



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editorka

A institucionalização do pensamento e a experimentação do filosofar: notas de um processo de formação filosófica

Sara Morais Rosa

Como citar: PINTO, S. C. A institucionalização do pensamento e a experimentação do filosofar: notas de um processo de formação filosófica. *In:* RODRIGUES, A.; GELAMO, R. P. **Percepções sobre o ensino de filosofia:** registros de um tempo e seus movimentos. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. p 407-434.
DOI: <https://doi.org/10.36311/2021.978-65-5954-191-1.407-434>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

A institucionalização do pensamento e a experimentação do filosofar: notas de um processo de formação filosófica

Sara Morais ROSA¹

Antes de qualquer inserção à temática aqui apresentada, é salutar afirmar que o presente trabalho tem na memória vivida seu ponto de ancoragem, e na ontologia do presente² sua economia. Nosso movimento de pensamento não busca as luzes da verdade que nos cegam com estúpida clareza, nosso exercício se faz no olhar atento para o que em nós há de obscuro. Este obscuro, ao qual fazemos menção, se delineou em anos de experiência com o ensino e com a aprendizagem em filosofia, a qual hoje nos exige, num exercício anacrônico, extemporâneo, pensar um presente já distante, mas que nos é contemporâneo como diria Agamben (2005). Atualidade que nos leva a percorrer nossos anos de graduação em Filosofia até nossas primeiras experiências com o ensino, desde uma

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Campus de Marília, São Paulo, Brasil. sara_moraesrosa@hotmail.com

² Neste sentido nos dirá Foucault: “Existe, porém, na filosofia moderna e contemporânea outro tipo de interrogação, outro modo crítico de indagação: é justamente o que vemos nascer na questão da Aufklärung ou no texto sobre a revolução. Essa outra audição crítica formula a questão: O que é a nossa atualidade? Qual é o campo atual das experiências possíveis? Não se trata aí e uma analítica da verdade, trata-se do que se poderia chamar uma ontologia do presente, uma ontologia de nós mesmos” (FOUCAULT, 1984, p. 268). Por isso, podemos afirmar, a partir de Foucault, que nossa investigação parte de uma ontologia de nós mesmos, de um presente no qual estamos implicados.

<https://doi.org/10.36311/2021.978-65-5954-191-1.p407-434>

instituição de ensino formal, bem como os espaços informais nos quais também foi possível experimentar o ensino de filosofia, percorrendo as relações que levaram a um novo³ encontro com a Filosofia.

Ora, se nos propomos a falar de nossa relação com o ensino de filosofia, acreditamos, neste momento, ser imprescindível trazer, nas linhas rígidas deste trabalho científico, algo como o contorno quase impreciso da nossa própria experiência. Todavia vale ressaltar que não buscamos encontrar a gênese do nascimento do problema que nos afecta, e sobre o qual trabalhamos ao logo desde anos. Tampouco, ansiamos demarcar um lugar ao qual ele pertença, jamais conseguiríamos encontrar rigorosamente seu sopro original.

As diferentes relações de intensidades e afecção que a experiência com o ensino de filosofia nos proporcionou nos atravessam em diferentes direções e espaços do tempo. A cronologia aqui será mera formalidade da escrita, pois a intensidade que os problemas alcançaram não se fez de modo linear. E ainda que haja uma linearidade de fatos, a decifração dos signos e nossa entrega aos afectos não é. A cada novo modo de olhar para o mesmo problema, uma nova intensidade é sentida, e um novo sentido redescobrimos acerca do vivido⁴.

Entretanto, se para dissertar é preciso escolher um começo, partamos de nossas primeiras relações com a experiência do filosofar, as quais encontramos nas salas de aula da Faculdade de Filosofia e Ciências do Campos da UNESP de Marília (FFC) um lugar

³ Falamos novo, pois já havíamos nos encontrado com a filosofia enquanto estudando o ensino médio, e posteriormente como estudante na graduação.

⁴ Por isso, ousamos dizer que este trabalho não encontra neste texto um final.

emergencial⁵. Em 2008, recém chegados ao curso de filosofia, vivíamos cada aula como um acontecimento novo e inquietante. Talvez pelo devir de um pensamento ainda imaturo, pela entrega a cada texto e leitura filosófica, ou pelo primeiro olhar tão apaixonado pela amante, Filosofia, tudo aquilo que vivíamos, e que nos dava a pensar, nós o experimentávamos como afecção, como problema a lançar-nos numa busca continua pelo saber filosófico.⁶

Não tardamos a perceber que toda essa efervescência dos signos amorosos, já nos semestres seguintes, parecia se diluir. O pensamento, antes inquieto, determinado e tantas vezes afoito, parecia não ser necessário naquele contexto. Antes um raciocínio rápido, e uma memória vasta pareciam nos servir melhor. Quanto aos problemas excitantes que nos eram apresentados em nossas aulas, aos poucos compreendíamos que não nos cabia pensar sobre eles, mas sim revisitá-los, munidos de duto entendimento, no lugar ilustre que a inerte vitrine da história da filosofia lhes concedera.

Neste interim, as aulas começavam e terminavam, as disciplinas findavam-se atestando-nos que os problemas que antes nos afetavam, as questões que nos violentavam, eram, no limite de nossa compreensão, apenas falhas rudimentares, como equívocos interpretativos ou mesmo o resultado de uma insuficiência teórica, e não uma questão legítima de âmbito filosófico. Neste contexto, a

⁵ Emergencial aqui tem dois sentidos. O primeiro é o de urgência no pensamento em dar conta daquilo que nos afetava e, em outro sentido, aquilo que emergia nas relações em que nossos afetos eram movidos a nos insurgir no pensamento.

⁶ Para Deleuze o signo é o objeto de um encontro, o início de um processo de aprendizagem, intensidade que, ao nos atravessar, nos força a pensar e buscar por um sentido. Há na obra de Deleuze uma pluralidade de signos. Por ora, podemos já afirmar que, neste primeiro momento, éramos movidos pelos os signos amorosos que nos afetavam com toda força de um amor que sempre insondável sempre nos esconde algo.

dúvida não era o início de uma caminhada pelo pensamento filosófico, e sim sinônimo de uma falta, uma falha que poderia ser facilmente corrigida por nosso professor e sua leitura sobre determinado autor.

