

Filosofia e Didática: *Intermezzo*¹ Teórico-Metodológico sobre o fazer filosófico no Ensino Médio

ALMEIDA, Francis Silva de.

Resumo: Este texto retoma parte das análises realizadas durante a pesquisa de Mestrado *Filosofia e fazer filosófico no ensino médio: ressonâncias e deslocamentos em Deleuze-Guattari*, levada a efeito em dezembro de 2016, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Contextualizada pelo âmbito da linha de pesquisa Fundamentos e Práticas Educacionais, a pesquisa teve como objeto de investigação o ensino da filosofia e o fazer filosófico no ensino médio, e seu objetivo foi examinar em que medida os sentidos atribuídos pelos professores de filosofia do ensino médio ao fazer filosófico têm provocado a possibilidade de uma “pedagogia do conceito”. A articulação teórica que nos baliza neste trabalho foi realizada nas obras de Deleuze (1992, 2006), Deleuze; Guattari (1995, 2005), Marcondes (2004), Silveira (2007), Rodrigo (2009) e Gallo (2010). Nesse ínterim, as discussões que se destacam situam-se no campo da didática, especialmente no que diz respeito aos recursos, ao planejamento e as unidades teórico-metodológicas que orientam o fazer filosófico em sala de aula.

Palavras chave: Ensino da filosofia; Ensino Médio; Didática.

Abstract: This text reproduces part of the analyzes carried out during the Master’s research *Philosophy and philosophical practice in high school: Resonances and displacements in Deleuze-Guattari* project carried out in December 2016, with the Post-graduate Program in Education of the Federal University of Triângulo Mineiro. It was contextualized by the scope of the research line Fundamentals and Educational practices, the present study had as object

¹ O termo *intermezzo* diz respeito aos novos espaços de produção que se originam da conexão entre os pontos de um rizoma. Segundo Deleuze e Guattari (1995, p. 37), “um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. [...] o rizoma tem como tecido a conjunção „e... e... e...” (grifo dos autores). O rizoma é o espaço da variação, do possível, da criação, dos deslocamentos que revelam o movimento à luz de um duplo registro. De um lado, remetendo-nos à ideia de multiplicidade, o rizoma desconstrói as estruturas estanques e hierarquizadas do conhecimento, suprimindo os aspectos do poder e da importância e das prioridades da circulação, características próprias do paradigma arbóreo (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Do outro, como uma miríade de pequenas raízes emaranhadas, o rizoma coloca em evidência as múltiplas possibilidades de conexões, aproximações, cortes, percepções. É, portanto, um “e... e... e...” que indica um movimento potencial de atravessamentos e interseções entre os seus inúmeros devires.

of investigation the teaching of philosophy and the philosophical doing in high school, and its objective was to examine to what extent the meanings attributed by the teachers of philosophy of high school to make philosophical have provoked the possibility of a “pedagogy of the concept”. The theoretical articulation in this work was made in the works of Deleuze (1992, 2006), Deleuze and Guattari (1995, 2005), Marcondes (2004), Silveira (2007), Rodrigo (2009) and Gallo (1999). In the meantime, the discussions that stand out are in the field of didactics, especially with regard to resources, planning and the theoretical-methodological units that guide the philosophical doing in the classroom.

Keywords: Philosophy teaching; High school; Didactic.

1. Introdução

Em junho de 2008, a publicação da Lei 11.684 reconduziu a filosofia ao quadro curricular do Ensino Médio, atribuindo-lhe o estado de componente obrigatório em todas as suas séries. Esse evento, rompendo um hiato de quatro décadas em que o fazer filosófico esteve distante da educação básica, expôs a necessidade de reorientar de modo ainda mais radical a pesquisa sobre a filosofia como campo de ensino no nível médio.

Nesse cenário, as questões reportadas aos conteúdos e às metodologias do ensino da filosofia ganharam matéria e se destacaram como objetos prioritários de sua pesquisa. O que ensinar para que o jovem aluno do ensino médio se sinta seduzido pela filosofia? Há paradigmas a serem seguidos? O que priorizar: os conteúdos da história da filosofia ou os diferentes problemas que tematizam o pensamento filosófico? O ensino de filosofia está submetido às formas didáticas tradicionais ou existem formas próprias para o fazer filosófico no ensino médio? São questões que exemplificam e ensaiam uma descrição dos traços da pesquisa acadêmica sobre a filosofia e o seu ensino na última década.

Outras questões, contudo, têm acentuado uma relevante tendência nesse âmbito da pesquisa. Assim, ao indagarmos: qual o papel do professor-filósofo no ensino médio? O que significa o filosofar como ofício do ensino, o que é o pensamento? Ou, ainda: o que acontece quando a filosofia se põe em relação com a não-filosofia? Referimo-nos a questões que se colocam nos domínios da política e da epistemologia e que evidenciam o fazer filosófico não só como ato de resistência aos processos de massificação e exclusão, mas também os sentidos e as formas teóricas próprias que caracterizam a vocação radical, crítica e criativa da filosofia. Com efeito, verificamos que o enfoque pedagógico, político, epistemológico ou das interfaces construídas entre essas questões, exprimem, em última análise, as ressonâncias de uma pesquisa voltada antes para os sentidos da filosofia e do fazer filosófico no ensino médio como atenção constante aos modos de expressão do pensamento.

