

DIDÁTICA DO ENSINO DA FILOSOFIA: UMA QUESTÃO METODOLÓGICA OU UM PROBLEMA FILOSÓFICO?

Carmelita Brito de Freitas Felício¹
Fernando Ferreira da Silva²

Resumo

O retorno da Filosofia como disciplina curricular obrigatória no Ensino Médio, após o percurso turbulento que envolveu a ampla mobilização, no Brasil, de professores de filosofia que, nas três últimas décadas, lutaram pela inclusão da disciplina na educação básica, coloca a exigência de enfrentar, agora, as dificuldades e os desafios, e o muito que ainda há por fazer no plano propriamente institucional, para dar ao ensino de filosofia, nos espaços que lhe foram abertos, uma fisionomia mais consistente. Se a luta pela volta da filosofia à educação básica esteve articulada a um discurso defensivo que procurava justificar a obrigatoriedade da filosofia como componente curricular, talvez por isso, a formulação de uma proposta didática mais sistematizada tenha ficado em segundo plano. Justifica-se, então, o propósito deste trabalho que toma como referência estudos e pesquisas recentes no campo do ensino da filosofia, para localizar diferentes abordagens e formas a partir das quais as práticas de ensino da disciplina vêm se efetivando, hoje, no Brasil. Há de se confrontar esses estudos e pesquisas com os eixos a partir dos quais os recentes manuais de filosofia organizam os conteúdos programáticos a serem ensinados, como também com as exigências postas pelos documentos oficiais no tocante aos conhecimentos de filosofia. A partir dessa confrontação, tratar-se-ia de problematizar uma didática adequada para o ensino da disciplina afinada com a natureza do saber filosófico (e porque não dizer *saber-fazer?*). Na primeira parte do texto, rastreamos as concepções e abordagens que vêm orientando as práticas de ensino da filosofia em nossos dias, para apontar seus limites e possibilidades; na segunda parte, apresentamos uma proposta de didática do ensino da filosofia ancorada na “pedagogia do conceito”. A aposta na aliança de uma didática do ensino da filosofia com a “pedagogia do conceito” mobiliza nossa capacidade de pensar a didática filosófica como um problema e vem ao encontro de nossa inquietação acerca do sentido da presença e do lugar da filosofia na vida dos jovens estudantes de nossa época.

Palavras-chave: didática; práticas de ensino; problematização; pedagogia do conceito.

Introdução

Com a recente obrigatoriedade da disciplina de filosofia no ensino médio, a questão sobre suas particularidades, enquanto campo do saber, e sobre a formação do professor, como aquele que deve estar capacitado para lidar com essas particularidades, nos traz questões nada pacíficas. A capacitação do professor implicaria que este, além do domínio dos conteúdos específicos da própria filosofia, deveria dominar as técnicas de seu ensino? Dito de outro modo, ele deveria dominar uma metodologia ou um conjunto de práticas que chamaríamos Didática da Filosofia? Ou essa capacitação implica algo que demandaria um posicionamento filosófico? Mesmo uma concepção mecanicista da educação, na qual a questão da didática filosófica seja vista como uma habilidade técnica, se veria em apuros ao ter de indicar qual

¹ Professora na Faculdade de Filosofia da UFG. E-mail: carmelaf@terra.com.br

² Acadêmico do curso de Filosofia (Licenciatura) da UFG - E-mail: fer13fsilva@gmail.com

abordagem ou metodologia é adequada às competências firmadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNs): se temática, histórica, sistemática ou problemática. A questão sobre a metodologia, por sua vez, passa por um questionamento filosófico: o que é a filosofia? O que lhe é próprio como campo do saber e como disciplina? O que é filosofar?

Como enfatiza Cerletti, a filosofia padece de uma indefinição de seu campo teórico, uma impossibilidade de caracterizar seu objeto e a atividade que lhe dá sentido, o filosofar. Essa indefinição traz consequências para a dimensão do ensino. Outros saberes científicos, que tendo definido com clareza seu objeto de estudo, tratam a questão de seu ensino como uma preocupação de ordem técnica, investigando a metodologia a ser adotada. Como salienta Cerletti (2004), por vezes trata-se de uma tradução que visa rebaixar o saber científico canônico para a compreensão vulgar dos alunos, facilitando o contato do estudante com esses saberes. Entretanto, existem tantas concepções do que seja filosofia quanto houve filósofos para contribuir com ela ao longo da história. O filosofar também não encontra consenso sobre sua natureza, de modo que “cada filosofia definiria seu próprio campo e atividade em consonância com seus fundamentos e métodos” (CERLETTI, 2004, p. 21).

Além disso, se atentarmos para o que consta nos documentos oficiais não encontraremos maior tranquilidade. As competências e habilidades previstas para serem desenvolvidas na disciplina de filosofia presentes nos PCNs, por exemplo, colocam aos professores exigências que não são poucas:

(i) Representação e comunicação: ler textos filosóficos *de modo significativo; ler, de modo filosófico*, textos de diferentes estruturas e registros; elaborar por escrito o que foi apropriado *de modo reflexivo*; debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes; (ii) Investigação e compreensão: *articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos* e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais (BRASIL, 2000, p. 64; os itálicos são nossos).

