

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O ENSINO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO COMO ARTE DA SUPERFÍCIE

Fernanda Antônia Barbosa da Mota

TERESINA

2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O ENSINO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO COMO ARTE DA SUPERFÍCIE

Fernanda Antônia Barbosa da Mota

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

TERESINA

2014

Mota, Fernanda Antônia Barbosa da.

O ensino de filosofia da educação como arte da superfície
/ Fernanda Antônia Barbosa da Mota. – 2014.

161 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Curso
de Doutorado em Educação, 2014.

“Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carmem Lúcia de Oliveira
Cabra”.

1. Filosofia da Educação. 2. Ensino. 3. Acontecimento. 4.
Modos de Subjetivação. 5. Cartografia I. Título.

CDD: 370.1

Fernanda Antônia Barbosa da Mota

O ENSINO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO COMO ARTE DA SUPERFÍCIE

Teresina, 30 de maio de 2014

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral (UFPI)

Prof. Dr. Pedro Ângelo Pagni (UNESP)

Prof. Dr. Rodrigo Pelloso Gelamo (UNESP)

Prof^a Dr^a Shara Jane Holanda Costa Adad (UFPI)

Prof^a Dr^a Antônia Edna Brito (UFPI)

Dedico aos meus filhos, Ananda e Manoel,
amores da minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, agradeço por ter me concedido a vida e, até hoje, a saúde, a força e a determinação para realizar os projetos que tenho traçado para meu futuro.

Aos meus pais, Lourdes e Wilson, que sempre me ensinaram que o legado maior de uma vida é o respeito.

À Prof.^a Dr.^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, por ter aceitado ser minha orientadora e me dado liberdade para escrever.

Ao Prof. Dr. Pedro Ângelo Pagni, pela generosidade, paciência e franqueza de um mestre parresiaista. Além disso, foi a pessoa a quem eu pude colocar meus pensamentos diante das incertezas sobre o que escrevia.

Ao Prof. Dr. Silvio Donizetti de Oliveira Gallo, pela proposição da cartografia e pelas contribuições no texto final da tese.

Ao Prof. Dr. Rodrigo Peloso Gelamo por ter aceitado participar como membro examinador da defesa da tese.

À Prof.^a Dr.^a Shara Jane Holanda Costa pela contribuição na tese e pelos bons encontros proporcionados nas suas disciplinas durante o curso do doutorado.

À Prof.^a Dr.^a Antônia Edna Brito, pelas críticas e sugestões.

À Prof.^a Maria da Glória Soares Barbosa Lima e Prof.^a Dr.^a Ana Cristina Menezes, por terem aceitado participar como examinadoras suplentes.

Aos professores da área de Fundamentos Filosóficos da Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, Ariosto, Edna, Heraldo, José Renato e Pedro, pela contribuição de suas narrativas.

Aos meus alunos que juntos experimentamos a aula como um bom encontro.

Aos cínicos e estóicos que tiveram a coragem para assumir o risco de praticar o dizer veraz.

“Nunca deixamos um salão de cabeleireiro sem ter lançado uma discreta olhadela no espelho para ver com o que parecemos. Pois bem, da mesma maneira, após um diálogo filosófico, após uma lição filosófica, a escuta deve se concluir por esse rápido olhar que se lança sobre si mesmo, para saber e constatar como se está na relação com a verdade – se a lição ouvida nos aproximou efetivamente do discurso da verdade, se ela permitiu apropriarmo-nos dele –, a fim de examinar se se está em via de o *facere sum* (de fazê-lo seu). [...]. A alma que escuta deve vigiar a si mesma”.

(FOUCAULT, 2004, p. 312-313)

RESUMO

A presente tese analisa o ensino de Filosofia da Educação no Curso de Pedagogia da UFPI, de Teresina-PI. O interesse neste estudo partiu da inquietação enquanto professora da referida disciplina acerca do problema referente ao predomínio de posturas hierarquizadas entre a filosofia e a educação por parte dos profissionais da área filosófico-educacional em nível nacional, o que gerou a seguinte problemática: como os professores de Filosofia da Educação do curso de Pedagogia da UFPI criam modos de subjetivação no seu ensino? Estabelece como objetivo geral cartografar as linhas de força que atravessam o ensino dos professores de Filosofia da Educação e, a partir da noção de bons encontros, buscar modos de subjetivação presentes nesse ensino. Especificamente, a partir das narrativas docentes, analisa os bons encontros e caracteriza os novos modos de subjetivação no ensino de Filosofia da Educação. O referencial teórico está embasado principalmente na filosofia francesa contemporânea, particularmente aos deslocamentos feitos das três imagens de filósofos de Deleuze para o âmbito do ensino de Filosofia da Educação e a estética da existência de Foucault. Fundamenta-se em Pagni (2010; 2011; 2012), Gallo (2007; 2008), Gelamo (2007; 2009), Kohan (2000; 2008), Deleuze e Guattari (1992) Deleuze (2010; 2011), Foucault (2004; 2012; 2013a; 2013b), entre outros. Como procedimento metodológico, a pesquisa utiliza o método cartográfico na análise das narrativas docentes. A partir de uma experimentação de pensamento, foi criada uma narrativa ficcional que apresenta um delineamento entre a narrativa pessoal e as experiências singulares dos professores da área de Filosofia da Educação. A partir das linhas de segmentaridade analisa a noção de bons encontros para buscar modos de subjetivação no ensino de Filosofia da Educação na UFPI. Mediante a utilização das três imagens filosóficas deleuzianas, problematiza o predomínio entre a postura filosófica e a pedagógica no âmbito da Filosofia da Educação e aponta para outra maneira de pensar o ensino nessa disciplina que não esteja pautado em imagens das alturas ou das profundezas, mas que a partir dos exercícios ascéticos foucaultianos possibilitasse habitar a superfície como acontecimento. Por fim, este trabalho indica que através da criação dos modos de subjetivação é possível experimentar outro modo de ser, viver e resistir aos modelos de formação já instituídos.

Palavras-chave: Filosofia da Educação. Ensino. Acontecimento. Modos de Subjetivação. Cartografia

ABSTRACT

This thesis analyzes the teaching Philosophy of Education in the Pedagogy Course of Federal University of Piauí, in Teresina-PI. The interest in this study came from caring as a teacher of the discipline of the problem related to the predominance of hierarchical positions between philosophy and education for professionals in the philosophical and educational area at the national level, which led to the following problem: as teachers of Philosophy of Education Pedagogy course UFPI create modes of subjectivity in their teaching? Establishes as a general purpose mapping the power lines crossing the education of teachers of philosophy of education, and from the notion of good meetings, seek ways of subjectivity present in this teaching. Specifically, from the teachers narratives analyzes the notion of good encounters to seek new modes of subjectivity in teaching Philosophy of Education. The theoretical framework is mainly grounded in contemporary French philosophy, particularly the shifts made from Deleuze's three images of philosophers to the scope of the teaching philosophy of education and the Foucault's aesthetics of existence. Based on Pagni (2010; 2011; 2012), Gallo (2007; 2008), Gelamo (2007; 2009), Kohan (2000; 2008), Deleuze and Guattari (1992) Deleuze (2010; 2011), Foucault (2004; 2012; 2013a; 2013b), among others. As a methodological procedure, the research uses the mapping method in the analysis of teachers' narratives. From an experiment of thought, a fictional narrative that presents delineation between personal narrative and unique experiences of teachers in the area of philosophy of education was created. From de lines of segmentarity analyzes the notion of good meetings in order to seek modes of subjectivation in the teaching Philosophy of Education in the UFPI. By using the Deleuze's three philosophical images, discusses the prevalence between philosophical and pedagogical approach within the philosophy of education and points to another way of thinking about teaching this discipline that is not guided by images of heights or depths, but from the Foucault's ascetic exercises would enable inhabit the surface as an event. Finally, this study indicates that through the creation of modes of subjectivity is possible to experience another way of being, living and resist to instituted training models.

Key-words: Philosophy of Education. Teaching. Event. Modes of Subjectivation. Cartography.

SUMÁRIO

Introdução	11
Capítulo 1 - Três imagens para a Filosofia da Educação: conversão, subversão e perversão	19
1.1 Sobre as três imagens filosóficas e suas implicações	20
1.1.1 A filosofia como conversão: as alturas	21
1.1.2 A filosofia como subversão: as profundezas	24
1.1.3 A filosofia como perversão: a superfície	27
1.1.4 A desfiguração das alturas e das profundezas para habitar a superfície	34
Capítulo 2 – O ensino de Filosofia da Educação: o deslizar de Perseu entre Cila e Caribides	40
2.1 Entre o filosófico e o pedagógico: o <i>intermezzo</i> como possibilidade conjuntiva ...	46
2.2 Os bons encontros e a contra-efetuação do acontecimento para habitar a superfície	56
Capítulo 3 – O sujeito em seu devir: governamentalidade e modos de subjetivação como processo de singularização docente a partir das práticas de si	67
3.1 Governamentalidade: o sujeito fabricado/construído pelas tecnologias educacionais e práticas de si	69
3.2 Modos de subjetivação	74
3.3 Práticas de si	79
Capítulo 4 - A cartografia: uma abertura para múltiplas conexões	87
4.1 Sobre caminhos e trilhas: uma metodologia cartográfica	87
Capítulo 5 – Cartografia de um conto construído na trama de um processo de singularização docente	99
5.1 O acontecimento e suas implicações	99
5.2 Os modos de subjetivação no território existencial da Filosofia da Educação da UFPI	106

5.3 Primeiro porto: o encontro com os ciclopes nas alturas	107
5.4 Segundo porto: o encontro com Orfeu nas profundezas	117
5.4.1 As viagens mânticas de Perseu: a Filosofia da Educação e a Literatura	127
5.4.2 A Filosofia da Educação e as Histórias em Quadrinhos	134
5.4.3 A Filosofia da Educação e a Poesia.....	141
5.5 Terceiro porto: o encontro consigo mesmo na superfície	146
5.6 A superfície e seus efeitos	148
Considerações Finais	157
Referências	161

INTRODUÇÃO

A vontade que me impulsiona a ultrapassar as barreiras do processo de crescimento profissional e pessoal como docente e pesquisadora, se configurou como um instinto nômade: um ímpeto que desperta a necessidade da desterritorialização do lugar habitual¹. Buscar novas conexões e adentrar no território filosófico de Deleuze e Foucault me possibilitou acionar uma multiplicidade de deslocamentos conceituais para o campo da Filosofia da Educação, no intuito de utilizá-los na produção dessa tese.

Partindo da minha experiência profissional como professora de Filosofia da Educação da Universidade Federal do Piauí - UFPI, fui instigada a cartografar meus próprios movimentos, a partir das linhas de força ou de vida que me atravessam num processo de singularização docente, que remetem para maneiras de ser, pensar e sentir a Filosofia da Educação.

A partir do meu ingresso na área de Filosofia da Educação em 2008 até os dias atuais, fui atravessada por forças que resultaram em uma sensação de estrangeiridade, pois o meu habitar nessa área me trouxe certo desconforto, que hoje coloco como parte da tese. Em meio a essa sensação, no momento em que estava pesquisando sobre minha problemática inicial que indagava sobre quais seriam os saberes necessários para ministrar aulas de Filosofia da Educação, me deparei com algumas pesquisas em nível de mestrado e doutorado que intensificaram meu estranhamento por terem como resultado de pesquisa a constatação de que a formação do professor de Filosofia da Educação é fator preponderante para influenciá-lo na sua prática de ensino. Como não existe uma formação específica em Filosofia da Educação, seu ensino pode ser de Filosofia, Pedagogia e outros, dependendo da formação de cada professor. A partir daí, mudei minha problemática de tese e resolvi analisar o ensino de Filosofia da Educação da UFPI. Minha problemática atual busca responder ao questionamento acerca de como os professores de Filosofia da Educação do Curso de Pedagogia de Teresina-PI criam

¹ Em conformidade com os propósitos de descrever a problemática singular que culminou na elaboração da problemática da tese (introdução) e de descrever a efetuação de uma experimentação de si (capítulo cinco), a escritura da tese alternará o tempo verbal em dois momentos: enquanto que na introdução e na primeira seção do capítulo cinco será narrada na primeira pessoa, nos demais capítulos a narrativa será feita na terceira pessoa.

modos de subjetivação no seu ensino. Nessa busca, recorri ao aporte teórico de Deleuze e Foucault como fundamentação teórica da tese.

Para expor a problemática que envolve o objeto de estudo, partimos de meu estranhamento ao habitar a área de Filosofia da Educação, especificamente, pelo fato de algumas pessoas considerarem que, para que o pedagogo possa habitar essa área, necessita de formação filosófica específica. Além disso, também levei em consideração a tensão atual sobre seu ensino, citada anteriormente, e que resulta na ênfase demasiada, por parte dos professores de Filosofia da Educação, no predomínio de temas ligados a sua área de formação (Filosofia, Pedagogia etc.), em que esses temas são amplamente desenvolvidos, fechando-se na perspectiva filosófica ou educacional.

Ainda em conformidade com as pesquisas mencionadas acima, as situações vivenciadas na graduação tendem a se reproduzir na pós-graduação em Filosofia e Educação, onde os professores tentam moldar a Filosofia da Educação de acordo com suas experiências individuais. Assim, o ensino da referida disciplina é concebido de forma heteróclita.

A área de Filosofia da Educação da UFPI é constituída por seis professores, dentre os quais faço parte, sendo por isso que me incluo nesse processo. A partir de um memorial de formação, todos narraram seus respectivos encontros com este campo do conhecimento. A partir de uma experiência de pensamento criei uma narrativa ficcional para apresentar um delineamento entre a minha narrativa e as experiências singulares dos professores da área de Filosofia da Educação e o que possuímos em comum. Tal narrativa tem como protagonista Perseu que deslizará entre as várias narrativas em busca de modos de subjetivação.

A trajetória de viagem de Perseu se realizará a partir dos bons encontros que me possibilitou experimentar novos modos de pensar o ensino de Filosofia da Educação da UFPI. Quando proponho analisar os modos de subjetivação, viso investigar, além das hierarquizações das posturas evidenciadas a partir do predomínio filosófico e pedagógico, outros modos inventivos de se fazer o ensino de Filosofia da Educação.

Os professores que ministram a disciplina têm formação inicial distintas, ou seja, são oriundos de diferentes áreas do conhecimento (Filosofia, Pedagogia, Teologia, etc.). Desse modo, interessou-me saber até que ponto o conhecimento recebido na graduação e pós-graduação propicia a eles uma resistência à reprodução do instituído. Nesse ponto, considerando que os conhecimentos se materializam pela transmissão racional excessiva do conhecimento, isso impossibilita o professor de fazer a

experiência de si, por estar sempre pautado nas linhas de força molares que remetem ao assujeitamento do pensamento.

As hierarquizações evidenciadas anteriormente são, analogamente, analisadas a partir das três imagens de filósofos de Deleuze (2011), que evidencia a sobreposição da primeira imagem em relação à segunda, e a partir do conceito de *askesis* (exercícios ou práticas) de Foucault, propus a superação de tais hierarquizações tanto nas três imagens, como também, nos exercícios diários que fazemos na nossa prática educativa.

A primeira das três imagens é representada pelo platonismo, que compreende o filósofo como um ser das alturas que, através da ascética, sai da caverna, eleva-se e purifica-se quanto mais se eleva. Nessa imagem, o conhecimento verdadeiro deriva do mundo inteligível que serve de modelo ideal ao mundo sensível. Ainda segundo essa perspectiva, o conhecimento derivado do sensível seria apenas aparência, que pode ser compreendida como cópia ou representação do mundo ideal. Aqui fica evidenciada uma ascética baseada no conhecimento de si: para conhecer a verdade torna-se necessário conhecer-se. O exercício aqui se limita a essa conversão da alma.

A segunda imagem é atribuída aos pré-socráticos que representam a *physis* e a cosmologia. Enquanto Platão se afastou da *physis*, os pré-socráticos ficaram presos a ela na profundidade, sondaram os elementos da natureza e a mistura dos corpos, do que decorre a concepção de que a diferença e a similaridade entre as coisas são resultantes da mistura de duas forças corpóreas, o amor e o ódio que unem ou separam. A *askesis* proporciona aqui um mergulho na mistura dos corpos que somos todos, mergulhando na vida que os move para equilibrá-la, subvertendo a hierarquização metafísica que sobrepõe o cultivo da alma para subordinar o corpo, ou da vida que os move na busca de um equilíbrio no intuito de subverter a hierarquização metafísica. Essa valorização do elemento corpóreo se diferencia da hegemonia da imagem platônica. Os filósofos pré-socráticos tentavam buscar uma explicação do mundo natural (a *physis*, termo do qual deriva a física) baseada em causas naturais e que, para eles, seria encontrada no próprio mundo e não em algo que transcende a ele, como nas inacessíveis e metafísicas alturas platônicas.

A terceira imagem é representada pelos cínicos e estóicos que contestam tanto a passividade das alturas ideais, como a reflexividade dos elementos profundos, negando tanto a existência de uma realidade que seja puramente espiritual ou puramente material. Nessa terceira imagem o filósofo se situa na superfície que é alcançada pela mistura dos corpos e seus efeitos, dos quais derivam os incorporais ou acontecimentos.

E seu exercício ascético aqui se concretiza a partir dos dois anteriores que, uma vez incorporado as ideias e vitalizado o corpo se prepara para um novo modo de conduta de vida que se configura como novo modo de existência, que pode ser obtido a partir das práticas ou técnicas de si. Para Deleuze (2011) essa é a tarefa do filósofo, perverter a Filosofia das alturas e das profundidades e habitar a superfície com seus efeitos incorporais. Das duas primeiras imagens, altura e profundidade, fica evidenciada uma relação de complementaridade que o filósofo necessita para atingir a superfície. Nas posturas dos professores também fica evidenciada essa complementaridade de elementos teóricos (alturas) e elementos que estão relacionados com a prática (profundidade) e desse encontro fazer emergir sua relação com a vida, conosco e a realidade na qual estamos inseridos (profundezas), para se preparar para novos modos de existência.

Posteriormente, descrevo a tensão vivenciada pelos professores de Filosofia da Educação evidenciada a partir de resultados de pesquisas em nível de mestrado e de doutorado que, geralmente, são instados a escolher entre a área de Filosofia ou a de Educação.

A partir de alguns tópicos extraídos da mitologia grega, com base na inspiração encontrada no próprio Deleuze (2011), que no contexto da descrição da terceira imagem de filósofo usa a figura de Hércules para indicar a sua Filosofia como arte da superfície, também tracei um paralelo mitológico. Na minha leitura, uso uma passagem na qual Odisseu (Ulisses) deve navegar entre dois estreitos para poder retornar à sua ilha natal, Ítaca. Para tanto, ele precisa escolher entre dois perigos: o monstro Cila e o redemoinho Caribides. Todavia, como um exercício de pensamento, substituí Odisseu pelo herói grego Perseu. Nessa minha analogia, o navio que deve passar pelo estreito é a própria Filosofia da Educação e, na condição de alguém que deve escolher para onde navegar, preferi não me curvar às escolhas estritamente racionalistas de Odisseu para tentar experimentar outras possibilidades com Perseu.

Tais possibilidades são ilustradas pelas suas ferramentas: um par de sandálias aladas, um capacete capaz de torná-lo invisível e um saco sem fim, dentro do qual ele pode guardar tudo que encontrar pela frente. Essas ferramentas insinuam uma ligeira relação com as três imagens deleuzianas de filósofos. Assim como Hércules, Perseu seria uma figura intermediária, nem uma águia das alturas e nem uma toupeira das profundezas, mas um carrapato da superfície que pode subir até o mais alto galho de árvore, escolher um animal, saltar sobre ele e mergulhar fundo debaixo de seus pelos em

busca de sangue. Assim, seria Perseu: com suas sandálias aladas ele pode ascender ao Olimpo e com seu capacete da invisibilidade pode descer ao Tártaro sem ser notado, sempre que for necessário, para coletar algo que possa ser guardado no saco e que lhe sirva algum dia.

Meu objetivo é navegar em busca de bons encontros para enfiá-los no saco de Perseu e, no final da viagem, servir-se deles para analisar os modos de subjetivação criados no ensino de Filosofia da Educação e, a partir da terceira imagem, perspectivar uma Filosofia da Educação que habite a superfície como novos modos de ser. Nessa alternativa, a Filosofia da Educação seria considerada como uma experiência do pensar que decorre dos acontecimentos que se constituem como um móvel desse pensamento produzido e produtor de uma transformação de si. Tal experiência é tomada a partir de uma Filosofia da Educação que sobe à superfície como modo de vida e uma arte do viver.

Para a discussão sobre os modos de subjetivação, trouxe a perspectiva de Foucault (2012), cuja acepção estabelece os mesmos como um processo que se constitui nas relações de poder entre os movimentos de dominação e resistência. O intuito é compreender de que modo os professores se posicionam frente a mecanismos que assujeitam o pensamento a um modo de existência previamente determinado.

Nessa trajetória de escrita da tese busquei intercessores, como os professores da área de Filosofia da Educação da UFPI que me ajudaram com as narrativas das suas experiências no ensino. E também intercessores teóricos, como os vários autores cujas contribuições aparecem no decorrer do presente trabalho. No entanto, Deleuze e Foucault terão maior destaque devido aos deslocamentos conceituais que farei de suas filosofias para discutir a problemática em estudo.

Esses deslocamentos conceituais, inspirados na filosofia de Deleuze e Foucault, nos possibilitou estabelecer nossas próprias conexões. O contato inicial com os referidos autores ocorreu a partir de suas reverberações na área da Filosofia da Educação, conexões estas provocadas por autores brasileiros, a maioria vinculada ao campo da Filosofia da Educação. Posteriormente, o contato seguinte foi travado com as próprias obras de Deleuze (*Lógica do sentido*) e de Foucault (*A Hermenêutica do sujeito*), dentre outras. A partir de tais leituras, surgiram múltiplas possibilidades para estudar, compreender e conectar ao campo da Filosofia da Educação.

Esse *encontro* com as filosofias de Deleuze, Foucault e de outros intercessores do campo filosófico-educacional, aliado à minha vontade de ultrapassar as barreiras

molares do espaço acadêmico-profissional, permitiram a possibilidade de buscar na própria atividade docente uma atitude de experimentar novas possibilidades de pensar a Filosofia da Educação, constitutiva do processo de experimentação de si, esse processo que nos singulariza no mundo, e que está sempre em devir.

A necessidade de lidar com conhecimentos filosóficos e educacionais explica, parcialmente, a amplitude e complexidade do ensino em Filosofia da Educação. Pois, os poucos consensos acerca do estatuto da Filosofia da Educação, de sua delimitação temática e de seus procedimentos metodológicos contribuem para dificultar a execução da prática docente.

Considerando que os profissionais atuantes da referida disciplina originam-se de áreas de formação acadêmicas distintas, eles necessitam se nomadizar por diferentes campos de saberes (filosóficos, educacionais e outros) para o seu encontro com a Filosofia da Educação. Assim, faz-se necessário pensar o campo da Filosofia da Educação como um território autônomo, onde os professores, na condição de nômades, se desterritorializam, criando modos de subjetivação frente aos assujeitamentos que atravessam as territorialidades construídas.

A problemática da tese busca responder ao seguinte questionamento: Como os professores de Filosofia da Educação do Curso de Pedagogia de Teresina-PI criam modos de subjetivação no seu ensino? Tal questionamento objetiva, de modo geral, cartografar as linhas de força que atravessam o ensino dos professores de Filosofia da Educação e, a partir da noção de bons encontros, buscar modos de subjetivação presentes nesse ensino. No que tange os objetivos específicos, proponho analisar, a partir das narrativas docentes, os bons encontros que possibilitaram a criação de modos de subjetivação no ensino de Filosofia da Educação, além de explicitar como os professores desta disciplina promoveram bons encontros no Ensino de Filosofia da Educação da UFPI.

Segundo essa perspectiva, temos como tese que os professores de Filosofia da Educação são atravessados por linhas de forças que conduzem as alturas teóricas (Filosofia) e as profundezas da técnica (Pedagogia), no entanto deslizam *entre* e criam modos de subjetivação para reinventar modos de ser e fazer seu ensino.

A tese foi estruturada em cinco capítulos que se encontram sistematizados da seguinte forma:

No primeiro capítulo, “Três imagens para a Filosofia da Educação: conversão, subversão e perversão”, caracterizo essas três imagens na perspectiva deleuziana, visto

que no decorrer da tese sustento a sua transposição para o âmbito da Filosofia da Educação. A primeira imagem é representada pelo filósofo platônico das alturas que sai da caverna e ascende quanto mais se eleva, em decorrência de seu respectivo afastamento do mundo sensível. A segunda imagem é representada pelos filósofos das profundezas, como os pré-socráticos com a noção de *physis* e a mistura dos corpos que a compõem. A terceira imagem é representada pelos cínicos e estóicos, que fazem o contraponto às imagens anteriores ao sustentarem que das misturas dos corpos resultam os incorpóreos que sobem à superfície. Após discorrer sobre as três referidas imagens filosóficas, proponho a desfiguração das alturas e das profundezas para habitar a superfície.

O segundo capítulo, “O ensino de Filosofia da Educação: o deslizar de Perseu entre Cila e Caribides”, possui duas seções. Antes da primeira seção introduzo um elemento mítico da odisséia de Ulisses (Odisseu) e proponho que não somos obrigados a escolher nem Cila ou Caribides, mas como Perseu, escolhemos deslizar *entre*.

Na primeira seção, “Entre o Filosófico e o Pedagógico: o *intermezzo* como possibilidade conjuntiva”, no âmbito da discussão sobre o ensino da disciplina Filosofia da Educação, abordo um tema que, a despeito de sua relevância, tem sido relegado às margens da discussão especializada: o dilema entre o predomínio filosófico e o pedagógico na condução da disciplina Filosofia da Educação em sala de aula.

Na segunda seção, “Bons encontros e a contra-efetuação do acontecimento”, discorro sobre a noção espinosista de bons encontros na interpretação deleuziana, coadunados com a contra-efetuação do acontecimento para o ensino de Filosofia da Educação.

O terceiro capítulo é intitulado: “O sujeito em seu devir: governamentalidade e modos de subjetivação como processo de singularização docente a partir das práticas de si”. Tem como objetivo discutir a relação entre as noções de sujeito, governamentalidade e modos de subjetivação no pensamento foucaultiano. Também procuro enfatizar o modo como o processo formativo do sujeito se encontra atrelado às relações de saber e poder, e como esse exercício de poder se efetivou, na modernidade, na condução de comportamentos e na ordenação da probabilidade de governamentalidade. O capítulo encontra-se dividido em três seções:

Na primeira seção, “Governamentalidade: o sujeito fabricado/construído pelas tecnologias educacionais e pelas práticas de si”, diz respeito ao modo como o processo formativo do sujeito está atrelado às relações de poder, especificamente, como o sujeito

foi pensado, como sujeito da razão (imagem das alturas). Enfatizo que o exercício de poder nas sociedades modernas consiste na condução de condutas e na ordenação da probabilidade que denominamos de governo.

Na segunda seção, “A constituição de si a partir dos modos de subjetivação”, objetiva mostrar como o sujeito pode se constituir, sendo que ao mesmo tempo em que se assujeita ao instituído, também cria modos de subjetivação a partir de técnicas de si, no intuito de querer construir uma prática educativa que não se paute apenas pelo acúmulo de conhecimento, mas que crie brechas para novos modos de existência.

Na terceira seção, “Práticas de si”, será conferida especial atenção à noção foucaultiana de práticas de si, que implicam na assunção das noções de cuidado de si e *parrhesía* como centrais para a retomada da experiência como subjetivação.

No quarto capítulo, “A cartografia: uma abertura para múltiplas conexões”, recorro à cartografia como abordagem investigativa porque sua singularidade remete a uma abertura criativa que propicia novas possibilidades com múltiplas entradas para a problemática da pesquisa. Busco registrar a coexistência das linhas de força e dos modos de subjetivação presentes nas narrativas dos professores de Filosofia da Educação. A cartografia constitui-se como um princípio do rizoma na obra *Mil platôs* de Deleuze e Guattari (2010), e remete à multiplicidade de conexões que nos levam a caminhos ínvios e nos torna desbravadores desses caminhos.

No quinto e último capítulo, “Cartografia de um conto construído na trama de um processo de singularização docente”, articulo as conexões teóricas mencionadas precedentemente com as experiências singulares dos professores de Filosofia da Educação da UFPI, a fim de encontrar modos de subjetivação presentes no ensino e evidenciar a possibilidade de uma Filosofia da Educação como efeitos da superfície. Após descrever alguns modos de subjetivação presentes no ensino de Filosofia da Educação da UFPI, sustento que embora a disciplina Filosofia da Educação esteja situada no âmbito molarizado de uma organização acadêmica (currículo, programa de curso etc.), os professores conseguem relacionar esses conteúdos com o cotidiano dos alunos, o que pode resultar na transformação do modo de ser e estar no mundo.

CAPÍTULO I

TRÊS IMAGENS PARA A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: CONVERSÃO, SUBVERSÃO E PERVERSÃO

Swimming them so well
Glad to see
My face among them [...]
A longing for
Some fresher feeling
Belonging
Or just forever kneeling
Where is the sense in stealing
Without the grace to be it
[Nadando-os tão bem
Contente de ver
A minha cara entre eles [...]
Um desejo para
Um pouco de sensação mais fresca
Pertinência
Ou somente para sempre ajoelhar
Onde está o sentido do roubo
Sem a graça de ser ele?]

(Echo & Bunnymen, *Seven Seas*, 2011).

As três imagens de filósofos serão aqui evidenciadas para, analogamente, problematizarmos a necessidade de superação das hierarquias anteriormente citadas acerca do ensino de Filosofia da Educação. A partir das três imagens de filósofos de Deleuze (2011), faremos um paralelo sobre como podemos nos distanciar daquilo que se faz necessário em nossas atividades acadêmicas por visões reducionistas que nos capturam e nos fixam em molaridades enrijecidas que têm como determinação nos moldar em uma forma prescrita para não fugirmos do modelo ideal. E a partir desse modelo passamos a apenas representar o que foi ensinado, como nos foi ensinado, sem brechas para a criação. Para as imagens de filósofos e para a atividade docente trouxemos os exercícios ascéticos que possibilitam um exercício de pensamento sobre si mesmo, permitindo o movimento da transformação de si. O conceito de *askesis* em Foucault (2004) implica em exercícios como forma de ascender às alturas, mergulhar nas profundezas e fazer subir à superfície os efeitos resultantes da relação entre as ideias

e os corpos, que deixam de ser relações de profundidade para se tornarem relações de superfície.

O propósito deste capítulo é apresentar as três imagens dos filósofos sugeridas por Deleuze (2011) e sustentar sua transposição para o âmbito da Filosofia da Educação. A possibilidade de uma (e não “da”) Filosofia da Educação deleuziana como arte da superfície somente poderá ser desenvolvida após as necessárias elucidações teóricas em torno de cada uma das três imagens filosóficas, suas características e consequências.

Os principais estudiosos da obra deleuziana no Brasil que também produzem pesquisas e estudos no âmbito da Filosofia da Educação, já fizeram a advertência que Deleuze não tratou especificamente da educação. Entretanto, a originalidade, a amplitude e o vigor de suas ideias inspiraram muitos teóricos a deslocar os conceitos filosóficos deleuzianos para o campo educacional e para várias outras áreas do saber humano. Teóricos como Tadeu e Kohan (2005), Gallo (2007), Gelamo (2007, 2009) e Pagni (2011), dentre outros, conectaram Deleuze com seus próprios interesses acadêmicos e inquietações pessoais para produzir distintas e não-hierarquizadas versões de Filosofia da Educação deleuziana.

Na presente pesquisa, nosso estudo deleuziano toma de empréstimo uma recente hipótese de trabalho inicialmente proposta por Pagni (2011): a ideia de que a Filosofia como *arte da superfície* de Deleuze é também uma *Filosofia da Educação* como arte da superfície. Todavia, nossos caminhos divergem em dois momentos cruciais. Primeiro porque, através do mapa conceitual provisório, faremos conexões diversas no âmbito da Filosofia da Educação contemporânea que ainda não foram contempladas pelo referido autor. E, também, porque ampliaremos o raio de ação dessa Filosofia da Educação como arte da superfície a fim explorar suas possibilidades no âmbito do ensino de Filosofia da Educação no Curso de Pedagogia da UPFI. Dessa forma, visto que ambas as experiências se desviam em menor ou maior grau do caminho original traçado por Pagni (2011), eximimos o autor da responsabilidade pelas conexões, insistências e persistências que serão apresentadas nessa pesquisa como uma versão de Filosofia da Educação como arte da superfície.

1.1 Sobre as três imagens filosóficas e suas implicações

Na interpretação de Deleuze (2011) existem três possíveis imagens de filósofos. O filósofo francês estabelece que essas três imagens são representadas respectivamente pelas filosofias platônica, pré-socrática e cínico-estóica.

1.1.1 A Filosofia como conversão: as alturas

A primeira imagem filosófica começa com Sócrates e é fixada por Platão, que sustenta a ideia do filósofo como um ser das alturas. No platonismo, a orientação do pensamento sempre vem do alto, remetendo-o para as alturas ideais.

A operação do filósofo é então determinada como ascensão, como conversão, isto é, como o movimento de se voltar para o princípio do alto, do qual ele procede e de se determinar, de se preencher e de se conhecer graças a uma tal movimentação. (DELEUZE, 2011, p. 131).

Machado (2010, p. 34) explica que o filósofo de Platão foi descrito por Deleuze como o ser que se eleva e se purifica nesse processo de elevação, pois sua “operação filosófica é ascensão, conversão, movimento de volta ao princípio do alto, que é princípio do Bem e da Verdade, princípio metafísico e epistemológico”. Essa perspectiva é ilustrada pela própria Filosofia de Platão (1991) que, em determinados diálogos, usa a figura de Sócrates para representar o filósofo ideal, em oposição aos sofistas, que são retratados pejorativamente como pessoas que faziam comércio de opiniões e cujas habilidades retóricas estavam a serviço de qualquer um que pudesse pagar por elas. O objetivo estava em se purificar para promover seu encontro com uma essência imutável e absoluta.

No *Mito da Caverna*, Platão (2000) apresenta o filósofo como o prisioneiro que se liberta das correntes que o obrigavam a ver apenas sombras como se fossem a realidade. Fora das profundezas da caverna, ele contempla as coisas como elas realmente são e não mais como uma simples ilusão dos sentidos. Em seguida, o filósofo retorna para tentar ajudar os demais prisioneiros a descobrir a essência das coisas que existem além da ilusão das sombras. Nessa alegoria platônica, a altiva missão de conhecer a verdadeira realidade e regressar à caverna a fim de instruir os outros encerra a dimensão pedagógica da Filosofia.

Assim, após o relato do célebre *Mito da Caverna*, no qual é estabelecido o contraste entre as profundezas sombrias da ignorância e as alturas luminosas do saber, Platão escreve a seguinte passagem:

A educação é, pois, a arte que se propõe este objetivo, a conversão da alma, e que procura os meios mais fáceis e eficazes de o conseguir. Não consiste em dar visão ao órgão da alma, visto que já a tem; mas, como ele está mal orientado e não olha para onde deveria, ela esforça-se por encaminhá-lo na boa direção. (PLATÃO, 2000, p. 229).

Platão compreende a educação como o processo de “despertar os dotes que dormitam na alma”, visto que faz funcionar o “órgão por meio do qual se aprende e compreende” (JAEGER, 1995, p. 888). Desse modo, a educação não vai imprimir algo de fora para dentro da pessoa, mas despertar algo que já existe latente dentro dela e que precisa ser direcionado para o ascendente caminho correto.

No diálogo *Mênon*, Platão (2001) defende que existe um conhecimento prévio, resultante da contemplação das formas perfeitas e imutáveis pela alma imortal. Como os seres humanos já teriam contemplado as essências do Mundo das Ideias, a educação deve consistir no processo de *reminiscência ou anamnese*, pelo qual o mestre ajuda o discípulo a se lembrar do que sua alma já conheceu antes de ser aprisionada pelos sentidos corporais, que sempre dificultam alcançar a verdade. O filósofo grego sustenta também que a verdade, o conhecimento e a virtude são inatos e nenhum desses elementos pode ser ensinado, mas apenas lembrados com o auxílio do diálogo filosófico que é a *anamnese*: o processo de, através de boas perguntas, “acordar” (iluminar) a verdade que está “adormecida” (obscurecida) em nossas almas ou, ainda, redirecionar o nosso olhar.

Nesse contexto, a rejeição à poesia como forma de educação parte do princípio que nenhum ensinamento deve advir da mentira, da ficção ou da mera imitação da realidade. Na Paideia platônica não há lugar para poetas e sofistas, pois os mesmos são considerados propositores de modelos educacionais distorcidos que, por não estarem fundados em critérios racionais, não têm como objetivo a formação do homem virtuoso e tampouco podem erigir a cidade justa (PAGNI; SILVA, 2007).

Para Platão, a deformação educativa e a degeneração política predominarão “enquanto os filósofos não se tornarem reis, ou os reis não começarem a investigar de forma verdadeiramente filosófica” (JAEGER, 1995, p. 839). Desse modo, a educação platônica não se configura meramente como uma transmissão de conteúdos, como na doutrinação moral-religiosa dos poetas ou na instrução de técnicas retóricas dos sofistas, mas sim como uma *conversão radical* do indivíduo. Tal transformação ou ascensão somente seria possível na educação filosófica, visto que tanto a formação do homem virtuoso quanto a constituição de um Estado justo dependem da convergência entre o poder político e o cultivo do espírito filosófico, expressos na figura modelar do filósofo como educador e governante.

Deleuze (2011) sustenta que a própria Filosofia de Platão oferece elementos para contestar essa rígida dualidade platônica entre luzes e sombras, mundo inteligível e

mundo sensível, essência e aparência, da Ideia e matéria. O filósofo francês explica que Platão reconheceu a existência de um terceiro elemento, o *simulacro*, que contradiz simultaneamente tanto o modelo ideal das alturas quanto a cópia abissal das profundezas.

Reconhecemos esta dualidade platônica. Não é, em absoluto, a do inteligível e a do sensível, da Ideia e da matéria, das Ideias e dos corpos. É uma dualidade mais profunda, mais secreta, oculta nos próprios corpos sensíveis e materiais: dualidade subterrânea entre o que recebe a ação da Ideia e o que se subtrai a esta ação. Não é a distinção do Modelo e da cópia, mas a das cópias e dos simulacros. O puro devir, o ilimitado, é a matéria do simulacro na medida em que se furta a ação da Ideia, na medida em que contesta *tanto* o modelo *como* a cópia. As coisas medidas acham-se sob as Ideias; mas debaixo das próprias coisas não haveria ainda este elemento louco que subsiste, que “sub-vem”, aquém da ordem imposta pelas Ideias e recebida pelas coisas? (DELEUZE, 2011, p. 2).

A solução platônica foi considerar o simulacro uma aberração e enterrá-lo ainda mais fundo na parte inferior das suas dualidades teóricas. Do contrário, ele teria que assumir a perspectiva paradoxal de que não são as ideias e as coisas que, respectivamente, estabelecem e recebem o sentido, mas que a fixação e a transposição dos limites dos sentidos são efetuados a partir dos repousos e movimentos da própria linguagem. Paradoxalmente, o simulacro consegue simultaneamente preservar os atributos do modelo e da cópia, sem ter que submeter-se a nenhuma delas. (MACHADO, 2010).

Essa situação paradoxal de *puro devir* é descrita como uma capacidade de esquivar-se do tempo presente, que converge e mescla os dois sentidos temporais remanescentes, o passado e o futuro, numa *identidade infinita*: “da véspera e do amanhã, do mais e do menos, do demasiado e do insuficiente, do ativo e do passivo, da causa e do efeito” (DELEUZE, 2011, p. 2). Essa constatação configura um anúncio prévio da terceira imagem filosófica, visto que propõe a linguagem como o elemento que ultrapassa os limites fixados pelas alturas ou pelas profundezas. Por exemplo, quando mencionamos o momento inicial daquilo que é *demasiado*, há a ruptura dos limites porque nunca existe um começo fixo: aquilo que *já é* demasiado para uns, *ainda não é* para outros, de modo que os limites são ultrapassados e tudo pode advir: contra a fixação temporal, há infinitas possibilidades através de um devir ilimitado.

Antes de retomarmos a explicação dessa terceira imagem filosófica que ultrapassa os limites fixados pelas alturas e pelas profundezas, descreveremos a seguir a

segunda imagem filosófica estabelecida por Nietzsche que, a partir de sua leitura do pré-socratismo, contesta a hegemonia da imagem platônica.

1.1.2 A Filosofia como subversão: as profundezas

A segunda imagem filosófica foi estabelecida a partir da contestação de Nietzsche à imagem filosófica platônica das alturas. Para ele o movimento ascensional do pensamento em direção às Ideias não constituía a realização da Filosofia, mas caracterizava a própria degenerescência do pensamento filosófico. A perspectiva de Nietzsche (2012) é delineada a partir de golpes de martelo que descrevem a primeira imagem filosófica como: um tipo de fanatismo que pregava a racionalidade a todo custo, um auto-engano que fazia os filósofos acreditarem na elevada possibilidade de sobrepujar seus instintos ou, ainda, uma doença que fazia as pessoas escolherem a dialética, um expediente de emergência para quem não possui outros recursos.

O moralismo dos filósofos gregos desde Platão é condicionado patologicamente; do mesmo modo, sua avaliação da dialética. Razão = virtude = felicidade significa apenas: é preciso imitar Sócrates e produzir uma luz diurna permanente contra os desejos sombrios – a luz diurna da razão. É preciso ser sagaz, lúcido e claro a todo custo: qualquer concessão aos instintos, ao inconsciente, conduz *para baixo* [...] (NIETZSCHE, 2012, p. 32).

Como Nietzsche (2012) considerava Platão um covarde que se refugiava da realidade no mundo das Ideias, ele propõe a imagem alternativa do filósofo como um ser das profundezas. A respeito disso, Machado (2010, p. 34) destaca que para o filósofo alemão “defender o privilégio da profundidade contra a altura significa afirmar a impossibilidade de um ponto de partida, de um fundamento”. Por sua vez, Deleuze (2011) mostra que Nietzsche contrapõe a leve imagem socrático-platônica das *asas da alma* de Platão à densa imagem pré-socrática das *sandálias de chumbo* de Empédocles.

Os pré-socráticos instalaram o pensamento nas cavernas, a vida na profundidade. [...] Às asas da alma platônica, opõe-se a sandália de Empédocles, que prova que ele era da terra, sob a terra, e autóctone. Ao golpe de asas platônico, o golpe de martelo pré-socrático. À conversão platônica, a subversão pré-socrática (DELEUZE, 2011, p. 132).

Além de ter sido um político com inclinações democráticas, Empédocles de Agrigento também “foi poeta, dramaturgo, homem de ciência, médico e cosmólogo, místico e inventor da eloquência” (CHAUÍ, 2002, p. 107). A figura de Empédocles é usada por Nietzsche tanto em decorrência da Filosofia por ele professada quanto pela

lenda construída em torno de sua morte. A partir desses dois aspectos são extraídas as duas principais referências para a construção da imagem filosófica das profundezas: a mistura de corpos e as sandálias de chumbo.

Empédocles formulou uma das mais influentes teorias da Antiguidade, a *doutrina dos quatro elementos* (fogo, água, ar e terra), na qual sintetiza as doutrinas de seus predecessores filosóficos que sustentavam de maneira isolada os referidos elementos primordiais. Na sua Filosofia os quatro elementos “são considerados raízes (*rizómata*) de todas as coisas, e de sua combinação resulta a pluralidade do mundo natural” (MARCONDES, 2010, p. 34). Segundo essa teoria, tudo que existe no mundo (natureza, animais, plantas, astros, seres humanos etc.) é composto pela combinação das quatro raízes primordiais que “correm umas por dentro das outras, isto é, são porosas e é essa porosidade que permite ao Amor e ao Ódio penetrá-las para uni-las ou separá-las” (CHAUÍ, 2002, p. 111). Assim, a diferenciação ou similaridade das coisas é resultado da ação de duas forças corpóreas que unem ou separam: o Amor (*philía*) e o Ódio (*neîkos*). Na doutrina cosmológica de Empédocles, a valorização do elemento corpóreo contrasta com a prioridade conferida à alma nas teorias de Platão.

O fato de Empédocles ter se dedicado à prática médica teve uma forte influência sobre a sua concepção cosmológica pluralista. Isso porque, na medicina antiga, o corpo humano era concebido como sendo formado por quatro líquidos ou humores com qualidades específicas: o sangue (quente), a fleuma (fria), a bÍlis amarela (seca) e a bÍlis negra (úmida). Como cada humor possui qualidades distintas, o caráter ou temperamento humano também seria constituído pela combinação dos mesmos em cada indivíduo. A combinação ou mistura equilibrada (amizade) dos quatro líquidos resultaria na saúde do indivíduo e a combinação ou mistura desequilibrada (discórdia) dos mesmos acarretaria a doença. Em última instância, a vida seria resultado da união desses humores, enquanto que a morte seria decorrente de sua separação (CHAUÍ, 2002).

Para compreender o uso das sandálias de chumbo de Empédocles como símbolo da Filosofia das profundezas é preciso mencionar alguns aspectos doxográficos sobre a sua vida e morte.

Aristóteles descreve Empédocles como o inventor da retórica e ainda que “foi homérico e vigoroso nas expressões, apreciando as metáforas e todos os outros recursos da arte poética” (LAËRTIOS, 1988, p. 241). Essa habilidade oratória também foi usada para ressaltar suas qualidades práticas de médico, as quais atribuía uma aura de poderes

mágicos. Ele alardeava seus feitos, criava alcunhas para si próprio (como o “domador de ventos”) e saudava as pessoas com expressões do tipo: “Caminho entre vós como um deus imortal, e não como um mortal, reverenciado por todos [...]” (LAËRTIOS, 1988, p. 242). Na condição de médico-filósofo ele costumava exibir “uma imponência teatral e usava trajes vistosos”, viajando pelas cidades gregas coberto em um manto púrpura, envolto por um cinto de ouro e levando sobre a cabeça uma coroa de louros (LAËRTIOS, 1988, p. 244).

A lenda sobre a suposta divindade de Empédocles é iniciada a partir de duas vertentes. Na primeira versão, ele usara suas habilidades médicas para tratar de uma mulher que se encontrava em estado catatônico e que os habitantes do lugar julgaram estar morta. Depois desse episódio, passaram a atribuir a ele o dom da ressuscitação. Na segunda versão, ele teria usado sua riqueza pessoal para desviar o curso de dois rios a fim de que suas águas límpidas se misturassem com as águas pútridas de um rio contaminado que fazia adoecer ou morrer quem bebesse dele. Após a mistura das águas, o rio contaminado ficou potável e os habitantes daquela região, em agradecimento, ajoelharam-se diante de Empédocles, reverenciando-o e dirigindo-lhe preces como a um deus. Embora não seja consensual, muitas doxografias mencionam que para perpetuar a lenda que já prosperava em torno de si, Empédocles atirou-se dentro da cratera flamejante do vulcão Etna, deixando para trás somente sua sandália de chumbo. (LAËRTIOS, 1988, p. 244- 245).

Esse gesto fatídico de Empédocles sinaliza que o filósofo é um ser das profundezas da terra. A morte do filósofo pré-socrático também é usada como uma alegoria que subverte o Mito da Caverna de Platão. Nietzsche interpreta a morte de Empédocles como um ensinamento de que o filósofo não deve buscar a saída da caverna, mas penetrar ainda mais nas suas profundezas (DELEUZE, 2011, p.132-133).

Entretanto, para Deleuze (2011) tanto a conversão platônica quanto a subversão pré-socrática constituem doenças filosóficas. No platonismo, o pensamento filosófico seria guiado por um idealismo maníaco-depressivo que, ao buscar sempre as alturas, se perde nos movimentos alternantes de ascensões e quedas. No pré-socratismo empedocliano e na Filosofia nietzschiana, o pensamento filosófico seria orientado pela esquizofrenia que, de maneira obsessiva se perde na busca contínua pelo mais profundo. É a partir dessa perspectiva que, posteriormente, Deleuze (2010) retoma essas duas imagens do pensamento para afirmar que a Filosofia não pode ser nem contemplação

(alturas) e nem reflexão (profundezas). Assim, Deleuze (2011) apresenta a terceira imagem filosófica como um sistema cínico-estóico de provocações para o pensamento.

1.1.3 A Filosofia como perversão: a superfície

A terceira imagem de filósofo atinge simultaneamente as duas imagens filosóficas anteriores. A profundidade só é profunda em relação ao seu contraponto, a altura. A superfície, ao mesmo tempo em que destitui a altura, também subtrai da profundidade a sua contraparte. Se a profundidade é uma reação, um movimento contrário ao alto, na medida em que a altura desaparece também deixa de fazer sentido falar em profundidade, “pois a diferença que há entre as duas é somente sobre qual tipo de essência deveria estar o objeto de contemplação ou de reflexão: as alturas ou as profundidades” (BARCHI, 2009, p. 178).