Daí, então, a necessidade de exceder as questões orientadas pela natureza do currículo para alcançar as dimensões do fazer filosófico como proposição que justifique o ensino da filosofia enquanto parte essencial de uma proposta formativa. Significa dizer que os sentidos e os objetivos da filosofia no ensino médio devem convergir esforços que afirmem um fazer filosófico pautado numa

experiência de pensamento capaz de negar a natureza legisladora do próprio conhecimento, pois “[...] para além do conteúdo concreto a ser ensinado, o que está em questão é, antes, a necessidade de tornar familiar ao estudante um certo modo de pensar” (BRASIL, 1999, p. 50).

Seguindo o itinerário das discussões aqui introduzidas, propomos resgatar parte das análises realizadas durante a pesquisa de Mestrado *Filosofia e fazer filosófico no ensino médio: ressonâncias e deslocamentos em Deleuze-Guattari*. Para tanto, elegemos como recorte a unidade de contexto “Filosofia e fazer filosófico no ensino médio”, tendo em conta as discussões que se constituem no campo da didática, especialmente no que diz respeito aos recursos, ao planejamento e as unidades teórico-metodológicas que orientam o fazer pedagógico em sala de aula.

2. Síntese do percurso metodológico e da produção de dados

A identificação dos sujeitos participantes da pesquisa foi realizada em face dos dados obtidos junto à Divisão de Recursos Humanos – DIVRH, da Superintendência Regional de Ensino de Uberaba-MG, não tendo sido utilizado como critério de nominação, a situação profissional (efetivos ou contratados) dos mesmos. A produção dos dados ocorreu mediante a proposição de questionário escrito para os professores graduados em filosofia e atuantes nas escolas de ensino médio da rede pública em Uberaba-MG. Dos onze professores identificados pela DIVRH da SER/Uberaba, somente sete aceitaram o convite e participaram da pesquisa respondendo por escrito um questionário de roteiro misto (GIL, 2010) que lhes foi proposto também por escrito.

A proposição do questionário possibilitou-nos não só construir um importante diálogo com as diferentes impressões e percepções que os sujeitos possuem das variáveis da pesquisa, como, sobremaneira, permitiu-nos alcançar esses modos de expressão da subjetividade, das crenças e dos valores que constituem os aspectos mais particularizados da realidade desses sujeitos, sem que corrêsemos o risco da exposição dos pesquisados à influência do pesquisador e sem que o processo final resultasse num acúmulo de informações que, muitas vezes, não oferecem uma clara visão da perspectiva do sujeito, inviabilizando os procedimentos de análise.

A opção que assumimos pela análise temática como técnica de pesquisa inscrita no âmbito da metodologia da análise de conteúdo se respalda pelo fato de que, constituindo-se como uma operação de classificação de elementos por diferenciação e, seguidamente, pelo reagrupamento desses elementos segundo o seu gênero, esse procedimento pareceu-nos, ante a realidade do que propomos, a alternativa mais adequada à análise do conteúdo dos valores, das opiniões, das atitudes e das crenças produzidas por meio de dados qualitativos.

Quanto ao processo de codificação, a criação dos núcleos de sentido ocorreu em função da expressão dos sentidos implícitos nas unidades de registro. No que tange às questões fechadas e de classificação de valor, desenharam-se como unidades de sentido os dados cuja presença ou frequência de aparição configuraram as impressões acerca da realidade estudada.

Acompanhando os pressupostos metodológicos apresentados por Bardin (2010), a condução da análise dos dados envolveu as seguintes etapas: (i) na pré-análise foi estabelecido o primeiro contato com os documentos e a constituição do corpus, a sistematização das ideias iniciais dispostas pelo quadro referencial teórico e a pormenorização dos indicadores para a interpretação dos dados produzidos por meio dos questionários; (ii) na exploração do material foram realizados os recortes dos textos em unidades de registros, sua codificação em unidades de sentido e a agregação das informações nas unidades temáticas a priori, obedecendo ao processo de classificação disposto no instrumento da pesquisa; (iii) na etapa de inferência e interpretação foram designados e assimilados os conteúdos semânticos potenciais contidos nas unidades de contexto.

A produção de dados, cuja análise apresentamos neste texto sob a forma de notas, foi realizada conforme a descrição a seguir.

Quanto aos recursos didáticos no ensino de filosofia em nível médio, foram construídas as seguintes unidades de registro intermediárias: exposição oral dos conteúdos; exposição dialogada dos conteúdos; sensibilização dos temas; problematização dos temas; construção de diálogos em torno das diferentes perspectivas de um tema e/ou problema; debates e júri simulado; livro didático; leitura dos textos filosóficos; elaboração de textos filosóficos; construção de portfólios de leitura e aprendizagem; cinema, música e literatura e livros paradidáticos. Essas, por seu lado, foram inseridas no questionário na forma de uma questão de classificação, onde os professores sujeitos da pesquisa indicaram, de acordo com o uso que fazem destes recursos, a seguinte ordem de recorrência: 2 para o que mais utilizam, 1 para o que utilizam eventualmente e 0 para o que não utilizam.