Como nossos grifos destacam, as competências propostas pelos PCNs indicam, de maneira genérica e formal, algo da natureza da filosofia. No documento, supõe-se que esta seja um conhecimento reflexivo; que pode se articular com conhecimentos de outras áreas; que implique em um tipo particular de leitura de textos; que permita, por sua vez, que o leitor adentre tanto nos escritos filosóficos quanto em textos de outras estruturas e registros. Entretanto, não é da natureza da filosofia ser uma disciplina cujo aprendizado oferece uma gama de conhecimentos de ordem prática, útil ou instrumental. Esse aspecto, na verdade, se cristaliza na questão mais constrangedora que os alunos da educação básica poderiam colocar

(e que eles de fato colocam): “Para que serve a filosofia?”. Ainda que não seja nosso foco apontar as dificuldades inerentes a tal questão, enfatizamos que esse é outro indício da indefinição teórica presente na filosofia. Caso o professor aceite o desafio de responder a pergunta - e os autores, em geral, sugerem que essa é a questão que dá início à disciplina de filosofia no ensino médio -, ele terá de confrontar esse vácuo teórico.

Dito isso, interessa-nos mapear os modos pelos quais as práticas de ensinar e aprender filosofia vêm sendo pensadas e efetivadas, para nos contrapor, de um lado, aos objetivos que buscam instrumentalizar a filosofia para atender a fins utilitários e, de outro, para compartilhar preocupações quanto às questões teóricas e práticas suscitadas pela presença e lugar da disciplina de filosofia no ensino médio, para além do cumprimento de uma obrigatoriedade.

Entre concepções e práticas de ensino da filosofia

Retornemos à nossa pergunta inicial para afirmar que a didática do ensino da filosofia é uma questão que, a nosso ver, não deve ser tratada como meramente pedagógica, mas como uma questão filosófica e, como tal, deve ser enfrentada. Orientados, pois, por essa questão de princípio, voltamos nossa atenção para a produção teórica brasileira em torno a esse campo emergente: o ensino de filosofia³ para investigar as concepções, abordagens e práticas a partir das quais a atividade filosófica vem se realizando na sala de aula.

A primeira delas é a *temática*, na qual as etapas de ensino se baseiam em temas caros à filosofia, se valendo da contribuição de diferentes filósofos em relação ao assunto, como o Conhecimento, a Ética, a Política, etc., sem se ater a um período específico da história. Ao adotar a perspectiva temática, o professor parte dos temas que, ao longo da história da filosofia, instigaram os mais diversos filósofos, cada um com seu método e sua singularidade. Tais temas, como a Liberdade, a Igualdade, a Justiça, o Conhecimento, a Verdade, ainda persistem no tempo presente. Se o professor parte da inserção do tema no tempo atual, ele pode explorar esse viés instigando o olhar dos alunos para a realidade ao redor, a se

³Trata-se de um campo que reúne a partir de um núcleo comum de interesses, estudos e pesquisas de diferentes matizes. Citemos: CHAUI (1985; 2005); GALLO e KOHAN (2000); OBIOLS (2002); MURCHO (2003); FAVARETTO (2004); CEPPAS (2005); GALLO (2008); RODRIGO (2009); CERLETTI (2009), entre muitos outros.

perguntarem pelos problemas que o tema nos traz e investigar aquilo que a filosofia nos oferece para tratá-los⁴.

Porém, com essa abordagem, corre-se o risco de a aula de filosofia se reduzir ao debate, “pois a discussão de temas filosóficos sem o recurso à história da filosofia não resulta em aprendizado e envolve o risco de se permanecer no ‘livre pensar’” (SILVA, 1986, p. 161). Feita essa ressalva, há de se sublinhar que a escolha de temas em função da atualidade é, inegavelmente, de grande interesse para que as aulas sejam organizadas na perspectiva de se constituir uma “arqueologia da atualidade” (SILVA, 1986, p. 160). Certamente, essa abordagem permite acentuar a dimensão de prolongamento da história no presente. Mas é preciso ponderar o fato de que, se retomamos hoje o passado histórico, não é somente para compreender o que funda o espaço de nosso discurso, mas para desenhar os seus limites “em uma crítica prática sob a forma de ultrapassagem possível” (FOUCAULT, 2000, p. 347).

Quanto à forma *histórica*, esta prioriza a sequência cronológica, com a apresentação dos autores, das correntes principais, dos temas, à luz de uma recapitulação da história, da filosofia antiga até a filosofia contemporânea. A abordagem histórica deixa transparecer uma preocupação, por parte do professor, com o saber canônico da história da filosofia, de modo que os conteúdos filosóficos (conceitos, teses, argumentos, etc.) só são devidamente apresentados se respeitadas sua contextualização histórica e sua coerência em relação ao que foi dito pelo autor⁵. Essa abordagem apresenta seus limites à medida que a mera recapitulação cronológica de pensadores, desde Tales de Mileto até os atuais, não assegura a compreensão do pensamento dos filósofos. Isto porque, organizar de modo classificatório as principais ideias deste ou daquele filósofo, à luz dos sistemas de pensamento a que estão vinculados, pode ser uma estratégia interessante para aproximar os alunos da filosofia situando-a em um grupo familiar (o racionalismo, o empirismo etc.), “mas a compreensão histórica autêntica começa precisamente no ponto em que esta identificação termina; é ainda preciso passar do tipo racionalista, realista etc., a uma filosofia singular” (RICOUER *apud* RODRIGO, 2009, p. 45).⁶

Outra forma que vem orientando o ensino da disciplina é a *sistemática*. Não se trata aqui de negar o lugar e o valor da sistematização inerente à própria natureza do saber

⁴Parece-nos que essa abordagem trata o filosofar como uma atividade cuja origem é um estranhamento com a realidade, levando o aluno a investigar com profundidade o estado de coisas que se apresenta a ele.

