

# O ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A PEDAGOGIA DO CONCEITO: UM ENCONTRO POSSÍVEL?

Alex Fabiano Correia Jardim\*

Mariúcha Rosa de Jesus de Burgos\*\*

**RESUMO:** O objeto de estudo *A aplicação da pedagogia do conceito no ensino de Filosofia da Educação Profissional* tem relação com a área do Ensino de Filosofia, porque intenta intervir no ensino de Filosofia da Educação Profissional com uma prática pedagógica diferenciada das tendências que vigoraram nessa modalidade de ensino. Situar a *pedagogia do conceito*, no âmbito da Educação Profissional, representa a adoção de uma prática de ensino contra-hegemônica, e por isso, capaz de oferecer uma intervenção na formação técnica do trabalhador. Uma pedagogia contra-hegemônica desempenha um papel social diferenciado das pedagogias tradicionais e conservadoras, porque contribui para uma formação intelectual emancipatória, em oposição à formação unicamente instrumental. Nesse sentido, o artigo traz como objetivo geral: analisar as contribuições da *pedagogia do conceito*, no ensino de Filosofia para a formação de técnicos da Educação Profissional, emancipados intelectualmente. Os estudos ancoraram-se em Gallo, Deleuze e Guattari.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pedagogia do conceito; Emancipação; Educação Profissional.

## ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE DANS LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET LA PÉDAGOGIE DU CONCEPT : UNE RENCONTRE POSSIBLE

**RÉSUMÉ:** L'objet de l'étude *L'application de la pédagogie du concept dans l'enseignement de la philosophie de l'éducation professionnelle* est liée au domaine de l'éducation de la philosophie, car elle tente d'intervenir dans l'enseignement de la philosophie de l'éducation professionnelle avec une pratique pédagogique différente des tendances qui prévalaient dans cette modalité d'enseignement. Situer la pédagogie du concept, dans le cadre de la formation professionnelle, représente l'adoption d'une pratique pédagogique contre-hégémonique et, par conséquent, capable d'offrir une intervention dans la formation technique du travailleur. Une pédagogie contre-hégémonique joue un rôle social différent des pédagogies traditionnelles et conservatrices, car elle contribue à une formation intellectuelle émancipatrice, par opposition à une formation uniquement instrumentale. En ce sens, l'article a pour objectif général: analyser les apports de la *pédagogie du concept*, dans l'enseignement de la Philosophie pour la formation de techniciens de l'Education Professionnelle, intellectuellement émancipés. Nos études sont ancrées dans Gallo, Deleuze et Guattari

**MOTS-CLÉS:** Pédagogie du concept; Émancipation; Éducation professionnelle.

---

\*Doutor em Filosofia em Universidade Federal de São Carlos, com estágio Doutorado Universidade de Paris I – Sorbonne. Professor do Departamento de Filosofia e do Mestrado Profissional em Filosofia Universidade Estadual de Montes Claros, MG – E-mail: [alex.jardim38@hotmail.com](mailto:alex.jardim38@hotmail.com) Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8231-1096>

\*\*Mestre em Filosofia – Universidade Estadual de Montes Claros, MG. Especialização em Metodologias de Ensino para a Educação Profissional pela Universidade do Estado da Bahia-Campus I. Professora da rede estadual do Estado da Bahia. Professora do Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo – CETEP –. Professora de Filosofia e Metodologia do Trabalho Científico e de Estágio na Educação Técnica Profissionalizante Integrada ao Ensino Médio. Email: [uchacte@gmail.com](mailto:uchacte@gmail.com) – Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2895-1257>

Falar de um encontro possível entre o ensino profissionalizante e a pedagogia do conceito é conceber uma prática pedagógica que assume como referência o entendimento da história da filosofia, do ensino de filosofia e sua prática. Mas um problema nos surge de imediato: afinal, é possível filosofar durante as aulas de filosofia? Para que filosofar? Poderíamos responder de modo rápido: filosofar para fugir da doxa e do senso comum<sup>1</sup>. Mas uma outra questão se interpõe: todos nós podemos filosofar? Questões aparentemente pueris podem sugerir a necessidade de um desdobramento mais cuidadoso, afinal, partiremos dessas questões em nosso texto para entendermos a importância da filosofia no ensino profissionalizante.

Todos nós podemos emitir opiniões a respeito das mais variadas coisas, mas, para filosofar é preciso o exercício paciente do pensamento. Aristóteles nos falará da importância do ‘espanto’:

Foi, com efeito, o espanto que levou, como hoje, os primeiros pensadores à especulação filosófica. No início seu espanto dizia respeito às dificuldades que se apresentavam em primeiro lugar ao espírito; depois, avançando pouco a pouco, estenderam sua exploração aos fenômenos mais importantes, tais como os fenômenos da Lua, do Sol e das estrelas, e enfim à gênese do Universo. Ora, perceber uma dificuldade e espantar-se é reconhecer a própria ignorância (...) Portanto, se foi para escapar da ignorância que os primeiros filósofos se dedicaram à filosofia, é evidente que eles perseguiram o saber em vista apenas do conhecimento, e não para um fim utilitário. (ARISTÓTELES apud FARIA, 1986, p. 60).

A filosofia é o contínuo exercício através dos conceitos filosóficos do espantar-se. É o contato direto com os conceitos filosóficos proporcionado pelo estudo sistemático dos vários devires que perpassam a filosofia e do exercício paciente de entender a filosofia como criação de conceitos. Portanto, filosofar é possível, mas não é uma tarefa fácil e rápida, pois requer a elaboração de um pensamento crítico, radical e de conjunto, que se processa no âmbito da filosofia com o intuito de vencer a opinião, o senso comum, como já dissemos a pouco.

Quando alguém pergunta para que serve a filosofia, a resposta deve ser agressiva, porque a pergunta pretende-se irônica e mordaz. A filosofia não serve nem a o estado, nem a igreja, que tem outras preocupações. Não serve a qualquer poder estabelecido. A filosofia serve para afligir. A filosofia que não aflige ninguém e não contraria ninguém, não é uma filosofia. Serve para atacar o disparate, faz do disparate qualquer coisa de vergonhoso. Tem apenas um único uso: denunciar a baixeza do pensamento sob todas as suas formas (DELEUZE, 2018, p. 87).

Como definir o conceito? O que seria o conceito no ensino de Filosofia? Qual a relação entre filosofia e conceito? Nenhuma outra área do conhecimento lida com conceitos a não ser a Filosofia.

---

<sup>1</sup>O interrogar filosófico não se satisfaz, pois, com a primeira tentativa de resposta, mas se constitui, fundamentalmente, no re-perguntar. Ao fim e ao cabo, não é outra coisa senão a incômoda insistência do velho Sócrates em perfurar as afirmações até fazê-las cambalear, ou até que elas sejam capazes de mostrar sua fortaleza. Em sentido estrito, o perguntar filosófico não se detém nunca, porque, para um filósofo, o amor ou o desejo de saber (a filo-sofia) nunca é preenchido. (CERLETTI, 2009, p. 24-25).

Nesse sentido, outra questão se interpõe: será que para compreendermos o conceito, teremos que definir o que é a Filosofia? Ou a definição de Filosofia está por demais esclarecida? Para sabermos disso, evoquemos a definição de Filosofia dada por Deleuze e Guattari: “(...) Simplesmente chegou a hora, para nós, de perguntar o que é a filosofia. Nunca havíamos deixado de fazê-lo, e já tínhamos a resposta que não variou: a filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos (...)” . (2010, p. 08).