Tendo em conta a frequência de aparição dos recursos didáticos, conforme a recorrência 2/1/0, a unidade de sentido - *Como ensinar?*, evidenciou que as aulas de filosofia têm se orientado, basicamente, na problematização dos temas a serem abordados, na exposição oral ou oral dialogada dos conteúdos e na leitura de textos filosóficos. O uso de recursos primários como os livros didático e paradidáticos tem sido eventual ou não tem se concretizado. O uso de recursos alternativos como a linguagem cinematográfica, musical ou literária, a construção de portfólios de leitura e aprendizagem, os debates e júri simulado ocorrem eventualmente ou não ocorrem. Chamou-nos atenção o fato de que tanto a sensibilização dos temas, como a elaboração de textos filosóficos ocorrem apenas de modo eventual, ou não ocorrem.

No tocante ao problema do planejamento das aulas, construídas as seguintes unidades de registro intermediárias: o Conteúdo Básico Comum – CBC/ Filosofia; o livro didático e outras orientações teórico-metodológicas. Essas, por sua vez, foram apresentadas no questionário na forma de uma questão de múltiplas alternativas, possibilitando aos sujeitos pesquisados indicarem uma ou mais opções dentre as unidades teórico-metodológicas utilizadas para o planejamento das aulas de filosofia.

A construção da unidade de sentido *Forma e conteúdo do ensino: planejamento* indicou que, quanto planejamento das aulas, os professores respondentes

do questionário têm se valido do CBC/Filosofia² e do livro didático; nenhum professor pesquisado indicou o uso de outras orientações teórico-metodológicas durante o planejamento das aulas.

Quanto à discussão sobre as unidades teórico-metodológicas que orientam o fazer pedagógico em sala de aula, foram construídas as seguintes unidades de registro intermediárias: temas, problemas e história da filosofia. No questionário respondido pelos professores sujeitos da pesquisa, essas unidades foram inseridas na forma de uma questão objetiva em que foi solicitado ao professor respondente assinalar apenas uma classe e indicar, na classe assinalada, o/s conteúdo/s privilegiado/s nas atividades de ensino. A construção da unidade de sentido levou em consideração o critério da frequência de aparição das unidades teórico-metodológicas e seus respectivos conteúdos.

A unidade de sentido - *O que ensinar?* sinalizou a recorrência do uso dos temas e da história da filosofia como orientação sobre o conteúdo a ser ensinado; nenhum professor pesquisado indicou o uso dos problemas da filosofia como orientação teórico-metodológica para o ensino da filosofia.

1. Em que pese à liberdade do professor de escolher os procedimentos de ensino com os quais se identifica e que julga serem os mais apropriados para o desenvolvimento de determinados conteúdos, a opção dos professores respondentes do questionário pela exposição oral ou oral dialogada dos conteúdos da filosofia, coloca em destaque uma importante questão: a centralização do ensino nas tradicionais práticas de oralidade como instrumento de transmissão dos conteúdos. Trata-se de uma questão que tem se demonstrado indispensável aos estudos da didática, justamente porque coloca sob suspeita uma relação de ensino e aprendizagem baseada mais na assimilação e reprodução do conhecimento do que propriamente não sua crítica e reelaboração.

Convém ilustrar que, desde a proposição das teorias pedagógicas modernas, o foco do debate sobre o ensino foi deslocado para o aluno com o objetivo de evidenciar o processo da aprendizagem como espaço de interlocução autônoma e emancipatória do sujeito que aprende. Parece-nos claro que abordar as questões relativas aos procedimentos de ensino não seja algo simples. Pelo contrário, destacamos a sua complexidade por compreendermos não só o movimento de circularidade intencional entre professor e aluno, mas, sobretudo, que o uso de determinadas práticas de ensino se relaciona de forma direta com as concepções que se tenham formadas sobre o que significa ensinar.

No caso específico da filosofia, o sentido do ensino como prática fundada sobre a exposição oral nos alerta para uma prática instrutiva e propedêutica, como a que orientou o fazer filosófico em toda a história da educação brasileira. A trans-

² Partindo das disposições do Parecer CNE/CEB nº 38/2006, da Resolução CNE/CEB nº 04/2006 e das orientações para o ensino de filosofia, publicadas no terceiro volume das Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências humanas e suas tecnologias (BRASIL, 2006), a Secretaria de Estado de Educação do Governo de Minas Gerais, a par do trabalho de seus consultores, apresentou em 2007 uma proposta de Conteúdo Básico Comum – CBC com o objetivo de oferecer parâmetros para o ensino de filosofia no ensino médio.

missão dos conhecimentos concernentes a uma tradição filosófica pré-existente enfatiza uma conduta pedagógica ajustada à clássica ideia do mestre, aquele a quem se remete a responsabilidade de tornar o conteúdo ensinado acessível àquele que aprende. Nessa perspectiva, o ensino da filosofia “apresenta exemplarmente o discurso docente como um pensamento que se exercita diante dos alunos [expressando] uma crença didática muito antiga e arraigada na classe docente, segundo a qual o aluno aprende a filosofar ouvindo o mestre” (RODRIGO, 2009, p. 72).