⁵Essa abordagem possui ligações muito estreitas com o método estruturalista, como se pode notar a partir de uma distinção feita por Oswaldo Porchat Pereira (2006) entre a pesquisa em História da Filosofia, que vigora no método de ensino universitário do país, e a pesquisa em Filosofia, cujo método ainda nos desafia a ser elaborado.

⁶Nessa mesma perspectiva, Ortega Y Gasset condena a atitude que insiste em “contemplar a avenida dos sistemas filosóficos, olhando-os de fora, como um turista olha os monumentos urbanos” (MUCHAIL *apud* RODRIGO, 2009, p. 46).

filosófico. Trata-se de recusar o modo pelo qual essa sistematização é apresentada nos manuais de filosofia, que prima pela esquematização simplificada do pensamento filosófico. Desse modo, os programas de curso que se baseiam nesses manuais, ainda que amparados em um discurso retórico que busca associar a filosofia a uma atividade crítica e problematizadora, pecam por assimilar o espírito de sistematização predominante nos manuais, “sem que o próprio pensamento seja recuperado do ponto de vista do movimento que o engendra, isto é, por meio [...] da argumentação que sustenta suas conclusões” (RODRIGO, 2009, p. 43).

Não se esgota aí o discurso que associa a filosofia a um saber sistemático. Com a pretensão de instrumentalizar a disciplina para que ela ofereça uma síntese, uma totalização do que se encontra disseminado nas outras disciplinas, a filosofia é chamada para cumprir o papel interdisciplinar de articular, unificar, totalizar, sistematizar os problemas pensados pelas ciências.⁷ Perde-se muito com essa abordagem, à medida que se sacrifica o potencial crítico, criativo e problematizador da atividade filosófica.

Essas abordagens não representam tipos distintos de filosofia. Sabemos que existem tantas filosofias quantos autores clássicos na tradição filosófica. Não obstante, “os sistemas filosóficos são insuperáveis, se tomados cada um em si e na sua lógica interna” (SILVA, 1986 p. 154). As abordagens vistas acima não representam ainda estilos distintos de expressão da filosofia. A história nos mostra que há tantos gêneros discursivos na filosofia quanto na literatura⁸. Além disso, temos em cada autor algo mais próprio, para além do gênero ao qual sua escrita se vincula.

No âmbito de cada filosofia há um estilo, um modo específico de *filosofar*. Compreende-se aqui o filosofar não como um exercício propedêutico, ou o processo de desenvolvimento linear de um pensamento, mas o jogo de tensões presente na constituição de cada filosofia, em relação ao qual o filosofar do leitor-filósofo e o filosofar do escritor-filósofo poderão realizar um diálogo (SARDI, 2008, p. 194).

Essas abordagens configuram os modos pelos quais se podem organizar os conteúdos filosóficos para o seu ensino. Em todo caso, a questão sobre a didática em filosofia exige também que se pense a respeito do que se quer que os alunos aprendam com a disciplina. Como o saber filosófico envolve um alto grau de subjetividade, não há garantias de que a adoção de uma ou outra abordagem será bem sucedida para aquilo que o professor pretende. Sobre essa dificuldade, lembremo-nos da afirmação de Cerletti (2004) segundo a qual o

⁷ “Parece-nos que aí está a origem dos argumentos que hoje procuram justificar o espaço curricular da filosofia na escola média. Estes argumentos consideram que ela [a filosofia] poderia promover essa interdisciplinaridade, cada vez mais vista como necessária. Note-se que a função interdisciplinar da filosofia, nesta concepção, tem um caráter unificador, totalizador, sistematizador” (GALLO e KOHAN, 2000, p. 185).

⁸ Para citar alguns gêneros, podemos falar em: diálogo, suma, tratado, ensaio, poesia, aforismo, fragmento, carta, romance filosófico, conto filosófico...

filosofar é caracterizado por uma afetividade para com o conhecimento que deve partir do próprio sujeito e que não pode ser imposta. A adoção de uma das abordagens - quer seja ela temática, histórica ou sistemática -, envolve um posicionamento por parte do professor, uma escolha que reflete o modo que ele acredita ser adequado para que os alunos aprendam filosofia.

Se ele se orientar por uma abordagem temática, por exemplo, defenderá que o objeto da filosofia são as questões perenes e que o fazer filosófico implica no debate e na discussão de ideias. Certamente, se a escolha do professor recair nessa orientação, ele vai municiar seus alunos com a fundamentação necessária que lhes permitam tomar uma posição no debate, defender sua tese e argumentar em favor dela. Vemos, assim, que a didática em filosofia não é uma questão meramente metodológica, não envolve apenas o domínio técnico do professor. Essa questão implica uma escolha, uma atitude, um posicionamento eminentemente filosófico por parte dele. O professor deve planejar e organizar seu curso de acordo com o valor formativo que ele atribui à filosofia e à aprendizagem que ele espera que os alunos adquiram com a disciplina. Essa escolha, por sua vez, já implica uma concepção, por parte do professor, daquilo que consiste o trabalho filosófico, o que é a filosofia e o que é o filosofar.

