



## ARTÍCULO | ARTIGO

**Fermentario N. 11, Vol. 2 (2017)**

ISSN 1688 6151

Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,  
Universidad de la República. [www.fhuce.edu.uy](http://www.fhuce.edu.uy)

Faculdade de Educação, UNICAMP. [www.fe.unicamp.br](http://www.fe.unicamp.br)

---

### **METAMORFOSES NAS PESQUISAS EM FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: PARA PENSAR OUTRA-MENTE**

Sidney Carlos Rocha Da Silva<sup>1</sup>

Silas Carlos Rocha Da Silva<sup>2</sup>

#### **RESUMO**

Apesar das reconhecidas conquistas realizadas nas últimas décadas, não podemos esquecer que a filosofia da educação é uma área que, no Brasil, vem sendo profundamente disciplinarizada. Como efeito, o que estamos assistindo é um campo cada vez mais desprovido de seu potencial criativo. Com base

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Nessa mesma Universidade recebeu o título de Mestre em Educação e fez sua Graduação em Psicologia. Atualmente é Diretor-Presidente do Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis (NEIMFA) e Pesquisador do Núcleo de Educação e Espiritualidade do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE. - [mahasido16@yahoo.com.br](mailto:mahasido16@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Nessa mesma Universidade recebeu o título de Mestre em Psicologia e foi Graduado como Psicólogo. Atualmente é Diretor do Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis (NEIMFA) e pesquisador do Núcleo de Educação e Espiritualidade do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE. - [silasrocha.yoga@gmail.com](mailto:silasrocha.yoga@gmail.com)

nesses argumentos, faz-se necessário preservar o estado fecundo que abre uma “crise” para fazer das pesquisas um espaço que permite pensar uma filosofia da educação por outras lentes. A partir das provocações levantadas por Maurice Blanchot, esse trabalho defende que só na ousadia e coragem de pensar outramente, outras mentes, conseguiremos fazer-vibrar a metamorfose que pulsa na filosofia da educação brasileira. Escutar, sem a covardia de Ulisses, portanto, cantos, por nós, ainda não cantados. Assim, nos parece, tocaremos na abertura do movimento infinito que se dá no encontro entre filosofia e educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Filosofia da Educação Brasileira. Metamorfoses. Outramente.

## **RESUMEN**

A pesar de las reconocidas conquistas realizadas en las últimas décadas, no podemos olvidar que la filosofía de la educación es un área que, en Brasil, viene siendo profundamente disciplinarizada. En efecto, a lo que estamos asistiendo es a un campo cada vez más desprovisto de su potencial creativo. Con base en esos argumentos, se hace necesario preservar el estado fecundo que abre una "crisis" para hacer de las investigaciones un espacio que permite pensar una filosofía de la educación desde otras lentes. A partir de las provocaciones levantadas por Maurice Blanchot, este trabajo defiende que sólo desde la osadía y el coraje de pensar *otramente*, otras mentes, conseguiremos hacer-vibrar la metamorfosis que pulsa en la filosofía de la educación brasileña. Escuchar, sin la cobardía de Ulises, por lo tanto, cantos, por nosotros, aún no cantados. Así, nos parece, tocaremos en la apertura del movimiento infinito que se da en el encuentro entre filosofía y educación.

**PALABRAS CLAVE:** Filosofía de la Educación Brasileña. Metamorfosis. Outramente.

## **Notas introdutórias**

Nas últimas décadas, o campo da filosofia da educação brasileira tem sido cindido por impasses, embates e disputas. (Pagni; Dalbosco, 2014). Apesar das reconhecidas e importantes conquistas realizadas nesse período, não podemos esquecer que este território de conhecimento ainda é, no país, profundamente disciplinarizado. (Valle; Kohan, 2004).

Para alguns pesquisadores, há muito que a estreita relação entre filosofia e educação está fragilizada. Como ressalta Severino (1990), já na última metade do século XX essa relação tendeu a desvanecer-se; e aquela forte tendência de uma filosofia articulada a uma intenção pedagógica cede espaço para um exercício puramente lógico, desvinculado de qualquer preocupação de natureza formativa. Agora, a filosofia já não exerce mais o lugar que lhe cabe no pensamento educacional.