Não defendemos aqui o desuso da exposição oral ou oral dialogada dos conteúdos filosóficos. Ao contrário, registramos a sua validade como forma de demonstrar o envolvimento pessoal do professor ao apresentar os seus modos de contextualizar e elaborar esse conhecimento. Em vista disso, a exposição oral e oral dialogada dos conteúdos pode ser utilizada como recurso de exemplificação das formas de organização do pensamento e, consequentemente, de orientação da aprendizagem.

Destacamos ainda que, mesmo quando acompanhada de procedimentos fundamentais ao seu ensino, como, por exemplo, a problematização dos conteúdos e o uso do texto filosófico, o recurso da aula expositiva ou expositiva dialogada carece de aproximar-se o quanto for possível do sentido mais profundo do fazer filosófico: a busca. Nesse contexto, o que se destaca não é outra coisa senão uma determinada concepção de filosofia a ser ensinada. Assim, à medida que corroboramos em Deleuze e Guattari (2005) uma concepção de filosofia como teoria da multiplicidade, o fazer filosófico, como o próprio ato de filosofar, deve alinhar-se ao sentido da busca como expressão da postura crítico-reflexiva e de inserção criativa no mundo, através do pensamento.

Acerca disto, Marcondes (2004, p. 55-56) assim se pronuncia:

O buscar nos transforma, faz-nos mudar de atitude em relação ao que sempre fomos, revela as nossas insatisfações, nos impulsiona a atingir uma nova visão das coisas. [...] Nesse sentido não podemos ensinar a filosofia, já que não se trata de algo pronto ou acabado, de um conteúdo informativo que pode ser transmitido e reproduzido. Mas pode-se ensinar a filosofar no sentido de motivar ou impulsionar para a busca.

Nesse ponto, destacamos de modo problemático o uso eventual ou o não uso tanto dos recursos considerados primários, como os livros didático e paradidático, quanto das linguagens alternativas da literatura, da música e do cinema como apoio metodológico para o fazer filosófico. Entretanto, destacamos de modo ainda mais contundente o fato de que tanto a sensibilização dos temas como a elaboração de textos filosóficos ocorrem apenas de modo eventual, ou não ocorrem.

Notamos: quando o professor de filosofia assume a prerrogativa do ensino como prática de oralidade, mas não identifica o ponto de partida do processo de ensino-aprendizagem com a sensibilização do aluno, o que se cria é um intenso desinteresse pelo fazer filosófico (RODRIGO, 2009). A didática centrada

no professor que exercita o seu pensamento diante do aluno não cumpre a tarefa de despertar o interesse pelo fazer filosófico como experiência concreta de pensamento. O interesse do aluno do ensino médio pelo fazer filosófico precisa ser construído. Referimo-nos a um processo que se orienta de forma projetiva, como criação de atos de reconhecimento: estabelecer relações entre o saber filosófico, as experiências e as referências culturais levadas à sala de aula pelo próprio aluno. Construir interesses é despertar virtualidades, relações intensas que ligam pontos, criam conexões entre pessoas, entre coisas, entre problemas; é provocar o que está entre como o que se põe à análise e compreensão em sua articulação com diferentes percepções. O espaço da sensibilização como construção de interesses é precisamente o momento em que o problema filosófico é posto em perspectiva.

A sensibilização é a ação provocativa capaz de mover inquietações e suscitar no aluno a intrusão do signo que força e introduz o pensamento no ato de pensar (DELEUZE, 2006). Sua ação resulta das diferentes formas de experimentação do signo como corpo impregnado de sentido. Sensibilizar é dar origem ao movimento crítico-criativo do pensamento como experiência de singularidade, de associações subjetivas que ligam o sujeito às suas percepções, experiências, conhecimentos e valores: algo que, como temos notado, exige a reinvenção dos modos de ser professor.

2. Ao encontro desses apontamentos, verificamos a existência de uma realidade que, consonante a esse cenário, nos chama a atenção tanto para o distanciamento entre a formação específica em filosofia e a preparação didático-pedagógica essencial ao exercício do ensino quanto para a reprodução dos modelos construídos ao longo da formação inicial. Há, portanto, uma primeira questão: a dicotomia entre o que ensinar e como ensinar. Nesse aspecto, não é raro que os cursos de licenciatura em filosofia privilegiem a formação de especialistas em prejuízo da formação de professores. A despeito da importância do fazer filosófico como exercício do pensamento no ensino médio, temos observado uma hierarquização dos objetos de estudo da filosofia e, em consequência disso, a estratificação por grau de importância dos temas e dos problemas centrais da filosofia e de sua história em detrimento das questões pedagógicas relacionadas ao ensino. Segundo Rodrigo (2009, p. 71), “o trabalho docente costuma parecer muito modesto aos olhos do pesquisador ou do especialista, uma postura elitista que não se sustenta quando leva em conta sua relevância para a consolidação de um projeto democrático de acesso ao saber”.

