



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO FILOSOFIA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA**

GABRIEL VIEIRA GRONOW DE FELICE SOUZA

**PROBLEMA, SOLUÇÃO E CONCEITO:
A FILOSOFIA É CONVOCADA A DEMANDAR O IMPOSSÍVEL**

**RIO DE JANEIRO - RJ
NOVEMBRO/2023**

GABRIEL VIEIRA GRONOW DE FELICE SOUZA

**PROBLEMA, SOLUÇÃO E CONCEITO:
A FILOSOFIA É CONVOCADA A DEMANDAR O IMPOSSÍVEL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Filosofia, referente ao curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), como requisito parcial para a obtenção do título de licenciado em Filosofia

Orientador:

Prof. Dr. Ulysses Pinheiro

RIO DE JANEIRO – RJ

2023

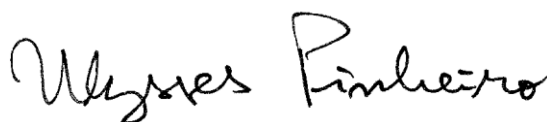
GABRIEL VIEIRA GRONOW DE FELICE SOUZA

PROBLEMA, SOLUÇÃO E CONCEITO:

A FILOSOFIA É CONVOCADA A DEMANDAR O IMPOSSÍVEL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Filosofia, referente ao curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), como requisito parcial para a obtenção do título de licenciado em Filosofia

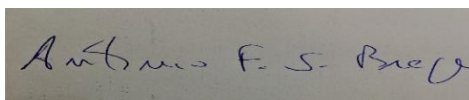
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Ulysses Pinheiro – UFRJ. NOTA: 10,0



Prof. Dr. Daniele Gomes - UFRJ. NOTA: 10,0



Prof. Dr. Antônio Saturnino – UFRJ. NOTA: 10,0

RIO DE JANEIRO – RJ

2023

AGRADECIMENTOS

Ao longo dessa graduação em filosofia fui sempre tendo em mente este momento onde poderia colocar no papel meus agradecimentos. Foi inclusive por onde tentei começar a escrever este trabalho quando estava empacado em sua escrita, o que rapidamente percebi não ser ideal, visto que é sempre bom viver os processos, e depois revivê-los com os agradecimentos. De fato, gostaria de agradecer a muitas pessoas, de forma que esta parte seria maior do que a introdução deste trabalho. Dada essa impossibilidade, me esforcei para ser um pouco mais objetivo (notem que vou falhar nessa tentativa algumas vezes).

Em primeiro lugar agradeço ao Ulysses, meu orientador, que sempre muito gentil e atencioso, se disponibilizou para conversar sobre este trabalho, me dando todas as orientações necessárias para que eu conseguisse finalizá-lo. Agradeço também aos membros da banca, Profa. Daniele e Prof. Antônio Saturnino, que me fizeram sentir muita felicidade por terem aceitado fazer parte da banca. Dou um agradecimento especial à profa. Dani, que não sabe, mas é totalmente cúmplice no que diz respeito à minha motivação para escrever este trabalho, ou como diriam Deleuze e Guattari, uma intercessora. Foi em suas aulas que obtive as referências bibliográficas e muitas das reflexões aqui presentes, além de ter cedido uma aula para que eu apresentasse a metodologia de Gallo, o que foi decisivo para a escrita dos capítulos 4 e 5.

Tenho que agradecer também ao CAFIL, o centro acadêmico de filosofia ao qual desde meu ingresso em 2018 venho construindo com tanto afinho e paixão. Cito nominalmente todes aqueles que me marcaram nesta passagem: Ale, Alexandre Miguez, Amanda, Bolha, Boroto, Chicão, Duda Gustavo, Guta, Italia, Karen, Karol, Louise, Lucas, Luz, Mafê, Mari, Mylenna, Pablo, Pedro, Renata, Thales, Thiago, Vinicius Gil, Victor, Yatan, Ycaro, Wes. Minha confiança e admiração por cada um de vocês que já passaram ou que ainda estarão aí por algum tempo, é enorme. Dedico primariamente este trabalho a vocês, pois muito do que fazemos cotidianamente no centro acadêmico se baseia em demandarmos o impossível, e foi neste “rigor frente ao impossível” que obtivemos conquistas não apenas para nós, mas para todo um futuro de estudantes aos quais também dedico este trabalho, sem necessidade de conhecê-los.

Agradeço também aos meus amigos e amigas próximas que constroem comigo o projeto teatro nômade: Ana Clara, grande amiga; Beta, com quem fiz tanta música; Bia, a maior produtora cultural do Brasil; Bu, a maior circense da América Latina; Ingrid, minha companheira e uma das maiores pedagogas (e atrizes) que já conheci; Jaque, com quem já criei alguns

conceitos sobre filosofia da religião; Leo, um grande ator e humorista; Lorrana e Luísa, duas das mais importantes referências para seguir no campo da educação; Menescal, que sempre está pronto para todo debate; Nino, com quem já passei algumas madrugadas lendo a Ética de Espinoza. Um agradecimento especial para a Chloé, minha amiga de bares, filosofias e doideiras e Gab, meu violonista privado a quem alugo (até demais) pra tocar música comigo. Também agradeço a meus familiares. Guardo todos em meu peito com muito afinho e sou muito feliz por poder viver com vocês. Por fim, agradeço meus companheiros de organização política, a Resistência Popular Estudantil.

O que todos esses 3 coletivos, CAFIL, Nômade e RP têm em comum é o objetivo de transformar a realidade em que vivemos respectivamente através da formação docente/produção teórica, produção de um teatro engajado com as causas sociais, mobilização política estrita. Cada uma dessas táticas passa pelo enquadramento de um mesmo problema, que não deixa de ser filosófico: as criações das bases para a superação da atual sociedade que vivemos, o que frequentemente é chamado de um romantismo idealista. Dedico este trabalho a vocês, pois sabem que a necessidade de transformação tem a mesma origem material que a fome e a miséria que o nosso povo sofre.

Novembro/23

“As coisas belas são muito difíceis” (Platão, *Hípias Maior*)

“Sejamos realistas: exijamos o impossível” (Frase pichada nos muros do Maio de 68 francês)

“Se não demandarmos o impossível, seremos confrontados com o impensável” Murray Bookchin

RESUMO

GRONOW, Gabriel Vieira. **Problema, solução e conceito: a filosofia é convocada a demandar o impossível.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Filosofia) - Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

Em linhas bastante gerais, este trabalho tem o objetivo de responder a uma única pergunta: “O que é ser um professor de filosofia no Brasil?”. Um erro comum ao se responder esta questão é pular diretamente para sua resposta. Aqui defenderemos a necessidade de uma oxigenação desta pergunta: é necessário que entre o problema e sua solução haja uma melhor formulação da pergunta, de forma a interligar o ensino de filosofia com a disciplina que pretende ensinar. Da mesma forma que seria errado responder a este problema através da mera aplicação de uma didática geral que responde univocamente à forma que o ensino se dá para a disciplina ‘X’ ou ‘Y’, tratar o ensino de filosofia de forma totalmente relativa poderá ocasionar dificuldades metodológicas e problemas graves tanto em sala de aula como fora dela. Para isso, pretendemos retomar a questão mais clássica da filosofia: o que ela seria? Esta questão será a abertura para outras: como se dá seu ensino, como essas duas perguntas se relacionam, o que seria um currículo de filosofia, qual a utilidade da filosofia e qual a sua origem? As respostas às questões base da filosofia são o que poderão garantir uma resposta qualitativa, ao mesmo tempo móvel, porém sem abrir mão dos critérios que garantem uma mínima constituição para a disciplina. Após esta análise, pretendemos retomar as perguntas originais que versam sobre o ensino de filosofia, nos munindo de bibliografias atuais para refletir acerca das possibilidades de uma metodologia de ensino emancipatório de filosofia.

Abstract:

In very general terms, this work aims to answer a single question: “What does it mean to be a philosophy teacher in Brazil?”. A common mistake when answering this question is skipping directly to your answer. Here we will defend the need to clarify this question: it is necessary that between the problem and its solution resides a better formulation of the question, in order to interconnect the teaching of philosophy with the discipline it intends to teach. In the same way that it would be wrong to respond to this problem through the mere application of a general didactics that responds univocally to the way in which teaching takes place for the subject 'X' or 'Y', treating the teaching of philosophy in a totally relative way could lead to methodological difficulties and serious problems both in the classroom and outside it. To do this, we intend to return to the most classic question in philosophy: what would it be? This question will be the opening for others: how is it taught, how are these two questions related, what would a philosophy curriculum be, what is the usefulness of philosophy and what is its origin? The answers to the basic questions of philosophy are what can guarantee a qualitative answer, at the same time mobile, but without giving up the criteria that guarantee a minimum constitution for the discipline. After this analysis, we intend to return to the original questions that deal with the teaching of philosophy, providing ourselves with current bibliographies to reflect on the possibilities of an emancipatory philosophy teaching methodology.

SUMÁRIO

1	
INTRODUÇÃO.....	10
2 PREMISSAS PARA UMA DEFINIÇÃO DE FILOSOFIA.....	17
2.1 UMA DEFINIÇÃO DE FILOSOFIA TRANSFORMADORA.....	19
2.2 INVESTIGANDO O CONCEITO DE CONCEITO.....	23
2.3 O CONCEITO DE PROBLEMA.....	27
2.4 UM EXEMPLO NÃO IDEAL.....	31
3 ANÁLISE DA PRIMEIRA PREMISSA.....	32
3.1.1 ARGUMENTO 1.....	33
3.1.2 ARGUMENTO 2.....	35
3.1.3 ARGUMENTO 3.....	36
4 BALANÇO DA DEFINIÇÃO E CAMINHOS PARA UMA METODOLOGIA DE ENSINO DE FILOSOFIA ABERTA PARA A INTERPRETAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE UM NOVO MUNDO	40
4.1 UMA METODOLOGIA DE SENSIBILIZAÇÃO PARA O PROBLEMÁTICO	45
4.2 UMA METODOLOGIA INVESTIGATIVA DE CONCEITUALIZAÇÃO.....	49
5 CONCLUSÃO.....	56
6 REFERÊNCIAS.....	59

1. INTRODUÇÃO

Talvez a resposta mais corriqueira, e que originou o maior lugar-comum da educação, para a pergunta “o que significa um ensino de filosofia”, é a seguinte: ensinar qualquer coisa (neste caso a filosofia) é transmitir de um ponto A para um ponto B um determinado conteúdo filosófico. O ponto A, o transmissor, seria o professor, aquele que detém o saber e que teria um papel de atividade. O ponto B, o receptor, o aluno, aquele que tem uma relação de dependência com o ponto A, seu mestre.

O filósofo Alejandro Cerletti, logo nas primeiras páginas de sua obra *O ensino de filosofia como problema filosófico*, questiona esta definição. Para ele, além da concepção didático-pedagógica bastante conservadora que esta imagem evoca, existe ainda, uma questão que deve ser observada ao responder esta pergunta: antes mesmo de passarmos para a próxima etapa desta investigação, isto é, para o ponto que a resposta “lugar-comum” deu, ou seja, “o que seria, afinal, esta transmissão”, há de se pensar se a própria pergunta da qual essa resposta se originou foi feita de forma correta.

O que Cerletti expõe é que sempre que respondemos à pergunta citada, já a respondemos de algum lugar. Sempre que falamos em “uma definição de ensino de filosofia” estamos condenados a falar em “o que é filosofia”. A definição de filosofia que trabalhamos informa a perspectiva de ensino de filosofia que temos. Isto é muito visível se voltarmos à resposta lugar-comum e nos perguntarmos da sua origem. Para isso, vai ser interessante analisar a imagem que foi mencionada acima.

A primeira coisa que nos chama a atenção aqui é a dinâmica do fluxo do pensamento da imagem: ele tem apenas um sentido, indo do ponto A para o ponto B de forma contínua. O único momento onde esse fluxo é inverso são nos raros momentos de perguntas, onde os estudantes podem fazer intervenções. Um segundo ponto chamativo diz respeito aos papéis pedagógicos que cada um desses atores desempenham. Como afirmamos atrás, um aprende e o outro ensina: eis a dinâmica do teatro escolar. Mas mais do que isso, a cada vez que eles são encenados, há uma incorporação desses personagens na personalidade de cada um desses atores, ou seja, quanto mais o aluno se torna passivo, mais dependente ele está de seu mestre e, para usarmos um termo de Rancière, mais embrutecedora será sua aprendizagem. No caminho inverso, quanto mais for relegado ao papel de único sujeito ativo, mais pesado se tornará o trabalho docente, causando uma de duas possibilidades: ou o professor se sentirá no papel de

iluminar seus “alunos”¹, reafirmando sua dominância sob eles ou será gerado a partir daí um sem-número de frustrações docentes.

É interessante remetermos essa descrição a uma imagem que temos bastante corriqueiramente em nosso dia-a-dia: a imagem de uma lâmpada. Ela tem um fluxo de iluminação com apenas um sentido, do centro para a periferia. O único momento onde esse fluxo é descontinuado são nos curtos-circuitos que acontecem de vez em quando. À semelhança da luz que ilumina o espaço incapaz de produzir luz por si, o professor ensina seus alunos. Tal como os curtos-circuitos, os alunos podem descentralizar o fluxo de iluminação/aprendizado, mas isso frequentemente é visto como um rompimento negativo do processo. Indo mais além, da mesma maneira que a lâmpada deixa de funcionar caso ilumine demais, o docente adoecerá se aceitar este lugar de único sujeito iluminado.

Há de se perguntar, portanto, de qual definição de filosofia esta definição de ensino de filosofia é herdada?

Ao que tudo parece, esta imagem conservadora de ensino de filosofia se origina de uma definição igualmente conservadora de filosofia: a filosofia como atividade contemplativa². Dizemos conservadora em dois sentidos, o primeiro, num sentido mais estrito, pois pretende, literalmente, conservar e reproduzir os conteúdos filosóficos produzidos desde a antiguidade e incuti-los nos estudantes, abrindo pouco ou nenhum espaço para novidades.