Com o tempo, tornou-se um ato de sensatez acreditar que, no contexto acadêmico, o ensino de filosofia tinha outra finalidade, que não a promoção de um pensar filosófico, mas da apropriação adequada do conteúdo da Filosofia. Afinal, o fazer Filosofia, o pensar filosófico era o ofício dos grandes pensadores, dos renomados filósofos, e não dos mestres e doutores da área, quiçá de estudantes da graduação que, no limite, poderiam ser um dia historiadores ou comentadores. Aquela mesma sala de aula que nos proporcionava inquietudes, a essa altura havia se tornado solo infértil. Não éramos nós que deveríamos arar a terra do pensamento e dar condições de crescimento aos problemas que brotavam frágeis, o ofício que deveríamos dominar era o de colher com apreço os frutos já maduros da árvore da tradição. Nesse interim, tratamos logo de nos aquietarmos e contentarmo-nos com este modo de viver a filosofia. Aspirar ser um dia um comentador de uma grande obra filosófica já seria uma grande pretensão! Ora, já seria uma grande conquista sair da universidade como versados leitores.

O Ensino da Filosofia praticado nestes termos recebe notória crítica na obra Rancière (2007), o qual o destaca como um modelo de ensino consciencioso, que se exerce sobre o paradigma da transmissão conteudista. Por isso, dirá Rancière (2007, p. 11): “Em suma, o ato essencial do mestre era de explicar, de destacar os elementos simples dos conhecimentos e de conferir sua simplicidade de princípio com a simplicidade de fato que caracteriza os espíritos

jovens e ignorantes”. Desse modo, o ensino consciencioso concebe como ensino o próprio processo de transmissão de conteúdos e a compreensão das representações dadas como aprendizagem.

Seguindo a marcha da explicação, a *razão explicadora* do mestre é a única capaz de retirar da inércia a inteligência do aluno e garantir-lhe a instrução, a partir da compreensão adequada das representações verdadeiras que apenas o mestre pode acessar e transmitir-lhes. Esta *lógica explicativa* se legitima ao subtrair da relação de ensino e de aprendizagem o contato direto da inteligência do aluno com objeto do conhecimento, ou seja, ao invés do aluno estabelecer uma relação singular com o próprio objeto a ser conhecido, ele terá que conformar sua inteligência a um processo de assimilação das representações que o professor irá transmitir sobre determinado objeto em um processo de adequação de seu pensamento ao pensamento que o professor transmitiu como filosófico. Neste sentido, a aprendizagem do aluno permanece atada a um esforço de assimilação no qual ele reconhece o objeto sem que antes o tenha conhecido. Esta denúncia rancièriana circunscreve o processo da *explicação* no registro de uma projeção pedagógica fictícia, a qual fomos submetidos em nossa formação em filosofia, assim como são tantos outros aprendizes nas mais diversas instituições de ensino do país.

Todavia dois momentos divergentes devolveram a nossa caminhada acadêmica um respiro filosófico por tantas vezes sufocado, os quais nos lançaram no seio de uma problemática ainda maior. Nosso encontro com Antônio Trajano é o primeiro deles.

Antônio Trajano Menezes Arruda⁷, mestre renomado e com grande prestígio na academia, dono de uma sabedora invejável, lecionou como poucos, era atento às demandas dos estudantes e possuía uma relação singular com eles, se mantinha próximo, presente, característica que mais nos marcou nestes anos de convívio. Professor da Unesp desde 1975, lecionou diversas disciplinas como Introdução à Filosofia, Lógica, Filosofia da Linguagem, Teoria do Conhecimento, Filosofia Geral, Problemas Metafísicos e, em especial, trouxe ao curso de filosofia a modalidade de Turoria⁸, marca que singularizava o curso no país, tendo como um dos objetivos recuperar o relacionamento entre o mestre e o aluno.

Em nossa primeira aula de Tutoria, ou seria mais apropriado dizer encontro, a postura de nosso tutor já se destacava ao nosso olhar. Individualmente ele nos recebia em sua sala para dar, como ele mesmo diz, “uma atenção personalizada para um aluno, sem ter pressa de despachá-lo” (MORAES; GIROTTI, 2013, p. 12). Ao nos apresentar teses filosóficas, sugeria-nos que dissertássemos a respeito e, ensinando os caminhos da argumentação filosófica, orientava-nos a deixar nosso pensamento se exercitar. Teorias filosóficas, teses, axiomas e a tradição historiográfica não eram o ponto de chegada, tampouco o de partida. A construção de nossa própria relação com o tema/problema é que era. Por isso, nos pedia

⁷ Trajano, era Graduado em Filosofia pela Universidade de São Paulo (1969), Mestre em Filosofia pela Universidade de São Paulo (1978) e Doutor em Filosofia pela University of Oxford (1985). Atuou como Assistente Doutor na Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho. Como áreas de experiência destacam-se Filosofia, com ênfase em Ética, atuando principalmente nos seguintes temas: auto-engano, ética, filosofia da mente, ciências cognitivas, educação e filosofia, e epistemologia.

⁸ Acontecimento que data 1990, tendo por inspiração a seu doutorado em Oxford, ele também e recebeu o incentivo de outros professores, como Maria Eunice Quilice Gonzales.

para, num primeiro momento, deixarmos os filósofos de lado de tal modo a termos de nos relacionar com o problema e sua intensidade.

Nosso tutor parecia ter claro seu objetivo, a saber, dar condições para que nosso pensamento se ensaiasse com liberdade, sem estar refém do pensamento ou as autoridades de um filósofo reconhecido. Para tanto, ensinava-nos a dar densidade e força aos conceitos que esboçávamos frágeis, para que, então, na economia de nossas argumentações pudéssemos defender as mais diversas teses, as quais muitas vezes ele mesmo nos desafiava a escrever. Começamos ali a afirmar, em nossas primeiras linhas, a possibilidade real de encontrar na academia um novo modo de trabalhar nosso pensamento. Sentíamos-nos, realmente, aprendizes de filósofo.

