre o professor-filósofo e alunos, seja entre eles e os próprios “personagens conceituais” da filosofia, e ainda entre os estudantes coletivamente mobilizados (com seus colegas) pela experiência filosófica, inclusive em conjunto com os outros componentes curriculares da escola. E a uma tal atitude de abertura, sensibilidade, atuação e criação, de ordem ético-político-pedagógico-profissional, pelo professor de filosofia junto aos estudantes, chamamos de *fissuração filosófica*.

Nossa constatação implica também no reconhecimento de que o filosofar não se trata de angariar erudição na história da filosofia, nem simplesmente de apenas dominar técnicas ou habilidades argumentativas, tampouco de se limitar à fundamental tarefa de contribuir, na escola, para a sólida formação cidadã e ao preparo dos estudantes para o ingresso no mundo acadêmico e/ou do trabalho. Muito mais do que isso, filosofar se trata de tocar a humana condição, com ampla abertura da sensibilidade a ela, problematizando-a por meio do rigoroso e criativo instrumental conceitual filosófico, de modo experimental e sob a mestria insuperável da vida.

Se tivermos chegado bem até aqui, podemos avançar um pouco mais e finalmente na tentativa de completar aquele esboço inicial de uma plataforma possível para pensarmos o aprender e ensinar a filosofar no Ensino Médio, de modo também a, quem sabe, conseguirmos sugerir ou inspirar, com alguma razoabilidade (entenda-se: não de modo menos afetivo), alguns trabalhos futuros que possam cobrir nossas tantas lacunas, ou mesmo corrigir nossos erros. Trabalhos que possam empregar outras metodologias e adotar perspectivas diferentes ao se debruçarem sobre outros aspectos envolvidos na relação afetivo-cognitiva do filosofar no Ensino Médio. Por exemplo, pesquisas que pudessem investir em recortes do alunado, tais como os de gênero, raça, classe socioeconômica, orientação sexual, regionalidades, outras faixas etárias etc.; ou sobre as percepções exclusivas dos alunos ou dos professores de filosofia; ou ainda a partir de uma perspectiva filosófica decolonial, não ocidental etc..

De nossa parte, nos limites do que aqui nos propusemos, mas também com certa ambição, buscando consonância com a própria vida, sugeriríamos então uma plataforma *viva* para o ensino de filosofia, e que soubesse “utilizar em prol do conhecimento a *diversidade* de perspectivas e interpretações afetivas” (NIETZSCHE, 2009, p. 100). Com isso queremos dizer uma plataforma que seja ao mesmo tempo como a vida se nos apresentou a partir dos referenciais teóricos com que nos sintonizamos: *heterogênea, pluralista, perspectivista, sensível, intensiva, corajosa, experimental, dinâmica, potente, criativa, flexível, vibrante* e, ainda, *atenta e aberta ao imponderável*, o qual sabemos que porta, alternando entre as alegrias e os contentamentos possíveis, também a dor, o sofrimento, nossas humanas limitações e todas as expressões de nossa finitude.

Se, por um lado, as diferenças e as divergências que analisamos nos cobraram prudência, desconfiança, escuta e (sempre mais) exame, por outro elas nos permitiram encontrar alguns tímidos arquipélagos de certezas em meio a um oceano de tantas dúvidas. Ou melhor, por meio mesmo dessas tantas dúvidas com que nos fissuramos ao confrontá-las, talvez tenhamos aprendido algumas coisas muito pertinentes para considerarmos a relação

entre afetividade e conhecimento nos atos de aprender e de ensinar a filosofar no Ensino Médio. Entre tais certezas, sentimos que precisamos sustentar de início, para o estabelecimento de uma tal plataforma, algo absolutamente em nada surpreendente, porém intelectualmente honesto, algo que tanto os céticos quanto outras figuras que antagonizaram na Teoria do Conhecimento já haviam estabelecido: a necessidade de reconhecermos o inegável limite cognitivo inerente à falível condição humana, em muito como decorrência das vicissitudes da vida afetiva como um todo. E podemos resgatar um pouco disso.

Com Espinosa vimos os riscos da imaginação e das ideias inadequadas; com Nietzsche, as intenções dissimuladas (ainda que legítimas?) e os discursos disfarçados de compromisso com “a verdade”; com a psicologia da aprendizagem, a relatividade cultural de nossas formas de sentir e de pensar; com a psicologia genética de Piaget, nossa completa dependência da qualidade das interações com o mundo para o desenvolvimento de nossa inteligência; com a psicanálise, o definitivo embaralhamento da vida afetivo-cognitiva pelo fator inconsciente, consolidando a fragmentação do sujeito e a descentralização do *cogito* na vida psíquica, que Nietzsche mesmo já havia operado, e também desvelando de modo desconcertante o jogo transferencial nos processos de transmissão e de ensino e aprendizagem da relação professor-aluno; com Deleuze e Guattari, ecoando seus interlocutores (de quem se apropriaram ou a quem rejeitaram), constatamos as distâncias intransponíveis, para uma pretensa compreensão universal, da complexidade inerente ao nosso próprio plano de imanência e ao campo transcendental, até na do nosso próprio corpo e suas dinâmicas inconscientes, desejantes e indomáveis; e ainda as incomensuráveis variáveis de nossas relações e encontros, tão maiores quanto mais numéricas e intensas forem as interações estabelecidas nos jogos e acontecimentos nos quais, com sorte e alguma argúcia, pode-se ensi(g)nar e apre(e)nder algo vital.

Em tempo, mesmo que as diferenças aqui evocadas não se alinhem em pontos centrais de suas doutrinas, tampouco elas eclipsam o que nelas também fomos buscar: não estabelecer sínteses quando impossíveis, mas aferir do interior do discurso de cada qual consequências justificadoras da filosofia como potência e pertinência na formação escolar. Foi isso que pudemos vislumbrar por meio dos questionamentos e especulações a que nos permitimos durante a incursão em cada uma delas, ou seja, que mesmo se admitíssemos cada premissa, cada linha de raciocínio e cada conclusão a que chegam essas diferentes *episthemes*, a filosofia, como componente curricular na escola e mais precisamente na etapa do Ensino Médio, sempre pareceu sobreviver com algo considerável nas mãos para oferecer à boa formação dos estudantes.

Mas, seja como for, a todo tempo impera a permanência de nossa limitação cognitiva em si mesma e na sua dependência do fortuito, que até ante o programado consegue se impor em boa medida. Assim, qualquer que seja a aula de filosofia como encontro marcado, até como repetição programada e muito bem planejada, há sempre uma incontornável incerteza do que se tornará, nela, um evento, numa casualidade sempre correlata à falibilidade cognitiva dos atores envolvidos nesse momento, sejam professores, sejam alunos.

Admitido, pois, no tocante ao conhecimento, o pouco que se pode garantir, ao mesmo tempo que não rechaçando o muito e o desejado como seus *possíveis*, pensar o ensino escolar de filosofia nos parece exigir então um profundo e reverente respeito à *vida*, em cujas qualidades (que elencamos anteriormente) tentamos nos basear para o esboço ou constituição mesma de uma sua plataforma, a fim de que esse ensino filosófico possa se estabelecer com uma potência própria, na própria instituição escolar, capaz de *fazer diferença* na formação estudantil, para além da sala de aula.

Estaríamos, portanto, ante uma proposta educativa em que surgiriam como indissociáveis a dimensão *ética* do conhecimento filosófico para com a vida – emergindo assim como *sabedoria*, e não apenas como erudição filosófica; como um *savoir vivre* (que jamais poderia ser entendido de modo prescritivo), e não como um *savoir faire* – e a dimensão *política* do compromisso com a educação, traduzindo-se como presença *diferenciada*, ao modo filosofante, na instituição escolar como um todo e junto aos estudantes em aula.

Assim, falamos de uma proposta de uma presença atuante da filosofia na escola para que aquelas qualidades ou características da *vida* (recordemos: ser heterogênea, pluralista, perspectivista, sensível, intensiva, corajosa, experimental, dinâmica, potente, criativa, flexível, vibrante, atenta e aberta ao imponderável) pudessem ser assumidas como sinais dela emanados, ou seja, como *signos de vida* a serem nossos mais inegociáveis aprendizados; e que eles contassem, na figura do(a) professor(a) de filosofia, com mais uma força contribuinte a lhes promover, abrindo-lhes caminhos ou brechas pedagógicas, a lhes pedir passagem através de um modo peculiar e concreto de ensinar a filosofar na escola, e aprendendo conforme tal. Num compromisso de formação filosófica que visasse, para os alunos, mais a construção de *consistências* a serem levadas para a *vida*, do que o mero treino de *competências* como promessa para o *sucesso* na carreira futura. E não permitindo, assim, que nem as riquezas da *filosofia* nem a grandeza da *vida* pudessem ser afuniladas tão somente às também importantes necessidades do mundo do trabalho, o que incorreria, respectivamente, num atrofiamento de seu potencial crítico (filosófico) e num apequenamento de seus horizontes (vitais).

Em suma, a consentir com as premissas dos referenciais que assumimos, falamos de um compromisso ético-político-educacional, pelo(a) professor(a) de filosofia, como a parte mais sólida de uma plataforma para uma presença escolar da filosofia que, desde sua pessoa, ela pudesse mostrar a que veio, o que trouxe, e para com isso se somar a tantos colegas assim engajados, no ambiente plural que é qualquer escola. Sem nenhuma ilusão de grandeza e menos ainda de superioridade, não se pode, todavia, banalizar a riqueza do que um(a) professor(a) de filosofia traz em mãos, a extemporaneidade dos clássicos com que lida, a sofisticação da argumentação filosófica, sua capacidade analítica acerca dos problemas da atualidade, a pertinência de sua capacidade questionadora, a contundência crítico-propositiva de suas referências, quiçá como suas inspirações para criações de conceitos que deem conta dos problemas comuns de nosso tempo e contexto. Noutras palavras, tratar-se-ia de um exercício filosofante tal que, independentemente dos conteúdos filosóficos mobilizados nos cursos, mas também por meio deles, jamais se perdesse do horizonte a *vida* em seus processos, em sua multiplicidade, em suas necessidades, em sua potência e em suas possibilidades, dentre as quais vislumbramos afetos outros e conhecimentos outros, contra a mesmice insatisfatória de um mundo ainda tão carente deles.

No tocante a isso, algo que pode ser visto como uma certa *descompostura* docente também precisa ser aqui abordado: o “lugar de fala” (que também deve saber ser “lugar de escuta”) de qualquer professor(a) quanto aos conhecimentos e à sabedoria de sua própria prática, daquilo mesmo que ele(a) “sabe sem conhecer”, para além dos conhecimentos específicos de sua formação técnica; aquele saber a que ele recorre, para suas tomadas de decisões, no calor e no turbilhão das mil situações paralelas em qualquer fração de tempo de uma aula; ao que sua experiência e “tempo de jogo” lhe ensi(g)naram e que não cabem em cartilhas institucionais, em “códigos de condutas” prescritivos, em planos de aulas, cronogramas e que tais. Noutras palavras, como desdobramento de seu compromisso ético-político-educacional, fazer valer a *dignidade epistêmica* de sua práxis e da responsabilidade educativa que o *corpo* docente assume, ante os silenciamentos que ameaçam a vida afetivo-cognitiva na escola, que a encolhem sob discursos e tratos capitalistas e utilitaristas (como vimos melhor em 2.2.1 e 2.2.2), que a banalizam na impessoalidade fria e numérica das exigências burocráticas e dos procedimentos pedagógicos prescritivos, e que a alienam das lutas capazes de fortalecê-la desde o sistema educacional.

Enfim, contra uma generalizada *crise (do valor) da palavra* e que atinge feroz e particularmente os professores, trata-se de fazer valer a *dignidade epistêmica* da práxis docente ante as tantas formas de reprodução do menosprezo e do arbítrio, na sociedade, que

passam pelo emudecimento e esgotamento da *palavra* e da força viva que a sua sabedoria, no entanto, sempre porta; mesmo quando em face da onipresença de representantes de outros saberes, na escola, que insistam em lhes desautorizar em seu próprio *métier*, diminuindo, em favor próprio, seu saber de ofício. E se, a bem da verdade, a fundamentação de uma tal plataforma pudesse ser validada para qualquer professor (escolar ou não, de filosofia ou não), se assumida pelo docente filósofo poderíamos dizer que estaria viva através de quem, por força da própria formação, já lhe agrega sofisticado repertório e oportunas inquietações. A menos, claro, como isso jamais é garantido, que se sobressaia a miséria, a traição ou a aberração de uma filosofia que se nega em sua vocação de nascença – contra o que alguns filósofos já nos alertaram, reivindicando o filosofar como um genuíno ato de incomodar, deslocar, transgredir, denunciar, desmascarar, afrontar e violentar o senso comum e suas armadilhas de indiferença, ignorância e morte.

Avançando, se assim pudermos sustentar, faz-se mister considerar também que, se “o aprender é passagem viva do não-saber ao saber” (DELEUZE, 2021, p. 223), e se “não há métodos para encontrar tesouros, nem para aprender” (ibid., p. 222), vemo-nos então obrigados a renunciar à obsessão pedagógica e didática de alcançar um senso regulador e metódico, sobretudo se pressuposto como caminho seguro. Conforme vimos, como um ato emissão de *signos* em companhia constante dos fatores *inconscientes* e do fortuito de todo *encontro*, o ato de ensinar não garante o ato de aprender, pois não é capaz de controlar como os alunos se relacionarão com os signos, dado que enquanto o professor os cifra ao seu modo, os alunos os decodificam também ao próprio modo – isso quando lhe dão atenção.

Vacinados, pois, contra a obsessão de algumas concepções pedagógicas, agravadas pelos sonhos (falidos?) da Modernidade, *ensinar a filosofar como arte de viver* impõe-se com a sensibilidade que toda arte, afinal, exige; impõe-se como prática que, sem poder avaliar a vida, propõe defendê-la, fruí-la e vivê-la do modo mais pleno possível, e o conhecimento, enquanto afeto, é parte disso; uma prática docente que afirma o instante contra a esperança paralisante de um futuro supostamente resolvido, e que também afirma o *projeto* (de vida) como abertura ao imprevisível e como engajamento em meio à angústia das escolhas e à condenação à liberdade, *projeto* contra a inoculação dos desejos de médio e longo prazo causada pelo imediatismo do hedonismo contemporâneo de que tratamos; uma prática docente que valorize a sensibilidade ética, estética, política, socioambiental e educacional, que promova o autoconhecimento e o pensamento autônomo para os estudantes lutarem contra os preconceitos, os discursos e os mecanismos que seriam, sem isso tudo, capazes de modelá-los e subjugar-los, em detrimento de suas singularidades, de sua liberdade e de seus próprios

projetos, os quais sempre nascem entre os limites e as possibilidades das *situações* particulares de cada um e, aí, do circuito todo das afecções e afetos que os atravessam.