O segundo sentido deve ser pensado de forma mais propriamente política pois advém dos objetivos pedagógicos da definição de filosofia em questão: se contemplação do conteúdo é o único objetivo do ensino de filosofia, pouco importa para o que ele será usado, qual sua história, suas intercessões com os estudantes, como podem ser apropriados pelos estudantes, etc. Não é um ensino que tem o objetivo de desenvolver a autonomia de pensamento e ação nos estudantes, pois os encoraja a sempre reproduzir o passado, criar uma relação de dependência com o mestre, e assumir seu papel de sujeito passivo que tem o dever de absorver conteúdos e contemplá-los de forma acrítica.

Com esta análise, podemos ver de forma retroativa como a pergunta “o que é ensino de filosofia?” é formada e carrega dentro de si, de uma forma ou de outra, o questionamento “o que é filosofia?”. Em outras palavras, não podemos fazer e ensinar filosofia a partir de um vácuo. Este fenômeno ocorre, estando o professor de filosofia ciente ou não dele, pois

¹ Remetemos aqui à falsa etimologia da palavra aluno. Aquele sem luz.

² É interessante notar que Descartes, figura que aparecerá bastante neste trabalho, exerce uma forte influência na pedagogia do século XVIII tentando trazer um fortalecimento do papel do aluno na educação. Deve-se pensar em que medidas seu pensamento, de fato, gera um ensino como este.

necessariamente cada filosofia entende e responde esta pergunta de sua forma particular. Fica evidente, portanto, como há uma relação fundamental e indispensável entre o “Que” e o “Como”, isto é, entre o fazer filosofia/conteúdo filosófico e o ensino de filosofia.

Entretanto, é curioso como ela se tornou invisível dentro dos departamentos de filosofia. A questão é bastante grave: como uma pergunta desta magnitude e que tem consequências tão vastas pode ter sido mal interpretada por tantas gerações? Cerletti afirmará que existe um obstáculo curricular que favorece essa invisibilização:

As exigências programáticas do ensino institucionalizado de filosofia fazem com que, no desenrolar dos cursos, a reflexão filosófica sobre o significado ou o sentido da filosofia costume ser abreviada ao extremo ou postergada quase indefinidamente, em favor da introdução, sem mais, dos conteúdos "específicos" de filosofia. Essa necessidade faz com que a caracterização da filosofia seja mais ou menos implícita, supostamente reconhecível no que se ensina como filosofia [...]. (Cerletti, 2009 p. 14)

Se a própria pergunta que é uma sombra em todo filosofar, “o que é filosofia”, é ela mesma posta de lado nas graduações em filosofia, a pergunta que decorre dela, sua irmã-gêmea, é ainda mais ignorada. A própria estrutura das graduações fortalece este processo e retroalimenta-o de forma problemática: a herança forte do esquema “3 + 1”³, como é o caso do curso de licenciatura em filosofia da UFRJ. Neste curso, o currículo dos licenciados é basicamente o mesmo que o dos bacharéis, apenas com a carga horária das disciplinas comuns reduzidas, com a adição de cerca de dez disciplinas extras oferecidas pela faculdade de educação acompanhadas de um estágio de 400 horas.⁴

Aqui é bem visível a herança que citamos. Enquanto as disciplinas comuns, oferecidas pelo Departamento de filosofia formam os estudantes com conteúdos filosóficos, as disciplinas oferecidas pela faculdade de educação os formaria enquanto docentes. Entretanto, há um erro de cálculo neste esquema, pois quando somos docentes de filosofia, não somos nem apenas docentes, nem pessoas que têm certo domínio sobre conteúdos filosóficos.

Num currículo como este, há, ao que parece, a suposição de que havendo o conhecimento do estudante por um lado dos conteúdos filosóficos e de outro dos conteúdos pedagógicos, a síntese das duas áreas será feita pelo próprio licenciando. Isso quer dizer que o

³ Revogado na década de 1960, o esquema 3+1 era um sistema de formação de professores onde se cursava o bacharelado em 3 anos e se completava essa formação durante um ano com os conteúdos da licenciatura.

⁴ Atualmente o currículo dos cursos vem passando por uma reforma que tem como preocupação a superação deste modelo e tornar o curso de licenciatura mais individualizado, através da criação de disciplinas específicas para a licenciatura, a fim de promover discussões que relacionam a filosofia com o seu ensino.

próprio objetivo do curso de licenciatura (formar docentes de filosofia) é relegado aos próprios estudantes, uma tarefa hercúlea que frequentemente está fadada a falhar. No entanto, esta tarefa falha, muito mais pelo descaso institucional que Cerletti critica do que por uma suposta “incapacidade” do aluno. A questão fundamental é que existe uma especificidade que dificilmente será acessada se vemos o ensino e o filosofar como dois mundos distintos e que se encontram raramente. Neste sentido, oferecer uma formação “3 + 1” resulta em um número quebrado, uma formação docente pela metade⁵.

Como demonstramos nos parágrafos anteriores, a síntese “docente de filosofia” não é feita tanto pelos alunos quanto pelo departamento, sendo a má-formulação da pergunta “O que é o ensino de filosofia” só um dentre tantos outros sintomas dessa formação deficiente. O único momento onde há esta possibilidade de cuidado dentro do currículo da UFRJ é nas disciplinas Seminário de Licenciatura I e II e Didática da filosofia I e II, disciplinas feitas concomitantemente ao estágio. Isso quer dizer que em um universo de quase 40 disciplinas, apenas 10% delas abordam ensino e filosofar de maneira interligada. O restante, acaba por muitas vezes nem se dando conta da existência dessa conexão de forma consciente.

Isso não significa, contudo, que alguma formação docente não ocorra nestas disciplinas que se pretendem apenas filosóficas. Para o filósofo argentino, a formação docente não começa a ocorrer apenas quando adentramos no curso enquanto licenciandos. Ela começa muito antes deste momento, quando ainda somos alunos do ensino básico e sequer podemos dizer que termina. Isto pois “em grande medida, acaba-se por ensinar como se foi ensinado”. (Cerletti, 2009, p. 56)

Vamos ao longo da nossa experiência discente tendo contato com dezenas de professores e coletando seus posicionamentos, procedimentos e estratégias que são elementos formadores da nossa prática futura. Além disso, ao termos contato com os conteúdos filosóficos, já no contexto da graduação, temos igualmente, mas de forma invisível, contato com a própria forma de ensinar determinado conteúdo. Não obstante, como expõe Cerletti (2009, p. 60), ainda muitos docentes não enxergam este fenômeno, crendo que suas aulas estariam apenas constituindo uma formação dos conteúdos especificamente filosóficos. Todos estes fatores acabam por gerar nos alunos uma concepção pré-teórica de ensino de filosofia bastante contraditória e acrítica.

⁵ É importante afirmar que este trabalho não defende que o licenciado em filosofia deve sair da graduação totalmente formado enquanto docente de filosofia. Isso seria impossível, justamente pelo caráter prático que a docência exige. O que comentamos aqui é que a formação criticada é insuficiente até mesmo para esses parâmetros.

Esta formação pré-teórica da qual falamos é um resultado natural de se assistir uma aula de filosofia. Ela não é por si mesma negativa, tampouco é evitável. Mas é importante que se tenha noção dela, algo que não parece tão claro nas graduações que herdaram o esquema “3 + 1”, mas principalmente no curso de licenciatura da UFRJ e que levam aos problemas de formação que vimos citando nas últimas páginas.

Esta formação pré-teórica que vai desde a escola primária serviria justamente como um ponto de partida para um aprofundamento de uma leitura mais fundamentada e crítica de ensino de filosofia. É precisamente desta forma que Cerletti define a função das disciplinas que tratam especificamente da didática da filosofia:

“Em virtude do que foi dito, os espaços curriculares, orientados especificamente ao ensino de filosofia na formação inicial, têm um papel central na tarefa de iniciar um olhar reflexivo e crítico sobre o longo percurso que se teve como aluno. Sua função deveria permitir tematizar aqueles aspectos prévios e contribuir para que cada estudante construa uma proposta filosófico-pedagógica pessoal de maneira fundamentada e responsável, que seja coerente com as linhas filosóficas que ele sustenta e que opere como uma espécie de hipótese geral para a futura atividade. Tal proposta constitui um ponto de articulação reflexivo e crítico, que vincula estrategicamente a biografia escolar e acadêmica dos alunos às suas decisões filosóficas e seu futuro "perfil" de professor.” (Cerletti, 2009, p. 58)

As disciplinas de didática específica teriam, dessa forma, a função de destacar o estudante desta compreensão pré-teórica de ensino em direção a um entendimento mais consciente e crítico. Neste sentido, uma formação docente envolve que se tire esses pressupostos do véu que os recobre, de forma a se construir alguma perspectiva que possa ser explicitada e assumida pelo futuro professor.

Em contraposição a esta análise de Cerletti, nos deparamos com poucas graduações que oferecem as condições para que este processo ocorra. Tomando o caso da UFRJ, por mais que haja uma enorme diferença feita pelas quatro disciplinas mencionadas, elas ainda são muito insuficientes quantitativamente frente à magnitude da tarefa de analisar a especificidade do ensino de filosofia.

O que queremos sustentar é que a tarefa das disciplinas citadas já é extremamente vasta: tem o objetivo de analisar o que é o ensino de filosofia (e isso, como vimos, perpassa uma visita à pergunta “o que é a filosofia”), sua aprendizibilidade, sua história no Brasil, suas metodologias de ensino, o que se ensina em filosofia (discussões curriculares), como se avalia em filosofia, além de aspectos mais práticos referentes ao estágio (especificamente as disciplinas Didática da filosofia I e II) e a reflexão dessas vivências. E é justamente esta amplitude que se torna uma sobrecarga a ser carregada por essas disciplinas, especialmente as duas últimas. A consequência mais direta de uma sobrecarga é justamente um tratamento

superficial dos temas que são responsabilidade dessas disciplinas. E essa superficialidade, por sua vez, mina o experimento do ensino de filosofia como um problema filosófico, o mote de uma licenciatura em filosofia, pois não cria as condições para que este mesmo problema seja sentido.⁶

O objetivo de um curso de licenciatura, a formação docente, é que o licenciando saia deste processo com uma ideia própria de filosofia, e portanto, do ensino de filosofia. Não basta que se saia conhecendo as diferentes perspectivas disto (por mais que seja uma etapa essencial na formação docente). Esse escolher consciente é um dos fatores mais potentes deste processo, pois é ele que indica que o docente está envolvido com o projeto da perspectiva que foi escolhida, e que, de fato, houve uma experiência filosófica deste problema. Esta é a garantia de que está sendo coerente com a concepção de filosofia que foi se apropriando durante sua formação e que dela se segue uma abordagem de ensino coesa.

“Nesse sentido, cada professor e cada professora estão comprometidos com a construção da "sua" didática com base na sua concepção de filosofia. Em alguma medida, terão de ser então, ao mesmo tempo, filósofos e professores. Por sua vez, toda formação docente inicial deveria ter como objetivo central que o estudante pudesse construir ou encontrar sua forma de ser professor ou professora, sabendo que essa forma não é única, e que seguramente vai variando no decorrer do tempo e de sua prática profissional.” (Cerletti, 2009, p. 63)

Esta concepção própria de filosofia entrelaça todos os fatores que expusemos anteriormente: o licenciando de filosofia carrega dentro de si uma concepção cotidiana e pré-teórica de ensino de filosofia que é por sua vez alimentada e modificada nas disciplinas estritamente filosóficas oferecidas pelo departamento de filosofia. Ao participar destas disciplinas o docente em formação se apropriará de uma série de atitudes didáticas com base na sua experiência, ou seja, o que parecer interessante a ele, será recolhido, ao passo que, o que não o agradar será descartado. Como vimos, essa concepção está sujeita a inúmeras contradições, principalmente se os docentes que a inspiram não têm ciência da extensão do efeito de suas aulas para além de uma mera “transmissão de conteúdos”. (p. 59)

Paralelamente a este polo subjetivo, temos as disciplinas estritamente pedagógicas (na URFJ elas são oferecidas pela Faculdade de Educação sem a participação do departamento de filosofia) e as disciplinas de didática da filosofia, que abordam a pedagogia de modo filosófico e vice-versa. Estas terão o objetivo de introduzir dentro deste núcleo subjetivo alguns encontros e reflexões que perpassam por alguns dados objetivos da especificidade do ensino de filosofia.

⁶ Fica clara, então, a necessidade urgente de haver algum tipo de remodelação deste esquema de licenciatura e que passa necessariamente pelo aumento da carga horária das disciplinas que tocam nas especificidades da didática filosófica

O ensino de filosofia não pode ser meramente feito a partir deste polo subjetivo pois se tornará acrítico ao fechar o diálogo com as necessidades dos estudantes, tampouco por uma suposta objetividade que, focando apenas nas “ferramentas do ensino” se livrará de todos os horizontes educacionais de transformação.

A junção destes dois polos deve, idealmente, produzir um movimento de posicionamento acerca do ensino de filosofia.

Há de se complementar que esta concepção, justamente por ser fruto de uma formação “inacabável”, ou seja, que se estende pela carreira do docente sem uma direção específica, não é monolítica e pode ser modificada por uma série de motivos. O lugar onde essas concepções serão colocadas em movimento, para além do que já foi exposto, é o lugar da prática. Será justamente nela que nossos posicionamentos serão colocados à prova e o processo que Bell Hooks chama de “autoatualização” se dará. A consequência mais direta deste processo para nós, licenciandos em filosofia, é que a definição que vamos tendo de filosofia e de seu ensino vai sendo transformada de acordo com nossos encontros em sala de aula. Este devir-docente, no entanto, tem um pré-requisito: uma abertura para refletir sobre a própria prática de forma engajada e autocrítica, compondo-a em diálogo com questões sociais estruturais e questões didáticas específicas da turma que se está trabalhando.

Indo mais além, estes processos decorrem precisamente do fato de filosofarmos sobre a própria prática, ou seja, o trato dela como um problema filosófico. É baseado nisso que podemos dizer que todo profissional da educação que se abre para o processo de autoatualização está filosofando. O docente que reflete de forma autocrítica sobre alguma situação vivenciada em sala de aula e experimenta os problemas se indaga tal qual um filósofo: há a tentativa de entender como se dá o problema, suas raízes, limites e circunscrever suas soluções a partir de uma intencionalidade filosófica, assim como examinar os aspectos didáticos que o envolvem, as questões sociais que o atravessam. Por fim, a partir da interferência de todos os eixos que citamos, a autoatualização não apenas atualiza a prática docente, mas de forma retroativa, a sua própria concepção de filosofia.