O que estamos assistindo é uma filosofia da educação restrita, limitada e desprovida de seu potencial criativo. (Gallo, 2007). Restrita porque tem reduzido sua atividade a um programa de história da filosofia ou história das idéias filosóficas que desemboca, no limite, como um “doutrinário” estudo monográfico em torno de um autor ou de uma escola de pensamento. Limitada porque dependente de um conhecimento científico que prioriza o fazer técnico e marginaliza o enfoque ético-político. Como consequência, antigos princípios norteadores da atividade filosófica, como a formação humana, choca-se, por um lado, com as demandas de uma ciência crescentemente técnica e subordinada aos ditames do capital; e, por outro, com uma razão ontologizada e etnocêntrica. Assim, o abismo entre filosofia e educação tende a aumentar e seu potencial criativo tende a se reduzir.

Tendo em vista o cenário atual do campo disciplinar da filosofia da educação no Brasil, a questão é: as pesquisas em filosofia da educação têm ainda forças para embarcarem em movimentos que aumentem a capacidade criativa do campo? Ou assistiremos, como provoca Silvio Gallo (2007, p.282) ao “[...] seu progressivo fechamento e diminuição, como efeito da simples repetição daquilo que se produz em Filosofia”? Continuaremos refletindo sobre diferença, sobre alteridade, ou teremos a coragem, de fato, de sair ao encontro do outro e pensar distante de nosso próprio mastro (com e a partir daqueles

que não somos nós e que por isso mesmo nos ajudam a fabular um mundo novo)?

Buscamos com esse trabalho, portanto, caminhos para atualizar o próprio campo e ampliar o seu alcance em direção a outros modos de pensar ou outras experiências do pensamento para além do *mainstream* da filosofia Ocidental. Afinal, faz-se necessário preservar o estado fecundo que abre uma “crise” para fazer das pesquisas um espaço que permite pensar uma filosofia da educação por outras lentes.

Como nos lembra Maurice Blanchot (2005), precisamos da coragem e ousadia própria dos navegadores, esses homens de risco, e levar às últimas conseqüências a potência de metamorfose que pulsa na filosofia da educação. Para senti-lo, entretanto, precisamos nos arriscar em outros tempos, outros cantos, outras navegações. Escutar, sem a covardia de Ulisses, cantos enigmáticos, cantos de abismos; assim, nos parece, tocaremos na abertura do movimento infinito que se dá no encontro entre filosofia e educação e pensar em processos educativos sempre ainda por vir e fazer da atividade filosófica a ação que se afasta do lugar e do momento em que se afirma.

### **Da filosofia como modo de vida: por uma experiência de pensamento como aquilo que nos afasta do lugar que nos afirma**

Ora, o que é filosofia senão este empreendimento de alteração de nossos próprios pensamentos? E o que é a experiência de pensamento senão esse trabalho sobre nossa própria vida?

Sabemos que a filosofia sempre almejou uma alteração no modo como encaramos os problemas que tocam nossa pele. O problema, contudo, consiste no fato de que não apenas os historiadores da filosofia, mas principalmente pela ênfase dada na técnica científica, damos pouca atenção, para não dizer nenhuma, ao fato de que a filosofia é antes de qualquer coisa uma maneira de viver. Ainda consideramos a filosofia apenas como um campo produtor de

discursos abstratos, que nada tem a ver com o drama de nossa atual situação e condição existencial.

Pela submissão à técnica e aos ditames da ciência moderna, filosofia resume-se a todo e qualquer discurso abstrato, modelado por uma linguagem abstrusa que poucos conseguem compreender porque desenvolvida por um pequeno e seleto grupo de especialistas que pensam acerca de questões incompreensíveis e sem interesse.

Uma ocupação reservada a alguns privilegiados que, graças a seu dinheiro ou a uma feliz confluência de circunstâncias, tem o ócio para se dedicar a ela; um luxo, portanto. (Hadot, 2014: 327).