Nesse sentido, ao modo tanto psicanalítico quanto deleuziano de compreensão do que se passa num tal modo de (aprender e ensinar a) filosofar, o que assim se enseja nos parece ser mais algo da ordem do permitirmo-nos *ser afetados* pelo que nos propomos a ensinar (caso dos professores) ou a estudar (caso dos alunos), e também enquanto exercício de *pensar com o outro* – não querendo sugerir, com isso, de forma alguma, equiparação dos papéis de professor e de aluno. Ora, os estudantes, sobretudo adolescentes, têm especial “faro” para flagrar no professor o que inelutavelmente assumem como sendo sua coerência ou contradição entre sua prática e seu discurso, entre o conteúdo do *que* ele lhes dirige e as sutilezas reveladoras no modo *como* ele lhes endereça isso. Noutras palavras, trata-se do quanto aqueles afetos-ideias emitidos pelo professor sobressaem com algum vigor ou vibração mais atraentes ao terem antes atravessado o próprio professor e nele produzido efeitos que são perceptíveis aos alunos (na voz, no tom, na pausa, nos gestos, na respiração, no corpo, na seleção, na força das palavras escolhidas e em tantas coisas mais...). Daí que a noção deleuzo-guattariana<sup>167</sup> dos conceitos como centros de vibrações (que só agora, mais oportunamente, estamos trazendo) nos sirva bem para sinalizarmos essa fina e delicada ligação entre o sentido e a eficácia dos atos de ensinar e de aprender, enquanto submetidos, por coerência, ao crivo ou ao critério da *vida*.

\*

Assim, além de 1) ciente de suas vicissitudes, impasses e limites; de 2) antiutilitarista, tal como um *savoir-vivre* proposto; de 3) um compromisso profissional docente seriamente expandido como ético-político-educacional, que 4) reconhece e reivindica os valores próprios de sua palavra, de sua práxis e de seu conhecimento; propondo-se como 5) *viva*, tal como caracterizamos certos sinais da vida, e, para isso, 6) não padecendo das modernas obsessões didático-metódicas; e ainda 7) como existencial saída de si em abertura sensível às fissuras contemporâneas, uma tal plataforma possível para o ensino de filosofia nas escolas nos impele a questionarmos, então, com que direito critérios alheios à vida não raro se instauram como tal – seja no âmbito da educação formal e institucionalizada, seja nas demais esferas da sociedade – e pretendem vigorar através de suas formas impostas, contra os movimentos e devires insinuados pela experiência, pelo corpo, pela vida mesma? Seja na escola ou fora dela.

---

<sup>167</sup> Afinal, quem se debruçou tão seriamente sobre o sentido do filosofar, tal como Deleuze e Guattari o fizeram, oferece-nos ferramentas conceituais mais bem talhadas aos nossos propósitos.

Claro, condição também do jogo, não se trata de demonizar indiscriminadamente as formas todas que a tradição nos lega, contanto que as tomemos como evanescentes, que se desmancham, pois os movimentos disruptivos também têm sim muito a ver com elas. No fundo, o que importaria mesmo seriam os efeitos, não a reprodução da condição, cuja responsabilidade é dividida com o imponderável. Assim, toda de aula de filosofia, de tal forma inspirada, deveria poder possibilitar *experienciar* (molecularmente) o *outro*, portador de vida, sem ter de ser *como* o outro, pelo encontro de elementos (vitais) desse outro que trava encontro com a condição (vital) de cada um.

Bem, isso nos parece um tanto suave, quando na verdade pode ser um processo doloroso aprender a estar com os poros abertos, numa disposição imanente radical, habitando a incerteza e continuar lecionando ou estudando. Mas talvez sejam mesmo ocasiões de sucessos raros, pois a toda hora se é tomado, na docência ou no alunado, pela vontade de método. O sistema escolar, como o mundo do trabalho, é uma navalha com fio demasiado afiado, um descuido e eis que o cartesianismo nos corta e depois decreta o fechamento dos poros todos.

Vale mais, portanto, como vimos, a *sensibilidade* aos problemas-fissuras que a vida contemporânea possa apresentar, de modo que, assumindo-os como os verdadeiros eixos dos interesses investigativos e filosofantes, algum método até possa ajudar, mas somente enquanto o problema durar, e tanto melhor se ele remeter sempre ao próprio problema, às próprias questões da vida. Seria o caso, por exemplo, de um método cujo cerne fosse a própria *problematização*, ou ainda algum em que a *problematização*, ao lado da *argumentação* (como exercício experimental de pensar *diferentemente*) e a *conceituação* (como criação) formassem um tripé favorável para um filosofar escolar sensível e vibrante, em sintonia com as intensidades da vida mesma, ali onde ela sempre *fissura* cada um. E cientes também de que às vezes essa *fissuração* é em larga medida compartilhada, como quando todos partilham, em algum grau, uma vida comum na mesma sociedade, num mesmo tempo histórico, sob condições materiais semelhantes, sob os ares e ventos dos mesmos acontecimentos – ainda que as diferenças aí também prevaleçam.

Assim, se um excepcional método tem vida útil, durando apenas enquanto dura seu problema, o disruptivo da repetição – e nisso pode-se entender toda aula de filosofia enquanto encontro marcado –, felizmente, parece preservar um dispositivo de vida que adora brincar criando a diferença. Acontece que a vida, embora interpretada, explicada e representada por ciências e saberes sem fim, teima em nos confundir com certa frequência. A vida, arriscamos afirmar, con-funde quando, por exemplo, as melhores aulas acabam sendo

aquelas em que o professor, abdicando do preparado quando imerso na repentina experiência de impotência durante uma situação, abre-se de súbito e desesperado ao improviso, qual cofre dinamitado por dentro, num *acontecimento* “implosivo” e “explosivo” cujos impactos, respectivamente, trincam estruturas internas consolidadas por uma formação acadêmica cognitivista e expõem para um presente contínuo centelhas de afecções cognitivas que teimem em manter seu brilho, sua força, alguma intensidade. Em todo caso, seria melhor isso já contar com a sensibilidade prévia e aguçada do professor.

\*

Oportuno, então, recordarmos Paulo Freire, nosso patrono, que, em alguma consonância com Hannah Arendt, filosofou com sensibilidade, beleza e contundência que “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.” (FREIRE, 2019, p. 127). O *amor* se firma, assim, ao menos entre algumas referências de peso, como afeto inescapável do pensar a educação e, por tabela, o ensino formal nas escolas. E, curiosamente, em relação à filosofia, esse território onde as discordâncias brotam com todo vigor, passa-se algo semelhante. A despeito do que Nietzsche e Deleuze, como vimos, tão veementemente já denunciaram como a farsa de se pensar qualquer natural, espontâneo ou verdadeiro “amor à sabedoria” como um impulso filosófico, tal expressão ainda é praticamente onipresente – inclusive dentro do meio dito profissional filosófico – para se referir à filosofia, uma vez que é sempre fácil fazê-lo a partir de certo modo de traduzi-la do grego, um modo tão cristalizado na tradição ocidental.

E aquele *amor mundi* de Hannah Arendt, como um “*ethos* específico do princípio pedagógico” (ARENDR, 2014b, p. 244), ressoando Paulo Freire, encontra em nós ainda as reverberações de outros dois filósofos, a saber, Bertrand Russell (1872 - 1970), que certa vez, ao ser solicitado para dar um conselho às futuras gerações, disse numa entrevista que o “o amor é sábio, o ódio é tolo” (RUSSELL, 2023); e Espinosa, que identifica o amor não como uma virtude maior, como faz o cristianismo, mas como um afeto secundário, composto por um elemento imaginativo, uma *ideia inadequada*, como conteúdo representacional que une o desejo ao objeto a partir de alguma alegria que, em algum momento, foi experimentada no encontro com esse objeto de desejo. E isso nos sugere, por sua vez, que, enquanto imaginativo (ou projetivo), o amor, que nem sempre é aquele “amor intellectualis dei” (um tipo de conhecimento superior de terceiro gênero, cf. Espinosa), seja assim tão sábio quanto B. Russell o faz parecer (embora de fato nos pareça mais sábio do que o ódio). É aí que filosofamos um pouco: sinal e condição do ato educativo para P. Freire e H. Arendt,

perguntamo-nos se o afeto do amor seria assim tão sábio, como alega B. Russell, já que ele comporta, segundo Espinosa, um elemento imaginativo, ficcional, uma forma de crença.

Afinal, amar (*os mais novos* ou *a sabedoria*) significaria o quê? A dar “razão” aos que dele suspeitam, mas também sem de seus otimistas nos afastarmos – novamente a deleuziana *síntese disjuntiva* –, talvez possamos dizer que seja mesmo disso que se trata o amor aos mais novos (aos educandos) e algum eventual amor à sabedoria (a filosofia): uma crença, um conhecimento imaginativo, de menor grau, uma aposta como um não-saber, afetivamente impulsionada. Uma aposta de que os mais novos continuarão o mundo, ao serem educados; e uma aposta de que a sabedoria, quando se filosofa, sempre nos escapa, continuando além de nós. E assim educamos e ensinamos a filosofar, por que o mundo precisaria continuar, tanto quanto a (busca pela) sabedoria. Então será que a própria filosofia não seria isso, uma forma de amor à sabedoria desse mesmo tipo? Uma aposta, com o *pathos* de alguma ousadia, que investe em *criar conceitos* como expressão de seu próprio não-saber? Se ela for então um amor da mesma natureza que o amor aos mais novos, talvez assim ela possa se apresentar como um intermediário “ideal” entre o estudante e o saber, onde quer que isso aconteça, e eventualmente numa aula de Ensino Médio, na escola. De fato, temos bastante dificuldade em separar afetividade e conhecimento (filosófico), principalmente quando se trata de filosofar como ato educativo.

Ora, ensinar (a filosofar), na escola, é e será sempre parte de um gesto amoroso maior (educar). Educar e ensinar (a filosofar), coisas diferentes, estão entre as práticas que, no jogo entre as tradições e as rupturas, promovem a cultura e trazem melhores chances à nossa espécie e, quiçá, às demais também – afinal, estamos devendo isso a elas. Educar e ensinar (a filosofar), coisas desafiadoras, podem também se degenerar em práticas repetitivas, mecanizadas e até esvaziadas de seu sentido e responsabilidade últimos (ou primeiros), como bastaria ao sistema que explora trabalhadores, formata subjetividades e desequilibra as sociedades. Mas educar e ensinar (a filosofar), práxis transformadoras, ainda podem ser experiências intensas e grávidas de outros mundos possíveis se construídas, para além de com os recursos econômicos necessários, também sobre as bases do trabalho colaborativo, plural, sério, experimental e criativo. O investimento e o custo humanos são altos quando educar e ensinar (a filosofar), assim assumidos, são escolhas e ações conscientes e genuínas. Mas, como tudo que vale a pena, estão seguramente entre as coisas que conferem especiais afetos e saboroso sentido à vida de quem a elas se dedica, e também singular potência a seus beneficiários, nossos estudantes, herdeiros do mundo, promessa de mais vida.

## REFERÊNCIAS<sup>168</sup>

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo, in GENTILLI, P. & SADER, E. (orgs.). **Pós neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. RJ: Paz e Terra, 1995.

AQUINO, Julio Groppa. **Educação pelo arquivo**: ensinar, pesquisar, escrever com Foucault. São Paulo: Intermeios, 2019.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofar com Textos**: temas e história da filosofia. Vereda Digital. 2ª ed., São Paulo: Moderna, 2022.

ARANTES, Paulo, SILVA, Franklin L., FAVARETTO, Celso, FABRINI, Ricardo, MUCHAIL, Salma T. **A Filosofia e seu Ensino**. São Paulo: EDUC, 1993.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. [Trad. Roberto Raposo] Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a.

\_\_\_\_\_. **Entre o Passado e o Futuro**. [Trad. Mauro W. Barbosa] São Paulo: Perspectiva, 2014b.

ARTSOUL. **R = 0 (Homenagem aos secundaristas)**. 2022, Cinthia Marcelle. Foto: Diogo Barros. Última atualização: 24.02.2023. Disponível em: <https://blog.artsoul.com.br/a-materialidade-das-dinamicas-sociais-atraves-da-arte-cinthia-marcelle-no-masp/> . Acesso em 03 mai. 2023

ASPIS, Renata Pereira Lima. Ensino de filosofia e resistências e subversões e. In: FELÍCIO, Carmelita B. F., FERREIRA, Evandson Paiva (orgs.). Dossiê – Presença e Lugar da Filosofia na Educação Básica. Goiânia: **Revista Polyphonia**, v.23, n.2, 2012, pp. 63-77.

BACHELARD, Gaston. **A Epistemologia**. Lisboa/Rio de Janeiro: Edições 70, 1971.

BARTUSCHAT, Wolfgang. **Espinosa**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BATISTA, Douglas Emiliano. Reflexões sobre o livro “O declínio da transmissão na educação: notas psicanalíticas” – um elogio à escola pública, laica e gratuita. In: VOLTOLINI, Rinaldo (org.). **Retratos do Mal-estar Contemporâneo na Educação**. São Paulo: Escuta / Fapesp, 2014, pp. 95-113.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor Líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003

\_\_\_\_\_. **A Sociedade Individualizada**: vidas contadas e histórias vividas. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

\_\_\_\_\_. Entrevista a M. L. G. Palhares-Burke. **Tempo Social**, São Paulo, v. 6, n. 1, 2004, p. 301-325.

<sup>168</sup> De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT NBR 6023).

- \_\_\_\_\_. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- \_\_\_\_\_. **O Mal-Estar da Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- \_\_\_\_\_. **O Retorno do Pêndulo**: sobre a psicanálise e o futuro do mundo líquido. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2017.
- \_\_\_\_\_. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- BECKER, Evaldo; BALIEIRO, Marcos; TOLLE, Olive. **Filosofia no Ensino Médio**: Filosofia da Ciência. São Cristóvão: Editora UFS, 2013.
- BENTO, Fernando. Afetividade e criatividade em filosofia para crianças. In: **Childhood & Philosophy**. Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, jul-dez. 2014, pp. 383-399.
- BLASI, Augusto, ORESICK, Robert J. Emotions and cognitions in self-inconsistency. In: BEARISON & ZIMILES. **Thought and Emotion: developmental perspectives**. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1986, p. 147-165.
- BONDÍÁ, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2002, p. 20-28.
- BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- \_\_\_\_\_. **La Noblesse d'État**. Paris: Minuit, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- \_\_\_\_\_. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **La reproduction**. Paris: Minuit, 1970.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A Turma de Trás. In: MORAIS, R. (org.) **Sala de Aula**: que espaço é esse? Campinas: Papirus, 1994, p.119-137.
- \_\_\_\_\_. Mediação Educadora. In: FERRARO JUNIOR, L. A. (org.). **Encontros e Caminhos**: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Vol. 3. Brasília: MMA/DEA, 2013, p.257-271.
- BRASIL. LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996). Brasília: MEC, 1996.
- CANDIDO, Antonio. **Ficção e Confissão**: ensaios sobre Graciliano Ramos. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.
- CARVALHO, Eros Moreira de (org.). **Textos selecionados de filosofia da cognição**. [recurso eletrônico] Pelotas: NEPFIL Online, 2022.
- CASSIRER, Ernst. **Antropologia Filosófica**. São Paulo: Mestre Jou, 1972.

CCBB. **O Mundo Mágico de Escher**. São Paulo: Art Unlimited, 2010.