Ou seja, a Filosofia pode ser transversal, dialógica e crítica, mas sua especificidade é a criação de conceitos, pois, outras áreas do saber trabalham e desenvolvem a transversalidade, a dialogicidade e a criticidade, mas criar e inventar conceitos, somente a Filosofia o faz.

Em Sílvio Gallo, começamos a entender o conceito em Deleuze e Guattari:

Precisamos levar em conta que o que Deleuze e Guattari chamam de conceito não é exatamente aquilo com o que estamos acostumados. É comum falarmos em ‘conceitos científicos’, o que para eles seria um completo equívoco, assim como falar em ‘arte conceitual’. Deixando de lado a noção corrente de conceito, com os filósofos franceses supracitados aprendemos que o conceito é uma forma racional de equacionar um problema ou problemas, exprimindo uma visão coerente do vivido; isto é, o conceito é uma forma de lançar inteligibilidade sobre o mundo. Dessa forma, o conceito não é abstrato nem transcendente (como é comum pensarmos na tradição filosófica), mas imanente, uma vez que parte necessariamente de problemas experimentados e ‘vivos na pele’ pelo filósofo, que cria o conceito justamente para equacionar um problema concreto (GALLO, 2008, p. 24).

Nessa definição original, compreende-se o conceito como uma forma racional e criativa de criação de um campo problemático; e a partir desse campo, onde os conceitos são situados, experimenta-se a prática do pensar. Quando falamos de campo problemático ou de problemas, estamos chamando a atenção para aquilo que de alguma maneira, incomoda o filósofo, que faz com que ele se torne inquieto, que o deixa num estado de espreita, de atenção. Entender uma determinada geografia ou território é fundamental para que um problema seja bem formulado, afinal, “um problema deslocado, tomado do plano de imanência de outro filósofo e colocado em um outro campo problemático, é um novo problema, é um problema próprio, apto a ensejar novos conceitos” (GALLO, 2012, p. 80), ou como nos diz Kroef, “Os conceitos são mutantes, possuem devires, já que estão em constante relação, tecendo seus limites definidos pela vizinhança. Cada conceito remete a outros conceitos, uma vez que rouba componentes, corta, retalha e compõe” (2018, p. 109).

Nosso caso especial, o campo ou a nossa geografia é a sala de aula ou melhor dizendo, a implicação da filosofia nesse espaço formativo chamado ‘sala de aula’ . No âmbito de uma sala de aula de Educação Profissional (nosso contexto), a filosofia requer uma abordagem criativa e problematizadora dos conteúdos filosóficos; exigência própria da *pedagogia do conceito* proposta por GALLO (2012) e como diz o autor: nas pegadas dos filósofos franceses DELEUZE E GUATTARI (2010). Essa pedagogia

propõe um método de ensino que parte dos problemas vivenciados pelos alunos. E teria a seguinte sequência didática:

No que concerne ao trato com aulas de filosofia na educação média, penso que a pedagogia do conceito poderia estar articulada em torno de quatro momentos didáticos: uma etapa de *sensibilização*; uma etapa de *problematização*; uma etapa de *investigação*; e, finalmente, uma etapa de *conceituação* (isto é, de criação ou recriação do conceito). (GALLO, 2012, p. 95).

A *pedagogia do conceito* é problematizadora do ensino de filosofia em sala de aula, pois parte de problemas sensíveis aos alunos. A parte de *sensibilização* dialoga com outras áreas do conhecimento, como a arte e a ciência, algo muito positivo para a filosofia também, porque neste momento, ela perde seu aspecto introspectivo para abrir-se a outras formas de saber (novos modos de ver, ouvir, sentir, afectar). A etapa de *problematização*, que transforma o tema estudado em problema. Aqui, busca-se um mergulho no problema através do caráter crítico e problematizador da filosofia. Já a etapa de *investigação* a coloca em contato direto com sua história, os acontecimentos e os conceitos dos filósofos. Mas é na parte da *conceituação* que o aluno, durante as aulas de filosofia, exercitará a criação do conceito, algo emancipatório e que trabalha com a autonomia do pensamento. Neste caso, autonomia significaria, “aprender universos referenciais que escapam dos limites territoriais, instituindo novos limiares, novas aberturas, ou seja, trânsitos para novos territórios” (KROEF, 2018, p. 84).

Resgatemos o território onde esse artigo pretende situar a *pedagogia do conceito* como prática filosófica, ou seja, no território técnico da Educação Profissional. Em lugar de sujeitar o indivíduo a uma pedagogia que o predispõe à lógica do mercado, o objetivo aqui, é colocar o sujeito no centro das práticas de ensino. E a *pedagogia do conceito*, diferentemente da *pedagogia das competências*<sup>2</sup>, recoloca o homem em sua centralidade, em vez de focalizar o mercado econômico, como faz sua antagonista. Nesse sentido, verifica-se que a pedagogia das competências é própria do ensino técnico profissionalizante, pois este ensino não se compromete com a transmissão de conteúdos da cultura tradicional, mas sim, com os saberes práticos necessários ao processo econômico. Nesse sentido, Carvalho nos chama a atenção em relação ao que vem ocorrendo no processo formativo:

Ora, sabemos que é impossível dissociar a educação do mercado de trabalho, quer seja

---

<sup>2</sup>Conceitos como competência, qualidade, motivação são inerentes ao sistema Toyota de produção e que foram absorvidos pela Educação, por exemplo, nas bases ideológicas que sustentam os pilares da Educação para o século XXI. O conceito de *aprender a fazer* como um dos pilares do Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, do qual o educador francês, Jacques Delors, é relator, tem relação direta com o paradigma tecnicista presente nas técnicas de ensino industrial difundidas no Brasil com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). A noção de competência, impulsionada pelo Sistema Toyota de Produção, a partir do discurso pautado na necessidade de qualificação e profissionalização dos trabalhadores, exigiu um trabalhador polivalente, com aptidões técnicas para o cumprimento de suas atividades profissionais. [...]. (SILVA, 2016, p. 201).

para responder às suas demandas, adaptando sujeitos a ele, quer seja para se insurgir contra o mercado de trabalho. O fato, contudo, é que me parece que a temática geral da qualificação profissional ressoa a japoneização da formação. Na ordem do dia, estaria a demanda por uma eficiência do conhecimento aplicado e de retorno garantido à lógica funcional do trabalho. Em outros termos, não se deve perder muito tempo com aquilo que não se aplica (2017, p. 53).

Posto o ser humano, a pessoa, em sua centralidade, a pedagogia do conceito irá conduzi-lo à criação e recriação de conceitos como um exercício livre do pensamento, algo que caminha para uma emancipação intelectual a favor de uma prática pedagógica contra-hegemônica. Como nos diz Pucci,

Defronte a problemas gravíssimos que interferem na formação e na qualificação profissional dos alunos do ensino superior brasileiro, bem como na atuação de dirigentes e docentes do ensino básico, como nós, filósofos da educação, poderemos de alguma forma contribuir para enfrentá-los? (2017, p. 45-46).