Como ressalta Pierre Hadot (2014), é preciso reconhecer, sim, as pesadas despesas financeiras que os contribuintes assumem para que possamos nos candidatar a uma graduação, ou para que, ainda, tenhamos o privilégio de escrever uma dissertação ou uma tese. E sabendo disto, para que mesmo lhe servir, na vida, o fato de ter redigido uma dissertação ou tese em filosofia da educação? Num tempo em que predomina a técnica, o valor de uso, a rentabilidade e o lucro, para que serve a filosofia? É possível ainda escrever uma dissertação ou tese para além da racionalidade utilitária? É possível ainda redigir um trabalho ou se envolver numa prática de pesquisa para além da mediação quantitativa do Currículo Lattes? É possível ainda se envolver, se inscrever num programa de pós-graduação apenas para receber o título/diploma de mestre ou doutor? Cabe, ainda, participar de um congresso, de um GT de filosofia da educação, por exemplo, para escutar as experiências que os outros compartilham, sem apenas apresentar o nosso trabalho, pegar o nosso certificado e retirar-se logo em seguida, como se o que os outros compartilhassem não nos interessassem?

Se hoje damos pouca atenção à filosofia, é, sobretudo, porque nunca filosofamos; é somente porque

[...] ela lhes parece infinitamente afastada do que constitui a substância de suas vidas: suas preocupações, seus sofrimentos, suas angústias, a perspectiva da morte que os espera e que espera os que eles amam (Hadot, 2014: 329).

Contudo, pensamos que quanto mais a filosofia parece fazer-se desnecessária em nosso tempo, mais necessária torna-se sua tarefa formativa

como experiência de pensamento. Qual o problema, então? Deleuze já sinalizou: “[...] se hoje em dia o pensamento anda mal é porque, sob o nome de modernismo, há um retorno às abstrações” (Deleuze, 2013: 155). De outro modo, continua o filósofo, “[...] sempre que se está numa época pobre (como a nossa), a filosofia se refugia na reflexão 'sobre'” (Deleuze, 2013: 156).

Refletimos, portanto, sobre a crise, a crise política, a crise dos fundamentos, a crise do sujeito, a crise da filosofia moderna, da educação, a lista é enorme... refletimos sobre a reflexão e nesse movimento sem-movimento, brecamos o próprio movimento que seria capaz de retirar do filósofo o direito a "reflexão sobre" para garantir-lhe o direito à vida. A reflexão torna-se, assim, um mecanismo de defesa onde reflete-se para não entrar em contato com a própria vida, com suas dores, com a falta de sentido, com o vazio que nos abisma, com a morte de uma pessoa querida que nos toma de assalto.

A reflexão sobre torna-se uma defesa para não ousarmos ser diferente do que se é, fazer diferente do que se faz, pensar diferente do que se pensa. Assim, pensamos sobre diferença, mas não fazemos diferente. Pensamos sobre alteridade, mas permanecemos o mesmo. Nosso modo de pensar nunca é pensado por outra mente. Nós dificilmente somos colocados como problemas; é que quase sempre nosso pensamento é tomado como dado. Criticamos Descartes, mas continuamos sem colocar em xeque nosso próprio pensamento. Nesse quesito e em muitos outros: ainda somos todos cartesianos.

Esse parece ser o tipo de problema que a “reflexão sobre” quer esconder a todo custo de uma prática de filosofia compreendida aqui como modo de viver ou artes da existência. Por isso, antes de mais nada nos é exigido recuperar o potencial formativo da ação filosófica.

Aquele potencial em que a filosofia aparece como uma experiência de pensamento e não como acúmulo ou transmissão de conteúdos que em nada modificam a vida. Resgatar a atividade filosófica enquanto experiência de pensamento reside no que poderíamos chamar de “[...] efeito de volta para o sujeito” (Gros, 2010: 177). Ou seja, a filosofia acontece no momento em que o

fato de pensar determinada questão transforma o modo de ser mesmo daquele que trabalha com o pensamento, “[...] levando-o a proceder na sua vida a mudanças de comportamentos ou de hábitos” (Gros, 2010: 177).