CERLETTI, Alejandro A. **O Ensino de Filosofia como Problema Filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **A Nervura do Real: Imanência e Liberdade em Espinosa**. Vol. 1. 2ª reimp. São Paulo: Companhia das Letras. 2ª ed., 1995a.

\_\_\_\_\_. **A Nervura do Real: Imanência e Liberdade em Espinosa**. Vol. 2. 2ª reimp. São Paulo: Companhia das Letras. 1ª ed., 2016.

\_\_\_\_\_. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 13ª ed. 1ª impr., 2003.

\_\_\_\_\_. **Desejo, Paixão e Ação na Ética de Espinosa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

\_\_\_\_\_. **Espinosa: uma filosofia da liberdade**. São Paulo: Moderna. 2ª ed., 1995b.

COMMONS.WIKIMEDIA.ORG/. **O Amor é Importante, Porra**. (2009). Foto: autoria desconhecida. Última atualização: desconhecida. Disponível em: <[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:O\\_amor\\_%C3%A9\\_importante\\_porra\\_%283453217696%29.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:O_amor_%C3%A9_importante_porra_%283453217696%29.jpg)> Acesso em 04.jul 2023

CORREIA, Susano. **Diário de um Pintor: a penúltima pétala**. São Paulo: Ed. Do Autor, 2020.

\_\_\_\_\_. **Para Sempre, Nunca Mais**. São Paulo: Ed. Do Autor, 2021.

COSSUTTA, Frédéric. **Elementos para a Leitura de Textos Filosóficos**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

COSTA, Rogério. Sociedade de Controle. In: **São Paulo em Perspectiva**, v.18, n.1, 2004, p.161-167.

CZAPSKI, Ricardo. **Graffiti SP** / fotografias Ricardo Czapski. São Paulo: Ed. Do Autor, 2013.

DELBOS, Victor. **O Espinosismo: curso proferido na Sorbonne em 1912-1913**. [Tradução: Homero Silveira Santiago] São Paulo: Discurso Editorial, 2002.

DELEUZE, Gilles. **A Dobra: Leibniz e o barroco**. Campinas, SP: Papiurus, 2007.

\_\_\_\_\_. A imanência: uma vida... In: **Educação & Realidade**, v. 27, n. 2, jul/dez. 2002, p. 10-16.

\_\_\_\_\_. **A Lógica do Sentido**. [Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes] São Paulo: Perspectiva, 1974.

\_\_\_\_\_. **Conversações** (1972-1990). [Trad. Peter Pál Perbart] 3 ed. São Paulo: Ed. 34, 2013.

\_\_\_\_\_. **Diferença e Repetição**. [Trad. Luiz Orlandi, Roberto Machado] 3 ed.. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

\_\_\_\_\_. **Espinosa e o Problema da Expressão**. [Trad. GT Deleuze-12, coord. De Luiz B. L. Orlandi] 1 ed. São Paulo: Ed. 34, 2017.

\_\_\_\_\_. **Nietzsche e a Filosofia**. [Trad. Ruth Joffily Dias e Edmundo Fernandes Dias] Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

\_\_\_\_\_. **Proust e os Signos**. [Trad. Antônio Piquet; Roberto Machado] 2.ed.. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2** (vol. 4) [Trad. Suely Rolnik]. São Paulo: Ed. 34, 1997.

\_\_\_\_\_. **O que é a Filosofia**. [Trad. Bento Prado Jr., Alberto Alonso Muñoz] Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DE MASI, Domenico. **O Ócio Criativo: entrevista a Maria Serena Palieri**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

DESCARTES, René. **As Paixões da Alma**. [Trad. J. Guinsburg e Bento Prado Júnior] 1ª ed. Col. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1973a.

\_\_\_\_\_. **Meditações**. [Trad. J. Guinsburg e Bento Prado Júnior] 1ª ed. Col. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1973b.

\_\_\_\_\_. **Obras Incompletas**. [Trad. J. Guinsburg e Bento Prado Júnior]. Col. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

DE SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho. Cultura, cognição e afetividade: inter-relações em diferentes perspectivas I. A interação social e os objetos “afetivos” na perspectiva piagetiana de construção de conhecimento. In LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Org.), **Cultura, Cognição e Afetividade: a sociedade em movimento**. São Paulo: Ed. Casa do Psicólogo, 2002, p. 27-37.

DI GIACOMO, Fred. Autor de “Torto Arado”, Itamar Vieira Jr. não quer saber da opinião da USP. **UOL**, 2023. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/fred-di-giacomo/2023/05/28/vivemos-uma-revolucao-silenciosa-itamar-vieira-jr.htm> . Acesso em 25 mai. 2023.

DUBET, François. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização; In: **Revista Contemporaneidade e Educação**, ano 3, vol. 3, 1998, p. 27-33.

DUFOUR, Dany-Robert. **A Arte de Reduzir as Cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

DUNKER, Christian. **Paixão da ignorância**: a escuta entre Psicanálise e Educação. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL. **Bicho - Caranguejo Duplo**. 1960, Lygia Clark. Editores da Enciclopédia Itaú Cultural. Última atualização: 03.01.2023. Reprodução fotográfica Romulo Fialdini. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra3941/bicho-caranguejo-duplo> . Acesso em 03 mai. 2023.

EPICURO. **Carta sobre a Felicidade**: (a Meneceu). [Trad. Álvaro Lorencini; Enzo Del Carratore] São Paulo: Editora UNESP, 2002.

ESPINOSA, Baruch de. **Breve Tratado de Deus, do Homem e do seu Bem-estar**. [Trad. Emanuel Angelo da Rocha Fragoso, Luís César Guimarães Oliva] 1 ed. 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

\_\_\_\_\_. **Ética**. [Trad. Marilena de Souza Chauí – et al.] 2ª ed. Col. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

FAVARETTO, Celso. Notas sobre o Ensino de Filosofia. In: ARANTES, P.; SILVA, F.; FAVARETTO, C.; FABRINI, R.; MUCHAIL, S.. **A Filosofia e seu Ensino**. São Paulo: EDUC, 1993, pp. 77-85

FELÍCIO, Carmelita B. F., FERREIRA, Evandson Paiva (orgs.). Dossiê – Presença e Lugar da Filosofia na Educação Básica. Goiânia: In: **Revista Polyphonia**, v.23, n.2, 2012.

FELÍCIO, Carmelita Brito de Freitas (org.) **Filosofia**: entre o ensino e a pesquisa – ensaios de formação. Goiânia: Edições Ricochete, 2012.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FOUCAULT, Michel. **A Verdade e as Formas Jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 2002.

\_\_\_\_\_. **Em Defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. Est-il donc important de penser? - Entrevista com Didier Eribon. *Libération*, n° 15, 30-31 maio de 1981, p. 21. In: FOUCAULT, Michel. **Dits et Écrits**. Paris: Gallimard, 1994, vol. IV, pp. 178-182.

\_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOV, P. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREUD, Sigmund. Algumas Reflexões sobre a Psicologia Escolar. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**, vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

\_\_\_\_\_. Prefácio à “Juventude Desorientada” de Aichorn. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. O método desviante: algumas teses impertinentes sobre o que não fazer num curso de Filosofia. **Revista Trópico**: ideias de norte a sul. São Paulo, 03 dez. 2006.

GALLO, Silvio. Especificidade do Ensino de Filosofia: em torno dos conceitos. In PIOVESAN, A. et al. (org.). **Filosofia e Ensino em Debate**. Ijuí: Unijuí, 2002.

GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar. Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio. In: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar. (Org). **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 174-196.

GELAMO, Rodrigo Peloso. **O Ensino da Filosofia no Limiar da Contemporaneidade**: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia? São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

GLEIZER, Marcos André. **Espinosa & a Afetividade Humana**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

GURSKI, Roselene. Três tópicos para pensar a “contrapelo” o mal-estar na educação atual. In: VOLTOLINI, Rinaldo (org.). **Retratos do Mal-estar Contemporâneo na Educação**. São Paulo: Escuta / Fapesp, 2014.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2017.

HEGEL, Georg W.F. **Propedêutica filosófica**. Tradução Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 1989.

HORÁCIO. **Odes**. Trad. de Pedro Braga Falcão. 1ª ed. Lisboa : Cotovia, 2008.

HYPENESS.COM.BR/. **Sem título (2015)**, Banksy. Última atualização: 27.02.2015. Reprodução fotográfica: indisponível. Disponível em: < <https://www.hypeness.com.br/1/2015/02/banksy3.jpg> >. Acesso em 05 jun. 2023

ISHII, Keiko. **Culture and the mode of thought** : a review. Kobe: Wiley, 2013.

ITAPARICA, André. Nietzsche e a “superficialidade” de Descartes. In: **Cadernos Nietzsche**, n.9. São Paulo: Discurso Editorial, 2000, pp. 67-77.

IZARD, Carroll E. Approaches to developmental research on emotion-cognition relationships. In: BEARISON & ZIMILES. **Thought and Emotion**: developmental perspectives. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1986, p. 21-37.

JAQUET, Chantal. **A Unidade do Corpo e da Mente**: afetos, ações e paixões em Espinosa. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

JERUSALINSKY, Julieta. **A Criação da Criança**: brincar, gozo e fala entre a mãe e o bebê. Col. de Calças Curtas. Salvador: Ágalma, 2014.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. [Trad. Valerio Rohden, Udo Balduur Moosburger] Col. Os Pensadores. São Paulo: Nova, 1999.

KOHAN, Walter Omar (org.) **Ensino de Filosofia**: perspectivas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. **Filosofia**: o paradoxo de aprender e ensinar. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

\_\_\_\_\_. **Infância, entre Educação e Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KRIEGER, Saulo. **O Cerne Oculto do Projeto de Nietzsche**: *logos* vs. *páthos* no ato de filosofar. São Paulo: Ideias & Letras, 2022.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Educação para o Futuro**: psicanálise e educação. São Paulo, Escuta, 2013.

LACAN, Jacques. **O Seminário, livro 16**: de um Outro ao outro (1968-1969). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

\_\_\_\_\_. **O Seminário, livro 17**: o avesso da psicanálise (1969-1970). Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

\_\_\_\_\_. **O Seminário, livro 23**: o Sinthoma (1975-1976). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.

LACROIX, Geneviève Morin. **L'Affectivité dans l'Éducation**. [Maîtrise en Philosophie] Université Laval Québec, 2006.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. A Palavra e as Condições da Educação Escolar. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 455-469, abr./jun. 2013a. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>

\_\_\_\_\_. **De Freud a Piaget**: para uma clínica do aprender. Petrópolis: Vozes, 2013b.

\_\_\_\_\_. O erro de renunciar à educação. In: **Infância e Ilusão (Psico)pedagógica**: escritos de psicanálise e educação. Petrópolis: Vozes, 2000, pp. 161 a 204.

LEBRUN, Gerard. Por que Filósofo? In: **Estudos CEBRAP** 15, Jan- Mar. 1976, p.148-153.

LEE, Wesley Duke. **Cartografia Anímica**: viagem utópica contemporânea. São Paulo: Edições Universo, 1980.

LEMBKE, Anna. **Nação Dopamina**: por que o excesso de prazer está nos deixando infelizes e o que podemos fazer para mudar. São Paulo: Vestígio, 2022.

LEME, Maria Isabel da Silva. **As Especificidades Humanas e a Aprendizagem**: relações entre cognição, afeto e cultura. *Psicologia USP*, 22, 4, p. 703-722.

LESSING, Gotthold Ephraim. **Laoconte ou sobre as fronteiras da pintura com a poesia**. São Paulo: Editora Iluminuras, 1998.

LIMA, Rita de Cássia Pereira. A “violência simbólica” de Pierre Bourdieu. In: **Serviço Social & Sociedade**, 57, ano XIX. São Paulo: Cortez, 1998, p. 166-183.

LIPOVETSKY, Gilles. **A Felicidade Paradoxal**: ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. **L'Ère du Vide**: essais sur l'individualisme contemporain. Paris: Gallimard, 2009.

\_\_\_\_\_. **Metamorphose de la Cultura Liberale**: éthique, médias, entreprise. Montréal : Liber, 2002.

\_\_\_\_\_. **Os Tempos Hipermodernos** (Gilles Lipovetsky com Sébastien Charles). São Paulo: Editora Barcarolla, 2004.

LORIERI, Marco Antonio. **Filosofia**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

MACIEL, Diego. O papel da afetividade no ensino de filosofia: um estudo a partir de Martin Heidegger a Michel Henry. **Revista Digital de Ensino De Filosofia - REFilo**, 5(2), 2019, pp. 131-142.

MACHADO, Olavo. **O Ensino de Ciências Sociais na Escola Média**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação: USP, 1996.

MACHADO, Roberto. **Deleuze, a Arte e a Filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MARCONDES FILHO, Ciro. **Sociedade Tecnológica**. São Paulo: Scipione, 1996.

MARTINS, André (Org.). **O Mais Potente dos Afetos**: Spinoza e Nietzsche. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

MARTON. Scarlett. Nietzsche e Spinoza : “os dois irmãos-inimigos da filosofia moderna”. In: MARTINS, André (Org.). **O Mais Potente dos Afetos**: Spinoza e Nietzsche. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009, p.1-15.

\_\_\_\_\_. **Nietzsche, o Filósofo da Suspeita**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2010.

MAUGÜÉ, Jean. O ensino da filosofia: suas diretrizes. In: **Documentário de Filosofia no Brasil**, R.B.F., v. 5, fasc. 4, n. 20, 1955, p. 642-649.

MEIRIEU, Philippe. **Frankenstein Educador**. Barcelona: Alertes S. A. de Ediciones, 1998.

MEYER, Catherine. **L'Affectivité en Éducation**: pour une pensée de la sensibilité. Laval: Les Presses de l'Université Lava, 2002.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MRECH, Leny Magalhães. Contribuições à leitura do último ensino de Lacan para educadore e psicanalistas. In: MRECH, Leny M. (org.). **Psicanálise e Educação**: novas contribuições. Ed. CRV, 2022.

\_\_\_\_\_. Mas, afinal o que é educar? In: MRECH, Leny Magalhães (org.) **O Impacto da Psicanálise na Educação**. São Paulo: Ed. Avercamp, 2005, p.13-31.

MRECH, Leny M., RAHME, Mônica M. F., Psicanálise, educação e contemporaneidade: novas interfaces e dimensões do laço social. In: MRECH, Leny M., RAHME, Mônica M. F., PEREIRA, Marcelo R., **Psicanálise, Educação e Diversidade**. Belo Horizonte: Fino Traço/FAPEMIG, 2011, p. 13-25.

NARDI, Henrique Caetano; SILVA, Rosane Neves da. A Emergência de um Saber Psicológico e as Políticas de Individualização. In: **Educação & Realidade**, v. 29, n.1, 2004, p.187-197.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia Ciência**. [Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho] 2 ed. Col. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978a, p. 187-294.

\_\_\_\_\_. **Além do Bem e do Mal**: prelúdio a uma filosofia do futuro. [Trad. Paulo César de Souza]. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

\_\_\_\_\_. **Assim Falava Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. [Trad. Paulo Osório de Castro]. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1998.