Ora, isso é justamente a produção de uma filosofia. No seu desenvolvimento formativo intensificado pelos momentos autoatualizantes, o docente se torna professor-filósofo. Toma nas suas próprias mãos o destino do que chama de filosofia e a produz, não distinguindo em nenhum momento teoria e prática. Apesar de não haver contato direto entre os dois autores, o conceito de formação de Cerletti aparenta ser muito próximo da autoatualização que Hooks define em seu *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*.

“Reiteremos que o que chamamos, em sentido estrito, "formação" não pode deixar de ser autoformação e isso implica *trans*-formação. Quer dizer, atravessar o que os demais (as instituições, os professores, o Estado, etc.) contribuíram para conformar o que cada um é, para assumir, individual e coletivamente, o que se quer ser. Isso supõe o duplo movimento de pensar-se em um mundo e, em consequência, pensar o mundo. Em definitiva, constitui o desafio de transformar-se realmente em sujeito da educação, o que pressupõe deixar de lado as tutelas para converter-se em protagonista da própria formação.” (Cerletti, 2009, p. 64)

Se até então, o que falamos neste trabalho foi na direção da formação docente é porque entendemos que isso é, em grande medida, falar sobre uma formação discente. Este é precisamente o foco deste trabalho. O “ensinar filosofia” torna isto bastante explícito. Não se ensina para o ar. O verbo “ensinar” é transitivo direto, quer dizer, isoladamente não apresenta sentido: se ensinamos algo, temos que ensinar com alguém. A escolha de palavras aqui foi intencional e já anuncia o tom que este trabalho traz para o ensino de filosofia.

2. PREMISSAS PARA UMA DEFINIÇÃO DE FILOSOFIA

Se sempre que respondemos à pergunta ‘o que é o ensino de filosofia’ respondemos isso de um lugar, isto é, a partir da resposta consciente ou não da pergunta ‘o que é filosofia’, nada mais justo do que nos perguntarmos agora, o que seria ela. Não faremos, no entanto, uma grande investigação sobre esta questão, nos contentando em explicitar os motivos que nos fazem optar pelo uso de uma definição específica em diálogo com o que viemos discutindo até então, o ensino de filosofia.

O primeiro desafio que nos choca diante desta tarefa são os perigos que rondam essa escolha. Em um momento inicial, pode ser sedutor fazermos um emaranhado pedagógico, onde juntamos várias perspectivas diferentes, muitas vezes antagônicas. Silvio Gallo, na *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio* caracteriza este posicionamento como um “Frankenstein mal costurado”⁷. Gallo menciona ainda que há um segundo desafio que decorre deste primeiro, onde diante da dificuldade de se pensar este problema, se recorre ou a um dogmatismo fechado, negando o status de filosofia para as outras perspectivas existentes ou a um igualmente extremo relativismo, que se retira da discussão aceitando tudo como uma possível resposta. (Gallo, 2012, p. 38)

O que o autor sugere, ecoando com Cerletti, é a necessidade de se haver uma consciência e um mínimo de planejamento para esta definição. Isto envolve o que falamos no capítulo passado: a passagem de uma concepção pré-teórica do que é filosofia/ensino de filosofia em

⁷ Comentamos sobre isso no capítulo anterior quando falamos da formação docente pré-teórica.

direção à uma perspectiva que seja consciente, coerente, pautada em elementos objetivos e subjetivos, ao mesmo tempo que não se fecha à autoatualização. Esta é a síntese do que Cerletti afirma no título do livro que citamos aqui algumas vezes.

No entanto, o que significa, exatamente, uma postura de enfrentamento frente a este problema filosófico, notadamente os dois que enfrentamos neste trabalho⁸? Cerletti, cita Derrida (1997, p. 16 *apud* Cerletti, 2009, p. 47) : “um filósofo é alguém para quem a filosofia não é algo *dado*, é alguém para o qual o essencial é ter que interrogar-se sobre a essência e o destino da filosofia. E assim re-inventá-la”. Essa frase significa que, assim como não é suficiente que alguém seja chamado de artista pelo simples fato de, em algum momento de sua existência, ter feito algo artístico, não bastaria a alguém ter filosofado para ser chamado de filósofo. Existiria, portanto, uma intencionalidade filosófica, assim como uma intencionalidade artística que consiste em se relacionar com o objeto que ama, e fazendo isto, sugerir um rumo a ser pavimentado por ele.

O tratamento filosoficamente mais potente aos problemas da filosofia teria que desenvolver esta postura construtiva que consiste exatamente em transformar (e essa transformação tem origem no que pensamos que a filosofia deveria ser), simultaneamente à interpretação⁹. Fica claro, desta forma, que ao filosofarmos sobre “O que é a filosofia?” e “O que é o ensino de filosofia?”, estamos interpretando essas perguntas, mas desde a primeira resposta que damos a elas, já esculpimos no mundo seus ecos.

Existe, desta forma, um ato de dupla criação em todo o filosofar. O primeiro, vem em resposta ao problema filosófico, na experiência dele e em sua tentativa de solução, mobilizada a partir da **criação** de conceitos. Mas, como vimos acima, essa análise não dá conta da complexidade deste fenômeno. Para enxergarmos ele com mais clareza, há de se adicionar uma segunda camada de criação: uma **transformação**. Há em toda conceitualização uma consequência prática, que aponta uma desestabilização causada pelo conceito. Conceitualizar seria muito mais do que uma simples interpretação dos fatos do mundo, mas uma afirmação do modo que o mundo deveria se estruturar, uma intervenção no estado de coisas.

Já demonstramos isso quando falamos extensamente da relação entre as perguntas “o que é filosofia?” e “o que é ensino de filosofia?”, mas isso também é visualizável em outras

⁸ Que, como já pudemos perceber, são lados opostos da mesma moeda.

⁹ Uma pequena brincadeira com a 11 tese de Marx e Engels nas “Teses sobre Feuerbach”. Por mais que seja sabido que os autores não entendiam uma cisão entre interpretação(teoria) e transformação(prática), algumas enunciações dessa frase tendem a colocar uma como mais relevante do que a outra. Este ponto será importante para nós mais a frente no próximo capítulo onde analisaremos a relação entre a reprodução e a transformação.

situações. Imaginemos um filósofo da arte. Se em um determinado momento ele conceitualiza arte como ‘X’, ao mesmo tempo que delimita a extensão dos significados deste conceito, também promove uma modificação na forma de se relacionar com seu conceito, isto é, tem uma transformação na sua vida artística cotidiana. Contudo, é certo que esta transformação pode ocorrer de forma mais leve ou em um nível mais ou menos consciente, não sendo raro vermos pensadores que afirmam algo em seus trabalhos, mas ignoram as consequências práticas dessas afirmações.

Até agora se desenvolvem duas premissas que devem ser acolhidas para o desenvolvimento de nossa definição de filosofia: a necessidade de uma definição que consiga lidar com a complexidade da existência de múltiplas filosofias, ao mesmo tempo que coloque a criação como um elemento central do filosofar.

A primeira premissa aponta para uma inclusão dentro de nossa definição de uma tentativa de abarcar as particularidades das diversas filosofias existentes, de forma que haja um esforço de não excluí-las, mantendo o cuidado para que um “vale-tudo” não seja estimulado, isto é, desenvolvendo alguns critérios de validade para que isso seja cumprido.

A segunda, dialoga com a dimensão prática da filosofia que há pouco expusemos. Uma filosofia que não está atenta para esta necessidade prática, recai num conservadorismo que retira a potência da produção filosófica, tornando-a simplesmente interpretativa ou contemplativa, ao passo que torna o ensino de filosofia árido, fechado à autoatualização e “passivizante”.

2.1 UMA DEFINIÇÃO DE FILOSOFIA TRANSFORMADORA

Em *O que é a filosofia* Gilles Deleuze e Félix Guattari (D&G adiante) definem a filosofia como “a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos” (Deleuze, G.; Guattari, F., 2010, p. 10). Seria esta a definição que procuramos?

Logo de cara já nos deparamos com um diálogo entre esta definição e nossas duas premissas, especialmente a segunda. Estamos diante de uma definição que, à primeira vista, rejeita o trabalho filosófico como pura interpretação ou contemplação. Vê-se isso através das escolhas verbais da frase. “Formar”, “inventar”, “fabricar”, todos verbos no infinitivo, sugerindo uma necessidade de exteriorização. Não se trata de uma definição que postula que a filosofia deve apostar na “descoberta”, “recriação” ou “rememoração” dos conceitos. Não haveria um museu esquecido onde os conceitos estariam dentro de um baú, ou um “corpo celeste” carregado de conceitos onde teremos que nos contentar com uma inalcançabilidade

conceitual: apenas contemplaremos as formas, mas não podemos adquiri-las por inteiro. (Deleuze, G.; Guattari, F., 2010, p. 10)

D&G invertem completamente esta ordem. Não haveria sequer uma forma a ser contemplada: não há vestígio real de nenhum conceito, não havendo existência de nenhum *a priori*. Quer dizer, os conceitos não têm uma existência pré-filosófica, são criados pela filosofia.

Os filósofos fazem ainda uma análise ainda do que a filosofia não é, começando pela contemplação, talvez a imagem mais infame da filosofia¹⁰. Os filósofos seriam aqueles que olhando alto demais, não veem os buracos que estão no chão, e, portanto, caem. Essa história, tradicionalmente referida à Tales de Mileto, representa bem o que seria uma filosofia contemplativa. Uma imagem elitista que desenha que a filosofia teria algum grau de prioridade diante de todas as outras disciplinas, sendo sua função pensar nas coisas mais grandiosas, coisas que a maioria das pessoas não entendem e que por isso zombariam dela. Na camada mais profunda desta anedota antiga temos a impressão de que o filósofo pouco se importa para o que acontece ao seu redor, o que podemos conferir em representações do senso comum sobre esses personagens: pessoas anti sociais, com ares de superioridade mental, esnobes, etc. Para além da evidente arrogância dessa compreensão, já comentamos exaustivamente das consequências que são herdadas por um ensino de filosofia que a aceita.

Em seguida, há a análise da filosofia enquanto reflexão. Mas, a reflexão seria apenas um dos métodos da filosofia, não sendo uma especificidade dela, estando presente na matemática, e em uma infinidade de outras disciplinas.

Por fim, a filosofia enquanto comunicação. A principal diferença entre as duas se trata do objetivo delas: enquanto a filosofia estaria preocupada em grande medida com estabelecer através de critérios e justificativas seus conceitos, a comunicação estaria mais preocupada com opiniões, tentando criar, a partir delas, consensos e não conceitos (Ibid., p. 14). Ora, se dermos uma pequena sobrevoada pela história da filosofia, podemos enxergar rapidamente que o interesse dos filósofos nunca foi o consenso. Podemos ir mais além e dizer que o dissenso foi, e ainda é a regra do discurso filosófico. Por mais que o consenso já tenha aparecido na história da filosofia, ele estaria longe de afirmar o objetivo de ser desta disciplina. O objetivo inescapável da filosofia seria a **criação** de conceitos:

¹⁰ Sublinho aqui como nesta análise do que a filosofia não é, surge, além de uma pura interpretação fria da realidade, também uma delimitação prática. Quer dizer, quando os filósofos fazem esta análise, há a produção de uma prática que no fundo diz “a filosofia não é X, e nunca será”. É quase como um recado ameaçador, como quem diz “irei me revoltar, se tentarem fazer com que a filosofia seja ‘X’”. É possível perceber esse comportamento, nas páginas seguintes da introdução do livro citado, particularmente na análise da tentativa da apropriação do conceito pelo marketing, design e a publicidade.

“O filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em *criar* conceitos.[...] Criar conceitos sempre novos é o objeto da filosofia.” (Deleuze, G.; Guattari, F., 2010, p. 10)

Nesta definição se mata dois coelhos com uma cajadada só: em um só movimento, se responde à pergunta sobre a definição de filosofia e a pergunta sobre sua utilidade. Não há, podemos ver facilmente, algo dado nesta utilidade. Não haveria nenhuma natureza intrínseca à filosofia, algo como uma nocividade originária ou uma essência conservadora da filosofia. Em outras palavras, ela pode ser usada tanto para manter, quanto para destruir impérios, de forma que a própria utilidade da filosofia é um problema filosófico, um terreno disputável.

Temos que pensar, neste contexto, como isso afeta o objetivo de nosso trabalho, sabidamente, pensar um ensino de filosofia emancipatório a partir desta definição. Havíamos dito atrás como é importante que tenhamos uma concepção de filosofia para que possamos, a partir dela, responder à pergunta sobre o ensino de filosofia. Porém, parece que chegamos em uma primeira dificuldade: a definição mais adequada até então, abre brechas para que conceitos dominatórios, surjam. Evidentemente, não se trataria aqui de promover uma argumentação que tente retirar desta definição a potência de manutenção do status quo. Efetivamente, esses filósofos, tal qual os que citamos até então, não apenas criam seus conceitos, mas através deles, promovem a transformação prática que mencionamos atrás. Esta definição coloca, portanto, uma realidade para a filosofia: ser um campo de batalha onde os conceitos funcionam como armas conceituais.¹¹

A utilidade da filosofia não está colocada de antemão. Porém, na sociedade que estamos vivendo esta pergunta é feita sempre de forma enviesada que visa se apropriar da filosofia, portanto, neutralizar seu potencial transformador. Sobre isso, Cerletti afirma:

“Mas a pergunta pela utilidade tem hoje, justamente, um contexto que contribui a prefigurar seu sentido. Nos tempos em que vivemos, a palavra 'utilidade' está associada, fundamentalmente, com um valor de mercado, e relacioná-la com a filosofia significaria estabelecer como a filosofia poderia instalar-se dentro desse mundo de circulação de mercadorias, dentro de sua produção e de sua reprodução” (Cerletti, 2009, p. 46)

¹¹ Parece que, mesmo que esta definição inclua dentro de si tanto filosofias que procuram manter o atual estado de coisas quanto filosofias que visam destruí-lo, uma concepção de ensino de filosofia que se baseie nela não terá o mesmo problema. É no mínimo estranho pensar que um professor de filosofia preocupado em conservar opressões, fosse se utilizar de uma definição como esta para pautar seu ensino. Dizemos isso pois dificilmente um ensino que encoraje ativamente uma autonomia no pensamento estudantil seria útil nos objetivos deste professor.