Essa destituição do essencial das alturas e do essencial das profundezas é denominada de perversão. A Filosofia como arte da superfície constitui uma “reorientação de todo pensamento e do que significa pensar: *não há mais nem profundidade nem altura*” (DELEUZE, 2011, p. 134). O pensamento não é mais essência, mas acontecimento.

As zombarias cínicas e estóicas contra Platão são incontáveis: trata-se de destituir as Ideias e de mostrar que o incorpóreo não está na altura, mas na superfície, que não é mais a alta causa, mas o efeito superficial por excelência, que ele não é a Essência, mas acontecimento. Na outra frente, mostraremos que a profundidade é uma ilusão digestiva, que completa a ilusão óptica ideal (DELEUZE, 2011, p. 134).

A perversão filosófica deleuziana parte da concepção cínica de que *tudo está em tudo* porque os elementos de todas as coisas (corpos) estão contidos em qualquer outra coisa e, também, da percepção estóica de que *tudo o que existe é o corpo*, pois somente corpos sofrem ação de outros corpos (REALE, 1994, p. 29; BRÉHIER, 2012, p. 25). Os males da alma (*psyché*) agem sobre o físico porque ambos são corpos (*sómatos*), daí o termo contemporâneo psicossomático. A partir dessa dupla constatação, o filósofo francês sustenta que “toda mistura vale o que valem os corpos que se penetram e as partes que coexistem” (DELEUZE, 2011, p. 134).

Perverter a Filosofia no sentido deleuziano consiste em não mais se limitar a passividade da contemplação das alturas ideais (essência-ideia) ou a passividade da reflexão dos fundamentos profundos (essência-matéria). Nessa terceira alternativa, a Filosofia abdica de contemplar a suposta preponderância que viria de cima ou de refletir

sobre o que se encontraria mais abaixo, para pensar aquilo que é incorpóreo: o acontecimento. O acontecimento não é uma causa situada acima ou abaixo de nós, mas uma singularidade (simultaneamente privado e coletivo, particular e geral, individual e universal) que se efetua em nós, mas que compete a cada um realizar uma contra-efetuação (sentido). Nas palavras de Deleuze (2011, p. 152), o “brilho, o esplendor do acontecimento, é o sentido”, por isso, o “acontecimento não é *o que* acontece (acidente), ele é *no que* acontece o puro expresso que nos dá sinal e que nos espera”.

A constituição da terceira imagem filosófica recebe influência das Filosofias cínica e estóica.

O termo *cinismo* vem do grego *Kynikos* que, por sua vez, deriva do termo *kyon* que significa cachorro. Essa referência etmológica canina é explicada duplamente pelos estudiosos da Filosofia cínica (BRAHAM, 2007, p. 96). Primeiro, trata-se de uma menção ao ginásio Cinosarges, local consagrado a Hércules e onde Antístenes, o primeiro filósofo cínico, costumava habitualmente conversar com as pessoas. Em segundo lugar, trata-se de uma piada que associava o comportamento dos cínicos Antístenes ou Diógenes à maneira dos cães.

A primeira versão é considerada uma analogia com a origem etmológica da escola estóica, já que seus fundadores ensinavam na *Stoá* (pórtico, em grego), tradição iniciada pelo filósofo Zenão que, por não ser cidadão ateniense, não tinha o direito de comprar um edifício e por isso tinha que ministrar suas aulas num pórtico (REALE, 1994, p. 270-271). A segunda versão é considerada mais plausível, pois estabelece de forma anedótica um paralelo entre o modo de vida canino e a Filosofia cínica: francos e diretos (latem ou abanam o rabo), livres, despudorados, indiferentes às normas sociais, hábeis em discernir os amigos dos inimigos (no caso dos cínicos, tratava-se de sua habilidade em distinguir entre quem era capaz de filosofar e quem não o era), auto-suficientes e com enorme capacidade para suportar as fadigas (GOULET-CAZÉ; BRAHAM, 2007 p. 14-15). Conforme relatam os estudiosos, em vez de considerarem um insulto a alcunha canina, os filósofos cínicos adotaram o nome de “cão puro e simples” como uma provocadora metáfora para a sua nova postura filosófica (LAËRTIOS, 1988, p. 155).

O comportamento do animal é o parâmetro da vida filosófica cínica porque tudo aquilo que é determinado pelas convenções sociais é considerado supérfluo. Por isso, Diógenes adota uma postura filosófica que é antes de tudo, um modo de vida sem as metas estabelecidas pela sociedade, sem moradia fixa, sem conforto ou comodidades

que, concomitantemente, condicionam o corpo e escravizam o espírito. Embora o parâmetro do modo de vida cínico seja o comportamento animal, este é interpretado pela razão humana que institui a liberdade como “o princípio e o fim do seu sistema de vida” (REALE, 1994, p. 25-26). Assim, o elemento norteador desse modo de vida cínico é a liberdade, pois Diógenes afirmava que “sua maneira de viver era a de Heraclés, que preferia a liberdade a tudo mais” (LAËRTIOS, 1988, p. 170).

Inspirado em Hércules, que não era prisioneiro nem da hierarquia divina e nem da convenção social (pois ele zombava dos deuses e também se vestia de mulher quando queria), Diógenes defendia a prática de dois tipos de liberdade: a *liberdade de palavra*, através da qual respondia a todos sempre de modo mordaz e zombeteiro; e a *liberdade de ação*, com a qual demonstrava a não-naturalidade dos costumes convencionais, pervertendo-os. Para se chegar a esse modo de vida de liberdade plena, era preciso a prática de um método físico-espiritual rigoroso: a *askesis*² (que em grego significa exercício, prática, disciplina ou treino). Esse método filosófico cínico é assim descrito:

Entendida no sentido cínico do termo, a *askesis* tinha o intuito de ser um método preventivo. A cada dia, o cínico treina a si mesmo fisicamente nas artes da perseverança e da resistência: o exercício diário da vontade faz que o medo se dissipe, já que o cínico praticante está constantemente se fortificando contra infortúnios imprevistos. (GOULET-CAZÉ; BRAHAM, 2007 p. 36-37).

O domínio desses dois princípios conduziria a *autarquia* e a *apatia*. A autarquia seria equivalente ao autodomínio, ao bastar-se a si mesmo. A apatia seria a indiferença diante de todas as coisas (fortuna, moradia, humilhações, dinheiro, prazeres, ameaças, honrarias, matrimônio, cidade, Estado etc.) que possam favorecer ou desfavorecer um indivíduo (REALE, 1994, p. 33). Nesse contexto, a liberdade de palavra e de ação cínica, constituída por “réplicas e reprimendas devastadoras” (seja na franqueza de palavras ou de ações abusadas e escandalosas) e que servia para abalar o interlocutor e forçá-lo a reagir, era completada pelo *riso*, compreendido não como um fim em si mesmo, “mas como um instrumento pedagógico destinado [...] a chocar seus interlocutores e tirá-los de sua atitude complacente” (GOULET-CAZÉ; BRAHAM, 2007 p. 38).

² O termo *ascese* vem do substantivo grego *askesis* e significa exercício, disciplina ou treino capaz de transformar o indivíduo que se dedicar à sua prática. Hadot (2002) explica o conceito de *askesis* como algo capaz de promover uma conversão radical no indivíduo. Tomada nessa acepção, a Filosofia é considerada como um exercício espiritual que modifica não apenas o modo de pensar mas toda a existência do indivíduo que estiver engajado na *ascese*, visto que esse processo promove as possibilidades de transformação.

Essa atitude característica de Diógenes também ficou conhecida pela expressão “desfigurar a moeda”, que significa violar os costumes. Conforme acreditamos, Deleuze (2011) também parte dessa analogia para propor sua concepção de perversão filosófica. Assim, ocorre quando o filósofo francês menciona a perversão dos costumes gregos praticada por Diógenes: o filósofo cínico não condena a antropofagia, tampouco faz a sua defesa. Da mesma forma que um grego antigo ficava horrorizado com um ritual funerário antropofágico praticado pelos antigos indianos, estes, por sua vez, também se horrorizam com os rituais funerários gregos de cremação de corpos. Diógenes não faz comparações equilibradas entre costumes distintos. Se ele estivesse situado no âmbito da cultura indiana, seria esse costume estrangeiro que ele perverteria. Como ele estava inserido na cultura helênica, sua provocação pareceu propositalmente bárbara e anti-helênica (ROMM, 2007).

Assim, a partir da sua zombaria acerca da condenação da antropofagia (e de outros costumes) de Diógenes propõe que “tudo está em tudo e por toda parte”, demonstrando não apenas que existe “carne no pão e pão nas ervas”, mas também que “estes corpos e tantos outros entram em todos os corpos por condutos escondidos e se evaporam juntos”. A partir dessa mistura cínico-estóica incontrolável, Deleuze (2011, p. 134) extrai ainda a conclusão de que também “não há regras segundo as quais uma mistura e não outra pode ser considerada má”. Assim, nem pode haver uma medida ou modelo na altura (como na mistura ideal platônica) e nem uma medida imanente profunda, expressa por elementos e regras capazes de fixar a ordem e a evolução de todas as coisas (como na mistura abissal das profundezas empedocliana).

Reale (1994, p. 262) explica que é possível estabelecer dois elos entre o cinismo e o estoicismo: o fato de Zenão, o fundador da escola do Pórtico, ter sido orientado por Crates que havia sido discípulo de Diógenes; e o fato das duas escolas filosóficas primarem pela proposição da Filosofia como uma prática de vida. Esse último aspecto é reforçado por Bhéhier (2012, p. 10) e Reale (1994, p. 269) que descrevem o estoicismo como uma Filosofia concebida e praticada como “arte de viver”. Sobre a conexão teórica entre o cinismo e o estoicismo, recebe destaque a noção compartilhada pelas duas escolas de que todo ser é corpo: as virtudes, deus, a razão, a Filosofia, a natureza. Esta posição inicialmente defendida pelo cínico Antístenes foi posteriormente adotada pelos estóicos que “não fazem outra coisa senão sustentar o princípio desta Filosofia até o fim” (BRÉHIER, 2012, p. 24-25).

Para Zenão e os filósofos estoicos, as Ideias concebidas como Essência na Filosofia platônica são tomadas como ideias, ou seja, são apenas *pensamentos*. Na argumentação estoica, as múltiplas relações entre a alma e o corpo somente podem ser explicadas pela natureza corpórea e material da alma. A alma sofre junto com o corpo porque ela própria é considerada corpo: “*qualquer coisa, sem distinção, se é ser, é corpo, inclusive a inteligência, a ciência, as virtudes*” (REALE, 1994, p. 266).

O estoicismo dividia sua Filosofia em três partes: a lógica, a física e a ética. Essa tripartição filosófica era baseada no princípio do *lógos* que unia as três partes. Na lógica o *lógos* atuava “como princípio de verdade, com as suas leis do pensar, do conhecer e do falar”, na física “como princípio ontológico” e, na ética “como princípio finalizador” que “determina o sentido de todas as coisas” e também o devir do ser humano (REALE, 1994, p. 273-274). Além do *lógos* ser uma força criadora de tudo o que existe (física), ele também não se limita ao conhecer e ao falar (lógica), pois encerra ainda um impulso para o agir. Aqui, é importante mencionar que para os estoicos a lógica consistia em dialética e retórica, de modo que todo discurso só podia ser desenvolvido mediante argumentos raciocinativos ou por meio de recursos oratórios.

A oratória estoica não deve ser confundida com o sentido tradicional atribuído à retórica como instrumento político de convencimento, de apelo persuasivo, que objetiva a comoção ou o acirramento das emoções. No estoicismo, a retórica significa apenas a arte de falar a verdade com elegância, beleza e de modo sistemático. Essa característica é um complemento ao modo duro, seco e objetivo usado pela lógica para exprimir a verdade. Na lógica estoica, o pensamento não tem a pretensão de captar o ser e a essência das coisas, pois ele passa pela superfície das coisas e toca somente os acontecimentos (REALE, 1994).

Quando os estoicos negam a existência de qualquer realidade puramente espiritual, eles também não propõem como alternativa um materialismo simples. Sua concepção de materialismo é complexa porque não pode ser situada em nenhum dos dois lados que opõem “os conceitos de corpóreo e incorpóreo, matéria e espírito, imanência e transcendência, monismo e pluralismo” (REALE, 1994, p. 299). O problema reside na própria originalidade do conceito de acontecimento: “um conceito bastardo que não é nem um ser e nem uma de suas propriedades, mas o que é dito ou afirmado do ser” (BRÉHIER, 2012, p. 33).

Os estoicos realizaram um esvaziamento ontológico do incorpóreo, porque se o ser é reduzido ao corpóreo, então tudo aquilo que é privado de corpo, também é privado

de ser. Embora os incorpóreos não possam “nem agir e nem padecer”, isso não significa que eles equivalem a nada (REALE, 1994, p. 304-305). Ao contrário, eles são constituídos pelas quatro seguintes categorias: os exprimíveis (significados ou conteúdos de pensamento), o tempo (Aion), o infinito (vazio) e o lugar (espaço).

Esse ponto da teoria estóica dos incorporais é importante para a Filosofia deleuziana porque é a partir dele que a perversa terceira imagem filosófica é formulada. A inauguração estóica da distinção entre duas espécies de coisas, os corpos (estados de coisas) e os incorporais (efeitos ou acontecimentos) é considerada de extrema importância porque descobriu os *efeitos de superfície* (DELEUZE, 2011, p. 7-8).

O materialismo ou corporeísmo dos estóicos realiza uma reavaliação total do pré-socratismo porque não sustenta uma visão de realidade baseada numa “física das misturas em profundidades”, onde um elemento primordial (ou quatro na teoria sintetizadora de Empédocles) atua como uma base pivotante que causa os demais fenômenos (DELEUZE, 2011, p. 135). Os estóicos também executam uma inversão radical do platonismo porque eles negam tanto a *physis* pré-socrática (como um princípio material) quanto a *physis* platônica (como um princípio espiritual, a Ideia). Como para eles a *physis* congrega os dois aspectos, tudo o que existe é um mundo de encontros e misturas entre os corpos (forças) que são causas uns dos outros. O fogo-artífice dos estóicos é um deus imanente e não um Deus transcendente como a Ideia de Platão. O incorporal não é a causa dos seres, mas o seu efeito: o acontecimento (REALE, 1994, p. 307-308; BRÉHIER, 2012, p. 30).

É a grande descoberta estóica, ao mesmo tempo contra os pré-socráticos e contra Platão: a autonomia da superfície, independentemente da altura e da profundidade, contra a altura e a profundidade; a descoberta dos acontecimentos incorporais, sentidos ou efeitos, que são irreduzíveis aos corpos profundos assim como às Ideias altas. Tudo o que acontece e tudo o que se diz acontece e se diz na superfície. (DELEUZE, 2011, p. 136).

Na interpretação de Deleuze (2011), os filósofos cínicos e estóicos são alinhados lado a lado devido aos seus posicionamentos em relação à altura platônica e a profundidade pré-socrática. A posição cínico-estóica consegue efetuar uma reviravolta no pensamento platônico sem retornar ao pensamento pré-socrático quando duplicam a matéria sem se submeter à Ideia e fazem tudo subir à superfície. Eles sustentam que além da mistura de corpos das profundezas, existe algo que não é nem matéria física

(corpo material) e nem matéria espiritual (corpo espiritual): esse algo é o incorpóreo, o acontecimento.

O acontecimento não é corpo e, por isso, subsiste e insiste na superfície, no limiar do mundo revolto das misturas ou forças corporais. É nessa fronteira que Deleuze (2011) propõe que pensemos a Filosofia e, conforme alguns estudiosos do legado deleuziano, que a Filosofia da Educação também pode ser pensada (PAGNI, 2012; GALLO, 2011; LÓPEZ, 2008). Tais estudos desenvolvem um ou outro aspecto originado da concepção deleuziana de Filosofia como arte da superfície.

O filósofo não é mais o ser das cavernas, nem a alma ou o pássaro de Platão, mas o animal chato das superfícies, o carrapato, o piolho. O símbolo filosófico não é mais a águia de Platão, nem a sandália de chumbo de Empédocles, mas o manto duplo de Antístenes e de Diógenes. O bastão e o manto, como Hércules com seu porrete e sua pele de leão. Como nomear a nova operação filosófica enquanto ela se opõe ao mesmo tempo a conversão platônica e à subversão pré-socrática? Talvez pela palavra perversão, que convém pelo menos ao sistema de provocações deste novo tipo de filósofos, se é verdade que a perversão implica uma estranha arte das superfícies. (DELEUZE, 2011, p.136).

A noção de superfície instaura a imagem da lateralidade: nem a altura platônica e nem a profundidade pré-socrática: nada para converter e nada para fundamentar, apenas o sentido que perverte mais a cada nova conexão estabelecida nas cercanias de sua subsistência e insistência. A consequência desse pensamento acerca da Filosofia como arte da superfície é descrito como uma mudança radical no símbolo filosófico, que passa a ser Hércules³, o semideus capaz de transitar entre o reino celestial e o reino do submundo, mas que sempre retorna à superfície. Muitas vezes, ele traz consigo

³ Aqui, é importante fazer uma breve, porém necessária elucidação acerca da figura mitológica do semideus Hércules como símbolo da liberdade. Na mitologia grega, ele é filho do deus Zeus com uma mortal chamada Alcmena. O nome Hércules (que significa “A glória de Hera”) foi uma tentativa zombeteira e fracassada de Zeus de agradar sua legítima esposa, a deusa Hera. Por sua vez, Hera também fracassou ao tentar matar Hércules, pois as duas serpentes enviadas por ela foram estranguladas pela criança. Contrariada, a deusa vingou-se anos depois, fazendo com que Hércules fosse tomado por um acesso de loucura e matasse sua mulher e filhos. Para purificar-se de seu crime hediondo, Hércules procurou o Oráculo de Delfos que ordenou que ele se colocasse a serviço do rei Euristeu durante doze anos. Nesse período ele realizou os famosos doze trabalhos de Hércules (BRANDÃO, 1993; FRANCHINI, 2012). O que deve ser destacado aqui é que, embora tenham sido trabalhos forçados (pois ele voluntariamente buscou e comprometeu-se a cumprir a sua sentença de servidão), a realização dos mesmos foi feita conforme a sua vontade. Ou seja, ele decidiu livremente escolher *como* fazer os trabalhos. Em alguns casos, ele literalmente trapaceou (como no episódio em que ele desvia o curso de um rio para limpar todos os estábulos de uma só vez ou quando mentiu para o titã Atlas), em outros casos, ele deleuzianamente transitou entre as alturas do Olimpo e as profundezas do Hades a fim de tomar aquilo que necessitava para realizar suas tarefas.

elementos oriundos das outras duas dimensões porque é somente na superfície que as coisas acontecem. É na superfície que ocorre a “reorientação do pensamento, a desterritorialização do ideal, do essencial, do profundo e do fundamento” (BARCHI, 2009, p. 179).

Ora, Hércules se situa sempre com relação aos três reinos: o abismo infernal, a altura celeste e a superfície da terra. Na profundidade ele não encontrou senão espantosas misturas; no céu ele só encontrou o vazio, ou mesmo monstros celestes que duplicavam os infernais. Mas ele é o pacificador e o agrimensor da terra, ele pisa mesmo sobre a superfície das águas. Ele sobe ou volta a descer à superfície por todos os meios; traz para aí o cão dos infernos e a serpente do céu. Não mais Dionísio no fundo, ou Apolo lá em cima, mas o Hércules das superfícies, na sua dupla luta contra a profundidade e a altura: todo o pensamento reorientado, nova geografia (DELEUZE, 2011, p. 135).

É por isso que Hércules, além de ser a personagem emblemática dos cínicos e dos estóicos, também é a figura escolhida por Deleuze para representar a Filosofia como arte da superfície (DELEUZE, 2011). Tal como Hércules, o habitante filosófico da superfície faz releituras (e reorientações do pensamento) daquilo que ele busca nas profundezas e nas alturas (PAGNI, 2011; 2012).

1.1.4 A desfiguração das alturas e das profundezas para habitar a superfície

Na perspectiva de Foucault e Deleuze (2005) não faz sentido estipular uma rígida oposição entre teoria e prática porque ambas mantêm entre si uma estreita relação de revezamento. Os autores defendem que teoria e prática sejam concebidas não de forma isolada, mas constituindo um conjunto, cuja multiplicidade de componentes teóricos e práticos constitua um sistema de revezamentos.

Ao considerarmos que os componentes teóricos e práticos são instâncias que se afetam reciprocamente, devemos nos afastar da concepção segundo a qual a relação entre ambas é vista como um tipo de totalização de cima para baixo ou de baixo para cima. Não há predomínio de qualquer espécie, pois as relações entre os elementos teóricos e os práticos são sempre fragmentárias, locais e pontuais. Dessa forma, podemos criticar tanto as iniciativas que postulam a prática como sendo meramente a extensão, aplicação ou consequência da teoria quanto aquelas iniciativas que postulam que a teorização é sempre resultante das situações emergenciais ocorridas na prática. Esse tipo de barreira ou muro erguido entre os partidários do predomínio teórico (fundamentos) e os partidários do predomínio prático (técnico-metodológico) somente pode ser ultrapassado mediante o revezamento entre teoria e prática. Não é possível

superar o muro, passando de uma teoria a outra ou de uma prática a outra, pois isso seria a continuidade da permanência em seus respectivos lados. E tanto a evolução teórica quanto a eficácia da prática dependem não de uma relação de circularidade entre teorias ou práticas, mas de uma relação de revezamento entre teorias e práticas (FOUCAULT; DELEUZE, 2005).

É possível relacionar essa breve proposta foucaultiana-deleuziana de um sistema de revezamentos entre os múltiplos componentes teóricos e práticos⁴ com a proposta deleuziana das três imagens filosóficas que, similarmente, também advoga por uma articulação, na superfície, entre os elementos das alturas e os elementos das profundezas. Ao realizarmos um deslocamento de tais propostas para o campo da Filosofia da Educação, podemos interpretar que tanto no sistema de revezamentos quanto no deslizamento para a superfície, os movimentos de articulação entre os dois pontos extremos são protagonizados pela Filosofia (teoria) e pela Educação (prática). Na presente seção, exploraremos as possibilidades relativas à desfiguração das alturas e das profundezas para habitar a superfície.

A partir das três imagens filosóficas evidenciadas anteriormente, podemos conjecturar que os elementos teóricos constituintes do ementário da disciplina Filosofia da Educação da UFPI, se encontra na primeira imagem, independentemente da postura do professor em adotar ou a Filosofia ou a Educação⁵. Assim, o que será questionado aqui será o modo como o professor trabalha esses elementos teóricos. Pois, se o professor em sua disciplina desenvolve o conteúdo programático a partir de uma perspectiva das alturas, ou seja, sem fazer conexões com a vida, com o contexto no qual estamos inseridos, dificilmente ele fará emergir no contexto de sala de aula, aquilo que é próprio da vida dos alunos: suas leituras de mundo, suas vivências pessoais e suas maneiras de experimentar e sentir o próprio mundo que leva à constituição de si.

Considerando que os elementos teóricos das alturas pertencentes a uma realidade mais ampla podem se relacionar com elementos da profundidade a partir de uma imersão no nosso próprio *ethos*, naquilo que nos constitui, fariam emergir dessa relação os efeitos de superfície que seriam o resultado entre altura e profundidade. Assim, habitar a superfície se constituiria em novos modos de existência a partir de uma atitude diante da vida que não estivesse pautada na representação de um mundo ideal, mas na invenção para um mundo real. Para fazer essa referida relação entre as alturas e as

⁴ Retomaremos essa perspectiva no capítulo cinco.

⁵ Esse tópico será discutido no próximo capítulo.

profundezas para assim habitar a superfície, necessitamos de exercícios para a constituição de si.

Aqui tomamos de empréstimo o conceito de *askesis* em Foucault para ascender às alturas e mergulhar nas profundezas para habitar a superfície. Isto porque em qualquer imagem torna-se necessária a prática da *askesis* que se configura como exercícios a partir dos quais podemos ascender, subverter ou atingir a superfície. A execução de tais movimentos configura-se como técnicas de si ou de constituição de si. As práticas ascéticas permitiram a Foucault pensar o sujeito como aquele que é capaz de se transformar, se reinventar, se conduzir e atingir uma relação de si para consigo que fosse plena. Assim, esses exercícios estabelecem uma relação de cultivo de si que não está pautada apenas no conhecimento, mas também no cuidado de si, por tratar-se de um mergulho dentro de nós para encontrar no nosso próprio modo de ser, modos de subjetivação que se constituem como novos modos de vida. O cuidado de si em Platão consiste em conhecer-se a si mesmo e, para conhecer-se torna-se necessário apreender o inteligível. O mundo inteligível deve ser reconhecido através da reminiscência do que a alma contemplou e é através dela que ocorre a descoberta do que ela verdadeiramente é, evidenciado na primeira imagem de filósofo. O ponto de partida seria o conhecimento de si e a consagração da Filosofia como reconhecimento.

Viver nas alturas teóricas e situar seu ensino afastado do mundo real da nossa própria vida, esse é o objetivo dessa primeira imagem filosófica, onde o mundo sensível apenas recebe a ação do mundo inteligível. Ensinar nada mais é que rememorar aquilo que já foi contemplado por nós no mundo ideal.

A *askesis* da segunda imagem filosófica proporciona um mergulho na mistura dos corpos que somos todos nós. Esse mergulho na vida que move os corpos serve para equilibrá-la segundo os princípios do cosmo e para curá-la de qualquer desequilíbrio, subvertendo a hierarquização metafísica que sobrepõe o cultivo da alma para subordinar o corpo. E uma vez dotado das ideias metafísicas de Platão e com o corpo vitalizado por meio de exercícios ascéticos, faz-se necessário se preparar para um outro modo de ser que busque o equilíbrio que se perdeu entre o conhecer e o cuidar de si, para se atingir a superfície. E é dessa forma que reorientamos nosso pensar, fazendo releituras das alturas e das profundezas para habitar a superfície.

O professor de Filosofia da Educação que tem no seu ensino uma prática restrita ao conhecimento se afasta da concretude do mundo e de seus problemas reais, daquilo que emerge do cotidiano no qual estamos inseridos, pois concebe a Filosofia da

Educação como *conversão*, que deve ascender às alturas para se tornar um conhecimento válido e verdadeiro.

Em contraposição a essa imagem altaneira, estaria a *subversão* das profundezas que, para o educador dos dias atuais implica na redescoberta da confrontação com questões acerca de seu próprio *ethos* e de seu modo de viver (PAGNI, 2011). A subversão das profundezas, quando transposta para o campo filosófico-educacional, além de representar um desmonte do esquema de subserviência ao modelo das alturas, também indica a possibilidade de se pensar problemas vivenciados cotidianamente na vida e no espaço acadêmico que, todavia, são banalizados em prol de uma subordinação aos grandes temas eleitos pelos aportes teóricos vigentes, pelo programa do curso, pela organização curricular ou pelo próprio objetivo do curso de graduação, muitas vezes orientado pela lógica da produção de profissionais para o mercado.

Esse desmonte do modelo das alturas surge após um mergulho no nosso próprio *ethos* das profundezas, naquilo que culturalmente nos constitui e que, em virtude das relações de poder que produzem assujeitamentos institucionalizados nos professores, costuma ser deixado do lado de fora da sala de aula. O mergulho na subversão das profundezas atua como uma constante força do pensar, de que a vida e o cotidiano não são externos ao espaço acadêmico, pois a todo instante somos atravessados por problemas e situações que, embora relevantes para os professores e alunos, correm o risco de sequer serem pensados em função de uma rigorosa subordinação ao instituído. Se muitos temas importantes não são sequer percebidos, tampouco poderão ser pensados e confrontados. E, menos ainda, será possível a necessária preparação para se enfrentar tais acontecimentos. Assim, a subversão das profundezas nos mostra o que nos cerca e o que nos constitui, mas não indica o que fazer e menos ainda como se preparar para lidar com a diversidade e multiplicidade de situações problemáticas oriundas das constantes reconfigurações de forças que se afetam mutuamente. Assim, a retomada da imagética das profundezas ainda deixa uma importante lacuna que somente pode ser preenchida por uma terceira imagem, a da superfície.

A *perversão* da superfície indica a desfiguração, como ensinava o cínico Diógenes, de qualquer outra perspectiva. Essa distorção não ocorre somente em torno de modelos previamente estabelecidos, mas atua como uma ascética que se configura na relação de si para consigo que nos direciona para o que devemos fazer de nós mesmos. É chegada a hora de nos constituir a partir de um saber possível para nós mesmos.

Assim, a ascética da terceira imagem atua no próprio modo de ser do sujeito, instigando inclusive, uma ação de sua parte que é a contra-efetuação do acontecimento. Isso porque, a desfiguração do que vier das alturas ou do que estiver nas profundezas, a partir da relação entre ambas, faz subir à superfície seus efeitos como acontecimento, que implica não só no equilíbrio entre as ideias e os corpos, mas na própria existência. A existência como acontecimento suspende a subordinação às fundamentações teóricas, questiona as imagens que cultivamos de nós mesmos e desarma nossos preconceitos em relação ao que é diferente, estranho ou estrangeiro porque implica num modo de resistência ao instituído que se caracteriza pela “transformação de si na relação com o outro” (PAGNI, 2011, p. 165).

Na interpretação de Pagni (2011), a problemática atual da dificuldade de interlocução entre os campos filosófico e educacional não pode ser sanada a partir de uma perspectiva em detrimento da outra. Na sua proposta, o ensino de Filosofia da Educação priorizaria não apenas a transmissão de “saberes filosófico-educacionais”, mas também promoveria junto aos estudantes, o compartilhamento “de outros saberes (científicos, literário, artísticos, etc.) que auxiliassem na compreensão do *ethos* e da multiplicidade cultural na qual se formam”, de modo a desfigurar suas identidades e visão de mundo convencionais, “provocando-os também a uma leitura e a uma escrita de si, onde sejam capazes de experimentar-se” (PAGNI, 2013, p. 26). Destarte, a Filosofia da Educação pode ser reorientada a partir da Filosofia de Deleuze (2011), de modo a “preparar os professores para exercerem uma prática filosófica em suas ações educativas que não aspirasse fundamentá-las desde as alturas metafísicas, nem das profundezas da vida nua, mas que soubesse habitar as superfícies” (PAGNI, 2013, p. 26-27). Nessa perspectiva, a Filosofia da Educação como arte de superfície deixa de ser concebida unicamente como uma disciplina voltada para a formação de pedagogos e professores e passa a ser considerada como um campo fértil para o cultivo de práticas de si (PAGNI, 2013).

A imagética das alturas (conversão), das profundezas (subversão) ou da superfície (perversão), nos dá condições para problematizarmos as consequências que tais posturas podem acarretar ao ensino, bem como, ampliar essa discussão ao próprio modo de pensar, de sentir e de fazer a Filosofia da Educação a partir de outra possibilidade decorrente da terceira imagem, de atingir a superfície a partir de um cuidado de si como um modo de existência.

No próximo capítulo problematizaremos os resultados das pesquisas que culminaram em minha problemática de tese, em que nós, professores de Filosofia da Educação, somos condicionados a habitar o território Filosófico ou Educacional, como algo que nos delimita e nos fixa na imagem das alturas. Hércules foi escolhido por Deleuze (2011) para habitar a superfície. Nossa escolha foi por Perseu e aqui nos permitimos utilizar da própria ascética de Foucault para uma inflexão dentro de nós mesmos e experimentar pensar no que faríamos como Perseu, não para o enfrentamento, mas para o deslizar *entre* a Filosofia e a Educação.

CAPÍTULO II

O ENSINO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: O DESLIZAR DE PERSEU ENTRE CILA E CARIBIDES

How does it feel
To be on your own
With no direction home
Like a complete unknown
Like a rolling stone?
[Qual a sensação
De estar sozinho
Sem direção
Como um total forasteiro
Como uma pedra que rola?]
(Bob Dylan, *Greatest Hits*, 2006).

Quando iniciamos a pesquisa sobre o ensino de Filosofia da Educação tentamos buscar um porto seguro nas produções teóricas especializadas. Todavia, quando fomos instados a pensar tal tema a partir de nossa própria experiência, percebemos que essa busca é ilusória: o porto pode até existir, mas ele não é seguro e, se ele espera por nós, não é de forma estática. E toda vez que partirmos, ao retornarmos, perceberemos que ele também está mudado. A jornada transforma o viajante, mas seu ponto de partida ou chegada também sofre alterações no decorrer do percurso. O modo que encontramos para explicitar essa convicção é ilustrado pela figura mítica de Odisseu (Ulisses)⁶. Não usaremos a clássica imagem filosófica do herói grego como um ícone dialético da razão no combate e superação de diversas potências míticas. Nossa proposta é mais modesta e está centrada somente em um aspecto de sua viagem errante de Tróia para Ítaca.

Esse aspecto diz respeito ao episódio no qual Odisseu tem que passar com seu navio por um estreito entre dois penhascos para retornar à Ítaca, sua terra natal. Ele tinha que escolher entre dois perigos extremos: próximo a um dos penhascos habitava

⁶ No âmbito da Filosofia, a saga de Ulisses na *Odisséia* ficou atrelada a imagem construída pelos filósofos frankfurtianos de um herói astucioso que usa a razão para triunfar sobre os monstros míticos. Ulisses não tenta desviar seu caminho da rota que leva ao estreito entre os dois penhascos e, diante da inevitabilidade de seu destino ele, o sujeito racional, confronta e supera as potências míticas (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Cila, um terrível monstro de seis cabeças que poderia devorar parte de sua tripulação e, próximo ao outro penhasco estava Caribides, um abissal redemoinho negro e profundo que poderia tragar toda a sua embarcação. Sem a possibilidade de praticar a moderação e evitar ambos os extremos, ele teve que escolher entre os dois perigos. Assim, Odisseu racionalmente calculou que seria melhor perder alguns membros de sua tripulação do que perder toda a embarcação. Essa estratégia do enfrentamento do mito objetivando a sua superação é uma constante na *Odisséia*. Ele combate ciclopes, sereias, antropófagos, feiticeiras e outros perigos sempre encarando seus adversários. Aqui, criamos mais um ou dois monstros porque acreditamos que o combate não precisa ser feito nesses termos de inevitabilidade e porque preferimos a abordagem de Perseu⁷.

Se Odisseu ordenou que o amarrassem no mastro do navio para que ele pudesse ouvir o canto das sereias sem sucumbir a elas, o que ele faria para olhar diretamente nos olhos da Medusa sem ser petrificado? Não sabemos, mas diferentemente de Odisseu, Perseu usou tudo que estava ao seu alcance para realizar suas missões. Para a principal delas, ele recebeu de bom grado o auxílio de artefatos mágicos fornecidos por Hermes e Atena. Assim, sempre que necessitasse ele poderia transitar livremente entre os dois mundos. Com as sandálias aladas ele poderia subir até as alturas e com o capacete de Hades ele poderia ficar invisível e descer até as profundezas sem perecer. Tanto nas alturas quanto nas profundezas ele encontrou e usou elementos que o serviram bem na superfície. Algumas vezes, entretanto, novos monstros foram criados a partir dos monstros derrotados. Foi assim, por exemplo, que o cavalo alado Pégaso e o gigante Crisaor surgiram a partir da morte da Medusa (BRANDÃO, 1993).

⁷ Nossa compreensão desse episódio, particularmente, subverte essa imagem porque adota uma perspectiva que está mais próxima de Perseu do que de Ulisses. A escolha do herói Perseu, embora tenha sido feita aleatoriamente, suscitada em nossas lembranças, a partir de seus feitos nos quais ele usa o poder dos monstros contra outros monstros, tornou-se ainda mais importante na medida em que aprendemos que ele é ancestral direto de Hércules, por ser também filho de Zeus, cuja figura foi considerada emblemática para designar a arte da superfície. Outras conexões aparecem à medida que escrevemos e embora não sejam importantes para a estrutura da tese, nos alegamos em poder mencioná-las como parte da nossa experiência: nosso irmão mais velho, também professor de Filosofia e de História, deu como nome do meio para a sua filha caçula o mesmo nome da mãe terrena de Perseu: Dânae e também batizou seu filho mais velho de Dárdano, filho de Zeus e Electra, fundador da cidade de Tróia (BRANDÃO, 1993; FRANCHINI, 2012). Assim, aos poucos fomos conhecendo e nos afeiçoando aos mitos gregos, em parte devido a essa familiaridade trazida pelo gesto fraterno de Francisco que, não satisfeito apenas em narrar as fantásticas aventuras da mitologia, trouxe seus personagens para o nosso meio.

Gostamos de imaginar o que Perseu faria no lugar de Odisseu, subitamente transportado para o navio e na iminência de rota entre Cila e Caribides. Imaginamos que Perseu não optaria nem pelo redemoinho nem pelo monstro. Perseu teria a convicção que Cila e Caribides não são as únicas alternativas possíveis.

Da forma como problematizamos nossa própria experiência, uma tensão similar que nos acometeu desde o início da nossa trajetória docente é a questão sobre o predomínio filosófico ou pedagógico nas aulas de Filosofia da Educação. Se embarcamos no navio Filosofia da Educação, em breve somos advertidos que estamos numa rota iminente para um estreito e que temos que optar por Cila ou por Caribides. Se, como diz Deleuze (2009), sempre existe no mundo algo que nos obriga a pensar, então o que move o pensamento é o problema⁸. E cada navegante sente o incômodo da experiência do problema de forma singular. Por isso, não precisamos ser todos Odisseu. No nosso caso, decidimos ser Perseu e, da forma como entendemos a Filosofia da Educação não devemos optar nem por Cila e nem por Caribides. Não devemos aceitar a suposta inevitabilidade da escolha entre os dois perigos. Como Deleuze (1992) mostrou, temos outras conexões possíveis através da arte, da literatura e do cinema. Para ele, a filosofia está numa relação direta com o não-filosófico, como duas asas que somente podem alçar voo juntas. Enquanto a asa filosófica opera por conceitos, a asa não-filosófica opera por perceptos e afectos, numa relação necessária. Isso porque a filosofia “se dirige diretamente aos não-filósofos” e a “compreensão não filosófica não é insuficiente nem provisória, é uma das duas metades, uma das duas asas” (DELEUZE, 1992, p. 178-179).

Considerando que “os perceptos não são percepções, são pacotes de sensações e de relações que sobrevivem àqueles que o vivenciam”, podemos afirmar que fomos atravessados por perceptos, por sensações de estranhamento na área da Filosofia da Educação (DELEUZE, 1992, p. 175). Assim, acreditamos ter vivenciado e sobrevivido

⁸ Schöpke (2004, p. 25-26) explica que a filosofia deleuziana denunciou três teses básicas do pensamento dogmático. A primeira seria a noção segundo a qual o pensamento é um processo natural, que todos os seres humanos estão continuamente pensando sobre. A segunda é que existem forças somáticas que obstruem esse suposto fluxo natural do pensamento. Tais forças seriam advindas do corpo, dos sentimentos, das paixões ou de qualquer outra coisa externa ao pensamento que despertasse nosso interesse sensível. E a terceira tese é que para pensar necessitamos de um método rigoroso. A respeito disso, Deleuze (2009, p. 202-203) explicita que aquilo que nos força a pensar é “o objeto de um encontro fundamental e não de uma reconhecimento. O que é encontrado pode ser Sócrates, o templo ou o demônio. Pode ser apreendido sob tonalidades diversas, admiração, amor, ódio, dor. [...] e sob qualquer tonalidade, ele só pode ser sentido”.

às situações que nos fizeram perder o sentido habitual do nosso modo de ser e de praticar nosso ensino. E, embora não compreendamos porque fomos tão demasiadamente afetados pelas indagações e afirmações que desacreditam do papel do pedagogo no campo filosófico-educacional, sabemos que isso se tornou um problema para nós. Esse incômodo que nos fez perder o sentido em relação à exterioridade também nos jogou para a processualidade da vida, para onde podemos nos reinventar, não por abandono ao que somos e acreditamos, mas para buscar novas formas de ser nesse processo de singularização docente.

Deleuze (2009) compreende o pensamento como um processo, um movimento provocado abruptamente pelo encontro agradável ou incômodo com um objeto exterior que se apresenta diante de nós e que nos obriga a pensar sobre ele. O ato de pensar é um movimento, um fluxo que não se fecha em si mesmo e que, para manter-se vivo, precisa continuamente estabelecer novas conexões e possibilidades (SCHÖPKE, 2004). Ao descrever seu processo de trabalho na escritura filosófica, Deleuze menciona essa abertura do pensamento ao novo a partir da noção de *encontro*:

Quando se trabalha, a solidão é, inevitavelmente, absoluta. [...] Só que é uma solidão extremamente povoada. Não povoada de sonhos, fantasias ou projetos, mas de encontros. Um encontro é talvez a mesma coisa que um devir ou núpcias. É do fundo dessa solidão que se pode fazer qualquer encontro. Encontram-se pessoas (e às vezes sem as conhecer nem jamais tê-las visto), mas também movimentos, ideias, acontecimentos, entidades. [...] É isso a dupla captura, a vespa E a orquídea: sequestrar algo que estaria em um, ou alguma coisa que estaria no outro, ainda que houvesse uma troca, uma mistura, mas alguma coisa que está entre os dois, fora dos dois, e que corre em outra direção. Encontrar é descobrir, capturar, roubar. Mas não há um método para descobrir, apenas uma longa preparação. Roubar é o contrário de plagiar, de copiar, de imitar ou de fazer como. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 14-15).

No *encontro* não existe ênfase em uma das partes, mas um *entre* dois que permite vislumbrar combinações que nenhuma das partes isoladamente consegue oferecer, propiciando um efeito que passa *fora e entre* os dois termos porque o que se passa não é imanente a nenhum dos dois.

O encontro não pertence a lado algum, já que aquilo que nos acontece também é capturado por nós, e aquilo que encontramos não se limita aos nossos propósitos prévios, mas, tende a modificá-los.

É nesse sentido que Deleuze explica com admiração que gostaria de dar aulas como Bob Dylan compõe suas canções.

Ele diz tudo. Professor, gostaria de conseguir dar uma aula como Dylan organiza uma canção, surpreendente produtor, mais que autor. E que comece como ele, de repente, com sua máscara de palhaço, com uma arte de cada detalhe arranjado e, no entanto, improvisado. O contrário de um plagiador, mas também o contrário de um mestre ou modelo. Uma preparação bem longa, mas nada de método nem de regras ou receitas. Núpcias e não casais nem conjugalidade. Ter um saco onde coloco tudo que encontro, com a condição que me coloquem também em um saco. Achar, encontrar, roubar, ao invés de regular, reconhecer e julgar. Pois reconhecer é o contrário do encontro. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 16).

Para Deleuze, roubar ideias é fazer algo novo a partir do que já foi pensado. Seguimos essa sugestão e roubamos a sua ideia de usar uma figura mitológica para nomear a operação filosófica de se situar entre os três reinos⁹. Mas não usamos Hércules, cuja força colossal bastava para enfrentar todos os desafios que lhe acometiam. Preferimos usar Perseu, que não tinha poder algum e cuja impetuosidade o fez mergulhar em problemas e aventuras¹⁰. Além das sandálias aladas e do capacete da invisibilidade que facultavam sua transição da superfície para as alturas e para as profundezas, Perseu também ganhou dos deuses uma espada e um saco. A lâmina da espada era capaz de romper qualquer coisa e o saco podia conter tudo, pois não tinha limites. Essas duas menções lembram, respectivamente, a sugestão deleuziana de que devemos rachar as coisas e as palavras, para não sermos cerceados pelo instituído e também para buscar coisas novas que permitam realizar experiências com o pensamento (DELEUZE, 1992).

É aqui que o *saco* de Deleuze e o de Perseu convergem, pois durante nossas jornadas, enfiamos coisas dentro dele e, eventualmente, nos misturamos nele. Porque

⁹ Na obra *Lógica do Sentido*, a figura de Hércules é escolhida para transitar entre as alturas, as profundezas e a superfície (DELEUZE, 2011, p. 131-136).

¹⁰ Acrísio, avô de Perseu, soubera por intermédio de um oráculo que sua filha Danê teria um filho que o mataria. Tentando fugir ao seu destino, Acrísio encarcerou a filha num quarto de bronze subterrâneo para que nenhum homem pudesse tocá-la. Todavia, Zeus transformou-se em chuva e adentrou a câmara secreta por um fenda no teto e fecundou Danê, que deu à luz a Perseu. Quando Acrísio soube da existência da criança, encarcerou mãe e filho numa caixa de madeira e jogou-os ao mar. Ambos, sobreviveram e foram acolhidos na ilha de Serifo por um pescador que criou Perseu como seu filho. O rei da ilha, Polidectes, se apaixonou por Danê, mas não conseguia se aproximar dela porque o jovem Perseu estava sempre por perto. Num momento de celebração, onde todos bajulavam Polidectes, ele perguntou qual seria um presente ideal para um rei. Enquanto todos os príncipes responderam que um belo cavalo convinha a um rei, Perseu, ironizou e disse que o que ele deveria ganhar era a cabeça da Górgona (Medusa) de presente. Polidectes, viu nessa impetuosa afronta a oportunidade de se livrar de Perseu e, no dia seguinte, quando todos lhe trouxeram cavalos, o rei exigiu o presente de Perseu, que foi ao encontro de seu destino (BRANDÃO, 1993). Para usar uma expressão de Foucault (2004), podemos dizer que sua saga começa com a *parrhesía*. Foi a sua franqueza direta e sem mesuras que o conduziu a sua jornada.

escrever filosoficamente e dar aulas requer uma longa preparação. Às vezes, estudamos livros que não são usados imediatamente seja em nossos escritos, seja em nossas aulas. Por isso enfiamos tudo dentro do saco: pessoas, livros, coisas, paixões. Algumas coisas jamais serão usadas. Em alguns momentos, sequer nos lembramos que estão lá. Quando vagamente lembramos de sua existência, mergulhamos dentro do saco em busca de coisas específicas, mas não sabemos sua localização exata e encontramos outras coisas misturadas dentro do saco de experiências.

O que nos leva a pensar está relacionado ao que encontramos e não ao que reconhecemos. O pensamento necessita dessa força externa para manter-se vivo através do estabelecimento de novas e inquietantes conexões, pois permanecer estático e fechado é um mero reconhecimento, uma reconhecimento que apenas leva a pensar aquilo que já foi pensado, de forma organizada, metódica (SCHÖPKE, 2004; GALLO, 2012). Em outros termos:

Nesse sentido, a reconhecimento conserva aquilo que é essencial como pressuposto: o modelo do bom, do belo, do verdadeiro, do importante etc. e recorre a esses modelos para encontrar soluções para os problemas, tranquilizando o pensamento: com esse pressuposto, o pensamento reconhece o que é importante pensar, por que é importante pensar, de que modo deve-se pensar aquilo que é importante pensar e o que é necessário pensar para se atingir o ideal do pensamento. A reconhecimento estaria, então, marcada pela representação que tem por pressuposto a identidade, entendida como correspondência entre o conceito e a coisa, como fundamento do pensamento. (GELAMO, 2009, p. 70).

Retomando uma das três imagens filosóficas deleuzianas, a reconhecimento conduz às alturas platônicas, onde tudo já está previamente dado e o pensamento, limitado ao conhecimento como reminiscência, apenas se adequa ao conformismo das meras cópias do mundo inteligível.

Da forma como pensamos a questão do predomínio filosófico ou pedagógico no âmbito do ensino da Filosofia da Educação, simplesmente escolher uma das vertentes é ficar no domínio da reconhecimento, do mero reconhecimento. Se pretendemos pensar deleuzianamente esta e outras questões, a primeira coisa a fazer é tentar romper com a reconhecimento e buscar exercitar o pensamento. Se acompanharmos a descrição proposta por Deleuze (1992, p. 113) da “filosofia como dermatologia geral, ou arte da superfície”, poderemos atentar para os tênues prazeres da pele ou para as irritantes alergias como conexões que, justamente por nos causarem satisfação ou desconforto, nos forçam a pensar a respeito delas. No nosso caso, um acontecimento que sempre nos

afetou, ora como um prurido excruciante e, outras vezes, como um suave deleite são as provocações arrebatadoras que continuamente surgem do entrecruzamento das áreas da Filosofia e da Educação, no âmbito da Filosofia da Educação.

Na próxima seção, faremos uma discussão sobre a tensão instaurada no campo filosófico-educacional, preconizada pelo dilema do predomínio entre o filosófico e o pedagógico.

2.1 Entre o filosófico e o pedagógico: o *intermezzo* como possibilidade conjuntiva

Ao iniciarmos nossa investigação no campo da Filosofia da Educação a partir da literatura especializada, constatamos que somente no final do século XX, no período compreendido entre meados dos anos de 1990 e o início dos anos 2000, é que as publicações da área concentram esforços em torno da organização e mapeamento da produção teórica, delimitação temática, especificidade e ensino da Filosofia da Educação. Nossa escolha de trabalhar a Filosofia da Educação na atualidade, se justifica na medida em que constatamos que em períodos anteriores, a produção teórica não realiza uma discussão estrita sobre o ensino da Filosofia da Educação, como um espaço tensionado entre os polos filosófico e educacional¹¹.