Problematização: entre a didática do ensino da filosofia e a pedagogia do conceito⁹

As abordagens vista acima deixam entrever que a didática do ensino da filosofia não é um mero *modus operandi*. A questão é de natureza filosófica e, como tal, demanda uma tomada de posição por parte do professor-filósofo. Para além das concepções e práticas arroladas e “contra a perspectiva tradicional de uma excessiva ênfase no espírito de sistematização” (RODRIGO, 2009, p. 44), voltemos a atenção para o que constitui o núcleo essencial da filosofia: o problema.

Ignorar o lugar central que ocupa o problema na filosofia é a causa de uma forma comum, não já de não entender, mas de entender, de princípio, erroneamente o discurso filosófico [...]. Os problemas filosóficos não estão por aí, bastando simplesmente tomá-los; há que construí-los, e a sua construção é momento fundamental do trabalho filosófico (PORTA, 2004, p. 202-203).

Uma abordagem que busca aporte na problematização recua à história da filosofia não para estudá-la como se esta fosse uma peça de museu ou uma crônica do passado. Pelo contrário, por meio dessa abordagem, é possível recuperar os grandes debates que

⁹Uma versão inicial deste tópico foi publicada em: FELÍCIO, C.B.F. O que acontece quando a filosofia e seu ensino se põem em relação com a não-filosofia? In: FELÍCIO, C.B.F. (org.). *Filosofia: entre o ensino e a pesquisa* – ensaios de formação. Goiânia: Edições Ricochete, 2012, p. 75-108. Entretanto, a versão que se apresenta aqui foi parcialmente modificada para atender aos objetivos do trabalho.

pavimentaram o pensamento ocidental para destacar o lugar que ocupa o conceito e o problema na construção do saber filosófico. Entretanto, de uma perspectiva histórico-problemática, não se trata de se limitar a reproduzir ou transcrever o que os filósofos exprimiram no passado. Um curso de filosofia que adota um eixo problematizador é aquele que faz uma ponte entre os conceitos produzidos pela tradição filosófica e uma composição com formas (saberes) e forças (poderes) que vêm de outras direções.¹⁰ Nesse sentido, o ensino de filosofia deve ser capaz de determinar as conexões do conceito com os problemas da nossa atualidade e que nos afetam.

[...] É precisamente o conceito que constitui o intermediário entre a imagem e a forma, entre o vivido e o abstrato. A filosofia faz usos variados do conceito, mas não há filosofia que não se refira a ele, se preciso trabalhando seus limites [...]. Se a filosofia nada mais é do que conceito, é que ela é propriamente reexame e redefinição do conceito [...]. Os conceitos não são dados como se preexistissem à própria filosofia, mas são construídos, e esta elaboração constitui uma parte determinante da atividade filosófica. É preciso então analisar igualmente o movimento que instala os conceitos fundamentais de uma teoria (assim como o movimento de desconstrução de um edifício anterior, até mesmo da própria noção de conceito) (COSSUTA, 2001, p. 40).

Definir a filosofia pelos problemas que ela põe, permite-nos pensar que a atividade filosófica consiste em constituir problemas e isso significa que nem tudo é admissível, atitude essencialmente crítica da filosofia, pois ela transforma o dado em problema. Igualmente, se os conceitos são construções, “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, 1992, p. 28). Esclarece-se, assim, a razão pela qual a problematização aqui proposta está fundamentada em nossa interlocução com a filosofia de Gilles Deleuze.

Se o conteúdo próprio da filosofia é a criação conceitual, para que haja criação, é preciso que antes haja uma necessidade. Para Deleuze e Guattari (1992), os conceitos são criados para resolver uma situação local, sempre que se depara com uma situação de estranheza. Segundo esses autores (1992, p. 40) “um conceito tem sempre a verdade que lhe advém em função das condições de sua criação [...] e se os conceitos podem ser substituídos por outros, é sob a condição de novos problemas”.¹¹ Visto assim, o conceito é o devir que

¹⁰É como se ele [o conceito] fosse uma ponte entre o velho e o novo, mas intercedendo sempre em favor do novo, tendo em vista os perigos que se enfrentam no próprio [...] pensamento. Ele é um intercessor. Diante de um problema, ele intercede por um pouco de ar, por uma saída, por uma linha de fuga (SILVA, 2012, p. 196).

¹¹“Bergson, que contribuiu tanto para a compreensão do que é um problema filosófico, dizia que um problema bem colocado era um problema resolvido” (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 106).

arrasta os próprios problemas. É por isso que os conceitos criados por Platão ou por Descartes, por exemplo, só podem ser avaliados em função dos problemas aos quais eles respondem.

Visto assim, todo conceito tem uma história e é composto de elementos vindos de outros conceitos. Chegamos, então, a um ponto importante acerca da natureza do conceito relativamente à sua posição na história. Se a filosofia sempre se ocupou de conceitos, por muito tempo eles foram usados para designar o que uma coisa é (essência) e com isso Deleuze não está de acordo. Pelo contrário, ele se interessa pelas circunstâncias de uma coisa: “em que casos, onde e quando, como, etc.?” (DELEUZE, 1992, p. 37).