Se retomarmos alguns documentos relevantes da educação brasileira, como os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio *PCNEM* (2000), podemos perceber isto. Os estudos de filosofia e sociologia ofertados no ensino médio são os “*necessários ao exercício da cidadania*, para cumprimento do que manda a letra da lei”¹² (Brasil, 1999., p. 93, grifo nosso).

“Nesta área, que engloba também a Filosofia, deve-se desenvolver a tradução do conhecimento das Ciências Humanas em consciências críticas e criativas, capazes de gerar respostas adequadas a problemas atuais e a situações novas. Destacam-se a extensão da cidadania, que implica o conhecimento, o uso e a produção histórica dos direitos e deveres do cidadão e o desenvolvimento da consciência cívica e social, que implica a consideração do outro em cada decisão e atitude de natureza pública ou particular” (ibid, p. 21)

Silvio Gallo afirma ser possível observarmos uma instrumentalização da filosofia neste contexto (Gallo, 2012. p. 36). Por mais que em alguns momentos o documento mencione uma “historicidade” do conhecimento filosófico, a forma abstrata como o conceito de “cidadania” é trabalhado nele, ainda mais aliado a algumas construções verbais que aproximam “exercício da cidadania” com o “cumprimento do que manda a letra da lei”, mostra que há uma compreensão dominante nestes documentos que tem o interesse em despir a filosofia de sua potencialidade transformadora, a fim de domesticá-la.

É apenas na parte IV deste documento que o conceito de cidadania é melhor definido. Inclusive, é formulado de uma maneira bastante inteligente pelos autores do texto que se esforçaram para incluir dentro deste conceito tudo o que havia sido deixado de lado pela formulação anterior. Isto, no entanto, mostra um problema: dentro de um mesmo texto há concepções distintas de cidadania¹³. Por mais que na parte IV, parte que versa propriamente sobre as ciências humanas, uma por uma, há esse esforço de estender o conceito para abarcar uma interpretação mais emancipadora de cidadania, a parte I que versa sobre as bases legais da educação é bastante categórica a respeito do conceito, não fazendo distinção clara entre exercer a cidadania e garantir o cumprimento da lei. Esta parte reflete diretamente a concepção de ensino de filosofia incluída na lei mais importante da educação brasileira, a lei de diretrizes e bases, a LDB/96 e que representa uma compreensão hegemônica na educação brasileira.

¹² No art. 36, § 1º, inciso III da Lei de diretrizes e bases da educação (LDB. 9394/1996), feito 3 anos antes, o ensino de filosofia já era pautado desta forma.

¹³ O que mostra, uma disputa no processo interno de escrita deste documento. Disputa que frequentemente setores progressistas tendem a perder, como podemos ver nos documentos já citados.

A ideia de um ensino de filosofia pautado na cidadania (entendida como uma cidadania passiva, pautada no acatamento das compreensões legais estatais) se mostra na inversão do que a definição deleuziana e guattariana sugere. A legislação em questão defende que a filosofia, isto é, seu currículo e ensino no ensino médio, deve servir ao exercício da cidadania, isto é, não é ela quem deve criar conceitos com o intuito de produzir um questionamento crítico da cidadania. Deve agir a partir do que os filósofos canônicos e o estado/corporações definiram como tal.

Ora, se a filosofia é uma atividade criadora, ela não pode se restringir à reproduzir o passado, muito menos de quebrar um de seus principais pilares, herdando da estrutura estatal seu *modus operandi*: a acriticidade. Resumir o ensino das ciências humanas a um instrumento para a “aprendizagem da cidadania” remete a uma estrutura conservadora, onde a filosofia e suas companheiras, seriam simples “aplicantes”, cada uma a seu modo, de uma ideia de cidadania estanque, imóvel e acrítica. Neste quadro, justificar uma utilidade para a filosofia se resumiria a dizer como a filosofia poderia fazer isto. Se desejamos uma utilidade filosófica verdadeiramente emancipadora é necessário que a definição de onde ela surgirá se oponha veemente a isso.

Visto isso, nossa definição ganha ainda mais destaque pois traduz a realidade cada vez mais atual da filosofia, isto é, um ambiente de disputa, marcado pelo encontro de aliados e rivais¹⁴, sem perder de vista um horizonte a ser transformado por ela, retomando a ideia que há pouco discutimos: a interpretação e a transformação como dois momentos igualmente decisivos e concomitantes da criação de conceitos.

2.2 - INVESTIGANDO O CONCEITO DE CONCEITO

Contudo, novamente parecemos estar diante de um problema. Se tudo que produz conceitos é filosofia, pode parecer que estamos inflando demasiadamente o próprio conceito de filosofia, e antes coisas que separávamos muito facilmente da filosofia, agora estariam incluídas nela. Portanto, filmes ou artes “conceituais”, bem como a produção de ciência e todos seus “conceitos” seriam filosofia?

A resposta é não. Aqui vemos uma grande inovação do pensamento de D&G: só a filosofia cria conceitos. Isto de forma alguma se daria por alguma superioridade da filosofia

¹⁴ O Agôn, se quisermos remeter ainda mais a Deleuze e Guattari na introdução de “O que é filosofia”, quando apresentam as noções de personagens conceituais (o amigo, o rival, etc.)

perante à arte ou à ciência. A estas, estariam reservados os *perceptos* e os *prospectos*, respectivamente. Todas representam modelos distintos de pensamentos, igualmente criadores, no entanto, à filosofia estaria reservado o tipo de pensamento marcado pela **criação** de conceitos.

“A exclusividade da criação de conceitos assegura à filosofia uma função, mas não lhe dá nenhuma proeminência, nenhum privilégio, pois há outras maneiras de pensar e criar, outros modos de ideação que não têm de passar por conceitos, como o pensamento científico.” (Deleuze; Guattari, 2010. p. 17)

O conceito se organiza por componentes. Para o entendermos, podemos evocar a imagem de um circuito de luzes pisca-pisca usadas em árvores de natal. Como é sabido, o circuito elétrico em série é conectado de tal forma, que se uma das pequenas lâmpadas deixa de funcionar, isso acarreta em um mal funcionamento de todo o restante do circuito. Os componentes de um conceito funcionam de forma similar: se decidimos que devemos retirar algum deles do seio do conceito, todos os outros componentes serão afetados por esta ausência, sendo necessário que as ligações entre eles sejam refeitas, seja pela introdução de novos componentes ou pela reconstrução dos já existentes. É uma multiplicidade. Zourabichvili a define:

“[...] uma multiplicidade é composta de dimensões que se englobam umas às outras, cada uma recapturando todas as outras em um outro grau, segundo uma lista aberta que pode ser acrescida de novas dimensões”(Zourabichvili. F., 2004, p. 38)

Além disso, os conceitos teriam relação com outros conceitos que têm uma origem parecida, no mesmo plano de imanência. Este é fundamental na filosofia de D&G. Seria um local onde os conceitos existiriam juntamente, num eterno devir, onde “superpõem-se uns aos outros, coordenam seus contornos”, mobilizados por uma origem em comum. O plano de imanência seria como uma “encruzilhada” de problemas onde estes se chocariam (Deleuze, Guattari, 2010, p. 30).

Haveriam portanto, dentro da multiplicidade do conceito de conceito, pelo menos três componentes: a noção de multiplicidade, plano de imanência e problema. A determinação do conceito de conceito a partir de um plano de imanência promove, mas poderíamos dizer demanda, uma recriação dos conceitos que o rondam, intervindo em seus componentes de forma parecida à intervenção nas luzes “pisca-pisca” que citamos acima.

Observa-se que todo conceito teria duas organizações: uma primeira, interior, que os autores chamam de endo-consistência, representada pela estruturação dos componentes

singulares do conceito em um movimento permanente de relação e choque, sendo o conceito o que os autores afirmam ser o ponto de coincidência de seus diversos componentes:

“Um conceito é uma heterogênesse, isto é, uma ordenação de seus componentes por zonas de vizinhança. É ordinal, é uma *intensão* presente em todos os traços que o compõem. [...] está em estado de *sobrevôo* com relação a seus componentes. Ele é imediatamente copresente sem nenhuma distância de todos os seus componentes ou variações, passa e repassa por eles: é um ritornelo, um *opus* com sua cifra” (Deleuze; Guattari, 2010. p. 32-33)

E uma segunda, exterior, sua exo-consistência, sustentada pelo plano de imanência a que este conceito se filia, mas também pelos outros conceitos que populam este mesmo plano. Sempre que algo novo é introduzido nele, há um novo movimento que reformula a integridade dos *traços diagramáticos* do plano.

“Os conceitos são centros de vibrações, cada um em si mesmo e uns em relação aos outros. É por isso que tudo ressoa, em lugar de se seguir ou de se corresponder. Não há nenhuma razão para que os conceitos se sigam.” (Deleuze; Guattari, 2010. p. 35)

Os filósofos pegam como exemplo o *cogito* cartesiano, um conceito triplo composto de três componentes: a dúvida, o pensar e o ser. Os três condensados, inter relacionados e inseparáveis, originam o conceito do *cogito*. A relação nesta multiplicidade é visível a partir do momento onde, se se retira qualquer um desses componentes, a multiplicidade quebra, perde sentido.

Há também uma análise histórica do conceito. Pelo passado, por mais que Descartes assuma a identidade de um grande revolucionário que “recomeçaria” a filosofia de um ponto zero, podemos remetê-lo a Santo Agostinho¹⁵, no entanto, diante de um problema e plano, completamente distintos. Em Descartes temos a introdução do componente da dúvida (e suas variantes) de forma consanguínea aos outros, coisa que não era presente no filósofo medieval. A partir da introdução da dúvida, Descartes muda completamente o que está em jogo dentro deste conceito e abre um plano de imanência inteiramente diferente. Mas há também uma consequência para o futuro nesta análise e que mostra a relação entre conceitos dentro de um mesmo plano, pois a existência do cogito é fundamental para um conceito posterior: o conceito de Deus, sendo um componente deste.

¹⁵ Podemos remeter também a Avicena, que de modo similar a Descartes já havia argumentado em favor de uma prioridade ontológica da alma em relação ao corpo.

Vê-se aí, um duplo movimento do conceito que pode, através da ação filosófica historicamente determinada, por um lado, se tornar outro conceito, completamente novo. Mas, ao mesmo tempo, ser o ponto de partida (neste último caso, um componente) para um novo conceito. Este é o movimento infinito que se encontra no plano de imanência que nunca para de se atualizar.

“É essencial não confundir o plano de imanência e os conceitos que o ocupam. E todavia os mesmos elementos podem aparecer duas vezes, sobre o plano e no conceito, mas jamais sob os mesmos traços, mesmo quando se exprimem nos mesmos verbos e nas mesmas palavras: já o vimos quanto ao ser, ao pensamento, ao Uno; eles entram em componentes de conceito e são eles mesmos conceitos [...]” (*ibidem*, p. 56)

Conceitos e planos são coisas distintas. Enquanto o conceito é o resultado da criação filosófica, o plano é, segundo os autores, a própria imagem do pensamento (*ibidem*, p. 53). Têm uma relação bastante única: os conceitos seriam os únicos constituintes de um plano, se deslocando por ele, enquanto se entrelaçam com outros conceitos, produzindo novos, destruindo outros, moldando a si mesmos, quer dizer, sendo afetados pelo movimento do pensamento, fundamentalmente guiado pelos problemas que o afetam.

Cada um desses movimentos, os *traços diagramáticos* do plano tecem a teia de relações dele, se agrupando e superpondo-se em conceitos, os *traços intensivos*, tornando-o mais e mais complexo. Dentro do construtivismo que é a filosofia haveriam duas necessidades, pois: “criar conceitos e instaurar o plano de imanência, como duas asas ou duas nadadeiras” (*ibidem*, p. 58).

O objetivo do construtivismo, isto é, constituir uma organização e dar uma consistência frente ao caos que a filosofia se impõe, deve ser feita através da criação conceitual via o plano de imanência. Não se trataria, porém, de construí-los de qualquer forma. Em seu próprio nome já podemos ver uma distinção com o que seria seu contrário, um “plano” de transcendência que remete a algo já dado, que deve ser reconhecido. Algo que está fora - então, transcendente - não permitindo a potência criativa do filosofar, ou como afirma Zourabichvili (2004, p. 42) “[...] falta-nos um plano que recupere o caos, condições que nos permitam ligar esses dados e neles encontrar sentido, antes no modo de uma problemática do que no de uma interpretação.”

A citação de Zourabichvili remete a um modelo de construção de sentidos em planos que seja feito de forma historicamente determinada e não lembrada, resgatada ou interpretada. Ora, é claro que a forma mais fácil que temos de acessá-la é justamente a partir da noção de problema. O que mais causaria que filósofos de determinadas eras trabalhassem em cima dos mesmos conceitos de formas variadas? É esta noção que molda o plano de imanência, assim como o que determina todo conceito que existe. É através de problemas distintos que, como

vimos, Descartes molda um plano de imanência totalmente distinto de Santo Agostinho, apesar de haver semelhanças entre seus conceitos. Analisemos, primeiramente, a forma que esta noção é ignorada na história da filosofia.

2.3 O CONCEITO DE PROBLEMA

Na *Metafísica* de Aristóteles (2002, p. 3), encontramos uma causa natural para o saber. Existe algo dentro de nós humanos, algo de harmônico, pacífico e natural, que nos leva em direção a conhecer as coisas. O filósofo parece sugerir que alguma faculdade humana, que outros animais não teriam, nos levaria ao conhecimento **naturalmente**. Ora, essa faculdade exclusiva nos permitiria observar os eventos do mundo e filosofar livremente sobre eles, e mais do que isso: se essa faculdade realmente existe, isso quer dizer que o nosso conhecimento tem início dentro de nós mesmos, isto é, como uma combustão espontânea, acontece sem causa, pela pura naturalidade do ser humano.

Tal como D&G, não admitimos essa concepção aqui. Para nós, não há nada de harmônico e natural no filosofar, muito menos de pacífico; e queremos ir além: filosofar nunca foi ou será uma ação natural e harmônica, pelo contrário, vemos no filosofar uma violência ímpar, caótica e na maioria das vezes desordenada.