Nessa perspectiva, podemos introduzir aqui um questionamento bastante pertinente acerca dessa abrupta separação construída entre o polo filosófico e o pedagógico. A partir de Deleuze (2011) podemos pensar que essa separação

¹¹ Entre os anos de 1930 a 1960 do século XX, constatamos a presença institucionalizada da disciplina filosofia da educação nos currículos das escolas normais e nos currículos universitários brasileiros. Todavia, ainda não é possível sustentar a existência de um campo de estudos e pesquisas filosófico-educacional, visto que poucas obras abordavam questões próprias da filosofia da educação. Na trajetória histórica da filosofia da educação, após sua conversão em disciplina acadêmica institucionalizada, sua constituição como campo de estudos e pesquisas foi precedida e marcada por embates travados entre intelectuais de distintas orientações teóricas. Após o declínio da hegemonia neotomista e do advento dos programas de pós-graduação, entre os anos de 1970 e 1980, a filosofia da educação ensinada e produzida nas principais universidades brasileiras foi gradualmente se transformando, passando a cultivar uma identidade laica associada com a fenomenologia e, posteriormente, subsidiada pelo marxismo. As décadas subsequentes de 1980 e 1990 constituem um período fértil de produções acadêmicas de natureza filosófico-educacional e, por isso, são consideradas cruciais para a consolidação da filosofia da educação como campo de investigação teórica e de prática profissional. Esse esforço teórico e de sistematização ocorre a partir da criação do GT – Filosofia da Educação, cujo primeiro encontro ocorre na 17ª reunião da ANPED, realizado no ano de 1994. A partir daí, os encontros subsequentes são marcados por intensos debates entre os principais pesquisadores da área em torno de perspectivas, caminhos e delineamentos predominantes para o campo da Filosofia da Educação. Os principais aspectos dessa trajetória da Filosofia da Educação até a sua consolidação como campo de estudos são abordados em: Mendes (1991), Severino (2000; 2011), Albuquerque (2002), Tomazetti (2003), Almeida; Queiroz; Lorieri (2007), Gallo (2007) e Pagni (2008; 2013).

estabelecida entre dois polos extremos que priorizam, respectivamente, a reflexão filosófica e a discussão metodológica e técnica do ensino não constitui um afastamento irreconciliável, pois ele nos convida a pensar tal relação em termos de disjunção inclusiva. Por definição, embora toda disjunção constitua uma não-relação, isto é, não haveria a possibilidade de diálogo já que cada termo implicaria na anulação do outro, na acepção deleuziana, a noção de disjunção inclusiva acena para a possibilidade de pensarmos que mesmo polos distintos podem dialogar. Nessa acepção, nem o polo filosófico e nem o pedagógico seriam anulados, já que a Filosofia da Educação constituiria esse lugar da relação conjuntiva entre ambos, um espaço no qual a não-relação entre campos distintos daria lugar a uma relação que promovesse a produção conjunta¹².

Pagni (2008) elucida que o estado atual da pesquisa e do ensino de Filosofia da Educação é resultado da autonomização das ciências da educação e da própria Filosofia. A transição da pedagogia de *disciplina* para *ciência da educação* foi acompanhada por uma relativa desvinculação com a teoria filosófica, considerada alheia aos problemas da prática escolar cotidiana, e por uma aproximação crescente com disciplinas como a sociologia, a psicologia, a didática e outras técnicas de ensino, que por serem consideradas matérias práticas e instrumentais, seriam capazes de oferecer o suporte necessário para as exigências profissionais docentes. Já a autonomização da Filosofia na esfera acadêmica, tanto em relação à produção teórica quanto ao seu ensino, ocorreu a partir da centralização das discussões em torno de temas filosóficos clássicos, da História da Filosofia, da chamada Filosofia pura e de outras áreas filosóficas consideradas importantes como a Filosofia da Ciência e a Filosofia Política.

Como consequência desses dois fatores, a Filosofia da Educação defrontou-se com problemas originados em ambas as vertentes. Pelo lado educacional, em virtude do problema da relação teoria e prática nos cursos de formação de professores, a disciplina Filosofia da Educação viu-se no impasse entre ensinar a História da Filosofia da Educação ou estimular a reflexão filosófica sobre temas educacionais emergenciais, sendo que cada abordagem era considerada, respectivamente, insuficientemente prática e superficialmente teórica. Pelo lado filosófico, a disciplina Filosofia da Educação não teve muito reconhecimento, pois foi renegada devido ao seu não-pertencimento ao campo filosófico ou descaracterizada por pesquisadores e professores da área que, em

¹² Retomaremos essa discussão no capítulo cinco.

suas discussões ou aulas, terminavam “preconcebendo a Filosofia da Educação como uma discussão filosófica de segunda categoria, por ser muito mais atinente à discussão pedagógica, em seu sentido estrito de discussão didática sobre métodos e técnicas de ensino” (PAGNI, 2010, p. 101).

Apesar do nosso desconforto na área, acarretado pela perda de sentido ao qual nos referimos na seção anterior, somente quando passamos a buscar fundamentação teórica para a problemática da tese foi que nos deparamos com tal tensionamento. Na primeira versão do projeto da tese, enquanto buscávamos saber quais os saberes que os professores deveriam ter para ensinar Filosofia da Educação, uma vez que os saberes dos pedagogos pareciam ser insuficientes, nos deparamos com pesquisas cujos resultados apontavam para uma fixação docente nos territórios de formação.

Partimos da exposição mitológica acerca de um episódio da jornada de Odisseu para problematizarmos o supracitado tensionamento no ensino de Filosofia da Educação. Essa tensão ilustrada na mitologia grega pelos monstruosos Cila e Caríbdis, quando transportada para nosso objeto de estudo, encontra seus equivalentes nas tendências predominantemente filosófica ou pedagógica no ensino da referida disciplina. Em nossa investigação, encontramos estudos acadêmicos que, através da análise dos programas de Filosofia da Educação, revelaram três posturas a partir das quais os docentes costumam trabalhar com o ensino da disciplina homônima (QUILICINETO, 2001; TOMAZETTI, 2003; VIEIRA, 2010). Na primeira forma, a Filosofia é amplamente usada como referencial teórico, metodológico e analítico para investigar os problemas educacionais. Na segunda forma, mais próxima da História da Filosofia, alguns tópicos filosóficos são selecionados e desenvolvidos em substituição à Filosofia da Educação. E, na terceira forma, utilizada de forma predominante por docentes com formação pedagógica, a discussão principal fica por conta de questões especificamente ligadas à Educação. Nos dois primeiros casos, o predomínio é filosófico (a História da Filosofia, tópicos filosóficos, etc.) e, no terceiro caso, o predomínio é pedagógico (didática, teorias educacionais, metodologia de ensino da Filosofia, etc.). Em comum, nos três procedimentos, o professor se distancia da Filosofia da Educação, na medida em que prioriza, na sua prática de ensino, ou a Filosofia ou a Educação.

Em conformidade com as pesquisas mencionadas, nosso ensino de Filosofia da Educação estaria limitado a somente duas possibilidades, assim como Odisseu ficou no estreito diante de apenas duas opções: Cila ou Caríbdis. No entanto, Deleuze (2011, p. 130) aponta para outro caminho quando afirma que toda “fronteira não é uma separação,

mas o elemento de articulação”. Em outros termos, ele assinala que não precisamos nos submeter a opressão impositiva do “ou”, mas que podemos explorar as possibilidades conjuntivas do “e... e... e...”, de tudo aquilo que se encontra entre as coisas, no *intermezzo*, pois o meio não é um limite ou uma fronteira demarcatória, mas o lugar onde as coisas acontecem.

Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio. (DELEUZE, 2011b, p.49).

É nesse sentido que Deleuze (2011) escolhe sua figura mitológica alternativa. Nem Apolo nas alturas, nem Dionísio nas profundezas, mas Hércules que se situa entre os três reinos. Embora o semideus trave um duplo combate contra as alturas e contra as profundezas, ele não renega a nenhuma delas. Pelo contrário, para realizar suas tarefas como habitante da superfície terrena, ele sobe até as alturas celestiais “e” desce até as profundezas abissais.

Na nossa perspectiva, o ensino de Filosofia da Educação tem muito mais possibilidades no meio do que nas extremidades. Tendo como ponto de partida a hercúlea escolha deleuziana, preferimos experimentar outra figura mítica, Perseu, para explorar as possibilidades para o ensino de Filosofia da Educação que se situam no meio, entre os extremos que se situam próximos aos penhascos da Filosofia e da Educação. Assim como Hércules, Perseu combaterá alturas ou profundezas toda vez que elas ameaçarem submeter a superfície aos seus domínios. E, também, sempre que novas conexões surgirem, ele usará suas sandálias aladas e seu capacete invisível para subir às alturas ou descer às profundezas para coletar tais elementos e guardá-los no seu saco infinito para, eventualmente (ou jamais) usá-los.

Essa opção que defendemos no decorrer da tese é a mais arriscada porque contraria os extremos das duas tendências verificadas nas pesquisas supracitadas e busca alternativa no *entre*. Todavia, considerando que tais pesquisas priorizaram os conteúdos bibliográficos e documentais da disciplina Filosofia da Educação, acreditamos na pertinência de uma investigação na qual a experiência docente é privilegiada. Essa investigação, conforme explicitamos abaixo, segue o princípio de Perseu de não assumir uma perspectiva distanciada, mas ao contrário, de se permitir misturar dentro do saco com as coisas celestiais, profundas e mundanas.

A tentação de defender um dos lados extremos da disputa que cerceia o ensino da Filosofia da Educação é grande porque, conforme sugerem Deleuze e Guattari (2007), quanto mais dura a linha de segmentaridade¹³, mais tranquilizador é o seu efeito sobre nós e, por isso, fugimos da linha de fuga quando nos entregamos à lógica binária do “ou” isto “ou” aquilo. Embora o tensionamento entre os dois extremos tenha permeado nossa prática profissional, fomos acometidos por um estranhamento¹⁴ que não nos permitiu um repouso tranquilizante nem no lado filosófico e nem no lado pedagógico. Embora seja difícil traduzir esse estranhamento em palavras, a sensação era a de um não pertencimento a nenhum dos lados, que resultava na impossibilidade de habitar qualquer um dos dois territórios hegemônicos. Parafraseando Deleuze (2011, p. 9), que descreve os efeitos de superfície como algo que é simultaneamente o “futuro e o passado, o muito e o pouco, o mais e o menos, o demasiado e o *ainda*, o já e o *não*”, nos sentíamos *ainda* não demasiadamente filósofos, mas *já* não totalmente pedagogos porque o acontecimento é sempre os dois ao mesmo tempo. Foi a partir desse inquietante estranhamento que elaboramos nossa problemática de estudo atual, que implica em responder ao seguinte questionamento: como os professores de Filosofia da Educação do Curso de Pedagogia de Teresina-PI criam modos de subjetivação no seu ensino.

Ao considerarmos as pesquisas que abordam o ensino de Filosofia da Educação no espaço acadêmico brasileiro, chegamos a três diagnósticos distintos. No primeiro, a Filosofia da Educação é delimitada a uma das duas vertentes predominantes, a filosófica ou a pedagógica (TOMAZETTI, 2003; VIEIRA, 2010). No segundo, não existe Filosofia da Educação de qualquer espécie (GUARDE, 1998; QUILICI NETO, 2001). E, no terceiro, existe uma pluralidade de Filosofias da Educação compartimentadas (MAZZOTTI, 2000; QUILICI NETO 2001). Segundo nosso ponto de vista, as três possibilidades acerca do ensino de Filosofia da Educação, se mostraram insuficientes para dirimir nossas inquietações, além de remeterem à lógica binária de Cila e Caribides.

¹³ Conforme foi explicitado na introdução, as linhas de segmentaridade são de três tipos: molar, molecular e de fuga. Esse tópico será tratado com mais propriedade no quarto capítulo, referente à cartografia.

¹⁴ Rolnik (2007) explica que um estranhamento pode ser traduzido pela sensação de perda de sentido, expresso na impossibilidade de habitar qualquer território. Essa forte sensação de irreconhecível impossibilita os efeitos tranquilizadores da segmentaridade molar, provocando o desabamento de território.

A primeira possibilidade simplesmente corrobora a existência de uma inevitável escolha entre dois lados opostos, reforçando o que chamamos de endurecimento molar do ensino de Filosofia da Educação, na medida em que o docente opta pelo lado filosófico ou pelo pedagógico. A segunda possibilidade, mais pessimista de todas, também se insere na linha de segmentaridade mais enrijecida porque defende a inexistência de um campo para o ensino da disciplina Filosofia da Educação, considerada “*terra de ninguém*”, porque cada professor “sente-se absolutamente à vontade para elaborar do seu jeito o modo como ela deve ser ministrada” (GUARDE, 1998, p. 140). Podemos contestar essa afirmação ao considerarmos que toda terra é habitada por alguém, mesmo que não conheçamos os costumes de seus habitantes sedentários ou nômades. A terceira possibilidade advoga uma diversidade de concepções filosóficas e educacionais que somente multiplica as opções Cila e Caribides. Aqui, as chamadas “Filosofias da Educação” resultantes de distintas orientações teóricas e também das escolhas individuais e idiossincráticas dos professores, constituem endurecidas províncias, incomunicáveis umas com as outras e fechadas à visita estrangeira. A esse respeito Mazzotti (2000) adverte que sem o diálogo necessário entre seus pares, o professor corre um sério risco de transformar a sua prática pedagógica em mera doutrinação.

Tal opinião é compartilhada por Valle e Kohan (2004), que sustentam que a formação docente constitui um fator relevante na determinação do tipo de prática profissional adotada pelos professores que atuam com a disciplina Filosofia da Educação. Na concepção desses autores, a formação acadêmica recebida pelos professores nos seus cursos de origem implica na determinação do tipo de abordagem trabalhada por eles na disciplina em questão, resultando em tratamentos irregulares concedidos à Filosofia ou à Educação. Assim, as situações vivenciadas nas graduações em Filosofia, Pedagogia, Ciências Sociais ou em qualquer outra área tendem a se reproduzir nas pós-graduações em Filosofia e Educação, nas quais a Filosofia da Educação é concebida e ensinada de forma heteróclita.

Assim, vindos de trajetórias que guardam, entre si, pouquíssimos pontos de contato, os professores tendem naturalmente a moldar seus próprios cursos de Filosofia da Educação, de acordo com suas experiências individuais, como uma introdução à lógica ou à epistemologia, à história da Filosofia ou à história das ideias filosóficas sobre a educação, ou ainda como um longo estudo monográfico de um autor ou de uma corrente do pensamento educacional – sob o risco de reduzirem sua atuação à transmissão de

uma Filosofia doutrinária da educação. (VALLE; KOHAN, 2004, p.17).

Desse modo, a formação do professor de Filosofia da Educação constitui um dos principais fatores na construção dos processos de desenvolvimento da disciplina Filosofia da Educação, que tenderá a privilegiar os conteúdos filosóficos ou pedagógicos, dependendo dos tipos de conhecimentos predominantemente internalizados pelo professor ao longo de sua formação. Tal constatação denota que, respectivamente, os pressupostos teórico-metodológicos recebidos em uma formação filosófica ou em uma formação pedagógica resultam, na prática, em um fechamento cognitivo expresso na ênfase demasiada nos conteúdos filosóficos em detrimento dos assuntos pedagógicos, no primeiro caso; ou na ênfase demasiada nos conteúdos pedagógicos em detrimento dos assuntos filosóficos.

Em termos deleuzianos, Gallo (2012) faz a mesma advertência ao criticar os modelos atuais de formação do professor de Filosofia que tendem a formar reprodutores do mesmo na medida em que tais profissionais, recém-formados, geralmente costumam reproduzir em sala de aula suas experiências vivenciadas como estudante¹⁵. Assim, os estudantes aprendem a ler e comentar textos filosóficos, mas não a fazer suas próprias experimentações, limitando-se a assumir falsamente os problemas impostos por outros. Para ele, uma formação ativa e não reprodutora deveria envolver necessariamente um exercício de experimentação do pensamento, de “experimentar o incômodo do desconhecido, do *ainda não* pensado e *construir* algo que nos possibilite enfrentar o problema que nos fez pensar” (GALLO, 2012, p. 72).

Sobre a especificidade da disciplina Filosofia da Educação no espaço universitário, Henning (2010) elenca algumas dificuldades ou dilemas que o professor da referida disciplina enfrenta nos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas. Conforme a argumentação da autora, muitas vezes escapa aos profissionais praticantes da Filosofia da Educação que a mesma se constitui com uma disciplina em torno da qual convergem elementos teóricos da Filosofia e elementos teórico-práticos da Educação, sendo inviável um ensino que não considere essa dupla implicação. A partir dessa constatação o professor de Filosofia da Educação, independentemente da sua formação

¹⁵ Nosso estudo não tem por objetivo investigar os cursos de formação de professores. Essa menção feita ao docente formado no curso de filosofia é justificada porque tal profissional tradicionalmente se encaminha para o exercício do magistério da disciplina Filosofia da Educação, seja por opção ou devido a impossibilidade de atuar na sua área de origem (HENNING, 2010).

inicial, deve também considerar os dois seguintes fatores: o saber filosófico tem um caráter enciclopédico e a ambiência educacional é marcada por questões de natureza interdisciplinar.

Todavia, como explicita Albuquerque (1998, p. 56), a relevância, seleção e tratamento dos conteúdos disciplinares da Filosofia da Educação “parece ser definida muito mais em função da “familiaridade” que o professor tem com o seu curso de origem”. Além disso, a necessidade de transitar entre o pensamento filosófico e o educacional, combinada com a escassez de recursos institucionais (cursos e material bibliográfico específicos da área), faz com que o professor de Filosofia da Educação, no contexto do ensino de sua disciplina, trabalhe conteúdos diretamente relacionados aos conhecimentos oriundos da sua formação inicial ou continuada. Em outro estudo, no qual são investigados os programas de ensino de Filosofia da Educação de dez instituições públicas de ensino superior em diferentes Estados brasileiros, Albuquerque (2003, p. 4) evidencia que os resultados da sua pesquisa revelaram: “uma postura preconceituosa com que a disciplina Filosofia da Educação é vista nos meios filosóficos”, considerada como “*coisa de pedagogos*”; uma “tendência dos próprios intelectuais da Filosofia da Educação de dissertar muito mais sobre os aspectos puramente filosóficos, deixando a educação como mera conclusão dos seus textos”; e uma “dispersividade temática constitutiva dos programas de Filosofia da Educação”.

Enquanto os dois primeiros tópicos se inserem na problemática da bifurcação filosófica ou pedagógica, o terceiro tópico pode ser lido não como um obstáculo rigidamente sedimentado no caminho do ensino da Filosofia da Educação, mas como um saco infinito que contém uma multiplicidade temática. Assim, ao considerarmos a abrangência temática no âmbito do ensino de Filosofia da Educação, podemos constatar que existem férteis problemas a serem explorados. Entretanto, nem sempre os professores estão dispostos a experimentar o problema, visto que isso implica num mergulho em outros territórios, nos quais eles estarão sujeitos a afetações que poderão modificar suas formas de pensar e agir em virtude do cruzamento de domínios territoriais distintos. Esse fluir do movimento do pensar ocorre no *entre* e não cessa de conectar o familiar e o estranho, o saber e o não saber, pois, como diz Kohan (2002, p. 129): “Para aprender há que se mover entre um e outro, sem ficar parado em nenhum dos dois”.

Por sua vez, Gelamo (2007, p. 305) comenta que a partir da filosofia deleuziana, podemos escapar da forma de pensar como reconhecimento, visto que é “mais produtivo experimentar e inventar do que apenas repetir coisas”.

Nessa perspectiva, tanto as críticas de Gallo (2012), Kohan (2002) e Gelamo (2007) são baseadas na percepção deleuziana acerca da imagem dogmática do pensamento que predomina nas relações pedagógicas entre professores e alunos, cuja segmentação dura reflete em escala menor uma macropolítica grotesca na qual os planos de organização do campo social (classe, sexo, profissão, etnia, idade, identidade, etc.) exigem que sejamos nós próprios desde que sejamos como os outros. Para Deleuze (2009, p. 228), enquanto “não dispusermos dos próprios problemas, de uma participação nos problemas, de um direito aos problemas, de uma gestão dos problemas” permaneceremos nesses territórios bem definidos, continuando a ser escravos de suas linhas enrijecidas. Isso ocorre porque o espaço institucionalizado de ensino, como parte integrante de um espaço social coletivo, obedece a uma lógica macro que consiste no contínuo estabelecimento de estratégias de pensamento a serviço da conservação e da obediência.

Considerando o exposto, podemos arriscar a seguinte leitura acerca das três referidas possibilidades para o ensino de Filosofia da Educação: as escolhas dos professores advêm de elementos extraídos de sua própria formação que, estabelece fronteiras e delimitações territoriais no seu ensino. Por estarem pautados naquilo que já lhes é próprio, suas aulas assumem um caráter transmissivo daquilo que é reconhecido, remetendo seus alunos a um plano de organização onde tudo é feito para delimitar, categorizar e conduzir a algo já instituído, excluindo os modos de criação, os modos inventivos que estabelecem as linhas de fuga.

Dessa forma, como afirmamos anteriormente, as três formas citadas de ensino de Filosofia da Educação, por encaminharem seus atores (professores e alunos) para territórios já densamente sedimentados são consideradas aspectos da *linha de organização dos territórios* (linha molar). A sensação de estranhamento gera um abalo sísmico nesses territórios rigidamente organizados, fazendo com que seus atores oscilem entre a atração e a repulsa, entre o alívio e a angústia, numa atitude ambígua caracterizada pela alternância entre a perda e o ganho de sentido em existências individuais, coletivas ou sociais. Não existe uma regra para a sensação do irreconhecível, do não-pertencimento: os atores podem se sentir integrados em relação aos aspectos profissionais, familiares, mas sentir um estranhamento em relação aos

ideais de sua época, aos costumes de sua cultura ou às formas de governo de sua sociedade.

Esse movimento de vaivém de atração e repulsa, de instabilidade, é característico do duplo traçado da *linha de simulação* (linha molecular), onde a sensação de familiaridade se traduz em pertencimento a um território estável e a sensação de estranhamento estabelece a crise territorial, gerando pequenos abalos sísmicos que deixam à mostra fissuras problemáticas que somente são perceptíveis aqueles que não ficam paralisados e tentam criar novos territórios.

Essa possibilidade se encontra na processualidade da *linha dos afetos* (linha de fuga) que se diferencia do processamento cognitivo de informações ou reconhecimento de padrões e ideias da linha de organização territorial e da instabilidade da linha de simulação. Essa linha não oferece a tranquilidade da crosta mais espessa das segmentações molares, ou a dúbia sensação da linha molecular, mas seu fluxo incontrolável e característico da linha de fuga expõe a quem nela adentra a encontros. Nesses encontros, a vulnerabilidade ao outro flui como um “campo de forças vivas que nos afetam e se fazem presentes em nosso corpo sob a forma de sensações”, sendo mediante o exercício dessa capacidade que o outro torna-se “uma presença que se integra à nossa textura sensível, tornando-se assim, parte de nós mesmos” (ROLNIK, 2007, p. 12).

Diante do exposto até aqui, é possível constatar que nos dias atuais, o campo da Filosofia da Educação continua permeado pelo antigo dilema que faz com que teóricos, pesquisadores e professores tenham que eleger a vertente filosófica ou a pedagógica como predominantes tanto na formulação de sua concepção de Filosofia da Educação quanto para o seu ensino. Em ambos os casos, persiste uma indesejável priorização de uma área em detrimento de outra.

Não obstante, tais questões constituem importantes lacunas na literatura especializada acerca da formação docente, visto que são escassos os estudos acerca da prática de ensino dos professores de Filosofia da Educação no Brasil.

Diante desse impasse, como conceber a Filosofia da Educação e como praticar seu ensino sem cair nas mesmas armadilhas das tendências vigentes? Parafraseando Deleuze (2011) como reorientar o pensamento para um ensino filosófico-educacional na dupla luta contra a altura e a profundidade, usando o manto de leão e o porrete de Hércules ou, conforme nossa experimentação, utilizando as sandálias aladas, o capacete da invisibilidade e o saco infinito de Perseu?

Nossa sugestão será explicitada na próxima seção, na qual abordaremos, a partir da leitura de Deleuze em sua obra *Espinosa: Filosofia prática*, a noção de bons encontros e maus encontros, como um norteamento para nossa experiência educativa no âmbito do ensino de Filosofia da Educação, como algo que possa nos potencializar para efetuarmos um deslizar entre os saberes na promoção de novos modos de ser e viver.

2.2 Os bons encontros e a contra-efetuação do acontecimento para habitar a superfície

A presença do filósofo francês contemporâneo Gilles Deleuze no Brasil como aporte teórico não é recente, já que suas obras foram traduzidas e publicadas por editoras nacionais a partir dos anos de 1970. Nas três décadas subsequentes, uma vasta produção teórica e acadêmica foi produzida a partir de suas ideias (TADEU; KOHAN, 2005; GALLO, 2008; GELAMO, 2007; PAGNI, 2012). É interessante notar que a recepção do pensamento de Deleuze por alguns expoentes da filosofia da educação brasileira, embora parta de aportes teóricos comuns, produz contribuições alternativas em torno das questões e temas educacionais ao privilegiar deslocamentos conceituais distintos (MARINHO, 2012).

Essa recepção constituída pelo olhar filosófico-educacional, ao mesmo tempo, recupera alguns textos e introduz outros. No caso de Deleuze, embora muitos estudos tenham sido produzidos no campo educacional em torno de noções trabalhadas nas obras *Diferença e Repetição* (1968/2006), *Mil Platôs* (1980/1995-1997) e *O que é Filosofia?* (1991/1992), a novidade reside na retomada de uma obra anterior: a *Lógica do sentido* (1969/1982), especialmente, no que diz respeito às reverberações do legado filosófico cínico e estóico na contemporaneidade.¹⁶

Visto que excede o escopo deste trabalho apresentar um estudo pormenorizado acerca das referidas obras, eventuais menções às mesmas serão feitas na medida em que suas conexões se fizerem necessárias para elucidar a articulação entre as três imagens filosóficas¹⁷ no âmbito do ensino da Filosofia da Educação e as demais noções deleuzianas trabalhadas nesse capítulo.

Como será mostrado, esse desvio retoma a discussão tratada anteriormente acerca do problema entre o predomínio filosófico ou pedagógico, lançando-lhe uma

¹⁶ Respectivamente, as datas entre parênteses indicam o ano da publicação original em francês, seguido pelo ano da publicação da versão brasileira, traduzida para o português (GALLO, 2008, p. 20-21).

¹⁷ Conforme visto no capítulo anterior.

nova perspectiva cujos desdobramentos culminarão na possibilidade de uma Filosofia da Educação como arte da superfície. Tentaremos evidenciar que embora existam múltiplos caminhos a serem trilhados a partir das ideias de Deleuze, algumas conexões específicas serão necessárias (por exemplo, com os Cínicos, os Estóicos e o Foucault tardio) para que o percurso culmine na nossa experimentação de si, como arte da superfície¹⁸.

O tema da arte da superfície é tratado prioritariamente na obra *Lógica do Sentido* (DELEUZE, 2011). Todavia, seu ressoar pode ser encontrado também na obra *Espinoza: Filosofia Prática* (DELEUZE, 2002). Sob o pretexto de explicitar uma característica da escrita de Espinoza, o filósofo francês menciona que o autor costumava desenvolver suas principais teses nas vulcânicas notas de rodapé de seus livros. Assim, se pretendemos evocar um ensino de Filosofia da Educação a partir das três imagens, a primeira exigência para o professor seria atentar para os seus limiares: suas alturas e suas profundezas. Habitar a superfície não significa negar as alturas celestiais e as profundezas vulcânicas, mas saber deslizar entre elas.

Dessa forma, não devemos proceder como a águia de Platão, que contempla as coisas a partir de uma perspectiva do alto e tampouco devemos agir como toupeiras que se escondem nos emaranhados túneis do subterrâneo. A opção deleuziana, evocada em três ocasiões, recai sobre a figura do carrapato que possui somente três afetos, sendo que dois deles são seus limiares (DELEUZE, 2011, p. 136; DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 219; DELEUZE, 2002, p. 129-130). Os afetos do carrapato são o da luminosidade, o olfativo e o calorífico. Pelo primeiro, ele sobe até o galho mais alto e lá permanece até o momento em que, sentindo o odor de algum mamífero, ele se deixa cair sobre as costas do animal que passa sob o galho. Em seguida, ele se deixa levar pela afetação do calor, em busca de regiões mais quentes e sem pêlos do animal. Em outros termos, poderíamos dizer que o carrapato usou suas sandálias aladas para se elevar até o cume da rama para, em seguida, habitar a superfície da pele do animal e que, depois, usou seu capacete da invisibilidade para se ocultar nas profundas pelagens.

Conforme Deleuze (2002), tudo o que precisamos é ter sempre em perspectiva nossos dois limiares, um limiar ótimo e um limiar péssimo que nos afetam. Essa noção baseia-se na concepção espinosista de que os modos de existência podem ser resumidos

¹⁸ No caso de Foucault, trata-se mais de um desvelamento, a exposição de sua faceta como professor, apresentada de forma ampla a partir da publicação de uma coletânea que reúne seus cursos, seminários, conferências, entrevistas e ensaios que propiciam “uma leitura renovada dos processos de formação humana” (FREITAS, 2012, p. 52).

em dois tipos: bons ou maus. Aqui, a advertência é que tais noções não têm conotações moralizantes transcendentais, mas apenas sentidos modais e imanentes. Algo será considerado bom, forte ou razoável se contribuir para selecionar e organizar encontros que convém à nossa natureza e que, por apresentarem relações combináveis com outros elementos, aumentam a nossa potência de sermos afetados. Inversamente, será considerado mau, fraco ou insensato aquilo que vive à margem dos encontros, limitando-se a sofrer suas consequências e a lastimar a diminuição de sua potência conectiva de ser afetado.

O filósofo francês explica ainda que Espinosa denomina, respectivamente, de alegria e tristeza as afetações sentidas pelos nossos corpos quando encontramos outros corpos ou ideias, numa relação que se compõe para formar um todo mais potente (isto é, com mais capacidade de estabelecer conexões) ou, contrariamente, se decompõe, desagregando e erodindo a coesão entre as partes. Quando encontramos um corpo que convém com o nosso, mesmo quando desconhecemos o que temos em comum, experimentamos a afetação da alegria, ao passo que, ao nos depararmos com um corpo que não convém com o nosso, somos afetados pela tristeza, que limita tanto o nosso poder de agir quanto o de padecer. A noção de corpo é assim evidenciada:

Um corpo pode ser qualquer coisa, pode ser um animal, pode ser um corpo sonoro, pode ser uma alma ou uma ideia, pode ser um *corpus* linguístico, pode ser um corpo social, uma coletividade. Entendemos por longitude de um corpo qualquer conjunto das relações de velocidade e de lentidão, de repouso e de movimento [...]. Entendemos por latitude o conjunto dos afetos que preenchem um corpo a cada momento, isto é, os estados intensivos de uma força anônima (força de existir, poder ser afetado). Estabelecemos assim a cartografia de um corpo. O conjunto das longitudes e das latitudes constitui a Natureza, o plano de imanência ou de consistência, sempre variável, e que não cessa de ser remanejado, composto, recomposto, pelos indivíduos e pelas coletividades. (DELEUZE, 2002, p. 132-133).

Ao assumirmos essa compreensão deleuziana e transportá-la para o âmbito de nosso objeto de estudo, poderemos compreender que ocupar o mesmo espaço institucional, a cátedra de ensino de Filosofia da Educação, não implica em ser afetado pelos mesmos elementos. Isso porque, além das diferenças constitutivas de cada corpo (a singularidade de cada professor), há uma extensa diversidade de outros corpos cujas reverberações são capazes de acarretar afetações alegres ou tristes: as relações com outras pessoas (professores, alunos, funcionários), com a própria disciplina Filosofia da Educação (concepções, temas e plano de ensino), ideias e estranhamentos. As relações

entre os corpos podem ser como brisas quase imperceptíveis ou como rajadas intempestivas que fulminam e arrastam o chão sob nossos pés. E mesmo aqui, não há regras, hierarquias ou determinações: há quem aprecie brisas e quem prefira tempestades. As afetações são como cargas dinâmicas que pulsam em velocidades e ritmos diferenciados, sem regras padronizantes para determinar os encontros com aquilo que nos afeta. A única ressalva, é que para que haja encontros é preciso atentar para os limiares, nosso mínimo e nosso máximo, pois todo “encontro é preparado, tornado necessário pelos movimentos celestes e subterrâneos” (DELEUZE, 2002, p. 135).

É nesse sentido deleuziano que nossa experimentação não pode jamais pretender *explicar* (numa perspectiva exteriorizada, superior e pivotante) a prática de ensino dos colegas docentes, mas deve tentar *implicar* o próprio modo de ensino de Filosofia da Educação *na e com* as outras narrativas/experiências docentes que habitam o espaço institucional compartilhado desse território que chamamos de Filosofia da Educação no curso de Pedagogia da UFPI.

Diante do exposto até o momento, várias questões podem ser suscitadas a partir da filosofia prática deleuziana de inspiração espinosista. Lembrando que todos os corpos possuem em comum a extensão, o movimento e o repouso, podemos indagar: Quais são nossos limiares no âmbito do ensino da Filosofia da Educação? Que territórios visitamos, que distâncias percorremos e em qual velocidade? Inicialmente, quais foram as afetações que nos levaram a coabitar o espaço filosófico-educacional ufpiano? Atualmente, nosso ofício de ensinar Filosofia da Educação está em movimento ou habita/repousa em algum corpo (teórico, temático)? Nossos encontros são permeados por paixões alegres ou tristes? E o que fazemos a respeito: buscamos promover os encontros alegres ou nos sujeitamos aos tristes? Em relação a esta última indagação, consideramos que a noção de encontro deve ser assumida de forma análoga àquela da acepção deleuziana de acontecimento visto que, ambas exigem de nós uma atitude. Explicamos a seguir essa similaridade e, em seguida, sua relação com nosso objeto de pesquisa.

Um acontecimento só pode ser considerado como tal, quando o assumimos como nossos, ou seja, quando deixamos de tentar nos esquivar, o que significa “não ser indigno daquilo que nos acontece” (DELEUZE, 2011, p. 151). Isso implica em deixar de colocar a culpa de nossas feridas nos outros, abdicando de ressentimentos e aceitando estoicamente, o que nos acontece. É preciso “querer o acontecimento”.

Que haja em todo acontecimento minha infelicidade, mas também um esplendor e um brilho que seca a infelicidade e que faz com que, desejado, o acontecimento se efetue em sua ponta mais estreitada, sob o corte de uma operação [...]. 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. [...] Não se pode dizer nada mais, nunca se disse nada mais: tornar-se digno daquilo que nos ocorre, por conseguinte, querer capturar o acontecimento, tornar-se o filho de seus próprios acontecimentos e por aí renascer [...]. (DELEUZE, 2011, p. 152).

O acontecimento é uma ferida: algo que marca profundamente nosso corpo e que não podemos ignorar, embora seja possível tentar fazê-lo por algum tempo. O acontecimento não é o que nos acontece, mas a nossa relação pessoal com o que nos acontece. Certas coisas, ideias e condições, embora já existam previamente, para que sejam tomadas como acontecimentos precisam ser assumidas como *nossas*. Desse modo, compreendemos que todo acontecimento é duplo, pois enquanto uma parte dele se realiza em nós, a efetuação, a outra parte somente será concretizada se houver de nossa parte a contra-efetuação. À luz do acontecimento, mudamos nosso modo de pensar e conectamos passado e futuro num só momento, de modo que o tempo não é mais regido por Cronos, mas por Aión.

Em todo acontecimento existe realmente o momento presente da efetuação, aquele em que o acontecimento se encarna em um estado de coisas, um indivíduo, uma pessoa, aquele que designamos dizendo: eis aí, o momento chegou; e o futuro e o passado do acontecimento não se julgam senão em função deste presente definitivo, do ponto de vista daquele que o encarna. Mas há, de outro lado, o futuro e o passado do acontecimento tornado em si mesmo, que esquiva todo presente, porque ele é livre das limitações de um estado de coisas, sendo impessoal e pré-individual, neutro, nem geral, nem particular, *eventum tantum*. ... ; ou melhor, que não há outro presente além daquele do instante móvel que o representa: sempre desdobrado em passado-futuro, formando o que é preciso chamar de contra-efetuação. (DELEUZE, 2011, p. 154).

Particularmente, essa passagem é bastante significativa porque me leva a interrogar: o que fizemos a respeito daquilo que foi feito de nós? Sim, porque um acontecimento é sempre um duplo. Existe uma parte do acontecimento que se realiza no momento de sua ocorrência e uma parte que não pode ser realizada ou cumprida, exceto por nós que dele padecemos. Vimos que Deleuze (2011) chama esses dois componentes do acontecimento de efetuação e contra-efetuação. Assim, quando ele sugere que devemos estoicamente ser dignos daquilo que nos acontece, isso significa que um

acontecimento não é um evento isolado, mas algo que possui duas concretizações, sendo que a última delas, só pode ser completada por nós.

Aqui, retomamos nossa aproximação entre as noções de encontro e acontecimento. Em ambas persiste um traço de duplicidade. O acontecimento só se realizará plenamente quando sua efetuação for completada pela contra-efetuação. Por sua vez, o encontro passional necessita de um movimento racional que resulte na compreensão das paixões que nos afetam. Esse esforço (*conatus*) ativo persistiria contra as forças externas que tendem a nos jogar de um lado para outro aleatoriamente, mediante impulsos, emoções, sentimentos e ideias inadequadas que enfraquecem nossa potência de padecer e de pensar. Aqui, não se trata de tentar subjugar a paixão através da razão, mas de mostrar a diferença entre os efeitos deletérios das paixões sem razão (maus encontros) e os efeitos salutares das paixões coordenadas pela razão (bons encontros). Esses bons encontros ou encontros alegres resultam de uma ação decorrente de uma compreensão do próprio agente:

E quanto mais deliberada for a minha decisão, mais responsável serei. A razão, a qual me dá uma clara concepção do que eu faço, faz que eu seja a causa disso. E é isso, em termos gerais, que Espinosa quer dizer por ação – um efeito que resulta de uma ideia que o concebe claramente. [...] Mas a cada ideia na mente corresponde uma modificação no corpo. [...] E quanto mais adequada é a ideia, mais a causa é interna ao agente – tanto mais ela pertence ao *conatus* que o define. Num sentido muito real, portanto, a adequação de ideias significa potência. A pessoa racional é aquela que sempre se esforça para aumentar essa potência, para mudar a paixão em ação e para assegurar a si mesma a alegria, a independência e a serenidade, que são as verdadeiras marcas da liberdade. (SCRUTON, 2000, p. 35).

Para Espinosa, mente e corpo não são separados, mas constituem dois aspectos de uma mesma coisa, de modo que toda mudança que ocorre na potência corporal, também é uma mudança que ocorre na potência mental e vice-versa. Existe uma influência recíproca entre ambas (DELEUZE, 2002). Por um lado, os ferimentos corporais (físicos e emocionais) têm seus equivalentes mentais na dor que reduz a potência do nosso pensamento. Por outro lado, quanto mais inadequado for o nosso entendimento sobre as coisas externas que nos afetam, mais elas afligirão e exercerão controle sobre nossos corpos. Essas corrupções paralelas levam a pessoa a ter uma compreensão defeituosa de si própria e do mundo. Tanto na concepção de Deleuze quanto na de Espinosa estamos, na condição de seres corporificados, sujeitos à afetação de forças externas e trancados com elas num mundo de relações. Nessa circunstância, a única atitude sábia é tentar selecionar encontros alegres para aumentar a nossa potência,

fazendo com que algumas das coisas que acontecem conosco também sejam produzidas por nós (SCRUTON, 2000; MACHADO, 1990).

Diante do exposto, podemos continuar nossa exploração em torno das noções deleuzianas arriscando a especulação de que, embora todos os acontecimentos sejam encontros, nem todo encontro é um acontecimento. Isso porque, em linhas gerais, nas suas respectivas completudes, os encontros são afetações e os acontecimentos são sentidos. Podemos afirmar que existe uma miríade de encontros, alegres ou tristes, que permeiam a nossa territorialidade do ensino de Filosofia da Educação. Todavia, nosso acontecimento atual é apenas um: nossa busca pelo sentido de ser professor(a) de Filosofia da Educação.

A esse respeito, é interessante recordar a visão de Deleuze (1992, p. 177) acerca do exercício de dar aulas: “dá-se um curso sobre aquilo que se busca, mas não sobre o que se sabe”. Tal afirmação subverte o senso comum segundo o qual lecionamos sobre aquilo que sabemos já que a educação seria uma forma de transmissão de conhecimentos e formatação de cultura. Na sua provocativa definição, a aula é tratada como um exercício de busca de sentido, algo que não se conserva estaticamente porque está sempre se renovando e se produzindo a cada nova relação estabelecida (LÓPEZ, 2008, p. 11). A cada aula, novos encontros são estabelecidos e toda preparação teórica prévia será atravessada por relações que podem constituir ou não um grande esforço de pensamento, pois os alunos não costumam ouvir tudo atentamente, mas cada um pega aquilo que lhe convém, aquilo que precisa ou que tem vontade, ou aquilo que podem aproveitar para alguma coisa (DELEUZE, 1992).

Nossa experiência docente com a disciplina Filosofia da Educação no curso de Pedagogia nos propiciou tanto encontros alegres quanto encontros tristes. Ao mesmo tempo em que vivenciávamos circunstâncias na sala de aula (elogios, críticas, questionamentos, problemas, variações e ajustes) que aumentavam nossa potência de sermos afetados pela territorialidade filosófica-educacional, fora da sala de aula passávamos por situações opressivas que nos impactavam, sugerindo que não tínhamos saberes suficientes para ministrar a referida disciplina. Esses choques nos abateram por um determinado tempo.

Posteriormente, nos demos conta do ensinamento deleuziano de que o excesso de saber mata a filosofia e que, o não filosófico completa aquilo que é filosófico, pois “a filosofia tinha necessidade, não só de uma compreensão filosófica, por conceitos, mas de uma compreensão não filosófica, a que opera por perceptos e afetos” (DELEUZE,

1992, p. 178). Assim, em vez de nos deixar deprimir pelos encontros tristes que acusam uma insuficiência filosófica na nossa formação pedagógica, fomos inspirados a transformar nosso estranhamento, nossa sensação de estrangeiridade, em um problema a partir do qual pudéssemos pensar acerca do sentido de ser professor nesse território complexo que é uma aula atravessada por linhas filosóficas e educacionais. Em termos deleuzianos, a aula como forma de arte é assim descrita:

Para se aprender a arte de ensinar, arte de dar aulas, a que tipo de signos um professor tem que estar sensível? Obviamente, aos signos da matéria que ele ensina, mas não apenas a isso. A arte do magistério envolve sensibilidade aos saberes que os corpos dos alunos trazem para uma sala de aula e ao tempo cronológico que estabelece o horário dos encontros que configuram uma aula. Também sensibilidade aos humores dos alunos, ao espaço onde a aula se dá, aos recursos que possui para fazer funcionar a sua matéria, ao currículo que determina o que vai acontecer naquele curso, naquela disciplina, enfim, a “matéria” a ser aprendida. [...] Como uma aula pode ser arte, se tudo o que se faz durante seu acontecimento é discernir, identificar, representar? Todas as aulas estão repletas de afecções, percepções, sensações que não produzem afectos e muito menos criam perceptos. As instituições educacionais e salas de aula estão cheias de informações e opiniões que afugentam os devires da matéria. Uma aula só pode ser uma obra de arte com aquele professor que se confunde com a matéria, que deixa de ser o sujeito de um conhecimento e se torna o corpo pelo qual os devires da matéria deixam inundar os corpos daqueles que ali vieram aprender. (ZORDAN, 2005, p. 264-265).

Na concepção deleuziana, existe três potências do pensamento: a filosofia, a arte e a ciência. Cada uma delas efetua uma experimentação do pensamento que é singular e complementar às demais, sendo que todas elas se opõem à opinião, o não pensamento que se limita a reproduzir aquilo que já foi pensado. A ciência traça um plano de referência e cria funções. A arte compõe um plano de composição e cria perceptos e afectos. A filosofia estabelece um plano de imanência e cria conceitos. Todas elas se entrecruzam e, cada uma de seu modo, não prometem a estabilidade da opinião consensual, mas constituem um convite para a experimentação do pensamento (DELEUZE; GUATTARI, 2010; DELEUZE, 1992).

Como o magistério é uma forma de arte, os elementos não filosóficos que interpenetram a aula são os perceptos e os afectos. Tais elementos não devem ser confundidos, respectivamente, com a percepção e afecção. A afecção é a ação de uma causa externa sobre o corpo e a percepção é a organização e interpretação racional das sensações. Em contrapartida, os perceptos, os afectos e o conceito são potências que, conforme a leitura deleuziana da ética espinosista, são definidas como devires que

possuem a força para se tornar algo novo. Para fins didáticos, Gallo (2012 p. 96) simplifica a terminologia deleuziana e chama de sensibilização essa etapa na qual o professor em vez de impor um problema para os alunos pensarem, introduz um tema para afetá-los. Essa estratégia implica em possibilitar que os alunos vivenciem, sintam na pele, o problema filosófico a partir de elementos não filosóficos como a arte, a música, a literatura o cinema, etc.

A partir da composição desse material, podemos afirmar que nós, professores precisamos viver afetivamente o ensino de Filosofia da Educação e não meramente executar o programa da disciplina. Isso significa vivenciar e não bloquear as circunstâncias, as distintas situações que surgirão no âmbito da aula e que poderão aumentar ou diminuir nossa potência de acordo com a peculiaridade alegre ou triste dos diferentes encontros. Na concepção de Tadeu (2002), trata-se de vislumbrar o que acontece aos corpos quando eles se reúnem em movimentos de mútua afetação. Não se trata de uma soma de corpos, mas de uma composição ou encontro norteada pela questão de saber quais encontros são bons ou maus, isto é, quais combinações aumentam ou diminuem nossa potência de agir. Para ele, no âmbito acadêmico, devemos constantemente nos perguntar se novas combinações “disto” com “aquilo” podem ser melhores do que outras composições precedentes. Melhores no sentido de evitar a todo custo os maus encontros e de multiplicar os bons encontros.

A questão que persiste aqui é como nós, professores de Filosofia da Educação, podemos buscar promover encontros alegres nesse plano de composição imprevisível que é a aula? Mesmo considerando a preparação prévia dos elementos componentes da aula, a relativa constância da presença de seus agentes (professores e alunos) e a segmentaridade dura na qual a disciplina está inserida no âmbito de um curso acadêmico (plano de curso, currículo, curso, instituição etc.), não há como fechar e antecipar totalmente as suas possibilidades. Pois, assim como a vida, a aula possui uma dimensão inapreensível e com um potencial desterritorializador que irá se contrapor ao plano de organização das fronteiras estabelecidas. Nesse sentido, a proposta é retomar a linha deleuziana das três imagens filosóficas e tentar habitar a superfície:

[...] como advogam alguns filósofos antigos, estóicos e cínicos, há uma racionalidade inapreensível pela racionalidade humana e que não permite ao indivíduo conduzir completamente a sua vida como ele bem deseja ou delibera conscientemente, já que ele está sujeito a essa racionalidade outra, às vicissitudes do que se vive e ao acontecimento que lhe acomete. Nesses termos, viver a vida como obra de arte não significa apenas moldá-la segundo os traços deliberados do artista,

mas também se dobrar às forças da matéria, às asperezas e rugosidades de sua superfície e àquilo que lhe escapa ao que está sendo moldado, reconhecendo aí um limite e esperando que daí emergja algo novo e outros modos de existência. (PAGNI, 2012, p. 48).

A tentativa de promover no ensino de Filosofia da Educação uma habitação das rugosidades e asperezas da superfície implica numa retomada da atitude ética e do compromisso político postulado pelos filósofos antigos cínicos e estóicos (PAGNI, 2012). Essa constatação também se coaduna com a crítica espinosista de que nas sociedades constituídas, os homens renunciam de suas potências individuais em prol do fortalecimento do todo (Estado). Nessa condição, a abdicação das potências individuais resulta num consentimento em se deixarem dominar por afecções passivas comuns de esperança, segurança e temor em detrimento da afecção ativa do amor à liberdade (DELEUZE, 2002, p.113). Desse modo, a própria noção de formação seria pervertida¹⁹ porque não haveria por parte dos professores uma tentativa de formar (no sentido de formatar, dar uma forma) às novas gerações, mas haveria um empenho ou esforço em “convidá-las a estarem abertas a essa possibilidade de fazer de sua existência uma obra e de viver a verdadeira vida, expondo-se aos choques, às mudanças e às rupturas que podem trazer com os atuais modos de vivê-la” (PAGNI, 2012, p.48).