Os 50 minutos de encontro era pouco tempo para a densidade das discussões que naquela ocasião brotavam. Trabalhávamos a escrita argumentativa, os problemas filosóficos, a criação de conceitos, mas, principalmente, um novo tipo de relação entre aquele que aprende e aquele que ensina. Trajano não tinha por ofício ser um professor *explicador*⁹, tampouco se colocava como um transmissor da história da Filosofia, não mediava nossa relação com

⁹ Como já dissemos anteriormente, em grande parte dos modelos e sistemas de ensino está presente um paradigma pouco contestado que subsidia a modalidade do ensino como transmissão, a saber, a crença na necessidade de explicações. Neste sentido, somos costumeiramente levados por este controverso pressuposto a inferir que a tarefa do professor consista, então, em transmitir aos seus alunos os conhecimentos que ele possui, seguindo, para tanto, uma didática de ordem explicadora. Todavia, dirá Rancière (2007, p. 24) que “Explicar alguma coisa a alguém é, antes de tudo, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só”. Segue-se disto que a relação direta do pensamento do estudante com o conhecimento acerca do objeto filosófico é transpassada pelas representações de uma autoridade superior como a do professor, assim, a inteligência do aluno permanece condicionado a mediação de seu professor, sem que consigo por si mesma experimentar uma relação singular com o que se aprende.

um pensar filosófico, apenas se preocupava em despertar no pensamento o seu exército genuíno e levá-lo ao encontro de suas consequências.

O convite a pensar sempre partia de realidade, e não dos livros, de um problema, e não da história. Por isso, para cada problema potencialmente filosófico, havia um grande esforço em torná-lo denso o suficiente para que não fosse silenciado por um olhar para a historiografia, mas para que sua realidade vociferasse para fora daquela pequena sala no departamento de filosofia da Unesp. Por fim, saímos exaustos de cada encontro, inundados de problemas, ansiosos por pensá-los uma vez mais na companhia deste que, para nós, era um reflexo nítido de um filósofo brasileiro.

Esta experiência de pensamento sob a guia do Professor Trajano durou um ano, com sorte cursamos Tutoria I e Tutoria II na presença viva de seu ilustre pensamento. Tempo esse suficiente para marcar profundamente nosso modo de nos relacionar com a Filosofia e perceber que, para além da Historiografia e do comentário filosófico¹⁰, os quais têm seus lugares salutares e de grande importância na formação filosófica, poderíamos nos atrever a ser aprendizes de filósofo e a pensar filosoficamente.

¹⁰ Queremos com isso deixar claro que compreendemos a importância dessas vertentes para a formação em Filosofia no País. Contudo acreditamos como Trajano que a: “Por essa razão, o ensino de Filosofia na Graduação deveria ser tripartidário. Não pode ser só filósofos formando os alunos. Em geral, filósofos não tem formação boa para ensinar a História da Filosofia; eles ensinariam, ao contrário, Ética, Filosofia Política, Filosofia da Linguagem. [...]. Mas o departamento de Filosofia deve ter, de preferência, profissionais nas três áreas, que atuem no sentido de ensinar e formar comentadores, historiadores e filósofos” (MORAES; GIROTTI, 2013, p. 13).

Este acontecimento nos perseguiu deste então. Entretanto, muito abafado pelo modo diametralmente oposto de estudar as demais disciplinas do curso, todas historiográficas, a lembrança dessa experiência já meio amortizada permaneceu no decorrer dos anos como uma quimera.

Anos depois, em 2010, quando convidados a participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES)¹¹. Dessa vez, ocuparíamos lugares inicialmente ambivalentes, mas doravante complementares, o lugar do aprendiz

¹¹ As pesquisas que resultaram deste projeto podem ser encontradas nas seguintes publicações: resumos expandidos publicados em anais de congressos; ROSA, M. Sara; Oliveira, M. Jeuséte; Ambivalências na Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a Filosofia no Ensino Médio; In: 9ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília - ensino e aprendizagem como processos humanizadores: propostas da teoria histórico-cultural para a educação básica, 2010, Marília. Coletânea de textos da 9ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília, 2010; ROSA, M. Sara; GARCIA, V. Amanda; OLIVEIRA, M. Jeuséte; PESSOA, B. C. Kátia; AZEVEDO, R. K. Laura; SALVADORI, T. Theo; SILVA, D. Éliton; SANTOS, S. Genivaldo; SILVA, P. Vandei; GELAMO, P. Rodrigo; Os limites do ensino de Filosofia: análise do material do programa São Paulo Faz Escola. In: II Encontro dos Núcleos de Ensino e I Encontro PIBID, 2010, Águas de Lindóia - SP. Anais do II Encontro dos Núcleos de Ensino e I Encontro PIBID, 2010. Trabalhos apresentados com resumos publicados e anais de congressos: ROSA, M. Sara; Algumas considerações sobre o Ensino de Filosofia: uma abordagem rancièriana. In: 6º Encontro de Pesquisa na Graduação em Filosofia; UNESP, 2011, Marília (SP). Caderno de resumos do 6º Encontro de Pesquisa na Graduação em Filosofia da UNESP, 2011; ROSA, M. Sara; A (im) possibilidade do Ensino de Filosofia no Programa São Paulo faz Escola. In: Simpósio Doutra Ignorância 2011- Que Filosofia na Escola?; Universidade de Brasília, Brasília DF; Anais Simpósio Doutra Ignorância 2011- Que Filosofia na Escola? Pg.36; 2001; ROSA, Sara Morais da. Ensino de filosofia em espaços formais: à procura de um ensino não representacional. In: 7º Encontro de Pesquisa na Graduação em Filosofia; UNESP, 2012, Marília (SP). Caderno de resumos do 7º Encontro de Pesquisa na Graduação em Filosofia da UNESP, 2012. Resumo expandido com previsão para publicação como trabalho completo: ROSA, M. Sara; O Problema da Lógica explicadora no Ensino de Filosofia. In: I Colóquio Nacional do Ensino de Filosofia: o que queremos com o filosofar na Educação Básica? (I CONEF) e III Encontro do GT: Filosofar e Ensinar a Filosofar da ANPOF; Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador (BA); 2011.

da graduação em Filosofia e o lugar do professor de Filosofia da rede Ensino Fundamental do nosso Estado.