Quando nos exprimimos desta forma parecemos sugerir que se deve fugir da filosofia e neste sentido estaríamos dando razão a Aristóteles e àqueles que viam no filosofar uma contemplação, tranquilidade e busca pela ordem. Entretanto, é justamente o contrário. Ao sugerir que a Filosofia é uma experiência violenta e avassaladora, propomos uma aproximação ainda maior com ela.

O que queremos dizer com tudo isso? Apenas uma coisa: o filosofar ou a mera busca por algum significado é algo que está externo a nós. Já não há nada tão natural ao ser humano, e a filosofia não seria uma exceção. Se filosofamos, isto se deve muito mais ao objeto sobre o qual se filosofa do que ao filósofo.

A fonte de toda filosofia já produzida pode ser pensada com o seguinte experimento: Imaginemos um construtor que está prestes a criar a primeira tesoura do mundo. Existem, basicamente, dois tipos de explicação para este evento. A primeira, coloca, aos moldes do que Aristóteles parece sugerir, o construtor como a fonte da ideia da tesoura, isto é, em um dado momento, ele tem uma espécie de “revelação” da ideia da tesoura, a partir desta ideia desenvolve seu protótipo de tesoura; a outra, inverte esse esquema colocando em evidência o elemento da necessidade material. Isso significa dizer que, se o construtor não sentisse a

urgência da tesoura, ele nunca pensaria em seu conceito, ou seja, sem a violência que é a necessidade, sem os obstáculos externos, em outras palavras, sem este conceito-chave que veio se mostrando e escondendo - o *problema* - não haveria contexto em que nosso construtor pensasse no conceito de tesoura.

Agora, da mesma forma que o construtor não poderia confeccionar seu artefato sem dispor da necessidade que dá luz à ideia dele, o filósofo não poderá criar seus conceitos ou erigir planos de imanência sem seus respectivos problemas geradores.

Essa constatação, apesar de parecer clara a qualquer um que se pôr a pensar seriamente sobre filosofia, esconde segredos. O principal é que é no problema onde se funda toda disciplina.

É raríssimo encontrarmos uma solução autônoma de seus problemas, no entanto, elas existem. Um exemplo é a penicilina que foi descoberta completamente por acaso e resolveu o problema da necessidade de um antibiótico. Mas, a coincidência, a sorte e o randomismo não são métodos confiáveis, e para a grande maioria dos *problemas*, diferentes métodos, muito mais seguros, são utilizados. A questão do método não é o que nos interessa aqui, apesar de ser um assunto importantíssimo. O que queremos, de fato, dizer é que para todo lado que olhamos, cada objeto que se mostra a nós, é na verdade uma proposta de solução a um problema. As paredes são propostas para o problema da limitação, as vigas para a sustentação, e assim por diante. Essa ideia, revela o quão central é o conceito de *problema* para este trabalho. Queremos estendê-lo não apenas a todas as áreas do conhecimento, mas a todas as áreas da vida. Finalmente parece haver a ocasião de dizermos o que pensamos desta palavra.

A utilizamos em um sentido muito específico. Primeiramente, retiramos sua “carga negativa”. É importante explicitar isso pois o que é visto como problemático em nosso mundo é o que costumeiramente se pretende eliminar, visto seu caráter negativo: que fique claro, portanto, que esta não é nossa intenção. O problema é aquilo que nos força a pensar, é o que nos tira de nós mesmos, sem ele não procuramos o desenvolvimento das soluções. Sua potência está muito além das suas soluções possíveis, mas na sua experimentação sensível como um todo. Não é um processo puramente racional, como Descartes gostaria¹⁶. Gallo vai ainda mais

¹⁶ É interessante percebermos como Descartes se vende como um grande revolucionário da filosofia precisamente nas falhas que comete neste processo: ao tentar se livrar de pressupostos objetivos para o conhecimento, dá origem aos pressupostos subjetivos e implícitos; ao tentar escrever uma teoria “racionalista” do conhecimento utiliza frequentemente do irracional, os sonhos, por exemplo; ao tentar começar a filosofia do ponto zero, evidencia sem perceber, a natureza do problema, que acossa o pensamento filosófico.

longe e afirmará que o ponto de partida de todo processo de conceitualização é a experiência sensível do problema.

Em segundo lugar, o problema é aquilo que se atualiza continuamente, sem periodicidade limitada. Suas soluções têm prazos de validade: ele sempre perdurará como uma sombra nelas. O livro foi uma solução para o problema de armazenamento de escritos, com o passar dos séculos, no entanto, foram descobertos uma série de problemas dentro dele: necessidades de armazenamento de mais páginas, de maior durabilidade, etc. A partir dessas necessidades, os elementos constitutivos do livro se renovam em novas soluções momentâneas.

Por fim, é necessário que retomemos o conceito de *problema* a partir de uma perspectiva filosófica. Por mais que a maioria dos exemplos anteriores tenham sido das ciências naturais como a física e a biologia, lembremos: o grande objetivo desta análise que viemos fazendo por algumas das perguntas base da filosofia, é desenvolver como este conceito se relaciona com os âmbitos de nossa vida prática desde a Educação básica indo em direção à uma metodologia de ensino de filosofia que se fundamenta rigorosamente nas reflexões que viemos realizando. Propomos, dessa forma, que ao se responder a pergunta “o que é a filosofia” devemos, sob o risco de sermos incoerentes, incorporar os elementos dessa proposta dentro da nossa prática filosófica.

Se pelo que vimos até então, a filosofia se trata de um construtivismo marcado pela construção do plano de imanência e seus conceitos, estes dois se originando na noção de problema, passemos à análise da problemática do problema.

Existem dois pólos no conceito de problema aqui utilizado. O primeiro diz respeito à dimensão de sua experimentação, enquanto o segundo à dimensão das tentativas de suas resoluções. Na maioria dos problemas da filosofia, estes dois pólos se acompanham, não havendo exatamente uma passagem de um para outro. Não há um período T1 onde se experimenta um problema e outro T2 onde se pensa nas suas resoluções. Os dois são simultâneos. Muito da experimentação sensível do problema vem exatamente da relação desta com as tentativas de resolvê-lo.

Voltemos a Descartes, ao se deparar com a problemática de ter que provar que o mundo exterior a ele existe, por exemplo. Esta atividade nunca poderia ser classificada como puramente racional. As tensões e frustrações que ele provavelmente sentiu nesse momento, frutos da experimentação do problema e elementos intensificadores de sua experiência, se deram muito provavelmente por observar as dificuldades argumentativas que este problema singular colocava sobre suas soluções.

Ora, disto decorre claramente que o fundamento de todo problema é justamente a constatação da ausência de suas soluções (ou de soluções insuficientes) para ele, sendo este sentimento de ignorância o princípio de sua experimentação e pensar. Demonstra-se, portanto, ser a experimentação sensível do problema a fagulha para o incêndio filosófico.

É arbitrário observar a ação do problema sobre o pensamento e vê-lo como algo secundário, ou um mero momento que é apenas uma sombra da “verdadeira reflexão filosófica”, puramente racional. Na verdade, a experimentação do problemático é a parte mais fundamental do processo filosófico e é determinante para a potência de todo e qualquer filosofar. Quanto melhor essa dimensão for experimentada, mais qualitativo será o processo de conceitualização.

Dessa forma, não devemos, de forma alguma, dar algum tipo de primazia à solução em nossa análise do problema. Tão central quanto ela é o polo da experimentação porque nos provoca o desconforto. A imagem do desconforto é bastante importante aqui. Retomemos a tão importante figura de Descartes a partir do problema exposto anteriormente. Este desconforto, uma violência, a necessidade de fazer algo perante o problema (mesmo que a contragosto), gera a mais complexa experimentação do problema, podendo ser permeada pelos afetos mais diversos como raiva, excitação, frustração, animosidade.

2.4 UM EXEMPLO NÃO IDEAL

Trazemos um exemplo para análise¹⁷. Há cerca de dois meses tive a oportunidade de fazer uma experimentação filosófica com os irmãos de uma companheira. Arthur e Sofia tinham respectivamente 6 e 11 anos e ficaram curiosos sobre o que era Filosofia. Depois de pensar em algum exemplo que pudesse fazer sentido para eles, cheguei à conclusão de que apresentar o *cogito* cartesiano seria ideal para este fim, pois é a resposta para um dos problemas mais célebres da filosofia e que, certamente, a maioria das crianças já pôde se perguntar “como eu sei que existo?”.

Imediatamente o problema foi implantado e um diálogo se iniciou. Logo que foram perguntados sobre isso, já ascenderam à primeira dúvida cartesiana, a dúvida sensível. A pronta resposta que visava a solução do problema era algo como “sei que existo pois estou aqui, vendo vocês”. Nesta primeira resposta, pude fazer um experimento físico com os dois. Pegamos um copo com água e introduzimos um canudo dentro dele. Ao verem no canudo uma “dobra” feita por ilusão de óptica, as duas crianças logo perceberam que não podiam confiar sempre nos

¹⁷ Na narração deste episódio, usaremos a primeira pessoa do singular.

próprios sentidos. Apesar de verem a dobra no canudo, ela não era real. Da mesma forma, poderia haver outra realidade frente à afirmação possivelmente ilusória “existo pois percebo sensivelmente”.

Em seguida a dúvida foi intensificada. Pergunto a eles sobre o argumento do sonho. Como eles saberiam que estão realmente acordados. Poderiam eles ter a certeza de que, assim como Descartes, não estariam, na verdade, sonhando que estavam ali conversando comigo enquanto dormiam em suas camas?

Contudo, parece haver coisas que são verdade estando sonhando ou não. Um exemplo seria a soma de $2 + 2 = 4$. Independentemente de fazermos essa soma em sonho ou em vigília, o resultado seria sempre o mesmo. Aqui Descartes torna uma dúvida cética em dúvida obsessiva, como Deleuze e Guattari afirmam (*idem*, p. 38). A hipótese do deus enganador, seria o momento de virada da dúvida, onde ela poderia se transformar em sua forma mais radicalizada. O deus enganador faria acreditarmos em enunciados como esse através de seu poder, no entanto, eles são falsos.

É importante ressaltar que enquanto fazíamos esta experiência de pensamento, os ânimos de Sofia e Arthur foram se alterando. Conforme procedemos na refutação das certezas dos dois, eles iam ficando cada vez mais ansiosos e engajados com o problema que se deparava perante eles.

Quando o argumento do Deus enganador foi apresentado, foi o momento mais decisivo da experiência, onde pude perceber com muita clareza o quão impactante e violento esse momento estava sendo, e quão legitimamente eles estavam tentando se livrar dele. Outro fator completamente relevante que pude observar foi a experiência sensível do problema em suas variadas formas: os sorrisos nervosos e olhos preocupados foram abrindo espaço para manifestações ainda mais espontâneas. Grunhidos, olhares arregalados, expressões de preocupação e até mesmo um momento onde Sofia se jogou no chão apresentando um certo desespero perante a situação.

Esse desespero era totalmente legítimo. Ela que nunca havia escutado falar sobre o *cogito* estava num estado onde 1) duvidava da sua própria existência; 2) não encontrava soluções para tal problema; e 3) a partir dos dois primeiros, começava a se convencer de que não conseguiria provar que existe. Este quadro aterrorizante, produziu as reações sensíveis que falamos. Foi ele, também, que produziu as tentativas de solucionar o caso. Quanto mais desesperador o quadro ficava, mais respostas a ele eram dadas. No entanto, houve um momento em que avalio que o experimento fracassou.

Este momento foi quando Sofia parou de tentar achar soluções para o problema e aceitou que não existia, e todas as consequências que esta certeza trás, aceitando o caos filosófico. Foi a partir daí que tivemos que intervir com a introdução do argumento do *cogito*. A ideia em princípio era de fazê-los chegar por si mesmos no argumento, mas dada a situação que já se tornava dramática, resolvemos intervir. Quando explicamos o *cogito*, Sofia reagiu exatamente como uma pessoa que se reencontrou:¹⁸ as suas feições ficaram mais serenas, seus movimentos mais calmos, etc. Ela sentiu uma garantia frente ao problema e abraçou a solução proposta por Descartes.

Porém, é preciso dizer que não entendemos esta experiência como algo ideal. Os problemas dela são muitos: a falta de planejamento para tal experimento e a realidade dura que ele implica se for trabalhado de forma equivocada.

É justamente a partir dessa violência desordenada causada pela experiência, que parece necessário apontarmos a necessidade de uma metodologia para o ensino de filosofia. Se a filosofia, como dizem D&G, é marcada pelo problemático, este deve ser trabalhado em sala de aula como um componente fundamental do filosofar. Entretanto, deve ser trabalhado de forma cuidadosa e planejada, para que a violência do filosofar não resulte numa experiência do caos indeterminado. No entanto, para que se pense em uma metodologia de forma mais séria, ainda precisamos analisar se a nossa definição conversa com a primeira premissa. Voltaremos à questão da metodologia no capítulo 4.

3. ANÁLISE DA PRIMEIRA PREMISA

Vimos que a definição em análise tende não apenas a concordar com a segunda premissa que havíamos elencado, mas potencializa-a. Vejamos agora se ela se adequa à primeira, a saber uma definição que abarque as particularidades de distintas filosofias, tendo o esforço de não excluí-las. De imediato, a resposta parece ser um alto e afirmativo “sim”. Gallo, inclusive, a classifica como uma definição aberta pois “oferece um campo, mas não apaga o horizonte, nem coloca cercas nele”. (Gallo, 2012, p. 40) Isso parece ser em outras palavras o que afirmamos como uma possibilidade de abarcar as complexidades das inúmeras filosofias existentes, ao mesmo tempo que não se afrouxaria uma brecha para que o termo filosofia fosse entendido como algo sem critérios. Se há um esforço conceitual, seja na ressignificação ou na total criação de conceitos, haveria filosofia.

¹⁸ Poderíamos dizer que foi exatamente isso o que aconteceu.