Sendo assim, o modo de dobrar as forças ou buscar linhas de fuga em relação ao instituído seria criar outros modos de existência para promover mudanças efetivas que possam nos conduzir a encontros alegres, resultando num aumento da nossa potência para agir. Tal prática demanda o domínio, o controle sobre nós mesmos que pode se constituir através de exercícios ascéticos que estariam vinculados à preparação do indivíduo para constituição de sua *paraskeué*²⁰, que tem o sentido de equipar-se, preparar-se para os infortúnios da vida. Essa proposta seria uma alternativa às teorias da universalidade do sujeito porque na constituição de si, mesmo o sujeito estando enredado pelas relações de poder e saber, ele encontra formas de se subjetivar a partir das técnicas de si (FOUCAULT, 2012).

¹⁹ A perversidade aqui se refere ao sentido explicitado no primeiro capítulo e é relativa noção deleuziana de filosofia como perversão (superfície).

²⁰ A *paraskeué* designa a preparação do indivíduo para a sua existência. Trata-se, portanto, não de uma formação que objetiva um futuro exercício profissional ou uma função social, mas de uma preparação em relação aos acontecimentos da vida (acidentes, infortúnios, reveses etc.) que podem ou não ocorrer. A *paraskeué* encerra tanto o sentido de equipar o indivíduo para tais adversidades, dotando-o com os recursos necessários (como se fossem uma armadura) para enfrentar os acontecimentos, quanto o sentido de ser um treinamento que visa propiciar um melhor desempenho no uso desses recursos no momento oportuno.

Somente podemos nos reinventar criando modos de subjetivação que, por sua vez, nos possibilitem resistir às forças que tentam nos assujeitar à fixação, sem a possibilidade de experimentação de si que nos conduziria a pensar e a transitar para encontros que nos potencializassem. Diferentemente do assujeitamento que provoca uma sensação de familiaridade, a subjetivação propicia um estranhamento a determinados padrões estabelecidos e leva a resistência em relação à essa familiaridade motivada pela sensação de liberdade.

Para discutirmos sobre os modos de subjetivação e resistência, torna-se necessário perspectivar um retorno a constituição do sujeito. Descrevemos como um retorno porque a noção de sujeito constituído na modernidade estava atrelada às relações de poder, que produzia sujeitos com subjetividades dóceis e sem a devida relação de si consigo mesmo. A partir de Deleuze (2002) podemos denominar esse problema como a própria renúncia da potência, já que implica na servil aceitação de deixar-se determinar por outros, ou seja, de somente ser afetado e não afetar, ter a sua potência anulada.

No capítulo a seguir, trataremos da noção de sujeito coadunada com os modos de subjetivação e com as técnicas para a transformação de si que, juntas, constituem formas de resistência a certas formas de governamentalização.

CAPÍTULO III

GOVERNAMENTALIDADE E MODOS DE SUBJETIVAÇÃO COMO PROCESSO DE SINGULARIZAÇÃO A PARTIR DO CUIDADO DE SI

After all this time
 After all of this season
 After your decision to go to the water for
 reason
 It´s only the ocean and you
 And all of this lines
 Will all be erased soon
 They´ll go out with the tide
 And come back with the waves
 It´s only the ocean and you

[Depois de todo esse tempo
 Depois de tudo nesta temporada
 Após a sua decisão de ir para a água por uma
 razão
 É somente o oceano e você
 E todas estas linhas
 Todas serão apagadas logo
 Elas vão sair com a maré
 E voltar com as ondas
 É somente o oceano e você]
 (Jack Johnson, *Only the ocean*, 2010).

O objetivo deste capítulo é discutir a relação entre as noções de sujeito e governamentalidade no pensamento foucaultiano. Para tanto, enfatizamos o modo como o processo formativo do sujeito se encontra atrelado às relações de poder, desde a modernidade, como um exercício de poder que se efetivou na condução de condutas ou comportamentos e na ordenação da probabilidade de governamentalidade.

Essa discussão é importante para evidenciar a atualidade de tais noções nas instituições educacionais onde ocorrem assujeitamentos, mas onde também podem ser criados modos de subjetivação que se constituem nas relações de poder entre os movimentos de dominação e resistência. Pois a nossa experiência é a utilização que fazemos do saber para dar sentido a nossa prática. Se nossa experiência está atrelada ao modo de constituição de nossas subjetividades podemos nos constituir como sujeitos conformados ou não, ou seja, ao mesmo tempo em que somos capazes de resistência a

essa forma de constituição, também somos capazes de criar brechas para reinvenção, o que significa, simultaneamente se assujeitar a ela e nela se subjetivar. A partir da experimentação de si pode surgir uma nova forma de arte da vida ou novos modos de existência como atitude política e ética.

Nos dois capítulos precedentes, enfatizamos a necessidade de uma abertura ao encontro no cenário formativo que seja protagonizado pelos professores. Essa questão está diretamente atrelada ao tema da experimentação de si ou subjetivação. Esse tema será abordado a partir do enfoque dado por Deleuze (2005, 1992) e principalmente por Foucault (2004; 2012; 2013a; 2013b), que relacionam a experiência com os modos de subjetivação.

A partir da teoria foucaultiana procederemos a um recorte do pensamento estóico, no qual o sujeito ético é privilegiado, compreendido como o indivíduo que se constitui a si próprio a partir de sua relação consigo e com os outros num espaço tensionado por forças disciplinares instituídas. No vocabulário deleuziano, as tentativas de fuga do indivíduo ao enquadramento molar são chamadas de produção de novos modos de existência, novas possibilidades de vida ou existência como obra de arte. Na terminologia foucaultiana, o modo como o indivíduo se comporta ou se posiciona em relação a tais forças pode ser chamado de práticas de si, tecnologias de si ou artes de existência. A despeito das diferentes denominações, trata-se de referências à noção de modos de subjetivação.

No presente capítulo, privilegiaremos a perspectiva de Foucault (2004; 2012; 2013a; 2013b) acerca dos modos de subjetivação porque é a partir dela que, posteriormente, a leitura de Deleuze (1992; 2005) se apropria para descrever tudo em termos de linhas²¹.

Encerraremos o capítulo evidenciando que os caminhos teóricos de Deleuze e Foucault se entrecruzam também no esforço de relacionar a experimentação de si coadunando-a aos modos de subjetivação.

3.1 Governamentalidade: o sujeito fabricado/construído pelas tecnologias educacionais e pelas práticas de si

²¹ Para Deleuze a especificidade da filosofia de Foucault está na existência de três linhas que problematizam o pensamento: a linha da arqueologia do saber, a linha das estratégias do poder e a linha da genealogia do sujeito ou subjetivação. A partir da articulação dessas três dimensões, Deleuze sustenta que o pensar é a resistência, o dobrar o que vem de fora e a constituição de um dentro ou um sujeito (DELEUZE, 2005; MACHADO, 1990).

Na busca por uma mudança mais adequada de nossa própria existência e de uma conduta pautada por uma ação cada vez mais capaz de expô-la no mundo, poderíamos fazer da constituição de nossa própria subjetividade objeto de nosso pensar. No entanto, modernamente, as subjetividades e a experiência que impulsionam o pensar foram substituídas por tecnologias de fabricação de subjetividades dóceis, por uma certa seriação que não fugisse dos mecanismos de controle e dominação. Assim, na constituição tradicional das subjetividades, pouco importou as deliberações do sujeito que foram moldadas, enformadas, de modo que ele não tenha se dado conta disso, além de ter suas experiências pautadas na noção de reprodução ao instituído.

Na auto-avaliação acerca da sua trajetória filosófica, Foucault (2013a) evidencia que a temática central de seu trabalho nos últimos vinte anos fora a questão do sujeito: os modos como os seres humanos se transformam em sujeitos²². Para ele, o sujeito é constituído mediante um jogo de forças protagonizado pelas imposições exteriores (práticas coercitivas) oriundas das relações de saber e de poder, e pelas relações intersubjetivas (práticas de liberdade) com si mesmo e com os outros. Na sua perspectiva, o principal objetivo contemporâneo não deveria ser a descoberta do que somos, mas a resistência ao que somos em conexão com o compromisso de tentar imaginar e construir o que efetivamente poderíamos vir a ser.

Todavia, diferentemente da concepção defendida por Foucault (2013a), a noção de sujeito que predomina no âmbito educacional ainda permanece atrelada ao legado moderno, que definiu a subjetividade como algo já dado, estável e de caráter universal. Nessa acepção, o sujeito seria passível de ser educado e a educação seria o instrumento certo para moldá-lo a fim de torná-lo o que ele essencialmente é, lapidado pelas tecnologias educacionais. Como o sujeito foi produzido, sua liberdade de pensamento e experiência também foram obstados pela obediência ao instituído, ou seja, pela educação, que seria apenas uma dessas ferramentas atreladas à sistematização científica e técnica. Essa exclusão da experiência equivale a uma tentativa de impedimento da relação consigo mesmo. Na noção foucaultiana de sujeito não é possível falar de figuras modelares de aluno ou de professor, mas sim de variáveis

²² Gallo (2009) explica que Foucault atribui ao conceito de sujeito um papel central, como elemento articulador na sua produção intelectual. O problema do sujeito atravessa toda a sua obra a partir de diferentes inflexões. Na primeira fase, da arqueologia, o sujeito é tematizado na sua relação com o saber; na segunda fase, da genealogia, o sujeito é tematizado na sua relação com o poder; e, finalmente, o sujeito é tematizado na sua relação consigo mesmo, na fase da ética compreendida como estética da existência.

figuras de alunos e de professores, isto é, sujeitos que estão sempre em construção, em contato, em articulação e interferência mútua e que possam se constituir a partir de sua relação com o mundo, com a vida e consigo mesmo.

Na noção foucaultiana de subjetivação, o sujeito não é universal, mas uma construção histórica. Diferentemente da concepção moderna na qual a educação é considerada o processo universal mediante o qual o sujeito é fabricado, na concepção foucaultiana a educação não é o único elemento do processo formativo do sujeito, visto que este também se constitui a partir de suas outras relações sociais e de sua relação consigo mesmo a partir das técnicas de si. Todas essas relações possibilitam a constituição provisória do sujeito, provisória porque o sujeito não é estático e está em constante transformação.

O problema evidenciado aqui diz respeito ao modo como o processo formativo do sujeito está atrelado às relações de poder, ao modo como o sujeito foi pensado como sujeito da razão, imagem das alturas. Modo este que exclui o processo formativo do sujeito com sua relação com o mundo e consigo mesmo, especificamente, no exercício de poder nas sociedades modernas que consiste na condução de condutas e na ordenação da probabilidade que denominamos de governo. Em outras palavras, governar é “um modo de ação sobre a ação dos outros” e uma tentativa de “estruturar o eventual campo de ação dos outros” (FOUCAULT, 2013a, p. 288-289). Como forças, as relações de poder se afetam mutuamente e se entrecruzam nos diversos espaços constituintes de uma sociedade.

Através dos tempos, as relações de poder foram progressivamente governamentalizadas: “elaboradas, racionalizadas e centralizadas na forma ou sob a caução das instituições do Estado” (FOUCAULT, 2013a, p. 293). Dessa forma, além de os poderes instituídos exercerem um controle sobre a produção das subjetividades na medida em que elege um modelo de sujeito a ser fabricado no espaço escolar, também se previne contra a proliferação de subjetividades. Conforme explica Aspís (2011, p. 172-173), a governamentalidade captura a multiplicidade e a reduz a pares opostos: “As sociedades disciplinares instauram a reprodução; assim roubam a imprevisibilidade, o imponderável, o novo, a vida”.

Em outro registro, as relações de poder na filosofia foucaultiana são descritas na sua amplitude como relações moleculares em torno de uma instância molar, “se entendermos por ‘governo’ o poder de afetar sob todos os aspectos” (DELEUZE, 2005, p. 84). Isso pode ser melhor compreendido se considerarmos que o poder não está

localizado em indivíduos ou instituições porque todas as relações humanas são permeadas pelo poder.

Segundo Gallo (2009), Foucault sustenta a existência de três mecanismos de poder: a soberania, a disciplina e o biopoder. A soberania era o poder típico exercido pelos reis que podiam decidir sobre a vida ou morte de seus súditos. Já a disciplina é uma tecnologia de poder ligada às instituições, cuja função é a execução do poder. Ela é um poder individualizante porque se exerce sobre o corpo de cada indivíduo e também é uma força externa que se internaliza no indivíduo. O processo disciplinar é um controle no qual o indivíduo aprende a controlar a si mesmo. Essa tecnologia disciplinar acarreta a docilização dos corpos. E o espaço da instituição é o mais adequado para a disciplinarização porque é um espaço fechado, visto que dificilmente se exerce controle em espaços abertos. Os indivíduos são confinados e disciplinados dentro da instituição. Essa é a estruturação do campo de ação. Após terem aprendido a exercer esse controle sobre si mesmo, eles podem sair da instituição. É nessa perspectiva que é possível afirmar que a escola educa e disciplina.

O biopoder é uma tecnologia complementar à tecnologia disciplinar porque age sobre grandes populações (corpos populacionais), pois é um poder sobre a vida de modo geral. As políticas públicas de educação são exemplos disso. O Estado não consulta os indivíduos sobre suas razões pessoais para o não cumprimento de alguma de suas normas. Por exemplo, se um pai tira seu filho da escola, o Estado age por intermédio do Conselho Tutelar de modo a garantir que o processo de escolarização da criança, segundo o molde estatal, seja garantido. O Estado exerce sua força de tal maneira que os pais podem responder judicialmente se não cumprirem com suas obrigações. Na condição de cidadãos, nós somos produzidos por essa tecnologia de poder. Como sujeitos, somos efeitos desse poder disciplinar e desse biopoder. O poder disciplinar exercido sobre nós na escola nos constitui como sujeitos (GALLO, 2009).

Foucault (2013a) adverte que embora o sujeito não esteja totalmente à mercê do poder que se exerce sobre ele, sua liberdade fica restringida à capacidade de resistir a determinadas formas de sujeição. Trata-se de um jogo de forças porque assim como o poder só pode ser exercido contra homens livres, a liberdade é a pré-condição para a existência do poder. As relações de poder são jogos de verdade ou jogos estratégicos entre liberdades nos quais uns tentam sobrepujar os outros através da determinação de suas condutas e os outros podem resistir ou não a esse estado de dominação, recusando

que sua conduta seja determinada ou, em contrapartida, também tentando determinar a conduta de seus opositores (FOUCAULT, 2012).

Como já foi mencionado, as relações de poder são exercidas nos mais diferentes espaços sociais. No domínio de uma instituição escolar, por exemplo, o poder é praticado de diversas formas e em distintas circunstâncias num jogo estratégico de relações entre indivíduos ou entre grupos, sem que estas inter-relações constituam um modelo específico ou padrão de exercício de poder. Ao contrário, as formas mediante as quais o poder é exercido assumem a formatação de blocos de interferência mútua.

Por exemplo, uma instituição escolar: sua organização espacial, o regulamento meticuloso que rege sua vida interior, as diferentes atividades aí organizadas, os diversos personagens que aí vivem e se encontram, cada um com uma função, um lugar, um rosto bem-definido – tudo isso constitui um “bloco” [...]. A atividade, que assegura o aprendizado e a aquisição de aptidões ou de tipos de comportamento, aí se desenvolve através de todo um conjunto de comunicações reguladas (lições, perguntas e respostas, ordens, exortações, signos codificados de obediência, marcas diferenciais do “valor” de cada um e dos níveis de saber) e através de toda uma série de procedimentos de poder (enclausuramento, vigilância, recompensa e punição, hierarquia piramidal). (FOUCAULT, 2013a, p. 285-286).

Considerando a impossibilidade de se situar além desse embate de forças, o autor propõe que o exercício do poder seja definido como “um modo de ação sobre as ações dos outros” ou ainda como “o *governo* dos homens uns pelos outros”, no qual a liberdade se constitui como o elemento mais importante (FOUCAULT, 2013a, p. 289).

Esse tópico é comentado por Deleuze (2005) a partir de uma articulação entre as noções de encontro e acontecimento, citadas no capítulo anterior. Para ele, aquilo que na filosofia prática espinosista são chamados de bons ou maus encontros também constitui forças que nos afetam: se as afetações forem alegres aumentam nossa potência de ser afetado e de estabelecer conexões, se as afetações forem tristes atuarão de modo inverso em nossos corpos. Lembrando sempre da amplitude que a noção de corpo tem na filosofia de Deleuze (2002), compreendido como algo que pode ser qualquer coisa (um animal, uma ideia, um som, uma coletividade etc.). E na condição de corpo, sofre afetações diversas e em diferentes velocidade e ritmo porque a força de existir é justamente o poder de ser afetado. Essa conexão é evidenciada na seguinte passagem: “Espinosa dizia: não se sabe do que um corpo humano é capaz, quando se liberta das disciplinas do homem. E Foucault: não se sabe do que o homem é capaz “enquanto ser vivo”, como conjunto de “forças que resistem” (DELEUZE, 2005, p. 100).

A resistência aqui é pensada como um movimento contrário e permanente no âmbito do exercício do poder, pois como afirma Foucault (2013a, p. 293-294): “não há relação de poder sem resistência”. A esse respeito, destacamos a noção de resistência a partir da leitura de Aspis (2011, p. 175):

Pensamos uma resistência afirmativa, uma resistência por si mesma. Uma resistência como movimento contra a sujeição, sim; mas porque afirma a vida: seria uma re-existência, uma insistência em existir enquanto vivo, re-existências devirescas múltiplas em movimentos constantes, embora variados. Gostamos de pensar, portanto, em movimentos de resistência como movimentos de criação: o resgate do “fora”, daquilo que pode devir a partir da criação, o que escapa ao Estado, o que escapa ao governo.

Nesse sentido, se pensarmos alternativamente no processo educativo como uma forma do indivíduo agir sobre si mesmo a partir de suas próprias experiências, de um não querer ser governado de determinada forma e tentar construir-se autonomamente, a continuidade da existência da instituição escolar nos moldes tradicionais pode ser contestada. Todavia, o comprometimento de professores e alunos com uma outra perspectiva de existência, que foge do instituído, faz com que mesmo nesses moldes atuais, seja possível atentar para as possíveis brechas que se apresentarem nesse espaço. Isso seria um modo de resistência e uma prática educativa permeada pela prática da liberdade.

Para Foucault (2012), a relação de si consigo mesmo, também chamada de governabilidade é uma das principais formas de resistência aos poderes instituídos que entram em conflito com a liberdade do sujeito. Na sua concepção, essa governabilidade implica no “conjunto das práticas pelas quais é possível constituir, definir, organizar, instrumentalizar as estratégias que os indivíduos em sua liberdade podem ter uns em relação aos outros” (FOUCAULT, 2012, p. 279).

A educação, a partir dessas práticas anteriormente citadas, pode ser concebida como um dos modos pelo qual o sujeito pode cultivar-se a si mesmo. Assim, o processo educativo não seria somente dedicado a transmissão de conhecimentos e tampouco seria pautado exclusivamente por objetivos externos ao sujeito e que são incentivados e valorizados pela normativa moral da sociedade (a conclusão do curso, a inserção no mercado de trabalho etc.), mas passaria a se dedicar ao processo de construção e cultivo do sujeito que, na teoria foucaultiana é o processo de subjetivação (GALLO, 2009).

Para confrontar as atuais formas de assujeitamento com as quais o professor, na condição de pesquisador e produtor de cultura, pode se deparar é necessário buscar na

dimensão artística da própria atividade docente, modos de resistência, criando brechas para a subjetivação. Destarte, essa busca por novas formas de subjetivação também configura “uma possível alternativa de estudos à Filosofia da Educação”, na medida em que invoca “uma atitude ética do pensar, por parte do educador e um compromisso de fazer de sua arte um exercício de (trans)formação de si e do mundo”, num momento em que, simultaneamente, devemos nos interrogar sobre a nossa própria formação, além de nos ocuparmos com a formação dos outros, num processo em que a própria vida é concebida como obra de arte (PAGNI, 2012, p. 36-37).

3.2 Modos de subjetivação

A noção de resistência, vista na seção anterior, também contribui para compreender os processos de subjetivação ou modos de existência. Na leitura deleuziana de Foucault, as relações de saber, poder e subjetivação se articulam de modo inesgotável. Enquanto as categorias de saber (educar, punir, curar) são instâncias molares, as categorias de poder (incitar, suscitar, produzir) são instâncias moleculares, sendo que ambos os domínios coexistem e se correlacionam de forma mútua. Já os modos de subjetivação (resistência e reação) correspondem às linhas de fuga. Esse último domínio ou terceira dimensão da força é interpretado por Deleuze como uma equivalência entre as concepções de Espinosa e Foucault. Para Deleuze, a inspiração espinosista na filosofia de Foucault é evidenciada na maneira como a concepção de força é definida como um poder de afetar e ser afetado por outras forças, isto é, por afetos ou encontros (DELEUZE, 2005; MACHADO, 1990).

É a partir dos diferentes encontros vivenciados que podemos exercitar nossa potência a fim de nos diferenciar do que atualmente somos e também dos outros.

Dependendo dos efeitos produzidos pelos encontros, o sujeito é praticamente “forçado” a questionar e a produzir sentidos àquela experiência que emergiu ao acaso e que, sem consulta, desorganizou um modo de viver até então conhecido. Obviamente, o contato com esse tipo de dado e de acontecimento gera uma série de estranhamentos, incômodos e angústias. [...] Partindo do pressuposto de que a vida acontece nesse campo problemático complexo, onde os dados podem ser tomados como forças, ele mostra que existem as forças que afetam o sujeito de diferentes maneiras e perturbam uma organização mais conhecida, que convencionalmente chamamos de “eu”. Essas forças que circulam do lado de fora mantêm entre si uma relação de enfrentamento, de luta e de choque. (MANSANO, 2009, p. 115).

Isso ocorre porque em cada movimento combinatório suscitado nos encontros não é possível antecipar o vir a ser do sujeito. Nesse processo de subjetivação não há possibilidade para qualquer tipo de controle ou planejamento sobre aquilo que emerge a partir do contato com o outro ou mediante as forças do acontecimento. Por isso, a composição de si é um processo vivo e provisório (MANSANO, 2009).

Na leitura deleuziana de Foucault, o sujeito é um composto de forças, um lugar ou uma região do existente cuja paisagem varia em conformidade com o tipo de força que entra em relação com outras forças, como por exemplo, a “força de imaginar, de recordar, de conceber, de querer” (DELEUZE, 2005, p. 132). É esse movimento de choque e entrelaçamento de forças que compõem, sempre provisoriamente, o lado de dentro, de modo que não existe um sujeito, mas uma produção de subjetividade. Essas relações entre as forças são diferenciais e geradoras de singularidades porque sua potência afeta de maneira diversificada, fazendo com que o sujeito exposto a elas, também lhes atribua um sentido singular. Aqui, o processo de subjetivação é descrito nos seguintes termos:

Um processo de subjetivação, isto é, uma produção de modo de existência, não pode se confundir com um sujeito, a menos que se destitua este de toda interioridade e mesmo de toda identidade. A subjetivação sequer tem a ver com a “pessoa”: é uma individuação, particular ou coletiva, que caracteriza um acontecimento (uma hora do dia, um rio, um vento, uma vida...). É um modo intensivo e não um sujeito pessoal. É uma dimensão específica sem a qual não se poderia ultrapassar o saber nem resistir ao poder. (DELEUZE, 1992, p. 127-128).

Essa produção do sujeito ou subjetivação é considerada uma “operação artista” porque se distancia do domínio das regras codificadas do saber e das regras coercitivas do poder e atua de modo facultativo, na relação com si mesmo, numa “operação que consiste em dobrar a linha do fora”, seja para se proteger ou para explorar novas possibilidades de existência (DELEUZE, 1992, p. 145).

Essa dobradura da linha equivale ao que Foucault denomina de processo de subjetivação, que é caracterizado da seguinte maneira:

É a experiência, que é a racionalização de um processo ele mesmo provisório, que redunde em um sujeito, ou melhor, em sujeitos. Eu chamaria de subjetivação o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais precisamente de uma subjetividade, que evidentemente não passa de uma das possibilidades dadas de organização de uma consciência de si. (FOUCAULT, 2012, p. 256).

A inspiração para a formulação da noção foucaultiana de modos de subjetivação foi encontrada na releitura dos filósofos antigos, estoicos e cínicos, considerados os precursores nessa curvatura da linha que é a arte de si mesmo (DELEUZE, 1992; FOUCAULT, 2013b).

Na Antiguidade, esta elaboração do si e sua consequente austeridade não é imposta ao indivíduo pela lei civil ou pela obrigação religiosa; trata-se, ao contrário, de uma escolha feita pelo indivíduo para a sua própria existência. As pessoas decidem por si mesmas se cuidam ou não de si [...]. Agiam, antes, de modo a conferir a suas vidas certos valores (reproduzir exemplos, deixar uma alta reputação para a prosperidade, dar o máximo possível de brilhantismo às suas vidas). Era uma questão de fazer da vida um objeto para uma espécie de saber, uma técnica, uma arte (FOUCAULT, 2013b, p. 316).

Para Foucault (2013b) essa arte ou cuidado de si ocorria, sobretudo, de uma escolha pessoal. Não se tratava de uma tentativa de normatizar o comportamento de todos, mas de um problema diário de escolha pessoal, de caráter ético-político, no qual o indivíduo decidia se aceitava viver sob determinada forma de governo ou se resistia a ela, modificando a si mesmo. Todavia, poucos optavam pela curvatura das forças sobre si mesmo porque isso implicava na adoção de uma série de procedimentos, técnicas de si, cuja prática tinha por objetivo modificar sua conduta em relação a si mesmo e aos outros.

Esse tipo de existência entrelaçava a ética e a política porque se um indivíduo almejasse uma boa reputação além de poder governar os outros, ele teria que decidir conscientemente por esse tipo de vida. Isso implicava em aceitar determinadas obrigações, bem como transformar seus valores, costumes e condutas a partir de procedimentos ou técnicas específicas no intuito de se preparar tanto para o transcorrer habitual da vida quanto para as adversidades.

Assim, não se trata meramente de um retorno ao *ethos* formativo greco-romano e ao seu ideal de modo de vida, mas de um mergulho no nosso próprio *ethos* que configure uma atualização das preocupações e preceitos filosóficos antigos, expressos a partir das seguintes questões norteadoras: “o que se passa, o que somos e fazemos hoje”? (DELEUZE, 2000b, p. 146-147).

Nessa acepção, podemos compreender que a experiência é a utilização que fazemos do saber, para dar sentido à nossa prática. Nos assujeitar a ela ao mesmo tempo em que nela nos subjetivamos, mostra quem somos e o que somos, trata-se de um processo de experimentação de si. O sentido nunca é algo passível de ser descoberto, mas ao contrário, é algo a ser produzido mediante novas maquinações: “Não pertence a

nenhuma altura, não está em nenhuma profundidade, mas é efeito de superfície, inseparável da superfície como de sua dimensão própria” (DELEUZE, 2011, p. 75). A *experiência* na acepção foucaultiana também contempla a multiplicidade do *ethos* no qual estamos mergulhados, designado como a articulação e a “correlação, em uma cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade” (FOUCAULT, 2012, p. 188).

Tanto Foucault quanto Deleuze utilizam a noção de modos de subjetivação para designar a experiência, não no sentido individual ou coletivo, mas como algo provocado por um jogo de forças que coaduna os elementos interiores e os exteriores, numa intercessão mútua.

Além disso, a atualização da noção de modo de subjetivação também implica na restituição da atitude ética e do compromisso político que, como experiência educativa significa um provocativo e renovado convite para que as próximas gerações estejam abertas à possibilidade de transformar suas vidas em obras de arte. A transposição dos aportes teóricos de Deleuze e Foucault para o âmbito educacional permite tanto uma leitura dos processos de constituição das subjetividades escolares quanto uma renovada compreensão da docência como uma experiência educativa, isto é, como uma arte de superfície (PAGNI, 2012).

A partir da perspectiva de Kohan (2000), podemos questionar: Quem somos? Como somos? E o que podemos (e queremos) vir a ser? Respectivamente, tais questões remetem à busca pelos procedimentos, regras e técnicas responsáveis pela constituição de nossa subjetividade; ao reconhecimento e compreensão dos pressupostos e consequências de tais dispositivos; e, finalmente, a resistência aos dispositivos de subjetivação dominantes.

É jogar um jogo no qual se é jogador e jogado ao mesmo tempo. O jogo da verdade praticado nas escolas não dá espaço a um sujeito qualquer. O que um indivíduo é ou não é, o que ele sabe e não sabe de si, é objeto de uma intervenção pedagógica específica. Nas escolas, os indivíduos têm experiências de si que modificam sua relação com si mesmos numa direção precisa. São experiências demarcadas por regras e procedimentos que incitam subjetividades dóceis, disciplinadas, obedientes. A escola não é a casa da liberdade. (KOHAN, 2000, p. 150).

Mediante a perspectiva de Pagni (2012), vislumbramos que a intervenção dos dispositivos institucionais na experiência das pessoas pode ser confrontada pela incessante atividade artística de criação de novas possibilidades de vida ou novos modos de existência, seja no interior do próprio espaço institucionalizado onde ocorrem

os assujeitamentos dos indivíduos, seja a partir da criação de *outros* sentidos para a relação consigo mesmo, com outros indivíduos e com ambiente institucionalizado. Em todos esses casos, a diretriz norteadora constante para os professores é uma renovação de sua prática docente como prática de liberdade, na acepção de um comprometimento ético e político com o cuidado de si e dos outros.

Este parece ser um desafio para os estudos em Filosofia da Educação na atualidade, dando relevo a uma retomada da estética da existência como um ponto de vista a orientar uma pragmática de si, dando contornos outros a uma ação pedagógica que concorra para a transformação de seus sujeitos, enquanto resistem à fixação do sujeito supostamente verdadeiro do mundo existentes. (PAGNI, 2012, p. 48-49).

Esse desafio tem sido abordado em muitos estudos recentes em Filosofia da Educação que convergem na utilização dos aportes teóricos deleuzianos e foucaultianos, particularmente das noções de processos de subjetivação e de cuidado de si, como uma alternativa para a tematização da experiência educativa como um fenômeno cultural e como um acontecimento no limiar dos estudos filosóficos e pedagógicos (KOHAN, 2000; 2008; LARROSA, 2002; 2004; PAGNI, 2011; 2012; FREITAS, 2012). Em tais estudos a noção de processo de subjetivação encontra-se coadunada à noção de cuidado de si, extraída do Foucault tardio que, por sua vez, recupera tal noção da prática filosófica socrática e do exercício físico-espiritual (*askesis*) oriundo da Filosofia cínico-estóica (FOUCAULT, 2010; 2012).

A noção de cuidado de si é trabalhada nos textos foucaultianos como uma alternativa socrático-cínica que estabelece um modo de filosofar que é uma arte de viver em oposição ao filosofar platônico-cartesiano que estabelece o filosofar como busca da verdade e do conhecimento. Nessa última tradição, a arte de viver que concebia a Filosofia como espiritualidade foi inicialmente obscurecida e, posteriormente, abandonada, em prol de uma crescente busca por racionalização e fundamentação epistemológica. Se a Filosofia platônica subordinou a noção de cuidado de si à noção de conhecimento de si, que na Filosofia socrática estavam juntas, com a Filosofia cartesiana moderna, “o cuidado e o conhecimento – a vida e a verdade, a espiritualidade e a Filosofia – separam-se” (KOHAN, 2008, p. 60).

A noção de espiritualidade, tal como é delineada nos textos foucaultianos não tem conotação mística ou religiosa, mas implica na abordagem filosófica de temas como a ascese (*askesis*), a franqueza (*parrhesía*) e o cuidado de si (*ephiméleia heautoû*), tópicos relevantes para se pensar o processo formativo humano na contemporaneidade e

que apontam para novas possibilidades de existência (MUCHAIL, 2004; 2011; FREITAS, 2012).

A Filosofia da Educação que retoma a estética da existência e se orienta por uma pragmática de si, se estabelece como uma “atitude de vida, frente a si, os outros e o mundo”, pois encerra um “conjunto de práticas dialógicas pelas quais alguém deve passar para transformar-se e assim ter acesso à verdade” (KOHAN, 2008, p. 79). A retomada do cuidado de si da Filosofia socrática constitui-se também como um cuidado com os outros porque a educação filosófica somente é possível no ato de compartilhar o caminho do ensinamento e da aprendizagem com os outros.

Foucault (2004) aponta uma série de exercícios indicados pelos filósofos estoicos que deveriam auxiliar na preparação atlética do sábio. Tais exercícios, denominados de *paraskeuê*, permitiriam ao indivíduo melhores condições para o enfrentamento dos acontecimentos na medida em que eles viessem a ocorrer. Na seção seguinte, discorreremos com mais propriedade sobre esses exercícios, também chamados de práticas de si ou técnicas de si.

3.3 Práticas de si

No pensamento de Foucault, a constituição dos saberes, os mecanismos de dominação e as técnicas de si constituem, respectivamente, campos de reflexão de natureza epistemológica, política e ética (MUCHAIL, 2004). No último Foucault, questões sobre a verdade, o poder e a conduta pessoal se entrelaçam a partir de uma retomada dos modos de vida éticos da cultura greco-romana para “problematizar os atuais modos de existência, em especial aqueles que se instituem como estados de dominação” (PAGNI, 2011, p. 159). Esse nexos entre os planos epistemológico, político, ético e estético desmoronou quando a noção de conhecimento de si sobrepujou a noção de cuidado de si (MUCHAIL, 2011).

Esquemáticamente, as noções de cuidado de si e conhecimento de si são descritas nos seguintes termos:

Ao *cuidado de si* corresponde a linhagem espiritual do pensamento segundo a qual o acesso à verdade é alcançado por *atos* ou *práticas* envolvendo e transformando todo o ser do sujeito. Ao *conhecimento de si* corresponde o pensamento do tipo *representativo* segundo o qual o acesso à verdade é privilégio do sujeito em razão de sua própria e inalterável estrutura, precisamente a de ser sujeito *cognoscente*. No primeiro caso, trata-se da tradição que caracteriza o sujeito *antigo*, sujeito que se constitui em técnicas ou exercícios de conversão a si, nos quais sua verdade pode ser *lida* ou *descrita*. No segundo caso,

trata-se da tradição que caracteriza o sujeito *moderno*, sujeito que tem uma identidade já dada, na qual se aloja sua própria verdade, verdade do ou no sujeito, a ser *descoberta* ou *decifrada*. O primeiro pólo destas oposições encontra seu marco filosófico principal no pensamento helenístico e romano, com realce para o estoicismo, enquanto o segundo pólo se consolida no cartesianismo. (MUCHAIL, 2011, p. 15).

Enquanto o sujeito do conhecimento de si tenta responder à fixa questão norteadora principal *quem somos nós?*, o sujeito do cuidado de si estabelece como prioridade a fluida questão *o que podemos nos tornar?* Essa última questão está relacionada diretamente ao tópico dos modos de subjetivação, que remete a um sujeito da ação, sempre inacabado, porque está imerso no processo contínuo de se reinventar. Esse sujeito provisório se confronta continuamente com a questão acerca do que ele pode fazer de si mesmo. Esse desafio de transformar o próprio modo de viver implica na prática de exercícios que não constituem uma regra para a vida, mas sim orientações para uma arte de viver. Essa prática ascética é definida como “um exercício de si sobre si mesmo através do qual se procura se elaborar, se transformar e atingir um certo modo de ser” (FOUCAULT, 2012, p. 259).

O conjunto dessas condições para a ascese era chamado de *epimeléia heautou* ou cuidado de si mesmo²³. Em linhas gerais, *epimeléia heautou* designa uma atitude geral, uma forma de atenção e determina ações de caráter purificador e transformador. Como atitude geral, diz respeito a um modo específico de encarar as coisas e de se ocupar consigo, com os outros e com o mundo. Como atenção, implica numa certa maneira interiorizada de olhar, ou seja, trata-se de uma inversão da primazia do exterior (dos outros, do mundo etc.) para estar atento ao que se pensa e ao que se passa conosco. E, finalmente, diz respeito a ações que praticamos em nós mesmos, mediante as quais “nos assumimos, nos modificamos, nos purificamos, nos transformamos e nos transfiguramos” (FOUCAULT, 2004, p. 12).

Foucault (2004) explica que existem três modelos principais no que se refere à questão do cuidado de si: o modelo platônico, o modelo cristão e o modelo helenístico-romano. Na orientação platônica, o cuidado de si é obscurecido pela prioridade conferida ao conhecimento de si. Na orientação cristã, o cuidado de si é substituído pela

²³ Muchail (2011, p. 44) menciona um inventário estabelecido por Foucault de expressões para designar o cuidado de si: “ocupar-se consigo mesmo”, “ter cuidado consigo”, “retirar-se em si mesmo”, “recolher-se em si”, “sentir prazer em si mesmo”, “buscar deleite somente em si”, “permanecer em companhia de si mesmo”, “ser amigo de si mesmo”, “estar em si como numa fortaleza”, “cuidar-se”, “prestar culto a si mesmo”, “respeitar-se” etc.

renúncia de si, caracterizada pelo cuidado com os outros. Somente no modelo historicamente intermediário, baseado na filosofia dos estóicos gregos e romanos, o cuidado de si tem primazia.

Segundo Foucault (2013b, p. 315), “aquele que cuidava de si mesmo tinha que escolher dentre todas as coisas que se podem conhecer através do conhecimento científico apenas aquelas relativas a ele e importantes para a vida”. Conforme nossa interpretação, essa atividade seletiva pode ser associada com a noção de bons encontros que Deleuze (2002) estabelece a partir da filosofia de Espinosa. Contudo, permanece a questão acerca do que devemos fazer para poder selecionar o que é bom e evitar o que é ruim para a própria vida, com base nos encontros que nos acontecem? A resposta, que nos força a pensar em nossa própria experiência, se reveste de uma importância maior para o nosso estudo, pois está relacionada ao fato de que a noção de cuidado de si possui sempre a necessidade de uma relação com o outro que é o mestre.

Pois o cuidado de si é, com efeito, algo que, como veremos, tem sempre necessidade de passar pela relação com um outro que é o mestre. Não se pode cuidar de si sem passar pelo mestre, não há cuidado de si sem a presença de um mestre. Porém, o que define a posição do mestre é que ele cuida do cuidado que aquele que ele guia pode ter de si mesmo. Diferentemente do médico ou do pai de família, ele não cuida do corpo nem dos bens. Diferentemente do professor, ele não cuida de ensinar aptidões e capacidades a quem ele guia, não procura ensiná-lo a falar nem a prevalecer sobre os outros, etc. O mestre é aquele que cuida do cuidado que o sujeito tem de si mesmo e que, no amor que tem pelo seu discípulo, encontra a possibilidade de cuidar do cuidado que o discípulo tem de si próprio. (FOUCAULT, 2004, p. 55).

Na perspectiva de Foucault há uma nítida oposição entre aquilo que faz um professor e um mestre. Em linhas gerais, enquanto o primeiro estaria ocupado com a tarefa da transmissão de saberes, o último estaria preocupado em garantir “as práticas da espiritualidade (ou as experiências de pensamento)”. É importante lembrar que a noção de espiritualidade aqui não tem conotação religiosa, mas se refere à distinção entre os dois caminhos tomados pela Filosofia e que correspondem, respectivamente, às noções de conhecimento de si e cuidado de si. Embora ambas sejam formas de pensamento filosófico, no decorrer da história da Filosofia, as duas vertentes receberam a denominação de “Filosofia” e “espiritualidade” (MUCHAIL, 2011, p. 99).

A “Filosofia” seria uma forma de interrogação acerca do que seria a verdade, o conhecimento e do que seria preciso para que o sujeito tivesse acesso a eles. Já “espiritualidade” diz respeito a um conjunto de exercícios, buscas, técnicas e

experiências (como a meditação, a abstinência, a conversão do olhar, a renúncia, a resistência, as modificações de existência etc.) que constituem não o caminho para o conhecimento ao acesso à verdade, mas o preço a ser pago pelo sujeito para que tais objetivos sejam alcançados. Assim, a espiritualidade sustenta que a verdade não é dada ao sujeito por um simples ato de conhecimento, mas demanda um longo processo de preparação para a ascese (*askesis*) que acarreta a transformação do sujeito, tornando-o capaz de um retorno da verdade sobre si mesmo (FOUCAULT, 2004, p. 15-17).

A transformação do sujeito requer um trabalho sobre si mesmo a partir da *parrhesía*. De maneira geral, a *parrhesía* caracteriza uma atitude de franqueza de pensamento, de coração e de palavra. Em outros registros, a *parrhesía* é referida como uma virtude, um dever e, ainda, uma modalidade de dizer a verdade ou de veridicção, também chamada de a coragem de dizer a verdade (FOUCAULT, 2004; 2010; 2011).

A *parrhesía* possui dois opositores: um adversário moral que é a lisonja e um adversário técnico que é a retórica. A lisonja é considerada juntamente com a cólera uma forma de abuso em relação ao outro. Enquanto a cólera é o arrebatamento incontrolado e que assume uma forma violenta de exercício de poder, em decorrência da percepção de superioridade que um indivíduo tem em relação ao outro, a lisonja constitui o seu processo inverso e complementar. A cólera constitui a perda do domínio de si e um governo imerecido sobre os outros porque quem não governa a si mesmo não pode governar os outros. A lisonja, por sua vez, caracteriza o mesmo problema de uma perspectiva inversa. O indivíduo assume a sua condição de inferioridade em relação ao outro e usa dessa condição para manipular seu superior através de uma linguagem inverídica (que oculta seus verdadeiros pensamentos e sentimentos em relação ao outro) a fim de obter favorecimentos pessoais. Essa atitude agrava o problema porque o discurso mentiroso do lisonjeador apenas reforça o esquema geral do poder abusivo, desviando pequenas doses de poder para proveito pessoal.

Enquanto a lisonja produz no outro uma certa dependência, o discurso franco produz o efeito de preparar o outro para a sua libertação, sua autonomia. Para agradar, o lisonjeador faz uso das regras flexíveis da retórica, que se alteram em conformidade com o objetivo de convencer seu ouvinte. Já no discurso franco, a linguagem não é utilizada em proveito de quem fala, pois o mestre parresiasta não busca benefícios particulares. Na sua atitude marcada pela generosidade, encontramos uma linguagem que também age sobre o outro, mas como *parrhesía*, ela visa auxiliar o outro a encontrar a sua própria soberania (FOUCAULT, 2004).

Essa atitude também é um compromisso ético e político porque implica em assumir riscos. Ao comprometer sua conduta com a franqueza, o parresiasta pode ser perseguido, agredido, ter sua reputação fraudada, perder sua liberdade e até mesmo a sua vida. Esse risco deve ser assumido de forma consciente porque “é precisamente sobre essa superfície de conflito que se deve definir a *parrhesía*” (FOUCAULT, 2004, p. 328).

Embora a *parrhesía* não seja uma maneira de ensinar e nem uma pedagogia, ela sempre é dirigida a alguém a quem se quer dizer a verdade ou a quem se quer auxiliar a chegar a sua própria verdade. Não é uma forma de ensino e tampouco há um procedimento pedagógico porque a *parrhesía* não tem o objetivo de transmitir saberes e não é praticada mediante uma longa preparação na qual o interlocutor possa acompanhar o percurso que vai do conhecido ao desconhecido. Ao contrário, a *parrhesía* ocorre de forma abrupta, direta e simples, tal como os estóicos romanos pensavam que deveria ser o discurso filosófico (FOUCAULT, 2010).

A *parrhesía* se posicionava diante de conflitos, ocupando um lugar no embate de forças, nesse “campo agonístico em que se experimentava sem cessar o perigo que há em exercer a palavra verdadeira no campo político” (FOUCAULT, 2010, p. 272). Na *parrhesía*, não há propriamente um “ensinamento” porque inexistente o caráter transmissivo ou doutrinário, mas implica na vinculação verdadeira entre um mestre e seu discípulo. O estudante confia no mestre porque a relação entre ambos não é pautada pela retórica ou pelo poder abusivo, mas pela erótica, isto é, por um respeito amoroso (FOUCAULT, 2004). O ato educativo do mestre parresiasta está relacionado “à produção de formas de experiências de si que conduzam o indivíduo a tornar-se sujeito de sua própria formação” (FREITAS, 2012, p. 70). Esse é o legado do mestre parresiasta para seus estudantes, a sua pragmática de si, ou seja, o conjunto de práticas de si para consigo que constituem a sua própria vida e que ele apresenta sem adereços aos seus alunos no intuito de que os mesmos atentem e busquem os seus próprios modos de subjetivação.

Embora a *parrhesía* não possa ser caracterizada como uma maneira de ensinar, para que ela ocorra é imprescindível a figura do mestre parresiasta. As instituições pedagógicas, tal como são constituídas e organizadas atualmente, são criticadas na seguinte passagem:

Não vejo onde está o mal na prática de alguém que, em um dado jogo de verdade, sabendo mais do que um outro, lhe diz o que é preciso

fazer, ensina-lhe, transmite-lhe um saber, comunica-lhe técnicas; o problema é de preferência saber como será possível evitar nessas práticas – nas quais o poder não pode deixar de ser exercido e não é ruim em si mesmo – os efeitos de dominação que farão com que um garoto seja submetido à autoridade arbitrária e inútil de um professor primário; um estudante, à tutela de um professor autoritário etc. Acredito que é preciso colocar esse problema em termos de regras de direito, de técnicas racionais de governo e de êthos, de prática de si e de liberdade. (FOUCAULT, 2012, p. 278).

Nesse cenário, trata-se de privilegiar os modos de subjetivação onde o sujeito não quer ser governado de uma determinada forma. Apesar de estar dentro de um sistema onde as relações são permeadas pelo poder, o sujeito deve achar brechas para se constituir a partir de modos inventivos. A partir de uma inflexão sobre si mesmo ele deve construir sua vida buscando “modos de existência cada vez mais livres” (PAGNI, 2012, p. 47). Para tanto, faz-se necessária a presença de um mestre parresiasta que embora detenha mais conhecimento, como visto no texto foucaultiano citado acima, atue em relação ao aluno não a partir de uma relação de sobreposição, mas a partir de um apelo recíproco: ou seja, que tal relação alicerçada no falar/fazer verídico priorize o cuidado de si e não a transmissão de conhecimentos. A esse respeito, Muchail (2011) lembra que Foucault considerava inúteis os saberes meramente eruditos e enciclopédicos que serviam apenas superfluamente como ornamento, mas não tinham utilidade espiritual, na acepção filosófica, como ética de vida.

Nesse sentido, é destacada a tarefa do educador não como uma autoridade moral e transmissora de conhecimentos, mas como uma figura cujo papel principal é cuidar do outro que é o aluno. Especificamente, a experiência do mestre se converte em cuidar do processo de cultivo de si do estudante. Para tanto, é necessário que ele cuide de si mesmo porque isso é um pré-requisito para poder cuidar dos outros. Em outras palavras, se a educação fosse exclusivamente um processo de dominação de sujeitos não haveria nenhuma possibilidade para a prática de liberdade. Todavia, se a educação é também um processo de cuidar de si mesmo, então, esse cultivo de si é o fundamento da liberdade porque o sujeito só pode ser livre e autônomo se cuidar de si mesmo (GALLO, 2009).

Esse cuidado de si é, concomitantemente, o zelo pelo seu próprio processo de cultivo de si e também pelo cultivo de si dos outros. Os educadores se comprometem com o processo de formação desses sujeitos, no qual eles se entendam como sujeitos que integram um grupo, que são históricos, que estão inseridos em determinado processo e que vivem de acordo com determinados valores etc. O padrão ético nessa

discussão é evidenciado pelo fato dos sujeitos não poderem perder de vista que cuidar de si mesmo implica em cuidar dos outros: não basta que eu me torne melhor, mas é necessário garantir condições para que o outro também se torne melhor (GALLO, 2009).

Foucault (2012) diferencia a moral da ética, enfatizando que a moral é a condução da vida de acordo com uma prescrição de valores determinados pela sociedade. Isso seria viver moralmente. A ética, por sua vez, seria a ação refletida do indivíduo sobre si mesmo. A ética tem essa dimensão de individualidade. Agir eticamente é cuidar de si e agir conforme suas próprias reflexões a partir dos padrões estabelecidos. O trabalho de um professor que queira adotar essa perspectiva do cuidado de si deve tentar exercitar uma contra-afirmação em nosso contexto histórico que contribui para competitividade, tornando as pessoas individualistas e egoístas. Em outras palavras, construir a sua vida como obra de arte é construir uma vida não individualista: é dizer eu estou preocupado comigo, mas também estou preocupado com o outro.

A instituição educacional não deve ser somente o espaço para o conhecimento mas, deve ser também o espaço do cuidado de si. O problema é que, tradicionalmente, o espaço educacional tem sido pensado a partir do foco da transmissão do conhecimento. Já pelo viés do cuidado de si, o processo educativo e a instituição escolar ganham outro foco que passa a ser a construção da sua vida como obra de arte. Seria poder encontrar na escola elementos que permitam ao sujeito e para aqueles que os rodeia construir a si mesmo como uma obra de arte. Isso passa pelo processo de aprendizado e de aquisição dos conhecimentos produzidos através da história da humanidade, mas não se restringe a essa acumulação de saberes (GALLO, 2009).