\_\_\_\_\_. **Genealogia da Moral**. [Trad. Paulo César de Souza]. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

\_\_\_\_\_. **Sobre Verdade e Mentira no Sentido Extramoral**. [Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho] 2 ed. Col. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978b, p. 43-52.

\_\_\_\_\_. **The Gay Science**. [Trad. Josephine Nauckhoff]. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

ORLANDI, Luiz B. L. Deleuze. In: PECORARO, Rossano (org.). **Os Filósofos**: clássicos da filosofia. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2009, pp. 256-279.

PASCAL, Blaise. **Pensamentos** [Trad. Sérgio Milliet] 1ª ed. Col. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

PELBART, Peter Pál. **O Averso do Niilismo**: cartografias do esgotamento. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

PEREIRA et al. (orgs.). **Filosofia, educação e ensino**: perspectivas contemporânea. Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2019.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. Pode autorizar-se de si mesmo o professor? In: VOLTOLINI, Rinaldo (org.). **Retratos do Mal-estar Contemporâneo na Educação**. São Paulo: Escuta / Fapesp, 2014, pp. 95-113.

PEREIRA, Oswaldo Porchat. Discurso aos estudantes sobre a pesquisa em filosofia. In: SOUZA, José Crisóstomo (org.). **A Filosofia entre Nós**. Ijuí: Unijuí, 2006.

PERENCINI, Tiago Brentam. **Uma anarqueologia do ensino de Filosofia no Brasil**: formação discursiva na produção acadêmica de 1930 a 1968. São Paulo: Editora UNESP, 2018.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Para que servem as humanidades?** Mais! *FOLHA* de São Paulo, 30/06/2002.

PESSOA, Fernando. **Novas Poesias Inéditas**. Lisboa: Ática. 4ª. Ed., 1973.

PIAGET, Jean. **Relações entre a Afetividade e a Inteligência no Desenvolvimento Mental da Criança**. [Trad. Cláudio J. P. Saltini; Doralice B. Cavenaghi] Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

PONTON, Olivier. Fazer do conhecimento o mais potente dos afetos. In: MARTINS, André (Org.). **O Mais Potente dos Afetos**: Spinoza e Nietzsche. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009, p.17-36.

QUINO. **Mafalda**: todas las tiras. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 2013.

RAJCHMAN, John. **Eros e Verdade**: Lacan, Foucault e a questão da ética. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

RANOVSKY, Alejandro. **Filosofía del Docente Filósofo**. Buenos Aires: Colisión Libros, 2014.

RECALCATI, Massimo. I diversi volti del disagio giovanile. [Trad. Luisa Rabolini] In: **La Repubblica**, 21 jun. 2023. Disponível em: [https://www.repubblica.it/commenti/2023/06/19/news/disagio\\_giovanile\\_figli\\_genitori-405055172/](https://www.repubblica.it/commenti/2023/06/19/news/disagio_giovanile_figli_genitori-405055172/) . Acesso em 30 jun. 2023.

RODRIGUES, Augusto; GELAMO, Rodrigo Pelloso. Ensino de filosofia: notas sobre o campo e sua constituição. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 35, n. 74, p. 813–853, 2021.

RUSSELL, Bertrand. Bertrand Russell: entrevista à BBC, 1959 (legendado). **Youtube** (Netmundi.org: arte, cultura e filosofia), 04 jun. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NqTBJzdapeg> . Acesso em: 08 jul. 2023.

SAFATLE, Vladimir Pinheiro. **O Circuito dos Afetos: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi. Transformações do corpo: controle de si e uso dos prazeres. In; RAGO, M.; ORLANDI, L. B. L.; VEIGA-NETO, A. (orgs.) **Imagens de Foucault e Deleuze**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SARTRE, Jean-Paul. **O Existencialismo é um Humanismo**. Trad. Rita Correia Guedes. Col. Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1987, p. 1-32.

SAVAGECHICKENS.COM. **The Physicist and the Philosopher**. 2011, Doug Savage. Última atualização: 09.06.2023. Disponível em: <https://www.savagechickens.com/2011/11/its-academic.html> . Acesso em 09 jun. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1983.

SCHÉRER, René. Aprender com Deleuze. In: **Educação & Sociedade** – “Dossiê Entre Deleuze e a Educação”. Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1183-1194, Set./Dez. 2005. Disponível em < <https://www.cedes.unicamp.br/periodicos/educacao-sociedade/93-v26-setdez-2005-dossie-entre-deleuze-e-educacao>> Acesso em 24 mar. 2020.

SÉVÉRAC, Pascal. Conhecimento e afetividade em Spinoza. In: MARTINS, André (Org.). **O Mais Potente dos Afetos: Spinoza e Nietzsche**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009, p.17-36.

SILVA, Franklin Leopoldo e. Por que Filosofia no Segundo Grau. In: **Estudos Avançados** 6 (14), 1992, p.157-166.

SILVA, Hécio José dos Santos. **Afetividade e Aula de Filosofia: um estudo com alunos do ensino médio de uma escola pública paulista**. Dissertação de Mestrado. PUC/ São Paulo, 2008.

SILVA, João Carlos Salles Pires da. **Parâmetros Curriculares Nacionais da Filosofia no Ensino Médio** – 2005, p.1-24.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A. e SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. O Adeus às Metanarrativas Educacionais. In: SILVA T. T. (org.) **O Sujeito da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.247-258.

SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. Cultura, cognição e afetividade: inter-relações em diferentes perspectivas I. A interação social e os objetos “afetivos” na perspectiva piagetiana de construção de conhecimento. In LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Org.), **Cultura**,

**Cognição e Afetividade:** a sociedade em movimento. São Paulo: Ed. Casa do Psicólogo, 2002, p. 27-37.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. [Tradução de Tomaz Tadeu]. 3. ed., 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola com uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, M. V. (org.) **A Escola tem Futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.103-126.

VELASCO, Patrícia Del Nero. Ensino de Filosofia como campo de conhecimento: brevíssimo estado da arte. Revista: **Estudos de Filosofia e Ensino**. CEFET Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 6-21, 2019.

VOLTOLINI, Rinaldo. **Educação e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e psicanálise: por uma antiformação docente. In: MRECH, Leny M. (org.). **Psicanálise e Educação:** novas contribuições. Ed. CRV, 2022.

WIKIART.ORG. **Filósofo em Meditação**. 1632, Rembrandt. Domínio público. Última atualização: 15.11.2018. Disponível em: <https://www.wikiart.org/pt/rembrandt/filosofo-em-meditacao-1632>. Acesso em 25 mai. 2023

VVAA. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 35, n. 74, p. 585-590, maio/ago. 2021.

XAVIER, Ingrid Müller, KOHAN, Walter O. (orgs.). **Filosofar:** aprender e ensinar. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

ZOURABICHVILI, François. **Deleuze: uma filosofia do acontecimento**. São Paulo: Editora 34, 2016.

\_\_\_\_\_. **O Vocabulário de Deleuze**. [Trad. André Telles] Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

## ANEXOS

### Anexo 1 – Ficha de Autoavaliação anual individual de Filosofia para alunos(as).

[LOGO DA ESCOLA]		Valor: 10,0 pontos <i>(individual)</i>	NOTA
		Turma: __ série __	
Aluna/o: _____		Nº: _____	Peso (%) na média Verifique no Organizador
Atividade: Autoavaliação anual individual	Professor: André Favero	Disciplina: Filosofia	

**AUTOAVALIAÇÃO ANUAL INDIVIDUAL de FILOSOFIA**

Orientações:

Entregue esta folha devidamente preenchida e assinada ao professor até a data-limite, impreterivelmente.  
Preencha somente à caneta e caso precise rasurar, deixe nítida sua correção (não use “branquinho”).  
Em hipótese alguma o professor lhe atribuirá alguma nota em qualquer quesito, e aquelas mantidas em branco serão consideradas como zero. Em caso de cálculo errado das notas, o professor corrigirá a soma.

Atribuição das notas:

Considerando todo este ano, atribua-se uma nota de 0 a 2,0 (sem avançar dois dígitos depois da vírgula) conforme cada um dos critérios a seguir e some-as ao final.

**Preparação para as aulas:**

1. Execução completa de cada leitura solicitada (textos do livro didático e os paradidáticos entregues). \_\_\_\_\_

**Participação nas aulas:**

2. Presença. \_\_\_\_\_

3. Participação ativa, interagindo com o professor e a sala toda, contribuindo com perguntas e comentários. \_\_\_\_\_

4. Atenção, escuta e respeito, com postura favorável ao ambiente de aprendizagem \_\_\_\_\_

**Contribuição nos trabalhos em grupo:**

5. Iniciativa e cumprimento com boa qualidade das responsabilidades assumidas. \_\_\_\_\_

**Nota final (somatória máxima 10,0):** \_\_\_\_\_



Assinatura da/o aluna/o

OBSERVAÇÕES:

Para que possam ser aprimoradas as aulas e propostas pedagógicas de Filosofia para o ano seguinte, sinta-se à vontade, se quiser, para contribuir com sugestões, críticas, elogios etc. sobre qualquer aspecto que julgue necessário (conteúdos, dinâmica das aulas, livro e textos, professor, propostas avaliativas, prazos, integração com Sociologia e com a área toda de Humanidades etc.).  
\*\*\*Considero esta contribuição muito importante, obrigado! André\*\*\*

---

---

---

---

---

---

---

---

<p style="text-align: center;">[LOGO DA ESCOLA]</p> <p><b>Alunos:</b></p> <p>_____          _____          _____          _____</p> <p><b>Atividade:</b>          Trabalho Artístico-Filosófico</p> <p><b>Professor:</b>          André Favero</p>	<p><b>Valor:</b>          5,0 pontos (avaliado)</p> <p><b>Turma:</b>          _____          série: _____</p> <p><b>Nº:</b> _____</p> <p><b>Data-          -limite para          entrega:          ATE          17/09/2015</b></p> <p><b>Disciplinas:</b>          Filosofia</p>	<p style="text-align: right;"><b>NOTA</b></p> <p>_____          _____          _____          _____</p>
--	--	---



**DAS INCERTEZAS DO SÉCULO XX AO EXISTENCIALISMO DE SARTRE:  
 "ESTAMOS CONDENADOS A LIBERDADE"?**

**ORIENTAÇÕES:**

- O que fazer:** em grupo, escolhendo entre as modalidades e temas a seguir, criem obras de arte que demonstrem de modo conceitual, criativo, claro e belo a compreensão e reflexão do grupo acerca do tema escolhido. Se julgarem necessário (pensem no professor-apreciador), escrevam também uma brevíssima legenda (verdadeiramente) explicativa para justificar cada uma em relação a seu tema (fundamental identificar este em cada).
- Modalidades (à escolha do grupo para cada tema):** desenho, pintura, colagens, quadernhos, fotografia, escultura (portátil), poesia (em monobloco com letra legível ou digitada) e/ou música (letra e áudio entregues via compartilhamento no grupo do facebook).
- Formação dos grupos etc.:**

Formação dos grupos (à escolha)	Quais temas	Pontuação (total: 5,0*)	
		Nº de temas:	Pontos cada:
De 5 a 7 alunos	1 de cada pensador	3	1,5

\*0,5 pontos serão ganhos apenas com o upload correto do T.A.F., fotografado ou gravado, em nosso grupo do facebook até o fim do dia de entrega (identificando em 'comentários' os nomes dos membros todos do grupo).

**4. Opções de temas para escolha**

1. "Século XX: as contradições de uma era incerta"
2. "O paradoxo de Sartre: estamos condenados à liberdade"
3. "De 1945 a 2015: o existencialismo é um humanismo?"
4. "O que seria assumir-se um existencialista hoje?"
5. "A vida como uma paixão inútil: o homem é fundamentalmente o desejo de ser Deus"
6. "O importante não é o que fazemos de nós, mas aquilo que nós mesmos fazemos do que (os outros) fizeram de nós"
7. "O peso da liberdade: a 'má-fé' como tentativa de fuga da angústia e da responsabilidade"
8. "O que fazer quando... a existência precede a essência?"
9. "A presença do outro: que diferença isso faz para a minha existência?" (Tema da V Olimpíada de Filosofia do Estado de São Paulo, 2015)
10. [Ora, vocês são livres... e responsáveis: se quiserem, escolham um bom tema relacionado] ;:)

**5. Identificação das escolhas:**

Temas escolhidos (enumere conforme acima e/ou transcreva-os)	Modalidade:
_____	_____
_____	_____
_____	_____

**6. Critérios de avaliação:**

- Principalmente pela *compreensão e domínio conceitual* dos temas; [0,7 pto. em cada]
- Pela *criatividade* ao representar cada tema; [0,5 pto. em cada]
- Pela *clareza e cuidado estético* em suas representações. Caprichem o máximo que puderem, pois qualquer sinal de negligência na dedicação pode prejudicar a nota. [0,3 pto. em cada]

Essas orientações estão disponíveis apenas em nosso grupo no facebook. Até a data prevista para entrega, cada grupo deve imprimir estas duas páginas e entregá-las ao professor grampadas com as que mais forem necessárias e com o cabeçalho e identificação das escolhas corretamente preenchidos.

As matrizes para desenho etc. nas páginas a seguir são apenas sugestões ▼

2

## Anexo 3 – Folder organizador dos instrumentos de avaliação de Filosofia para estudantes.



[até 17/09 - de 5 a 7 alunos]

**Trabalho artístico-filosófico (T.A.F.)** Explicação completa na matriz disponível no Facebook.

### Produção de vídeo

Com duração entre 5 e 8 minutos, produzam-no apenas dentro de 1 das seguintes formas: a) entrevista(s), seguida com reflexão do grupo ao final; b) documentário; c) análise crítica a uma edição específica de um jornal televisivo; ou d) construção de uma história. A entrega ao professor se caracteriza pelo upload em nosso grupo no facebook, até 23h59 da data-limite estabelecida.

### Jornalzinho filosófico

Demonstrando conhecimento acerca do conteúdo conceitual estudado, elaborem cada elemento, seção, coluna etc. - ex.: nome, logo, manchetes, fotos, editorial, entrevista, tirinhas. Criatividade e humor inteligente são bem-vindos. Façam preferencialmente no *Publisher* (ou programa similar). Exatamente em 4 páginas, com impressão colorida e em formato de jornal mesmo (não grampeado).

### Fanzine filosófico

Vocês já conhecem o estilo. Inventem as seções, convidem autores e artistas. Criatividade e humor inteligente são bem-vindos. E cuidem de garantir estarem demonstrando conhecimento acerca do conteúdo conceitual estudado. Máximo de 12 páginas (3 folhas A4 na horizontal, dobradas).

\*\*\* \*\*

\*\*A Prova Substitutiva será de cinco questões já definidas para responder de modo dissertativo, com valores também já definidos.



«...Um homem compromete-se com sua vida, desenha seu rosto e para além desse rosto não existe nada (...) O que queremos dizer é que o homem nada mais é do que uma série de empreendimentos, que ele é a soma, a organização, o conjunto das relações que constituem esses empreendimentos.»

(Jean-Paul Sartre - *O Existencialismo é um Humanismo*, 1945)

Prof. André Fávoro  
andref@...