No entanto, esse exercício livre do pensamento oportunizado pela pedagogia do conceito, não é um ato espontâneo; inversamente, o pensamento crítico-reflexivo só se dá a partir de uma violência, um espanto ou estranhamento. É preciso realizar essa tremenda provocação, para que o futuro técnico trabalhador se disponha a pensar de forma emancipada. Caso contrário, permanecerá indeterminadamente à margem da sociedade e de uma participação cidadã consciente e transformadora de sua realidade.

Por que a pedagogia das competências não favorece esse exercício provocativo do pensamento? É com Deleuze e Guattari que conjecturamos uma resposta: “Pensar suscita a indiferença geral. E todavia não é falso dizer que é um exercício perigoso. É somente quando os perigos se tornam evidentes que a indiferença cessa, mas eles permanecem frequentemente escondidos, pouco perceptíveis, inerentes à empresa” (2010, p. 52). Contudo, pensar, no âmbito do Ensino Profissional de Nível Técnico, sempre foi alvo de uma indiferença, pois, por precaução dos objetivos legais desse ensino, marcadamente hegemônicos e conservadores, é premeditadamente evitado, o exercício perigoso do pensamento, afinal,

Ao redor da qualificação profissional não está apenas o jogo de habilitar alguém para a necessidade da sociedade. A qualificação profissional também se tornou uma manufatura de modelização de potencialidades subjetivas. Em nome da eficiência, da adaptação, da flexibilidade, a lentidão do pensamento, a ponderação da crítica e o mal estar no deslocamento devem fazer o seu próprio haraquiri (CARVALHO, 2017, p 53-54).

Deleuze e Guattari (2010), ao falarem sobre as três idades do conceito, já nos alertava sobre os perigos da terceira idade do conceito para o pensamento, dado que estaria a serviço de uma formação profissional comercial do conceito filosófico e isso, independente dos benefícios sociais do ponto de vista do capitalismo universal, seria um desastre absoluto para o pensamento. Vejamos o

trecho em que ocorre este alerta:

(...) Os pós-kantianos giravam em torno de uma enciclopédia universal do conceito, que remeteria sua criação a uma pura subjetividade, em lugar de propor uma tarefa mais modesta, uma pedagogia do conceito, que deveria analisar as condições de criação como fatores de momentos que permanecem singulares. Se as três idades do conceito são a enciclopédia, a pedagogia e a formação profissional comercial, só a segunda pode nos impedir de cair, dos picos do primeiro, no desastre absoluto do terceiro, desastre absoluto para o pensamento, quaisquer que sejam, bem entendido, os benefícios sociais do ponto de vista do capitalismo universal. (DELEUZE e GUATTARI, 2010, p. 18-19).

Veio a calhar, o alerta dos filósofos franceses sobre o desastre que seria para a liberdade de pensamento submeterem o conceito a uma formação profissional comercial; também para o educando cidadão seria um desastre submeter seu livre pensar aos benefícios do capitalismo emergente. Comparativamente às colocações acima, em DELEUZE E GUATTARI (2010), todo conceito parte de um problema mal visto ou mal colocado, como este já posto dos prejuízos causados à liberdade de pensamento em associá-lo aos benefícios do capital. Comparemos:

(...) Todo conceito remete a um problema, a problemas sem os quais não teria sentido, e que só podem ser isolados ou compreendidos na medida de sua solução: estamos aqui diante de um problema (...). Deixamos de lado a questão de saber que diferença há entre um problema na ciência e na filosofia. Mas, mesmo na filosofia, não se cria conceitos, a não ser em função dos problemas que se consideram mal vistos ou mal colocados [pedagogia do conceito]. (DELEUZE e GUATTARI, 2010, p. 24) grifo nosso.

De qual problema mal visto ou mal colocado parte a pedagogia do conceito, para que precise desterritorializar as pedagogias tecnicistas e das competências no Ensino Técnico Profissionalizante? Entendemos que uma das problemáticas da pedagogia do conceito busca desconstruir essas pedagogias hegemônicas no Ensino Técnico Profissional, por compreender que a formação cidadã ofertada nos moldes dessas pedagogias está mal colocada. Uma prática de ensino que não se desvincule da divisão social do trabalho e que vê na Educação, mais uma oportunidade de propagação da sociedade desigual, não pode estar a serviço da liberdade e da criação.

A qualificação profissional atual vende a crença e o desejo de que o sujeito precisa preencher a lacuna de seu déficit de capital humano, do contrário, ele não se adaptará ao mercado, às demandas atuais. E ao fazer isso, a qualificação não qualifica, magicamente ela evidencia que o sujeito sempre estará um passo atrás da qualificação. A qualificação profissional torna-se, assim, um filtro social de desqualificação. Cada qual está em jogo de concorrência consigo mesmo, e a sua liberdade como território existencial é codependente de sua reatualização com a qualificação: todo trabalhador contemporâneo torna-se um burro correndo atrás da cenoura pendurada à sua frente (CARVALHO, 2012, p. 56).

Enfim, promover o encontro entre a *Educação Profissional Tecnológica* e a *pedagogia do conceito* implica saber, de antemão, quais são os ganhos para o ensino profissionalizante propiciados por essa pedagogia

aplicada e desenvolvida no âmago da disciplina de Filosofia<sup>3</sup>. Por tudo o que aqui foi exposto, em poucas palavras, a *pedagogia do conceito* intenta ressignificar o ensino de Filosofia no âmbito da Educação Profissional, para que o seu técnico trabalhador não tenha de si mesmo, apenas uma visão unilateral de cidadão produtivo. O técnico trabalhador precisa compreender-se dentro de uma dimensão maior e mais profunda de ser social e político, ou seja, uma dimensão omnilateral, que só pode ser alcançada através de sua emancipação intelectual, promovida, aqui, pela *pedagogia do conceito*.

Nosso objetivo nesse artigo é desenvolver uma proposta de pedagogia contra-hegemônica, que ultrapasse os limites de uma educação instrumental, pois esta preconiza a técnica (hábito, repetição, reprodução). O que se pretende pensar é a prática de ensino da *pedagogia do conceito* como propiciadora da autonomia intelectual e cidadã do futuro técnico trabalhador. Assim, como nos assegura Gallo (2012):

Haverá como negar que os jovens que passem pela experiência da paciência do conceito, ou ao menos pela sua propedêutica, terão condições de exercício de uma cidadania plena? A resistência ativa aos tempos hipermodernos e à generalização da opinião pelo exercício do conceito não será, ela própria, um ato de uma cidadania não tutelada? (GALLO, 2012, p. 120).

É em busca dessa cidadania plena e não tutelada que caminhará a *pedagogia do conceito*, como estratégia de ensino da *Filosofia no Ensino Profissional Técnico de Nível Médio*. O que vale acrescentar, num verdadeiro ato de resistência e militância em favor da emancipação intelectual do futuro técnico e cidadão trabalhador. Ainda nesse contexto, o deslocamento de uma *Educação menor* é a chave que abre o acesso da *pedagogia do conceito* a uma educação singular e de exercício do pensamento.