Nosso desafio consiste exatamente em fazer confluir filosofia e educação, como num encontro de dois rios ou dois riachos para fazer, a partir deste encontro, algo passar entre eles. O que nos interessa são as relações entre filosofia e educação. Sabemos que não há nenhum privilégio de uma sobre a outra. Por isso mesmo, não temos nenhuma pretensão de fazer com que uma se alimente das parcas energias da outra, como numa espécie de “parasitose perversa”, mas de, propiciando esta combinação e este encontro entre filosofia e educação, “[...] fazer emergir o novo, para ambas e em ambas” (Gallo, 2007: 279).

Em suma, acreditamos que somente “[...] um diálogo vivo entre filosofia e educação, que seja capaz de abandonar a um só tempo tanto a arrogância de possuir o monopólio da verdade (filosofia), como o monopólio da prática pedagógica (educação)” (Pagni; Dalbosco, 2014: 51) terá condições mais favoráveis para pensar e enfrentar os desafios da formação humana e as crises de nosso tempo. E não por caso, na medida em que a filosofia da educação designa um modo muito particular não apenas de habitar e viver a ação educacional, mas ainda, um modo de habitar e viver num mundo.

Relações, combinações, encontros contingentes de forças dos campos da filosofia e da educação. Esse é o desafio. Não refletir sobre, mas fazer uma experiência de pensamento que nos permita pensar filosoficamente os problemas emergentes da ação educativa no próprio ato de exercê-la.

Esse desafio se torna ainda maior quando combinamos ou tentamos fomentar o diálogo da filosofia da educação com outras formas de pensar o pensamento; fazendo-a tocar o ainda não pensado, dançar o ainda não cantado, viver o ainda não vivido. É porque acreditamos que a “boa formação”, a de professores, mais especificamente, e a humana, de um modo geral,

[...] passa pelo diálogo vivo com tradições intelectuais do passado, visando re-atualizar criticamente experiências intelectuais formativas que ainda podem servir de inspiração a modos humanos de vida. (Pagni; Dalbosco, 2014: 50-51)

Assim, se queremos recuperar o aspecto formativo e fazer pulsar o potencial de metamorfose da filosofia da educação precisamos encontrar-se com outros cantos, aprender com outras mentes. A partir desse encontro, e nesse aprendizado, abriremos a possibilidade de configurar um novo modo de habitar o campo da filosofia da educação brasileira. Por isso, nosso esforço é o de destravar o movimento, produzir o entre; nem a busca do início, tampouco o ponto de chegada. Aprender a criar em filosofia e educação, porque se deve criar para aprender, diria o professor Walter Omar Kohan (2007) a partir de Deleuze.

### **Da necessidade de outras filosofias na filosofia da educação brasileira: para *pensar outramente, outra mente, outras mentes...***

Pois bem, para criar, precisamos de intercessores. Nesse processo de invenção e criação de espaços outros para pensar e viver, o essencial são os intercessores. Como sinaliza Deleuze (2013), a própria capacidade criativa são os intercessores. Sem eles, literalmente, não há *nada*, queremos dizer, não há desejo na medida que todo desejo é um deserto e todo deserto é um vazio.

Devemo-nos perguntar, portanto: o quê ou quem são nossos intercessores? O que ou quem são nossas máquinas desejanças? O que ou quem nos faz implicar todos os investimentos do nosso corpo-mente? Quando soubermos da resposta saberemos, também, qual a nossa maneira de delirar (n) o campo filosófico-educacional. Saberemos qual nossa forma de seduzir e habitar o campo. Saberemos qual nosso en-canto. Dizemos isto de forma proposital. Dizemos que saberemos qual nosso en-canto porque, ao lado dos nossos intercessores, habitamos o mesmo mundo de onde é feito o canto - o canto, aquilo que flui e que se harmoniza, vem de onde a música se faz, lá onde a musa está presente. A musa é o que torna presente a própria ausência e, por isso mesmo, o que dá corpo a filosofia, dotando-a de fragrância e energia. As musas nos trazem nossos abismos mais profundos, elas nos mostram um céu sem estrelas, nem tanto por estas serem coisas das quais devemos cantar canções tristes, muito mais, contudo, por serem aquela parte



mais íntima de nós mesmos e, por isso, também, a mais estranha, em que projetamos o sentido orientador de nossas ações.