Neste Programa, articulamos o projeto “Os Limites do Ensino da Filosofia no Programa São Paulo faz Escola” com o objetivo de investigar as implicações do material didático de apoio ao professor e aos estudantes, oferecido pelo Programa São Paulo Faz Escola, para o ensino de filosofia. Fomos levados por esta experiência a entrever, nas sendas do ensino da filosofia, a emergência de tensões e problemas que, para além de uma dimensão pedagógica, configuram-se repleto de questões filosóficas, as quais nos mobilizaram e forçaram a reconhecer os limites e os entraves que as práticas, os espaços e as diretrizes acerca da formação filosófica deixaram como legado para a relação entre o ensino e aprendizagem em filosofia, e para o pensamento filosófico desde a instituição.

Inicialmente, as limitações didáticas encontradas em sala de aula nos causaram grande estranhamento, bem como o lugar majoritário que estas questões assumiam no espaço escolar. Em meio às disputas entre práticas de ensino mais efetivas e métodos didáticos adequados ao plano estabelecido pela escola, notamos que as problematizações filosóficas acerca do ensino eram pormenorizadas, quando não silenciadas por um ideário pedagógico dogmatizante. As questões concernentes à indisciplina, atividades avaliativas, quantidade de conteúdos transmitidos, aquisição de habilidades e competência pré-determinadas, pareciam ser as pautas mais urgente e realmente dignas de atenção da instituição educacional.

Contudo, ainda que ajustássemos nossa atuação docente à resolução destas demandas práticas e didáticas, a dúvida sobre o que

estávamos a fazer quando ensinávamos a filosofia se mantinha. Questão sobre a qual pouco se discutia institucionalmente, tendo em vista a total confiança docente em um tipo de “didática magna”, a suportar a todo e qualquer ensino, para todo e qualquer sujeito. Ora, não havia porque ser diferente em filosofia.

Por isso, a despeito da singularidade que cada disciplina abarca, de seus objetos de estudos, de suas diferentes metodologias e abordagens, o “modus operandi” de um professor que pretenda ensinar deveria se fazer o mesmo: transmitir seu saber. A premissa por traz desta crença era simples, ensinar é transmitir um saber, e aprender é compreender o saber transmitido.

A constante afirmação de um ensino como transmissão de saberes se fazia ao modo de um senso comum, como se este modelo de ensino já estivesse pressuposto no ato próprio de ensinar. Tão forte se fazia esse paradigma que não havia no ambiente das instituições de ensino sequer o lugar para estes questionamentos: como se ensina?; ou como se ensina a filosofia? Algo muito parecido com o modo de ensino ao qual estávamos submetidos na própria graduação.

Logo que assumimos nossas aulas, passamos a reproduzir o mesmo comportamento de nossos professores de graduação, ao molde de um ensino consciencioso. Todavia, tão logo, notamos que os efeitos de um ensino como transmissão de conteúdos se mostravam demasiado distantes daquilo que almejávamos promover com a Filosofia na vida daqueles estudantes. A necessidade de cumprir o currículo, a reprodução irrefletida e historicizada de conteúdos, a transmissão em ritmo de produção, pareciam furtar o tempo e a ambiência de nova relação com o pensamento e com o

filosofar. A transmissão da filosofia teve de ser reduzida à compreensão objetiva de enunciados filosóficos, que, quando muito, atuavam a favor da constituição de recortes sobre os temas e as formas de pensamento presentes na história da filosofia.

Aos poucos, ficou claro que este modelo de ensino, muito similar ao que vivíamos na academia, restringia a experiência do aprender a uma relação puramente abstrata com o objeto filosófico. Ao final desta experiência ensino/transmissão da filosofia havíamos cumprido nosso plano didático pedagógico, ora o conteúdo programático havia sido apresentado, as explicações se mostraram eficazes no momento avaliativo¹², visto o rendimento satisfatórios de nossos alunos, mas, para além dos conteúdos historicizados que eles aprenderam a reproduzir, não havia muito mais que a compreensão formal de um conteúdo.

Mas onde estaria a reflexão particular, a experiência subjetiva com a filosofia? Estas questões, neste momento, pareciam distantes, até mesmo menos importantes a que apropriação de saberes filosóficos. Ao final, não fazíamos nada além do que nossos professores propuseram na graduação, não ensinávamos a criar, mas a reproduzir, não promovíamos o ato de conhecer, e sim o reconhecer.

Nosso ofício enquanto professores de filosofia jazia refém do nosso próprio currículo. A burocratização da instituição de ensino, a esta altura, deixara os documentos e diretrizes pedagógicas para tomar o lugar das relações subjetivas da aprendizagem. Esta

¹² Em atividades avaliativas os alunos se preocupavam estritamente em reproduzir exatamente o que o professor havia dito em suas explicações, raramente alguém ensaiava seu próprio pensamento.

experiência como aprendizes de docentes no ensino formal possibilitou-nos conhecer e vivenciar os processos de ensino no ambiente escolar e perceber que, dadas as devidas diferenças no conteúdo, o modo consciencioso de ensinar filosofia está presente nos mais diferentes graus de ensino. Em outras palavras, desde que esteja presente em uma instituição de ensino formal, a transmissão, a memorização e a recongnição dos saberes filosóficos são, majoritariamente, procedimentos supervalorizados em detrimento da experiência do pensar.