Gallo (2008) nos informa, em sua obra *Delenze e a Educação*, que precisamos trabalhar por deslocamentos. Estes consistem em conceitos deleuze-guattarianos desterritorializados de sua obra original para reterritorializá-los no plano de imanência da Educação. Dos quatro deslocamentos realizados por Gallo 1. A Filosofia da Educação como criação conceitual; 2. Uma educação menor; 3. Rizoma e Educação; 4. Educação e Controle, o que nos interessa mais de perto é o segundo deslocamento: a Educação menor, recriado por Sílvio Gallo a partir do conceito deleuziano de literatura menor. Assim inicia Gallo sua explicação a respeito do conceito de Educação menor:

E se nos pusermos a pensar em educar como um cão que cava seu buraco, um rato que faz sua toca? No deserto de nossas escolas, na solidão sem fim - mas superpovoadas - de nossas salas de aula não seremos [...] cães e ratos cavando nossos

---

<sup>3</sup>O projeto moderno integrou a filosofia à função geral da escola na formação de agentes livres e futuros cidadãos, a partir de uma vinculação estreita com as políticas de Estado. Mas, como dissemos, os tempos estão mudando. Mudam os jovens e sua relação com a escolarização, variam os contextos sociais, e a globalização está modificando o sentido dos Estados nacionais. As formas institucionais de reprodução social e cultural se modificaram sensivelmente. Nas escolas, hoje, tem lugar diversos focos de conflitos que interpelam a construção tradicional de identidades. A escola, como também afirmamos, manteve quase que a mesma estrutura pedagógico-institucional de há mais de meio século e, na acomodação constante aos tempos que correm, joga sua capacidade reprodutora e sua eficácia integradora. Nesse marco, o sentido que pode ter ensinar filosofia na escola deve ser repensado de maneira substancial. Mas também deve pensar-se, fundamentalmente, que dimensão crítica cabe à filosofia e quais são os limites que sua inserção institucional lhe impõe (CERLETTI, 2009, p. 75).

buracos? (2008, p. 59).

O que o filósofo Silvio Gallo deseja de nós, nessa proposta da Educação menor, é fazermos professores militantes. Aquele professor que vive a miséria social da exploração de seu aluno e propõe uma forma de organização possível que engendre essa libertação, ou seja, o professor militante é por si só, um sujeito ativo, de ação coletiva. Nessa linha de pensamento, ao vivenciar a formação profissional dos estudantes por meio do Ensino Profissionalizante, como professores militantes, no plano de imanência de uma Educação menor, precisamos propor possibilidades de libertação - no ensino isolado de nossa sala de aula - dessa exploração do capital humano. Mas como propor a *pedagogia do conceito* no campo de uma Educação maior, que obedece diretrizes nacionais, leis e parâmetros?

Da “toca do rato”, ou seja, nós de dentro de nossas salas de aula, faremos agenciamentos novos. Desterritorializar a Educação maior é justamente estar na linha de resistência, do outro lado da trincheira, em nossa militância original e que foge a qualquer controle. Negar a Educação maior em prol de uma Educação menor significa propor novas possibilidades de formação.

O exemplo dado por Deleuze é o do aprender a nadar, que é o enfrentamento do problema da relação de nosso corpo com a água. Alguém só aprende a nadar quando entra, ele próprio, aprendiz, em contato com os signos da água, e na heterogeneidade dessa relação consegue produzir o resultado desejado, que é o ato de nadar. Não se trata de fazer como o professor, mas de fazer com ele. Lançar-se na água, com ele, mas se relacionando com a água, descobrindo seus signos e construindo sua própria relação. Em outras palavras, não se aprende por imitação, mas inventando sua própria maneira de relacionar-se com os signos. As implicações disso para o ensino e o aprendizado da filosofia são inúmeras (...) assim como aprender a nadar não é fazer como, o mesmo pode ser dito do aprender a pensar. Não aprendemos a pensar imitando o outro - um professor de filosofia, por exemplo -, mas inventando nossa própria maneira de nos relacionarmos com os signos do pensamento. (GALLO, 2012, p. 89).

Nesse viés, impedir a formação unicamente técnica, em prol de uma formação que desperte o pensamento, passa a ser a função do professor militante. Este, ao contrário de servir aos pressupostos da Educação maior, numa escola de Ensino Profissional, propõe novos agenciamentos na linha de frente de sua sala de aula.

Em Gallo evidencia-se o caráter minoritário e a resistência como características indissolúveis de uma Educação menor:

Também no âmbito de uma educação menor corremos o risco da reterritorialização, da reconstrução da educação maior. Os atos militantes podem ser cooptados, re-inseridos no contexto da máquina de controle, perdendo seu potencial libertário. Ou, na perspectiva de fazer-se máquina, resultante dos agenciamentos, a educação menor pode despotencializar-se, ao permitir que se torne nova máquina de controle. A permanência do potencial de uma educação menor, a manutenção de seu caráter minoritário está relacionada com sua capacidade de não se render aos mecanismos de controle; é necessário, uma vez mais, resistir. Resistir à cooptação, resistir a ser incorporado; manter acesa a chama da revolta, manter em dia o orgulho da minoridade, manter-se na miséria e no



deserto. Educação menor como *máquina de resistência*. (2008, p. 70).

No entanto, para o filósofo, apesar de toda militância, para que a Educação menor mantenha seu caráter minoritário, não deve ter a pretensão de tornar-se máquina de controle do Estado. Pois seu objetivo maior é manter-se, minoritariamente ativa, como máquina de resistência em sala de aula. Por isso, nos assegura Gallo: “Fazer a educação menor como máquina de guerra, não como aparelho de Estado.” (2008, p.68). Vale ressaltar, máquina de guerra da minoria, da minoria oprimida e explorada massa de trabalhadores que, devido ao caráter hegemônico de tal exploração, nem sequer ousam sonhar com sua própria liberdade. Libertação desse sistema majoritário e explorador, engendrado e mantido pela dinâmica de uma Educação maior. Para que isso se dê, segundo Gallo é preciso fazer política:

A ramificação política da educação menor, ao agir no sentido de desterritorializar as diretrizes políticas da educação maior, é que abre espaço para que o educador militante possa exercer suas ações, que se circunscrevem num nível micropolítico. A educação menor cria trincheiras a partir das quais se promove uma política do cotidiano, das relações diretas entre os indivíduos, que por sua vez exercem efeitos sobre as macro-relações sociais. Não se trata, aqui, de buscar as grandes políticas que nortearão os atos cotidianos, mas sim de empenhar-se nos atos cotidianos. Em lugar do grande estrategista, o pequeno “faz tudo” do dia-a-dia, cavando seus buracos, minando os espaços, oferecendo resistência. (2008, p.67).

Como se vê, a Educação menor exige uma prática política; sua própria natureza de resistência e negação dos valores preestabelecidos e da tradição, é ato político. O professor militante desafia o ensino técnico profissional através do ensino de Filosofia, por meio da “pedagogia do conceito”, num enfrentamento político dos pressupostos e diretrizes macropolíticos da Educação maior. E assim, em outro nível, o micropolítico, desterritorializa a Educação técnica e tecnológica, promovendo outros agenciamentos, fazendo rizomas com projetos de outros professores, numa ação coletiva. Assim nos esclarece Gallo a respeito da despretensão da Educação menor de buscar uma verdade ou de estabelecê-la como pronta e acabada e sua intenção primeira de realizar rizomas:

A educação menor é rizomática, segmentada, fragmentária, não está preocupada com a instauração de nenhuma falsa totalidade. Não interessa à educação menor criar modelos, propor caminhos, impor soluções. Não se trata de buscar a complexidade de uma suposta unidade perdida. Importa fazer rizomas. Viabilizar conexões e conexões; conexões sempre novas. Fazer rizoma com os alunos, viabilizar rizomas entre os alunos, fazer rizomas com projetos de outros professores. Manter os projetos abertos: ‘um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzeo*’. (2008, p. 68).