Há, ainda, uma segunda questão: a tendência de se reproduzirem, nas práticas de ensino, o modelo do mestre: aquele que toma para si, como dever do ofício, a tarefa de dar transparência às ideias no plano epistemológico, tornando o conhecimento acessível ao discípulo. O risco que aqui notamos diz respeito à reprodução da ideia de que a filosofia consiste em um trabalho intelectual muito difícil e, por isso, inacessível àqueles que não são especialistas. A esse respeito, alerta Silveira (2007, p. 80): “[...] essa maneira de conceber a filosofia constitui uma outra forma de preconceito, igualmente conservadora, cujo resultado é sua

banalização, sua desqualificação”. Não se trata, portanto, de liquidar a história das ideias ou a tradição do filósofo, mas, ao contrário, de torná-las acessíveis na medida em que a sensibilização dos problemas que nos cercam evidencia o sentido da busca e o desejo pelo conhecimento.

O aspecto problemático dessas questões toma contornos bastante claros exatamente porque dimensionamos o ensino da filosofia no ensino médio sobre duas formas teóricas: pensar sem pressupostos (DELEUZE, 2006) e criar conceitos (DELEUZE; GUATTARI, 2005).

A experiência como acontecimento singular, é aquilo que, ao acontecer ao sujeito, transforma-lhe. É uma película de intensidade, como a condição de encontro com um signo que atravessa seu pensamento, suas ideias e faz com que já não possa mais ser o mesmo. Segundo Deleuze e Guattari (2005, p. 143), “pensar é experimentar, mas a experimentação é sempre o que se está fazendo – o novo, o notável, o interessante que substituem a aparência de verdade e são mais exigentes que ela”. Sobre esse sentido, destacamos que não há maneira de pensar que não seja igualmente a maneira de realizar uma experiência flexível de tempo e modo. A experiência do pensamento é a experiência de fazer filosofia. É, portanto, o próprio fazer filosófico como ato concreto, permeado pela intencionalidade, pelos desejos, pelos discursos e pela singularidade dos sujeitos.

Por seu lado, a criação de conceitos decorre de um processo de existencialização do pensamento. Em outras palavras: a atividade de criação de conceitos não se produz de modo abstrato, mas na forma imanente e consonante com que as relações se tecem na própria imanência. A filosofia cria conceitos a partir da posição sempre nova dos problemas, e o modo como se articulam os novos problemas constitui seu estatuto pedagógico. Em suma, o que está em jogo é a produção de conceitos sempre novos e capazes de responder ao apelo de problemas reais.

A esse respeito, Deleuze e Guattari (2005, p. 16) afirmam:

Os conceitos têm sua maneira de não morrer, e todavia são submetidos a exigências de renovação, de substituição, de mutação, que dão à filosofia uma história e também uma geografia agitadas, das quais cada momento, cada lugar se conservam, mas no tempo, e passam, mas fora do tempo.

Quando afinado com essa perspectiva, o fazer filosófico no ensino médio inclui no horizonte de seu plano a forma do conceito (filosofia), a função do conhecimento (ciência) e a força da sensação (arte). Para Deleuze e Guattari (2005), a filosofia, a ciência e a arte constituem as três potências do pensamento quando “traçam planos sobre o caos” (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 260). Este traço sobre o caos, conforme sugerem os filósofos, diz respeito à busca pela criatividade como função criadora própria do pensamento como “gênese do ato de pensar no próprio pensamento” (DELEUZE, 2006, p. 203).

Destarte, parece-nos claro que quando assumimos esta orientação, a apropriação e o uso de diferentes linguagens e recursos de ensino se demonstra

fundamental para a promoção do encontro com aquilo que nos força a pensar e nos aproxima da atividade criativa com a qual identificamos a filosofia. Esse encontro pode se dar com o uso de uma música, de um poema, de um trecho de filme ou, ainda, no contato com uma obra de arte. O importante, reiteramos, é que o fazer filosófico se revele como acontecimento: deslocamento de intensidades que permitam o encontro com um signo, um de-fora que força, que invade o pensamento e abre as fissuras que colocam em evidência os diferentes modos de pensar a si mesmo e o mundo.

3. A proposta curricular da SEE/MG disciplina os conteúdos programáticos da filosofia em campos de investigação considerados, pelo documento, “grandes áreas de questionamento e da pesquisa filosóficas” (CBC/Filosofia, 2007, p. 14). São elas: Ser humano, Agir e Poder, e Conhecer, que, por seu lado, correspondem fundamentalmente às disciplinas de antropologia filosófica, ética, filosofia política, e teoria do conhecimento. Em cada um desses campos de investigação são orientados os temas a serem desenvolvidos, bem como os objetivos a serem alcançados, e as habilidades que se supõe construir no acesso aos conhecimentos aí circunstanciados.

Sobre a organização do CBC/Filosofia, destacamos como pontos problemáticos: (i) a relação desproporcional entre o volume de conteúdos e a carga horária da disciplina de filosofia; (ii) a perspectiva unilateral que aborda o conhecimento filosófico somente a partir dos temas da filosofia.

Quanto ao primeiro item, vale destacar que, cumprindo o disposto no Art. 3º da Resolução nº 1/2009³, a carga horária destinada à disciplina de filosofia no atual currículo do ensino médio⁴ cumpre apenas o mínimo correspondente a um módulo-aula semanal que integraliza, ao final do ano letivo, o total de trinta e três horas e vinte minutos, situação se repete também com as disciplinas de sociologia e artes.