Diante de tantas descobertas, angústias e inquietações que esta experiência com o ensino da filosofia nos trouxera, tornou-se imperativo investigar o que estávamos a fazer quando ensinávamos a filosofia, e como poderíamos promover uma aprendizagem filosófica neste contexto. Para pensar este problema, e tantos outros que afetavam nossos companheiros de projeto, houve a necessidade de criarmos um grupo de estudos, um lugar de partilha, de aprimoramento dos nossos conhecimentos, de investigação e pesquisa, mas sobretudo um lugar para experimentarmos outro modo de nos relacionarmos com a Filosofia e com os problemas que naquele momento nos afetavam com tanta violência.

Este foi nosso segundo momento de respiro filosófico ao longo de nossa formação acadêmica, o qual nos acompanhou para além dela. Nestas circunstâncias, sob o olhar atento de nosso orientador Rodrigo Pelloso Gelamo¹³, nasceu o *Grupo de Estudo e*

¹³ Rodrigo Pelloso Gelamo possui Licenciatura em Filosofia pela Universidade do Sagrado Coração (1999), mestrado em Filosofia (2003) e doutorado em Educação (2009) pela UNESP/Marília. Atualmente é professor do departamento de Didática e do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP/Marília. Seu interesse

Pesquisa sobre o Ensino de filosofia (ENFILO). Composto inicialmente pelos estudantes de filosofia da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP de Marília, cujas pesquisas se relacionavam com o ensino da filosofia, tantos os integrantes do PIBID, quanto os bolsistas da Programa de Extensão, encontravam neste ambiente um espaço de acolhimento de suas próprias questões e problemáticas.

Vale ressaltar que, até este momento, não havia na Unesp campus de Marília, nenhuma disciplina que se dispusesse a pensar as questões do ensino da filosofia. Esta temática costumava ser atribuída às disciplinas didáticas/pedagógicas, sendo assim, transferida a outros departamentos que não o de Filosofia. Ora, este cenário já nos permitia entrever algo que acontecia em diversas outras Graduações em Filosofia: o olhar desatento dos próprios professores de Filosofia face ao seu ofício, marca profunda da incapacidade de reconhecer este campo como um problema filosófico. Negligenciada por décadas, esta problemática precisou de muita pesquisa, e muita luta para conquistar seu espaço nos departamentos de Filosofia de todo país, e com a Unesp campus Marília não foi diferente.

Todavia, foi no ENFILO, que o ensino de filosofia na Unesp Campus de Marília, encontrou um solo fértil para suas questões. Enquanto espaço de promoção de saber, não dispensávamos a literatura filosófica, e nos dedicávamos a compreender como a tradição da filosofia tratara até aqui as questões que orbitam as relações com o ensino da filosofia. Porém, fundamentalmente,

de pesquisa está relacionado à problemática filosófica do ensino, especialmente do ensino da Filosofia.

enquanto espaço formativo de aprendizes de filósofos, ele extrapolava os conteúdos e o tratamento historicizado da temática, permitindo-nos habitar um ambiente de criação tanto de nossos problemas, quanto novos conceitos.

A esta altura nossas pesquisas e discussões evidenciavam que a estrutura institucionalizada do ensino da filosofia, na qual se impõem a disciplinarização do aprender, a transmissão conteudista, o reprodutivismo como técnica avaliativa, tudo em meio a uma temporalidade¹⁴ predeterminada para sua execução, eram as principais limitações para a experiência de pensamento filosófica do aprendiz. Premissa que nos instigou procurar, para além destas condicionantes, quais as possibilidades do ensino de filosofia fora das diretrizes e normatizações que regulamentam as instituições de ensino. Quais diferenças poderiam emergir em nossa relação com o ensino e com a aprendizagem filosófica se nos dispuséssemos a habitar um espaço desprovido dos compromissos formais e do todo consensual ideário pedagógico? Esta foi a questão que nos tomou de assalto e que no ENFILO ganhou maior densidade, transformando-se em um novo projeto de pesquisa a dar continuidade em nossas pesquisas sobre ensino e aprendizagem em filosofia, buscando uma experiência inédita com o ensino, com a aprendizagem, com o filosofar.

A fim de dar uma resposta a estas questões, criamos, em 2012, por intermédio do ENFILO, uma nova vertente do projeto

¹⁴ Nesse caso, para que o aluno tenha contato com a gama de conteúdos prescritos pelo currículo educacional, exige-se um domínio da temporalidade da aprendizagem, ou seja, controla-se o tempo da experiência, fundamental ao aprender filosófico, em virtude da demanda de informações a serem transmitidas.

de extensão: “Ensino de filosofia em espaços não formais”¹⁵. O objetivo era deslocar os lugares fixos e seguros nos quais o ensino institucionalizado se alicerça, bem como oferecer aos seus participantes um espaço no qual o pensar pudesse emergir em toda sua potência de criação, sem a determinação prévia de habilidades e competências a se promover antes mesmo da experiência do pensar.

Almejavamos promover um espaço livre do currículo e da burocratização do conhecimento, ansiávamos nos dedicar à prática do pensar e à promoção de um novo modo de pensar a filosofia. Para tanto, convidamos alguns jovens (assistidos por uma instituição socioeducativa do Estado de São Paulo) a compor, com quatro estudantes do curso de graduação em filosofia, um espaço que pudesse transbordar as relações normativas e institucionalizadas nas quais a filosofia está imersa.

Contudo, abrir-nos a esta nova forma de ensino, que não reproduz os papéis da instituição, mas que resiste a ela, como lugar de possibilidade à emergência do pensamento, foi o grande desafio.

¹⁵ Para fugir desse registro que circunscreve o modo como devemos nos relacionar com o ensino e com aprendizagem da filosofia é que decidimos criar este projeto. Para a realização deste projeto, enviamos a proposta a uma instituição socioeducativa de semiliberdade em nosso município, a fim de convidar os jovens em cumprimento de medida judicial a realizar conosco encontros semanais, que poderiam ocorrer em diferentes espaços desde que marcados por relações desinstitucionalizadas e não formais. Tendo sido aprovado pela diretoria da instituição, fizemos o convite aos adolescentes que se encontravam em regime de internação. Convidá-los pareceu-nos mais do que justo, já que a participação deles não seria demarcada por uma obrigatoriedade institucional, mas por um livre desejo de participação. Este projeto só faria sentido se pensado, construído e executado com e por estes jovens e não para eles. Não queríamos levar a eles algo que uma equipe gestora havia decidido em suas reuniões de coordenação, imaginando qual seria a melhor forma de encaminhar questões, de escolher temas etc., mas, ao contrário, pensar em conjunto todas as atividades e tematizações nelas realizadas. Nove jovens atenderam ao convite e passaram a integrar as atividades do projeto.