O próprio Sílvio Gallo (2008) nos esclarece que à Educação menor não interessa buscar soluções, mas fazer rizomas. Por isso, o que se pretende aqui, não é uma proposta de superação da teoria do capital humano, mas, promover agenciamentos novos por meio da *pedagogia do conceito*, aplicada nas trincheiras das aulas de Filosofia do Ensino Técnico Profissional. Neste caso,

A escola passa a ser considerada, como acontecimentos com traços singulares compostos pela heterogeneidade de elementos e ordenações distintas dos resultados e dos trajetos bem definidos. Tais ordenações cortam o espaço, marcando a polivocidade existente nesta máquina conectada a outras máquinas. Neste sentido, a escola não é tomada como bloco estático, homogêneo e monolítico, mas como um arranjo polifônico, em movimentos descontínuos, traçados em uma zona de aberturas sobre uma superfície rica para as análises (KROEF 2017, p. 75).

Justamente porque a Educação menor é rizomática (Gallo) e conseqüentemente, polifônica (Kroef), busquemos as vantagens desses rizomas. O que é rizoma? Quais os ganhos em se aplicar a pedagogia do conceito a partir de rizomas? Segundo Gallo:

A metáfora do rizoma subverte a ordem da metáfora arbórea, tomando como imagem aquele tipo de caule radiforme de vegetais, formado por uma miríade de pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenatórios, colocando em questão a relação intrínseca entre as várias áreas do saber, representadas cada uma delas pelas inúmeras linhas fibrosas de um rizoma, que se entrelaçam e se engalfinham formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do próprio conjunto. Diferente da árvore, a imagem do rizoma não se presta nem a uma hierarquização nem a ser tomada como paradigma, pois nunca há *um* rizoma, mas rizomas; na mesma medida em que o paradigma, fechado, paralisa o pensamento, o rizoma, sempre aberto, faz proliferar pensamentos. (2008, p. 76).

Conforme Gallo (2008), a estrutura tradicional do conhecimento é *arbórea*, o que representa uma concepção mecânica do conhecimento e reproduz a fragmentação cartesiana do saber. Em oposição ao paradigma arborescente, à estrutura hierarquizada do pensamento, o filósofo propõe uma metáfora rizomática, ou seja, o caos do pensamento. O pensamento não é um sistema hierarquizado, pelo contrário, é uma imagem caótica e rizomática que se abre à multiplicidade. Isso impede a paralisação arborescente do pensar e possibilita a multiplicidade rizomática do pensamento.

Sendo assim, o rizoma propõe uma nova imagem do pensamento que desqualifica a metáfora arborescente e hierarquizada do conhecimento e estabelece uma nova forma de trânsito através de seus “devires” por meio da transversalidade. É a transversalidade que promove a mobilidade do rizoma pela multiplicidade dos saberes e esse trânsito, pelas várias áreas do conhecimento, desconstrói a fragmentação e compartimentalização do saber. Abre-se então, um leque de possibilidades transversais num voo caótico sobre o território do saber. (GALLO, 2008)

Quais seriam as conseqüências dessa transversalidade para a educação? De acordo com Gallo (2008), nesse contexto, as possibilidades rizomáticas para a educação seriam o acesso do aluno às áreas do conhecimento de seu interesse individual. Dessa forma, o todo perderia força em prol de uma singularidade autônoma, diferente dos processos atuais pedagógicos de subjetivação das massas. Acaba-se, assim, com a ilusão de recuperar a unidade perdida própria do sistema arborescente, pois a educação

transversal e rizomática abre-se de maneira fragmentária aos inúmeros agenciamentos permitidos pela multiplicidade. A transversalidade constitui-se assim, em outro acontecimento provocador dos possíveis agenciamentos a serem realizados nas diversas áreas do saber. Por fim, em meio à transversalidade rizomática, espera-se a promoção de uma subjetivação singular do trabalhador, que ainda se encontra escravizado às pedagogias unificadoras e totalizantes das massas.

É importante destacar que o conceito de transversalidade implica numa postura radicalmente não-hierárquica. No registro da produção de Deleuze e Guattari, a transversalidade está articulada com o rizoma, uma forma de conceber a multiplicidade e suas relações e conexões. É necessário salientar que essa noção de transversalidade em nada se aproxima daquilo que os documentos mais recentes de política educacional têm chamado de ‘temas transversais’, que nada mais são do que formas de se tentar colocar em prática a interdisciplinaridade, que na verdade não rompe com o currículo disciplinar. Assim, esses temas transversais mantêm e reforçam a hierarquia dos currículos, enquanto uma visão transversal deles romperia com essa hierarquização, possibilitando a emergência de novos saberes e novas práticas (ASPIS E GALLO, 2009, p. 64).

### **Estudo de caso: uma experimentação**

CETEP do Sertão Produtivo é uma escola de Educação Profissional de Nível Técnico, que atende uma clientela de jovens entre 14 e 18 anos, provenientes de classe social média e média baixa. Além de atender alunos da zona urbana, muitos desses alunos são provenientes da zona rural do município de Caetité ou de municípios circunvizinhos. Assim está registrado no Projeto Político Pedagógico<sup>4</sup>:

Os estudantes do CETEP possuem características que variam de acordo com a origem, a modalidade do curso em que estão matriculados e o turno em que estudam. Frequentam, nos turnos matutino e vespertino, quatrocentos e cinquenta e um estudantes dos cursos técnicos de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio - EPI, classificados numa faixa etária entre 14 e 18 anos e, na maioria, não possuem experiência profissional. São filhos de famílias de classe social média e/ou baixa e alguns são residentes na zona rural do município, tendo que se deslocarem diariamente por meio do Programa de Transporte Escolar. Alguns dos alunos também são oriundos de municípios vizinhos como Igaporã, Ibiassucê, Caculé, Lagoa Real, Riacho de Santana e Guanambi, custeando por conta própria seu deslocamento diário entre a casa e a escola. Existem, ainda que em número menor, alunos que, por serem de municípios distantes como Sebastião Laranjeiras, Palmas de Monte Alto e Riacho de Santana, moram em pensionatos, com o objetivo exclusivo de fazerem os cursos técnicos oferecidos no CETEP. (2018 p 21)<sup>5</sup>.

Esse perfil aqui descrito é de alunos que frequentam o ensino diurno, porque em sua maioria, ainda

---

<sup>4</sup>PPP. *Projeto Político Pedagógico* do CETEP do Sertão Produtivo, 2018.

<sup>5</sup>O Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo é uma escola de Educação Profissional de Nível Técnico, que recebe jovens entre 14 e 18 anos, provenientes de classe social média e média baixa. Além de atender alunos da zona urbana, muitos desses alunos são provenientes da zona rural do município de Caetité ou de municípios circunvizinhos.

não trabalham. Mas o CETEP oferece, também, o ensino noturno para aqueles jovens e adultos que possuem uma carga horária de 8h de trabalho diário. Quem são esses alunos?