Antes de passarmos para o significado de conceito na obra dos filósofos franceses, cabe fazermos uma grande observação sobre a relação da filosofia destes com a premissa que elencamos. Como dissemos acima, a definição parece bastante aberta à pluralidade filosófica. Contudo, alguns trechos do livro deles, nos causam preocupação. Vamos analisar um deles:

“*Amigo* é um desses personagens, do qual se diz mesmo que ele testemunha a favor de uma origem grega da filosofia: as outras civilizações tinham Sábios, mas os gregos apresentam esses ‘amigos’ que não são simplesmente sábios mais modestos. Seriam os gregos que teriam sancionado a morte do Sábio, e o teriam substituído pelos filósofos, os amigos da sabedoria, aqueles que procuram a sabedoria, mas não a possuem formalmente. Mas não haveria somente diferença de grau, como numa escala, entre o filósofo e o sábio: o velho sábio vindo do oriente pensa talvez por figura, enquanto o filósofo inventa e pensa o Conceito.”(Deleuze, Guattari, 2010, p. 10)

Neste trecho, fica clara a adesão dos filósofos a um dos mitos da história da filosofia: a ideia que a filosofia tem uma data e um lugar de nascimento¹⁹. Evidentemente, o lugar elencado para tal nascimento seria a Grécia, e o gerador dessa revolução seria Tales. Seria Tales, que haveria realizado a “revolução conceitual”²⁰, ele que haveria criado os primeiros conceitos. Propomos sobre este ponto uma análise de três pressupostos ocultos que os filósofos têm. Vejamos como funciona o percurso controverso que traçam para chegar nesta conclusão:

3.1.1 ARGUMENTO 1 - “Prova de que os pensadores orientais não eram filósofos”. Este argumento se ordena da seguinte forma:

- **P₁**) a filosofia é a criação de conceitos;
- **P₂**) os “sábios orientais” não produziam conceitos, mas Figuras;
- **C**) Os “sábios orientais” não produziam filosofia.

Há aqui algo, no mínimo, estranho: os autores não oferecem nenhum tipo de exemplo de sábios orientais ou alguma de suas Figuras. Podemos ver, inclusive, uma visão bastante estereotipada, marcada por um “orientalismo” dos autores sobre a figura dos pensadores não-europeus. Ler essa passagem sugere, agora sim, uma figura: o “sábio oriental” em questão é um andarilho nômade, sempre solitário, apenas na companhia de sua barba, não foi tocado pela agonística grega, então não seria um “amigo” do conhecimento. A falta de exemplos acompanhada desta imagem deturpada, contribuem para a tese que Renato Nogueira defende

¹⁹ A filosofia seria um dos elementos do chamado de o “Milagre grego”

²⁰ Poderíamos chamar de “Milagre conceitual”?

em seu livro *O ensino de filosofia e a lei 10.639* de que a maioria dos filósofos europeus, ao falarem sobre filosofias não-europeias, não têm conhecimento sobre elas, e quando têm (uma minoria desses filósofos realmente estudou a fundo alguma obra não-européia) este conhecimento é superficial ou enviesado por uma tentativa de deturpá-los de forma epistemicida. (Noguera, 2015 , p. 37)

Isto fica ainda mais sério quando prosseguimos na leitura e nos deparamos com este seguinte trecho:

“Se a filosofia tem uma origem grega, como é certo dizê-lo, é porque a cidade, ao contrário dos impérios ou dos Estados, inventa o agôn como regra de uma sociedade de ‘amigos’ [...]”(ibid., p. 17)

Agora a falta de conhecimento filosófico, se intensifica, englobando também um desconhecimento sobre a história das sociedades não-europeias. Renato Noguera cita o historiador congolês Elikia M'Bokolo e apresenta elementos historiográficos que comprovam a existência de modelos sociais diversos no continente africano:

“Na África central existiam cidades altamente urbanizadas no séc. V A.E.C Os povos bantos eram donos de sofisticada tecnologia siderúrgica bem antes das invasões europeias (M'Bokolo, 2009). O reino do Congo era um Estado altamente sofisticado. Os filósofos europeus parecem desconhecer até mesmo superficialmente a história da África” (M'Bokolo, 2009 *apud* Noguera, 2015, p. 37)

É bastante grave o erro que se comete aqui. Os dois filósofos franceses que tanto chocaram a sociedade de seu tempo, revolucionaram diversas áreas como a filosofia, psicanálise, literatura, política, não se questionam, nem buscam fontes alternativas sobre os conhecimentos que os foram passados sobre as sociedades não-europeias, isto é, os dão como dados. Isto reforça cada vez mais a estrutura dominadora de pensamento que a filosofia traz como um de seus legados permanentes:

“É plausível afirmar que a profunda ignorância dos filósofos ocidentais, associada ao conforto de não problematizar as bases de seu pensamento, é responsável pela manutenção de uma estrutura eurocêntrica com centro e periferias, zonas urbanizadas de pensamento filosófico e subúrbios imersos em ignorância filosófica”(Noguera, 2015, p. 37)

Defendemos que a caracterização do pensamento oriental como “um pensamento por figuras” sem a análise de nenhum filósofo desta tradição, acompanhada de um profundo desconhecimento sobre a história de civilizações não-europeias evidencia um eurocentrismo que estaria oculto na obra dos dois. Este eurocentrismo coloca diversos fatos como

inquestionáveis, não apresenta fontes, dados, nem evidências para os mesmos. Este processo dogmático coloca em xeque, portanto, a conclusão deste argumento.

3.1.2 ARGUMENTO 2 - “Prova de que os povos não-europeus não faziam filosofia”. Este argumento se ordena da seguinte forma:

- **P₁)** Povos não-europeus viveram em formações sociais diferentes da democracia;
- **P₂)** A atitude da disputa filosófica, o agon, só aparece na democracia;
- **C)** Os povos não-europeus não faziam filosofia.

Para além do já citado eurocentrismo inquestionado por parte dos filósofos, há uma controvérsia extra embutida na segunda premissa do argumento em análise: a ideia de que o agon é necessário e exclusivo para uma produção filosófica.

No entanto, a partir do esforço de filósofos como Noguera, Katiúscia Ribeiro, Molefi K. Assante, Théophile Obenga, entre outros, podemos constatar a existência da produção conceitual feita, antes mesmo de Tales. Ribeiro, em seu artigo “Rekhet: um exercício que transcende o ato de filosofar” analisa a filosofia do Kemet, antigo egito:

“Mais do que analisar, exige observar atentamente as vibrações de nosso coração (Ib), a nossa respiração, nossos pensamentos e emoções, e compreender cada frequência, cada expressão singular de nossa existência, a fim de poder julgar (upi) sabiamente e honestamente se estaríamos no mesmo ritmo do Ser universal. É exatamente nesse processo que surge o rekhet, que, a princípio, poderíamos dizer que é a busca incessante do ser pela perfeição (nefer) – cujo exercício operava uma atenção plena a tudo o que a vida pudesse produzir de melhor em nós, por (através de) nós e para nós. Essa atenção exigia de cada aprendiz a prudência (sai) para não perder seu foco e desalinhar seu ser em todo o percurso por Maat, a verdade.” (Ribeiro, 2020, p. 2-3)

No trecho acima podemos averiguar brevemente, alguns dos conceitos da filosofia do Kemet. “Ib”, “upi”, “nefer”, “sai”, “Maat” são todos conceitos essenciais na “Rekhet”. Há, inclusive, uma grande proximidade entre muitos desses conceitos com alguns que encontramos facilmente em livros de história da filosofia. Podemos traçar paralelos, por exemplo, entre o conceito de “Sai” kemético e a “*Phronesis*” grega, ou entre o conceito de “*Maat*” kemético e a “*Aletheia*” grega. É claro, que existem particularidades em cada um desses pensamentos (principalmente entre os princípios deles), no entanto, a similaridade tanto nos problemas, quanto em algumas de suas propostas de intervenção, sugerem que tanto gregos, quanto

orientais ou egípcios, tinham uma fonte comum (manifestada de forma distinta em cada cultura) que serviria como ponto de partida para o pensamento filosófico.

Isto sugere que muito mais do que o agôn, a própria vida em sociedade e a vivência de seus fenômenos promoveria a reflexão filosófica. Concordamos neste ponto com o filósofo Alain Badiou, que em sua teoria das condições expõe que a filosofia só seria possível, à medida que fenômenos não-filosóficos ocorrem, quer dizer, o próprio movimento da vida em quatro áreas distintas (A política, a matemática, o amor e a arte). A filosofia não estaria descolada da realidade, não seria obra de um milagre realizado por um povo “eleito”, seria um processo que refletiria a materialidade da vida. Voltaremos a isso mais adiante.

3.1.3 ARGUMENTO 3 - “Prova de que a filosofia teria nascido na Grécia”. Este argumento se ordena da seguinte forma:

- **P₁**) Os povos não-europeus não filosofam
- **P₂**) O primeiro registro que se tem de um pensamento filosófico é grego
- **C**) A filosofia nasce na Grécia

Neste último argumento implícito de D&G, temos o encontro de todas as problemáticas que viemos traçando nas últimas páginas. Já demonstramos a falsidade da primeira premissa do argumento, mas a segunda levanta novas problemáticas: a questão de um pensamento “puramente” grego e a questão das fontes do conhecimento filosófico. Começemos pelo segundo.

É muito comum hoje em dia, quando falamos em filosofia, logo já pensarmos em textos filosóficos. No entanto, esta conclusão foi historicamente construída. Por muito tempo, filosofia não foi sinônimo de um registro escrito. Podemos lembrar que Sócrates, o chamado “patrono da filosofia”, ele mesmo, tinha horror à escrita, e por isso, nunca produziu nenhum texto. No entanto, não precisamos ir tão longe para lembrar disso. Se voltarmos nossa atenção para a produção filosófica indígena em território brasileiro, vemos como a oralidade sempre foi priorizada, tornando a tarefa da reprodução filosófica algo hereditário, colocando a memória num lugar privilegiado no filosofar. Nogueira afirma:

“Hampâtê bâ também nos ajuda a problematizar o clichê de que a escrita seria superior à oralidade: 'Nada prova *a priori* que a escrita resulta de um relato mais fidedigno do que o relato oral transmitido de geração a geração' (Bâ, 2010, p. 168). Bâ explica que o pensamento, o raciocínio e as justificativas, antes de serem escritos ou

narrados, estão nas mentes das pessoas. A escrita é, tão somente, uma fotografia dos saberes humanos. [...] Uma historiografia filosófica que recoloca a África como um continente intelectualmente produtivo e relevante precisa levar em consideração os mitos, aforismos, sistemas políticos, máximas e o pensamento religioso)” (Bâ, 2010, p. 168 *apud* Noguera, 2015, p. 68)

Não haveria, portanto, uma superioridade natural na escrita sob a oralidade. Voltando a Sócrates, este afirmava que a escrita não conseguiria guardar a potência das ideias, sendo a oralidade uma forma muito mais efetiva de se manter uma mensagem, justamente por conta de suas especificidades oratórias. Por mais que um livro dure facilmente mais tempo do que uma vida humana, ele é facilmente extraviável por sua portabilidade. Além disso, uma filosofia que é sistematicamente transmitida de geração por geração através de rituais culturais próprios, tem tanta garantia de ser reproduzida quanto um livro que é editado e reeditado periodicamente.

Aqui, temos um outro ponto importante a levantarmos: ora, se a oralitura, termo que Noguera usa para se referir aos “conjunto de textos orais numa determinada área ou sobre algum assunto, relatados e transmitidos de geração à geração”, depende exclusivamente de uma transmissão ativa²¹, sua dispersão pode ser podada ou até mesmo impedida com o simultâneo impedimento da reprodução social dos membros de determinada cultura. (Noguera, 2015, p. 64) Foi isso o que o processo de colonização realizado desde 1500 e que ecoa até hoje no genocídio da população indígena faz. O que queremos dizer, levantando este ponto, é justamente como a colonização é um fator que deve ser levado em total consideração quando estivermos pensando sobre uma “ausência de fontes” de determinadas filosofias.

Neste sentido, podemos dizer que não só seria uma tarefa impossível a medição, com algum grau de certeza, de uma origem da filosofia, como também não seria desejável que façamos isto, sob o perigo de basear esta assunção no esquecimento cultural que a colonização promove sobre as culturas que dominou.

Sobre a pureza de um nascimento da filosofia na Grécia, nos restringimos a analisar um trecho do historiador e biógrafo de Pitágoras, Christoph Riedweg:

“De acordo com a tradição, Pitágoras foi educado principalmente no Oriente Próximo, de onde - como as pesquisas modernas tornam cada vez mais claro - os gregos do período arcaico receberam estímulos culturais essenciais. Esse fato parece já ter sido reconhecido no próprio período antigo. [...] A tendência de derivar aspectos importantes da cultura grega da mais antiga sabedoria dos povos “bárbaros” tornou-se ainda mais forte no período helenístico quando, a partir das conquistas de Alexandre, o Grande, os gregos aumentaram muito seus limites territoriais. Pelo menos a partir deste momento, é bastante comum numa biografia intelectual, explicar as ilustres qualidades de um pensador salientando que ele teria realizado uma ou várias viagens

²¹ Estamos usando este termo para nos referir a um processo que exige uma transmissão pessoal. Ou seja, à especificidade da oralitura ser sempre um processo feito coletivamente.

para o Oriente. Viagens para o Egito são mencionadas com bastante frequência nesses contextos. Assim como Orfeu e Museu, Homero, Solon, Licurgo, Demócrito, Platão, Eudoxo, e outros "famosos pelo seu pensamento e aprendizagem", também foi relatado que Pitágoras de Samos teria visitado o Egito, com o objetivo de ser iniciado pelos sábios locais nos costumes e avanços culturais " (Riedweg, 2005, p. 7, tradução nossa²²)

O trecho, como pode-se ver claramente, analisa a partir de Pitágoras, a influência cultural egípcia no desenvolvimento da filosofia grega. Esta influência não se restringe mais a uma semelhança temática, mas a explica, introduzindo nesta equação a existência de contato real entre filósofos gregos e egípcios fora do solo europeu.²³ Também é mencionado que o ensino de matemática a Pitágoras teria sido feito, inclusive, pelos próprios egípcios, o ensino de aritmética, pelos fenícios e astronomia pelos caldeus. (Riedweg, 2005, p. 8)

O que propomos, portanto, não se trata de traçar uma origem da filosofia, até porque isso seria uma tarefa mais difícil aos gregos do que para outras filosofias. Como mostram as atuais pesquisas de egiptologia, existem textos como as *Máximas de Ptaotepe* atribuídas ao filósofo moral Ptá-Hotep que datam de 2800 a 2500 anos a.c, isto é, quase dois mil anos antes²⁴ de Tales.