[LOGO DA ESCOLA]



**FILOSOFIA**  
3º bimestre 2015

Instrumentos de avaliação  
3ª série EM



### Atividade individual (50%)

**Prova** [duração máxima: 2h] \*\*Substitutiva

**Data:** conforme calendário da semana de provas bimestrais divulgado pela Escola.

Haverá uma aula de revisão na sexta 18/09.

**Texto-base:** "O Existencialismo é um Humanismo, na "Antologia Ilustrada de Filosofia", de Ubaldo Nicola (nosso livro didático). Muito importante estudar também as anotações de aula.

Você opta entre 2 PROPOSTAS DE PROVA :

**PROPOSTA A:** você responde apenas as questões objetivas/testes. Deve responder todas (da 1 à 20) e cada resposta correta valerá 0,25 ponto.

**PROPOSTA B:** você responde às questões objetivas/testes da 1 à 10, necessariamente; e também escolhe quantas dissertativas responderá (da 21 à 28). Nesta opção você escolhe quanto valerá cada uma e a totalidade das objetivas (de 0,5 a 2,5) e das dissertativas (de 2,5 a 4,5), conforme as opções de pontuação dadas. As questões dissertativas a serem respondidas devem levar em conta as exigências e o quadro ao lado.

### EXIGÊNCIAS da PROPOSTA B, coluna F-I-L-O-S:

**F:** Trata-se de uma única resposta dissertativa extensa, que dê conta de toda a temática a ela relativa, e esgotando suficientemente os assuntos mais pertinentes. Além de clareza e organização das ideias para explicar a questão, é obrigatório o uso de *exemplos* (atuais, de preferência) e de uma *reflexão pessoal*, com boa argumentação, na qual você assume uma posição, expressando o seu ponto de vista sobre o assunto.

**I:** Trata-se de duas respostas dissertativas suficientemente extensas, que deem conta das temáticas a elas relativas, abordando suficientemente os assuntos pertinentes. Apresente clareza e organização das ideias para explicar as questões, cuidando para garantir uma boa argumentação, a partir de tudo o que o enunciado exige.

**L:** Trata-se de três respostas dissertativas e que

deem conta apenas e diretamente da questão posta, com uma objetividade que não prejudique a qualidade. Apresente clareza e organização das ideias para explicar as questões, cuidando para garantir uma boa argumentação, a partir de tudo o que o enunciado exige.

**O:** Trata-se de quatro respostas dissertativas e que deem conta apenas e diretamente da questão posta, com uma objetividade que não prejudique a qualidade. Apresente clareza e organização das ideias para explicar as questões, cuidando para garantir uma boa argumentação, a partir de tudo o que o enunciado exige.

**S:** Trata-se de cinco respostas dissertativas, suficientemente breves, que deem conta apenas e diretamente da questão posta, com uma objetividade que não prejudique a qualidade. Apresente clareza e organização das ideias para explicar as questões, cuidando para garantir uma boa argumentação, a partir de tudo o que o enunciado exige.

Questões OBJETIVAS/TESTES (1 à 10)			Questões DISSERTATIVAS (21 à 28)				
Propostas:	Quantas:	Quais:	F	I	L	O	S
			Uma	Duas	Três	Quatro	Cinco
			Apenas a nº 21	Apenas as nº 23 e 25	Apenas as nº 23, 25 e 27	Apenas as pares	Escolha livremente
S	10 questões	Valor (ptos):	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5
		[0,25 cada]	( )	( )	( )	( )	( )
A	10 questões	Valor (ptos):	2,0	3,0	3,0	3,0	3,0
		[0,2 cada]	( )	( )	( )	( )	( )
B	10 questões	Valor (ptos):	1,5	3,5	3,5	3,5	3,5
		[0,15 cada]	( )	( )	( )	( )	( )
E	10 questões	Valor (ptos):	1,0	4,0	4,0	4,0	4,0
		[0,1 cada]	( )	( )	( )	( )	( )
R	10 questões	Valor (ptos):	0,5	4,5	4,5	4,5	4,5
		[0,05 cada]	( )	( )	( )	( )	( )



Anexo 5 – Trabalho artístico-filosófico de alunos(as), optando pelo tema da falácia *ad misericordiam* (ou “apelo à emoção”).



## Filosofia - 2º ano E.M.

LOGO DA ESCOLA

Prof. André Favero / andref@...

PROJETO DIREITO À CIDADE

<b>Categoria</b> Eletiva	<b>Formalidade acadêmica</b> Somente na norma culta da língua, dentro dos prazos e sem plágios. Com identificação no cabeçalho: nome completo, n°, turma, trabalho escolhido e tema(s). Formas de entregas:	<b>Data-limite da autoproposta</b> Até 3 semanas antes da entrega da resenha crítica.
<b>Modalidade</b> Individual	- pelo Moodle: formato de texto online; máx. de 1000 palavras. - impresso: com esta ficha grampeada como capa; máx. de 2 pág..	<b>Valor do trabalho</b> Verifique no Organizador

### Instruções

Partindo de alguma problematização em aula que tenha provocado você, esta proposta consiste principalmente em **exercícios práticos refletidos** para a superação de alguma dificuldade sua em qualquer âmbito (intelectual, ética, relacional, afetiva etc.). É algo bastante pessoal e tem que fazer sentido e ser um real desafio pra você, com ênfase em **ao menos um dos temas** de trabalhos do trimestre. Para isso, cumpra as etapas a seguir.

Até 3 semanas antes da data de entrega, entregue impressa ou por e-mail ao professor uma **autoproposta** por escrito, digitada conforme as formalidades acadêmicas exigidas. Ela deve ser assim elaborada:

- 1) justifique por que isso lhe será de fato um verdadeiro desafio;
- 2) demonstre como ele foi inspirado pelo estudo de algum assunto abordado em Filosofia no mesmo bimestre - deixe bem claro essa relação;
- 3) explique detalhadamente cada passo do que se você propõe a fazer na prática.

Feito isso, aguarde um retorno do professor em até uma semana. Ele examinará sua proposta, podendo aprová-la direto, sugerir alterações e acréscimos ou lhe solicitar uma nova. Somente após a aprovação, inicie então seus exercícios práticos de autossuperação.

Por fim, depois dos exercícios realizados, deve ser entregue (impressa ou pelo Moodle) uma **reflexão crítica** e conceitual, bem argumentada, relatando seu empenho e desempenho nessa experiência, independentemente do grau de alcance de sua superação do problema enfrentado. Seu empenho é um dos critérios de avaliação, não seu sucesso. O professor lhe garante sigilo, se necessário, e conta com sua maturidade e honestidade ao assumir esta proposta de avaliação.

ALUNA/O:

NÚMERO:

TURMA:

#### CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO E PONTUAÇÃO:

**Autoproposta** (justificativa do desafio, pertinência do exercício e clareza) / 1,0:

**Determinação** (coerência no empenho de execução dos exercícios práticos)/3,0:

**Problematização** (criticidade e abrangência ao estabelecer relações, das simples às complexas) / 2,0:

**Argumentação** (consistência e lógica do raciocínio, com exemplos e enfrentando eventuais contra-argumentos) / 2,0:

**Domínio conceitual** (uso, precisão e profundidade) / 2,0:

**DESCONTOS por item:** desrespeito aos direitos humanos (-100%);  
plágio parcial ou total (-100%); desvio dos temas propostos (-100%);  
atraso (-50% até o máximo de 3 dias);  
descuidos c/ a formalidade acadêmica (-10 % cada):

**NOTA:**



Não é necessário enviar esta ficha pelo Moodle, apenas quando entregar impresso.

Disponível na área de Filosofia em: moodle...

Anexo 7 – Ficha de *Redação Autobiográfica*, com explicação da proposta.

Redação autobiográfica - \_\_\_º trimestre

## Filosofia - 3º ano E.M.

LOGO DA ESCOLA

Prof. André Favero / andref@ PROJETO VIDA, COEXISTÊNCIA E DEVIR

<b>Categoria</b>	Formalidade acadêmica	<b>Valor do trabalho</b>
<b>Eletiva</b>	Somente na norma culta da língua, dentro dos prazos e sem plágios. Com identificação no cabeçalho: nome completo, n.º, turma, trabalho escolhido e tema(s). Formas de entregas:	10,0 pontos
<b>Modalidade</b>	- pelo Moodle: formato de texto online; máx. de 1000 palavras.	<b>Peso (%) na média</b>
<b>Individual</b>	- impresso: com esta ficha gramepada como capa; máx. de 2 pág..	Verifique no Organizador

### Instruções

Consiste numa redação sobre você mesma/o, sua vida como um todo ou momento(s) dela apenas, sob a perspectiva de algum/a pensador/a estudada/o no trimestre nas aulas de Filosofia, explorando **ao menos um dos temas** de trabalho propostos, utilizando seus conhecimentos sobre as ideias dela/e como ferramentas conceituais para interpretar com mais criticidade sua vida e subjetividade.

Esta proposta visa sobretudo a ampliar seu autoconhecimento e também a treinar você para o Projeto Memória/Autobiografia, podendo ser aproveitada no seu texto para ele.

Os professores garantem leitura sigilosa e contam com sua seriedade e honestidade na adesão desta proposta de avaliação. Boa autodescoberta!

ALUNA/O	NÚMERO	TURMA
---------	--------	-------

### OBSERVAÇÕES (DA/O ALUNA/O OU DOS PROFESSORES)

---



---



---



---

### CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO E PONTUAÇÃO

**Adesão à proposta** (abertura e expressividade) / 1,5:

**Escolha das características pessoais ou momentos interpretados** (pertinência) / 1,0:

**Argumentação** (consistência e lógica do raciocínio, com exemplos e enfrentando eventuais contra-argumentos) / 2,5:

**Problematização** (criticidade e abrangência ao estabelecer relações, das simples às complexas) / 2,5:

**Domínio conceitual** (uso, precisão e profundidade) / 2,5:

**DESCONTOS** por item: desrespeito aos direitos humanos (100%);  
plágio parcial ou total (-100%); desvio dos temas propostos (-100%);  
atraso (-50%, se aceito);  
descuidos c/ a formalidade acadêmica não listada aqui (-10 % cada);

### NOTA:

Não é necessário enviar esta ficha pelo Moodle, apenas quando entregar impresso.

Disponível na área de Filosofia em: moodle...



## Filosofia - 1º ano E.M.

LOGO DA ESCOLA

Prof. André Favero / andref@

PROJETO NATUREZA E CULTURA: ENTRE SABERES E FAZERES

Categoria	Formalidade acadêmica	Valor do trabalho
Eletiva	Somente na norma culta da língua, dentro dos prazos e sem plágios.	10,0 pontos
Modalidade	Com identificação no cabeçalho: nome completo, nº, turma, trabalho escolhido e tema(s). Formas de entregas:	Peso (%) na média
Individual	- pelo Moodle: formato de texto online; máx. de 1000 palavras. - impresso: com esta ficha grampeada como capa; máx. de 2 pág..	Verifique no Organizador

### Instruções

Abordando **ao menos um dos temas** de trabalhos do trimestre estudados em Filosofia e explicitando sua relação com o Projeto da série, este trabalho consiste numa análise e demonstração da relação entre isso tudo e o conteúdo analisado na leitura de:

- 1 livro completo (à escolha);
- ou 2 artigos (+ longos) de revistas e/ou blogs (à escolha);
- ou 3 artigos (+ curtos) de jornais da grande imprensa (à escolha).

(Escolha apenas uma dessas 3 opções acima)

Identifique o livro ou os artigos, a(s) autoria(s) e cite também todas as suas fontes.

Entenda que eventuais citações não substituem sua escrita própria autoral e elas devem ser sempre identificadas como tais, ou seja, virem entre aspas.

Qualquer trecho plagiado implicará na perda total e definitiva dos pontos deste trabalho.

ALUNA/O	NÚMERO	TURMA
---------	--------	-------

OBSERVAÇÕES (DA/O ALUNA/O OU DOS PROFESSORES)
---

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO E PONTUAÇÃO (GERAL)
--

**Seleção dos textos** (planejamento e apresentação) / 1,0:

**Relação com o Projeto da série** (pertinência com justificativa) / 1,0:

**Argumentação** (consistência e lógica do raciocínio, com exemplos e enfrentando eventuais contra-argumentos) / 2,5:

**Domínio conceitual** (uso, precisão e profundidade) / 2,5:

**Problemática** (criticidade e abrangência ao estabelecer relações, das simples às complexas) / 3,0:

**DESCONTOS por item:** desrespeito aos direitos humanos (-100%);  
plágio parcial ou total (-100%); desvio dos temas propostos (-100%);  
atraso (-50% até no máximo de 3 dias);  
descuidos c/ a formalidade acadêmica (-10 % cada):

**NOTA:**

Não é necessário enviar esta ficha pelo Moodle, apenas quando entregar impresso.

Disponível na área de Filosofia em: moodle...



Anexo 9 – Ficha de *Resenha Crítica*, com explicação da proposta.

Resenha crítica - \_\_\_º trimestre

## Filosofia - 2º ano E.M.

LOGO DA ESCOLA

Prof. André Favero / andrelf@

PROJETO DIREITO À CIDADE

Categoria	Formalidade acadêmica	Valor do trabalho
Eletiva	Somente na norma culta da língua, dentro dos prazos e sem plágios. Com identificação no cabeçalho: nome completo, n°, turma, trabalho escolhido e tema(s).	10,0 pontos
Modalidade	Formas de entregas:	Peso (%) na média
Individual	- pelo Moodle: formato de texto online; máx. de 1000 palavras. - impresso: com esta ficha grampeada como capa; máx. de 2 pág.	Verifique no Organizador

### Instruções

Com ênfase em **apenas um dos temas** de trabalhos do trimestre estudados em Filosofia, trata-se de uma única resenha, redigida conforme as seguintes etapas:

- 1) Título: inicie transcrevendo o título do texto lido;
- 2) Nota sobre o/a autor/a: na versão impressa, coloque numa nota de rodapé uma brevíssima apresentação sobre o/a autor/a dele. Na entrega pelo Moodle, escreva-se abaixo do título.
- 3) Resumo (abstract) ou fichamento: resuma o texto num único e curto parágrafo que o apresente; ou então, seguindo a sequência do próprio texto, parafraseie-o (de modo resumido), mantendo a coesão do raciocínio do/a autor/a;
- 4) Palavras-chave: aponte 4 ou 5 palavras representativas do mais importante;
- 5) Reflexão pessoal: agora é a vez de você pensar por si mesma/o e se expressar, posicionando-se a respeito das ideias defendidas no texto, seja discordando ou concordando (parcial ou integralmente). Utilize os conceitos aprendidos e demonstre capacidade de problematizar (estabeleça relações, questione). Cuide de justificar seu pensamento com argumentos: apresente premissas verdadeiras e relacione-as, dê exemplos, desenvolva seu raciocínio sem pressa e com clareza, e extraia uma conclusão válida a partir de suas premissas.

ALUNA/O	NÚMERO	TURMA
---------	--------	-------

### TEXTO(S) OBRIGATÓRIO(S)

Para uma leitura calma e atenta, e para a boa execução de sua resenha crítica, consulte o Moodle no campo de postagem desta ficha com razoável antecedência e conheça a(s) opção(ões) de texto(s) disponibilizada(s) para cada trimestre.

### CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:

**Estruturação da resenha** (cumprimento das etapas estabelecidas) / 1,5:

**Capacidade de síntese** (seleção do essencial, apresentado c/ clareza) / 2,5:

**Argumentação** (consistência e lógica do raciocínio, com exemplos e enfrentando eventuais contra-argumentos) / 2,0:

**Domínio conceitual** (uso, precisão e profundidade) / 2,0:

**Problematização** (criticidade e abrangência ao estabelecer relações, das simples às complexas) / 2,0:

DESCONTOS por item: desrespeito aos direitos humanos (100%);  
plágio parcial ou total (-100%); desvio dos temas propostos (-100%);  
atraso (-50%, se aceito);  
descuidos c/ a formalidade acadêmica não listada aqui (-10 % cada):

**NOTA:**

Não é necessário enviar esta ficha pelo Moodle, apenas quando entregar impresso.

Disponível na área de Filosofia em: moodle...



## Filosofia - 3º ano E.M.

LOGO DA ESCOLA

Prof. André Favero / andrelf@

PROJETO VIDA, COEXISTÊNCIA E DEVIR

<b>Categoria</b> Eletiva	Formalidade acadêmica Somente na norma culta da língua, dentro dos prazos e sem plágios. Com identificação no cabeçalho: nome completo, nº, turma, trabalho escolhido e tema(s). Formas de entregas: 1) pelo Moodle: formato de texto online; mínimo de 750 e máximo de 1500 palavras; ou 2) impresso: com esta ficha grampeada como capa; mínimo de 1 e máximo de 3 páginas.	<b>Valor do trabalho</b> 10,0 pontos
<b>Modalidade</b> Individual		<b>Peso (%) na média</b> Verifique no Organ.

### Instruções

Como vimos em Nietzsche, *transvalorar os valores* é operar uma subversão crítica dos valores empregando o procedimento genealógico que 1) os **acuse em sua origem suspeita**, 2) **questione o valor desses valores** de modo contundente, desmistificando-os e 3) **propondo novos valores e novas práticas** em seu lugar. Neste sentido, seu ensaio deverá aproveitar a experiência e vivência da juventude para ensaiar uma transvaloração de valores (atenta a esses três movimentos críticos acima explicitados), na medida em que essa fase da vida oferece uma perspectiva peculiar para enxergarmos e compreendermos velhas práticas, hábitos e ideias a serem postas em suspeição, bem como certa moral e alguns valores que a sustentam.

Mas, afinal, o que é um ensaio filosófico? Basicamente, é um texto argumentativo consistente, que tenta defender uma posição como resposta a uma pergunta inicialmente explicitada. No caso desta proposta, essa pergunta deve partir de ao menos um tema dos estudos em Filosofia realizados no trimestre, de preferência (não obrigatoriamente) relacionando também com o tema do Projeto da Série. Formule pelo menos uma questão inicial a partir disso, explicita-a e se empenhe para respondê-la (s) com uma posição que saiba se fundamentar com bons argumentos, referências e exemplos. Seja livre e rigoroso(a) em seus pensamentos, bem como habilidoso(a) na forma de comunicá-los. Persiga a excelência explicada detalhadamente nas rubricas correspondentes às notas máximas em cada critério de avaliação, disponíveis na próxima página.

NOME COMPLETO	NÚMERO	TURMA
1.		

OBSERVAÇÕES (DOS ALUNOS OU DOS PROFESSORES)

### CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO E PONTUAÇÃO

**Domínio conceitual** (uso dos conceitos, precisão e profundidade) / 3,0:

**Consistência argumentativa** (determinação e construção lógica do raciocínio) / 3,0:

**Capacidade de problematização** (adesão ao tema, abrangência e criticidade) / 4,0:

**DESCONTOS por item:** desrespeito aos direitos humanos (-100%);  
plágio parcial ou total (-100%); desvio dos temas propostos (-100%);  
atraso (-50% até no máximo de 3 dias);  
descuidos c/ a formalidade acadêmica (-10 % cada):

### NOTA:

Não é necessário enviar esta ficha pelo Moodle, apenas quando entregar impresso.

Disponível na área de Filosofia em: moodle...



**Rubricas dos critérios de avaliação na próxima página.**

Ensaio filosófico - Transvalorar valores na juventude - 3º trimestre

## Filosofia - 3º ano E.M.

LOGO DA ESCOLA

Prof. André Favero / andref@ PROJETO VIDA, COEXISTÊNCIA E DEVIR

<b>Categoria</b>	Formalidade acadêmica	<b>Valor do trabalho</b> 10,0 pontos <b>Peso (%) na média</b> Verifique no Organ.
<b>Obrigatória</b>	Somente na norma culta da língua, dentro dos prazos e sem plágios. Com	
<b>Modalidade</b>	identificação no cabeçalho: nome completo, nº, turma, trabalho escolhido e tema(s). Formas de entregas: 1) pelo Moodle: formato de texto online; mínimo de 750 e máximo de 1500 palavras; ou 2) impresso: com esta ficha grampeada como capa; mínimo de 1 e máximo de 3 páginas.	

### Rubricas dos critérios de avaliação

Domínio conceitual (30%)			
Insatisfatório (0,75)	Regular (1,5)	Bom (2,25)	Muito bom (3,0)
Ausência e/ou uso equivocado dos conceitos principais desenvolvidos nos instrumentos do curso (aulas, textos, vídeos, discussões nos fóruns e outros recursos)	Escassez e/ou uso impreciso dos conceitos principais desenvolvidos nos instrumentos do curso (aulas, textos, vídeos, discussões nos fóruns e outros recursos)	Uso com precisão da maioria conceitos principais desenvolvidos nos instrumentos do curso (aulas, textos, vídeos, discussões nos fóruns e outros recursos).	Uso com precisão e profundidade dos conceitos principais desenvolvidos nos instrumentos do curso (aulas, textos, vídeos, discussões nos fóruns e outros recursos).
Consistência argumentativa (30%)			
Insatisfatório (0,75)	Regular (1,5)	Bom (2,25)	Muito bom (3,0)
Construção do raciocínio com falhas lógicas graves (contradição) entre as ideias; ausência de exemplos na demonstração; conclusão que não pode ser inferida do desenvolvimento apresentado no raciocínio.	Construção do raciocínio com falhas lógicas leves (articulação insatisfatória) entre as ideias; insuficiência ou baixa qualidade/pertinência de exemplo(s) na demonstração; conclusão inferida apenas indiretamente do desenvolvimento apresentado no raciocínio.	Construção lógica adequada do raciocínio (boa articulação entre as ideias); emprego pertinente de exemplo(s) na demonstração; conclusão diretamente inferida do desenvolvimento apresentado no raciocínio.	Construção lógica adequada do raciocínio (articulação cuidadosa, e bem elaborada entre as ideias); emprego pertinente de exemplo(s) na demonstração e enfileiramento de contra-argumento(s); conclusão inferida diretamente do desenvolvimento apresentado no raciocínio, sem precipitação, tendo esgotado (e demonstrado com clareza) ao menos as melhores razões que conduziram a ela.
Capacidade de problematização (40%)			
Insatisfatório (1,0)	Regular (2,0)	Bom (3,0)	Muito bom (4,0)
Identificação confusa ou falta de contextualização do(s) problema(s) abordado(s); ausência de uma perspectiva crítica; falta de embasamento em boas referências e no material de estudo disponibilizado; ausência ou grande dificuldade de estabelecer relações entre temas ou subtemas; ausência ou grande dificuldade em propor alternativas aos desafios (e se) constatados.	Identificação imprecisa ou contextualização insuficiente do(s) problema(s) abordado(s); perspectiva pouco crítica; embasamento em referências frágeis ou insuficiente no material de estudo disponibilizado; relações estabelecidas de modo pouco explorado entre temas ou subtemas; dificuldade em propor alternativas aos desafios (e se) constatados.	Identificação e contextualização adequadas do(s) problema(s) abordado(s); perspectiva crítica e questionadora assumida; embasamento suficiente em referências adequadas e no material de estudo disponibilizado; relações estabelecidas com pertinência entre temas ou subtemas; esforço na elaboração razoável de propostas ou alternativas para os desafios constatados.	Identificação e contextualização bem precisas do(s) problema(s) abordado(s); perspectiva crítica e questionadora assumida; embasamento em boas referências e no material de estudo disponibilizado, ecoando as discussões realizadas; relações abrangentes estabelecidas com sagacidade entre temas ou subtemas; elaboração convincente de propostas ou soluções para os desafios constatados.



Anexo 11 – Ficha de *Exercício Biocartográfico*, com explicação da proposta.

Exercício biocartográfico - 1º trimestre

## Filosofia - 3º ano E.M.

PROJETO IDENTIDADE E ALTERIDADE

LOGO DA ESCOLA

<b>Categoria</b> Eletiva	<b>Formalidade acadêmica</b> Na norma culta da língua, no prazo e sem plágios. Identificação no cabeçalho: nome completo, n.º, turma, trabalho escolhido e tema(s). Formas de entregas: 1) pelo Moodle, como arquivo único ou link liberado p/ o e-mail do prof.; ou 2) Em mãos, c/ esta ficha grampeada como capa.	<b>Valor do trabalho</b> 10,0 pontos
<b>Modalidade</b> Individual		<b>Peso (%) na média</b> Verifique no Organ.

### Instruções

O exercício biocartográfico consiste em tentativas de mapeamento dos elementos factuais e simbólicos com os quais você constrói sentido(s) à sua vida, à sua existência. Sua principal finalidade é proporcionar tanto um exercício de **elaboração interna** quanto de **livre expressão** acerca do passado, presente e (projeção de) futuro de sua vida, perspectivando-a por enfoques nas etapas de cada trimestre. Não menos importante, propõe-se também como fomento de seu **projeto de vida**, como pessoa e como cidadão, agregando **autoconhecimento** para seu **discernimento vocacional/profissional**, além de lembranças, informações, interpretações e ressignificações úteis para a escrita da sua **autobiografia**.

Nessa empreitada, sirva-se dos aprendizados provocados pelo curso de Filosofia e outros para interpretar sua vida e sua singularidade com maior criticidade, transparência e compromisso ético consigo mesmo/a, com os outros e com o planeta, com atenção aos desafios do século XXI.

Não há limite de extensão (tamanho), apenas se pede bom-senso. Também não há determinação de um formato específico para sua criação. Portanto, sua entrega pode ser na forma de algum texto escrito (sob qualquer estilo), expressão oral, audiovisual, corporal, artística, artesanal, tecnológica etc.. Seja como for, esteja atento/a aos critérios de avaliação desta ficha e às exigências do enfoque de cada trimestre:

- **1º TRIMESTRE:** etapa **retrospectiva**, com enfoque exclusivo no seu **passado**;
- **2º TRIMESTRE:** etapa **atual**, com enfoque no seu **presente**, sinalizando continuidade com a produção do trimestre anterior (retrospectivo) e abertura para a do próximo;
- **3º TRIMESTRE:** etapa **projetiva**, com enfoque no seu **futuro**, aproveitando os elementos expressos nas entregas anteriores para perscrutar seus desejos e suas escolhas, a partir do autoconhecimento conquistado até então.

**Atenção:** entregas desta proposta feitas no 2º e 3º trimestres devem contemplar as etapas do (s) trimestre(s) anterior(es) que ainda não tiverem sido realizadas.

O professor garante a apreciação sigilosa da sua produção e conta com sua seriedade e honestidade na adesão desta proposta de avaliação.

ALUNA/O	NÚMERO	TURMA
---------	--------	-------

### CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO E PONTUAÇÃO

**Adesão à proposta** (respeito ao enfoque da etapa/trimestre, abertura e expressividade) / 2,5:

**Organização e beleza** (clareza, coesão e cuidado estético) / 2,5:

**Reflexão** (criticidade, domínio conceitual e/ou consistência argumentativa) / 2,5:

**Originalidade** (autoria e criatividade) / 2,5:

**DESCONTOS por item:** desrespeito aos direitos humanos (-100%);  
plágio parcial ou total (-100%); desvio dos temas propostos (-100%);  
atraso (-50% até no máximo de 3 dias);  
descuidos c/ a formalidade acadêmica (-10 % cada):

#### NOTA:

**ATENÇÃO:** esta não representa, em hipótese alguma, uma nota para sua vida ou um julgamento moral dela, mas tão somente uma avaliação da sua produção, a partir do que está proposto.



Não é necessário enviar esta ficha pelo Moodle, apenas quando entregar impresso.

Disponível na áreas de Filosofia em: moodle...

## Filosofia - 2º ano E.M.

LOGO DA ESCOLA

Prof. André Favero / andref@

PROJETO DIREITO À CIDADE

<b>Categoria</b> Eletiva / Interclasses	<b>Formalidade acadêmica</b> Somente na norma culta da língua, dentro dos prazos e sem plágios. Com identificação no cabeçalho: nome completo, nº, turma, trabalho escolhido e tema(s). Formas de entregas:	<b>Valor do trabalho</b> 10,0 pontos
<b>Modalidade</b> Em dupla	- pelo Moodle: formato de texto online; máx. de 1000 palavras. - impresso: com esta ficha grampeada como capa; máx. de 2 pág..	<b>Peso (%) na média</b> Verifique no Organizador

### Instruções

Enfrentando **ao menos um dos temas** de trabalhos do trimestre estudado em Filosofia, esta proposta consiste na elaboração de ideias concretas e exemplificadas detalhadamente, passo a passo, como funcionariam na prática, visando a contribuir com possíveis **soluções para um ou mais problemas** estudados no Projeto de Direito à Cidade. Certifique-se de que seus estudos das questões enfrentadas sejam suficientes e invista na defesa de sua ideia com os melhores argumentos possíveis — quem sabe um dia você possa efetivá-la em benefício da sociedade! Todas as fontes utilizadas deverão ser citadas e qualquer trecho de plágio implicará na perda total e definitiva dos pontos deste trabalho.

ALUNA/O	NÚMERO	TURMA
---------	--------	-------

### OBSERVAÇÕES (DA/O ALUNA/O OU DOS PROFESSORES)

### CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO E PONTUAÇÃO

- Criatividade** (originalidade, autoria e eficiência das ideias) / 2,0:
  - Engajamento** (compromisso c/ a garantia ou criação de direitos humanos) / 2,0:
  - Argumentação** (consistência e lógica do raciocínio, com exemplos e enfrentando eventuais contra-argumentos) / 2,0:
  - Domínio conceitual** (uso, precisão e profundidade) / 2,0:
  - Problematização** (criticidade e abrangência ao estabelecer relações, das simples às complexas) / 2,0:
- DESCONTOS por item:** desrespeito aos direitos humanos (-100%); plágio parcial ou total (-100%); desvio dos temas propostos (-100%); atraso (-50% até o máximo de 3 dias); descuidos c/ a formalidade acadêmica (-10 % cada):

**NOTA:**



Não é necessário enviar esta ficha pelo Moodle, apenas quando entregar impresso.

Disponível na área de Filosofia em: moodle...

Anexo 13 – Ficha de *Fanzine Filosófico*, com explicação da proposta.