“Como descobrir as musas que trazem estas ausências que nos transportam para além: os nossos desejos, as nossas saudades, nossos amores, utopias e deuses?” (Moreira, 1999: 183). Descobrimos nossa musa quando ele ou ela aumenta nossa potência para existir ou agir – nossa potencia de metamorfoses, portanto. Porque os intercessores - nossas musas - tem a ver com o *pathos*. Eles ou elas são feitos de paixão. Seus corpos são feitos de uma passividade que não diz respeito ao binômio ativo-passivo, mas de uma “[...] passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial” (Larrosa, 2002: 24). Queremos dizer, os intercessores são como afetos, “[...] que nos tocam ou não, como uma música nos afeta ou não [...] e é tal afeto que possibilita, ou não, nossa adesão a uma determinada perspectiva filosófica” (Gallo, 2007: 282).

Nesse trabalho, nosso intercessor é Maurice Blanchot (2005). Mais especificamente, as musas que nos moveram para pensar outras mentes em filosofia da educação são as sereias em seu canto e potencial de metamorfose.

Afinal, as sereias e seus cantos abismais de potências estranhas, podem levar a filosofia da educação para espaços outros, para a periferia de si e aí fazê-la pensar-se outra-mente. Não por acaso, esse trabalho passa, como já sinalizamos, por uma problematização em torno do nosso modo de pensar em filosofia e educação sempre dos mesmos lugares, presos ao próprio mastro. Com as sereias, nos é exigido ousadia e coragem para ouvir cantos ir-reais: aqueles cantos inumanos, às margens do que é natural em filosofia, estranha ao homem, ancestral, menor e, por isso mesmo, externa a toda lógica ocidental e moderna de pensar e fazer-se humano. Nesse caso, e a partir de Blanchot (2005), nos perguntamos: o que pode ainda a filosofia da educação brasileira?! Que outras formas possíveis podemos ainda criar para nossas pesquisas, nossas teses, nossos saberes? Há outras formas possíveis de dizer e fazer filosofia?

Consideramos essas questões importantes, pois em nossos sistemas de pensamento é como se apenas os ocidentais fossem os únicos capazes de

produzir milagres, mais especificamente como se todo milagre tivesse que ser nomeado um “milagre grego”. Uma forma astuta por meio da qual a filosofia escolar, melhor dizendo, acadêmica, passou a excluir filosofias oriundas de outras culturas, colocando inclusive em questão se os povos africanos, ameríndios, indianos, tibetanos, etc., seriam, de direito e de fato, real e verdadeiramente seres pensantes.

Esse tipo de compreensão não só interdita a legitimidade de experiências de pensamento fora dos limites traçados pela filosofia ocidental, como impede de pensar *outramente*, quer dizer, de fazer outras experiências de pensamento, desdobrando e reconhecendo outras filosofias (outras mentes). Afinal, mesmo seguindo estritamente os sentidos etimológicos do termo filosofia, literalmente: amor ou amizade pela sabedoria, é possível perceber que essa atividade jamais se constituiu como um privilégio do Ocidente (Derrida, 1986)<sup>3</sup>.

Quem e a partir de que se definem as fronteiras do que é e do que não é filosófico no campo do pensamento educacional? Na prática, essas fronteiras desdobram dispositivos de exclusão da alteridade, resultando em modelos de conhecimento, subjetividade e verdade que suprimem a *pluriversalidade* das manifestações do ser, do conhecer e do viver; e eliminando a multiplicidade das filosofias, de outras mentes vividas em diferentes contextos sociais e históricos.

Assim, ao acionar Maurice Blanchot em seu canto das sereias, o intuito é evocar saberes e práticas há muito enterradas do outro lado da linha-limite que criamos para dizer-nos-seres-humanos-pensantes, e, como consequência, problematizar algumas certezas herdadas no campo da filosofia da educação, buscando contribuir para a elucidação, nesse percurso, de alguns enigmas da formação humana. Mais especificamente, nossa intenção é abrir-nos para outra mente, para aqueles cantos insólitos, cantos de sereias, que fazem nascer, nesses que ouvem, a suspeita da inumanidade do fazer filosófico na medida em que nos leva para o abismo de nós: para esse lugar ir-real em que a vida se

---

<sup>3</sup> Nessa direção, vários pensadores têm enfatizado que *outras* formas de pensamento foram, na verdade, sistematicamente silenciadas pelo processo de colonização (Said, 1993)

revela nua e que já não mais se satisfaz com as condições normais da vida (educativa).