Na obra *O que é a filosofia?* (1992) Deleuze e Guattari buscam analisar as condições de criação conceitual e investigam o estatuto pedagógico do conceito para denunciar o fato de os filósofos terem preferido considerar o conceito como um conhecimento ou uma representação de dados e, por isso, caíram na abstração ou na generalização, quando deveriam ter se ocupado da análise das condições de criação que permanecem singulares. A expressão “pedagogia do conceito” por eles cunhada, se transposta para o âmbito da didática do ensino da filosofia, permite ultrapassar, de um lado, a primeira idade do conceito “em torno de uma enciclopédia universal do conceito, que remeteria sua criação a uma pura subjetividade” (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 21) e, de outro, se opor criticamente ao empobrecimento do ensino da disciplina e a sua redução à “formação profissional”, objeto da terceira idade do conceito.¹²

A primeira exigência que se colocaria, então, ao ensino da filosofia afinado com a pedagogia do conceito, seria aquela que fosse capaz de “desqualifica(r) toda discussão, que retardaria as construções necessárias, como denuncia(r) todos os universais, a contemplação, a reflexão, a comunicação, como fontes do que se chama de ‘falsos problemas’, que emanam das ilusões” (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 107). Desse modo, uma transposição do pensamento de Deleuze para a aula de filosofia requer que o trabalho com o conceito seja posto no lugar da discussão, da tagarelice e da opinião. Não se reduz, pois, ao caminho em direção à ideia (contemplação); não é comunicação (um jogo de intersubjetividade) nem tampouco é uma reflexão metódica sobre um objeto determinado. Uma aula de filosofia não

¹²“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, 1992, p. 21). Segundo Bianco (2002, p. 195), “a pedagogia do conceito se opõe, antes de tudo, àquela que Deleuze define como ‘enciclopédia do conceito’ – referindo-se implicitamente ao sistema hegeliano – que inscreve os casos de criação do conceito em uma história e em uma lógica da filosofia fechada em si mesma, que anula tanto os casos singulares quanto a possibilidade de outros atos de criação”.

deve ter como objetivo, como dirá Deleuze no *Abecedário* (s.d., p. 58), “obter reações imediatas [...] sob a forma de perguntas e interrupções”. Isso porque, o que se ouve em uma aula, pode ter um efeito retardado, retroativo. O aluno pode não entender a exposição do professor, no momento em que a escuta, mas ela pode se esclarecer depois, basta esperar. Não só isso: “uma aula não tem como objetivo ser entendida totalmente. Uma aula é uma espécie de matéria em movimento [...]. Numa aula, cada grupo ou cada estudante pega o que lhe convém” (DELEUZE, s.d., p. 59). O que importa, para Deleuze, é lançar noções e conceitos que possam ser apropriados de vários modos possíveis, de acordo com as necessidades de cada um.

Uma aula de filosofia entendida nesses termos, como “matéria em movimento”, coloca, certamente, uma exigência aos professores, qual seja, a de estabelecer outra relação com a história da filosofia. Talvez assim possa ser desfeito um grande mal-entendido que atravessa a didática do ensino da disciplina: ensinar filosofia ou história da filosofia? Ora, dirá Deleuze (1992, p. 169): “a história da filosofia não é uma disciplina particularmente reflexiva”. O exemplo da pintura pode nos ajudar a entender o que se passa, pois a história da filosofia é antes um retrato mental, conceitual. Cabe-nos fazer de forma semelhante, mas introduzindo meios diferentes de produzir a semelhança, para que não nos contentemos em simplesmente reproduzir o que o filósofo disse. Assim, um texto filosófico, como na pintura, é atravessado por algo que ultrapassa a si mesmo, por uma intensidade a ser vivida por quem se põe em contato com ele e, certamente, essa intensidade não é a mesma para todos os leitores, mas própria de cada um. Um texto filosófico não carrega em si uma identidade a ser apreendida, mas um fluxo de intensidades em relação com a exterioridade e é precisamente nesse movimento que a leitura dos textos da história da filosofia pode servir como fontes de energia para novas criações.¹³

O que Deleuze quer é liberar o pensamento de suas amarras, apostar em encontros e relações que provoquem uma diferença no espírito. E se há, como de fato há, uma conjunção que liga a diferença à repetição, “a repetição nada muda no objeto que se repete, mas muda

¹³“Consideramos um livro como uma pequena máquina a-significante; o único problema é: ‘isso funciona, e como é que funciona?’ Como isso funciona para você? Se não funciona, se nada se passa, pegue outro livro. Essa outra leitura é uma leitura em intensidade; algo passa ou não passa. Não há nada a explicar, nada a compreender, nada a interpretar. É do tipo ligação elétrica [...] Essa outra maneira de ler se opõe à anterior porque relaciona imediatamente um livro com o Fora. Um livro é uma pequena engrenagem numa maquinaria exterior muito mais complexa [...] Essa maneira de ler em intensidade, em relação com o fora, fluxo contra fluxo, máquina com máquinas, experimentações, acontecimentos em cada um que nada têm a ver com um livro, fragmentação do livro, maquinaria dele com outras coisas, qualquer coisa [...], é uma maneira amorosa” (DELEUZE, 1992, p. 17-18).

alguma coisa no espírito que a contempla” (DELEUZE, 2006, p. 111).¹⁴ Daí decorre a importância que Deleuze (2010, p. 29) atribui a “aquilo que faz pensar”, como sendo mais importante do que o pensamento. Ora, “aquilo que faz pensar” está intrinsecamente relacionado com uma pedagogia na qual o conceito tem o primado na aprendizagem da filosofia. Dirá Deleuze que, o que inspira a filosofia não é o saber, não é a verdade, mas são as categorias do *Interessante*, do *Notável*, do *Importante* que vão decidir sobre o sucesso ou o fracasso da aprendizagem.