A esse respeito podemos observar que abordar a problemática da subjetividade a partir da noção de modos de subjetivação articulada com a noção de cuidado de si não serve especificamente como crítica ao conhecimento e nem como crítica ao ensino atual. Todavia, a consciência acerca da tensão existente entre a priorização do conhecimento e a priorização do cultivo de si é uma forma importante para “problematizar o lugar comum onde nos colocamos como professor e onde colocamos o aluno” (GELAMO, 2009, p. 113). Dessa maneira, o cuidado de si é pensado como uma forma de resistência a determinadas formas de dogmatização e de governo que se encontram no espaço da ação docente e que podem ser exemplificados mediante a excessiva preocupação por parte dos professores em relação à aquisição de

conhecimento por parte dos alunos, bem como à reprodução de conteúdos e a repetição de argumentos teóricos previamente estabelecidos. A imagem das alturas prepondera com suas determinações e rigidez, nos convertendo, às maneiras de ser já estabelecidas.

Nessa situação a dimensão do cuidado de si fica, na melhor das hipóteses, marginalizado. A alternativa então, implicaria em um mergulho em si mesmo, ou seja, na mistura de corpos que somos, um mergulho na vida para um equilíbrio dessa espiritualidade perdida e sobrepujada pelo conhecimento de si, em “interrogarmo-nos sobre o que somos nós como professores dessa disciplina e sobre o modo como o si mesmo que nos constitui se plasma no ensino”, para experimentar seus efeitos e habitar a superfície (GELAMO, 2009, p. 116).

O próximo capítulo tem como objetivo explicitar a cartografia como escolha metodológica.

CAPÍTULO IV

A CARTOGRAFIA: UMA ABERTURA PARA MÚLTIPLAS CONEXÕES

O olho do homem serve de fotografia ao invisível, como o ouvido serve de eco ao silêncio.

(Machado de Assis, 1959, p.163-164).

No presente capítulo, abordamos especificamente a cartografia como método de pesquisa. A utilização da cartografia como procedimento metodológico constitui uma singularidade porque remete à abertura criativa de um novo espaço de possibilidades e conexões para o estudo acadêmico. Como a cartografia não está pautada em métodos fechados com objetivos e metas pré-estabelecidas, ela possibilita rever os objetivos da tese, sempre que for necessário, para seguir novas pistas para sua construção.

4.1 Sobre caminhos e trilhas: uma metodologia cartográfica

A emergência do pensamento pós-moderno nos coloca na busca de ferramentas úteis para o entendimento da realidade sem a pretensão da busca por certezas e verdades absolutas, fruto de métodos experimentais da ciência moderna. Encontramos no método cartográfico uma valiosa ferramenta de investigação que a partir da problemática colocada pelo pesquisador procura investigar o coletivo de forças que se apresenta em cada situação. A cartografia é um modo de conceber as formas instituídas. No nosso caso, é o ensino de Filosofia da Educação a partir do qual o conhecimento emerge do plano de forças que compõem a realidade, ora operando a favor do instituído, ora criando modos de subjetivação para fuga do instituído. E é assim que vivemos, o tempo todo num jogo de relações que não nos permitem ousar, se mostrar, com medo de sair do lugar onde estamos situados pela vulnerabilidade às forças que nos afetam e que inibem a alteridade, lutando contra diferentes formas de captura colocadas em funcionamento por modelos padronizados de ser e estar no mundo.

A cartografia nos permite aventurar nos modos inventivos de um circuito de conhecimento que atue como dispositivo para formar novos planos para expressar as sensações que as relações com a exterioridade têm produzido nas subjetividades,

religando a pesquisa com a vida. Nessa perspectiva, o papel do pesquisador é central, pois é a partir das afetações vividas pelo pesquisador no encontro com a coletividade que o conhecimento se dá, uma vez que seu estudo não é neutro e nem isento de interferências. Para fazer parte desse estudo temos que correr risco, não é possível nos desviarmos, temos que nos mostrar, o que não é fácil, pois isso nos fragiliza, por um lado, mas por outro, nos potencializa e nos fortalece.

Desde nosso ingresso na Filosofia da Educação em 2008, fomos atravessados por uma sensação de estranheira, uma sensação de não pertencimento na área da Filosofia da Educação, por nos sentir afetados em relação à nossa condição de estar/ser professor de Filosofia da Educação em um território que, segundo algumas pessoas, seria território de filósofos. Em 2011 quando iniciamos o doutorado, a partir desse estranhamento, formulamos a problemática inicial da tese, que implicava no seguinte questionamento: Quais são os saberes necessários para ensinar Filosofia da Educação? A partir dessa problemática nos deparamos com resultados de pesquisas em nível de mestrado e de doutorado que sustentavam que os professores dessa disciplina eram conduzidos a um fechamento, a uma delimitação, ou melhor dizendo, a posturas que lhes fossem familiares. Ou seja, pedagogos dariam aulas de tendências pedagógicas e filósofos dariam aulas de história da Filosofia. Assim, tais pesquisas indicavam que o professor de Filosofia da Educação ministrava aulas baseado na familiaridade de seu curso de formação. E foi assim que nos sentimos desde o nosso ingresso na Filosofia da Educação em 2008.

Oportunamente, sentimos que era chegado o momento para um aprofundamento de tais questões. Assim, fizemos um recorte nos problemas relativos ao ensino da referida disciplina, evidenciado pelas posturas identificadas nas pesquisas mencionadas e elaboramos nossa problemática de tese atual. Assim nossa proposta consiste em responder ao questionamento acerca de como os professores de Filosofia da Educação do Curso de Pedagogia de Teresina-PI criam modos de subjetivação no seu ensino. Como diz Nando Reis em um refrão de sua música, “guardei sem ter porque nem por razão ou coisa outra qualquer, além de não saber como fazer pra ter um jeito meu de me mostrar”. Mostrar não para enaltecer um ego ou uma identidade, nem para fazer julgamento dos outros sobre o que é bom ou ruim mas para nos misturar com os outros, para mostrar como vamos nos constituindo, como vamos criando modos de subjetivação frente a um tempo que nos remete à desapropriação de nós mesmos pela reprodução em que tudo é feito para homogeneizar e categorizar, organizando o mundo

e a subjetividade de forma dicotômica. Nos mostrar implica em promover um processo de singularização docente frente a uma identidade construída.

Na busca por um procedimento metodológico que melhor se conectasse aos nossos propósitos, encontramos a cartografia proposta por Deleuze e Guattari (2010), que nos possibilita cartografar as linhas de força que atravessam o ensino dos professores de Filosofia da Educação da UFPI e os processos de subjetivação presentes nas narrativas dos referidos professores, para perspectivar um ensino que habite a superfície. Nesse sentido, habitar a superfície é criar um novo modo de existência.

As narrativas produzidas pelos professores podem conduzir tanto a movimentos de homogeneização quanto a movimentos de resistência à produção em série de subjetividades. Nesse sentido, procuramos fazer uma análise das narrativas dos professores e da nossa própria narrativa, no intuito de nos misturar com os outros, pois não temos como objetivo nos categorizar ou categorizar os outros que contribuíram nessa pesquisa, mas sim buscar a partir da noção de bom encontro modos de subjetivação presentes no ensino de Filosofia da Educação da UFPI.

Temos como desafio cartografar uma produção de realidades em contexto local, a partir de uma tensão em nível nacional, que ora se apresenta como História da Filosofia ora como tendências pedagógicas, reduzindo o ensino de Filosofia da Educação à reprodução. Tal desafio se reveste de maior relevância, principalmente, quando consideramos que a nossa própria trajetória vem de uma tradição de esconder-se de si, com medo de se mostrar, de sair dos confortos teóricos que nos impuseram e que são nossos referenciais, medo de nos misturar com os outros.

Nessa tese a cartografia se apresenta como mais apropriada porque dilui as fronteiras entre sujeito e objeto, perspectivando tudo como invenções, formas de se fazer dentro da reprodução.

A menção acerca da cartografia ocorre no primeiro dos cinco volumes da obra *Mil Platôs*, acompanhada da seguinte advertência: “Escrever nada tem a ver com significar, mas com agrimensar, cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir.” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p.19). Essa precaução necessária será elucidada somente nos volumes posteriores, quando os autores tratam das três noções inter-relacionadas de linhas cartográficas: a linha dura ou molar, a linha flexível ou molecular e a linha de fuga ou desterritorialização. A partir dessas linhas traçaremos, no capítulo cinco, uma cartografia dos modos de subjetivação no ensino dos professores de filosofia da educação da UFPI.

Embora a cartografia seja uma proposta originalmente sugerida por Deleuze e Guattari (2011), é importante ressaltar que os autores não a conceberam como um método. Apenas posteriormente e por intermédio de estudiosos que buscaram inspiração na obra dos referidos autores é que a cartografia passou a ser aplicada metodologicamente, de forma flexível. Assim, a cartografia não deve ser considerada um método no sentido ortodoxo, isto é, como um caminho utilizado para se atingir um fim pré-determinado. Entretanto, isso não significa que o método cartográfico seja uma prática investigativa diletante.

[...] não se trata de uma ação sem direção, já que a cartografia reverte o sentido tradicional de método sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa. O desafio é o de realizar uma reversão do sentido tradicional de método – não mais um caminhar para alcançar metas pré-fixadas (*metá-hódos*), mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas. A reversão, então, afirma um *hódos-metá*. A diretriz cartográfica se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa sempre considerando os efeitos do processo do pesquisar sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados. (BARROS; KASTRUP, 2010, p. 17).

Nessa mesma linha de pensamento, consideramos que a cartografia deve ser encarada como um acontecimento entre o pesquisador e seus intercessores: um campo ainda por conhecer e cujo conhecimento só é possível na imersão do plano da experiência da mesma. Em outras palavras, a cartografia não constitui um conjunto de procedimentos metodológicos pré-determinados e cuja aplicação deve sempre proceder de forma exata, sistemática e racionalizada, em conformidade com os princípios científicos paradigmáticos vigentes. Ao contrário, a cartografia propõe um novo olhar sobre a pesquisa, a problematização, a articulação de saberes (inclusive com aqueles que não são considerados científicos), o papel do pesquisador e sua relação (encontro) com a sua própria experiência e, também, com as teorias e as narrativas de seus intercessores.

Desse modo, a cartografia somente pode ser considerada como um método se compreendermos método num sentido heterodoxo: não como algo fechado, mas como algo aberto, flexível e em processo.

É importante frisar que o pesquisador que se propõe a trabalhar como pesquisador-cartógrafo, não segue uma linha dura. Isto é, ele não se orienta por modelos dogmáticos e fechados, com objetivos pré-estabelecidos e caracterizado pelo uso de questões pensadas que servirão para direcionar um fim determinado aprioristicamente.

A fim de diferenciar a cartografia dos demais métodos rígidos (no sentido tradicional), é comum encontrarmos as seguintes designações alternativas para o

método cartográfico: um *procedimento* investigativo, um *dispositivo*, uma *ponte* metodológica, um *acompanhamento* dos movimentos em constante processo, um *traçado* e, ainda uma *atitude*. De qualquer forma, independente da renovada e diversificada nomenclatura adotada, o conceito de cartografia apresenta algumas linhas gerais, pistas ou estratégias para a sua prática metodológica. As principais pistas ou estratégias originais cartográficas não aparecerem nos platôs deleuzo-guattarianos sob a forma de itens, mas como exemplificações.

É importante lembrar que ao se apropriarem do termo cartografia para designar seu método, Deleuze e Guattari (2010) fazem um deslocamento do campo da Geografia para o campo da Filosofia, a fim de trabalhar a ideia da prática do conhecer como uma geofilosofia, como uma produção de mapas em movimento de um determinado território.

A ideia de territorialidade é importante porque, entre outras coisas, suscita a imagem do pensamento como uma paisagem movente, continuamente mutável e aberta à possibilidade de novas experimentações, novas configurações, novos traçados, enfim, contínuos arranjos e desarrajos. Tal procedimento criativo implica num movimento do pensamento denominado de desterritorialização.

É possível sustentar conexões provenientes de diversos e distintos campos do saber, porque ao concebê-los como territórios podemos tanto nos sedentarizar quanto nos nomadizar. A proposta de Deleuze e Guattari (2010) implica em ver os domínios de cada área de saber como *regiões* que podem ser atravessadas, apropriadas, deslocadas, conectadas, invadidas, ampliadas e combinadas porque suas fronteiras invisíveis estão num processo infinitamente contínuo de recíproca reverberação.

Embora nosso objeto de estudo tematize os territórios da Educação e da Filosofia, em conformidade com os princípios de investigação do método da cartografia, devemos permanecer atentos não apenas às articulações dos referidos campos entre si, mas também com outros territórios, campos de saber e modos de ser. Isto porque, se o método cartográfico implica em abertura e linearidade, contrapondo-se aos fechamentos e hierarquizações, então, uma pesquisa em educação norteadada pelo método cartográfico deve atentar para todo e qualquer possível deslocamento para o campo educacional. Os próprios criadores da cartografia, Deleuze e Guattari (2007), exemplificam as possibilidades relacionais do pensamento quando produzem platôs nos quais são verificados agenciamentos entre a filosofia e a arte, a pintura, a música, o cinema e a literatura, em interferências mútuas.

A singularidade e relevância da cartografia como opção metodológica também podem ser consideradas a partir do seguinte questionamento: Como cartografar os modos de subjetivação que constituem as linhas de força do ensino dos professores de Filosofia da Educação num campo onde tudo já está em pleno movimento?

Deleuze (1992), em sintonia com algumas ideias de Foucault (2004), explica que o processo de subjetivação diz respeito a uma produção de um modo de existência e, por isso, não deve ser confundido com as noções de sujeito e de identidade.

Foucault não emprega a palavra sujeito como pessoa ou forma de identidade, mas os termos “subjetivação”, no sentido de processo, e “Si”, no sentido de relação (relação a si). E do que se trata? Trata-se de uma relação de força consigo (ao passo que o poder era a relação da força com outras forças), trata-se de uma “dobra” da força. Segundo a maneira de dobrar a linha de força, trata-se da constituição de modos de existência, ou da invenção de possibilidade de vida que também dizem respeito à morte, a nossas relações com a morte: não a existência como sujeito, mas como obra de arte. Trata-se de inventar modos de existência, segundo regras facultativas, capazes de resistir ao poder bem como se furta ao saber, mesmo se o saber tenta penetrá-los e o poder tenta apropriar-se deles. Mas os modos de existência ou possibilidades de vida não cessam de se recriar, e surgem novos. (DELEUZE, 1992, p. 120-121).

O sujeito construído na modernidade está amparado em uma noção de identidade e representação, ou seja, está ligado a um modelo pré-estabelecido fundamentado por uma racionalidade instrumental que exclui a experiência do indivíduo por ser derivada do sensível, do inefável (LARROSA, 2002). A experiência no domínio da racionalidade instrumental estaria mediada pela representação do real numa produção de subjetividades em série para “prescrever normas de conduta e de disciplinar os corpos dos destinatários dos discursos postos em circulação facilitando a sua recepção e incorporação ao modo de pensar correntes na prática educativa” (PAGNI, 2011, p. 11).

Na acepção deleuziana e também na foucaultiana, os processos de subjetivação são uma maneira de nos constituirmos como “si”, numa relação consigo mesmo, que remete a uma existência estética e a uma capacidade de criação, de invenção de novos modos de existência capazes de resistir às forças instituídas (DELEUZE, 1992; FOUCAULT, 2012).

Destarte, a viabilidade da cartografia torna-se mais nítida por se tratar de uma ferramenta metodológica que não busca representar objetos. Através de seu traçado, a cartografia tenta tornar visível o *entre*, pois é nesse entre que os processos de invenção acontecem e no qual os acontecimentos se farão na relação do indivíduo com a sua

própria experiência coadunada com as possibilidades vislumbradas nas narrativas docentes em torno de uma mesma preocupação que é o ensino de Filosofia da Educação e os novos modos de existências que podem ser criados.

O ensino de Filosofia da Educação está carregado de sentido, que contém as intenções de quem o pratica. Estes sentidos são produzidos por encontros entre forças capazes de desencadear processos de significação que estão constantemente sujeitos a novas reestruturações que levam à criação. Partimos do pressuposto de que nosso estranhamento na Filosofia da Educação se deu por uma afetação, por situações por nós vivenciadas.

Na nossa inserção na pesquisa é que se dá um dos mais valiosos dispositivos de trabalho. É a partir de nossa subjetividade que afetos e sensações irrompem, sentidos são dados e algo é produzido. Cartografar é mergulharmos nos afetos que se encontram inseridos nos contextos e relações que buscamos conhecer, permitindo a nós o diluir-se na pesquisa.

Deleuze não estabeleceu para o método cartográfico etapas e procedimentos específicos, a cartografia é tratada como uma prática cujo funcionamento é mostrado em diversas partes de sua obra. Um exemplo direto pode ser encontrado no livro *Foucault*, onde Deleuze (2005, p. 53) considera que o próprio ato de escrever é indissociável do processo de cartografar. Em todo caso, enfatiza-se que a pesquisa cartográfica não esboça um mapa estático do acontecimento, mas procura investigar as relações *entre*, buscando traçar um desenho das forças que ressoam no momento de sua ocorrência.

Assim, a prática da cartografia implica numa imersão na rede de relações do acontecimento, num mergulho no território existencial. Para Deleuze e Guattari (2007, p. 67), todo território existencial é constituído simultaneamente por linhas múltiplas que se cruzam. Essas “linhas de vida” ou “linhas de força” podem ser de três tipos: *linhas duras*, *linhas flexíveis* e *linhas de fuga*. Embora tais linhas constituam uma intrincada e complexa rede, em cada uma delas existe um plano de forças específico. Nos termos de Deleuze e Guattari (2007, p. 77), essas linhas que “não seguem o mesmo ritmo e não têm a mesma natureza” atravessam e compõem os mapas de indivíduos ou grupos. E, por não serem estruturadas em torno de um sistema fechado, elas coexistem numa mútua vibração de interferência, tornando possível a fuga ou resistência.

São linhas que nos compõem, diríamos três espécies de linhas. Ou, antes, conjuntos de linhas, pois cada espécie é múltipla. Podemos nos interessar por uma dessas linhas mais do que pelas outras, e talvez, com efeito, haja uma que seja, não determinante, mas que importe

mais do que as outras... se estiver presente. Pois, de todas essas linhas, algumas nos são impostas de fora, pelo menos em parte. Outras nascem um pouco por acaso, de um nada, nunca se saberá por quê. Outras devem ser inventadas, traçadas, sem nenhum modelo nem acaso: devemos inventar nossas linhas de fuga se somos capazes disso, e só podemos inventá-las traçando-as efetivamente, na vida. (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 76).

Dessa maneira, uma vez que a realidade e os seres vivos são teorizados a partir do conceito de linhas de vida, nada mais apropriado do que um método capaz de cartografar as linhas que atravessam o ensino de Filosofia da Educação a partir das narrativas docentes e saber se encontramos práticas que remetem a assujeitamentos ou resistência ao instituído. Esse procedimento visa tornar visível o *entre* que subjaz as referidas linhas a fim de identificar os modos de subjetivação produzidos pelos professores.

A cartografia é um procedimento metodológico que não contradiz os escritos de Deleuze e Guattari (2010), além de mostrar-se coerente com a processualidade do território existencial investigado. Uma pesquisa efetuada a partir do método cartográfico não esboça um mapa estático das relações, mas articula a processualidade das diferentes conexões com os outros territórios.

São as três referidas linhas que nos constituem, sendo que é a partir delas que é possível compreender a dinâmica de nossa realidade. Como sustentam Deleuze e Guattari (2007, p. 83) somos “segmentarizados por todos os lados e em todas as direções”, por isso, a incessante composição dos inúmeros territórios existenciais decorre do entrelaçamento das linhas duras, flexíveis e de fuga. Vejamos a especificidade de cada uma delas.

Na *linha dura* operam os grandes conjuntos molares como o Estado, as instituições e as classes sociais, como também os elementos desses conjuntos, as pessoas, seus sentimentos e relações com outras pessoas. Todos os estratos sociais e individuais são organizados de forma dicotômica, como por exemplo, na oposição binária de classe entre patrões e empregados, e na oposição binária de gênero entre homens e mulheres. Nessa linha de vida tudo é feito para ordenar, hierarquizar, homogeneizar e garantir a organização e a estabilidade dos territórios, seja no âmbito maior do segmento social, seja no âmbito menor do segmento da identidade pessoal.

A *linha flexível* também atravessa sociedades, grupos e indivíduos, mas não faz qualquer tipo de oposição binária entre classes, pessoas, sexo e sentimentos. Nela encontramos variações incessantes que possibilitam as conexões, os encontros e os

agenciamentos. Devido ao seu estatuto ambíguo, a linha flexível oscila entre as linhas dura e de fuga. Esse movimento de intenso vaivém em relação às outras linhas faz a linha flexível se caracterizar pelo estado de instabilidade entre os movimentos de sujeição e resistência ao instituído. Quando a oscilação promove a sensação de credibilidade de sentido (familiaridade), temos um percurso que leva ao movimento de sujeição. Quando a oscilação ocorre na direção inversa e engendra a sensação de perda de sentido (estranhamento), temos um percurso que conduz ao movimento de resistência ao instituído. Esse movimento oscilatório não para de produzir interferências, seja sob a forma de uma corrente de maleabilidade ou como um ponto de rigidez.

A *linha de fuga* ou resistência remete ao devir, ao plano de imanência e à singularização. O movimento dessa linha é caracterizado pelos modos de subjetivação que o professor cria, pela incessante ruptura com o estabelecido. A linha de ruptura como resistência ao instituído não admite qualquer tipo de segmentaridade ou ambiguidade, por isso, ela encerra uma explosão das duas séries de linhas anteriores. A linha de fuga ou resistência ao instituído não atua como uma linha, mas como um fluxo de intensidades: uma energia criadora que faz o mundo fugir através dela, promovendo um acontecimento no ensino.

Outra particularidade destacada é o fato de que as três linhas existem simultaneamente, pois existe imanência mútua entre elas, sendo que cada uma delas trabalha nas demais. É importante destacar que a própria prática cartográfica depende da correta compreensão dessa característica de mútua implicação das linhas, ou seja, não podemos fugir completamente do instituído, mas podemos criar modos diferentes de ser, pensar e sentir que vão além dele.

É relativamente simples identificar seus respectivos traços distintivos: a *reprodução* na linha dura ou de sujeição, a *ambiguidade* na linha flexível e a *criação* na linha de fuga ou resistência. Todavia, a prática da cartografia das referidas linhas é complexa porque não se trata apenas de descrever isoladamente a ação de cada uma delas no processo que chamamos de vida ou realidade, mas sim, implica na tarefa de mergulhar investigativamente em um triplo encontro entre linhas de forças que atravessam as narrativas docentes e buscar saber se essas linhas levam a reprodução ou a modos de subjetivação. Desse modo, a utilização da cartografia não se refere a um procedimento metodológico ortodoxo que propõe decompor, sistematizar e hierarquizar as narrativas dos professores de Filosofia da Educação da UFPI. Ao contrário, tendo

sempre em perspectiva o caráter aberto da cartografia, a utilização do referido método visa traçar um registro da ação das três linhas de força no fluxo contínuo de fatores que afetam os professores no seu ofício docente.

Como observamos anteriormente, nossa opção metodológica pela cartografia decorreu em virtude de sua conformidade ao que Deleuze e Guattari (2010), Deleuze (2011) e Foucault (2012) defendem. Em nosso estudo, optamos pela cartografia, por considerar que o ensino dos professores de Filosofia da Educação deve ser tratado como um acontecimento, como um fluxo dinâmico, processual e que não é passível de uma apreensão absoluta.

As pesquisas educacionais tradicionalmente são organizadas a partir da clássica oposição entre pesquisas quantitativas e pesquisas qualitativas. Esteban (2010, p. 36-37) explica que somente em algumas escassas situações admite-se a possibilidade de integração ou complementaridade entre os métodos e técnicas oriundos das duas diferentes tradições de pesquisa. O método da cartografia não se enquadra em nenhuma das duas vertentes, ou seja, a quantitativa e a qualitativa.

É importante observar que a cartografia não pode ser classificada como um método quantitativo, qualitativo ou de integração porque a perspectiva cartográfica não é orientada pela dicotomia rígida entre sujeito e objeto, mas pela noção de multiplicidade que concebe toda realidade a ser investigada como sendo constituída por linhas de força que se entrecruzam e que estão em constante rearranjo.

Nessa configuração dinâmica do mapa existencial não existe a possibilidade de predomínio subjetivista ou objetivista porque a partir da teorização deleuzo-guattariana, os próprios termos sujeito e objeto são considerados inapropriados já que a prática cartográfica não trata de desvelar essências ou representar objetos, mas consiste em acompanhar processos. Passos, Kastrup e Escóssia (2010, p. 8) explicam que as “pesquisas quantitativas e qualitativas podem constituir práticas cartográficas, desde que se proponham ao acompanhamento de processos”. Dessa forma, tanto os recursos (técnicas e instrumentos) da pesquisa quantitativa quanto os recursos da pesquisa qualitativa podem ser utilizados pela cartografia desde que eles se coadunem aos seus propósitos. Os autores ressaltam ainda que o fato da pesquisa qualitativa requerer procedimentos metodológicos mais abertos e inventivos faz com que seus recursos tenham mais afinidades com o método cartográfico e, portanto, sejam mais conectáveis.

Sendo a realidade considerada uma multiplicidade plena de movimentos dinâmicos, uma processualidade, qualquer investigação cartográfica precisa ser

igualmente processual. Em conformidade com essa ideia, embora a cartografia não se filie a nenhuma das tradições de pesquisa educacional mencionadas, ela pode fazer uso de instrumentos e técnicas provenientes de qualquer uma das vertentes porque ela atua como um princípio rizomático.

Deleuze e Guattari (2011, p. 30) explicam que o rizoma “é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” e que ainda, “pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza”. Dessa forma, dependendo da processualidade da realidade investigada, a estrutura prévia de uma pesquisa pode ser reestruturada a fim de atender à dinâmica de movimentos dos *encontros* e das forças que deles reverberam.

Nosso estudo trata de uma pesquisa que procura cartografar as narrativas dos professores de Filosofia da Educação nos Curso de Pedagogia da UFPI, inclusive, a narrativa da nossa própria experiência docente, na tentativa de cartografar as linhas de força que conduzem aos modos de subjetivação presentes em tais narrativas. Nesse sentido, nossa pesquisa se utilizou da cartografia como elemento metodológico articulador entre o nosso referencial teórico e tais narrativas. Para o registro das narrativas optamos pela utilização de um memorial como técnica de produção de dados.

O memorial foi feito mediante o consentimento de cada professor. Antecipadamente, o professor participante teve pleno conhecimento do objetivo da pesquisa e ficou livre para narrar sua trajetória, evidenciando a sua experiência na área de Filosofia da Educação.

A partir das narrativas dos interlocutores da pesquisa, analisamos os bons encontros em comum entre a minha narrativa e a dos demais professores da área para busca de modos de subjetivação no ensino de Filosofia da Educação.

Demos início ao procedimento de análise das narrativas produzidas no memorial as quais foram trabalhadas à luz da perspectiva teórica de Deleuze e Guattari (2010), Deleuze (2011) e Foucault (2012), relacionando-os com a nossa problemática de pesquisa, relativa à elucidação do questionamento em torno de como os professores de Filosofia da Educação do Curso de Pedagogia de Teresina-PI criam modos de subjetivação no seu ensino.

O entrelaçamento da análise das narrativas juntamente ao nosso referencial teórico nos possibilitou mostrar o caráter dinâmico das linhas de força que nos constituem a fim de examinar indicadores e referenciais capazes de indicar novos caminhos em vez de apontar para respostas definitivas.

O modo que escolhemos para cartografar o ensino de Filosofia da Educação da UFPI foi se delineando uma narrativa ficcional em busca de modos de subjetivação que serão evidenciados a partir dos bons encontros no referido ensino.

No próximo capítulo, primeiramente narramos nosso encontro com a Filosofia da Educação. Em seguida, evidenciamos a partir de Perseu, os encontros em comum entre as narrativas docentes, para mostrar modos de se fazer no ensino como um exercício que move nosso pensar.

CAPÍTULO V

CARTOGRAFIA DE UM CONTO CONSTRUÍDO NA TRAMA DE UM PROCESSO DE SINGULARIZAÇÃO DOCENTE

Os poetas não têm pudor em relação às próprias experiências: eles as exploram.

(Friedrich Nietzsche, *Além do bem e do mal: prelúdio a uma Filosofia do futuro*, 1992, p. 81).

5.1 O acontecimento e suas implicações

À luz do distanciamento que separa o início do meu ingresso no campo da docência em Filosofia da Educação e o momento atual da feitura da presente tese, posso afirmar que muita coisa mudou, pois foram anos breves, porém intensos de afetações. Em nossa percepção, o acontecimento que propiciou tudo o que veio depois, novas leituras, projetos, tese, resistência, buscas, novos companheiros de viagem etc., pode ser expresso assim: tornei-me professora de Filosofia da Educação.

Ao refletir sobre esse acontecimento, a primeira coisa que vem à cabeça é: o que significa esse devir? Professora eu já era há algum tempo. Mas esse elemento novo, a docência na área filosófico-educacional, agregado à minha atividade profissional, implicou numa série de novas situações que, por sua vez, geraram conflitos que me fizeram tentar compreender melhor o que significa ser professora de Filosofia da Educação.

Aqui, a partir dessa minha experiência de pensamento, recordo da fórmula nietzschiana segundo a qual nós nos tornamos aquilo que já somos. Tornar-se algo que já se é implica tanto em uma experiência na acepção de vivência (*Erlebnis*)²⁴ quanto na concepção de vida como obra de arte. Esse vir a ser como obra de arte possui uma premissa que é também bastante elucidativa em relação à sua conexão com o cuidado de

²⁴ Em alemão, o termo *Erlebnis* é geralmente traduzido como experiência vivida ou vivência, relacionando-se com a “vida”, a “totalidade da vida” e ainda com a “condição inefável do indivíduo”, pois a “experiência pode nos sobrevir sem que a busquemos ou desejemos” (JAY, 2009, p. 27).

si e não com o conhecimento de si: “Que a gente se torne o que a gente é pressupõe que a gente não saiba, nem de longe, o que a gente é” (NIETZSCHE, 2006, p. 63). Nessa interpretação, o sujeito não é uma identidade prévia, mas uma construção onde tudo importa: dos pequenos erros aos grandes feitos, tudo contribui para a constituição sempre provisória do que somos. A ocorrência de nos tornarmos aquilo que já somos somente pode ter lugar na concretude da vida, nas condições fluidas da existência humana, pois embora o ser humano já esteja imerso nas situações concretas da vida, ele deve continuar “[...] atravessando suas próprias vivências, que, por sua vez, devem atuar sobre ele como um cultivo de si na tarefa de tornar-se o que se é” (VIESENTEINER, 2010, p. 98).

É nessa acepção que Nietzsche (1992) afirmou que devemos ser poetas da nossa própria existência, explorando as experiências da vida e tornando-as matéria-prima sempre renovada da nossa subjetivação. Se considerarmos que para fazer da vida uma obra de arte, temos um vasto material à nossa disposição constituído pelos mínimos detalhes do que vivenciamos, também devemos lembrar que é necessária a ação criativa do artista. Essa operação ou subjetivação artista, conforme os termos usados por Deleuze (1992) para comentar a questão na perspectiva foucaultiana, envolve um problema de nova criação, a subjetividade provisória, tensionado pela recusa da moral vigente em prol da descoberta de uma ética da existência.

Assim, para que algo novo surja não bastam as circunstâncias e o acontecimento, faz-se necessária a ação do artista. Ao recordar hoje meu acontecimento pessoal, considero que inicialmente houve apenas a sua efetuação. Na época, da minha parte, não houve de imediato a contra-efetuação necessária. Afirmo isso, porque não sabia exatamente o que fazer com aquele estranhamento e, especificamente, em relação às aulas ministradas, vaguei no território filosófico-educacional, oscilando entre a Filosofia e a Educação, buscando freneticamente encontrar um apoio nos textos indicados por colegas ou encontrados por pesquisa própria.

A questão é que antes de adentrar na área de Filosofia da Educação eu estava instalada na *linha dura* e, por isso, mesmo havendo estranhamento, não sabia o que fazer. Tudo era muito ordenado, organizado, discernível, hierarquizado etc. Nessa linha de vida prévia à Filosofia da Educação, tinha formação inicial em Pedagogia e Mestrado em Educação pela UFPI, instituição que havia me preparado e me habilitado para

trabalhar com a maioria das disciplinas que cursei. Algumas delas, como é o caso da Filosofia da Educação, estudei tanto na graduação quanto na pós-graduação.

Então, quando digo que tornar-me professora de Filosofia da Educação foi meu acontecimento pessoal é devido ao abalo sísmico ou afetação em grandes proporções que causou uma fissura nessa molaridade. Ao longo do processo de estar sendo professora dessa área fui me sentindo sem chão, sem a linha de segmento duro que, embora nos conforme também nos oferece algum tipo de conforto, ainda que ilusório porque, nos cerca daquilo que consideramos familiar. Mas a partir daí a sensação que preponderou não foi a de familiaridade, mas sim a de estranhamento.

Essa sensação de estranhamento foi acompanhada por uma intensa oscilação entre o campo filosófico e o educacional. Havia ocasiões em que minhas leituras e reflexões faziam que meu navio rumasse convicto para perto de Cila, mas em seguida, já não acreditava que deveria ser assim e mudava a Filosofia da Educação de direção, rumo à Caribides. O problema é que essa tensão, muitas vezes, se passava apenas internamente em meus pensamentos. Eram conflitos pessoais e dúvidas que se instalavam silenciosamente no meu ser.

Essa tensão se tornava mais complexa porque, conforme minha orientação mudava, eu não podia fazer o mesmo com minhas aulas. Afinal, no programa que norteia a disciplina, consta uma bibliografia que serve de parâmetro para os professores e para os alunos que o recebem no início da disciplina. É uma segmentaridade dura para ambas as partes: os professores requerem o estudo das obras listadas na bibliografia básica ou complementar e os alunos questionam quando é solicitada a leitura de algum livro ou artigo novo que ainda não foram acrescidos à lista. E como o elemento novo às vezes surge como imprevisto, no meio do curso encontrava algum texto que também valia a pena ser contemplado nos estudos da disciplina Filosofia da Educação. Assim, fui de uma certa forma introduzindo elementos novos às aulas, mesmo não constando no ementário, os alunos gostavam e consideravam como algo mais próximo ao que eles vivenciavam. Tais elementos novos, não teóricos, serão explicitados posteriormente.

Por outro lado, essa variação incessante entre as duas linhas, a dura e a flexível, caracterizada pela sujeição e a resistência ao instituído, protagonizada pela busca por alternativas, fez com que eu me aproximasse mais dos colegas a fim de saber como eles também trabalhavam a disciplina. Queria saber se eles também oscilaram da sensação de credibilidade de sentido (familiaridade) para a sensação de perda de sentido (estranhamento). Todavia, em decorrência de fatores e compromissos diversos,

basicamente não tivemos muitas oportunidades para discutir questões de interesse comum. Mas é preciso salientar aqui que essa necessidade de estabelecer conexões ou encontros é uma característica dessa ambígua linha flexível: ora tentamos nos juntar ao familiar (linha dura), ora tentamos fugir rumo ao desconhecido (linha de fuga), sendo que em ambos os casos, encontros ou conexões são necessários (DELEUZE, 2007).

Enquanto algumas conexões entre pessoas, eventos e textos foram bons encontros na acepção deleuziana, outros não podem ser assim designados. Digo isso porque na linha da flexibilidade oscilei entre as linhas dura e de fuga. Nesse vaivém entre a sujeição e a resistência, houve momentos em que quis me aprofundar mais acerca de um determinado tema e, ao buscar companheiros de viagem (reais ou ficcionais) encontrei pontos de rigidez e também correntes de maleabilidade em pessoas e em textos. Então, nesses encontros, algumas leituras (feitas) e opiniões (recebidas) tentaram me jogar de volta ao centro da tempestade, ou para Pedagogia ou para Educação. Em suma, essa escolha era um retrocesso porque voltava para o velho dilema “ou” Filosofia “ou” Educação.

Outras conexões foram bons encontros porque além de compartilhar ideias e impressões acerca de alguns textos, também compartilhamos uma certa alegria ao descobrir no outro (colega docente), pontos em comum. O que torna bom um encontro não é meramente a concordância ou harmonia entre os afetos, mas sim a sua capacidade de aumentar a potência conectiva de afetar e de ser afetado. Como modos de existência, os encontros só podem ser de dois tipos: bons (alegres) ou maus (tristes), limitando, os últimos, nossa capacidade de agir e de padecer (DELEUZE, 2002). Assim como a realização plena do acontecimento demanda um esforço de nossa parte, representado pela contra-efetuação, os bons encontros raramente ocorrem sem que haja um empenho seletivo para que ele ocorra. Ou seja, devemos buscar promover a ocorrência dos bons encontros. Essa promoção dos bons encontros implica em selecionar e organizar possíveis conexões que aumentem nossa potência conectiva. Isso porque, com exceção dos raros bons encontros que são produtos do acaso, a mera passividade somente produzirá uma lastimável atitude de sofrer resignadamente as consequências de maus encontros.

De forma muito simplificada, Deleuze (2002; 2011) sugere que tudo o que precisamos para promover os bons encontros é ter dois limiares, uma fronteira daquilo que é considerado bom e uma fronteira daquilo que é considerado ruim. A partir daí, é preciso saber que tipo de afetação esta ou aquela conexão nos proporciona: se for ótima,

deve ser cultivada, se for ruim, deve ser evitada. E o que será considerado bom ou ruim, vai depender do sujeito que é afetado. Lembrando que, quando mencionamos a noção de sujeito, o fazemos no sentido foucaultiano de subjetivação. Assim, sendo o sujeito como constituição provisória, o trabalho de atentar a si mesmo a fim de saber o tipo de afetação que nele ocorre é uma tarefa constante, porque o mesmo afeto pode produzir um efeito diferente, dependendo do modo que nos constituímos.

Embora não possa especificar quando exatamente eu transitei da submissão à moral instituída para a busca de uma ética da existência, posso afirmar com segurança que minha contra-efetuação começou quando passei a questionar uma espécie de senso comum acadêmico que concebe o campo da Filosofia da Educação como um espaço onde filósofos e educadores são vistos de forma diferenciada, onde predominaria a presença filosófica. Decidi que o território da Filosofia da Educação é muito mais amplo do que os espaços compostos pela Filosofia e pela Educação. Nesse ponto, fui auxiliada pela perspectiva de Deleuze (1992) que propõe que desviemos nosso olhar para outras formas de pensamento, como o cinema, a literatura a arte etc. Também contribuiu para a mudança da percepção do problema, a leitura de alguns autores que se esforçaram para trazer o pensamento deleuziano para perto das questões educacionais como, por exemplo, Gallo (2007; 2008; 2012), Gelamo (2007; 2009), Kohan (2000; 2011) e Pagni (2010; 2011). Alguns temas aprendidos não foram sequer mencionados aqui, em virtude da delimitação da tese, todavia, não posso deixar de destacar que todas as leituras feitas nessa jornada contribuíram muito para o meu amadurecimento intelectual que foi resultando das conexões encontradas nos diversos textos que tive a oportunidade de estudar.

Esse movimento inicial de contra-efetuação foi demorado porque não resultou de um conhecimento obtido através das leituras, mas conforme aprendia mais sobre essa nova perspectiva acerca da Filosofia da Educação, também modificava minha percepção sobre o que se passava comigo. Assim, inverti as prioridades e continuei estudando não porque estava angustiada com as pressões externas, como fora no início, mas mantive minha rotina de estudos porque queria saber o que se passava comigo, o que sou, o que penso, o que faço agora e o que posso vir a ser. Mediante essa inversão que, segundo Deleuze (1992), implica justamente naquilo que interessava ao último Foucault, passei a me ocupar comigo mesma. A partir desse processo, que Foucault (2004) denomina de *epimelía heautou* (cuidado de si) passei a ver a problemática que antes me angustiava, a sensação de estrangeiridade no ofício de professora de Filosofia da Educação, sob um

olhar mais interiorizado e atento comigo mesma, praticando o exercício do estudo simultaneamente como uma necessidade profissional, mas também como uma prática de si, na qual cada aprendizado obtido com os companheiros de viagem agia sobre mim, me modificando e me transformando.

Na minha concepção, os companheiros de viagem aos quais me referi são todos os bons encontros que pude travar no decorrer da jornada que conduziu até aquilo que considero como sendo o meu acontecimento, o momento em que me torno professora de Filosofia da Educação²⁵. Tais companheiros de viagem assumem formas diversificadas, pois são constituídos pelas principais forças que nos afetaram nesse processo de singularização docente: predileções literárias, artísticas, musicais e influências teóricas. Enfim, como Deleuze (1992, p. 160) evidencia, nossos companheiros de viagem são intercessores que podem ser pessoas (reais ou ficcionais) ou coisas (lugares, eventos, objetos), mas se isso não for suficiente, podemos “fabricar nossos próprios intercessores”. É nesse sentido que descrevemos nossos bons encontros. Alguns deles são majoritariamente decorrentes de nossa própria experiência. Outros bons encontros são compostos pelas narrativas de um ou dois professores cujos elementos nos afetaram favoravelmente, possibilitando a combinação com nossas próprias memórias. Em outros casos, o conteúdo das narrativas dos colegas nos proporcionaram afetações alegres que promoveram em nós a convicção da partilha: a sensação de ver no outro algo que também era meu.

Dessa forma, a constituição provisória do que denomino de Ensino de Filosofia da Educação na UFPI se inicia de forma rizomática, isto é, mediante várias entradas e no decorrer de diversos territórios. No âmbito da perspectiva rizomática, podemos iniciar nosso percurso investigativo sobre a atual constituição provisória da Filosofia da Educação na UFPI, a partir de qualquer caminho: “entra-se por qualquer lado, nenhum vale mais do que outro, nenhuma entrada tem qualquer privilégio, mesmo se é quase um beco, uma ruela ou em curva e contracurva, etc..” (DELEUZE; GUATTARI, 2002, p. 19).

Na leitura que proponho da Filosofia da Educação, ela própria é considerada um rizoma e, por isso, possui múltiplas entradas (DELEUZE; GUATTARI, 2002). Algumas dessas entradas (molares) são hegemônicas e por isso, também serão

²⁵ A esse respeito, Deleuze (1992, p. 181) sugere que cada um de nós tem uma “individualidade de acontecimentos” e que, mesmo quando julgamos fazer coisas solitariamente, na verdade, estamos com “algum outro que nem sempre é nomeável”.

amplamente reconhecidas, como por exemplo, o estudo dos textos de filósofos e suas concepções de Educação. Outras entradas (moleculares) ocupam um espaço intermediário, alternando a recomendação e a ressalva em relação ao seu estudo e ao seu uso porque enfocam autores e temas que não são considerados consensuais, como no caso da literatura, das histórias em quadrinhos e da poesia. E, finalmente, há aquelas entradas (linhas de fuga) que além de articular elementos molares e moleculares modifica minha própria maneira de ser e estar no mundo, resultante de uma atitude ética em saber articular e relacionar esses vários elementos (molares e moleculares), para dar sentido a minha prática, para que não esteja pautada apenas em elementos teóricos das alturas nem nas profundezas da vida, mas que faça subir à superfície os efeitos resultantes de tais acontecimentos, que ainda constituem caminhos ínvios que encerram infinitas possibilidades de experimentação (DELEUZE; GUATTARI, 2010).

No âmbito da leitura rizomática, as múltiplas entradas descritas acima, a partir dos três conjuntos múltiplos de exemplares (entradas hegemônicas, entradas intermediárias e entradas ínvias), podem ser vistas como linhas de segmentaridade. De modo similar às linhas (a linha dura ou molar, a linha flexível ou molecular e a linha de fuga ou desterritorialização), as entradas também não podem ser descritas como componentes de um sistema fechado e hierarquizado, pois o território existencial da Filosofia da Educação é, simultaneamente, constituído e atravessado pela multiplicidade de entradas que coexistem entre si (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 67-70). Assim, outros pesquisadores poderiam ter acesso ao relato dessa experiência e chegar a diferentes formulações do que atualmente é o território existencial da Filosofia da Educação na UFPI sem que, no entanto, fosse possível hierarquizar tais versões ou mesmo classificá-las como corretas ou incorretas. Mesmo a minha própria afetação em torno dos elementos aqui trabalhados pode ser modificada nos próximos anos, fazendo com que os laços de nossas conexões se estreitem ou se rompam.

Não sei se estou me precipitando em afirmar que, depois de todas estas andanças teóricas, começo a esboçar o que seria a minha linha de fuga. Essa cautela na afirmação pode ser explicada pela analogia com a chegada num território novo: para desbravar o terreno desconhecido é preciso caminhar. Esse também é o resgate do sentido nietzschiano de tornar-se o que a gente é: um caminho que se faz a cada passo e a cada fato (pessoa, evento, ideia). Aquilo que considero ser o germe da minha linha de fuga é constituído pelas andanças, pela concretude da vida na qual tudo se mescla sem hierarquias. Aquilo que colho da minha experiência combino com outros elementos

tomados do “vivido dos indivíduos, para fazer deles novos modos de existência, ou *acontecimentos de pensamento*” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 85). Minha constituição é feita por fragmentos reversíveis: as minhas características, ideias e ações singulares serão outras conforme surjam novos elementos ou de acordo com a descrição de outras pessoas.

Essa singularização é uma ruptura com o estabelecido, aqui representado principalmente pela segmentaridade dura da oposição entre o domínio filosófico ou o pedagógico. Resisto tanto à dura oposição entre as referidas áreas quanto à ambígua oscilação entre as mesmas. Ao contrário, faço explodir as duas linhas e recolho seus cacos e avanço pelos caminhos que se multiplicam cada vez mais, porque é como andariço que se torna quem se é. Embora eu permaneça durante breves períodos em alguns lugares, minha parada é sempre breve porque minha resistência é uma energia criadora, um fluxo de intensidades que serve para muitas coisas, mas a principal função é promover encontros que sejam reverberações independentes dele.

Como citei anteriormente, a partir de uma narrativa ficcional narro a viagem de Perseu e a partir de um delineamento entre a minha narrativa e a dos outros professores da área da Filosofia da Educação da UFPI, apresento os bons encontros que considero como modos de subjetivação por se tratar de outros modos de ser e se fazer no ensino.

Na próxima seção apresento os bons encontros nos quais Perseu deslizou, e que o possibilitou criar modos de subjetivação que constituem a tessitura do ensino de Filosofia da Educação na UFPI. Não especificamos quais bons encontros são relativos a minha experiência ou quais são relativos às narrativas dos outros docentes. Apresento o que tem em comum em tais narrativas e o que se configura como outros modos de ensinar, como linhas de fuga das molaridades estabelecidas.

5.2 Os modos de subjetivação no território existencial da Filosofia da Educação da UFPI

Perseu inicia sua jornada no momento em que recusa o fatalismo da escolha de Odisseu e se permite deslizar *entre* Cila e Caribides, evitando, deste modo, cair em tentação e ficar atacadado em um único porto. No decorrer da expedição, na tentativa de decidir a rota que deveria seguir, Perseu se encontrava perdido, pois alguns caminhos se revelaram becos sem saída e alguns atalhos apenas o fazia dar voltas em círculos. Assim, ele teve que refazer sua rota diversas vezes. Numa dessas ocasiões, quando tudo parecia perdido, o navio Filosofia da Educação naufragou numa longínqua ilha sem

nome. Lá, Perseu foi gentilmente recepcionado por um velho sábio (mestre) vinhateiro, cujo modo de falar franco e generoso respeitou suas limitações e equívocos, deu-lhe pistas e iluminou vários pontos que sua visão não alcançava para trilhar por caminhos até então desconhecidos, falando-lhe de uma trajetória pouco explorada até o momento, mas com infinitas possibilidades. Para chegar ao seu destino por essa rota teria que enfrentar vários monstros que poderiam ser encontrados em três domínios. Perseu ouviu atentamente sobre tal rota, mas o mestre o alertou sobre a insuficiência de seu tempo para percorrer tal caminho. Perseu decidiu arriscar e, assim, rumou em busca dos três domínios: alturas, profundezas e superfície.

Após recusar a escolha determinista entre Cila e Caribides²⁶, Perseu conduz a nau Filosofia da Educação para uma jornada alternativa, cuja trajetória não pode ser traçada somente através das linhas rígidas. Assim, rumo ao desconhecido, ele e sua tripulação composta por muitos jovens e alguns adultos, navegam por águas desconhecidas e exploram as possibilidades encontradas pelo caminho. Essa experiência não é plenamente venturosa, pois há muitos desafios e novos monstros nessa jornada que se inicia. Todavia, Perseu cria a sua própria linha de fuga porque considera mais digno embarcar no devir do que se fixar em um dos dois territórios molares da conservação ou ainda oscilar interminavelmente entre os mesmos, alternando a atração e a repulsa por Cila e Caribides.