Ora, era necessário, para o êxito do projeto que nós também conseguíssemos atuar em outro *modus operandi*, deslocando os lugares de professor, de alunos, os regimes de verdade, a tradição. Para assim, nos despir da rigidez didática e de tantas outras normatizações que regem o ensino, e assim vislumbrarmos apenas os problemas filosóficos em toda sua intensidade, sem assumir o lugar de mediador entre o conhecimento filosófico, e os demais participantes.

Em nossos encontros, as reflexões tinham sua origem na partilha de experiências singulares, ora trazidas pelos participantes, ora por nós. Aquilo que de algum modo parecia guiar nossa afecção era o que ganhava densidade. Os problemas da história da filosofia não eram predispostos em nossos encontros, nossas problemáticas emergiam de acontecimentos reais, e não de um decalque hipotético sobre a realidade das nossas vivências. Refletir sobre nós mesmos, sobre o nosso presente e aquilo que nele nos inquietava era o que nos movia e nos fazia tratar com seriedade nossas questões, bem como a profusão de pensamentos e saberes que a partilha em grupo nos permitia alcançar. Assim procuramos caminhar e decifrar o sentido que estes problemas permitiam revelar.

Entretanto, tão logo percorremos estes novos meios de nos relacionar com o ensino da filosofia, com a aprendizagem filosófica e com a experimentação do pensar, ora nós, ora nossos interlocutores solicitavam continuamente, nestes encontros, a necessidade de buscar no referencial filosófico da tradição, não uma nova possibilidade ao pensar, mas sim o valor de verdade do pensamento que ali emergia. Era nítido que havia sempre nesta relação, uma certa relutância ao livre pensar, como se algo nos escapasse sempre e nos

colocasse como devedores. A todo momento, os papéis conscienciosos de professor e de aluno eram reivindicados, evocando como urgente o arcabouço historiográfico da Filosofia para assegurar a possibilidade da expressão, e a autoridade do Filósofo/Mestre para legitimar o saber supostamente adquirido, para então, somente então, atestar se havíamos de fato filosofado nestas circunstâncias.

Ora, a resposta para a questão se, de fato, havíamos filosofado, muitas vezes, nos soava negativa. Mas, tantas outras vezes, poderíamos dizer um sonoro sim. Todavia, cada ensaio de pensamento emergente que pudesse diferenciar-se do referencial da tradição, em um movimento inconsciente, julgávamos como um pensamento frágil e pouco sustentável, por assim dizer, pouco filosófico. Assim, caminhamos sempre buscando resistir, mas, muitas vezes, nos rendendo à sombra de uma imagem do pensar filosófico que nos cegava diante das intensidades que se disparavam do interior daquela experiência desafiadora.

Tanto para os participantes convidados, como para nós que promovíamos este projeto a convivência com dúvida era constante, estava presente nos discursos a expressão certa tibieza com relação àquela experiência, seria ela realmente filosófica? Não obstante, acreditávamos todos que apenas a autoridade de um filósofo poderia nos dar essa garantia, por isso recorriamos a todo momento ou história da filosofia, ou ao próprio filósofo, seu comentador, um professor, um livro didático, algo que validasse e que atestasse que naquele movimento do pensar, estávamos a fazer a mesma experiência que faz um filósofo em seu ofício, pensar filosoficamente.

Tal necessidade nos evidenciou que daquilo que projetamos, para aquilo que experimentamos de fato, pouco havíamos nos distanciado das relações permitidas pela Filosofia de cunho institucionalizada, pois apenas acreditávamos ter filosofado quando reproduzíamos um conteúdo filosófico já instituído. Tão logo, ao término de nosso projeto, qual não foi nossa surpresa ao descobrir que estávamos do lado de fora das instituições, mas que o processo da institucionalização já estava dentro, no interior do nosso pensamento.

Embora nos fosse imperativo procurar lugares de resistência ao pensamento, e de pura experimentação, este acontecimento vivido com a filosofia em ambiente não formal, mas que permaneceu institucionalizado nas relações, marcara a nossa impossibilidade de fugir à presença de um referente, de uma representação adequada àquilo que a instituição escolar, e a acadêmica estabeleceram como padrão ao modo de filosofar. Em outras palavras, a incapacidade de nos livrarmos da necessidade de uma designação verdadeira a legitimar e confirmar se de fato pensávamos, quando estávamos a pensar.

Embora estes acontecimentos ressoem inatuais, apenas no tempo presente conseguirmos delinear neste *platô* as intensidades que nos atingiram para assim estar à altura destes acontecimentos. Por isso, os trazemos aqui como tensionamentos, como pontos de irrupção da experiência vivida, sob a forma de um acontecimento singular, e que mais adiante poderá se atualizar na forma de problematização geral. Desde a graduação, nossa problemática face a relação entre pensamento filosófico, ensino e aprendizagem já se desenhavam em diferentes nuances, sempre a perseguir nossas

pesquisas tangenciando nossas investigações, bem como nossas vivências, ora dentro da academia, ora na prática escolar.

Se operarmos um retorno ao início de nossa narrativa veremos que há dois momentos que se destacam ao longo de nossa formação, ambos dentro da instituição, mas que operam de modo contrário ao processo que majoritariamente nos formou. Tanto o espaço de ensino da disciplina Tutoria, tanto quando o ambiente de estudo do ENFILO, apresentavam-se como espaços formativos dentro da instituição de ensino, porém ofereciam-nos experiências que extrapolavam o contexto do ensino consciencioso, ao modo crítico como Rancière (2007) o concebe, da aprendizagem meramente reprodutivista, bem como da relação abstrata com o pensamento filosófico, propondo-nos atuar como aprendizes de filósofos e não apenas aprendizes da Filosofia, buscando criar novos sentidos e não apenas compreender apenas as designações e significações atestadas como verdadeiras pela tradição historiográfica da Filosofia. Nesta perspectiva, nosso problema passou a se desenhar sobre os seguintes contornos: o que acontecia nestes lugares onde a relação com o pensamento filosófico ultrapassava a instituição e nos lançava em uma experiência singular com o filosofar?