De muitos livros de filosofia, não se dirá que são falsos, pois isso não é dizer nada, mas que são sem importância nem interesse, justamente porque não criam nenhum conceito, nem trazem uma imagem do pensamento que engendra um personagem que valha a pena. Só os professores podem pôr ‘errado’ à margem [...]; mas os leitores podem ter ainda assim dúvidas sobre a importância e o interesse, isto é, a novidade do que se lhes dá para ler (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 108).

O que é desinteressante por natureza são os conceitos inconsistentes, e esses conceitos são os mais universais. No campo do ensino da filosofia, por exemplo, o conceito de reflexão, não raro, designa a natureza da atividade filosófica, assumindo, assim, a forma ou um valor eterno. Contudo, dirá Deleuze, trata-se de um conceito esquelético, desinteressante. E mais: a reflexão não é específica da atividade filosófica. Qualquer um, independente de ser filósofo, pode refletir sobre qualquer coisa. “Acredita-se dar muito à filosofia fazendo dela a arte da reflexão, mas retira-se tudo dela, pois os matemáticos como tais não esperaram jamais os filósofos para refletir sobre a matemática, nem os artistas sobre a pintura ou a música” (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 14). Quanto à história da filosofia, ela também corre o risco de se tornar desinteressante se não se propuser a relançar um conceito adormecido e voltá-lo contra ele mesmo, caso ele não nos sirva mais para introduzir, no movimento dos próprios conceitos, o movimento da vida.

A filosofia de Deleuze não se inspira no resultado do saber. É o aprender que está em questão, quando se trata de pensar situações de aprendizagem nas quais o aluno se defronta com a constituição e/ou enfrentamento de problemas, quer sejam eles, práticos ou especulativos. Por isso, Deleuze (2006, p. 228) saúda “tentativas pedagógicas [que procuram] obter a participação de alunos, mesmo muito jovens, na confecção de problemas, em sua constituição, em sua posição como problemas”. O exemplo dado pelo autor para mostrar de que modo o aprender significa “penetrar no universal das relações que constituem a Ideia e nas singularidades que lhes correspondem” (DELEUZE, 2006, p. 237) é o da natação. Em que

¹⁴Referência a uma célebre tese de Hume.

consiste aprender a nadar? Antes de se ter domínio das técnicas, não se faz necessário ajustar atos reais de um corpo ao movimento das ondas do mar? Antes disso, porém, o aluno já não terá que ter formado uma ideia de mar? Não é assim que se aprende a nadar, ajustando a ideia de mar à sensibilidade do corpo do aprendiz? O exemplo nos faz ver que uma solução para o campo problemático – aprender a nadar – advém da cumplicidade que se cria entre um corpo e o mar, através de uma ideia.

Não poderíamos transpor esse exemplo para a sala de aula e sugerir que, “nunca se aprende fazendo *como* alguém, mas fazendo *com* alguém”? (DELEUZE, 2010, p. 21; a interrogação é nossa). O aprendiz é aquele que *nada* com o professor; com ele o aluno aprende a problematizar seu encontro com o mar, mesmo que seja no nível mais elementar da ideia.¹⁵

Não há métodos para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou *paideia* que percorre inteiramente todo o indivíduo [...]. O método é o meio de saber quem regula a colaboração de todas as faculdades; portanto, ele é a manifestação de um senso comum [...], pressupondo uma boa vontade como uma ‘decisão premeditada’ do pensador. Mas a cultura é o movimento do aprender, a aventura do involuntário, encadeando uma sensibilidade, uma memória, depois um pensamento, com todas as violências e crueldades necessárias, dizia Nietzsche, justamente para [...] ‘fazer um adestramento do espírito’ (DELEUZE, 2006, p. 237-238).

Considerações finais

Talvez possa causar espanto esses estranhos ensinamentos a partir dos quais, nós, professores e estudantes de filosofia – preocupados com as condições atuais do ensino da disciplina – somos levados a uma apropriação da pedagogia do conceito para pensar em aulas de filosofia nas quais o campo problemático não se dissocia das condições do aprender. A pedagogia do conceito não se compromete com um ensino que visa a transmitir conteúdos, de tal modo que o que se transmite permaneça intacto e aquele que os recebe, permanece fiel ao que foi transmitido. A pedagogia do conceito aposta no encontro com o outro do pensamento e nos leva a penetrar num mundo de problemas até então impensáveis, inimagináveis. Um ensino da filosofia atento ao movimento do aprender se ocupa das relações entre o que é