Assim como a nossa existência é frágil diante das vicissitudes da vida, também a nau Filosofia da Educação soçobrou no vasto mar aberto, assolada por tempestades que não avisam quando vão chegar. Estoicamente, Perseu e sua tripulação não se resignaram e lutaram com todos os seus recursos. Quando a furiosa tempestade passou, além dos estragos na embarcação, Perseu avistou uma ilha na qual ele e sua tripulação poderiam aportar para se restabelecerem, além de consertar os estragos da embarcação para poder retomar sua viagem.

5.3 Primeiro porto: o encontro com os Ciclopes nas alturas

Ao chegarem à ilha Perseu notou que a mesma se assemelhava mais a uma fortaleza, pois era rodeada por um muro gigantesco que deixava no campo externo somente as areias da praia. Para a decepção de todos, o muro parecia intransponível. Toda ajuda, se houvesse, estaria do outro lado do muro. Depois de muito pensar, Perseu

²⁶ Conforme visto no segundo capítulo.

decidiu tentar uma solução inusitada para o problema que ele e sua tripulação vivenciavam: ele mergulhou no mar e amarrou o par de sandálias aladas no casco do navio. A estratégia deu certo e o navio alçou voo por sobre os muros.

Para espanto de todos, não havia nada entre os muros que se estendiam cada vez mais para o alto. Depois de ultrapassar as nuvens, Perseu avistou o fim do muro e, por trás dele, a ilha dos ciclopes. Perseu percebeu, então, que se tratava do primeiro domínio: as alturas.

Perseu e a tripulação da Filosofia da Educação foram bem recebidos pelos nativos. Os ciclopes eram seres fortes e gigantesco, cuja principal característica era um único e proeminente olho localizado bem no meio de suas testas. Embora fossem criaturas monstruosas, também eram gentis e afáveis. Assim, depois do susto inicial, o contato com os diversos moradores da ilha, todos ciclopes machos e fêmeas, se mostrou bastante produtivo para os navegantes da Filosofia da Educação.

Mais do que a proeza de Perseu e sua tripulação terem conseguido ultrapassar o muro, os ciclopes estranhavam o fato deles possuírem dois olhos em vez de apenas um e teorizaram a respeito das desvantagens de tal condição. Para eles, a visão unificada evitava erros, ilusões e fraquezas. Inclusive, diziam eles, o pequeno físico em relação aos seus gigantesco corpos seria uma consequência desse cultivo bifocal que, conforme o tempo passava, se multiplicava e se alastrava pelas ideias, fragilizando o corpo que não era feito para suportar tanta diversidade de perspectivas.

Assim, como bons visitantes, Perseu e sua tripulação passaram a ouvir os ensinamentos dos ciclopes que, embora defendessem teorias diferentes umas das outras, cada um deles sustentava que a sua visão única é que era a correta. Eles não percebiam que defendiam visões distintas, mas que todas elas eram aspectos da mesma perspectiva totalizante.

A despeito de suas proporções colossais, os ciclopes podiam ser descritos como descrevemos os seres humanos: inteligentes, sensíveis, bem-humorados e mal-humorados, alegres, tristes, responsáveis, sérios, lúdicos etc. Quanto mais Perseu convivia com eles, mais se convenciam que seu único aspecto distintivo era o seu olho solitário que, além de ser uma característica física (que eles reconheciam e se orgulhavam) era também uma perspectiva teórica absolutizante (acerca da qual eles não se davam conta).

Em função dos consertos nos estragos acarretados ao navio Filosofia da Educação foram necessários vários anos de permanência na ilha dos ciclopes. Devido à

hospitalidade dos anfitriões, a estadia de Perseu não foi um problema. Ao contrário, foi uma oportunidade de conhecer de perto as principais teorias que predominavam na ilha ciclópica.

Embora sua comunidade fosse ordenada e regida por leis próprias, a tripulação da nau Filosofia da Educação pode fazer alguns cursos junto aos ciclopes que, guiados pelo bom senso, resolveram abrir uma exceção para que os novos estudantes pudessem participar de seu sistema educacional. Os Ciclopes mais velhos eram também os mais respeitados (e também os mais altos e fortes). Enquanto que alguns deles eram teóricos solitários, outros se reuniam em pequenos grupos que no decorrer dos anos modificavam ligeiramente a teoria principal, formando uma espécie de corrente de estudiosos. Havia seguidores tanto dos pensadores isolados quanto das correntes teóricas ciclópicas²⁷. Por sua vez, os Ciclopes mais jovens estudavam em turnos cíclicos com os anciões e, no decorrer de seus cursos, decidiam qual seria a sua visão única. Somente depois dessa etapa de estudos é que eles recebiam autorização para defender seu ponto de vista único.

Conforme o tempo passava, os danos à nau Filosofia da Educação foram consertados e também houve uma grande interação com a comunidade ciclópica. O intercâmbio cultural despertou o interesse dos sábios ciclopes anciões que, após muito deliberarem, concederam aos navegantes a honraria de expor suas ideias. Tratava-se de uma honraria porque isso nunca havia acontecido antes. E, além disso, é preciso lembrar que os navegantes eram jovens, forasteiros e estranhos. Na condição de líder da tripulação, Perseu foi escolhido para falar junto aos ciclopes teóricos.

Em conformidade com o princípio de falar franco, Perseu expôs suas ideias, sabendo de antemão que as mesmas não iriam agradar os ciclopes. Como ele e sua tripulação estavam de partida, ele poderia levianamente ocultar seus próprios pensamentos e tecer lisonjas aos seus anfitriões, concordando falsamente com sua teoria da visão única. Em vez disso, como bom mestre parresiasta, ele assumiu deliberadamente os riscos da atitude de falar francamente, abrindo seu pensamento e coração (FOUCAULT, 2004; 2010).

A franqueza de pensamento de Perseu começa justamente com a questão mais incômoda para os ciclopes: o fato dos seres humanos cultivarem mais de uma visão.

²⁷ Nessa interpretação, os ciclopes isolados indicam os professores que seguem um único autor e os ciclopes que se organizam em grupos seriam os professores que também se fixam em uma tradição ou corrente teórica.

Embora visivelmente contrariados, os ciclopes respeitosamente ouviram a longa narrativa de Perseu até o final.

Perseu iniciou sua fala franca, sustentando que sua jornada é interminável já que a constituição de si se dá a partir da busca de novas formas de experimentação. Em outras palavras, não nascemos prontos, mas devemos nos tornar aquilo que somos (NIETZSCHE, 2006). Perseu explica que durante muito tempo sua busca foi interrompida porque ele agira como os ciclopes, cultivando a visão única e defendendo de forma implacável a supremacia de uma teoria sobre todas as demais, que eram consideradas insuficientes ou falsas. Segundo ele, para mudar essa situação foi preciso encontrar dois mestres, Atena²⁸ e Hermes²⁹, que o ajudaram a cuidar de si mesmo. Com o escudo e a espada de Atena ele aprendeu, respectivamente, a espelhar a verdade e a romper o que está dogmaticamente fechado. Com o capacete de Hermes, ele aprendeu que é possível pensar novas ideias toda vez que nos permitimos trocar os chapéus sobre as nossas cabeças com os chapéus de outras pessoas.

Perseu explicou para os ciclopes que durante as longas jornadas que trilhou, pode encontrar diversas perspectivas sobre todas as coisas do mundo. E que no transcurso da viagem, ele ensina sua tripulação que as diversas e distintas teorias existentes não precisam se anular mutuamente em prol de uma perspectiva única e totalizadora. Ao contrário, elas podem ser pacificadas como instrumentos de combate dentro de um arsenal ou como ferramentas dentro de uma caixa, sendo que cada uma

²⁸ Além de ser conhecida como uma divindade guerreira, da fertilidade e do solo, a deusa Atena também é portadora dos principais atributos: “[...] a deusa da inteligência, da razão, do equilíbrio apolíneo, do espírito criativo e, como tal, preside às artes, à literatura e a filosofia de modo particular, à música e a toda e qualquer atividade do espírito” (BRANDÃO, 1991, p.26). Dentre suas armas estão o *escudo* que reflete a verdade e a *lança*, uma arma de luz, que separa, corta e fere (BRANDÃO, 1991, p. 26-33).

²⁹ Na antiguidade grega, a figura de Hermes era colocada nas estradas e encruzilhadas, que eram regidas por ele. Também era considerada uma “divindade complexa, com muitos atributos e funções”, além de ser o “deus da astúcia, da inteligência prática e da inventividade”. Também eram atribuídos a ele, o domínio sobre as trevas e um forte interesse pelas atividades humanas. Além de ter inventado a flauta e a lira, também tinha poderes de fazer a leitura do futuro. Suas armas consagradas, eram o *chapéu* (cujo simbolismo está ligado à ideia de que trocar de chapéu é trocar de ideias e de ter outra visão de mundo), o capacete da invisibilidade, as sandálias aladas (“que separam a terra do corpo pesado e vivente”) e o caduceu, um bastão “em torno do qual se enrolam, em sentido inversos, duas serpentes” que simbolizam o equilíbrio entre forças contrárias (diurno/noturno; benéfico/maléfico; etc.). No caduceu “estas duas funções estão bem marcadas pelos dois sentidos ascendente e descendente das correntes representadas pelas duas serpentes” separadas pela via intermediária do bastão do mensageiro dos deuses (BRANDÃO, 1991, p. 191-207).

delas seria relevante para desempenhar uma finalidade específica (FOUCAULT; DELEUZE, 2005).

Perseu relata para os ciclopes que muitas de suas ideias são emprestadas de intercessores conhecidos em terras longínquas no decorrer da sua jornada. Outras ideias são emprestadas de intercessores distantes desse tempo e lugar, cujas teorias somente puderam ser acessadas mediante o auxílio da capacidade mântica de Hermes, que permitiu o acesso à leitura do futuro. Em todos esses bons encontros, Perseu retém no saco infinito as ideias que cumprem a função de aumentar a sua potência de afetar e ser afetado no estabelecimento de novas conexões. Em contrapartida, aquelas ideias que cumprem um papel contrário, isto é, que diminuem a capacidade de afetar e de ser afetado, bloqueando o estabelecimento de novas conexões, são consideradas como maus encontros e, por isso, são deixadas fora do saco (DELEUZE, 2002).

Assim, Perseu relata para os sábios Ciclopes que no seu momento atual, ele pode destacar como um bom encontro, o contato protagonizado por alguns intercessores teóricos que cruzaram o seu caminho ao longo de sua jornada. Inicialmente, ele destaca um filósofo grego³⁰ cujas ideias são tão abrangentes e influentes que tratam de quase tudo: do conhecimento, da educação, da política, dentre outras questões. Tais ideias atravessaram eras já que continuaram a ser discutidas no futuro. Inclusive, quando Perseu se interrogava sobre a educação (a sua própria e a de seus discípulos), ele mencionou que o referido intercessor foi o primeiro filósofo que ele conheceu que tratou de temas educacionais. Hoje, já como professor, Perseu sustenta que muito de sua filosofia pode ser trabalhada sob o ponto de vista de uma teoria da educação, sendo que boa parte daquilo que ensinamos na nau Filosofia da Educação é para concordar ou para discordar dele.

Continuando seu relato, Perseu destaca outros intercessores conectados através da mântica aprendida com Hermes. Ele menciona seu estranhamento ao conhecer uma época em que a humanidade paulatinamente começa a substituir a crença em vários deuses pela crença em um único deus, que congrega os poderes de todas as divindades olímpicas juntas. Nessa era seu intercessor é um teórico que tenta harmonizar as ideias do filósofo grego citado anteriormente com o estudo racional e sistemático dessa divindade única e de seus atributos³¹. Dessa teoria filosófico-teológica, o que mais impressionou Perseu, foi o compromisso de seus seguidores com aqueles que eram

³⁰ O filósofo grego mencionado é Platão.

³¹ Esse teórico é Santo Agostinho.

chamados de menos favorecidos: comunidades, grupos e pessoas que viviam à margem da riqueza, do poder e da instrução. Embora essas ideias sejam mencionadas apenas eventualmente no navio Filosofia da Educação, esse período de estudos junto ao teórico das coisas sagradas deixou sua marca em Perseu, ao lembrá-lo constantemente da importância da preocupação humanística com as bases, isto é, com todas as pessoas que ocupam posições consideradas subalternas na ordem da sociedade, do trabalho ou dos estudos e que são oprimidas por tiranos que ocupam diferentes postos na hierarquia social.

Em seguida, Perseu menciona uma época ainda mais avançada onde outro teórico³² denuncia que a humanidade espera em vão o auxílio dos deuses e que, por isso, os menos favorecidos na escala do poder de sua moderna *pólis*, devem se unir com outros igualmente desprovidos de prestígio, riqueza, poder ou influência e mudar sua realidade. Ele dizia que deveríamos libertar nossos corpos e almas. Essa última tarefa seria papel da educação que deveria estar envolvida com as questões sociais e deveria ser norteadas por uma formação crítica, ética e política. Em outras palavras, esse teórico afirmava que os homens deveriam parar de suplicar aos deuses e fazer alguma coisa por eles mesmos. Para ele, se a parcela oprimida e iludida da humanidade parasse de envenenar seus espíritos com o ópio dos deuses e olhassem não para os céus, mas para a terra em que pisam, eles seriam capazes de mudar tudo: haveria uma revolução.

O interesse pelas ideias desse teórico fez Perseu avançar ainda mais na linha do tempo para encontrar alguns filósofos³³ que, de diferentes modos, deram prosseguimento ao estudo das complexas relações da vida do ser humano em sociedade. Esses teóricos diziam que além dos embates entre as classes sociais, do uso de um conjunto de ideias específicas para a dominação da maioria pela elite, da exploração do trabalhador e do seu posterior afastamento do produto por ele produzido³⁴, havia outras questões de igual importância e que não haviam sido até então privilegiadas. Para eles, toda a evolução humana estaria condenada a um inevitável retrocesso, a uma barbárie, se a humanidade não se empenhasse em educar melhor as novas gerações, de modo a torná-las independentes, livres, conscientes de suas próprias ideias, responsáveis por suas ações e resistentes a todas as formas de dominação³⁵. Perseu passou a compartilhar a concepção de tais filósofos de que uma das principais tarefas do ato educativo é a

³² Trata-se de Karl Marx.

³³ Menção feita aos teóricos da Escola de Frankfurt, Adorno e Benjamin.

³⁴ Respectivamente, a luta de classes, a ideologia e a alienação.

³⁵ Aqui são mencionados os tópicos da barbárie, da emancipação e a questão do sujeito.

tentativa de evitar o aviltamento do outro, a barbárie. Todavia, o herói constatou que, embora a educação fosse a emancipação da pessoa em todos os sentidos, a mera aquisição de conhecimento não possibilitava a emancipação das pessoas. Daí a sua necessidade de continuar avançando na linha mântica do tempo em busca de novos intercessores.

Perseu afirma que nessa época estabeleceu contatos quase simultâneos com diversos outros intercessores a fim de compreender as mudanças recentes que a humanidade futurista passara e que seus teóricos denominavam de modernidade e pós-modernidade.

Assim ele conheceu vários aspectos de teorias distintas que se fundamentavam ou criticavam teorias mais antigas, sendo que diversas vezes, esses teóricos futuristas mencionavam as ideias de um velho teórico que alegava escrever para o futuro e conseguir filosofar com o martelo³⁶.

Nessa etapa, também estudou as ideias de um filósofo cuja tradição teórica defendia que a própria filosofia deveria abdicar da atitude exclusivamente contemplativa para intervir na realidade. Essa filosofia da ação, na sua versão mais recente, propunha que os seres humanos são vocabulários corporificados e que, por isso, a linguagem teria um uso transformador no processo educacional e social. Ele alegava que a educação tem duas funções distintas e complementares: primeiro cultivar valores comuns juntos aos jovens e depois incentivá-los a pensar e agir de forma individualizada, de maneira que eles possam romper os antigos padrões e criar coisas novas (hábitos, instituições, leis etc.) de modo a efetivar a prática da solidariedade entre indivíduos e povos³⁷.

O herói grego também encontrou um teórico cuja perspectiva se assemelhava a de um pescador, pois ele defendia que o conhecimento deve ser pensado como uma rede onde cada liame é tão importante quanto os demais, pois somente juntas é que as linhas que se conectam conseguem capturar o peixe e, se um liame se romper, toda a rede se esvai³⁸.

Na sua derradeira viagem mântica ao futuro, Perseu ficou bastante impressionado com a complementaridade das ideias de dois teóricos que recolhiam do passado inspiração através de elementos míticos e filosóficos para recriá-los de forma

³⁶ Referência feita a Nietzsche, cujas ideias reverberam em grande parte da filosofia contemporânea.

³⁷ A tradição filosófica mencionada é o pragmatismo e o filósofo é o neopragmatista Rorty.

³⁸ A teoria da complexidade de Morin e sua noção holística de conhecimento como rede.

original em suas próprias teorias³⁹. A partir desses dois últimos companheiros de viagem, Perseu afirma encontrar elementos teóricos para compreender o ininterrupto processo de constituição de si mesmo, por eles denominado de subjetivação e que se configura como a possibilidade de novos modos de vida.

Ao perceber que os ciclopes estavam ficando cada vez mais inquietos, a cada nova teoria suscitada, Perseu fica ciente de que lhe resta pouco tempo para terminar seu relato. Assim, ele aproveita a menção feita aos dois últimos filósofos e pede que os anfitriões atentem para as palavras que, embora proferidas por ele, são emprestadas da perspectiva dos dois referidos teóricos extemporâneos, que fazem a seguinte observação acerca da relação entre teoria e prática:

Talvez seja porque estejamos vivendo de maneira nova as relações teoria-prática. Às vezes se concebia a prática como uma aplicação da teoria, como uma consequência; às vezes, ao contrário, como devendo inspirar a teoria, como sendo ela própria criadora com relação a uma forma futura de teoria. De qualquer modo, se concebiam suas relações como um processo de totalização, em um sentido ou em um outro. Talvez para nós a questão se coloque de outra maneira. As relações teoria-prática são muito mais parciais e fragmentárias. Por um lado, uma teoria é sempre local, relativa a um pequeno domínio e pode se aplicar a um outro domínio, mais ou menos afastado. A relação de aplicação nunca é de semelhança. Por outro lado, desde que uma teoria penetre em seu próprio domínio encontra obstáculos que tornam necessário que seja revezada por outro tipo de discurso (é este outro tipo que permite eventualmente passar a um domínio diferente). A prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra. Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o muro. (FOUCAULT; DELEUZE, 2005, p. 41).

Depois de citar de memória os ensinamentos dos dois filósofos extemporâneos, Perseu usa mais uma vez sua fala parresíasta para elucidar que embora os Ciclopes possuam um muro, eles não se defrontam com o mesmo porque se recusam a descer de sua cidadela altaneira. O herói grego afirma que ele e sua tripulação somente puderam chegar até o lar dos ciclopes, por esforço e inventividade próprios, já que o muro rodeia toda a ilha. Como experiente navegante, Perseu elucida que muitos povos, culturas e ideias poderiam ser conhecidos se o muro fosse atravessado. Todavia, a fechada cultura ciclópica se recusa a descer até os domínios da prática, onde as coisas efetivamente acontecem e prefere ficar isolada, teorizando de forma universalista e absolutista acerca de todas as coisas existentes.

³⁹ Trata-se da filosofia de Deleuze e Foucault, em cujos textos é possível encontrar várias referências a figuras míticas, além do resgate de diversas perspectivas filosóficas antigas.

Nas suas andanças pelo mundo, Perseu alega que sempre encontrou muros, mas que eles existiam para serem ultrapassados, pois são como desafios ou obstáculos a serem superados em prol da própria evolução da teoria e do aprimoramento da prática. Pensar que é a teoria que deve determinar a prática ou idealizar uma teoria a partir de suas respectivas práticas, são versões distintas do mesmo problema: olha-se de baixo ou de cima, mas mantêm intacto o muro. Perseu diz ter aprendido com seu mestre Hermes, que trocar de chapéu é trocar de ideias ou teorias. É por isso que, embora seja uma divindade poderosa, Hermes não usa uma coroa ou uma tiara, símbolos do poder e da influência, mas usa um chapéu. É preciso, de tempos em tempos, fazer correr pelos nossos pensamentos, ideias novas, mesmo que, a princípio elas sejam consideradas estranhas aos nossos costumes. Essa alternância de chapéus é denominada pelos dois referidos autores como “um sistema de revezamentos em um conjunto, em uma multiplicidade de componentes ao mesmo tempo teóricos e práticos” (FOUCAULT; DELEUZE, 2005, p. 42).

Como nessa perspectiva não há teoria ou prática absolutas, mas somente revezamentos de teorias e práticas, então, toda teoria e toda prática perde a suposta condição universalista e passa a cumprir funções fragmentárias, locais e complementares entre si. Não existe um poder central, pois não há nem centro e nem poder. Os muros continuam existindo, mas para cada obstáculo que eles representam, novas teorias entram em cena, extraídas da caixa de ferramentas para escalar, derrubar ou abrir um buraco nos muros, sendo que cada uma dessas opções implica em distintas formas que a prática tem para atravessar os muros.

Percebendo a tensão crescente a seu redor e ciente de que seu tempo de fala está em vias de terminar, Perseu argumenta ainda mais em prol da perspectiva da multiplicidade. Se na versão totalizante da teoria, a visão do teórico predomina de tal maneira que é ele quem representa os demais, falando por eles, na versão das teorias e práticas que se revezam, quem fala e age é “sempre uma multiplicidade, mesmo que seja na pessoa que fala ou age”, pois diante da impossibilidade de qualquer tipo de representação (teórica, partidária, classista etc.), passamos a ser todos pequenos grupos onde “só existe ação: ação de teoria, ação de prática em relações de revezamento ou em rede” (FOUCAULT; DELEUZE, 2005, p. 42).

A teoria não deve totalizar e sim multiplicar, pois enquanto a multiplicidade teórica permite que falemos por nós mesmos, a absolutização teórica exige uma conversão que implica na perda desse direito fundamental, ou seja, trata-se da

indignidade de falar pelos outros que podem e devem falar por si mesmos. É por isso que as teorias devem se multiplicar e agir lateralmente, com revides locais e em rede, oferecendo discursos alternativos e contrários àqueles propiciados pelas teorias totalizantes que representam o centralismo e a hierarquia do poder absoluto. Ninguém deve falar pelos outros porque não há titulares ou representantes do poder, mas somente o seu exercício em todas as direções. E os embates teóricos protagonizados pelas múltiplas, locais e descontínuas teorias, longe de ser uma expressão de fraqueza de pensamento, implicam em renovadas tentativas para se compreender como se exerce o poder. E para lutar por uma causa é preciso se fundir com aqueles que agem e lutam e não apenas contemplar as batalhas do alto do muro, protegido das vicissitudes da prática (FOUCAULT; DELEUZE, 2005).

Nesse ponto final do discurso de Perseu, os ciclopes já estavam tão exaltados que o tumulto e a balbúrdia quase tomaram conta do local. Então, foi necessário que um dos mais antigos ciclopes tomasse a palavra e expressasse o descontentamento generalizado da população da ilha. Em linhas gerais, o sábio ciclope disse que a hospitalidade com que eles haviam recebido Perseu e os tripulantes da nau Filosofia da Educação fora paga com afronta e palavras insanas. Para ele, insânia era a única explicação para o fato de seres tão pequenos e frágeis como os humanos acreditarem que seus corpos e mentes eram capazes de suportar tanta diversidade de ideias, visto que os próprios ciclopes, que eram fortes e gigantescos, sustentavam apenas uma perspectiva. Era verdade que, durante seus anos de formação, os jovens ciclopes estudavam com diversos sábios, sendo que cada qual defendia a sua teoria única. Todavia, passado o período formativo, os jovens ciclopes passavam por um ritual iniciático no qual eles abriam teoricamente o seu olho único (já aberto fisicamente) e passavam a defender, pelo resto de suas vidas, uma teoria somente, seja ela qual fosse. Não havia registro na história ciclópica de qualquer um que não tenha escolhido uma teoria para si, ou que tenha mudado de teoria no decorrer dos anos e, menos ainda, de algum ciclope que tenha defendido várias teorias.

Para concluir seu relato, o antigo ciclope afirmou que a exposição dessa perspectiva na qual teoria e prática se revezavam de forma específica e múltipla eram a prova cabal da condição de enfermidade mental de Perseu e de sua tripulação. Eles eram loucos por acreditarem na relação harmoniosa entre teoria e prática, pois era indubitável para os ciclopes a superioridade da teoria sobre a prática. Finalmente, como prova da generosidade de seu povo, o ciclope disse que Perseu e os navegantes da

Filosofia da Educação poderiam permanecer na ilha somente se aceitassem ser curados através da conversão pela sua teoria única. Aqueles que concordassem seriam integrados à população como ciclopes honorários, com todos os direitos e deveres de um ciclope nato. Os demais que não aceitassem as condições estabelecidas seriam exilados da ilha.

Para surpresa de Perseu, muitos tripulantes da nau Filosofia da Educação, decidiram permanecer na ilha, pois consideraram muito sedutora a ideia de defender apenas uma teoria. Alguns de seus ex-discípulos afirmavam que os ciclopes estavam certos e que sustentar várias teorias, mesmo que fosse para deixá-las como ferramentas dentro de uma caixa, era demasiado cansativo. Outros, mais radicais, vendaram um de seus próprios olhos a fim de se aclimatarem melhor a sua nova condição de ciclopes honorários e acusaram seu antigo mestre, Perseu, de que defender o revezamento das múltiplas teorias e práticas implicava meramente em ficar em cima do muro.

Embora entristecido pela doutrinação realizada em parte de sua tripulação, Perseu e os demais tripulantes embarcaram na nau Filosofia da Educação, se despediram de todos os que quiseram ficar e seguiram mar adentro.

Após refletir sobre os fatos recentes, Perseu conclui que seus alunos que quiseram ficar na ilha dos ciclopes, tiveram a necessidade de se fixar em alguma coisa. Eles buscavam algo familiar, concreto e estável. Talvez pelo medo do desconhecido ou pela ilusória sensação de conforto causado pela impressão de pertencimento a algo (um grupo, uma classe, uma etnia, um partido etc.). Para eles, a fixação provisória na linha molar da ilha dos ciclopes será um exílio voluntário até o momento em que eles próprios sintam algum desconforto ou estranhamento. Caso contrário, se a sensação de credibilidade perdurar, eles permanecerão lá até o fim de seus dias. Essa observação é importante porque as três linhas (molar, molecular e de fuga) alternam entre si o domínio, mas a escolha de uma não significa a anulação das outras duas.

Depois de muitos dias e noites navegando, os viajantes chegam na região da Trácia e, assim que aportam avistam ao longe uma figura solitária no horizonte.

5.4 Segundo porto: o encontro com Orfeu nas profundezas

Ao se aproximarem do desconhecido, Perseu reconhece o indivíduo. Trata-se do célebre Orfeu, filho do deus Apolo e da Musa Calíope. A simpatia por Orfeu é imediata porque além de ele ter sido um dos bravos navegantes do navio Argos, comandado por Ulisses, ele também é portador da lira, instrumento musical criado

originalmente por Hermes. A boa reputação de Orfeu o precede, pois em diversas regiões do mundo é possível ouvir relatos acerca de seus dotes musicais, poéticos e de canto. Conta-se, inclusive, que sua música era tão potente e enternecedora que para poder ouvi-lo melhor, os animais selvagens paravam, as árvores se inclinavam e até mesmo os homens mais coléricos abrandavam sua *hýbris*⁴⁰ e subitamente, se tornavam ternos e bondosos (BRANDÃO, 1991).

Embora Perseu e os tripulantes da nau Filosofia da Educação estejam alegres por terem encontrado o célebre trácio, Orfeu permanece calado e sombrio, imerso em amargura e tristeza. Perseu indaga acerca dessa sua fúnebre aparência e se ele e seus discípulos podem fazer algo para ajudar.

Então, resumidamente, Orfeu conta a sua dramática história. Ele diz que o dia mais festivo de sua vida, tornou-se subitamente o dia mais tenebroso. No dia do seu casamento com sua amada Eurídice, ela fora morta por uma serpente. Inconformado com a perda da amada, Orfeu decidiu usar seus dons musicais e poéticos para descer até os reinos inferiores, o Tártaro, a fim de resgatar a sua amada. Devido a sua origem semi-divina, Zeus autorizou a sua solitária expedição rumo ao reino governado por Hades e Perséfone. Todavia, ele se encontrava impedido de dar continuidade a sua jornada porque logo mais à sua frente, havia um rio de águas gélidas, o Estige, que só podia ser transposto pelo barco de Caronte. Todavia, o cadavérico barqueiro se recusava a transportar Orfeu, alegando que seu barco somente podia transportar os mortos e se ele ousasse transportar algum ser vivo, seu barco afundaria para todo o sempre.

Depois de ouvir a causa do poeta e músico trácio, Perseu percebe que esse é o momento para o enfrentamento do segundo domínio, a profundidade, e decide convidá-lo a subir no navio Filosofia da Educação para que juntos possam atravessar o rio Estige e assim chegar até os reinos inferiores. Perseu explica que o poder das sandálias aladas aliado à potente música de sua lira poderiam fazer o navio flutuar como uma pluma e chegar até a outra margem do rio Estige. E assim foi feito.

Da outra margem, já nos domínios de Hades, Perseu e toda a tripulação remanescente da nau Filosofia da Educação acompanharam Orfeu na sua jornada. A música tocada pela sua lira tornava segura a travessia pelo inferno. Assim, todos viram as maravilhas efetuadas pelo habilidoso uso de seu instrumento musical. O assustador cão de três cabeças, Cérbero, abrandou a sua fúria e dormiu. Sísifo, condenado a

⁴⁰ Descomedimento ou violência.

empurrar eternamente um rochedo que sempre vai rolar até a posição inicial, fazendo sua tarefa interminável, parou para ouvir a música. Tântalo, cuja fome jamais poderia ser saciada, pois os alimentos sempre se afastavam dele, esqueceu por um instante de seu apetite para ouvir a doce melodia. As Danâides, obrigadas a encher tonéis sem fundo, também interromperam momentaneamente a sua condenação para ouvir a música. E todas as almas condenadas cessaram seu suplício, para ouvir a lira tangida por Perseu.

Intrigados com aquele mortal cujo instrumento musical era capaz de trazer o caos na ordem do mundo inferior, os lordes infernais Hades e Perséfone, ouviram a demanda de Orfeu. Inicialmente, Hades recusou ceder uma de suas almas mortas. Todavia, Perséfone, ao reconhecer que o músico trácio era portador de uma lira, instrumento musical inventado originalmente por Hermes, seu meio-irmão, ela decide interceder por Orfeu. Assim, foi permitido a Orfeu que ele retornasse com Eurídice, sob a condição de não olhar para trás até o final da jornada de volta.

Como Hermes havia sido mestre de Perseu, ele conhecia a história do seu parentesco com Perséfone e também sabia que a lira era uma invenção dele. Todavia, Orfeu ignorava tais fatos e atribuía o mérito do resgate de sua amada à sua habilidade única de tocar um instrumento tão poderoso que era capaz de abalar as estruturas infernais. Então, os mortais formaram uma fila, com Perseu na frente, sua tripulação no meio e, por último, Orfeu.

Quase no final da jornada, quando Perseu e seus discípulos já haviam saído dos reinos sombrios, Orfeu desconfia que tenha sido traído por Hades e Perséfone, pois durante toda a viagem de volta não ouvira sequer um barulho de passos ou de qualquer outro movimento atrás de si. Temendo pelo pior, ele não se contém, olha para trás e vê a silhueta de Eurídice se distanciando cada vez mais, enquanto as paredes da caverna que dão acesso ao Hades se fecham permanentemente.

Do lado de fora, após um longo período silencioso, Orfeu discursa junto aos seus colegas de jornada. Ele sustenta que os deuses, independentemente de onde habitarem, não são confiáveis. E que devemos aprimorar nossas habilidades práticas, pois é tudo o que temos. Foi a sua habilidade musical, praticada com afinco durante todos os dias de sua vida que permitiu que sua jornada ao reino infernal fosse possível. Segundo ele, os deuses invejam os mortais porque nada podem praticar. Não existe risco, ensino ou aprendizagem ou conquista para os deuses já que eles são imortais e

onipotentes. Assim, somente os humanos podem realizar grandes feitos porque é deles o domínio da prática.

Na sequência de seu discurso, Orfeu sustenta que a inveja dos deuses causa atrito inclusive entre eles. Como exemplo, ele narra a origem de Zagreus, filho de Zeus, escolhido pelo deus de todos os deuses para sucedê-lo no poder. Zagreus era uma manifestação corporal de um deus imortal, ou seja, uma corporificação de um poder divino. Devido a essa característica única que faria de Zagreus um ser que combinava o melhor da divindade e da humanidade, os outros deuses tramaram o seu fim enquanto ele era jovem demais para se defender.

Por ordem da enciumada Hera (que sempre se vinga na vasta prole extraconjugal de seu marido Zeus), o jovem Zagreus foi despedaçado pelos Titãs. Zeus interviu a tempo de salvar somente o coração que ainda pulsava. Costurou-o na carne de sua própria perna e seis meses depois, fez nascer o deus Dionísio (Baco), cuja principal característica física é o coxear de uma das pernas. Assim, Zagreus seria uma espécie de versão anterior ou reencarnação prévia do deus Dionísio (Baco).

Conforme o raciocínio de Orfeu, o único deus digno da confiança humana seria Dionísio que, por ter sido Zagreus, também sabia o significado de ser humano. É por isso que Dionísio fez seu poder ser conhecido primeiro entre os humanos na Terra, para somente depois, ocupar seu lugar no panteão divino do Olimpo. Além disso, é preciso lembrar que ainda precoce Zagreus era cultuado como o grande caçador, sendo que os instrumentos dessa prática eram consagrados a ele. Já como Dionísio, o deus do êxtase, ele também é cultuado como uma potência da natureza, pois tanto a fauna quanto a flora são consagrados a ele. E finalmente, temos os seguintes instrumentos musicais como partes indispensáveis de seu culto: os tambores, as flautas e os címbalos. Por tudo isso, Zagreu-Dionísio é uma divindade que comunga com o humano e não se submete ao divino porque ele é uma força vital da natureza (MARCONDES, 2010).

Nesse instante, Perseu pede a palavra e começa a questionar a concepção de Orfeu sobre o Dionísio.

Assim como fizera na ilha dos ciclopes, Perseu menciona suas viagens mânticas para o futuro através do chapéu de Hermes. Ele diz que numa dessas jornadas futuristas, encontrou um filósofo considerado sábio-louco-profeta na sua época e cujos escritos são venerados por muitos nos séculos seguintes⁴¹. Um de seus mais notórios

⁴¹ Nietzsche.

epígonos⁴² explica que a concepção de seu mestre sobre Dionísio é bastante elucidativa sobre o equívoco de Orfeu (DELEUZE, 1976). Antes de mencionar o pensamento do filósofo futurista, Perseu explica que parte do raciocínio de Orfeu está correto em considerar Zagreu-Dionísio uma força elementar da natureza e, por isso, mais ligado à terra do que aos céus. Todavia, ele se equivoca em considerar que devemos escolher exclusivamente Dionísio em detrimento dos demais deuses. Segundo Perseu, o raciocínio de Orfeu incorre no mesmo erro dos ciclopes que privilegiavam demasiadamente as alturas teóricas em detrimento da vida prática. A diferença entre o pensamento do músico trácio e o pensamento ciclópico está apenas na inversão das prioridades, pois Orfeu acolhe entusiasticamente a prática e menospreza a teoria.

Perseu acusa Orfeu de acreditar demais no poder de seus instrumentos musicais e diz que são vários os exemplos daqueles que não ouviram os avisos divinos e se perderam em seus caminhos. Por exemplo, Órion que confiava tanto na sua habilidade de caçador que alegava ser mais habilidoso que a própria Artemis e que, por isso, anunciou que iria caçar e matar todos os animais, mas foi morto por um pequeno e simples escorpião devido a sua arrogância. Pensar nas alturas celestiais ou nas profundezas da vida como antitéticas é ignorar a complementaridade de ambas. Embora não participem diretamente da vida prática, os conselhos dos deuses são importantes como guias que podem ser consultados a todo instante. Da mesma forma, conforme assevera o filósofo futurista mencionado há pouco, a importância da perspectiva vinda de baixo pode ser elucidada nos seguintes termos: “Há coisas que só se pode dizer, sentir ou conceber, valores nos quais só se pode crer com a condição de avaliar “baixamente”, de viver e pensar “baixamente” (DELEUZE, 1976, p.1).

Se os ciclopes erram ao cultivar a visão única, Orfeu também erra ao olhar somente para baixo, pois é preciso também preparar os próprios olhos para ver longe. Dionísio não deve ser colocado em oposição a Apolo, que habita as alturas, mas sim em posição contrária àqueles que defendem que a vida deve ser julgada, justificada e redimida pela ideia. O conhecimento não deve se sobrepor à vida, pois a mesma deve ser “desejada por si mesma [e] experimentada nela mesma”, pois nossas crenças, pensamentos e sentimentos decorrem “em função de nossa maneira de ser ou de nosso estilo de vida” (DELEUZE, 1976, p.4). Da mesma forma, também se equivocam aqueles que pensam que Dionísio nos ensina a saltar em vez de dançar e a apostar em

⁴² Aqui, a despeito de toda a originalidade de sua própria filosofia, Deleuze é apresentado como um dos possíveis continuadores da filosofia nietzschiana.

vez de jogar. Os homens práticos que tentam saltar sobre a teoria e que apostam contra ela, ignoram que Dionísio nos ensina a fazer dançar a prática com a teoria, a jogar e a brincar com ambas, como se fossemos a criança Zagreus com seus brinquedos. Desse modo, Apolo e Dionísio devem se reconciliar, pois o caos conflituoso das profundezas deve se casar com a harmonia celestial para gerar uma obra de arte, essa é a estética da existência (DELEUZE, 1976, p. 27-31). Diante do exposto, Perseu afirma que nem tanto os céus nem tanto as profundezas da terra, mas o caminho do meio, que desliza entre ambos e não se submete a nenhum deles.

Nesse instante, Orfeu fica indignado com o relato de Perseu e o acusa de ser submisso aos deuses. Ele também alega que seu discurso é contraditório porque ele próprio depende dos instrumentos emprestados pelos deuses. Para Orfeu, são os instrumentos que são dotados de poder e não os deuses. Ele questiona: o que seria de Posídon sem seu tridente, de Zeus sem sua lança de raios e de Hermes sem seu caduceu?

Antes que a lista se estendesse ainda mais, Perseu aproveita a menção feita ao instrumento de seu mestre para explicar que, embora os instrumentos desempenhem funções importantes, eles não devem ser tomados como a própria manifestação dos poderes, mas apenas como um recurso que simboliza e dá um direcionamento para os poderes divinos. O caduceu, por exemplo, é um tipo de bastão em torno do qual duas serpentes se enrolam em sentidos inversos. Esse instrumento de Hermes é bastante explícito acerca de seu significado, pois indica o equilíbrio que deve existir entre os aspectos ou tendências contrárias (BRANDÃO, 1991). A direita e a esquerda, o dia e a noite, o alto e o baixo, o benéfico e o maléfico, são princípios antagônicos que configuram uma dupla espiral separada pacificamente por Hermes, “o mensageiro dos deuses e o guia dos seres na sua transmutação, estas duas funções estão bem marcadas pelos dois sentidos *ascendente* e *descendente* das correntes representadas pelas duas serpentes” (BRANDÃO, 1991, p. 206).

Perseu explica que no futuro, embora o bastão de Hermes tenha desaparecido materialmente, a inspiração do caduceu permanece, porque um importante pensador chamado Deleuze defende que a relação entre as coisas opostas como o céu e a terra, a teoria e a prática, as alturas e as profundezas, deve ser intermediada por um tipo de caduceu, por ele denominado de disjunção inclusiva. E o discurso continua em conformidade com as ideias do filósofo futurista, a partir das reminiscências mânticas do herói.

Deleuze (2011) explica que em situações limites onde não há a menor possibilidade de escolher entre dois termos opostos, devemos usar uma palavra-valise (ou criar uma se for necessário) para exprimir a estrita síntese disjuntiva. Exemplificando a partir do livro *Através dos Espelhos*, de Lewis Carroll, o filósofo francês destaca que um pobre soldado, ao ser obrigado a responder quem dera as suas ordens (sob pena de morrer caso não desse a resposta correta), prefere reunir dois termos opostos num só e responder que foi o Rei Rilchiam (uma síntese disjuntiva dos reis Richard e William). Esta foi a única maneira de não trair seus princípios, já que na sua concepção as ordens não foram dadas somente pelo Rei Richard ou pelo Rei William. Como seu agressor exigia apenas um nome e o soldado não podia mentir e atribuir a ordenança somente a um dos dois soberanos, sua alternativa foi se valer de um *entre* os dois reis, o Rei Rilchiam. Quando o soldado puder atribuir as ordens ao Rei Richard ou ao Rei William ele o fará, quando não o puder, usará o terceiro termo (a palavra-valise) para evidenciar a disjunção oculta.

É assim também que são usados os termos fumante-furioso, furioso-fumante e furiente (a palavra-valise). Quando alguém que, simultaneamente, é furioso e fumante, mas que, por um grão de areia de diferença é mais furioso do que fumante, ela deve ser designada como furioso-fumante. Se, por outro lado, a pessoa for mais fumante do que furiosa, o termo correto é fumante-furioso. E finalmente, na raríssima ocasião em que o indivíduo consegue equilibrar perfeitamente os dois termos (furioso e fumante), ele deve ser referido pela palavra-valise furiente, a fim de destacar a síntese disjuntiva ou disjunção inclusiva dos dois referidos termos numa só nova expressão (DELEUZE, 2011). A síntese disjuntiva (ou disjunção inclusiva) é explicada por outro pensador nos seguintes termos:

Entende-se geralmente por disjunção inclusiva um complexo tal que, sendo dadas duas proposições, uma ou outra *pelos menos* é o caso (por exemplo, “faz calor ou faz frio”): “inclusiva” não tem sentido positivo e significa apenas que a disjunção engloba uma conjunção possível. Não há exclusão, mas vê-se que as duas proposições só cessam de se excluir no ponto exato em que sua disjunção é suprimida. No sentido estrito, por conseguinte, toda disjunção é exclusiva: não-relação em que cada termo é a negação do outro. Com Deleuze, a noção assume um sentido bem diferente: a não-relação torna-se uma relação, a disjunção, uma relação (ZOURABICHIVILLI, 2004, p. 55).

Perseu explica que quando pudermos escolher entre um dos dois termos, a síntese disjuntiva não é necessária. Conforme ele acredita, a expressão Filosofia da Educação já se configura como uma síntese disjuntiva. Então não se faz necessário criar

novos termos que, longe de contribuir para lidar com as questões pertinentes da área filosófico-educacional, apenas serviriam para multiplicar o problema identitário da Filosofia da Educação. O que é contestado aqui não é viabilidade da proposta deleuziana de palavras-valise, mas ao contrário, questiona-se o povoamento do campo filosófico-educacional com uma multidão de novas expressões (como filosofarteducativa, educafilo, filosofazer, educasofia, etc.) que são supostamente tomadas como autônomas, mas que persistem com o mesmo problema (a educação de um lado e a filosofia do outro), sem considerar a síntese disjuntiva, mas meramente adotando um neologismo.

Em conformidade com a perspectiva deleuziana, Perseu acredita que quando o ensino de Filosofia da Educação pende mais para as teorias filosóficas ele deve ser referido como uma Filosofia Educacional. Inversamente, se o foco do ensino de Filosofia da Educação estiver relacionado aos tópicos educacionais, ele deve ser referido como Educação Filosófica. Quando houver um equilíbrio nesse ensino, o termo apropriado continuará a ser Filosofia da Educação. Se ficarmos somente com essas três denominações já teremos muitas questões e problemas para investigações futuras⁴³, tornando-se desnecessário o uso de neologismos que muitas vezes só contribuem para gerar pseudo-problemas a partir de uma profusão terminológica confusa e imprecisa que agrava ainda mais a questão acerca dos limites do campo da Filosofia da Educação e de seu ensino.

Parafraseando Deleuze (2011), a disjunção não é entre a Educação e a Filosofia, pois podemos ser simultaneamente educadores e filósofos, mas entre a Filosofia Educacional e a Educação Filosófica. Assim, a criação de uma palavra-valise está relacionada a uma necessária ramificação da série na qual ela está inserida e não a tendência autoral de diferenciar terminologicamente sua teoria das demais existentes. Assim, podemos exemplificar que a Filosofia da Educação é uma palavra-valise ou casa vazia que é ocupada por habitantes que se identificam com a ideia de serem simultaneamente filósofos ou educadores. E não educadores que se valem eventualmente das teorias filosóficas (Educação Filosófica) ou filósofos que eventualmente usam e discutem os métodos e técnicas pedagógicas (Filosofia Educacional). Esses dois grupos habitam as casas rivais da Educação Filosófica e da

⁴³ Obviamente tal problemática não será tratada aqui, pois a abordagem da mesma excede o escopo da presente tese. Todavia, não podemos deixar de mencionar as interessantes possibilidades para as investigações e pesquisas futuras no campo da Filosofia da Educação.

Filosofia Educacional. Os habitantes da casa Filosofia da Educação consideram estéril essa oposição e buscam no interior do equilíbrio entre a Filosofia e a Educação ramificar infinitamente a série filosófico-educacional⁴⁴.

Perseu conclui seu relato afirmando que, conforme o costume grego, era preciso dar um nome ao seu navio. Assim, escolheu a denominação Filosofia da Educação para enfatizar o necessário entrelaçamento entre termos que se opõem, mas que não devem ser tomados como excludentes. Tal como o caduceu de Hermes que representa a tentativa de pacificação do antagonismo entre as espirais ascendente e descendente, o navio Filosofia da Educação seria um lugar entre lugares. Um espaço nômade cujas expedições não teriam limites, pois sempre haveria a necessidade de estabelecer lateralmente novas conexões. Embora a nomenclatura Filosofia da Educação fosse estranha para os seus contemporâneos, o propósito da síntese disjuntiva era continuamente renovado a cada aventura, pois não havia um porto fixo para o navio. E nos diversos momentos em que os tripulantes não estavam enfrentando os perigos das aventuras, eles tinham a oportunidade de aprender com Perseu que a própria vida é a maior das expedições. Uma expedição que pode ser aproveitada melhor se não nos deixarmos levar pela constante tentação de hierarquizar os aspectos plurais da vida. Esse perigo é ilustrado de diversas formas: pelo fato de muitos sequer ousarem embarcar no navio Filosofia da Educação; pelo fato de alguns se deixarem seduzir pela perspectiva teórica que se apresenta como superior e distante do mundo da prática; e pelo fato de alguns outros se deixarem levar pelo fascínio da técnica e das metodologias que se apresentam como capazes de oferecer um controle, direcionamento e acesso à materialidade das coisas, do mundo da prática, que seria inacessível aos teóricos (ou ignorado por eles).

Orfeu relata ainda que quando participou da expedição dos Argonautas⁴⁵, ele era encarregado de dar cadência aos remadores. Ele próprio não remava, pois sua

⁴⁴ O próprio uso de uma figura mitológica alternativa como personagem conceitual para discutir o ensino de Filosofia da Educação pode ser considerada uma ramificação desse tipo. Outras figuras mitológicas já haviam sido utilizadas (Hércules, Prometeu, Odisseu etc.), mas em vez de fechar a seriação, abriram ainda mais as possibilidades de ramificação dentro da Filosofia da Educação, ao sugerir brechas e fissuras nos muros duplos erguidos pelos que enfatizam a teoria e pelos que priorizam a prática. Investigar e ensinar lateralmente nas lacunas abertas entre os muros também constitui uma atividade arriscada porque a busca alternada de elementos das alturas e das profundezas encerra sempre o perigo de pender para um desses dois lados dos muros (o ascendente e o descendente). Por isso, a superfície é o mais exposto dos três domínios.

⁴⁵ No mito de Jasão.

função era mais importante, já que devia dar um ritmo preciso à força dos remadores, pois sem a harmonia de sua música, eles remariam desordenadamente e não teriam êxito, pois se cansariam antes de chegar ao seu objetivo. Ele ainda relata que sua música também acalmava os tripulantes durante as temíveis tempestades e que, com seu canto mágico conseguia suavizar as ondas e sobrepujar o encanto das sereias, evitando assim que o navio naufragasse. Tudo isso, dizia Orfeu, foi realizado a partir do domínio perfeito da técnica, pois todo poder destituído da mesma e sem o direcionamento e o controle exercidos por um método adequado está fadado ao fracasso. O que realmente importa não é o poder que vem das alturas, mas o uso e o direcionamento que são dados a ele pelos instrumentos na prática.

Na sua réplica, Perseu elucidava que nas suas jornadas mânticas teve a oportunidade de conhecer muitas técnicas, mas que em nenhum momento a utilização desses recursos práticos serviu para obscurecer a relação entre teoria e prática. O perigo disso ocorrer é constante, mas assim como o deslizar entre Cila e Caribides, como mestre futurista, ele teve que encontrar ou criar o caminho de sua aula entre a teoria e a prática.