Há, portanto, uma clara disparidade na relação carga horária/conteúdo quando identificamos a orientação de dezesseis temas básicos e nove temas complementares para serem distribuídos ao longo de pouco mais de cem horas de carga horária (considerando a integralização dos três anos do ensino médio). Esse problema se desdobra, ainda, de outra forma: a desproporcionalidade entre o repertório de conteúdos orientados pelo CBC/Filosofia e a realidade da carga horária insuficiente, tenciona o professor a selecionar, entre os temas, aqueles que serão trabalhados com os alunos. Contudo, não se nota no documento qualquer indicação de critérios para que essa seleção seja realizada de modo coerente, significativa e com o mínimo de prejuízo da relação de ensino e aprendizagem.

³ Considerando o Parecer CNE/CEB nº 22/2008, a Resolução nº 1, de 15 de maio de 2009, disciplina a implementação das disciplinas de filosofia e sociologia no currículo do ensino médio, conforme a edição da Lei nº 11.684/2008, que alterou a Lei nº 9.394/1996 e dispõe que “os sistemas de ensino devem zelar para que haja eficácia na inclusão dos referidos componentes, garantindo-se, além de outras condições, aulas suficientes em cada ano e professores qualificados para o seu adequado desenvolvimento”.

⁴ Cf. Resolução SEE Nº 2.742, de 22 de Janeiro de 2015.

Quanto ao segundo item, parece-nos questionável, a partir dos argumentos que seguem, a proposição teórica que sustenta a opção de organização temática dos conteúdos da filosofia. A análise e discussão de temas parecem mais adequadas à faixa etária à qual se destina o programa, pois tornam mais fácil estabelecer relações entre a reflexão filosófica e a experiência do aluno. Países que têm tradição no ensino da filosofia no nível médio propõem programas temáticos, como é o caso da França e de Portugal. A História da Filosofia é uma das disciplinas filosóficas, juntamente com a Ética, a Teoria do Conhecimento, a Metafísica, a Estética e outras. Um programa temático possibilita que várias disciplinas sejam contempladas, num nível introdutório, incluindo a própria História da Filosofia, sem, no entanto, privilegiá-la (CBC/Filosofia, 2007, p. 13).

Cumprе, então, questionar: a organização do ensino da filosofia em eixos temáticos é, de fato, o que determina a aproximação entre “a reflexão filosófica e a experiência do aluno”? Não seriam as diferentes abordagens didático-metodológicas adotadas pelo professor as responsáveis por mediar esse fazer como experiência filosófica significativa, tendo em conta “a faixa etária à qual se destina o programa”? Em que medida a orientação dos conteúdos de forma temática afirma o fazer filosófico como atitude de perceber, problematizar, refletir, conceituar e argumentar? (CBC/Filosofia, 2007).

Quanto ao livro didático, a recorrência dos questionários apontou para a adoção do livro “Filosofando: Introdução à Filosofia”, das autoras Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins. No que concerne o livro indicado, a opção por uma abordagem temática alinhada à história da filosofia é indicada pelas autoras logo na introdução do material: “[...] optamos pela abordagem temática dos assuntos, sem, no entanto, descuidar da necessária referência à história da filosofia, que permite estabelecer o *fio condutor* da exposição dos temas” (ARRUDA; ARANHA, 2013, p. 4, grifo nosso). Dessa afirmação, destacamos a expressão “*fio condutor*”, haja vista que sua incursão elucida uma compreensão linear da história da filosofia, o que, para nós, compromete a construção de uma perspectiva da história das ideias e dos conceitos como processo marcado de rupturas e continuidades.

O conteúdo programático se encontra organizado em trinta e um capítulos distribuídos nas seguintes unidades: o homem, o conhecimento, a moral, a política, as ciências e a estética. Há, também, uma unidade introdutória dedicada à experiência filosófica e às origens históricas da filosofia. As unidades temáticas correspondem aos estudos realizados no campo da antropologia filosófica, da teoria do conhecimento, da filosofia da ciência, da ética, da filosofia política e da estética. Os capítulos contêm uma proposta de sensibilização geralmente enleada às diferentes linguagens da arte, um texto básico elaborado pelas autoras, um texto complementar extraído dos grandes autores e exercícios. Em todos os capítulos evidencia-se um traço comum: a ausência de uma articulação clara entre a cena

artística, o texto autoral e o texto filosófico. Há, ao que parece, um amálgama entre os temas e as áreas da pesquisa filosófica o que, em certa medida, contribui para que o livro seja notado mais como uma bricolagem de leituras filosóficas pouco coordenadas do que como um recurso que favoreça a forma orgânica de elaboração de problemas.

Chamou-nos atenção o fato de que os questionários apontam para o eventual ou não uso desse material, mesmo quando a sua indicação é realizada trienalmente pelo professor atuante na disciplina, e que a distribuição dos exemplares para alunos e professores ocorre por meio do Programa Nacional Livro Didático – PNLD37. A prefiguração desse dado assinala tanto uma relação conflitiva entre as dimensões pedagógica e filosófica da prática docente quanto certo descompasso no que diz respeito ao reconhecimento das funções pedagógicas que o livro didático pode desempenhar. Acerca dessa conjuntura, destacamos como hipóteses: (i) a deficiência pedagógica da formação do professor de filosofia; (ii) o fato de que os livros de filosofia foram inseridos no PNLD somente a partir do triênio ano de 2012-2015.