Se pudermos aqui, com ousadia, ensaiar uma resposta, acreditamos que esta se situe na relação entre a *desinstitucionalização* da experiência de pensamento filosófica, e na promoção de uma relação direta entre o aprendiz com os próprios problemas/signos. Ainda que o termo desinstitucionalização não esteja presente na obra de Deleuze, vamos neste momento nos servir de seu pensamento para dar à esta noção as condições possíveis.

Para Deleuze, o sujeito elabora meios artificiais para a satisfação de suas tendências, como uma forma organizada de sanar seus instintos surge a instituição. Sendo assim, a instituição atua sempre por intermédio de um sistema organizado de meios e modelos positivos de ação. Dirá Deleuze (2004, p. 19):

Toda instituição impõe ao nosso corpo, mesmo em suas estruturas involuntárias, uma série de modelos, e dão à nossa inteligência um saber, uma possibilidade de prever e de projetar. Reencontramos a seguinte conclusão: o homem não tem instintos, ele faz instituições.

Cumpramos ressaltar neste momento, que não encontremos na filosofia da diferença uma preocupação expressa acerca do que chamamos de *institucionalização*¹⁶ no pensamento, todavia há nas obras de Deleuze noções e conceitos que, de algum modo, podem ser pensados em esferas diferentes das originárias, a partir das quais podemos extrapolar as significações dadas. Isto se faz possível uma vez que, o procedimento adotado aqui não se encerra em um modo pensar sobre as verificações e os critérios de valor das proposições e noções deleuzianas. Mas antes, trata-se de um pensar com este mesmo autor, os problemas que nos afetam, empenhando-nos em articular seu pensamento diferencial, e o que ele nos dá a pensar,

¹⁶ Nosso problema não devém de uma investigação estrutural e literal do conceito de institucionalização, dentro da obra deste autor, seria despropositada. O que nos interessa, sobretudo, nesta pesquisa é pensar com Deleuze um novo olhar sobre a estas relações bem como, de que modo através dos conceitos expressos podemos encontrar um lugar profícuo para a emergência de outro modo de pensar, que se abra à criação de novos conceitos.

com outros domínios que não foram necessariamente propostos em seu conjunto de obras.

Posto isto, nos é possível partirmos da sua noção de instituição, como atividade constitutiva de modelos dos quais não somos conscientes, e chegarmos à noção de *institucionalização do pensamento*, como um processo institucional que engendra no próprio pensamento modelos do que significa pensar. Logo, o movimento inverso, de ruptura e fuga a este modelo, é o que pretendemos nomear *desinstitucionalização* do pensamento, enquanto meio de romper com esse processo de sistematização ordenada.

Nesta perspectiva, acreditamos que reconhecer que os limites para a experiência livre do pensamento ultrapassaram a instituição e passaram a integrar nosso próprio modo de pensar é concluir que institucionalização do pensamento se tornou um processo, muitas vezes inevitável, no interior das instituições. Ora, se fizermos uma tentativa de aproximar ainda mais esta noção do campo conceitual deleuziano, veremos que a presença da institucionalização no pensamento revela-nos as marcas de um pensar refém de um processo ainda maior.

Deleuze, em *Diferença e Repetição* (2006), aponta para a existência de uma imagem ubíqua e dogmática do que significa o *pensar*. Esta imagem, a qual ele dirá, dogmática, se erige a partir de dois pressupostos, a saber, os *objetivos* e os *subjetivos*.¹⁷ Nesta

¹⁷ Os *pressupostos objetivos* caracterizam-se por servirem às ciências e também à filosofia, e são os conceitos explicitamente supostos por um conceito dado, ou ainda supostos em teoremas, ou mesmo em problemas. Estes atuam como leis e axiomas, consolidando-se como aquilo que inquestionavelmente todos sabem. No tocante aos *pressupostos subjetivos*,

perspectiva, não é difícil entender porquê as discussões sobre ensino de filosofia e da aprendizagem filosófica, ainda que sistematicamente investigadas, apresentem-nos poucas soluções para os problemas relativos à impossibilidade de se fazer uma experiência de pensamento filosófica desde a instituição, uma vez que, como pano de fundo destas relações parece haver uma imagem dogmática constitutiva do que seja pensar filosoficamente, como um pressuposto que atua no obscurantismo das relações institucionais.

Esta *imagem dogmática do pensamento*, que resultado do processo de institucionalização do pensamento, encontra-se nos cânones metodológicos, e até mesmo nas teorias do conhecimento mais ortodoxas. Em tais vertentes, o ato de pensar é entendido, em grande medida, pelo viés de uma representação, a qual se dá em face de um referencial dado. Pensar, neste sentido, configura-se em um *pensar por imagens* pré-concebidas.

Ao longo de sua investigação Gilles Deleuze realizará uma crítica a este modo de *pensar por imagens*, e partir deste momento, apoiar-nos-emos em sua obra para compor nossa problemática. Dentre os oito postulados¹⁸ que Deleuze destaca como fundantes desta imagem do pensamento, o “modelo da reconhecimento” e o

esses necessitam da elaboração racional, visto que não estão explicitamente dados. Por isto, se ocupam em demonstrar o que está implicitamente compreendido em suas premissas para poder, então, chegar à conceituação. Segue-se que eles se nos apresentam através da forma expressa do “todo mundo sabe”.

¹⁸ São eles: O princípio da cogitatio universalis; O ideal do senso comum; O modelo da reconhecimento; O elemento da representação; O negativo do erro; O privilégio da designação; A modalidade das soluções e O resultado do saber.

“elemento da representação” são os que mais se aproximam da noção de institucionalização do pensamento que tentamos aqui construir.