Os discentes matriculados nas modalidades Educação Profissional Subsequente de Nível Médio - PROSUB - e Educação Profissional de Jovens e Adultos de Nível Médio - PROEJA, estudantes do turno noturno, são adultos acima de 18 anos, normalmente são chefes de família que possuem uma vida profissional encaminhada. Ao buscarem os cursos técnicos, pretendem ampliar as possibilidades de emprego e aperfeiçoar a prática profissional, com a consequente melhoria das condições de trabalho. Em 2017, estão matriculados trezentos e trinta e cinco alunos no turno noturno, sendo 73 da forma de articulação PROEJA e 262 da forma de articulação PROSUB. (PPP, 2018, p. 22).

Traçado o perfil do aluno que frequenta o CETEP do Sertão Produtivo, cabe agora, observarmos quais são as características do território onde se encontra localizada essa escola de Educação Profissional integrada ao Ensino Médio e entendermos assim, porque esse território foi escolhido para a instalação dessa unidade de ensino. O Território do Sertão Produtivo, conforme PPP:

A criação do Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo atende a Política de Desenvolvimento dos Territórios de Identidade baianos, de acordo com o Desenvolvimento Social e Econômico do Estado. O Território do Sertão Produtivo encontra-se dentro da Serra Geral. Configura-se como se fosse um elemento de ligação entre a Chapada Diamantina e a Serra do Espinhaço. Além do ferro, a região produz mármore, granitos diversos, pedra-giz (Brumado), ametistas e urânio, sendo a mina situada em Caetité a principal na produção deste mineral, no Brasil. Portanto, caracteriza-se como uma região com potenciais para grandes riquezas. Esse Território é composto pelos municípios de Caetité, Brumado, Caculé, Candiba, Contendas do Sincorá, Dom Basílio, Guanambi, Ibiassucê, Ituaçu, Iuiú, Lagoa Real, Livramento de Nossa Senhora, Malhada de Pedras, Palmas de Monte Alto, Pindaí, Rio do Antônio, Sebastião Laranjeiras, Tanhaçu e Urandi. (2018, p. 15).

Apesar do território apresentar uma grande riqueza mineral, seus habitantes possuem um baixo nível de escolaridade, de cultura e salário. Sua população cresce aceleradamente, mas o crescimento econômico configura-se como dos mais baixos das regiões do Estado. Em registros de documentação da escola, verifica-se que:

As condições sócio-ambientais permanecem como característica regional e os presentes indicadores sócio-econômicos evidenciam uma região cuja população detém um baixo nível de escolaridade, altos índices de analfabetismo, acanhados rendimentos salariais e pouco acesso à cultura e informação. Tudo isso agravados pelas mesmas condições climáticas de outrora: as secas prolongadas. Acrescenta-se ainda que: ... embora a Região tenha apresentado um aumento de 12.980 pessoas no período 2000-2007, o comportamento da população do Território caracterizou-se por um ritmo de crescimento declinante, tendo inclusive apresentado, nas duas últimas décadas do referido período, a mais baixa taxa de crescimento entre todas as regiões econômicas do Estado. (PPP, 2018, p. 16 e 17).

O PPP é de fato um documento importante que possui informações valiosas a respeito da clientela do CETEP e de seu território, dentre outras. Esse PPP foi construído entre os anos de 2010 e 2011,

revisado em 2017 e em 2019 iniciou um novo processo de reescrita e atualização. Motivos da revisão:

Considerando que o processo educacional tem sofrido transformações e que um projeto deve passar por revisão constante, em 2017, na Jornada Pedagógica, foram organizados grupos de trabalho para revisar o projeto existente e atualizar os dados da Instituição. O processo porém foi interrompido em 2018, tendo em vista as inovações pedagógicas e curriculares implementadas pela Secretaria da Educação do Estado por meio da Superintendência de Educação Profissional e Tecnológica SUPROT/SEC. O processo foi retomado em 2019 a partir da atualização das Matrizes, dos dados e da implantação de outros projetos entre outras modificações. Dessa forma, este documento contempla as últimas alterações efetivadas pela SEC/SUPROT e pela Unidade Escolar no que se refere à Educação Profissional oferecida pelo Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo. (PPP, 2018, p. 10).

O processo de retomada de revisão e atualização do PPP, iniciado em 2019, está inconcluso. Por esse motivo, os objetivos da formação do CETEP é uma das seções que não foi atualizada. Em observação a esses objetivos de formação dos alunos do CETEP do Sertão Produtivo, ainda neste documento, verificou-se a intenção de prepará-los para o mundo do trabalho, para o desenvolvimento de um caráter crítico-reflexivo e qualificá-los como agentes transformadores da realidade social na qual estão inseridos. Assim consta em documentação oficial da escola de Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

1. Formar o técnico em uma visão de valor-trabalho, para que o mesmo, além de adquirir habilidades pertinentes a sua profissão, desenvolva também um caráter crítico-reflexivo na realidade social na qual está inserido.
2. Qualificar trabalhadores transformadores da realidade, através da formação de agentes sociais participativos.
3. Promover o desenvolvimento do território em que está inserido através da formação de sujeitos que trabalhem conscientemente em prol de si próprios e da sociedade como um todo.
4. Atender as necessidades dos arranjos produtivos locais, por meio da formação de profissionais preparados para o mundo do trabalho. (PPP do CETEP do Sertão Produtivo, 2018, p. 08).

Em análise, ainda, do PPP (2018) do CETEP do Sertão Produtivo, observa-se que a formação profissional intenta desenvolver em seus estudantes habilidades técnicas para o exercício de uma profissão. Essas habilidades técnicas individuais objetivam promover o desenvolvimento do território, por meio do atendimento de suas necessidades locais. Logo se vê, que os objetivos da educação profissional não coadunam com aqueles propostos pela pedagogia do conceito.

O objetivo de desenvolver “[...] um caráter crítico-reflexivo na realidade social na qual está inserido” , (PPP, 2018, p. 08), diverge daquele proposto pela educação instrumental, pois conforme os interesses da pedagogia do conceito, para que se construa esse caráter crítico-reflexivo e dessa forma, o cidadão possa transformar a sua realidade, é preciso despertar o pensamento através de uma provocação, afinal, é preciso “que os professores se dediquem à elaboração de atividades que possam afetar os alunos para o posterior problema, que os tornem sensíveis à necessidade de busca de respostas” (ASPIS E

GALLO, 2009, p. 76). E como já dito anteriormente, as pedagogias hegemônicas que se encontram na base da Educação Profissional, requerem uma formação comercial, por isso, não favorecem o exercício crítico do pensamento, muito menos pretendem fazer uma implicação com a realidade. O que as bases legais dessas pedagogias desejam é provocar a indiferença no ato de pensar, esconder os perigos da empresa. É somente quando se evidencia algum perigo é que o estudante técnico de nível médio, e tantos outros, se propõem a pensar. Nesse sentido, a pedagogia do conceito provoca a situação perigosa, torna evidente o perigo numa tentativa de provocação do pensamento crítico. Segundo Cerletti,

Ensinar é colocar alguém na antessala de desafios que, em última instância, são pessoais. O que caberia a um professor de filosofia seria estimular a levar adiante esse desafio. Filosofia é atrever-se a pensar por si mesmos, e fazê-lo requer uma decisão. Há que atrever-se a pensar, porque supõe uma maneira nova de relacionar-se com o mundo e com os conhecimentos, e não meramente reproduzi-los. E isso implica incerteza. Pensar supõe que há algo novo com o que alguém se confronta (CERLETTI, 2009, p. 80).