4. O uso de unidades temáticas para o ensino da filosofia faz incursão a uma abordagem sistêmica do pensamento e do conhecimento filosófico. Desse ponto de vista, a organização dos conteúdos filosóficos decorre dos processos de ordenamento e conferência de coesão às diferentes frações do saber filosófico, e do modo como essas partes se justificam pelas relações orgânicas que mantêm entre si, por sua inscrição no todo. Segundo Rodrigo (2009, p. 43), essa forma de organização programática não só reduz o saber filosófico, como simplifica os produtos do pensamento “sem que o próprio pensamento seja recuperado do ponto de vista do movimento que o engendra”.

Sob essa perspectiva, o ensino da filosofia não só reduz o fazer filosófico ao exercício de articulação e contextualização dos saberes num plano epistemológico maior, como, sobremaneira, coloca em risco a possibilidade de uma experiência filosófica como prática do pensamento e criação de conceitos.

Nesse sentido,

criticar os programas de disciplina calcadas na filosofia sistemática não significa ir contra a necessidade de sistematização do pensamento – uma exigência da filosofia e da própria razão humana –, mas contra uma forma de sistematização empobrecedora para produzir o desvirtuamento da atividade reflexiva (RODRIGO, 2009, p. 44).

Por seu lado, a abordagem histórica do ensino da filosofia tem se constituído como um aspecto destacadamente problemático quando o que se coloca em questão é o fazer filosófico no ensino médio. Isso porque a sua adoção como matriz curricular para o ensino da filosofia no ensino médio, ao mesmo em que nega o currículo como pluralidade dos processos objetivos e subjetivos de cons-

trução do conhecimento, reduz o fazer filosófico à forma enciclopédica em que se baseavam os estudos filosóficos durante a escolástica medieval e a modernidade.

Conforme nos apoiamos em Deleuze (1992, p. 170), compreendemos que a história da filosofia se constitui como “arte do retrato”⁵ e, por esse motivo, implica “não redizer o que o que disse um filósofo, mas dizer o que ele necessariamente subentendia, o que ele não dizia e que, no entanto, está presente naquilo que diz”. Por isso, notamos: (i) a história da filosofia não deve se inscrever no plano central do currículo, mas, ao contrário, nos pontos referenciais a partir dos quais se torna possível identificar o modo como os filósofos, ao longo da tradição filosófica, elaboraram seus problemas; (ii) o uso da história da filosofia como parte do fazer filosófico no ensino médio, deve suscitar um processo didático-metodológico objetivamente orientado, posto que sua consideração não se revela como um processo linear, cumulativo e de expansão do conhecimento. Justificando essas perspectivas, Marcondes (2004, p. 61), sugere destacar a história da filosofia “como a história dos conceitos que inicialmente formulados pelos filósofos acabaram por ir além do âmbito da discussão filosófica e se incorporaram à nossa forma de pensar, à nossa visão de mundo”.

Ora, se assumimos o ensino da filosofia e o fazer filosófico como experiência de pensamento e criação de conceitos, admitimos, por consequência, que esses modelos – pelo menos enquanto observados de modo paradigmático –, pouco dialogam com um programa de filosofia cuja orientação se presta à proposição de rizomas e à criação de espaços lisos de constituição do pensamento. É, pois, nesse contexto, que a forma do problema se torna referencial ao ensino da filosofia: partir do problema como aquilo que incomoda, que afeta, sensibiliza e força o pensamento.

Segundo Gallo (2010, p. 163),

esta abordagem abarca as duas anteriores, na medida em que permite tanto o acesso aos temas filosóficos mais relevantes quanto à história da filosofia. Mas também avança para além delas, pois toma a filosofia como uma ação, uma atividade, posto que se organiza em torno daquilo que motiva e impulsiona o filosofar, isto é, o problema.

O ensino da filosofia como fazer filosófico voltado para a experiência do pensamento e criação de conceitos não deriva de outro ponto, senão da problematização, do modo singular como nos permitimos atravessar por aquilo que causa perplexidade e produz o ato de pensar no próprio pensamento. A esse respeito, assinalamos: “Deve-se então partir da realidade destes estudantes, de seu contexto, de sua experiência de vida, de suas inquietações. É preciso ser sensível a seus dilemas e interesses” (MARCONDES, 2004, p. 65).

Trata-se de fazer nascer no pensamento o ato de pensar como matéria a ser reconhecida, e orientar-se pedagogicamente nesse sentido não significa ou-

⁵ Termo utilizado por Deleuze em *Conversações* (1992).

tra coisa senão movimentar-se didática e filosoficamente na tentativa de “suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempo, mesmo de superfície ou volume reduzidos” (DELEUZE, 1992, p. 218). Significa, por fim, dar ao aluno do ensino médio o direito aos seus próprios problemas e conferir-lhe autorização para criar os caminhos de descobertas que singularmente lhe pertence.