¹⁵“Conectar um corpo e um objeto através de uma ideia, essa é a principal razão pela qual podemos dizer, com Deleuze, que o aprender envolve um tipo especial de amizade. *Vis-à-vis*, ensinar significa criar condições ou, antes, deixar correr certa intensidade para que um corpo e uma ideia, uma sensação e um conceito possam encontrar-se sob circunstâncias que nunca se repetem. Aluno e professor estão em um mesmo movimento, eles desconhecem para onde vão, como se remassem um barquinho à deriva no grande mar entre o não-saber e o saber. Não reconhecer o destino é o que torna a aventura do aprender o lugar da confiança” (CARDOSO JR., 2006, p. 49).

próprio da filosofia (o conceito) com outros diferentes domínios.¹⁶ Tal ensino estaria inserido na ordem do *Singular*, do *Importante*, do *Novo*, mobilizando “conceitos [que] são inseparáveis dos *afectos*, isto é, dos efeitos potentes que eles têm sobre nossas vidas, e dos *perceptos*, isto é, de novas maneiras de ver ou de perceber que eles nos inspiram” (DELEUZE, s.d., p. 15)¹⁷.

Aprendemos em *O que é a filosofia?* que os conceitos são relativos a outras criações conceituais, a arte e a ciência. Daí decorre a necessidade de que o ensino da filosofia estabeleça uma relação com esses domínios, pois, se de um lado, “sentimo-nos com direito de exigir que a investigação ou o questionamento filosóficos não estejam jamais dissociados de seu ensino” (DERRIDA *apud* KOHAN, p. 2009, p. 88), de outro, “*a filosofia precisa de uma não-filosofia que a compreenda, ela precisa de uma compreensão não-filosófica, como a arte precisa da não-arte e a ciência da não-ciência*” (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 279; itálicos do original). Essas três potências criadoras se cruzam e se entrelaçam, não havendo necessidade de nenhuma operação que promova uma identificação entre elas, muito menos uma síntese.¹⁸

A filosofia de Deleuze visa, em última instância, clarificar a nossa experiência do mundo contemporâneo e, tal como pensamos, o ensino de filosofia só tem sentido quando *provocado* pela vida ou pelo mundo. Desse modo, tratar-se-ia de relacionar o ensino de filosofia com a vida ou, o que é a mesma coisa, devolver vida à filosofia na escola. Apostamos em um ensino de filosofia que se comprometa com a criação de novas formas de existência, que intensifique a relação dos estudantes com o corpo, o pensamento e a vida. Deleuze não atribui um privilégio à filosofia e a nenhum dos saberes de outros domínios. A questão central que orienta suas investigações é: “o que significa pensar?” e seu pensamento parte sempre da filosofia para investigar o procedimento de criação e o modo de funcionamento do pensamento não só de filósofos, mas de cientistas, artistas, escritores, pois todos eles são pensadores.

Define-se, assim, uma filosofia *prática*, aberta à interferência de outras práticas. Uma

¹⁶“Não se trata de dizer somente que a arte deve nos formar, nos despertar, nos ensinar a sentir, nós que não somos artistas – e a filosofia ensinar-nos a conceber, e a ciência a conhecer. Tais pedagogias só são possíveis, se cada uma das disciplinas, por sua conta, está numa relação essencial com o Não que a ela concerne” (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 278-279).

¹⁷Trecho da “Carta a Uno: como nós trabalhamos a dois”. In: *Deleuze para as férias*.

¹⁸“Que força nessas obras com pés desequilibrados, Hölderlin, Kleist, Rimbaud, Mallarmé, Kafka, Michaux, Pessoa, Artaud, muitos romancistas ingleses e americanos, de Melville a Lawrence ou Miller ..., [...] Certamente, eles não fazem uma síntese de arte e de filosofia. Eles bifurcam e não param de bifurcar. São gênios híbridos, que não apagam a diferença de natureza, nem a ultrapassam, mas, ao contrário, empenham todos os recursos de seu ‘atletismo’ para instalar-se na própria diferença, acrobatas esartejados num malabarismo perpétuo” (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 89-90).

didática aberta à exterioridade da filosofia permitiria estabelecer

encontros, intercessões, ecos, ressonâncias, conexões, articulações, agenciamentos, convergências entre elementos não conceituais de outros domínios – funções, imagens, sons, linhas, cores – que, integrados ao pensamento filosófico, são transformados em conceitos (MACHADO, 2009, p. 18).

Os conceitos não dizem arrogantemente: “é assim”, mas de forma provocativa interrogam: e se fosse assim, o que aconteceria? O que acontece, então, quando a didática do ensino da filosofia se põe em relação com a pedagogia do conceito? Uma pergunta que sugere a formulação de outras: essa relação aumenta ou diminui a nossa vontade de aprender? Aumenta ou diminui a nossa potência de pensar e de agir? Faz a vida vibrar e se renovar? Aciona a diferença, a criação, a invenção?¹⁹. Perguntas que podem ser feitas à didática do ensino da filosofia e, quiçá, que elas possam iluminar a discussão sobre a crise da escola e do esvaziamento de seu papel, no tempo presente, mesmo sabendo que a crise na educação escolar se insere num mal-estar mais abrangente e, por isso, dificilmente haverá soluções imediatas ou apenas pragmáticas.