Fanzine - 1º trimestre

## Filosofia - 1º ano E.M.

LOGO DA ESCOLA

Prof. André Favero / andrelf@

PROJETO NATUREZA E CULTURA: ENTRE SABERES E FAZERES

Categoria	Formalidade acadêmica	Valor do trabalho
Eletiva / Interclasses	Na norma culta da língua, dentro dos prazos e sem plágios. Com identificação: nomes completos, n°s, turma, trabalho escolhido e tema(s). Em exatamente 12 páginas. Formas de entregas: 1) pelo Moodle: como arquivo único ou link liberado p/ o e-mail do prof.. ou 2) Em papel: grampeado e com esta ficha anexada.	10,0 pontos
Modalidade		Peso (%) na média
Em grupo (formação conforme orientado pelo prof.)		Verifique no Organizador

### Instruções

"De um modo geral o fanzine (ou zine para os íntimos) é toda publicação feita pelo fã. Seu nome vem da contração de duas palavras inglesas e significa literalmente "revista do fã" (fanatic magazine). Alguns estudiosos do assunto consideram fanzine somente a publicação que traz textos, informações, matérias sobre algum assunto. Quando a publicação traz produção artística inédita seria chamada revista alternativa. No entanto, o termo fanzine se disseminou de tal forma que hoje engloba todo tipo de publicação que tenha caráter amador, que seja feita sem intenção de lucro, pela simples paixão pelo assunto enfocado. Assim, são fanzines as publicações que trazem textos diversos, histórias em quadrinhos, reprodução de HQ's antigas, poesias, divulgação de bandas independentes, contos, colagens, experimentações gráficas, enfim, tudo que o editor julgar interessante. Os fanzines são publicações feitas por pessoas e para as pessoas que gostam de um determinado tema em comum, sejam elas amadoras ou profissionais." (Por Anime Do) [Disponível em: <https://fanzineexpo.wordpress.com/o-que-e-fanzine/>]

Confeccionem o Fanzine enfrentando **ao menos cinco temas** de trabalhos do trimestre (disponíveis no Organizador) estudados em Filosofia e explicitando sua relação com o Projeto da série. Discutam bem

NOME COMPLETO	- NÚMERO / TURMA	% JUSTA	ASSINATURA
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			

OBSERVAÇÕES (DOS ALUNOS OU DOS PROFESSORES)

### CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO E PONTUAÇÃO

**Problematização** (criticidade e abrangência ao estabelecer relações, das simples às com-

**Criatividade** (originalidade das ideias e variedade das seções) / 2,0:

**Domínio conceitual** (uso, precisão e profundidade) / 2,0:

**Organização e estética** (planejamento, beleza e capricho) / 2,0:

**Argumentação** (consistência e lógica do raciocínio, com exemplos e enfrentando even-

**DESCONTOS por item:** desrespeito aos direitos humanos (-100%);  
plágio parcial ou total (-100%); desvio dos temas propostos (-100%);  
atraso (-50% até o máximo de 3 dias);  
descuidos c/ a formalidade acadêmica (-10 % cada):

**NOTA do grupo:**

Não é necessário enviar esta ficha pelo Moodle, apenas quando entregar em papel.

Disponível nas área de Filosofia em: moodle...



## Filosofia - 2º ano E.M.

Prof. André Favero / andref@

PROJETO DIREITO À CIDADE

<b>Categoria</b> Eletiva / Interclasses <b>Modalidade</b> Em grupo (formação conforme orientado pelo prof.)	<b>Formalidade acadêmica</b> Na norma culta da língua, dentro dos prazos e sem plágios. Com identificação: nome completo, nº, turma, trabalho escolhido e tema(s). Em exatamente 4 páginas. Formas de entregas: 1) pelo Moodle: como arquivo único ou link liberado p/ o e-mail do prof.. ou 2) impresso: com esta ficha anexada.	<b>Valor do trabalho</b> 10,0 pontos <b>Peso (%) na média</b> Verifique no Organizador
--	---	---

### Instruções

Elaborem, como ficção ou não, cada elemento, seções e colunas de um jornal (ex.: título, logotipo, data, manchetes, editorial, entrevistas, artigos, fotos, tirinhas, passatempos, propagandas etc.) enfrentando **ao menos cinco temas** de trabalhos do trimestre estudados em Filosofia e explicitando sua relação com o Projeto da série. Atenção a cada critério de avaliação a seguir, pois neles consta tudo o que vocês precisam demonstrar!

NOME COMPLETO	- NÚMERO / TURMA	% JUSTA	ASSINATURA
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			

OBSERVAÇÕES (DOS ALUNOS OU DOS PROFESSORES)

### CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO E PONTUAÇÃO

**Problematização** (criticidade e abrangência ao estabelecer relações, das simples às complexas) / 2,0:

**Domínio conceitual** (uso, precisão e profundidade) / 2,0:

**Argumentação** (consistência e lógica do raciocínio, com exemplos e enfrentando eventuais contra-argumentos) / 2,0:

**Criatividade** (originalidade das ideias e variedade das seções) / 2,0:

**Organização e estética** (planejamento, beleza e capricho) / 2,0:

**DESCONTOS por item:** desrespeito aos direitos humanos (-100%);  
 plágio parcial ou total (-100%); desvio dos temas propostos (-100%);  
 atraso (-50% até o máximo de 3 dias);  
 descuidos c/ a formalidade acadêmica (-10 % cada)

**NOTA do grupo:**

Não é necessário enviar esta ficha pelo Moodle, apenas quando entregar impresso.

Disponível na área de Filosofia em: moodle...





## Filosofia - 2º ano E.M.

LOGO DA ESCOLA

Prof. André Favero / andrelf@

PROJETO DIREITO À CIDADE

<b>Categoria</b>	Formalidade acadêmica	<b>Valor do trabalho</b>
Eletiva	Na norma culta da língua, dentro dos prazos e sem plágios. Identificação no cabeçalho: nome completo, nº, turma, trabalho escolhido e	10,0 pontos
<b>Modalidade</b>	tema(s). Formas de entregas: 1) pelo Moodle, como arquivo único ou link liberado p/ o e-mail do prof.; ou 2) Impresso, com esta ficha orientado pelo prof.)	<b>Peso (%) na média</b>
Em grupo	grampeada como capa.	Verifique no Organizador

### Instruções

1. Comecem ampliando sua **compreensão teórica** do que é um meme. Assistam o vídeo "A ciência dos memes" (2m12s), do Nexo Jornal: <https://www.nexojournal.com.br/video/video/Epidemias-culturais> .

2. **Aprendam a fazer** os memes. É possível criá-los com recursos e aplicativos que vocês já tenham e já saibam manusear em seus computadores ou celulares. De todo modo, ficam aqui algumas dicas p/ ler:

- Artigo do site wikiHow, "Como fazer um meme": <https://pt.wikihow.com/Fazer-um-Meme> ;
- Artigo do portal Uol, "Quer virar um gênio da web? Saiba como criar seu meme para WhatsApp: <https://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2018/10/27/como-criar-seu-meme-para-whatsapp.htm>

Feito isso, discutam bem os temas e conceitos do trimestre, tanto de Filosofia quanto do enfoque filosófico em C.H.I., resgatando suas anotações de aula, os textos do livro didático e os paradidáticos e todo material disponível no Moodle. Discutam então todas as ideias para fabricar os memes, escolhendo as melhores, de acordo com os recursos tecnológicos de que disponham. Ainda nessa etapa preparatória, é fundamental também o trabalho de pesquisa e seleção das imagens etc. da internet que vocês utilizarão. Iniciem então as produções: elaborem cuidadosamente três memes escolhidos a partir dos temas obrigatórios disponíveis no Organizador p/ as Avaliações, no Moodle de Filosofia e os enviem conforme explicado no quadro "Formalidade acadêmica", no cabeçalho acima. Cuidem de demonstrar amplo domínio de cada tema assumido, com atenção a cada critério de avaliação (abaixo). Garantam que as informações completas do quadro a seguir (Identificação e % justa) estejam preenchidas no envio do trabalho. ATENÇÃO: enquanto memes inteiramente originais são incentivados, a identificação de algum deles inteiramente plagiado zera o trabalho inteiro, sem chance de refazimento!

NOME COMPLETO	- NÚMERO / TURMA	% JUSTA	ASSINATURA
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			

### CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO E PONTUAÇÃO (PARA CADA TEMA) 1º ▼ 2º ▼ 3º ▼

**Organização** (planejamento e clareza) / 2,0 (+-0,66 cada):

**Beleza** (cuidado estético no tratamento tecnológico das imagens) / 2,0 (+-0,67 cada):

**Criatividade** (autozia, originalidade e bom humor) / 3,0 (1,0 cada):

**Reflexão** (criticidade, domínio conceitual e/ou argumentação) / 3,0 (1,0 cada):

**DESCONTOS por item:** desrespeito aos direitos humanos (-100%);

plágio parcial ou total (-100%); desvio dos temas propostos (-100%);

atraso (-50% até o máximo de 3 dias);

descuidos c/ a formalidade acadêmica (-10 % cada):

**NOTA do grupo:**



Os links citados nesta ficha foram acessados em 04/05/2021.  
Não é necessário enviar esta ficha pelo Moodle, apenas quando entregar em mãos.

Ficha disponível na área de Filosofia em: moodle...

## C.H.I. (enfoque filosófico) - 2º ano E.M.

LOGO DA ESCOLA

Prof. André Favero / andref@

PROJETO DIRETO À CIDADE

<b>Categoria</b>	<b>Formalidade acadêmica</b>	<b>Valor do trabalho</b>
Obrigatória	Duração de 30 a 40 minutos.	10,0 pontos
<b>Modalidade</b>	Todos os membros devem atuar oralmente.	<b>Peso (%) na média</b>
Em grupo (formação conforme orientado pelo prof.)	Recurso artístico ou tecnológico obrigatório. Promover interação com a turma.	Verifique no Organizador

### Instruções

Pesquisem e discutam bastante entre todos os membros o tema da apresentação. Sirvam-se das anotações de aula e de todos os recursos (textos, vídeos, slides etc. ) como ponto de partida, apenas. Não se trata de repetir os assuntos tal como foi realizado nas aulas, mas de ousar pensar por si próprios e de modo propositivo: arrisquem apontar possíveis soluções para os problemas abordados. Utilizem bons exemplos que permitam uma compreensão de como as questões do seu tema podem se relacionar com a vida de todos. Dividam as tarefas de modo justo e igualitário, dialogando e considerando eventuais interesses de cada membro. Enfrentem os conteúdos pertinentes ao tema e estudados no trimestre, considerando sua inserção no Projeto da série. Temas:

- **Grupo 1 - 25/03: O fenômeno religioso na cidade de São Paulo: pluralidade e tendências da juventude hoje**
- **Grupo 2 - 08/04: Religião e democracia no Brasil atual: Estado laico, liberdade religiosa e poder político-econômico**
- **Grupo 3 - 29/04: Fundamentalismo e minorias religiosas no mundo contemporâneo**

NOME COMPLETO	- NÚMERO / TURMA	% JUSTA	ASSINATURA
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			

### CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO E PONTUAÇÃO

**Organização e atitude** (planejamento, pontualidade, compromisso, postura) / 1,0:

**Criatividade e interação** (originalidade e fomento da participação da sala) / 2,0:

**Problematização** (criticidade e abrangência ao estabelecer relações, das simples às complexas) / 3,0:

**Argumentação** (consistência e lógica do raciocínio, com exemplos e enfrentando eventuais contra-argumentos) / 2,0:

**Domínio conceitual** (uso, precisão e profundidade) / 2,0:

**DESCONTOS por item:** desrespeito aos direitos humanos (-100%);  
plágio parcial ou total (-100%); desvio dos temas propostos (-100%);  
atraso (-50% até no máximo de 3 dias);  
descuidos c/ a formalidade acadêmica (-10 % cada):

**NOTA do grupo:**



É exigido imprimir e entregar esta folha preenchida ao professor logo antes da apresentação.  
Disponível nas áreas de C.H.I e/ou Filosofia em: moodle...

## Filosofia - 3º ano E.M.

LOGO DA ESCOLA

Prof. André Favero / andref@

PROJETO VIDA, COEXISTÊNCIA E DEVIR

Categoria	Formalidade acadêmica	Valor do trabalho
Obrigatória	Pontualidade para iniciar.	10,0 pontos
Modalidade	Duração de 25 a 30 minutos.	Peso (%) na média
Em turma: todos os membros devem atuar na produção, não necessariamente no palco).	Segurança e responsabilidade c/ o espaço. Arrumação e limpeza do ambiente.	
Verifique no Organizador		

### Instruções

Ensaiado e preparado por todos os alunos de cada sala, cada apresentação deverá trabalhar um eixo-temático diferente dos cursos de Filosofia e Sociologia, explorando de modo artístico os conceitos estudados. Cada aluno deve assumir responsabilidades e estar presente no dia, embora nem todos precisem se apresentar. Pode ser solene, dramática, cômica etc. Algumas aulas serão disponibilizadas para ensaios diversos, mas exigirá momentos de preparo extraclasse, sem os professores. São opções de modalidades artísticas: música (coral, banda, apresentações solo—vocal ou instrumental) etc., literatura (declamação de poesias, leituras dramáticas etc., dramaturgia e dança.

NOME COMPLETO	- NÚMERO / TURMA	% JUSTA	ASSINATURA
1.			

### IMPORTANTE PARA O OBTENÇÃO DA NOTA

Cada aluno/a deve procurar um dos professores e entregar esta ficha impressa com os campos acima devidamente preenchidos e assinado. JUSTIFIQUE brevemente a autoatribuição da porcentagem de sua nota seguir:

---



---



---



---



---

TEMA (EIXO TEMÁTICO ESCOLHIDO)	TURMA
1. Psicologia das massas e banalização da barbárie ontem e hoje	B
2. Moral de rebanho e fetichização da autoridade ontem e hoje	C
3. Mal-estar na civilização, guerra e ordem mundial ontem e hoje	A

### CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO E PONTUAÇÃO

	A ▼	B ▼	C ▼
Organização e atitude (planejamento&execução, união da turma e respeito)/1,6:			
Estética (beleza do texto, cenário, figurino, som, iluminação e das atuações)/1,6:			
Comunicação e expressão (clareza da mensagem e coesão entre as cenas) / 1,6:			
Criatividade e interação (originalidade e fomento da participação de todos) / 1,6:			
Domínio conceitual (precisão e profundidade) / 1,6:			
Problematização (adesão ao tema, abrangência e criticidade) / 2,0:			
DESCONTOS: descuidos c/ a formalidade acadêmica acima descrita (-10 % a cada item):			

**NOTA de cada turma:**

É exigido imprimir e entregar esta folha preenchida a um dos professores logo antes da atividade.  
Disponível na área de Filosofia em: moodle...



Circuito de eventos - 1º trimestre

## Filosofia - 1º ano E.M.

LOGO DA ESCOLA

Prof. André Favero / andrelf@

PROJETO NATUREZA E CULTURA: ENTRE SABERES E FAZERES

Categoria	Formalidade acadêmica	Valor do trabalho
Eletiva / Interclasses	Somente na norma culta da língua, dentro dos prazos e sem plágios. Com identificação no cabeçalho: nome completo, nº, turma, trabalho escolhido e tema(s). Formas de entregas:	10,0 pontos
Modalidade		Peso (%) na média
Em dupla	- pelo Moodle: formato de texto online; máx. de 1500 palavras. - impresso: com esta ficha grampeada como capa; máx. de 3 pág..	