Não podemos negar, ainda que não concordemos, o que não é nosso caso, que há sim algo de maravilhoso nesses tipos de canto. Há algo de sedutor, mas ao mesmo tempo de desesperador. É que esse canto é também uma possibilidade: um caminho que pode nos levar para esse espaço-de-nós-sem-eu e direcionar nossa mente para aquilo que mais importa, mas que o tratamos como desimportante.

Por isso, nos lembra Blachot (2005, p. 4), não devemos esquecer que esses tipo de canto “se destinava a navegadores, homens de risco e de movimento ousado, e era também ele uma navegação: era uma distância, e o que revelava era a possibilidade de percorrer essa distância”, fazendo do próprio canto seu caminho, seu *ethos* e método. Mas com que objetivo?! Onde queremos chegar tomando os cantos de sereias como possibilidade de metamorfose em filosofia e educação? Seguindo essas análises, diríamos: deixar o debate antropológico perder-se nos abismos que nos levam os cantos.

O fato é que nossa filosofia ocidental e moderna tem feito um esforço, pouco nobre, vale salientar, de desacreditar de outras mentes. No extremo, tem acusado de enganadora, não filosófica, inexistente e, por isso, passível apenas de uma escuta desatenta, de um canto desimportante. E do mesmo modo que Ulisses enfrentou, dando-se por vencido, o canto das sereias, nossa racionalidade técnica, própria de um humanismo antropológico, tem se relacionado com outras formas de pensar, outras experiências de pensamento. Como?! De que maneira?!

Ulisses, a teimosia e a prudência de Ulisses, a perfídia que lhe permitiu gozar do espetáculo das Sereias sem correr risco e sem aceitar as conseqüências, aquele gozo covarde, medíocre, tranqüilo e comedido, como convém a um grego da decadência, que nunca mereceu ser o heróis da Ilíada, aquela covardia feliz e segura, aliás fundada num privilégio que o coloca fora da condição comum, já que os outros não tiveram direito à felicidade da elite, mas somente ao prazer de ver seu chefe se contorcer de modo ridículo, com caretas de êxtase no vazio, direito também de dominar seu patrão [...] (Blanchot, 2005: 5)

Vencidas as Sereias por esse poder da técnica, nossa racionalidade ocidental insiste, com esse esforço pouco nobre próprio dos covardes, a jogar sem perigo com as potências ir-reais, porque inspiradoras, de outras mentes. Não obstante, tem sido cada vez mais difícil pensar outramente no campo filosófico o próprio fazer educacional.

Não é casual, portanto, nossa urgência de ousadia para abrir-se na intenção de escutar, perigosamente, cantos estranhos e potentes de filosofias outras, de outras filosofias. No entanto, não se trata de aplicar conteúdos outros à educação, mas de produzir deslocamentos no modo como apreendemos os sentidos do ato filosófico-pedagógico; o que se busca é a oportunidade de pensar de outros modos o próprio pensamento e pensar outros pensamentos de outros modos. Mais do que pensar o outro, é fazer o outro nos pensar, nos arrastar de nós mesmos, nos levar para aqueles espaços de abismos.

Trata-se então de um exercício de ultrapassagem, no sentido foucaultiano, dos limites do pensar a filosofia da educação, incorporando outros gestos formativos que permitam o desprendimento das formas cristalizadas de pensar e praticar a formação humana. Busca de outras filosofias da educação, quer dizer, de modos de viver a filosofia e a educação que não neguem a alteridade, nem perca a ousadia e o risco de navegante que não teme em deixar de ser o que se é: perder-se, desencaminhar-se.