Ainda que não seja nada fácil definir os contornos da crise profunda que afeta a cultura em geral, a instituição educativa, o ensino da filosofia e o papel do professor, em particular; ainda assim, cabe à escola e aos professores ensinar às crianças e aos jovens como o mundo é. Será preciso, então, "educar, instruir, nutrir o espírito de discernimento, formar para a complexidade", para falar com Jean-François Lyotard (1993, p. 50). Dessa perspectiva, as demandas colocadas para o ensino da filosofia convocam os professores a assumir a responsabilidade com o mundo e com a liberdade de pensamento, para que o peso das normas não obstrua o pensamento criativo. Uma didática atenta à conjuntura socioeducacional e à massificação do ensino médio demanda, portanto, a criação de novas formas de mediação pedagógica entre a precária realidade cultural dos estudantes e o saber escolar.

Referências

BIANCO, Giuseppe. “Gilles Deleuze educador: sobre a pedagogia do conceito”. In: *Revista Educação & Realidade* (Dossiê Gilles Deleuze), v. 27, n. 2, jul/dez. de 2002, p. 180-204. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/view/1574/showToc>> Acesso em 16, set, 2010.

¹⁹Perguntas semelhantes são também formuladas por Tomaz Tadeu (2002) para pensar a arte da composição e do encontro relativamente à educação e ao currículo.

BRASIL. MEC. Ciências humanas e suas tecnologias – Parte IV - Conhecimentos de filosofia. In: *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Brasília, DF, 2000, p. 44-75. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>. Acesso em: 11, jun, 2013.

CARDOSO JR., Hélio Rebello. Pensar a pedagogia com Deleuze e Guattari: amizade na perspectiva do aprender. In: *Revista Educação & Realidade*, v. 31, n. 1, jan/jun. de 2006, p. 37-52. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/23000>>. Acesso em 16, set, 2010.

CERLETTI, Alejandro A. Ensinar filosofia: da pergunta filosófica à proposta metodológica. In: KOHAN, Walter O. (org.). *Filosofia: caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004; p. 19-42.

COSSUTA, Frédéric. *Elementos para a leitura dos textos filosóficos*. Tradução Angela de Noronha Begnami; Milton Arruda; Clemence Jouet-Pastré; Neide Sette. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. 2ª ed. Tradução Antonio Carlos Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. *Diferença e repetição*. Tradução Luiz B. L. Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. Entrevista sobre *Mille Plateaux* [1980] In: *Conversações (1972-1990)*. Tradução Peter Pál Perbart. São Paulo: Ed. 34, 1992.

_____. *O abecedário de Gilles Deleuze*. Entrevista a Claire Parnet nos anos de 1988-1989, em vídeo, divulgado no Brasil pela TV Escola, Ministério da Educação. Tradução e legendas: Raccord [com modificações]. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/corpoarteclinica/obra/abc.prn.pdf>> Acesso em 04, dez, 2011.

_____. Carta a Uno: como nós trabalhamos a dois. In: *Deleuze para as férias*. Tradução Z; p. 15-16. Disponível em: <http://www.filozar.com/filosofia/Giles%20Deleuze/deleuze_v%20E1rios.pdf>. Acesso em 16, out, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

FOUCAULT, Michel. O que são as luzes? In: *Ditos e escritos II – Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Tradução Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000; p. 335-351.

KOHAN, Walter Omar. Leitura (J. Derrida). In: *Filosofia – o paradoxo de aprender e ensinar*. Tradução Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009 (Coleção Ensino de Filosofia); p. 86-91.

LYOTARD, Jean-François. O saber já não é um meio de emancipação. In: KECHILIAN, Anita (org.). *Os filósofos e a educação*. Lisboa: Edições Colibri, 1993; p. 49-53.

MACHADO, Roberto. *Deleuze, a arte e a filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

PEREIRA, Oswaldo Porchat. Discurso aos estudantes sobre a pesquisa em Filosofia. In: SOUZA, José Cristóstomo de (org.). *A filosofia entre nós*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006 (Coleção Filosofia e seu ensino 8); p. 109-123.

PORTA, Mario Ariel González. Considerações acerca do estudo filosófico. In: CANDIDO, Celso; CARBONARA, Vanderleu (orgs.). *Filosofia e ensino – um diálogo transdisciplinar*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004; p. 199-208.

SARDI, Sérgio Augusto. O ensinar aprender filosofia como exercício filosófico. In: KUIAVA, Evaldo Antônio; SANGALLI, Idalgo José; CARBONARA, Vanderlei (orgs.). *Filosofia, formação docente e cidadania*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008; p. 193-200.

SILVA, Franklin Leopoldo. História da filosofia: centro ou referencial. In: NIELSEN NETO, Henrique (org.). *O ensino da filosofia no 2º grau*. São Paulo: SOFIA Editora SEAF, 1986; p. 153-162.

SILVA, Márcio Sales da. *Caosmofagia: a potência dos encontros na composição dos modos de subjetivação*. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012 (Tese de doutorado).

TADEU, Tomaz. “A arte do encontro e da composição: Spinoza + currículo + Deleuze”. In: *Revista Educação & Realidade* (Dossiê Gilles Deleuze), v. 27, n. 2, jul/dez. de 2002, p. 48-57. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/view/1574/showToc>> Acesso em 16, set, 2010.