Quando se pensa a nível econômico então, fora dos muros da escola, percebe-se que os empresários seguem à lógica do capital, e assim, esperam contratar profissionais que estejam alinhados a essa lógica. De acordo com Manfredi (2006), a formação por competências, por exemplo, segue a lógica do mercado, por isso, requer do técnico trabalhador o desenvolvimento de habilidades e saberes práticos necessários ao mundo do trabalho e à economia. Essa formação exige a prova da capacidade real do trabalhador em mobilizar saberes tácitos, como o saber ser/agir/fazer, para resolver problemas em situações concretas de trabalho. É uma exigência que vai além de se estar, simplesmente, qualificado.

Os objetivos da educação do CETEP não seguem a lógica das competências, que é o novo olhar sobre a qualificação. Objetiva, unicamente, a qualificação profissional, pois fala-se em alcançar o desenvolvimento de habilidades de uma profissão. Embora não siga a lógica das competências - ficando assim, aquém das exigências do mercado econômico - mesmo assim, coloca a educação a serviço desse mercado. E ainda, longe de uma formação humanizadora, porque prepara o cidadão para o mundo do trabalho, e conseqüentemente, está a serviço do trabalho e de atender a sociedade por meio desse trabalho<sup>6</sup>. Paradoxalmente, o CETEP objetiva, também, essa formação integral do homem a despeito de seu objetivo de formação para o mundo do trabalho. Como consta em seu PPP,

No dia 17 de abril do ano de 2009 o Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães foi

---

<sup>6</sup>Questionada à respeito do ensino profissionalizante, numa entrevista dada ao Jornal Opinião, em Catandurva, SP, 11 de outubro de 1983, a professora e filósofa Marilena Chauí respondeu: Eu considero que o ensino profissionalizante entrou em falência primeiro porque o modo de implantação foi errado, não houve discussão a respeito dele - se era importante, se não era importante, o que se faria, quem você vai profissionalizar, porque você vai profissionalizar. Não houve nenhuma dessas discussões, mas uma imposição inteiramente abstrata. Então já a implantação, pelo depoimento mesmo dos diretores de escolas, foi completamente absurda, sem condições práticas, materiais ou humanas para se realizar. (...) eu só tenho receio de profissionalizante num aspecto, que é o de correr o risco de cortar de uma parte grande da população, a possibilidade do ensino superior, em nome da profissionalização feita no ensino médio (1983, p. 4).

transformado em Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo (CETEP) com o intuito de implementar neste Território de Identidade uma formação integral de qualidade, voltada para o mundo do trabalho, pautada no que determina o Plano Estadual de Educação Profissional do Estado da Bahia, atendendo às necessidades da cadeia produtiva da população que convive com o semi-árido nordestino. De acordo com o referido Plano, este Centro de Educação Profissional tem como proposta pedagógica o Trabalho como Princípio Educativo, cujo principal objetivo é a formação integral do indivíduo: pessoa humana, trabalhador/a e sujeito de direitos (2018, p. 15).

Embora o CETEP intente uma formação integral do homem, oficializada em seu Projeto Político Pedagógico, a formação do indivíduo como pessoa humana, trabalhador e sujeito de direitos representa uma prática, ainda, distante de nossa realidade. Para tornar essa prática possível, o primeiro passo seria a integração séria e comprometida dessas duas modalidades de ensino. Mas, como nos dizeres de Lucília Machado (1998), constitui-se em um problema nevrálgico a integração promovida no ensino médio. Pois fala-se numa educação profissionalizante, mas não é; num ensino propedêutico, mas não é. Está instalada a contradição por não existir clareza nos objetivos desse tipo de ensino. Vale aqui um questionamento: a Educação Profissional integrada ao Ensino Médio cumpre, de fato, a sua função? É nesse universo da Educação Profissional Técnica de Nível Médio que se pretende delinear o percurso metodológico de nossa Proposta de Intervenção Pedagógica, não em busca de uma solução para a problemática dessa modalidade de ensino; mas para lançar luzes sobre o problema de pesquisa: Como formar um técnico trabalhador emancipado intelectualmente, numa educação que objetiva desenvolver no aluno as ‘competências básicas’ para inseri-lo no mundo do trabalho? Como propor o exercício do pensamento em Filosofia, a partir da ‘pedagogia do conceito’ numa escola de Educação Profissional?

### **Considerações finais**

Ao tentar lançar luzes sobre a problemática de ensino da disciplina Filosofia na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, nosso artigo evidencia problemas enraizados na estrutura da sociedade capitalista. Como este de submeter a educação à lógica do capital, ou seja, colocar a educação a serviço do mercado econômico. Ou este outro de dividir o trabalho em dois: o manual e o intelectual. E tal qual se divide o trabalho, em uma sociedade historicamente dividida, a escola também se polariza para atender as diversas classes, que serão deliberadamente formadas para atuarem em diferentes setores da economia. São problemas que a Educação enfrenta ao introduzirem em seu campo, os interesses do capital. E a esses interesses não escapam nem o ensino propedêutico nem o ensino profissionalizante. No entanto, são interesses que ferem os objetivos essenciais da Educação, pois a lógica capitalista é

antagônica à lógica educacional. Porque enquanto esta se pauta no tempo longo de aprendizagem, na defesa dos direitos humanos, no respeito às diferenças e na necessidade de emancipação das amarras da opressão; aquela outra lógica se relaciona com o tempo curto que deve ser dedicado à produção, na mercantilização das atividades humanas, no interesse do lucro e na disposição para a alienação das individualidades e das massas.

Dante, pois, dessa multiplicidade de fatores a incidir sobre jovens e adolescentes no mundo contemporâneo, como, então, sustentarmos posições teóricas que emolduram o ‘ser’ e o ‘agir’ juvenis em uma territorialidade estável? De que forma, então, compreender esses atores sociais fora de padrões prescritivos sem, no entanto, cairmos em abstrações que não os situem no fluxo de transformações em nossa modernidade tardia? (OLIVEIRA, 2009, p. 152-153).

Nesse sentido, recapitulemos nosso problema: como propor o exercício do pensamento em Filosofia, a partir da ‘pedagogia do conceito’, numa escola de Educação Profissional? Foi em busca dessa emancipação intelectual do trabalhador que nos debruçamos sobre estudos de uma pedagogia contra-hegemônica, a pedagogia do conceito, na expectativa de aplicar em sala de aula, um demorado exercício do pensamento. Não obstante, ‘o professor de filosofia terá, isto sim, que deixar as coisas nubladas. Ele vai incomodar o aluno, se seu propósito é questionar. O professor deixará o aluno desconfortável, perplexo (...)’ (ASPIS E GALLO, 2009, p.88).

A pedagogia do conceito se utiliza de uma Educação menor para o enfrentamento das diretrizes curriculares hegemônicas de uma Educação maior, que objetiva, unicamente, a formação para o trabalho. É justamente a figura ímpar do professor, por meio dessa Educação menor, que provocará múltiplos agenciamentos no ambiente escolar para tornar viável a transversalidade nos planos e projetos educacionais.

O exercício de criação de conceitos requer uma demorada investigação da história da filosofia a partir de uma leitura filosófica, evitando-se ao máximo, o mero reconhecimento de um pensador.