O modelo da reconhecimento instaura sempre, e de modo essencial, a constituição de modelos e conformações de um objeto, sob a forma do *Mesmo* pela identidade do conceito. Essa determinação conceitual implica uma análise em comparação aos predicados possíveis e seus opostos, que devem estar, por uma concórdia das faculdades, em analogia com seu respectivo objeto. Todavia, quando a força da reconhecimento ultrapassa a relação com os objetos e se coloca no âmbito dos valores aferidos a estes objetos, sob a suposta configuração de um pensamento, uma ideia, ou um juízo acerca destes, sua adoção torna-se um elemento limitados da experiência livre do pensar.

Na esteira do modelo da reconhecimento caminha, também, o modelo de ensino da filosofia pelo qual passamos em nossa formação e que posteriormente reproduzimos enquanto professores. Assim, ele opera a favor da conformidade do pensamento do aprendiz a um enunciado legitimamente filosófico, perspectiva similar ao princípio da explicação e compreensão fundantes do ensino transmissor, o qual fixa o pensamento do aluno na inércia e da manutenção destas verdades filosóficas, e investindo sua potência no reconhecimento e reprodução de modelos.

Do mesmo modo, a representação que impede o pensamento de diferenciar-se em face de seus pressupostos, mantendo-o fixo nas mesmas formas de reconhecimento, de reconhecimento e identificação, ainda que em variação de graus. Neste registro o ensino da filosofia se serve deste sistema representacional, convertendo-se na comunicação de verdades

filosóficas, de enunciados abstratos e significações preconcebidas que tão somente atingem seu interlocutor enquanto representações que seguem os esquemas de identidade, oposição, analogia e semelhança, em face de um objeto filosófico.

Por conseguinte, a experimentação do livre pensar, tão cara ao nosso propósito enquanto professores e aprendizes de filósofos, foi atenuada pela marcha da tradição que elege como primeiro motor a enunciação das verdades filosóficas, das proposições abstratas e das significações preconcebidas que tão somente nos atingiam, bem como aos nossos interlocutores enquanto representações verdadeiras.

Por isso, vimos tantas vezes, ao longo de nossa formação, nossos próprios problemas serem silenciados em função do domínio mudo das representações filosóficas verdadeiras e seus padrões de reprodutibilidade. A emergência de qualquer diferença caberia apenas o status de uma falsa representação, ou um erro, jamais a criação de um novo conceito, outra perspectiva face um problema, ou mesmo de um pensamento genuinamente filosófico por parte daquele que aprende.

Ora, se mais uma vez podemos lançar uma hipótese acerca dos acontecimentos filosóficos que marcaram nossa caminhada formativa, como as memoráveis tutorias com o Professor Antônio Trajano, bem como em nossos encontros no ENFILO, confirmaríamos assim a característica desinstitucionalizada destes ambientes e sua constante preocupação em oferecer uma experiência de pensamento filosófica singular, como uma linha de fuga a abrir-se para um pensamento diferencial.

Neste sentido, acreditamos que as interfaces do pensamento de Deleuze com a problemática aqui levantada, podem produzir desvios profundos, como linhas de fuga que escapem às linhas duras e pouco flexíveis do pensamento institucionalizado. Ao fim, nos cabe acenar à desinstitucionalização do pensamento como uma variação que ao afetar um sistema instituído o impediria de se homogêneo, sendo assim linha de fuga possível.

Em suma, talvez tenha sido está maior das experiências filosóficas vivida ao longo de nossa formação, o ato de resistir, de buscar linhas de fuga, de escapar ao modelo institucional de pensamento filosófico. Resistência que só foi possível uma vez que encontramos aqueles que ousaram despir nosso olhar do prisma institucional, fazendo nascer em nosso próprio pensamento a coragem de pensar, de produzir algo real, e de criar vida. À coragem de todos aqueles que, conosco, um dia se permitiram e nos permitiram experimentar pensar filosoficamente, nossa profunda gratidão.

Referências

AGAMBEN, G. **Infância e História**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. São Paulo: Ed. Graal, 2006.

_____. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

_____. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. **Ilha Deserta e outros textos**. Editora Iluminuras, 2004.

_____. A ideia de gênese na estética de Kant. **Revue d'esthétique**, v. XVI, n. 2, abr./jun., Paris, PUF, p. 113-1361, 1963. Trad. Cíntia Vieira da Silva.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

_____. **Mil Platôs**. Capitalismo e Esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1995.

DELEUZE, G; PARNET, C. **Diálogos**. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

FOUCAULT, M. A escrita de si. *In*: FOUCAULT, M. **O que é um autor?**. Lisboa: Passagens, 1992. p. 129-160.

_____. **Nascimento da biopolítica**: curso no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. O que é o iluminismo. *In*: ESCOBAR, C. H. (Org.). **Michel Foucault**: dossiê. Rio de Janeiro: Taurus, 1984.

LOPES, R. B. Esboço para um pensamento da diferença e do devir deficiente na educação. **Childhood & Philosophy**, v. 12, n. 24, p. 277-308, 2016.

GELAMO, R. P. **Ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade**: O que faz o filósofo quando o seu ofício é ser professor de filosofia?. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

MAIRESSE, D. Cartografia: do método à arte de fazer pesquisa. In: FONSECA, T. M. G.; KIRST, P. G. (Orgs.). **Cartografias e devires**: a construção do presente. Porto Alegre: UFRGS, 2003. p. 259-271.

MORAES, João Antônio de; GIROTTO, Márcio Tadeu. Entrevista com o prof. Dr. Antonio Trajano Menezes Arruda. **Kínesis**. Marília, v. 5, n. 9, Edição Especial, p. 1-20, 2013.

PINTO, S. C.; ROSA, S. M.; GELAMO, R. P.; GARCIA, A. V.; MENEZES, M. P.; Ensino de filosofia em espaços não formais: notas de uma experiência. **Rev. Educação**, v. 40, n. 3, 2015.

RANCIÈRE, J. **O mestre Ignorante**: Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lílian do Valle. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.