### **Considerações Finais**

No tempo em que o filosofar já não é mais vivido como experiência de pensamento e a arte de pensar já não diz respeito às coisas da vida, nos é exigido pensar o ainda não pensado da filosofia da educação, radicalizando o modo próprio de dizer vida filosófica. Precisamos ousar ser pensado por filosofias outras, abrindo-se para concepções diferentes, através de perspectivas alheias, levando a sério e sem covardia outros cantos. Só os cantos estranhos, de potências irreais, poderá nos arrastar de nossos lugares e nossos fazeres.

Nesses outros cantos, talvez possamos começar a pensar outramente, outras mentes. É inegável, nesses termos, produzir flexões em nosso pensamento e reaprender, em nossas pesquisas, a amar (o saber) para além dos cálculos e saber (amar) para além do acúmulo de conhecimentos; ampliando os debates e fazendo valer as contribuições de outra-mente para reorientar o modo de pensar a filosofia educacional brasileira e o próprio campo da educação. Sem a abertura a uma outra racionalidade e outras filosofias, que se abre e dar-se a ver na medida em que dobramos nosso próprio pensamento, não deixaremos de querer que as coisas sejam ao nosso modo.

É porque ainda não sabemos ceder, queremos sempre, e a todo custo, amar o que sou eu, não aquilo que me é estranho: esses outros!

Não amaremos outros saberes, esses estranhos, enquanto não formos capazes de perceber os limites de nossa própria forma de pensar em filosofia: ainda contida.

Em suma, num tempo como o nosso em que cresce de forma explícita os fundamentalismos, a segregação de todos os tipos e se erguem os muros que separam os iguais dos *outros* (porque o poder perdeu a vergonha), a abertura aos cantos estranhos de filosofias outras, podem se tornar nossa maior astúcia contra toda e qualquer forma de política messiânica. A não covardia (de Ulisses) que se deixa perder pelo pensamento que vem do exterior pode ser uma arma política interessante, uma arma de guerra contra os ditames da técnica e dos fundamentalismos antropocêntricos.

### **Referências Bibliográficas**

Blanchot, M. (2005) O Livro Por Vir. São Paulo: Martins Fontes.

Deleuze, G. (2013) Conversações. São Paulo: Editora 34.

Derrida, J. (1986) Margens da filosofia. Lisboa: Rêes.

- Gallo, S. (2007) *Filosofia da Educação no Brasil do século XX: da crítica ao conceito*. Eccos – Revista Científica. São Paulo: UNINOVE, v. 9, n. 2, p. 261-284, Jul./Dez.
- Gros, F. (2010) “Da morte do sujeito à invenção de si (experiência de pensamento e exercícios espirituais estóicos a partir de Michel Foucault)”. En: Novaes, A. (2010) *Mutações: a experiência do pensamento*. São Paulo: Edições SESC SP.
- Hadot, P. (2014) *Exercícios Espirituais e Filosofia Antiga*. São Paulo: É Realizações.
- Kohan, W. O. (2007) O que pode um professor? *Revista Educação – Dossiê Deleuze pensa a educação*, São Paulo: Segmento, ano I, ed. esp., p. 48-57.
- Larrosa, J. B. (2002) Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. n.19. Jan/Fev/Mar/Abr.
- Lopes, R. B. (2011) *Imagem do Pensamento: do antropológico ao acontecimento na educação*. Marília, 218 f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências.
- Moreira, F. J. S. (1999) “O criador de Gatos”. En: Márcia S. C. Schuback. (Org.). (1999) *Ensaio de Filosofia*. p. 181-191. Petrópolis: Vozes.
- Pagni, P. A.; Dalbosco, C. A. (2014) “As Produções do GT-17 da ANPED e o seu Papel para o Desenvolvimento da Filosofia da Educação no Brasil”. En: Oliveira, A. R. S.; Valle, L. (Orgs.). (2014) *Filosofia da Educação: posições sobre a formação humana*. Curitiba: Appris.
- Said. E. (1993) *Orientalismo*. São Paulo: Martins Fontes.
- Severino, A. J. (1990) A contribuição da Filosofia Para a Educação. *Em aberto*. Brasília, ano 9, n. 45, p. 19-25, Jan./Mar.
- Valle, L. A. B.; Kohan, W. O. (2004) Notas para pensar a Filosofia da Educação no Brasil. *Educação em Revista*. Marília: UNESP, n. 5, p. 15-22.