Para ilustrar sua perspectiva, Perseu menciona que, embora utilizasse técnicas diversas para trabalhar com seus discípulos, elas não foram concebidas para exceder o seu papel original como recurso. Assim, há momentos em que a arte (literária, poética, musical ou imagético-textual)⁴⁶ adentra a aula como uma plataforma que serve de impulso para a compreensão da teoria ou como um caminho alternativo que ofereça maiores possibilidades de efetiva participação dos alunos. Essa participação tende a ser espontânea na medida em que alguns temas suscitados remetem a antigas lembranças ou a situações vivenciadas cotidianamente. Conforme os problemas ficcionais são discutidos pelas teorias estudadas previamente, aos poucos ocorre uma transposição voluntária da discussão para situações vivenciadas na própria realidade dos alunos. O uso desses instrumentos não deve jamais transcender o que eles são, ou seja, recursos. A primazia permanece na relação entre o mestre e o discípulo, pois a partir do estudo de um referencial teórico comum, a discussão de elementos ficcionais ajuda a possibilitar uma afetação (nos estudantes e no professor) que culmina numa voluntária associação entre os elementos ficcionais e suas vivências reais. A introdução dessas outras áreas

⁴⁶ Respectivamente, a literatura, a poesia, a música e as histórias em quadrinhos.

(literatura, quadrinhos, música, poesias), tem como objetivo aproximar a teoria daquilo que eles conhecem e vivenciam na prática de suas próprias vidas.

Em seguida, Perseu exemplifica algumas dessas novas formas de ensinar que são transpassadas pela relação chamada de modos de subjetivação que pode ser entendida como algo ao qual o sujeito se dobra, um assujeitamento, mas também como um processo de experimentação, seja de pensar ou de sentir, no qual ele se recria.

5.4.1 As viagens mânticas de Perseu: a Filosofia da Educação e a Literatura

Perseu menciona que antes de tentar ensinar qualquer coisa para os seus discípulos, incentiva que eles aprendam que a principal característica de sua disciplina, Filosofia da Educação, é o incessante questionamento acerca de tudo que se considera já dado, explicado e estabelecido no campo educacional (REBOUL, 2000). Assim, uma das primeiras questões trabalhadas com os alunos trata justamente sobre o próprio sentido da educação, pois embora vários filósofos tenham teorizado sobre a educação ou sobre alguns aspectos educacionais, todavia, raramente se filosofa sobre a própria educação.

Como ponto de partida, são analisados alguns textos que tratam de forma panorâmica a relação entre a filosofia e a educação de modo a evidenciar a atualidade das questões educacionais a partir da perspectiva filosófica e que até hoje influenciam muitas das concepções atuais sobre a educabilidade humana. Em seguida, é questionado, junto aos alunos, se o que somos atualmente é resultado da nossa própria natureza humana ou se somos produtos da educação que recebemos. O mestre incentiva que os discípulos pensem durante alguns instantes sobre os momentos mais marcantes que vivenciaram e nos quais a educação se fez presente ou nos quais sentiram a sua falta, sobre as coisas que aprenderam e sobre as que não puderam aprender e, finalmente, é indagado como isso os afetou para que eles se tornassem quem são hoje. Perseu ressalta que essa discussão despertou particularmente seu interesse, pois já na sua época se discutia se os mortais e os deuses eram livres ou se todos deveriam se submeter ao destino. Era bastante conhecida, por exemplo, a tragédia do herói tebano Édipo que ao tentar fugir da sua sina, acabou indo violentamente ao seu encontro⁴⁷.

⁴⁷ Trata-se do mito de Édipo, sobre o qual foi profetizado que ele mataria seu pai Laio (o rei de Tebas) e desposaria sua própria mãe, Jocasta. Ao tomar conhecimento do vaticínio, Laio mandou que perfurassem os calcanares de Édipo (ainda criança) e que o mesmo fosse abandonado para morrer no deserto. Todavia, um pastor salvou a criança, criando-a como seu

Na tentativa de trabalhar uma experiência comum a todos, Perseu introduz um elemento novo na aula, uma breve passagem de uma obra literária da sua época⁴⁸, na qual é retratada a saga de uma família de camponeses que tenta fugir das privações impostas pelo clima e por outras pessoas de melhor condição social em uma distante terra árida e seca.

Logo no início da obra, Perseu destaca a preocupação do chefe da família, Fabiano, acerca da “educação dos pequenos”. Para ele, homem rude e sem instrução, a educação parece algo importante, mas sem propósito naquele contexto de penúria. Ele diz para si mesmo que os meninos estavam insuportáveis, perguntadores e que ele próprio se dava bem com a ignorância, afinal ele não tinha o direito de saber mais: “Se aprendesse qualquer coisa, necessitaria aprender mais e nunca ficaria satisfeito”. E além do mais, pensa Fabiano, o homem mais estudado que ele conhecia no sertão, o Seu Tomás da bolandeira, tinha se estrepado igual aos outros que não tinham estudado. Gastou os olhos em cima dos livros e jornais à toa porque quando a seca chegou, todo esse estudo não teve serventia nenhuma. Essa sabedoria inspirava respeito, mas não era para Fabiano, que pensou “que um sujeito como ele não tinha nascido para falar certo”. Daí Fabiano conclui: quando a seca acabar e todos estiverem livres daquele perigo, “os meninos poderiam falar, perguntar, encher-se de capricho. Agora tinham obrigação de comportar-se como gente da laia deles” (RAMOS, 2002, p. 09-11).

filho. Já adulto e ignorando sua origem da realeza, viajou até Tebas onde seu destino se concretizou (BRANDÃO, 1993).

⁴⁸ No livro *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos. O drama retratado na história é o retrato de muitas famílias anônimas que vivem ignoradas pelo poder público no interior do nordeste brasileiro. Na trama, a constante busca por melhores condições de vida faz com que a família de retirantes não tenha destino certo e, por isso, vive se mudando em busca de melhores condições de vida. O chefe da família é Fabiano, homem rude e sem estudos, que caracteriza o sertanejo típico do sertão nordestino. Uma de suas características mais marcantes é o fato de ser homem de poucas palavras e alternar seus pensamentos entre o orgulho de ser um homem e, às vezes, conceber a si próprio como um animal que busca apenas sobreviver. Esse último aspecto é reforçado pelo tratamento brutal recebido por ele e sua família pelo patrão que explora sua força de trabalho e os expulsa de sua propriedade quando bem entende. Embora não tenha frequentado a escola e seja um homem calado, Fabiano admira quem tem o dom da palavra e, em alguns momentos, se permite sonhar com um futuro melhor para os seus dois filhos. Enquanto o filho menor quer ser vaqueiro como o pai, o mais velho tem medo dele e se interessa pelos sentidos das palavras que desconhece e que ninguém ao redor sabe lhe dizer o significado. Na concepção de Fabiano, o estudo é considerado um luxo que só pode ocorrer quando a situação de penúria e miserabilidade acabar. Sua esposa é uma mulher de fé, submissa e conformada com a realidade, cujo maior sonho era ter uma cama para dormir. Outra personagem que é considerada como um membro da família é a cachorra Baleia, que pensa e sonha como gente.

Quando Perseu termina o relato, ele volta sua atenção para a sala de aula, perguntando aos alunos o que eles entendem pela expressão “gente da laia deles”. O que significa ser de uma laia? Alguns alunos respondem que isso tem a ver com a classe social e outros afirmam que se trata da natureza humana, outros ainda falam da influência do meio etc. Em diversos momentos, a própria realidade dos alunos reverbera na discussão originalmente ficcional⁴⁹.

Aproveitando o ensejo, Perseu conecta a última questão trabalhada com uma nova obra literária, cujo tema principal remete a dois tipos de condições humanas: a segregação física de quem mora no cais (Beira Rio) e a marginalização social (Beira Vida)⁵⁰.

Depois de ouvir os relatos sobre o livro, ele indica uma direção para a reflexão coletiva, ao propor pensar as perspectivas da formação humana a partir das principais personagens do livro: Cremilda, Luísa e Mundoca. Antes, ele enfatizou que o fenômeno da educabilidade humana está ligado à própria questão do que é o ser humano, pois antes de perguntar “como se deve educar um ser humano?”, a Filosofia da Educação deve investigar o conceito que o ser humano faz de si próprio, de suas faculdades, habilidades e ações que orientam sua vida (FULLAT, 1995, p. 78). Essa questão é importante porque todas as nossas formas de agir partem de uma ideia de humanidade que a elas se encontra subjacente. De modo geral, algumas das principais concepções filosóficas norteadoras da educação são lembradas para tentar explicar a condição de Mundoca.

Conforme as interpretações dos próprios alunos, algumas associações teóricas se tornam possíveis. Alguns defendem que a concepção subjacente nas palavras e pensamentos de Cremilda e Luísa é o essencialismo⁵¹ porque elas acreditam que as

⁴⁹ Assim, quando se discute as convicções de Fabiano que pensava na educação como um luxo, era comum ouvir relatos nos quais os alunos identificam discursos semelhantes nas suas cidades de origem, aonde algumas pessoas chegaram a declarar que vir para a capital estudar era considerado um luxo. Outros relatos modificam o rumo da discussão porque apontam para pensamentos distintos, pois veem no ato de estudar uma oportunidade para ter uma vida diferente das deles, mais voltada para o trabalho no campo.

⁵⁰ Encerrada essa etapa pergunto se alguém pode descrever a obra *Beira Rio Beira Vida*, do literato piauiense Assis Brasil. A obra retrata o drama de uma família estigmatizada pela prostituição. As personagens parecem viver uma continuidade cíclica da prostituição: Cremilda (avó), Luísa (mãe) e Mundoca (filha) vivem discriminadas pelo preconceito social.

⁵¹ A concepção essencialista (ou metafísica) foi herdada dos filósofos gregos e busca a unidade na multiplicidade dos seres, ou seja, a *essência* que caracteriza cada coisa. O conceito de humanidade é compreendido a partir de uma natureza imutável; apesar de constatadas diferenças entre os seres humanos, existiria uma essência humana, um modelo a ser atingido por meio da educação. A pedagogia jesuítica, que marca a prática educacional do período

peças nascem de um jeito determinado e que certas coisas não são para gente como elas. Outros alunos sugerem que essa questão fica em aberto porque embora Cremilda não rompa com o determinismo, ela pelo menos tenta mudar de vida através da tentativa fracassada de comprar um armazém na cidade. Outro aspecto destacado de seu essencialismo está na sua relação com Jessé, que ela criara desde pequeno e que, quando demonstra o desejo de estudar para mudar de vida, acaba sendo reprimido por ela. Na sua visão de mundo, estudar não era para um habitante do cais, era para gente da cidade. Para a maioria dos personagens, existem dois mundos: a cidade e o cais. Quem vive na cidade frequenta o cais, mas o contrário não é admitido. O preconceito e o conservadorismo são evidentes pelo fato de o padre não aparecer no cais, mas ser uma figura frequente nos casamentos e batizados dos ricos da cidade e, também quando uma prostituta tenta comprar um imóvel na cidade, recusam sua proposta, alegando que o dinheiro dela não vale.

A trama da obra literária evidencia, além da denúncia social, a consciência ingênua das principais personagens que, na condição de prostitutas, tentam justificar a sua condição de miserabilidade e humilhação a partir de uma suposta maldição (a prostituição) que é passada de mãe para filha⁵². Ao sugerir que a suposta maldição é quebrada por uma personagem que vai contra a explicação mitológica, Perseu aproveita para recordar com os alunos algumas noções acerca da especificidade do conhecimento filosófico em relação ao senso comum e ao conhecimento científico.

Na narrativa, Mundoca é continuamente assediada e, porque se recusa a assumir aquilo que os outros consideram ser uma sina das mulheres moradoras do cais

Colonial e Imperial do Brasil, seguia uma orientação filosófica tomista. Assim, a Igreja passou a se apoiar amplamente na escolástica para sistematizar sua doutrina, usando a razão filosófica para sustentar suas crenças, dentre as quais está a noção de que a educação visa a formar o indivíduo para a fé e para a vida depois da morte. A concepção essencialista tem uma visão parcial dos procedimentos educacionais porque são excessivamente centrados no indivíduo e nos modelos ideais que determinam, *a priori*, o que é o ser humano “universal” e como deve ser a educação. Embora o pensamento filosófico-educacional atual esteja desvinculado das visões metafísica e teológica, é possível encontrar na primeira metade do século XX, autores cujas reflexões filosóficas e educacionais eram baseadas no essencialismo neotomista.

⁵² Segundo Luísa, havia uma prostituta muito bonita que foi pedida em casamento por um rapaz rico da cidade. Depois do anúncio desse fato, a família expulsou e perseguiu o rapaz que acabou sendo assassinado por um marinheiro. Como o assassino era um antigo ex-amante da prostituta, ela também foi presa acusada de cumplicidade no assassinato. Revoltada com a injustiça, ela passava as noites gritando. A sociedade incomodada porque não podia mais dormir direito, quis transferir a prostituta que estava grávida para uma hospital, mas o padre que era uma autoridade importante, foi contra. Assim, a mulher passou os nove meses da gravidez na cadeia e teria amaldiçoado o nascimento de sua filha. A partir daí teria surgido a sina do cais: de que toda mulher filha de prostituta também se tornará prostituta.

(a prostituição) ela é humilhada e hostilizada por todos, inclusive pelos familiares. No decorrer da trama ela consegue quebrar o ciclo da prostituição, mas não consegue evitar o estigma social, a miséria, a pobreza e a marginalização que remetem ao título da obra. Com exceção de *Mundoca*, os personagens nutrem uma concepção essencialista acerca das pessoas e uma crença numa espécie de determinismo social.

Nesse ponto em que a possibilidade de mudança é vislumbrada, a concepção histórico-social⁵³ é sugerida. Embora o romance termine sem que saibamos o futuro de *Mundoca*, a narrativa final evidencia que a menina rompe com o ciclo determinista da prostituição. Ao fazer isso, alguns alunos sugerem que isso prova que não somos previamente determinados, mas sim que somos o resultado de uma complexa rede constituída pela nossa história, cultura, meio e força de vontade para transformar a nós próprios e a realidade que nos cerca.

De maneira geral, a concepção naturalista⁵⁴ raramente é lembrada, mas o contexto criado pelas duas concepções anteriores constitui uma oportunidade para a sua

⁵³ A concepção histórico-social (nas vertentes existencialista e dialética) é desenvolvida a partir de diversas vertentes. A principal delas é a perspectiva do materialismo dialético de Marx, que rejeita a forma abstrata de definir o ser humano e sustenta uma abordagem baseada na análise das condições materiais, históricas, econômicas e sociais. No século XX, a influência da concepção histórico-social é verificada na fenomenologia, no existencialismo, e nas teorias progressistas e construtivistas. Tais ideias também influenciaram as reflexões filosóficas na educação do Brasil. O autor mais representativo dessa perspectiva é Paulo Freire (1996) que defende que a educação é a prática da liberdade, enquanto que a pedagogia é o processo de conscientização. Ele também classificou a educação convencional como *bancária*, isto é, uma educação calcada numa ideologia repressora que considera o aluno como alguém despossuído de qualquer saber e, por isso, destinado a se tornar depósito dos dogmas do professor. Ao contrário, o autor brasileiro acreditava que todo ato educativo é um ato político e que o educador deveria colocar sua ação político-pedagógica em prol da transformação da sociedade, problematizar as situações vividas pelos educandos e promover a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica.

⁵⁴ A concepção naturalista (ou científica) surgiu no século XVII, também conhecido como o século do *método*, inaugura-se uma nova maneira de pensar, inspirada nas ideias de Descartes e na revolução científica. A separação filosófica entre mente e corpo, e o enfoque naturalista da separação entre sujeito e objeto contribuíram para uma concepção de educação fragmentada e mecanicista. Essa concepção atingiu seu ápice com o cientificismo positivista, no século XIX, e até hoje continua a exercer grande influência em várias doutrinas que teorizam sobre a educação e a ação educacional. Após o predomínio dos pressupostos essencialistas na educação tradicional, a perspectiva científica passa a ter grande relevância para o conhecimento do processo educacional e das práticas pedagógicas. Severino (2000) diz que é a partir dessa perspectiva que surge a tendência de justificar epistemologicamente os empreendimentos educativos e de defender o uso de recursos técnico-científicos para garantia do êxito dos processos pedagógicos. Para ele, a mudança mais representativa dessa tendência no campo da Filosofia da Educação foi o modelo da Escola Nova, proposto pelos Pioneiros da Educação (os principais foram Fernando Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira, discípulo e divulgador das ideias do pragmatista americano John Dewey). Assim, entre os anos de 1920 e 1930, eles defendiam que a sociedade brasileira precisava de uma educação

inserção na discussão que não é desperdiçada. Em alguns momentos surgem comentários que sustentam que esse tipo de mentalidade conservadora é característica de sociedades atrasadas (*Beira Rio Beira Vida* é ambientado na cidade de Parnaíba na primeira metade do Século XX), e que devido ao progresso científico e ao avanço tecnológico dos dias atuais as pessoas têm uma mente mais aberta e tolerante, sendo que até mesmo a prostituição não é mais vista como antigamente.

Embora seja um desvio temático, quando tais comentários são suscitados nas aulas, Perseu aproveita o momento para mencionar que essa ênfase na ciência como modelo de saber e a centralidade do papel da tecnologia na educação é um legado da modernidade e que tem sido criticado pela Filosofia da Educação na contemporaneidade⁵⁵.

Em outra aula, na qual ainda são utilizadas as potências literárias, Perseu destaca uma obra⁵⁶ que critica sarcasticamente e de modo amplo as práticas políticas, a educação, a religião, os preconceitos e os costumes de um povo ficcional que, por analogia, seria o povo (governantes e governados) de um país real. A aula é iniciada com uma rápida descrição dessa obra do país ficcional denominado de Bruzundanga, que é dividido em duas castas: a elite e o povo. A elite é constituída pelos ricos oportunistas que fraudam os cofres públicos, compram títulos acadêmicos ou de nobreza e vivem na opulência. O povo, além de admirar a suposta inteligência e boa linhagem dos ricos, também é ignorante e ufanista porque acredita sem justificativas

inspirada pelas teorias científicas e voltada para a democracia, e não de uma educação controlada pela autoridade religiosa.

⁵⁵ Adorno e Horkheimer (1985), ao analisar o processo pelo qual a barbárie deriva da civilização, sustentam que esta surge da necessidade que o ser humano tem de dominar a natureza (externa e interna a si). Para dominar a natureza externa, ele aprimora a técnica. Para dominar a sua própria natureza ele reprime seus desejos e vontades. E quanto maior é a força para reprimi-los, mais pressão eles exercem para vir à tona. E quando isso acontece, o caminho está preparado para a irrupção da barbárie, pois o selvagem que se encontra adormecido no homem civilizado, ao despertar, tem a seu dispor todo o poder destrutivo da tecnologia: aquilo que a civilização criou para dominar a natureza volta-se contra ela própria. É por isso que Adorno (1995) diz que a principal tarefa da educação é evitar que a civilização se torne seu oposto: a barbárie. Esse tenso processo é analisado a partir do conceito de esclarecimento. Ele prefere o termo *esclarecer* em vez de *racionalizar*, para explicar que sua tarefa é crítica em relação ao próprio pensar. Enquanto o sentido de *ser racional* é simplesmente pensar; *ser consciente* é pensar criticamente a própria realidade e seus conteúdos. Assim, a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma *reflexão crítica*.

⁵⁶ *Os bruzundangas*, de Lima Barreto que trata de uma crítica satírica a sociedade brasileira do início do Século XX. O livro é narrado como se fosse um diário escrito por um brasileiro que, na condição de um estrangeiro que visita um país distante, viveu algum tempo por lá e relata suas impressões acerca dos costumes dos bruzundangas.

que tudo que é proveniente de Bruzundanga é melhor do que aquilo que existe em outros países. A literatura é fútil, as teorias são todas plagiadas, as artes monótonas e repetitivas, a arquitetura ruim. Além disso, existe até mesmo uma profissionalização da bajulação que é chamada oficialmente de *povo* e trata-se de dez mil indicados sem concurso e que, uniformizados, têm a incumbência de disciplinar e orientar as manifestações (os vivas e aplausos) da multidão. O maior exemplo da gravidade da corrupção bruzundanguense é a suposta legitimação da ilegalidade pela sua própria Constituição que estabelece que toda vez que um artigo for contrário aos interesses dos governantes (ou parentes ou pessoas da situação), o mesmo deve ser ignorado, ou seja, se a lei não for conveniente ela deve ser invalidada.

Após essa breve exposição, Perseu enfatiza que bruzundungar é a negação da possibilidade de um povo crítico, consciente, honesto e justo. A bruzundunga seria uma espécie de barbárie institucionalizada, na qual o Estado oficializa a corrupção e instaura a alienação institucionalizada do povo, criticando e perseguindo os poucos que se opõem a essa situação. A proposta do literato é criar através do humor uma fissura para se contrapor à barbárie, uma estratégia na qual crítica e riso se confundem na denúncia da coisificação do ser humano, dos desmandos dos poderosos e da inação da população ideologicamente controlada.

Depois de protagonizar um debate junto aos seus alunos, Perseu finaliza a discussão, enfatizando que muitos teóricos buscaram, cada um a seu modo, nos incitar a rejeitar o bruzundangamento (negação das potencialidades humanas) e a buscar a superação dessa condição opressiva. Suas propostas teóricas constituiriam uma tentativa de desbruzundamento da condição humana⁵⁷. Assim, a Filosofia da Educação

⁵⁷ Após recuperar alguns aspectos dessa obra, questiona-se junto aos alunos: “O que é mesmo a Bruzundanga?”; “Por que o povo prefere ficar calado diante da opressão?”; “Por que a maior parte da população teme seus governantes e critica os poucos que se revoltam?”; “Por que a sociedade imita os modelos de países tidos como mais avançados e pouco investe na sua própria cultura?; “Por que não buscamos superar esse modelo de sociedade?”. Em seguida, depois de considerar as respostas dos alunos, novos questionamentos são introduzidos: “Para que serve a filosofia em países bruzundangados?”; “O que é e para que serve a Filosofia da Educação?”; “Quais os problemas da educação hoje que nos fazem lembrar de Bruzundanga?”; “Qual é o nosso papel ético-político como educador?”; “Educamos contra ou a favor de Bruzundanga?”. Finalmente, a fim de explorar as possíveis respostas para tais questionamentos, os estudantes são divididos em pequenos grupos que articulam suas opiniões com as ideias de alguns teóricos previamente estudados. Dentre os autores/textos utilizados, estão: O Mito da Caverna de Platão; o conceito de alienação em Marx; a noção de emancipação de Kant; a educação contra a barbárie de Adorno; a noção de filosofia como redescritção de Rorty; a educação como ato político de Paulo Freire; e a proposta de Deleuze de criação de linhas de fuga e a concepção de Foucault de sujeito a partir das práticas de si.

apresenta como sua principal tarefa problematizar o mundo bruzundungado, fissurá-lo para romper os condicionamentos que aprisionam o ser humano a fim de torná-lo um nômade que busca constantemente a sua emancipação.

Tais propostas aparecem também em outros elementos novos introduzidos nas aulas de Filosofia da Educação no intuito de potencializar as mútuas afetações entre estudantes e professor, como veremos nos relatos seguintes nas quais outras potências artísticas são utilizadas.

5.4.2 A Filosofia da Educação e as Histórias em Quadrinhos

Perseu relata que em outra de suas incursões futuristas, ele estabeleceu contato com um expediente pouco explorado nas salas de aula, mas que considerou bastante interessante devido ao seu caráter híbrido e suas múltiplas potências conectivas. Em seguida, ele descreve a utilização desse recurso artístico denominado histórias em quadrinhos e que combina a representação pictórica e a escrita. A menção a esses dois elementos despertou a curiosidade de Orfeu, pois como é sabido, ele é filho de Apolo e de Calíope. Enquanto Apolo, que possui mais de duzentos atributos, costuma ser também designado como o patrono da imagem bela, da jovialidade, da alegria e das artes, por sua vez, a musa Calíope é consagrada como a inspiradora daqueles que escrevem (BRANDÃO, 1991). Esse fato foi suficiente para fazer Orfeu ouvir atentamente a descrição de Perseu sobre as histórias em quadrinhos.

Perseu menciona que nas aulas cuja temática foi centrada na Filosofia da Educação em uma terra estrangeira denominada Brasil, as discussões convergiram para questões sociopolíticas e culturais no contexto local e nacional do referido país, de modo que como professor futurista aproveitou a oportunidade para fazer uso de outro elemento não-teórico que também serviu para potencializar ainda mais a afetação mútua no espaço da sala de aula. Desse modo, quando uma aluna comentou sobre a reação desconfiada de seus familiares quando ela tentou orientá-los politicamente, o professor procurou ampliar o raio de ação dessa afetação, apresentando para os demais alunos exemplos extraídos de histórias em quadrinhos⁵⁸ que tratam do tema.

Aqui é importante ressaltar que as ideias de alguns desses teóricos foram explanadas na ocasião da passagem pela ilha dos ciclopes.

⁵⁸ As histórias em quadrinhos (HQ) são formadas por dois elementos inter-relacionados: a imagem e o texto. A originalidade de seu sistema narrativo reside nesta relação sequencial imagético-textual. Em alguns casos, a exceção é feita por algumas variantes de HQ, como a tira e a charge, que muitas vezes não empregam a linguagem escrita. A relação harmoniosa

Na tirinha da *Turma do Xaxado*⁵⁹, a mesma situação descrita acima é evidenciada de uma forma ligeiramente diferente. Um rapaz anuncia orgulhoso para o tio que conseguiu vender seu voto. O tio retruca que seu voto ele só vende pelo triplo do valor. Inconformado, o sobrinho questiona porque o voto dele vale mais. Como resposta, ele ouve do tio que é devido ao seu tempo maior de serviço. De maneira bem humorada, o autor denuncia uma situação de corrupção política e de consciência ingênua que praticamente se torna um legado nocivo que vai passando de geração para geração. Após a leitura rápida da HQ, o professor pergunta se a situação mostrada suscita algum tipo de lembrança por parte dos alunos ou se aquela ocorrência é meramente ficcional.

História em Quadrinho 1- Turma do Xaxado



Fonte: <http://www.xaxado.com.br>

Geralmente, basta um relato inicial sobre alguma experiência similar para que as reverberações se entrecruzem por toda a sala. Como a política é vivida com muita intensidade naquela localidade⁶⁰, o que não falta são relatos nos quais a boa e a má política são protagonistas nas histórias. Como a HQ indica uma direção temática para a discussão, a maior parte dos relatos discorre sobre a corrupção ativa e passiva na forma da compra e venda de votos.

A partir dessas expressões (“cabeça cheia de ideias”; “mexer com a cabeça”, “cabeça estragada” etc.) mencionadas pelos alunos, o professor procura aprofundar a discussão propondo a eles que pensem sobre essa mudança de perspectiva que ocorreu com eles e que foi identificada pelos seus familiares. Assim questiono: o que significa

entre os aspectos linguísticos (textos) e icônicos (imagens) dos *quadrinhos* constitui a sua principal característica distintiva de outras formas de arte (VERGUEIRO; RAMOS, 2012).

⁵⁹ A *Turma do Xaxado* é uma história em quadrinhos nacional, um pouco desconhecido pelo grande público, mas vencedora de diversos prêmios, que apresenta como diferencial a caracterização dos personagens, temas e ambiente identificados com o sertão nordestino e com o folclore brasileiro. Seu autor é o cartunista baiano Antônio Cedraz.

⁶⁰ Piauí.

pensar “com outra cabeça?”. Seria pensar a partir da cabeça dos autores que nos mostram possibilidades alternativas de pensamento? Quais conceitos podemos usar para compreender tais situações conflituosas? Após um momento silencioso para reflexão, são sugeridos os conceitos de emancipação, alienação, ideologia e conscientização. A partir daí, vários teóricos, também autores, são mencionados⁶¹.

Em seguida, são apresentadas outras duas tirinhas do mesmo personagem. Desta vez, as situações retratadas são de denúncia e crítica. A primeira tira é bastante emblemática no que diz respeito à fragilidade com que a cultura da referida terra estrangeira⁶² é tratada pelos meios de comunicação e é ilustrada pela reação silenciosa de uma criança que permanece impassível diante de duas imagens famosas na época e que somente se manifesta euforicamente quando se identifica com uma terceira figura (histórica).

História em Quadrinho 2 - Turma do Xaxado



Fonte: <http://www.xaxado.com.br>

Em outra situação, quando a especificidade da cultura brasileira é questionada, surgem muitas respostas que enfatizam os costumes, a linguagem, a culinária etc. Depois que alguém menciona que o caráter mais distintivo da cultura brasileira é a prática de uma modalidade esportiva conhecida como futebol que, inclusive, faz com que muitos conheçam o Brasil como o país do futebol, o professor sugere pensar no cotidiano e na construção de valores.

A proposta é tentar desmistificar alguns elementos que são considerados prioritários na cultura brasileira e que contribuem para a constituição de determinados valores morais que não são frutos da reflexão, mas que se fortalecem devido à ingenuidade da população. Exemplo disso é o fato de muitos ex-atletas serem eleitos

⁶¹ Tais como Kant, Marx, Adorno e Paulo Freire.

⁶² A cultura brasileira.

para exercerem algum cargo político, sem ter, pelo menos, um projeto político definido. Suas eleições são resultados da identificação que muitos eleitores têm com seu time de preferência e, por isso, votam em seus ex-ídolos futebolistas. Não se trata exatamente de uma venda de voto, mas também não é algo que possa ser chamado de voto consciente.

A reflexão sobre esse tema comum na cultura nacional e local é estimulada pela tirinha na qual Xaxado está diante de um aparelho que reproduz imagens à distância (televisão) e lamenta que a despeito de tantas tragédias, violência, poluição, fome e seca, o povo brasileiro perca seu tempo torcendo meramente para que seu time vença. Essa ideologia da vitória futebolista mascara todos os dramas se o time for campeão.

História em Quadrinho 3 – Turma do Xaxado



Fonte: <http://www.xaxado.com.br>

Como as três tiras tematizam situações locais, os alunos tendem a preferir o referencial teórico freireano para discorrer sobre problemas de sua comunidade. Alguns alunos lembram que Freire (1996) se identificava com os oprimidos e buscava uma educação comprometida com os problemas da comunidade, o local onde se efetivava a vida do povo. A comunidade era, então, o seu ponto de partida e de chegada.

A partir desse referencial teórico, os alunos recordam alguns aspectos das três tirinhas da *Turma do Xaxado* e comentam que a demagogia dos políticos e a manipulação ideológica dos meios de comunicação de massas foi combatida por Freire (1996) que propôs a desalienação do povo, baseada na horizontalidade entre educador e educando, através do diálogo que parte das situações vividas pelo educando na sua comunidade. Esse diálogo deveria aprofundar-se nas situações vividas problematizando-as, instigando assim os educandos a alcançarem uma visão crítica de suas realidades. Todo esse processo foi denominado de conscientização. Essa discussão serve, inclusive, para revelar o desejo de alguns alunos de retornar às suas respectivas localidades para, segundo seus próprios relatos, tentar fazer alguma coisa.

Nesse ponto, alguns alunos lembram que o prisioneiro do *Mito da Caverna* foi morto porque ele voltou para tentar ensinar os seus antigos colegas prisioneiros de que todas aquelas sombras eram ilusão. O professor menciona que esse compromisso educativo também é um compromisso ético e aproveita para iniciar uma nova aula, nas quais são aproveitadas novas tirinhas, desta vez, das histórias em quadrinhos dos personagens Calvin e Hobbes⁶³. O primeiro exemplo apresentado aos alunos diz respeito à exploração de outro ser humano que, na tirinha é representada pela possibilidade de auto-exploração.

História em Quadrinho 4 – Calvin e Hobbes



Fonte: <http://www.depositocalvin.blogspot.com>

Na perspectiva do menino Calvin, a bondade não é uma virtude, mas sim uma fraqueza a ser explorada. O professor comenta com os alunos que a densa perspectiva dos teóricos Calvino e Hobbes⁶⁴ acerca da natureza predadora e impura do ser humano, quando transposta para o universo infantil das tirinhas de Calvin & Hobbes, assume proporções e características mais inofensivas. Todavia, o impulso para a reflexão acerca dos temas “sérios” é um incentivo constante. Exemplo disso é o fato de Calvin usar, como toda criança travessa faz, sua imaginação extremamente fértil para construir situações lúdicas. Numa dessas brincadeiras, mostrada na tirinha acima, ele usa uma caixa de papelão para construir uma máquina revolucionária capaz de separar os lados

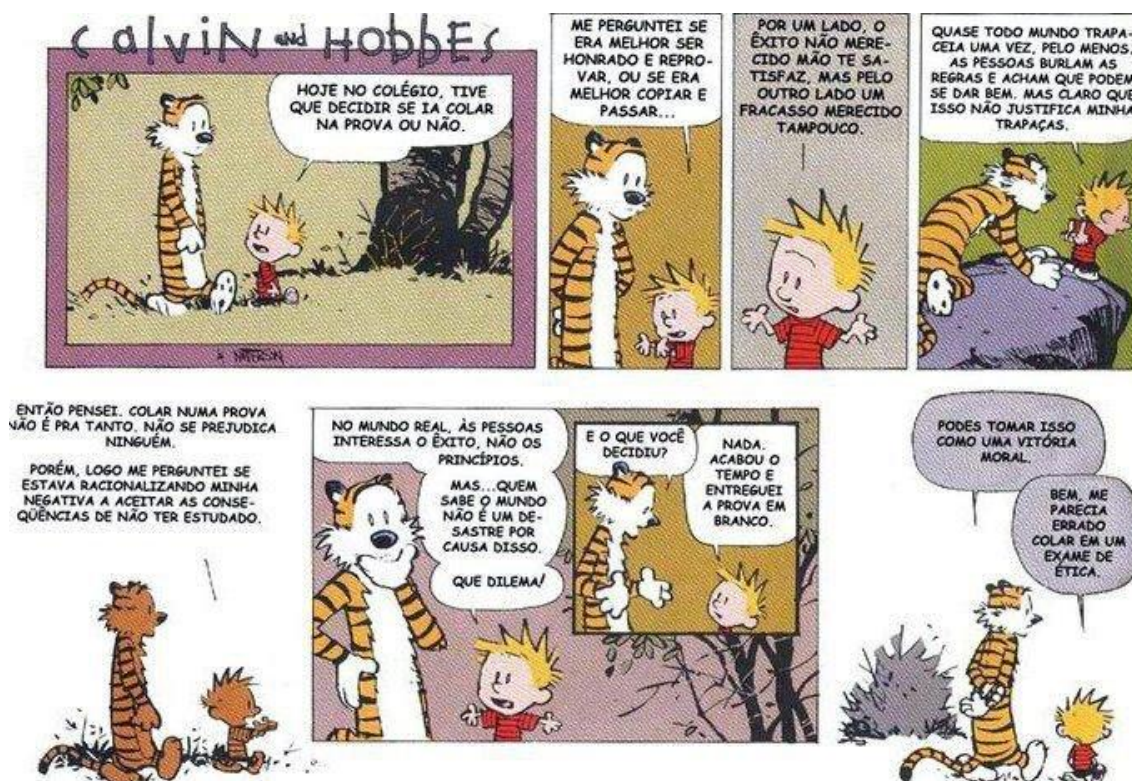
⁶³ As personagens Calvin e Hobbes são inspiradas nas figuras do teólogo reformista protestante francês João Calvino (1509-1564) e do filósofo inglês Thomas Hobbes (1568-1679). O autor é o cartunista norte-americano Bill Watterson, que também é bacharel em Ciência Política pelo Kenyon College (EUA).

⁶⁴ Calvino e Hobbes escreveram sobre temas universais como Deus, o Estado, a vida, a moralidade e a condição humana. Nos quadrinhos tais temas são tratados com humor e crítica sob a perspectiva de um menino de seis anos (Calvin) e seu amigo tigre de pelúcia (Hobbes) que também satirizam e criticam o modo de vida americano. Algumas ideias dos referidos teóricos são retomadas porque o autor parte do princípio que as raízes culturais dos Estados Unidos são fortemente embasadas na filosofia hobbesiana e na teologia calvinista, que defendem que “o estado natural da humanidade é um estado de guerra e que a mente carnal do ser humano está em inimizade com Deus” (RIBEIRO JÚNIOR, 2011, p. 17).

bom e mau de si próprio. Nessa sua experiência laboratorial controlada, ele extrai o seu lado bonzinho com a intenção de explorá-lo e manipulá-lo para fazer as coisas que ele considera obrigações chatas (e que segundo seu pai servem para construir o caráter): ir à escola, fazer as tarefas de casa, organizar a própria bagunça, respeitar os outros, etc.

Em outra tirinha, o professor chama a atenção dos alunos para o modo como as ideias acerca da natureza violenta, má e pecaminosa do ser humano são apresentadas de forma sutil como um incentivo à reflexão acerca de nossas próprias ações, moralidade e cultura. Um exemplo da complexidade inerente que é ser consciente de suas próprias ideias e ser responsável pelos seus próprios atos é ilustrado pelo diálogo abaixo no qual Calvin expõe para Hobbes um dilema moral vivenciado por ele na escola:

História em Quadrinho 5 – Calvin e Hobbes



Fonte: <http://www.depositocalvin.blogspot.com>

A leitura dessa tirinha suscita muitos comentários acerca da dimensão ético-política na educação, tanto em torno do compromisso discente quanto em relação à ética profissional docente. A discussão fica um pouco mais tensa porque muitos alunos aproveitam a oportunidade para desabafar ou para criticar professores e colegas estudantes. Nesse momento importante o professor lembra que todos estão ali para discutir ideias e não para criticar pessoas.

Em seguida, ele identifica qual seria o problema central dessa discussão acirrada. Como é de praxe, os alunos falam inicialmente sem qualquer menção a autores ou a teorias. Todavia, isso é o suficiente para identificar como problema principal a questão das contradições que muitas vezes permeiam o discurso acadêmico, tensionado pelo discurso pedagógico e o discurso ideológico⁶⁵.

Aqui, Orfeu interrompe a fala de Perseu e replica que toda a experiência mântica por ele relatada serve apenas para confirmar a supremacia dos elementos práticos sobre os teóricos. Segundo ele, essa arte futurista híbrida chamada de histórias em quadrinhos, serviu para conduzir magistralmente a discussão teórica e o aprendizado dos alunos. Como uma plateia atenta diante de um espetáculo musical que fica absorvida pelas notas líricas, eles seguiram de modo subserviente o pensamento expresso nas imagens e nos textos.

Perseu retoma novamente a palavra e objeta que foi a liberdade e não a subserviência que permeou as referidas aulas. Assim como a hibridez é uma característica constitutiva das histórias em quadrinhos, cujos elementos imagéticos e textuais se complementam, a atuação de um professor também deve articular de forma harmoniosa uma sólida preparação teórica com um domínio dos recursos práticos disponíveis no âmbito dos saberes pedagógicos. Trata-se de uma necessidade profissional, pois além de ter um bom conhecimento na área, o professor também deve saber escolher os recursos materiais de qualidade que irão compor o ambiente de sua aula. Esse material didático deve se adaptar à realidade e necessidade de seus alunos, cabendo ao professor saber usar o referido material como apoio e instrumento para a sua aula e não como o centro do processo educativo. Além disso, a formação do professor de Filosofia da Educação “[...] não pode dissociar o conhecimento específico da Filosofia do conhecimento do campo educativo. É preciso que um atravesse o outro, que um contamine o outro” (GALLO, 2010, p. 4). Perseu ainda menciona que essa preocupação em articular teoria e prática já havia sido mencionada nas aulas com a literatura e também será verificada na próxima aula, na qual o elemento prático usado é a poesia.

⁶⁵ Nesse momento, são introduzidos alguns aportes teóricos importantes para se pensar tal problemática, como as obras *Do Senso Comum à Consciência Filosófica*, de Saviani; *Filosofia da Educação*, de Severino, *História das ideias Pedagógicas*, de Gadotti, além de outros textos que tratam das contribuições de Anísio Teixeira e Maurício Tragtenberg para a reflexão educacional dos problemas brasileiros, dentre outros.

Como Orfeu é músico e poeta, ao ouvir a menção feita sobre a arte poética ele fica ansioso para saber o que Perseu vai tratar sobre um dos seus domínios preferidos. Assim, a impaciência cede lugar à curiosidade e ele ouve atentamente a descrição da aula seguinte.

5.4.3 A Filosofia da Educação e a Poesia

Nas aulas nas quais a poesia é utilizada como elemento potencializador das discussões em torno de tópicos filosófico-educacionais, a primeira atitude dos alunos é de uma certa estranheza, visto que comumente, eles associam poesia a outras formas de expressão artística e não à reflexão filosófica. Perseu aproveita o ensejo para explicar que a escrita poética também é uma das formas usadas pelos filósofos para expressar seus pensamentos. Embora a maior parte dos filósofos que tenham feito uso de fragmentos poético-filosóficos sejam pré-socráticos como Parmênides e Empédocles, alguns filósofos contemporâneos também fizeram uso da poesia e de poetas como exemplos de atividade criativa ou de expressão de novos pensamentos. Nietzsche escreveu um de seus mais famosos livros, o *Assim falou Zaratustra*, na forma de uma extensa poesia. Heidegger, por sua vez, em diversas vezes, conectou suas investigações filosóficas com aquilo que ele chamava de dizeres essenciais de alguns poetas como Hölderlin, Rilke e outros (MARCONDES; FRANCO, 2011).

Para iniciar a aula, Perseu propõe analisar dois fragmentos dos filósofos pré-socráticos Heráclito e Parmênides. A menção direta aos fragmentos se justifica, no caso desses dois filósofos antigos, porque a própria história da filosofia registra que suas obras se perderam na Antiguidade e o seu legado é constituído justamente por fragmentos e comentários de outros filósofos acerca de seus pensamentos. Após essa elucidação inicial, ele procura mostrar que mesmo fora de um sistema de filosófico é possível extrair muitas ideias interessantes.

Os fragmentos filosóficos apresentados são os seguintes: “Não podemos banhar-nos duas vezes no mesmo rio, porque o rio não é mais o mesmo e nós também não somos mais os mesmos”, de Heráclito; e “O ser é, o não-ser não é”, extraído de um poema de Parmênides. Ao pedir uma comparação entre as ideias subjacentes aos dois fragmentos, os alunos logo identificam seus argumentos principais, respectivamente, a concepção heraclitiana de realidade como um processo contínuo de mudança e transformação e a concepção parmenidiana da realidade como uma entidade indivisível, homogênea e inalterável.

Depois dessa constatação é apresentado um poema⁶⁶ relacionado a uma concepção de mundo mais recente e que pode ser usado para retratar um novo paradigma que não distingue o homem de seu meio e concebe a realidade como uma rede de relações, nas quais nenhuma parte pode ser considerada superior às demais. No poema, a noção de rede é constantemente lembrada pelo uso fragmentário das frases isoladas que só adquirem sentido a partir da conexão com as outras partes que se completam mutuamente e compõem a totalidade do poema.

Um galo sozinho não tece um amanhã:
 ele precisará sempre de outros galos.
 De um que apanhe esse grito que ele
 e o lance a outro; de um outro galo
 que apanhe o grito que um galo antes
 e o lance a outro; e de outros galos
 que com muitos outros galos se cruzem
 os fios de sol de seus gritos de galo,
 para que a manhã, desde uma teia tênue,
 se vá tecendo, entre todos os galos.

(João Cabral de Melo Neto, *Tecendo a Manhã*, 1997, p.15).

Somente depois de socializar o entendimento dos alunos que se voluntariaram para explicar seus pontos de vista acerca dos dois poemas é que Perseu indica as associações com as concepções filosóficas. Depois de uma nova discussão a partir desses elementos novos, a questão educacional é introduzida conforme rápida caracterização dos paradigmas conservadores e inovadores (BEHRENS, 2003).

Em linhas gerais, é explicado que as abordagens pedagógicas que visavam à reprodução, à repetição e a uma visão mecanicista da prática educativa têm como característica fundamental a reprodução do conhecimento. E que, contra essa concepção conservadora, foi proposto um paradigma alternativo no qual as propriedades essenciais são propriedades do todo, que nenhuma das partes possui e que surgem das interações e das relações entre as partes. Portanto, o mundo é concebido em termos de conexão, inter-relações, teias, movimentos, fluxo de energia, em redes interconectadas, e, em constante processo de mudança e de transformação.

Acompanhando a transformação, o pensamento está sempre em processo. Nada é definitivo. Da mesma maneira, não pode haver uma forma definitiva de determinado pensamento. Este tem que ser visto como estando em processo, com forma e conteúdo em perpétua mudança. O ponto principal é compreender que o processo não tem nenhum aspecto definível absolutamente fixo. Nesse processo de mudança, de

⁶⁶ Da autoria do poeta brasileiro João Cabral de Melo Neto.

provisoriedade, de transformação, o pensamento sistêmico contempla um conhecimento construído como uma rede de relações.

Depois dessa menção aos dois paradigmas, os alunos costumam fazer relatos sobre suas experiências nas quais buscam descrever as situações vivenciadas à luz do que eles denominam de atitude conservadora ou atitude inovadora.

A partir da discussão da aula anterior, Perseu inicia a aula seguinte com outro poema⁶⁷ que expressa a necessária e permanente inquietação que a atitude filosófica deve ter diante das coisas da vida:

Desconfiai do mais trivial,
na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente:
não aceiteis o que é de hábito como coisa natural,
pois em tempo de desordem sangrenta,
de confusão organizada, de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural nada deve parecer impossível de mudar.
(BRECHT, 2003, p. 134).

Em seguida, Perseu comenta que um poema admite diferentes interpretações a partir de referenciais teóricos distintos. Assim, na presente aula, é mostrado que podemos fazer uma leitura poético-filosófica a partir de Deleuze e Foucault.

Dito isso, Perseu retoma em linhas gerais, a noção de subjetivação em ambos os autores, enfatizando suas implicações para a educação. Primeiro, aponta para a sugestão deleuziana de que nossa época transitou daquilo que Foucault denominava de sociedade disciplinar para uma sociedade de controle. Na acepção de Foucault, uma instituição social como a escola tem um objetivo menos explícito que é a disciplinarização. Na mesma proporção em que os sujeitos são instruídos, seus corpos também são disciplinados, confinados, vigiados e cronometrados. Na acepção de Deleuze (2010a), os avanços tecnológicos e cibernéticos permitiram que uma nova forma de poder fosse exercida, não mais pela disciplina e por confinamento, mas por controle contínuo e por comunicação instantânea. Desse modo, se as formas de dominação mudaram, também é necessário pensar em novas formas alternativas de libertação em relação a esse novo tipo de poder social que, segundo Foucault (2004) se exerce sobre a vida, o biopoder.

Para enfatizar a proximidade das ideias tratadas até aqui com o poema, Perseu cita o seguinte comentário de Gallo (2008, p. 84): “Devemos desconfiar da certeza fácil

⁶⁷ Intitulado “Nada é impossível de mudar”, de Bertold Brecht (1898-1956).

de que aquilo que é ensinado é aprendido. Ou de que aquilo que é transmitido é assimilado”. Para o autor, essa é a beleza do ofício de ensinar, porque nele há sempre brechas que permitem o inusitado, o inimaginável que permite escapar ao controle e produz resultados inesperados. Aquilo que é ensinado pode ser planejado, mas não é possível exercer controle absoluto sobre o processo de aprendizagem, de modo que não podemos saber como uma aula vai afetar os alunos. Uma afetação que pode levar até mesmo anos para ocorrer. Devemos desconfiar do aprendizado supostamente natural e buscar nas rupturas ou incertezas do processo educativo, um ensino que apenas busque lançar a semente sem, no entanto, querer determinar o destino daquilo que foi lançado.

Antes de encerrar, Perseu propõe que pensemos sobre a nossa própria trajetória acadêmica e avaliemos o quanto dessa caminhada foi projetada por nossas próprias escolhas e o que aprendemos posteriormente ao que nos foi ensinado. Ele também questiona se os alunos consideram que o processo educativo ao qual têm sido submetidos serve mais a eles do que para sociedade ou vice-versa? Depois de um rápido debate, a opinião consensual é que aquilo que aprendemos nas instituições educacionais serve muito mais como um treinamento para desempenharmos futuramente uma função na sociedade do que como uma preparação para lidarmos com as vicissitudes das nossas próprias vidas.

Em contrapartida, as aulas trabalhadas como experiências nas quais os elementos teóricos e práticos se revezam e se entrecruzam foram consideradas bastante satisfatórias já que as discussões férteis surgidas a partir da inserção dos elementos práticos novos (literatura, histórias em quadrinhos e poemas) funcionaram como plataformas para que os alunos saltassem para mergulhar na sua própria realidade, no seu *ethos*, articulando as teorias estudadas previamente com suas próprias vivências. Perseu também relata de bom grado que ele próprio não deixou de participar ativamente das atividades, falando francamente aos seus discípulos acerca de sua própria autotransformação experimentada nos domínios da educação.