Considerações finais

Os sentidos atribuídos pelos professores participantes da pesquisa aos contextos em que foram questionados exibiram diferentes leituras para as questões que se inscrevem no campo da didática e para a relação que a filosofia mantém com a educação: nuances da contradição como negação do caráter absoluto da oposição, e evidência de que o modo como o homem se subjetiva e representa a si mesmo a partir das diferentes experiências tecidas no espaço/tempo de sua existência se modifica sempre e em função dos intensos movimentos de recomposição da realidade.

Destacamos a forma fundamental dessas variações avaliando a importância de que o fazer filosófico seja continuamente posto em questão. Para tanto, há que considerar o duplo movimento entre ensinar e aprender como aquilo que é, essencialmente, acontecimento; devir. Dito de outro modo: reconhecer a aula de filosofia como plano de imanência, mapa dos seus próprios problemas e lugar de multiplicidade; espaços de imprevisibilidade que se constituem entre pontos; superfície sobre a qual se deslocam os múltiplos processos de construção dos sentidos que sustentam o ato educativo.

Trata-se, dessa forma, de pensarmos o fazer filosófico como o domínio das reflexões realizadas pelos próprios sujeitos que ali se inscrevem. Não como algo que se possa fazer de outro modo ou lugar, pois é intrínseco ao filósofo-professor. O ensino da filosofia não pode ser pensado senão por aqueles que a ele se dedicam. Assumir essa forma imanente significa admitir um movimento contínuo de questionamentos e ideias que conjuram hipóteses e ações, clareiam significados, reelaboram conceitos, interpretam situações e, bem frequentemente, inspiram outras versões de ensinar e aprender: subversões.

Na apresentação da obra *O que é a filosofia?*, Deleuze e Guattari (2005, p. 9) lançam um profundo olhar sobre o ofício do filósofo e trazem à tona uma questão fundamental: “o que é isso que fazemos sob o nome de filosofia?” (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 9, grifo nosso). Ao assumirmos com estes pensadores a dimensão problematizadora do fazer filosófico como uma “pedagogia do conceito”, assumimos, também, que o ensino da filosofia é um exercício de comprometimento do professor-filósofo para com os alunos e para com a própria filosofia. Comprometimento que se efetiva na vivência única e no interesse que a sala de aula possibilita. Trata-se de olhar as múltiplas subjetividades e singularidades que ali se encontram e ser um pouco de cada uma delas, numa relação pedagógica, afetiva e empática, como sugeriu Nietzsche nas conferências “*Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino*” (1872).

É, pois, nesse sentido, que nos apoiamos na formulação tardia de uma filosofia como arte de criar conceitos para conceber e afirmar o propósito de um fazer filosófico estético, criativo e postulante de uma intuição originária que amplie as reflexões sobre o saber e os seus sentidos. “Criar conceitos sempre novos é o objeto da filosofia. É porque o conceito deve ser criado que ele remete ao filósofo como aquele que o tem em potência, ou que tem sua potência e sua competência” (DELEUZE, GUATTARI, 2005, p. 13).

Referências

ALMEIDA, Francis Silva de. **Filosofia e fazer filosófico no ensino médio**: ressonâncias e deslocamentos em Deleuze-Guattari. 2016. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**: Introdução à Filosofia. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2010.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998**. Brasília: Ministério da Educação. CEB, 1998. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2016.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação. SEMTEC, 1999.

_____. Ciências humanas e suas tecnologias. In: **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação. SEB, 2006.

_____. **Lei nº 11.684, de 2 de junho 2008**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 03 jun. 2008. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm>. Acesso em: 03 jan. 2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – 6. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução Peter PálPerbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

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

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs** – capitalismo e esquizofrenia (vol. 1). Tradução Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 1995.

_____. **O que é a filosofia?** Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2005.

GALLO, Sílvio. Ensino de filosofia: avaliação e materiais didáticos. In: CORNELLI, Gabriele; CARVALHO, Marcelo; DANELON, Márcio. (Orgs.). **Filosofia**: ensino médio. Brasília: MEC/SEB, 2010, p. 159-170. (Coleção Explorando o Ensino; v. 14)

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCONDES, Danilo. É possível ensinar filosofia? E, se possível, como? In: KOHAN, Walter Omar (Org.). **Filosofia**: caminhos para o seu ensino. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 54-68.

MINAS GERAIS (Estado). **Resolução nº 2.742, de 24 de janeiro de 2015**. Belo Horizonte: SEE-MG, 2015. Disponível em: < http://srecaxambu.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=3543>. Acesso em: 03 jan. 2016.

RODRIGO, Lúcia Maria. **Filosofia em sala de aula**: teoria e prática para o ensino médio. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SILVEIRA, Rene José Trentin. Teses sobre o ensino de Filosofia no nível médio. In: SILVEIRA, Rene José Trentin; GOTO, Roberto. **Filosofia no ensino médio**: temas, problemas e propostas. São Paulo: Ed. Loyola, 2007, p. 77-118.

- Francis Silva de Almeida:

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM.

Professor do curso de Pedagogia (EaD) da Universidade de Uberaba.

E-mail: francis.almeida@uniube.br

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/6092406184518622>