Diante da crescente visibilidade e quantidade de textos citados, feitos com alto rigor de pesquisa e em grande parte disponível de forma gratuita na internet, parece que a necessidade europeia de se colocar como o lugar de nascimento da filosofia é só mais um sintoma mórbido do espectro de um narcisismo branco que ainda ronda o pensamento progressista. A pesquisadora Maria Aparecida Bento Silva, chama este fenômeno de Indignação narcísica, sendo ele uma explicação de como pessoas brancas progressistas, diante de opressões que afetam tanto brancos quanto negros, apenas conseguem lê-las e fazer propostas de intervenção nelas a partir de seu contexto, excluindo totalmente desta resolução a forma específica que os problemas sociais afetam a população negra. (BENTO, 2002 , p. 32).

²² "According to tradition, Pythagoras was educated chiefly in the Near East, from which—as modern research has made increasingly clear—the Greeks of the Archaic period actually received crucial cultural stimuli. This fact seems to have been recognized in ancient times.[...] The tendency to derive important aspects of Greek culture from the older wisdom of "barbarians" became even stronger in the Hellenistic period, when through Alexander the Great's conquests the Greeks opened up entirely new geographical realms. At least from that time on, it belongs to the commonplaces of an intellectual biography to explain the outstanding qualities of a thinker by noting that he had made one or several trips to the Orient. A travel to Egypt is mentioned in this context with special frequency. Like Orpheus and Musaeus, Homer, Solon, and Lycurgus, Democritus, Plato, Eudoxus, and others "famous for their insight and learning," Pythagoras of Samos, too, was said to have visited Egypt, in order to be initiated by the priests there into the local customs and cultural achievements."

²³ Riedweg ainda menciona anedotas antigas onde Pitágoras teria aprendido a teoria da metempsicose em um encontro com Zoroastro ou que teria aprendido egípcio com o próprio faraó Amósis II.

²⁴ Informação oferecida em curso ministrado pela professora Katiúscia RIBEIRO em 2019.1

Quer dizer, tomando para nosso contexto, este conceito, D&G mesmo empenhados em realizar uma filosofia da diferença, ao reduzirem a existência das filosofias orientais/africanas/ameríndias a um pensamento não-conceitual, isto é, não filosófico, tomam como dadas uma série de prejulgamentos que sustentam essa indignação narcísica.

Por fim, Noguera afirma que um debate sobre a “origem da filosofia” mereceria ser ressituated dentro da história da filosofia. O filósofo afirma que este debate se aproxima muito mais de um debate sobre a “invenção da arquitetura” do que o debate sobre “a invenção do avião”. Quer dizer, existiriam objetos que admitem uma discussão deste tipo, e outras não. No caso do avião, essa é uma disputa possível pois o avião é, segundo o autor, uma “invenção pontual localizável no tempo e no espaço”. Diferentemente do avião, a filosofia seria uma produção humana a partir de determinadas necessidades materiais, tal qual a arquitetura. Da mesma forma que a arquitetura nasce da necessidade humana de construir abrigos, a filosofia nasce da necessidade humana de se lidar com problemas filosófico-sociais. Seria no mínimo curioso, algum arquiteto reivindicar que os gregos seriam os responsáveis pela revolução arquitetônica. Noguera postula, portanto, que a mesma atitude de estranhamento deveria ser assumida quando ouvirmos historiadores da filosofia reivindicarem a “revolução conceitual” dos gregos. (Noguera, 2015, p. 63-64)

Antes de prosseguirmos, valeria a pena justificarmos o motivo de em um trabalho sobre ensino de filosofia, estarmos debatendo questões como a origem da filosofia. Como ficou bastante claro em nossa exposição, queremos que a filosofia não seja vista como algo exclusivo a um grupo muito seletivo de pessoas, e que outras estejam condenadas a “até pensar racionalmente”, mas não conseguirem sair de meras “figuras”; queremos que a filosofia não se trate de um milagre transcendente ao mundo em que vivemos, mas que, tal como Badiou expõe, que seja alimentada pelo mundo. Queremos propor, com esta reflexão, por um lado, que a filosofia não pode aceitar ser um monopólio de alguns, devendo o filósofo se responsabilizar pelo acesso democrático do público à filosofia; por outro lado, que a filosofia deva ser entendida como um produto da humanidade, sendo condição suficiente para a sua existência, a existência de sociedades humanas de uma forma geral. Se ficarmos bastante tempo neste assunto, é porque entendemos que ele nos permitirá tirar conclusões metodológicas que nos permitam guiar um uso para a filosofia dentro de sala de aula.

4.0 - BALANÇO DA DEFINIÇÃO E CAMINHOS PARA UMA METODOLOGIA DE ENSINO DE FILOSOFIA ABERTA PARA A INTERPRETAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE UM NOVO MUNDO

Depois desta longa análise, fica bastante evidente a necessidade de uma atualização do pensamento deleuziano/guattariano se quisermos nos basear nele. É certo que este eurocentrismo não é um fato isolado no pensamento proposto por eles. Isto não significa, no entanto, que se deva retornar nossa busca por uma definição da estaca zero, mas que devemos ter essas controvérsias em mente na leitura e apreensão de sua filosofia.

Podemos embasar essa proposta no movimento de abertura profundamente histórica que a filosofia em “O que é a filosofia” nos propõe. Veremos em seguida como isto se dá, mas já conseguimos adiantar algumas coisas: trataria aqui de nos apropriarmos do pensamento proposto, adequando ele para nosso contexto filosófico brasileiro, o que certamente não é uma tarefa fácil, mas tentaremos oferecer algumas pistas de como fazer isso. Para isso devemos voltar até a nossa primeira conclusão e nos perguntar o que um ensino de filosofia herda de uma definição como esta?

Averiguamos que um ensino marcado pela definição de D&G tem um avanço grande em relação à definição que entende que a filosofia é contemplação. Já nos debruçamos sobre este avanço, mas pode ser bom resumi-lo. Uma noção de prática de ensino filosófico a partir da “definição contemplativa” é, senão inexistente, desencorajada, portanto passiva. Se queremos uma proposta de ensino que materialize a dimensão criativa e transformadora da filosofia, não podemos utilizá-la. Nisto a definição de D&G se sobressai. Há, não apenas a centralização destes dois aspectos, mas algo como um “historicismo” embutido nela, que permite um movimento bastante preparado para a dinâmica complexa do pensamento conceitual marcado por diversas mutações frente ao real, os devires. Neste terreno é possível destruir conceitos, criá-los, fazer a criação da criação *ad infinitum*, quer dizer, a apropriação dos conceitos criados pela tradição, transformando e readequando-os aos nossos problemas atuais.

Nesse sentido, é bastante interessante que esta definição inclua dentro de si a possibilidade de uma autoatualização, algo que como vimos, será de extrema relevância se quisermos adequá-la à nossa primeira premissa. Nesta abertura, vemos uma atitude que entende que a filosofia não é algo estático, imutável, mas exatamente pelo contrário, algo que prevê que poderá mais cedo ou mais tarde, estar fadada a erros, sendo rigorosamente por isso, que poderemos utilizá-la, mesmo depois de constatarmos suas contradições com a premissa sobre a pluralidade de filosofias.

Além disso, essa abertura representa um diálogo íntimo com a concepção de ensino que vínhamos esboçando até então, bastante marcada pelo conceito de autoatualização de hooks. Este conceito alude a um “balanço” do legado. A partir dele, nosso contato com o mundo exterior a nós é potencializado, e podemos calcular o que desejamos reproduzir e o que desejamos

reconstruir. Em outras palavras, o que desejamos passar adiante como um conselho, e o que desejamos propor como um problema a ser resolvido pelas gerações futuras. Quer dizer, uma das coisas que a filosofia e a educação têm bastante em comum é o debate sobre legado, entendido como o conjunto de influências culturais que uma geração pensa que deve ser reproduzido para as seguintes, ao mesmo tempo que lida com o potencial criativo das gerações seguintes. Esse processo exige a autoatualização (algo raramente feito) tanto das gerações mais velhas, quanto dos docentes de filosofia²⁵ ao lidarem com a dinâmica em sala de aula que reúne o desafio do choque geracional já mencionado com um ensino de filosofia que se adapta à necessidade de um ensino mais emancipador. Freire (1998) afirma um dos aspectos centrais deste processo, o inacabamento:

“Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento.[...] Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu ‘destino’ não é um dado que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidade e não de determinismo” (Freire, 1998, p. 55-59)

Este processo é nada mais do que se permitir a aprender com as gerações mais novas, vivenciando o processo de movimento do pensamento que pode por vezes ser extremamente desconfortável. Pois fazemos com o velho Deleuze e seu colega Guattari isso que fizeram com Espinosa, Freud, Artaud e tantos outros durante suas carreiras.

Sendo a maior fraqueza da definição em questão um legado de um forte racismo epistêmico herdado dos autores franceses, racismo esse que se choca frontalmente contra a aparente abertura da definição. Em outras palavras, a definição de D&G pauta como central um alinhamento entre teoria e prática filosófica, focando fortemente em seu construtivismo, mas como vimos, de forma bastante explícita, limita esta prática apenas aos pensadores europeus. O que se deve fazer diante disso? Como dissemos acima, isso não se trata de um assunto fácil e poderia-se escrever um trabalho somente sobre este tema. Nos resumimos a pensar alguns elementos que se devem tomar em conta para realizarmos este processo de autoatualização.

Em primeiro lugar temos as leis 10639/03²⁶ e 11645/08²⁷. Pode parecer estranho que depois de tantas páginas condenando o ensino de filosofia à uma aplicação de leis, evocamos

²⁵ E das ciências humanas em geral, quiçá todas as áreas do saber.

²⁶ Lei que inclui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afrobrasileira no currículo básico

²⁷ Atualização da lei anterior. Inclui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena no currículo básico

não apenas uma lei, mas duas, que devem ajudar o ensino de filosofia a ajustar seu foco. No entanto, há uma diferença fundamental desta lei em relação aos outros documentos estatais que já citamos.²⁸ É precisamente uma diferença de origem. Enquanto que as leis em questão vieram de cima para baixo, quer dizer, foram impostas pelo estado. As leis 10639 e 11645 foram resultado de uma movimentação política do movimento negro, docentes de diferentes segmentos, quilombolas e indígenas. Isto é, reflete demandas internas de um ensino autocrítico e que busca promover as bases para um combate ativo²⁹ ao racismo e sua variante no pensamento. Enquanto docentes de filosofia a forma mais óbvia de adequar o ensino de filosofia a esta urgência seria uma mudança no currículo, adicionando conteúdos sobre filosofias não-europeias no currículo comum de filosofia. Mas, apesar da necessidade desta adição, resumirmos a autoatualização a uma mera renovação curricular seria de uma simplicidade que ainda reflete as bases estruturais do racismo da sociedade brasileira.³⁰ Seria preciso, ainda ter um esforço de mostrar os reflexos do racismo no pensamento ocidental que estudamos cotidianamente³¹, até mesmo a reflexão sobre a origem de um cânone filosófico e sua transformação, mais do que uma mera adição de nomes a ele³².

Parece que, além de uma revolução curricular, queremos propor que a necessidade fundamental de uma prática de ensino de filosofia seria o **espelhamento de forma e conteúdo**. Se buscamos um ensino emancipador, o desafio aqui se trata de achar uma forma emancipadora de alinhá-los. Na verdade, seria exatamente este o critério da emancipação. Pois bem, pensemos brevemente nos objetivos de um ensino emancipatório.

Em primeiro lugar, haveria uma postura completamente anti-conservadora, dispensando um ensino de reprodução social, voltando-nos muito mais para uma reconstrução social. Isso se mostra numa postura de ativo enfrentamento aos problemas no mundo atual, seja pela exposição

²⁸ Tratam-se da LDB/96 e do PCNEM, que tiveram pelo menos algum diálogo com os docentes da época, apesar de não refletir a visão desses educadores. Difere ligeiramente do que vimos nos últimos anos com a reforma do ensino médio, que levou de forma bastante literal a metodologia da imposição.

²⁹ Lembremos da famosa frase de Angela Davis “Numa sociedade racista, não basta não ser racista. É necessário ser antirracista”

³⁰ Uma dificuldade extra nesta intervenção é a presença mínima de disciplinas que abordam essas temáticas nas universidades. Usando o departamento de filosofia da UFRJ como exemplo, nos últimos anos essas disciplinas foram majoritariamente oferecidas por professores substitutos (que têm contratos temporários) com uma presença bastante esparsa nos membros titulares do departamento. Isto faz com que muitas vezes esta mudança curricular seja ignorada pelos docentes em formação, ou que uma parcela pequena “corra atrás” dessa modificação por si mesmo.

³¹ Em Nogueira, 2015, p. 30-31 podemos ver alguns desses desdobramentos.

³² Reflexões estimuladas por um curso da graduação em 2022 oferecido pelo professor Ulysses Pinheiro, onde foi feita a problematização de uma expansão do cânone visando o acolhimento de mulheres filósofas vítimas de apagamento histórico.

de problemas novos, pela recolocação de problemas já existentes, mas que precisam ser reformulados e trabalhados de outros modos, ou por uma terceira forma que seria a da apropriação de conceitos canônicos a partir da ótica contemporânea. Daí decorre que a aula de filosofia seria um momento de reflexão sobre o atual estado do mundo e uma preparação para a reconstrução de um mundo possível ainda em disputa.

Em segundo lugar, como decorrência do primeiro, é natural que dada a ênfase no novo, o protagonismo no processo de ensino-aprendizagem não pode ser do professor. Todavia, isso não significa colocá-lo como um sujeito ultrapassado. Sílvia Gallo afirmará (2012, p. 120) que o papel do professor de filosofia deve servir muito mais como um catalisador do processo filosófico, do que a fonte dele. Se a filosofia se resume na criação de conceitos a partir dos planos de imanência, sendo estes fundados pelos problemas que os antecedem, a aula de filosofia deve necessariamente abarcá-los. Isso significa que a aula de filosofia será um local de experimentação sensível do problema e da criação de conceitos que buscam solucioná-lo. Ora, se isso será feito, a forma de trabalho mais potente, se pensamos em um ensino emancipatório, é se os alunos são motivados a ter um papel crescentemente ativo nesta tarefa. Isto é, se o conteúdo de uma aula de filosofia se debruça na apreensão dos problemas filosóficos e a avaliação de suas soluções, os conceitos, nada mais justo do que promover um alinhamento deste conteúdo com um formato de aula que seja condizente com isso, destarte, que sugira aos estudantes fazer o mesmo movimento dos filósofos que estão tendo contato.