Entre outras coisas, ele relata sua insegurança inicial em trabalhar com elementos teóricos que desconhecia ou que conhecia pouco e com elementos práticos que ainda não havia adotado em suas aulas. Ele relata suas próprias dificuldades iniciais e a satisfação posterior que veio sob a forma da paulatina compreensão das teorias estudadas. Menciona ainda a desconfiança inicial acerca dos elementos práticos que, em alguns instantes pareciam querer mudar a rota da nau Filosofia da Educação que, somente com muita habilidade continuou a deslizar entre o domínio da teoria e da

prática. Em muitos momentos, quando teve que recomeçar seus estudos (leituras, releituras, escritas e revisões), Perseu alega que esteve a ponto de desistir: de deixar o navio à deriva, por sua própria conta. Sentia-se como Penélope, que tinha que refazer no dia seguinte todo o trabalho feito no dia anterior. A diferença é que no caso da esposa de Odisseu, ela própria desfazia à noite todo o trabalho feito durante o dia. Enquanto que Perseu desfazia seu próprio trabalho em decorrência de exigências necessárias para o seu próprio navegar: se quisesse continuar a deslizar pelo meio, ele tinha que voltar e refazer boa parte do percurso, dessa vez num trajeto sinuosos entre a teoria e a prática. Somente com muita perseverança é que foi possível continuar no difícil caminho do meio que fez dele, o professor que ele atualmente é.

Segundo Perseu, a característica distintiva desse tipo de professor transformado que ele se tornara “consiste em um dizer veraz em que coincide o discurso enunciado com a verdade vivida pelo sujeito que o enuncia e que, para tal, experimenta em si mesmo uma modificação de seu próprio ser” (PAGNI, 2011b, p.150). Assim, Perseu se preocupa também em expressar de modo veraz como aquilo que está sendo discutido o afeta, o que se passa com ele e como essa experiência o inquieta, de modo a fazê-lo mobilizar pensamentos e sensibilidade na tentativa de compreender aquilo que irrompe dessas inquietações, modificando o que ele atualmente é, mesmo impossibilitado de saber ou poder significar com exatidão esse novo aspecto de sua existência transformada.

Inconformado com a argumentação de Perseu que equiparava a importância da teoria com a prática, Orfeu discursa mais uma vez acerca da proeminência da técnica musical e poética. Ele relembra seus feitos no Hades e alega que a teoria é incapaz de resolver problemas práticos como domar as feras, suplantar o canto das sereias ou fazer cessar os castigos dos condenados nos reinos infernais. Por isso, aqueles que quisessem se iludir com a suposta complementaridade entre teoria e prática que ficassem com Perseu, enquanto que aqueles que quisessem desvendar os segredos de sua apurada técnica musical e poética deveriam acompanhá-lo e iniciar-se nos mistérios órficos. Para finalizar, Orfeu disse que não exigiria de seus novos discípulos a árdua tarefa de oscilar entre dois mundos, o domínio da teoria e o domínio da prática, mas que oferecia a eles apenas a dedicação a uma única habitação, o campo da prática, que sempre tornará visíveis os frutos do seu progresso.

Diante dessa exposição permeada pela promessa falaciosa de se dedicar menos e obter melhores resultados, a maioria dos tripulantes remanescentes da nau Filosofia da Educação, desembarcou na Trácia, tornando-se os primeiros discípulos do orfismo.

Tal como ocorrera com os alunos que decidiram permanecer na ilha dos ciclopes, por motivos similares, os alunos que resolveram ficar na companhia de Orfeu também buscavam um estado mais ou menos estável. A diferença é que enquanto alguns encontraram a estabilidade no predomínio da teorização, outros fizeram a mesma coisa em relação ao predomínio da prática (compreendida como o domínio técnico e metodológico). Aqueles que não ficaram nem com os ciclopes e nem com Orfeu, poderiam ser divididos em dois grupos.

Assim, os poucos remanescentes que ficaram com Perseu poderiam ainda estar no navio Filosofia da Educação por dois motivos: por já terem conseguido traçar as suas próprias linhas de fuga e por isso continuaram a jornada porque sabiam que seus lugares não eram junto aos ciclopes e aos órficos e se sentiam livres para criar suas existências singulares em outros lugares ou porque estavam perdidos na instabilidade, na oscilação molecular de familiaridade e estranheiridade. Aqueles que se encontravam nessa angustiante condição eram os que mais necessitavam da última lição do mestre Perseu, porque ao mesmo tempo em que se sentiam atraídos pela possibilidade de terem a sua individualidade moldada e pela possibilidade de integração a um grande sistema coletivo, também se sentiam desconfortáveis em relação a tudo isso.

Perseu e alguns poucos remanescentes da expedição continuam no navio Filosofia da Educação rumo ao porto final, palco das derradeiras lições, onde mestre e discípulos se separam para continuar suas jornadas pessoais na aventura da vida.

5.5 Terceiro porto: a superfície

Ao se aproximar do terceiro porto, Perseu percebe que se trata de sua terra natal. Diante dessa constatação Perseu invoca Hermes e Atena, e diante dos deuses reconhece que a partir de outros modos de experimentar viver proporcionou uma lição final para aqueles poucos viajantes que tiveram a coragem de persistir na jornada do navio Filosofia da Educação, ou seja, o convite para modificar sua existência estava feito mas dependia de cada um aceitar ou não. Perseu agradece seus mentores divinos e devolve todos os instrumentos que eles haviam lhes dado. Perseu diz que muito aprendeu no decorrer do percurso, mas que agora não precisa mais de tais instrumentos porque a jornada o transformou.

Perseu diz que para trilhar o caminho do meio, isto é, para deslizar pela superfície, é necessário buscar elementos teóricos nas alturas celestiais (Filosofia) e também elementos práticos nas profundezas abissais (Educação), para só assim estar preparado para habitar a superfície, o que para ele se configura como outros modos de se fazer no ensino e que leva a uma transformação de si. Essa mudança é provocada pelo incômodo das certezas estabelecidas e que cada pessoa sente de forma diferenciada, o que provoca esse incômodo é o problema que nos apresentam e que nos move a experimentar novos modos de pensar, proporcionando fuga das molaridades estabelecidas e das instáveis linhas moleculares.

Assim, Perseu mostra aos deuses e aos seus escassos discípulos a sua linha de fuga: a necessidade de usar as sandálias aladas e as sandálias de chumbo para, paradoxalmente, caminhar descalço na superfície. Ele explica que para cada uma das necessidades, é preciso se valer de um recurso específico. Para subir faz-se necessário calçar as sandálias aladas de Hermes e para descer é preciso calçar as sandálias de chumbo de Empédocles. Todavia, para caminhar no entre, é preciso um gesto de humildade: reconhecer a importância de ambas, mas caminhar descalço, pois a tentação de usar qualquer uma das sandálias fará o caminho oscilar para cima ou para baixo.

Como o movimento das linhas é sempre processual, a permanência nelas também é provisória. Andar sem as sandálias não significa ignorar sua existência, mas ao contrário, saber caminhar livremente, por conta própria, sabendo que em alguns momentos, para proteger os pés nus dos acontecimentos que a vida propiciar será necessário alternar o uso das sandálias aladas e de chumbo.

Esse caminhar com os pés nus, sem proteção pode ser associado à atitude cínica⁶⁸ de destituir tanto o essencial das alturas quanto o essencial das profundezas, pois essa atitude livre de caminhar descalço reorienta o pensamento de um modo que não haja mais nem altura nem profundezas, mas superfície (DELEUZE, 2011). É uma dupla ilusão: seja querer viver como os ciclopes, o tempo todo calçados nas sandálias aladas; seja querer viver como Orfeu, o tempo todo calçado nas sandálias de chumbo. A vida acontece com os pés descalços. E a partir daquilo que decidimos fazer com o que nos acontece é que decidimos quando usar um par de sandálias ou outro para buscar recursos teóricos ou práticos, mas nunca devemos viver a vida sempre já calçados, sem sequer saber o que nos espera e o que nos acontece.

⁶⁸ Conforme visto no primeiro capítulo.

Da mesma forma, o capacete da invisibilidade, o saco infinito e a espada capaz de cortar tudo têm que ser deixados pelo caminho para que outros os encontrem. Pois, embora tenham sido úteis na jornada, devemos compreender que para conhecer novas teorias ou conectar teorias antigas com novos problemas, devemos fazer isso com nossas próprias cabeças e não com os capacetes teóricos de nossos mestres ou companheiros de jornada. Às vezes, um bom chapéu protege do sol e um capacete resistente protege contra alguns acidentes, mas nossa cabeça não deve ser moldada por eles, pois nossos pensamentos devem ser livres. Similarmente, há ocasiões em que devemos pacientemente guardar tudo no saco da memória, enquanto que em outras circunstâncias devemos empunhar a espada e cortar os obstáculos que surgirem à nossa frente. Mas o fundamental é não dependermos nem de capacetes e nem de espadas, mas mantermos nossos pensamentos e mãos sempre livres para pegar o que surgir pela frente e fazer as conexões que julgarmos necessárias.

Aqui Perseu nos deixa para experienciarmos a superfície. A jornada transforma o viajante, cada um a seu modo e a seu tempo, talvez leve tempo para que sinta os efeitos dessa transformação e é por isso que é difícil narrar suas próprias transformações, mas tentaremos perspectivar um ensino que habite a superfície.

5.6 A Superfície e seus efeitos

Em linhas gerais, a teorização filosófico-educacional é considerada como o componente representante da primeira imagem (alturas), que se constitui como um elemento necessário para propiciar as ferramentas conceituais, sem as quais qualquer investigação, debate ou reflexão acerca das problemáticas propostas ficaria restringida ao âmbito da vagueza e do diletantismo.

Por sua vez, a segunda imagem (profundidade) caracterizou tanto a prática pedagógica e os instrumentos didático-metodológicos usados no processo educativo quanto o mergulho no *ethos*, na mistura de corpos que nos constituem individualmente (vivência), mas que também designam nossa relação com outras forças que nos afetam, particularmente, com elementos próprios da nossa formação cultural híbrida caracterizada pela diversidade étnica e multiplicidade cultural.

Ao experienciarmos nosso *ethos* juntamente aos alunos no espaço da sala de aula de Filosofia da Educação, fazemos emergir, sob a forma de problematizações, temas que são característicos da nossa cultura, mas que se revestem de maior interesse para nós, professores e alunos, porque dizem respeito à nossa própria realidade.

Segundo Gelamo (2007, p.311-312), o espaço educacional “não deve ser entendido pela referência ao chamado ‘indivíduo’ e suas especificidades subjetivas, e sim por um processo de singularização e suas conexões sociais, econômicas, lingüísticas e culturais, enfim, por um processo de subjetivação”.

Em outras palavras, ao mergulhar no nosso *ethos* cultural brasileiro, diverso e múltiplo, somos afetados principalmente por aquelas potências que diariamente reverberam em nossas vidas: a linguagem, os costumes, as situações atípicas que instigam nossa curiosidade ou que nos preocupam e que fazem querer pensar sobre ela, mas que, no entanto, são questões desconhecidas para os teóricos. O ponto evidenciado aqui é: embora seja lícito falar em cultura, não podemos esquecer que as teorias abordadas em sala de aula têm proporções geográficas continentais e que no seu vasto território, muitos aspectos culturais específicos não são contemplados pelas fontes teóricas.

Assim, quando os problemas e as problematizações oriundas desse contexto cultural específico (Piauí) surgem nas salas de aula restam somente duas opções: o silêncio ou o enfrentamento. O silêncio seria supostamente justificado pelas teorias que não tratam de questões ou realidades específicas, mas aborda tudo a partir de uma perspectiva universalizante. Assim, os professores e alunos poderiam silenciar a respeito dessa afetação e continuar a discutir a questão a partir de um enfoque mais abrangente. A outra opção, mais rara de ser praticada, é enfrentar esse vazio que se instaura na sala de aula e tentar praticar a arte da superfície.

Com isso, perspectivamos a terceira imagem (superfície). Aqui é relevante salientar que não se trata de hierarquizar as três imagens ou mesmo confrontá-las. Habitar a superfície é, simultaneamente, buscar nas alturas e nas profundezas as ferramentas conceituais necessárias e fazer emergir desse encontro *entre* o alto e o baixo nosso próprio modo de ser e nos preparar para outras formas de experimentar e sentir o mundo, a partir do nosso *ethos* cultural, ressignificar os elementos que mais nos instigam ao fazermos isso, encontramos nesse limiar um espaço para experienciar situações que não são contempladas nos espaços rigidamente segmentarizados do contexto acadêmico da disciplina.

É importante enfatizar que tanto a seleção dos elementos conceituais teóricos que devemos baixar até a superfície quanto a percepção daquilo que nos afeta e que devemos fazer subir à superfície implicam num considerável esforço, o qual chamamos de experiência de habitar a superfície. Metaforicamente, tal como faz o carrapato

deleuziano, esse habitar a superfície implica em saber quando se deve subir até o galho mais alto, quando se deve saltar e quando se deve mergulhar para debaixo dos pelos dos animais em busca de sangue.

Não adianta esperar que, espontaneamente, professores e alunos apresentem suas ferramentas teóricas e afetações culturais e, em seguida, iniciem suas experiências de pensamento, caracterizando, o habitar a superfície. Essa seria a noção deleuziana de pensar a teoria como uma caixa de ferramentas: sua serventia é o seu funcionamento. Se não funcionarem, é preciso fazer outras teorias. A partir da literatura, um dos elementos não-teóricos que trabalhamos na seção anterior, o exemplo deleuziano, é extraído do romancista francês Proust, que pediu: “tratem meus livros como óculos dirigidos para fora e se eles não lhes servem, consigam outros, encontrem vocês mesmos seu instrumento, que é forçosamente um instrumento de combate” (FOUCAULT; DELEUZE, 2005, p. 43).

Inicialmente, optamos por insistir na trilha literária como um estímulo para o mergulho nas profundezas do nosso *ethos* e sugerimos como uma espécie de trampolim, autores brasileiros, sendo que um deles é piauiense. A estratégia escolhida rendeu bons resultados porque boa parte dos estudantes, em virtude de sua recente preparação para o ingresso na universidade, teve que estudar as obras dos referidos literatos brasileiros.

Na experiência realizada em sala de aula, as menções feitas aos personagens ficcionais da literatura suscitaram mais reverberações do que menções feitas aos personagens ficcionais cinematográficos. É importante fazer essa menção porque os filmes, nessa experiência específica que realizamos, podem ser descritos como linhas moleculares que se interromperam, já que suas reverberações foram acompanhadas por reações amplamente apáticas. Talvez, isso tenha ocorrido em decorrência da própria natureza da leitura e releitura de um livro, que são atividades mais intimistas do que a assistência diante de uma tela de TV ou cinema. É por isso que um dos principais exercícios de si, proposto por Foucault (2004), começa pelo exame de memória daquilo que se leu ou releu e da escrita acerca de suas impressões a respeito. Foi dessa forma que em alguns momentos, os relatos daquilo que mais afetaram os personagens literários cederam seus lugares para a exposição daquilo que mais afetou os corpos que se entrecruzaram na sala de aula.

Assim, quando nos propomos fazer a relação entre as ferramentas teóricas das alturas e os elementos culturais das profundezas do *ethos*, é no sentido de uma técnica de si, uma das técnicas utilizadas é a escrita de si como um modo de o aluno

experimentalizar-se onde possa emergir novos modos de existência (FOUCAULT, 2004). Considerando que essa relação constitui-se como um modo de subjetivação que propicia uma revisitação da leitura de mundo que os alunos e o próprio professor têm da realidade que o cerca.

As atividades anteriormente trabalhadas através da literatura, histórias em quadrinhos e poesia, estão relacionadas com a cultura de si, que funciona como um modo de os alunos experimentarem seus próprios problemas e se prepararem para os acontecimentos futuros.

A cultura de si dos filósofos antigos comportava um conjunto de práticas ou exercícios de si, denominadas de *askesis* (ascese), capazes de contribuir para que o sujeito se experimente a si mesmo. Tais exercícios eram subdivididos em duas categorias: aqueles que ocorrem em situação real (*exercitatio*) e aqueles que operam no âmbito do pensamento (*meditatio*).

Em relação aos primeiros, a abstinência, a privação e a resistência serviam para testar a independência do indivíduo em relação às tentações e vicissitudes do mundo exterior. Já os exercícios de pensamento tinham por finalidade a consideração de um porvir de possíveis males e infortúnios, de modo que, quando ocorressem, já não fossem considerados como tais. Dentre os exercícios que visavam preparação para o inesperado, estavam a escuta, a leitura, a escrita e a releitura.

A escrita como técnica do dizer-verdadeiro sobre si mesmo, com vistas à transformação do sujeito, é explicada nos seguintes termos:

A escrita é, assim, um elemento de exercício, e um elemento de exercício que traz a vantagem de ter dois usos possíveis e simultâneos. Uso, em certo sentido, para nós mesmos. É escrevendo que, precisamente, que assimilamos a própria coisa na qual se pensa. Nós a ajudamos a implantar-se na alma, a implantar-se no corpo, a tornar-se como que uma espécie de hábito, ou em todo caso virtualidade física. Era hábito, e hábito recomendado, escrever aquilo que se tivesse lido, e uma vez escrito, reler aquilo que se tivesse escrito [...]. Portanto, escrevemos após a leitura a fim de podermos reler, relar para nós mesmos assim incorporamos o discurso verdadeiro que ouvimos da boca de um outro ou que lemos sob o nome de um outro. Uso para nós; mas certamente a escrita é também um uso para os outros. (FOUCAULT, 2004, p. 321).

Na aula proferida em 03 de março de 1982, Foucault (2004, p. 321-322) explica que “as anotações que devemos fazer sobre as leituras, ou sobre as conversas que tivemos, ou sobre as aulas que assistimos, em grego denominam-se precisamente *hypomnēmata*, isto é, são suportes de lembranças”. Essas anotações de lembranças são

revividas pelo exercício da leitura e escrita de si. Rememorar as coisas ditas e feitas nesse exercício de memória depende principalmente da escrita porque é ela que vai registrar as experiências passadas. Assim, a *hypomnémata* constitui uma forma de auxílio para a memória ou, de modo mais geral, qualquer comentário escrito ou fragmento de memória feito por escrito⁶⁹.

É importante mencionar também que a escritura de si não é uma mera vaidade ou uma necessidade de exposição autobiográfica, mas tem a função de nos servir e também servir aos outros. Se cuidar de si é também cuidar dos outros, a escritura de si se incumbe da função de auxiliar os outros quando não podemos fazer isso diretamente, seja em decorrência das ocupações e responsabilidades cotidianas, em virtude da distância entre as pessoas ou até mesmo devido ao perecimento de uma das partes envolvidas.

Diante dessa constatação a própria função do professor é questionada, sendo que o mesmo é instado a recusar o papel doutrinário de transmissor de conhecimentos para assumir a tarefa terapêutica de mestre do cuidado de si, buscando trabalhar técnicas que servirão aos seus alunos quando o acontecimento de suas vidas ocorrer.

É necessário ressaltar ainda que a utilização das técnicas utilizadas (baseadas na literatura, HQs e poesia) nas quais alternamos o movimento ascendente de busca de elementos teóricos com o movimento descendente de busca de elementos culturais, permite uma prática docente que se mistura com a própria concretude da vida.

Em conformidade com Foucault (2012), não existe problema no ato de alguém com mais experiência e conhecimento ensinar teorias e técnicas para outros indivíduos mais jovens e que, atualmente, desconhecem o conteúdo de tais ensinamentos. O problema está no fato de tal prática se tornar uma relação doutrinária, onde um indivíduo simplesmente impõe o seu pensamento sobre os demais sob o pretexto de transmitir um conhecimento.

Nesse último caso, tanto a situação dos alunos quanto a do professor se caracteriza como uma fixação do sujeito: uma permanente interpretação de papéis previamente determinados. E é contra esse tipo de pressuposição que grassa no imaginário de professores e alunos que devemos nos insurgir, pois nesse cenário,

⁶⁹ Foucault (2004) descreve várias formas de escritura de si: o diário íntimo, a correspondência, o diário de vida, o diário de bordo da existência, a correspondência, a autobiografia, a descrição de si no desdobramento da própria vida. O autor explica que todos esses gêneros de anotação envolvem o uso da atividade da escrita como um suporte para auxiliar a nós mesmos e aos outros no caminho para o bem e para a verdade.

ninguém consegue exercitar o pensamento e tampouco fazer experiências de si. Na atualidade, o próprio professor é considerado alguém apto (por colegas e alunos) para o exercício de sua profissão na medida em que ele apresenta um conhecimento ou domínio da matéria, que geralmente é confundido com a perspectiva consensual acerca das teorias dos principais filósofos e educadores. Assim, sua suposta sapiência é proporcional ao grau de similaridade e aquiescência com os autores estudados.

Nesse cenário, o exercício reflexivo acerca de tais conteúdos teóricos e dos recursos práticos é marginalizado, visto com estranheza, pois o que conta é saber *explicar* as teorias e *aplicar* as metodologias. Assim, professores e alunos se tornam extensões daquilo que já foi dito e feito. O espaço para a singularização docente e discente é visto com desconfiança, pois nitidamente se apresenta como algo que tenta escapar ao ensino canônico, seja na vertente teórica ou na metodológica. Em contrapartida, podemos vislumbrar o espaço educacional de modo alternativo, nos seguintes termos:

Assim, podemos experimentar novos modos de vida educacionais experimentando o processo educacional. É possível criar novos modos de expressão e de produção de subjetividade como efeitos do processo educacional. Processo em que o que está no centro não é uma produção de conhecimento ditada por alguém e que deve acontecer de determinado modo, mas uma produção em que o professor e o aluno se subjetivem e se singularizem. (GELAMO, 2007, p. 312).

Na concepção de Hadot (2004, p. 275), os filósofos estoicos usavam o trabalho do escultor sobre sua obra como uma analogia para descrever o trabalho que devemos exercer sobre nós mesmos e sobre nossos alunos. Da mesma forma que o escultor investe numa forma bruta e pacientemente lapida, raspa, limpa e exclui os excessos a fim de transformar a pedra numa obra de arte (a estátua), assim também devemos proceder: excluindo os excessos, aquilo que é supérfluo, trabalhando e investindo em nós mesmos até que outra forma, mais brilhante e purificada de nós mesmos se sobressaia.

Esse exercício implica em separar nosso próprio pensamento dos pensamentos dos outros, apartar nossas ações daquilo que os outros fazem e distinguir aquilo que falamos do que os outros falam. Isso não é tarefa fácil porque, como já foi mencionado no capítulo três, a filosofia que predomina nos dias atuais não é a filosofia espiritualizada como modo de vida ético, mas a sua versão epistemológica como

fundamentação discursiva. Vivemos numa tensão constante entre o passado e o futuro, expressos na constante preocupação de fundamentar nossas perspectivas, repetindo o que os grandes teóricos sustentaram e de dominar técnicas que visam resolver futuros problemas práticos em sala de aula. Deste modo, o ensino contemporâneo pode ser considerado como um reflexo do legado histórico que exaltou a filosofia como conhecimento de si e, concomitantemente, marginalizou seu aspecto complementar de cuidado de si.

Se retomarmos a discussão evidenciada no capítulo três acerca das práticas de si, lembraremos que o cuidado de si foi definido triplamente e de modo inter-relacionado como uma atitude geral, uma forma de atenção e uma transformação de si. Em relação ao primeiro aspecto, os estóicos recomendavam o exercício de circunscrição no presente. Desse modo, evitaríamos a tensão entre o passado e o futuro e circunscreveríamos nossa experiência ao que de fato estamos vivendo, o presente. Nesse cenário, teríamos que ter sempre em relevo essa recomendação estóica do exercício de concentração no presente, das coisas que não cessam de acontecer a todo instante conosco, com os outros e com o mundo.

Todavia, isso implica num trabalho de autoelaboração diária que culmina numa transformação progressiva de si para consigo. Essa transformação não é o resultado do acúmulo de leituras, pois a verdade sobre si mesmo não chega mediante um ato de conhecimento, mas mediante um “movimento que arranca o sujeito de seu *status* e de sua condição atual” (FOUCAULT, 2004, p.16).

Assim, a primeira novidade consiste em subitamente arrancar os protagonistas da sala de aula de seus historicamente acomodados papéis. Quebra-se a certeza dos lugares onde tradicionalmente se posicionam professor e aluno. E isso diz respeito a uma mudança brusca acerca da referência comum cultivada historicamente sobre si mesmos. É por isso que Deleuze (1992), comentando sobre a contribuição de Foucault em torno da noção de subjetivação, explica que a experimentação não é histórica, mas filosófica.

As práticas de espiritualidade são experiências de pensamento e só podemos experimentar o que é novo, pois “pensar é sempre experimentar, não interpretar, mas experimentar, e a experimentação é sempre o atual, o nascente, o novo, o que está em vias de se fazer” (DELEUZE, 1992, p. 136). Desta maneira, o próprio ato de ensino de Filosofia da Educação é perspectivada de forma diferente, visto que o que está em jogo não é a transmissão de conteúdos teóricos ou de técnicas de ensino para o futuro

professor, mas sim o próprio exercício de pensamento que o professor deve ser capaz de realizar com as teorias filosóficas e com as técnicas pedagógicas. Desse modo, tanto o lugar das teorias (vistas sempre como algo próprio do passado) quanto o lugar das técnicas (cujo aprendizado visa à prática futura em sala de aula), são atualizadas, ou seja, são obrigadas a se relacionarem com temas e problemas presentes. Essa iniciativa é um forte apelo para exercitar o pensamento em torno das coisas que nos acontecem e conduz a mútua interpelação acerca do que podemos fazer com tais instrumentos teóricos e práticos. Não se trata do que autores ou personagens fariam, mas o que nós faríamos.

Nessa perspectiva, o elemento articulador entre as teorias e as técnicas usadas na sala de aula foi o fator humano. Não é um problema somente epistemológico ou metodológico, mas o de saber como estamos inventando a nós mesmos e as resistências que criamos frente aos assujeitamentos que nos fixam em um dos lados e se criamos problemas que impulsionam o pensar, experimentando viver desatando os nós que nos paralisam.

Em outras palavras, podemos afirmar que tanto a sensação de familiaridade e estabilidade supostamente encontrada no âmbito das teorias quanto no âmbito das metodologias e técnicas pode ser descrita como o território rígido da molaridade, onde predomina a homogeneização do pensamento e a manutenção de determinadas práticas de ensino.

A oscilação característica da linha molecular pode ser descrita como o momento de transição relativo a um certo descontentamento com as antigas teorias e práticas e a adoção de novas teorias ou de novas técnicas pedagógicas. Esse desconforto cessa provisoriamente quando há a fixação num território, que pode ser tanto o retorno a um antigo quanto a chegada a um novo, pois ambos constituem o movimento de reterritorialização. Quando a oscilação perdura e a sensação de insatisfação cresce, o percurso conduzirá ao movimento de estranhamento, a partir do qual será efetuado o movimento de saída, a desterritorialização.

Finalmente, a incessante procura por novos modos de existência, na qual toda afetação atua como um fluxo de intensidades nos permite atravessar os territórios estabelecidos da teoria e da prática e romper com eles, buscando sempre criar novas possibilidades de articulação e uso para os mesmos. Essa característica da linha de fuga se explica pelo fato da mesma ser uma energia criadora, livre e em constante

movimento e que depende exclusivamente de uma resistência e de uma atitude de cada um frente aos assujeitamentos que nos são impostos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de um recorte específico efetuado nos problemas referentes ao ensino de Filosofia da Educação, evidenciamos que as posturas concebidas a partir dos moldes tradicionais restringem-se a uma aparentemente infundável oposição entre as áreas da Filosofia e da Educação. No âmbito dessa concepção opositora, o ensino da disciplina homônima fica previamente determinado a um enrijecimento dentro de um domínio predominantemente filosófico ou predominantemente pedagógico.

A fim de ilustrar essa problemática específica, mencionamos o dilema do herói navegante Ulisses que tem que escolher entre dois perigos: o monstro Cila ou o redemoinho Caribides. Recusamos a figura de Ulisses porque desde o início ela parece reforçar uma aparente inevitabilidade de escolha entre os dois principais campos constitutivos da Filosofia da Educação. Da forma como concebemos a questão, priorizar qualquer um dos lados implica na manutenção do mesmo problema.

Propomos como alternativa para o ensino de Filosofia da Educação, a imagem de outro herói mitológico, Perseu, alguém que é mais livre para fazer suas escolhas e conexões. Na nossa leitura, a figura de Ulisses deve ser preterida em prol da figura de Perseu porque enquanto o primeiro está demasiadamente segmentarizado no dilema que impõe *ou* a Filosofia *ou* a Educação, o último cria uma linha de fuga quando estabelece infinitas possibilidades ao tratar tudo o que encontra a partir da premissa conectiva *e* isto *e* aquilo. Assim como na analogia deleuziana que sugere que pensemos as teorias como ferramentas dentro de uma caixa, Perseu também enfia tudo dentro do saco para que um dia, se esse dia vier a acontecer, ele possa tecer suas combinações com aquilo que estava guardado.

De nada adiantaria apenas preservar ideias, livros, objetos, emoções e perspectivas dentro do saco sem se preparar com os recursos necessários para ter um desempenho satisfatório com o uso futuro das ferramentas guardadas. Sem a preparação necessária para as adversidades, o indivíduo não seria capaz de realizar a contra-efetuação daquilo que a vida lhe propiciar.

Na situação estabelecida pela figura de Ulisses, os professores de Filosofia da Educação são instados a encontrar o seu lugar em um dos dois campos segmentarizados. A situação anômala ocorre quando questionamos esse dilema e rejeitamos a dureza de

uma escolha que vai promover nossa formação teórica e profissional dentro do espaço acadêmico. No território da Filosofia da Educação, a não priorização seja do espaço filosófico, seja do espaço educacional, implica em assumir a condição nomádica da figura de Perseu, pois teremos que deslizar *entre* os dois territórios, sem encontrar repouso em nenhum deles. Quando um professor não encontra o seu lugar em nenhum dos dois campos rigidamente segmentarizados, ele oscila através da linha molecular entre tentativas de se adequar e tentativas de resistir. Essa oscilação não dura muito tempo, pois em algum momento, o professor se segmentarizará na linha dura em busca de conforto e familiaridade ou fará explodir as duas linhas, a molar e a molecular, para imprimir uma linha de fuga ao instituído.

O que está subjacente na estratégia de Perseu de guardar tudo no saco é a perspectiva deleuziana que concebe o próprio pensamento como um processo, um fluxo de movimento contínuo que é provocado por encontros agradáveis ou incômodos com objetos exteriores que se colocam diante de nós e nos forçam a pensar sobre os mesmos. Assim, quando buscamos estabelecer novas possibilidades conectivas a partir daquilo que se apresenta diante de nós, damos continuidade ao fluxo a partir de novos encontros. Inversamente, quando obstruímos o fluxo, somos levados a pensar aquilo que já foi pensado previamente. Essa reconhecimento não estabelece conexões porque está fechada e estática dentro de um segmento molarizado que sempre conduz ao reconhecimento. E aquilo que nos força pensar é o que encontramos e não aquilo que reconhecemos.

Tal como situamos a questão no decorrer da tese, o professor que adentra o território filosófico-educacional e escolhe *ou* a Filosofia *ou* a Educação, como principal área norteadora de seu ensino, acaba incentivando seus alunos a fazerem o mesmo. Nessa situação, simplesmente escolher qualquer um dos lados significa aceitar de forma passiva e incontestável algo previamente estabelecido, ou seja, trata-se meramente de praticar a reconhecimento, que irá adequar tudo à teoria vigente, sem deixar margem para a eclosão da novidade. Inversamente, na acepção deleuziana, uma aula não deve ser sobre algo que já sabemos, mas sobre aquilo que buscamos: não se trata de reconhecer, mas de buscar novos encontros.

Considerando que a noção de bons encontros está relacionada à possibilidade de criação de novos modos de existência, é preciso atentar para o fato de que os encontros são preparados por movimentos celestes e subterrâneos. Nas três imagens filosóficas deleuzianas, existem dois limiares (as alturas e a profundezas) e um ponto

intermediário (a superfície). Priorizar qualquer um dos dois extremos implica em permanecer cativo no domínio do reconhecimento. Ao contrário, se não considerarmos os dois extremos em termos de confronto, domínio e submissão entre si, mas se exercitarmos o pensamento e concebê-los como limiares, poderemos habitar a superfície. Tudo o que é preciso fazer é atentar para aquilo que nos afeta como corpos que se conectam.

Habitar a superfície é criar modos de subjetivação, a partir daquilo que pegamos dos dois limiares alturas e profundezas, somos instigados a experimentar nossos próprios problemas como uma força abrupta de exercitar o pensamento a partir de um mergulho dentro do nosso *ethos* cultural e da concretude da vida. O exercício de habitar a superfície no espaço acadêmico da disciplina da Filosofia da Educação implica na possibilidade de experimentar as afetações das questões cotidianas da vida, simultaneamente, sem a subordinação às alturas teóricas e sem a submissão aos preconceitos da nossa própria autoimagem e da imagem que cultivamos dos outros.

A relação entre alturas e profundezas faz emergir novos modos de existência, essa experiência que implica em uma resistência aos modos de ver, sentir e pensar conforme os padrões ou modelos pré-estabelecidos podem surgir modos de subjetivação que não estão pautados somente na representação ao instituído, mas que abrem brechas para se pensar e praticar aquilo que nos afeta além do espaço acadêmico. Como docentes, ao criarmos modos de subjetivação, ou seja, outros modos de ensinar que fujam do instituído, estamos preocupados não somente com nós mesmos mas com o outro, pois buscamos nesses novos modos de ensinar, afetar o aluno a partir do seu próprio modo de vida, daquilo em que ele está imerso. Por isso, não trazemos somente teorias que estejam afastadas de seu modo de vida, mas teorias que se relacionem com o seu modo de vida. Fazemos isso no intuito de fazer emergir atitudes éticas diante da vida através dessa relação entre alturas e profundidades, buscando em nós mesmos e no outro, modos de existência que se pautem no cuidado de si. Assim, no cuidado de si, o processo de subjetivação abarca tanto as teorias quanto as práticas.

Como cuidado de si a Filosofia da Educação contempla não apenas as questões relativas ao conhecimento, mas também as inquietações concernentes às atitudes cotidianas da vida, isto é, aos modos de existência. No cuidado de si, a vida e a formação são domínios coextensivos que reverberam mutuamente entre si. No domínio filosófico-educacional, o cuidado de si implica numa preocupação maior com questões relativas à formação, ao ensino e à aprendizagem, mas de tal maneira que tais tópicos

sejam transpassados pela própria vida que adentra o espaço acadêmico não como algo anômalo, mas como uma extensão do mesmo e vice-versa. Na aula, a relação entre mestre e discípulo é apenas a primeira das relações que tendem a aumentar à medida que o compromisso com o cuidado de si for expandido para outras relações sociais diversas estabelecidas na escola, família, comunidade etc. Nesse sentido, os exercícios tais como a leitura, o falar franco e a escrita de si, originados a partir de fontes não teóricas como a literatura, as histórias em quadrinhos e a poesia, servem para intensificar essa experiência, como trampolins a partir dos quais é possível saltar para as alturas celestiais em busca de ferramentas conceituais ou mergulhar fundo no nosso *ethos*.

Todavia, caracteristicamente, o cuidado de si não se esgota nessas implicações porque ele não se refere a uma faixa etária, etapa ou atividade específicas da vida, mas diz respeito a um aprendizado para toda a vida, na qual a preparação (*paraskeuê*) visa tornar o indivíduo pronto e disponível não somente para si próprio, mas também para os outros que precisarem dele ou de seus recursos. Por isso, há um nexó inquebrantável entre o conhecimento e o comprometimento ético.

A partir da acepção foucaultiana, podemos conceber a Filosofia da Educação como um procedimento teórico-prático pluralista que serve tanto para investigar nossa história e cultura atuais quanto para projetar devires, sem perder-se no vazio das abstrações teóricas e nem chafurdar no diletantismo das respostas imediatas e infundadas. Seu objetivo principal não é revelar uma suposta natureza humana, mas recusar aquilo que é imputado a nós, em conexão com o compromisso ético de vislumbrar e realizar novos modos de ser.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

ADORNO, Theodor. Educação após Auschwitz. In: **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 119-138.

ASPIS, Renata Lima. Um ensino de Filosofia e resistência política e (des)governamentalidade e subversões. **Educação em Revista**, v. 12, n.1, p. 169-180, jan./jun. 2011.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método cartográfico**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

ALBUQUERQUE, Maria Betânia B. O ensino da Filosofia da Educação em questão. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Brasília, n.1, nov. 2003.

_____. Filosofia da Educação: uma disciplina entre a dispersão de conteúdos e a ausência de identidade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 16, n. 29, p.45-61, jan./jun., 1998.

_____. Trilhas e temas da disciplina Filosofia da Educação, **Comunicação Universitária**, Belém, v.1, p.47-64, 2002.

ALMEIDA, C. R. S.; QUEIROZ, J. J.; LORIERI, M. A. Conteúdo na pesquisa e no ensino de Filosofia da Educação no Brasil. . **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v.9, n.2, 285-306, jul./dez. 2007.

ASSIS, Machado de. **Esau e Jacó**. São Paulo: Mérito, 1959.

BARCHI, R. Contribuições inversas, perversas e menores às educações ambientais. **Interacções**, v.5, n.11, p. 174-192, set./ dez. 2009.

BARROS, Laura Pozzana; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método cartográfico**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 3 ed. Curitiba: Champagnat, 2003.

BRAHAM, R. Bracht. Desfigurar a moeda: a retórica de Diógenes e a *invenção* do cinismo. In: GOULET-CAZÉ, Marie; BRANHAM, R. Bracht (Orgs.). **Os cínicos: o movimento cínico na Antiguidade e o seu legado**. São Paulo: Loyola, 2007. p. 95-119.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia Grega – Volume II**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

_____. **Mitologia Grega – Volume III**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

BRECHT, Bertold. **Antologia Poética**. Tradução Paulo Cezar de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2003.

BRÉHIER, Émile. **A teoria dos incorporais no estoicismo antigo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

_____. **Introdução à História da Filosofia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka: por uma literatura menor**. Tradução Rafael Godinho. Lisboa: Assírio & Alvim, 2002.

_____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. v.3**. Aurélio Guerra Neto. São Paulo: Ed. 34, 2007.

_____. **O que é a Filosofia?** 3 ed. Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Ed. 34, 2010.

_____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v.1. Tradução Ana Lúcia de Oliveira Guerra. São Paulo: Ed. 34, 2011.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Tradução Edmundo Fernando Dias e Ruth Joffily Dias. Rio de Janeiro: Ed. Rio, 1976.

_____. **Conversações**. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

_____. **Espinosa: filosofia prática**. Tradução Daniel Lins. São Paulo: Escuta, 2002.

_____. **Foucault**. Tradução Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005.

_____. **Diferença e Repetição**. Tradução Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2009.

_____. **Lógica do sentido**. Tradução Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2011.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín Esteban. Paradigmas e pesquisa educacional. In: **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010. p.27-46.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. Tradução Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **O governo de si e dos outros**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **A coragem da verdade**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Ética, sexualidade e política**. Tradução Elisa Monteiro e Inês Altran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert, L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da**

hermenêutica. Tradução Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013a. p. 273-295.

FOUCAULT, Michel. Michel Foucault entrevistado por Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. In: DREYFUS, Hubert, L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Tradução Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013b. p. 296-327.

FOUCAULT, Michel; DELEUZE, Gilles. Os intelectuais e o poder: conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2005. p. 41-46.

FRANCHINI, Ademilson, S. **As grandes histórias da mitologia Greco-romana**. Porto Alegre: L&PM, 2012.

FREITAS, Alexandre Simão de. Foucault e a educação: um caso de amor (não) correspondido? In: PAGNI, Pedro Ângelo; BUENO, Sinésio Ferraz; GELAMO, Rodrigo Peloso (Orgs.). **Biopolítica, arte de viver e educação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 51-73.

FULLAT, O. **Filosofia da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GALLO, Sílvio. Filosofia da Educação no Brasil do século XX: da crítica ao conceito. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, v.9, n.2, 261-284, jul./dez., 2007.

_____. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. **Pensadores e a Educação - Foucault**. DVD (53m), Nittas Digital Video, 2009.

_____. **Entrevista com o professor Sílvio Gallo**. Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF). 2010. Disponível em:
<http://www.anpof.org.br/spip.php?article118>. Acesso em: 26 mar 2014.

_____. **Metodologia do ensino de filosofia**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

GELAMO, Rodrigo Peloso. Por uma Filosofia da Educação deleuziana: processo de subjetivação e experiência de educação. In: PAGNI, Pedro Ângelo; SILVA, Divino José da (Orgs.). **Introdução à Filosofia da Educação: temas contemporâneos e história**. São Paulo: Avercamp, 2007. p. 298-320.

_____. **O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual Paulista, Marília-SP, 2009.

GOULET-CAZÉ, Marie; BRANHAM, R. Bracht (Orgs.). **Os cínicos: o movimento cínico na Antiguidade e o seu legado**. São Paulo: Loyola, 2007.

GUARDE, Sílvio. **Concepções teóricas e práticas pedagógicas no ensino de Filosofia da Educação: elementos para a discussão de sua identidade**. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Salesiano, São Paulo-SP, 1998.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1999.

HADOT, Pierre. **O que é a Filosofia antiga**. São Paulo: Loyola, 2004.

HENNING, Leoni Maria Padilha. Pesquisa filosófica na educação: a formação do pesquisador e a sua contribuição no campo educacional. In: HENNING, L. M. P. (Org.). **Pesquisa, ensino e extensão no campo filosófico-educacional: possibilidades presentes no contexto universitário**. Londrina: EDUEL, 2010. v.1.

JAEGER, Werner. **Paidéia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

JAY, Martin. **Cantos de experiência: variações modernas sobre um tema universal**. Buenos Aires: Paidós, 2009.

KOHAN, Walter. Subjetivação, Educação e Filosofia. *Perspectiva*, Florianópolis, v.18, n.34, p. 143-158, jul/dez., 2000.

_____. Entre Deleuze e Educação: notas para uma política do pensamento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.27, n.2, p.123-130, jul./dez., 2002.

_____. Foucault e o cuidado de Sócrates. In: KUIAVA, Evaldo; SANGALLI, Idalgo; CARBONARA, Vanderlei. **Filosofia, formação docente e cidadania**. Ijuí: Ed. Unijuí: 2008. p. 57-82.

_____. Filosofia como exercício espiritual na educação de jovens e adultos. **Educação em Revista**, Marília, v.12, n.1, p.191-206, jan./jun., 2011.

LAËRTIOS, Diógenes. **Vida e doutrina dos filósofos ilustres**. Tradução Márcio da Gama Khury. Brasília: Ed. UNB, 1988.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, v.1, n.19, p. 20-28, jan./abr., 2002.

_____. Experiência e paixão. In: LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Tradução Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.151-165.

LÓPEZ, Maximiliano Valério. **Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MACHADO, Roberto. **Deleuze e Filosofia**. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

_____. Uma geografia da diferença. **Revista Cult**, São Paulo, Ano IX, n.108, 2010.

MANSANO, Sonia Regina Vargas. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da Unesp**, Assis, v.8, n.2, p. 110-117, Jul./Dez. 2009.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à Filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

MARCONDES, Danilo; FRANCO, Irley. **A Filosofia: O que é? Para que serve?**. Rio de Janeiro: Zahar/PUC-RJ, 2011.

MARINHO, Cristiane Maria. **A filosofia da diferença de Gilles Deleuze na filosofia da educação no Brasil**. Relatório final (Pós-doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2012.

MELO NETO, João Cabral de. **A educação pela pedra**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

MENDES, Durmeval T. (Org.) **Filosofia da educação brasileira**. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. **Filosofia da educação, uma outra filosofia?** In: GHIRALDELLI JR, P. **O que é filosofia da educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p.185-204.

MUCHAIL, Salma Tannus. **Foucault, simplesmente**. São Paulo: Loyola, 2004.

_____. **Foucault, mestre do cuidado**. São Paulo: Loyola, 2011.

NIETZSCHE, Friedrich. **Além do bem e do mal: prelúdio a uma Filosofia do futuro**. Tradução Paulo Cesar de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

_____. **Ecce homo: de como a gente se torna o que a gente é**. Tradução Marcelo Backes. Porto Alegre: 2006.

_____. **Crepúsculo dos Ídolos, ou, como se filosofa com o martelo**. Tradução Renato Zwick. Porto Alegre: LP&M, 2012.

PAGNI, Pedro Angelo. **Anísio Teixeira – Experiência reflexiva e projeto democrático: a atualidade de uma Filosofia da Educação**. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. Um lugar para a experiência e suas linguagens entre os saberes e as práticas escolares: pensar a infância e o acontecimento na práxis educativa. In: PAGNI, Pedro Ângelo; GELAMO, Rodrigo Peloso (Orgs.). **Experiência, Educação e Contemporaneidade**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 15-34.

_____. Entre a modernidade educacional e o modernismo: um ensaio sobre a possibilidade de uma Filosofia da Educação como arte da superfície. In: SEVERINO, A. J.; ALMEIDA, C. R. S.; M. A. LORIERI (Orgs.). **Perspectivas da Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 150-166.

_____. Matizes filosófico-educacionais da formação humana e os desafios da arte de viver. In: PAGNI, Pedro Ângelo; BUENO, Sinésio Ferraz; GELAMO, Rodrigo Peloso (Orgs.). **Biopolítica, arte de viver e educação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 35-50.

_____. **A pesquisa e o ensino no campo da Filosofia da Educação**: críticas e possibilidades. In: GUEDES, Neide C.; Araújo, Hilda M. L.; IBIAPINA, Ivana M. L. M. Pesquisa em Educação: contribuições ao debate na formação docente. Teresina: EDUFPI, 2013. p. 11-146. v.1.

PAGNI, Pedro Ângelo; SILVA, Divino José da (Orgs.). **Introdução à Filosofia da Educação: temas contemporâneos e história**. São Paulo: Avercamp, 2007.

PLATÃO. **Diálogos**. Tradução José Cavalcante de Souza. São Paulo: Abril Cultural, 1991.

_____. **A República**. Tradução Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

_____. **Mênnon**. Tradução Maura Iglesias. São Paulo: Loyola, 2001.

QUILICI NETO, Armindo. **O ensino de Filosofia da Educação no Brasil**: uma análise dos programas de ensino de Filosofia da Educação dos cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo (1988-1998). 2001. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2001.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. Record: Rio de Janeiro, 2002.

REALE, Giovanni. **História da Filosofia Antiga**. São Paulo: Loyola, 1994. v. 3

REBOUL, Olivier. **A Filosofia da Educação**. Lisboa: Ed. 70, 2000.

RIBEIRO JÚNIOR, Josaiás Cardoso. **Calvin e Hobbes contra o mundo: reflexões sobre a obra de Bill Waterson**. 2011. 146 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2011.

ROLNIK, Sueli. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: EDUFRGS/Sulina, 2007.

ROMM, James. Cinocéfalos e bons selvagens: cinismo antes dos cínicos? In: GOULET-CAZÉ, Marie; BRANHAM, R. Bracht (Orgs.). **Os cínicos: o movimento cínico na Antiguidade e o seu legado**. São Paulo: Loyola, 2007. p. 137-152

SCHÖPKE, Regina. **Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade**. São Paulo: Contraponto/EDUSP, 2004.

SCRUTON, Roger. **Espinosa**. São Paulo: EDUNESP, 2000.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A filosofia da educação no Brasil: esboço de uma trajetória. In: GHIRALDELLI JR, P. **O que é filosofia da educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 265-326.

_____. Filosofia da Educação: o desafio do pensar a educação nos países e comunidades lusófonas. In: SEVERINO, Antonio Joaquim; ALMEIDA, Cleide Rita Silvério; Marcos Antonio LORIERI (Orgs.). **Perspectivas da Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 23-45.

TADEU, Tomaz. A Arte do Encontro e da Composição: Spinoza + currículo + Deleuze. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p.123-130, jul./dez. 2002.

_____; KOHAN, Walter. Apresentação – Dossiê “Entre Deleuze e a Educação”. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1171-1182, set./dez. 2005.

TOMAZETTI, Elisete M. **Filosofia da Educação: um estudo sobre a história da disciplina no Brasil**. Ijuí: Unijuí, 2003.

VALLE, Lílian do; KOHAN, Walter Omar. Notas para pensar a Filosofia da Educação no Brasil. **Educação em Revista**, v. 1, n.5, p. 15-22, jan./jun. 2004.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (Orgs.). **Quadrinhos na educação: da rejeição à prática**. São Paulo: Contexto, 2012.

VIEIRA, Marilene de Melo. **Filosofia da Educação na formação do pedagogo: discurso de autonomia e fabricação da heteronomia**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 2010.

VIESENTEINER, Jorge Luiz. “Cultivo” e vivência (Erlebnis): premissas à construção da tarefa de ‘tornar-se o que se é’ em Nietzsche. **Cadernos de Ética e Filosofia Política** v. 17, n. 2, p.203-227, jul./dez. 2010.

ZORDAN, Paola. Arte com Nietzsche e Deleuze. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 261-272, jul./dez. 2005.

ZOURABICHVILI, François. **O Vocabulário Deleuze**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Cienti, 2004.