Não há o que nos obrigue a fazer um estudo cronológico da história da filosofia. Não estamos dando um curso de história, mas de filosofia, assim o uso da história pode ser descontinuado. A localização do texto na vida do autor nos leva diretamente à outras duas dimensões, a saber, a de seu lugar na história da filosofia e na história mundial. Pensamos que quanto mais pudermos explorar as diversas facetas do texto, revelar as diversas camadas onde se situa, mais poderemos reativar os problemas que serviram de stopim a ele. A possibilidade de reconhecer os problemas que mobilizaram os filósofos e os movimentos e trajetórias de pensamento que estes fizeram pode produzir nos alunos que eles também se afetem por essas questões e que sejam capturados pelo movimento do pensamento, sentindo-se seduzidos a segui-lo. Esta é a principal razão do uso da história da filosofia no ensino de filosofia como experiência filosófica (ASPIS E GALLO, 2009, p. 103).

Parece-nos bastante claro que, para vencer o senso comum não se opina sem fundamento. Desse modo, é necessário que se faça uma elaboração conceitual através de um pensamento crítico, radical e



de conjunto promovido por esta, já mencionada, investigação filosófica a partir da leitura filosófica. Uma investigação que parte em busca de respostas para problemas que não surgem naturalmente; mas a partir de uma violência, de um propositado estranhamento.

A dualidade existente na estrutura da educação brasileira, que define o ensino propedêutico para as classes dirigentes do país e o ensino profissional para a classe trabalhadora, ainda está longe de ser superada. Pois, embora a integração se dê, de alguma forma, em escolas de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, a junção entre essas duas modalidades de ensino não cumpre de fato, sua função. Pois não há uma formação profissional comprometida com as exigências atuais do mercado de trabalho; nem uma formação efetiva por meio dos conteúdos necessários à vida.

Embora as políticas públicas de educação e os governos temporários não invistam suficientemente na qualidade da educação profissional para que seja possível fugir da técnica; é possível escapar, relativamente, dessa instrumentalidade por meio das pedagogias contra-hegemônicas.

Sendo assim, enquanto a educação integral do ser humano - que o considera como ser material, racional, psíquico, social e político, de práxis, livre, ético e estético, perfectível e inacabado - não se concretiza em nossa realidade político-social, podemos pensar e planejar coletivamente ações de intervenção pedagógica a partir de uma pedagogia do conceito como uma pedagogia contra-hegemônica, capaz de vencer a instrumentalidade técnica comum ao ensino profissional.

Vale lembrar, que a *pedagogia do conceito* foi aplicado com uma turma de alunos do CETEP. Os resultados parciais obtidos demonstram produtos que nos deixam entrever possibilidades do exercício emancipatório do pensamento. Portanto, constatou-se ser possível a aplicabilidade da pedagogia do conceito, como política emancipatória do técnico trabalhador, na disciplina de Filosofia da Educação Profissional.

A experiência de estudar a pedagogia do conceito e de alguma forma tentar aplicá-la em sala de aula enquanto uma intervenção direta no dia-a-dia do processo formativo nos possibilitará compreender que o projeto em conjunto com outros pares, no ambiente escolar, permite resultados mais completos e satisfatórios, enfatizando seu caráter transdisciplinar e transversal. Abre-se assim, um leque de possibilidades positivas para o filosofar em uníssono com outras áreas do conhecimento além da Filosofia, e assim, desenvolver consciências críticas e emancipadas.

A pedagogia do conceito, como colocado anteriormente, por ser uma pedagogia contra-hegemônica, possui a capacidade de vencer a instrumentalidade técnica do ensino profissional. No entanto, não tivemos a pretensão de resolver o problema do ensino técnico no Brasil; mas tivemos a intenção de elaborar um plano de intervenção pedagógica para ser aplicado em nossa comunidade escolar.

A proposta possui idas e vindas, falhas naturais que demonstram sua incompletude. Por isso, trata-se de um texto aberto, que possa ser complementado, problematizado e enriquecido, ainda mais, como proposta pedagógica que tem como perspectiva a criação de condição para a criação e conseqüentemente, a liberdade de pensamento em detrimento à instrumentalização técnica do ensino profissional.

## REFERÊNCIAS

- ASPIS, Renata; GALLO, Sílvio. *Ensinar Filosofia - um livro para professores*. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.
- CARVALHO, Alexandre Filorde de. Formação para a Traição: questões contemporâneas. In. *Filosofia da Educação - entre a formação de educadores e a qualificação profissional*. São Paulo: Cortez, 2017, p. 49-62.
- CERLETTI, Alejandro. *O ensino de Filosofia como problema filosófico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CHAUÍ, Marilena. O ensino profissionalizante entrou em falência. In. *Em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 278-281.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a Filosofia?* Trad. Bento Prado Junior e Alberto Alonso Muñoz. 3 ed. São Paulo: Editora 34, 2010.
- DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a filosofia*. Trad. Mariana de Toledo Barbosa e Ovídio de Abreu Filho. São Paulo: N-1, 2018.
- FARIA, Maria do Carmo Bettencourt de. O realismo aristotélico. In. *Curso de Filosofia*. REZENDE, Antônio (Org.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992, p. 58-73.
- GALLO, Sílvio. *Deleuze & a Educação*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica: 2008.
- GALLO, Sílvio. *Metodologia do ensino de filosofia: Uma didática para o ensino médio*. Campinas-SP: Papyrus Editora, 2012.
- KROEF, Ada. Escola como polo cultural - contornos mutantes em fronteiras fixas. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2017.
- KROEF, Ada. *Currículo nômade: sobrevoos de brucas e travessias de piratas*. Fortaleza, CE: EdUECE, 2018.
- MANFREDI, Silvia Maria. *Educação Profissional no Brasil: Atores e cenários ao longo da história*. Jundiaí: Paco Editorial, 2016. ISBN: 978-85-462-0645-2.
- OLIVEIRA, A. C.; CÓSSIO, M<sup>a</sup> de Fátima. O Atual Cenário da Educação Profissional no Brasil. In: *XI Congresso Nacional de Educação - EDUCARE*. 23 a 26/09/2013. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013. p. 1578-1589.

OLIVEIRA, Taísa de Moura. *Cortiços, trabalho e mulheres em O Cortiço, de Aluísio Azevedo*: algumas considerações sobre o Rio de Janeiro oitocentista. 2015. 56 f. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Federal de Uberlândia, UFU, 2015.

CENTRO TERRITORIAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. *PPP Projeto Político Pedagógico* do CETEP do Sertão Produtivo, Caitité, BA, 2018.

PUCCI, Bruno. Formação e qualificação profissional: desafios urgentes para a Filosofia da Educação. In. *Filosofia da Educação. Entre a formação de educadores e a qualificação profissional* (BANNELLI, Ralph Ings et al org.). São Paulo: Cortez, 2017, p. 34-48.

SILVA, A. V. M. A Pedagogia Tecnicista e a Organização do Sistema de Ensino Brasileiro. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 70, p. 197-209, dez. 2016. ISSN: 1676-2584

SOUZA, Lucília Regina. O “Modelo de Competências” e a Regulamentação da Base Curricular Nacional e de Organização do Ensino Médio. In: *Trabalho & Educação*. Belo Horizonte, n.4, p.79-95, ago./dez. 1998.

*Recebido em: 05 de abril de 2021.  
Aprovado em: 10 de maio de 2021.*