### Instruções

Consiste numa análise e reflexão críticas para cada evento ou atividade frequentados necessariamente no trimestre em curso, relacionando-os com **ao menos dois temas** de trabalhos do trimestre em Filosofia (um tema diferente para cada evento) e explicitando ainda sua relação com o Projeto da série. Trata-se de eventos frequentados fora de casa e fora da escola, presencialmente (não virtuais), e apenas durante o trimestre em curso.

Será válido somente se vocês frequentarem/assistirem/participarem de ao menos 2 eventos ou atividades diferentes, tais como: palestras, cursos, filmes (em cartaz apenas), museus, peças teatrais, shows, exposições, jogos esportivos, cultos religiosos, estudos de meio, trabalhos voluntários, manifestações políticas etc. (na dúvida, pergunte ao professor).

A fim de perspectivar melhor, frequentem sempre juntos os mesmos eventos. A análise e reflexão crítica deve exprimir a troca de interpretação dos dois integrantes, não devendo cada um cuidar de uma produção isoladamente. Se possível, anexem um comprovante da presença nos eventos (bilhetes, cópias de certificados, fotos etc.).

ALUNA/O	NÚMERO	TURMA
---------	--------	-------

### OBSERVAÇÕES (DA/O ALUNA/O OU DOS PROFESSORES)

### CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO E PONTUAÇÃO (PARA CADA EVENTO) 1º ▼ 2º ▼ [3º ▼]

**Seleção dos eventos** (planejamento, apresentação e atualidade) / 1,0 (0,5):

**Relação com o Projeto da série** (pertinência com justificativa) / 1,0 (0,5):

**Problemática** (criticidade e abrangência ao estabelecer relações, das simples às complexas) / 3,0 (1,5):

**Argumentação** (consistência e lógica do raciocínio, com exemplos e enfrentando eventuais contra-argumentos) / 2,5 (1,25):

**Domínio conceitual** (uso, precisão e profundidade) / 2,5 (1,25):

**DESCONTOS por item:** desrespeito aos direitos humanos (-100%);  
plágio parcial ou total (-100%); desvio dos temas propostos (-100%);  
atraso (-50% até no máximo de 3 dias);  
descuidos c/ a formalidade acadêmica (-10 % cada):

**Nota na reflexão sobre cada evento:**  
**NOTA final:**



Não é necessário enviar esta ficha pelo Moodle, apenas quando entregar impresso.

Disponível na área de Filosofia em: moodle...

## Filosofia - 1º ano E.M.

LOGO DA ESCOLA

Prof. André Favero / andref@

PROJETO NATUREZA E CULTURA: ENTRE SABERES E FAZERES

<b>Categoria</b>	Formalidade acadêmica	Data-limite das entregas
<b>Optativa</b>	Somente na norma culta da língua, dentro dos prazos e sem	1ª etapa: até 2 semanas após o início do novo bimestre
<b>(muito recomendável)</b>	plágios. Com identificação no cabeçalho: nome completo, n.º,	3ª etapa: até a última aula antes da semana de provas bimestrais
<b>Modalidade</b>	turma, trabalho escolhido e tema(s). Formas de entregas:	Valor do trabalho
<b>Individual</b>	- pelo Moodle: formato de texto online; máx. de 1000 palavras.	Até + 1,0 ponto na média
	- impresso: com esta ficha grampeada como capa; máx. de 2 pág.	

### Instruções

#### 1ª ETAPA: ENTREGA DA “AUTOAVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ESTUDO” E DA “AUTOPROPOSTA DE TRABALHO”:

Digite e entregue um breve texto autocrítico refletindo sobre como você assumiu os estudos de Filosofia no trimestre em que não alcançou média. Pense no seu empenho individual, no seu envolvimento em grupo, em sua organização com as leituras e os prazos, na sua atenção, participação e presença nas aulas etc. Intitule esse texto como “**Autoavaliação do processo de estudo**”. Mas atenção (porque ela já vale parte da nota, veja nos critérios) e atenção:

- ⇒ Se nessa sua autoavaliação você identificou a causa do seu baixo desempenho como um problema mais atitudinal, redija também uma **Autoproposta de trabalho** seguindo as instruções para autoproposta da ficha de “Autodesafio Filosófico”, isto é, propondo-se a um exercício prático que vise exclusivamente a superação das causas dos problemas apontados, seja para você melhorar algo durante as aulas de Filosofia ou fora delas. Ao final desse período você entregará uma reflexão crítica (cf. 3ª etapa), também como instruído na ficha de “Autodesafio Filosófico” (leia-a no Moodle);
- ⇒ Porém, se em sua autoavaliação você identificou a causa do seu baixo desempenho como um problema pontual na execução e entrega de algum instrumento de avaliação, então escolha, para realizar individualmente, umas das outras modalidades de avaliação que foram disponibilizadas no bimestre em que você não obteve média (seja ela individual, de dupla ou grupo). Escreva então uma **Autoproposta de trabalho** justificando essa escolha. Para realizar individualmente esse trabalho escolhido (que será sua entrega da 3ª etapa), considere os temas estudados em Filosofia naquele mesmo trimestre e as instruções de sua respectiva ficha.

#### 2ª ETAPA: ANÁLISE DA SUA AUTOAVALIAÇÃO E SUA AUTOPROPOSTA PELO PROFESSOR

Aqui é só com o professor. Aguarde a apreciação dele e a confirmação ou não da aceitação da autoproposta da 1ª etapa. Ele poderá aprová-la tal como você se propôs, solicitar adaptações ou até a elaboração de uma nova autoproposta. Você receberá um “feedback” em até uma semana.

#### 3ª ETAPA: ENTREGA DO QUE VOCÊ SE PROPÓS A REALIZAR, CONFORME A MODALIDADE ESCOLHIDA NA 1ª ETAPA.

Leia e siga a ficha do trabalho individual que você optou fazer (acusado na 1ª etapa) e capriche! Trata-se sobretudo de provar pra você mesma/o que é capaz de se superar.

ALUNA/O	NÚMERO	TURMA
---------	--------	-------

OBSERVAÇÕES (DA/O ALUNA/O OU DOS PROFESSORES)
---

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO E PONTUAÇÃO (GERAL)
--

1ª etapa apresentada (autocrítica, pertinência da escolha e clareza)/0,2:

**Determinação** (coerência no empenho de execução do Autodesafio ou no do outro instrumento de avaliação escolhido - esclareça isso no texto!) /0,2:

**Problematização** (criticidade e abrangência ao estabelecer relações, das simples às

**Argumentação** (consistência e lógica do raciocínio, com exemplos e enfrentando even-

**Domínio conceitual** (uso, precisão e profundidade) / 0,2:

**DESCONTOS por item:** desrespeito aos direitos humanos (100%); plágio parcial ou total (-100%); desvio dos temas propostos (-100%); atraso (-50%, se aceito); descuidos c/ a formalidade acadêmica não listada aqui (-10 % cada):

**NOTA:**

É exigido entregar novamente o texto da 1ª etapa com o da 3ª.  
Disponível na área de Filosofia em: moodle...



# ORGANIZADOR P/ AS AVALIAÇÕES DE FILOSOFIA

## 3º TRIMESTRE: ÉTICA E FELICIDADE

### TEMAS dos trabalhos eletivos:

1. O que significa ser feliz?
2. A “experiência de ser”
3. Tipos ou sentidos do amor
4. Platão: Eros e a filosofia
5. Amar é uma arte?
6. O vínculo amoroso
7. Aristóteles e a felicidade
8. O problema do dualismo ‘corpo e alma’
9. Novas concepções sobre o corpo
10. Mutações contemporâneas
11. Felicidade e autonomia
12. Natureza e cultura: a ética e a felicidade como saber e fazer humanos

INSTRUMENTO	PESO	DATA
<b>OP:</b> Recuperação processual do trim. anterior	[+1,0]	08/09 e 13/10
<b>EL/IC:</b> Individual, em dupla ou em grupo	60%	10/11
Uma chance de refazimento p/ -6,0:		24/11
<b>OB:</b> Carta sobre a Felicidade (indiv./turma)	40%	24/11



+ aqui: **MOODLE...**

# 1ª série

LOGO DA ESCOLA

### CATEGORIAS MODALIDADES

CATEGORIAS	MODALIDADES
	<b>INDIVIDUAL</b>
<b>EL</b>	Autodesafio filosófico
<b>EL</b>	Progr. de leituras extras
<b>EL</b>	Resenhas críticas
<b>EL</b>	Ensaio filosófico
<b>OB</b>	Respostas comentadas do ENEM/Vestibular
<b>OB</b>	Avaliação trimestral Integr.
<b>OB</b>	Autoavaliação anual
<b>OP</b>	Recuperação processual do bimestre anterior
	<b>EM DUPLA</b>
<b>EL/IC</b>	Circuito de eventos
	<b>EM GRUPO</b>
<b>EL/IC</b>	Trabalho artístico-dissertativo (TAD)
<b>EL/IC</b>	Fanzine
<b>EL/IC</b>	Vídeo
<b>EL/IC</b>	Jornalzinho
<b>OB</b>	Instalações artístico-interativas
<b>OB</b>	TED “Natureza e cultura: saberes e fazeres no B. Ribeira”
	<b>EM TURMA</b>
<b>OB</b>	Carta sobre a felicidade
<b>OB</b>	Dinâmicas reflexivas

### LEGENDA DAS CATEGORIAS

<b>OB</b>	Obrigatória
<b>EL</b>	Eletiva
<b>OP</b>	Optativa (até + 1,0)
<b>IC</b>	Interclasses

## PROFESSOR

André Favero  
andrelf@

# ORGANIZADOR P/ AS AVALIAÇÕES DE FILOSOFIA

## 2º TRIMESTRE: CONHECIMENTO, VERDADE E DIREITO À INFORMAÇÃO

### TEMAS para os trabalhos eletivos:

1. A intuição empírica sensível e/ou psicológica (à escolha)
2. A intuição inventiva e/ou intelectual (à escolha)
3. O conhecimento discursivo: a força dos conceitos e dos argumentos
4. O dogmatismo do senso comum e/ou o filosófico (à escolha)
5. O ceticismo filosófico
6. A verdade: absoluta, relativa ou impossível?
7. Crenças persistentes, bolhas sociais e direito à informação
8. Fake news e dissonância cognitiva
9. Direito à informação e guerra híbrida
10. Duplo ataque: infodemia na pandemia
11. O fact checking e a intuição empírica
12. O quarto poder e o conhecimento discursivo
13. Liberdade de expressão e responsabilidade de expressão
14. Redes sociais e pós-verdade
15. Democracia e Lei de Acesso à Informação (nº12.527)
16. Liberdade de imprensa, concessão pública e direito à cidade (CF88)

INSTRUMENTO	PESO	DATA
<b>OP</b> : Recuperação processual do trim. anterior		24/05 e 14/06
<b>EL/IC</b> : Variados (indiv., dupla ou grupo [de 4 a 6 membros])	50%	21/06
Uma chance de refazimento p/ notas abaixo de 6,0		16/08
<b>OB (Intreg. CHI)</b> : Mom. Filosófico Cultural (MFC)	50%	26/08



+ aqui: **MOODLE....**

## 2ª série

LOGO DA ESCOLA

### CATEGORIAS



- EL** Autodesafio filosófico
- EL** Progr. de leituras extras
- EL** Resenha crítica
- EL** Ensaio filosófico

- OB** Avaliação bimestral Integr.
- OB** Autoavaliação anual

- OP** Recuperação processual do trimestre anterior

### MODALIDADES



#### INDIVIDUAL

- EL/IC** Ideias de intervenção social
- EL/IC** Circuito de eventos

#### EM DUPLA

- EL/IC** Vídeo
- EL/IC** Trabalho artístico-dissertativo (TAD)
- EL/IC** Fanzine
- EL/IC** Jornalzinho
- EL/IC** Fábrica de memes

#### EM GRUPO

- OB** MFC
- OB** Produto do Proj. de Série
- OB** Jogo das Humanidades

#### EM TURMA

### LEGENDA DAS CATEGORIAS

- OB** Obrigatória
- EL** Eletiva
- OP** Optativa (até + 1,0)
- IC** Interclasses

## PROFESSOR

André Favero  
andref@

# ORGANIZADOR P/ AS AVALIAÇÕES DE FILOSOFIA

## 3ª série

LOGO DA ESCOLA

### 3º TRIMESTRE:

#### TEMAS dos trabalhos eletivos:

#### FENOMENOLOGIA E EXISTENCIALISMO: A CONSCIÊNCIA E SEU AGIR NO MUNDO (continuação)

1. Sartre e a alteridade: “o inferno são os outros”?
2. Simone de Beauvoir: existencialismo e feminismo
3. Simone de Beauvoir: a mulher como Outro absoluto

#### VIDA, COEXISTÊNCIA E DEVIR: QUESTÕES FILOSÓFICAS CONTEMPORÂNEAS:

4. O experimento de Milgram e as possibilidades do mal em mim/nós: considerações filosóficas
5. Totalitarismos e banalidade do mal para Hannah Arendt
6. A condição humana e o irreversível e/ou o imprevisível para H. Arendt
7. Casos de banalidade do mal na atualidade (Brasil e/ou mundo)
8. Vida, coexistência e devir: uma abordagem filosófica

INSTRUMENTO	PESO	DATA
<b>OP:</b> Recuperação processual do trimestre anterior (+1,0)		29/09 e 20/10
<b>EL/IC:</b> Individual ou dupla ou grupo Uma chance de refazimento p/ -6,0 (exceto grafite): <b>GRAFITAGEM:</b> - oficinas - texto explicativo - mutirões (aberto a todos)	60%	27/10 até 04/11  (datas a definir) até 17/11 17 e 18/11
<b>OB:</b> Autobiografia	20%	Já entreguel
<b>OB:</b> Atividades sobre Amazônia	20%	até 16/09



+ aqui: **MOODLE...**

#### CATEGORIAS

#### MODALIDADES



INDIVIDUAL

- EL** Autodesafio
- EL** Progr. de leituras extras
- EL** Resenha crítica
- EL** Redação autobiográfica
- EL** Ensaio filosófico
- EL** Exerc. Biocartográfico (3 etapas)

- OB** Avaliação bimestral Integr.
- OB** Autobiografia
- OB** Cartografia anímica
- OB** Autoavaliação anual

- OP** Recuperação processual do bimestre anterior

#### EM DUPLA

- EL/IC** Circuito de eventos

#### EM GRUPO (4 A 6 MEMBROS)

- EL/IC** Trabalho artístico-dissertativo (TAD)
- EL/IC** Fanzine
- EL/IC** Vídeo
- EL/IC** Jornalzinho
- EL/IC:** Grafiteagem (oficinais, texto e mutirões)

- OB:** MFC
- EL/IC** Seminário

#### LEGENDA DAS CATEGORIAS

- OB** Obrigatória
- EL** Eletiva
- OP** Optativa (até + 1,0)
- IC** Interclasses

## PROFESSOR

André Favero  
andrelf@