Ao reunirmos esses dois objetivos de forma sintética, temos a ideia de que se o ensino de filosofia quer ser emancipatório, deve servir como uma propedêutica³³ ao mundo contemporâneo. Aqui os alunos serão convidados a 1) examinar criticamente o mundo que se vive com o auxílio da tradição filosófica, apontando para uma necessidade de reorganização dele e de seus problemas e 2) participar ativamente desta reconstrução, colocando a si mesmos nas resoluções dos problemas atuais, os quais não são exclusivamente políticos (apesar de sempre podermos ver interligações políticas entre as diferentes áreas problemática) mas também estéticos, epistemológicos, metafísicos, etc.

O exercício que propomos neste momento é um esforço de pegar o que é propriamente filosófico e montar uma concepção de ensino que se fundamenta prioritariamente nisso. Não seriam os puros conteúdos filosóficos o que fazem uma aula de filosofia, independentemente de sua forma. Defendemos que a forma que uma aula de filosofia será realizada deve ser condizente com os objetivos pedagógicos que propõe, portanto, dado que o filosofar é um ato

³³ Evidentemente, a filosofia não é a única parte que deveria fazer parte desta propedêutica

de criação, a aula de filosofia deverá ser tão criativa quanto este. A chave desta emancipação, como podemos ver, é através de uma proposta que alinha a forma e o conteúdo do ensino, quer dizer, sua teoria e sua prática. A partir de um ensino emancipatório de filosofia, não deve haver interpretação sem transformação, e vice-versa.

É nesse sentido que Gallo sugeriu a necessidade de que a filosofia no ensino médio convide seus alunos a serem um pouco filósofos:

“Mas ali, naqueles momentos da aula de filosofia, cada um precisa ser um pouco filósofo. Se a filosofia consiste numa atividade criadora, ela não pode contar com a passividade dos estudantes e meramente descortinar diante deles um universo de saberes ou mesmo de conceitos, a serem simplesmente assimilados. Nas aulas de filosofia, cada aluno e todos os alunos precisam fazer a experiência de lidar com a filosofia” (Gallo, 2012, p. 93)

O autor compreende claramente a definição de filósofo que Cerletti trouxe ao citar Derrida: ser filósofo é “lidar com a filosofia”. É pegá-la em suas mãos e afirmar “eu participo disso, vou transformá-la”. Ora, não haveria outro princípio para tornar a participação estudantil ativa sem ser esta, pois não há motivação em criar algo sem se sentir parte dele. A identificação é, assim, a condição para a criação.

Da mesma forma que o ensino de física se torna potente quando possibilita que o estudante entenda, manipule e se integre ao mundo físico, o ensino emancipatório de filosofia tem como um de seus objetivos que os discentes compreendam o conceito como uma forma de entender, manipular e se integrar ao mundo dos problemas em suas variadas facetas éticas, metafísicas, estéticas, etc. Este comprometimento, o que estamos chamando de participação ativa, parece ser resultado também deste movimento de alinhamento de forma e conteúdo sob uma segunda ótica, a da saída de uma dimensão puramente teórica em direção à experimentação filosófica em suas particularidades.

Reformulamos a ideia: não se trata de instrumentalizar o ensino de filosofia para uma formação de filósofos. Isso não seria desejável e sequer é possível. A abordagem seria a de que os estudantes fossem um pouco filósofos. Na produção de seus conceitos, os estudantes não apenas criam, mas dialogam, se apropriam e transformam a história da filosofia, se projetando como flechas nela a fim de participar de seus desdobramentos. Como dissemos, esta transformação não pode ser apenas teórica. Se um estudante conceitua, ele deve ser convidado a ativar seus conceitos e utilizá-los como ferramentas para a intervenção no mundo, deve, pois, ser convidado a ser “um pouco filósofo”, como sugere Gallo.

É neste sentido que discordamos de D&G na primeira linha de *O que é a filosofia* quando dizem que “talvez só possamos colocar a questão *o que é a filosofia?* tardiamente,

quando chega a velhice[...]”. Quais as motivações de se pensar assim? Seria em prol de uma resposta mais seguramente correta? Mas o que seria feito neste meio termo? Haveria a possibilidade de ser um filósofo que não se pergunta sobre o que faz?

Defendemos que não apenas essa pergunta, mas todas que compõem a base da disciplina, sejam feitas independentemente da idade do educando, ao ponto de que qualquer aluno, sendo um pouco filósofo, possa respondê-la, e, assim pautar a construção de seus conceitos filosóficos e intervir na história da filosofia, e como consequência, no mundo.

4.1 UMA METODOLOGIA DE SENSIBILIZAÇÃO PARA O PROBLEMÁTICO

Pois bem, agora que já temos um desenho do que é o trabalho docente em filosofia, isto é, um convite concreto ao filosofar, algo que não se resumiria apenas à criação conceitual, mas um chamamento a cada estudante para opinar sobre o futuro da filosofia a partir de seus conceitos - ser um pouco filósofo - como proceder em sala de aula para este fim?

Ora, havíamos estabelecido que a identificação do estudante com a filosofia³⁴ é a condição fundamental para que haja um aprendizado criativo dela. O desafio aqui, pela filosofia ser uma disciplina que se encontra numa situação de desuso cada vez maior aos estudantes do nível médio, é pensar como ela poderá ser feita. De fato, a maior dificuldade que enfrentamos se dá na exigência que a filosofia pede para uma “paciência do conceito”. Isto porque criar conceitos não se dá de uma hora para a outra, mas é um processo que está sujeito a erros e a um tempo próprio, situação que se choca com a velocidade crescente que os fluxos de informação têm nos dias atuais, o que Gallo chama de tempos hipermodernos. (Gallo, 2012, p. 95)

É neste sentido que o autor fundamenta a importância de uma sensibilização no ensino de filosofia. Esta etapa deve sempre estar presente em uma metodologia de ensino de filosofia, pois é ela que garante a intencionalidade do perguntar filosófico, a identificação do aluno com o problema. Esta intencionalidade tem uma minúcia de extrema importância. Quando a pergunta filosófica é acompanhada do pronome “Eu/Nós”, ela significa um passo extra em direção ao problema. Ele não é mais um implante feito por um mestre, não é mais uma pergunta que já antecipa uma resposta, deixando de ser um falso problema.

“Dizendo de outra maneira, não podemos tomar o problema como um ‘falso problema’, como algo artificial, que usamos como instrumento para a construção do pensamento.[...] Ou o problema é objetivo, isto é, fruto da experiência, ou não é

³⁴ E poderíamos estender isso a todas disciplinas do currículo básico.

problema. E se não é problema, não é agenciador de experiências de pensamento.”(Gallo, 2012, p. 74)

Tornar o problema em si, é vivenciá-lo. Não se pode domesticar o problema com o fim de usá-lo como uma etapa de um processo. Fazer isso o despotencializa, o torna falso e portanto, reduz a experiência do mesmo. Pensemos numa situação hipotética de aula que verse sobre o *cogito* cartesiano, este exemplo que vem nos perseguindo durante este trabalho. Poderíamos pensar um plano de aula muito comum em cursos de preparação para o ENEM, ou escolas de ensino médio voltadas para este fim, onde o professor, em prol do cumprimento de planejamento irreal e verticalizado³⁵, é obrigado a pular a quase totalidade da experiência sensível do problema enfrentado por Descartes. É certo que alguns estudantes podem ser afetados por ele ainda assim, mas mais certo ainda é a perda de potencialidade filosófica que uma aula como esta é vítima. Por mais que os conceitos possam ser apreendidos, a vivência do problema é completamente excluída desta equação.

Podemos pensar um outro exemplo, um pouco diferente. Onde, falando sobre o mesmo tema, o professor implanta uma pergunta que visa chamar a atenção dos estudantes. Essa pergunta seria algo como “O que garante que vocês realmente existem?”. Vê-se aqui uma tentativa legítima de puxar os alunos para um problema, uma preocupação do professor com a experiência do problema, a sensibilização. No entanto, haveria aqui uma confusão que tornaria este problema falso. Apesar deste professor reconhecer a importância do problema em sala de aula, não percebe que está tentando “metodologizar” ele, isto é, usá-lo a partir de uma pedagogia do problema, mobilização do problema que acaba falhando na originalidade da experiência problemática.

Para expor a forma como essa pedagogia do problema falha, a contrapomos com o que Gallo chama de pedagogia do conceito. Nesta última, a experiência do problema do *cogito* deve ser um objetivo tão grande quanto a apropriação de um recorte do universo conceitual usado por Descartes. Nela, o problema não pode ser indicado pelo docente, devendo ser percebido pelo estudante. O papel docente seria muito mais o de um intercessor, alguém que potencializará a experiência singular do problema. Essa percepção autoral é o que garante uma verdadeira identificação com o problema. O problema que é solucionado pelo *cogito*, só pode ser experimentado em todo seu potencial, se o estudante que o vivencia, realmente duvida de sua existência, entendendo esta pergunta “O que garante que eu realmente existo?”, não como algo

³⁵ Que vem das metas da empresa em que trabalha, e não dos objetivos pedagógicos da disciplina.

retórico, mas como algo que trás consequências perturbadoras para sua existência, caso não a resolva.

A etapa da sensibilização frequentemente é marcada pelo auxílio do não-filosófico para despertar a atenção dos estudantes para problemas filosóficos (Gallo, 2012, p. 96). Desta forma, não haveria razão de se promover uma sensibilização se ela não servir à uma problematização, quer dizer, a transformação do não filosófico em filosófico, “transformar o tema em problema” (*idem*, p. 96). Entendendo-a como um dos pontos mais decisivos para o bom andamento de uma aula, o docente deve se esforçar para promover um encontro do universo do aluno com a temática que se estuda, isto é, delimitar uma intersecção entre esses dois. Em outras palavras, esse é justamente um dos grande ensinamentos do pedagogo Paulo Freire:

“Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor, ou mais amplamente à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela[...] Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes.” (Freire, 1998, p. 33)

Sílvio Gallo, sugere uma extensão dessa ideia, colocando em maior evidência a necessidade de fazer uma intersecção não apenas da vida prática dos estudantes com os conteúdos, mas também do próprio repertório cultural estudantil com estes.

Essa estratégia de sensibilização é interessante, pois parte de uma garantia: os jovens do ensino médio procuram lazer senão a todo momento, frequentemente em sua vida. Por que não aproveitarmos este fato para fazermos a filosofia ser interessante para eles? De fato, esta é uma tarefa que encontra tanta adesão por parte dos estudantes, que alguns clichês se convencionaram a partir delas. Temos, a exemplo, o hábito de se passar trechos do filme Matrix ao abordar o dualismo platônico, que virou uma grande carta na manga dos professores de filosofia. O trabalho docente não seria, portanto, a transmissão de conteúdos filosóficos para uma turma, mas sim, a preparação de um terreno onde os estudantes possam criar juntamente aos autores que estudam, se identificando com seus problemas e se apropriando de seus conceitos.

Esta “função extra³⁶” do trabalho docente não pode ser vista, no entanto, como uma diretriz que coloque o docente como um “bobo da corte” dos estudantes, que deve correr atrás

³⁶ Utilizamos as aspas aqui pois essa tarefa de sensibilização nunca foi algo exterior à prática docente. Na verdade, esta visão é uma criação de um ensino empresarial que coloca como função última do professor, a transmissão de conteúdos que devem ser apenas assimilados pelos estudantes.

acriticamente a todo momento de seus estudantes procurando os agradar. Na verdade, isso se baseia simplesmente na ideia de que uma aula não é um monólogo impositivo, quer dizer, o professor não pode esperar que seus alunos se abram para os conteúdos da disciplina, sem ele mesmo se abrir; não pode apostar numa metodologia de “invasão cultural” para o seu trabalho, devendo também permitir ser invadido pelo repertório de seus estudantes.

A importância da sensibilização é um sinal para os alunos que seu professor tenta dialogar com eles ao mesmo tempo que abre o ensino de filosofia para a identificação do estudante com seus conteúdos. Deixa de ser uma invasão cultural e passa a fazer sentido real ao estudante, virando algo que dialoga diretamente com sua vida. Seria a parte fundamental do trinômio emancipatório que aqui fundamos: partimos de uma sensibilização que gera uma identificação do estudante com os conteúdos propostos. Isso, e somente isso, poderá permitir a máxima potência de um aprendizado criativo.

A este trinômio emancipatório, opomos um outro que representa a dinâmica da reprodução: parte-se de uma sensibilização negativa para uma ausência de identificação. Destes fatores tiramos não um aprendizado criativo, mas seu contrário, uma reprodução do mesmo, ou um “eterno retorno do mesmo”, como diz Gallo (2012, p. 132).

É interessante perceber que este último geralmente não se dá em sala de aula. Muitas vezes ocorre em dias anteriores de provas, onde um estudante que não se identifica com os temas filosóficos porque crê que eles não dialogam com sua vida, encontra em uma sensibilização negativa, quer dizer, a ansiedade de ter que tirar uma nota boa na prova, a única motivação para o estudo da filosofia. Ora, é óbvio que este aprendizado, se é que podemos chamá-lo assim pois, na verdade temos uma memorização dos conteúdos, não será criativo. Servirá para este estudante passar de ano, mas assim que sair da prova, o esquecerá. Esta é precisamente a imagem da despotencialização do ensino.

Outro ponto que precisamos estar cientes é que o processo de sensibilização, apesar de ser uma exigência da função docente, nem sempre obterá sucesso em seus objetivos. O professor não está imerso da mesma forma que seus estudantes na cultura e isso pode promover alguns desencontros. A tentativa de promover uma sensibilização (alcançando-a ou não) é por si mesma um ganho a nós docentes. No exercício de autoatualização de nossa prática, poderemos sempre aperfeiçoá-la, mas nesse processo é necessário saber que estamos submetidos a falhar.

Se a vivência da filosofia é a criação e a transformação, seu ensino deve traduzir a realidade desse proceder nas escolas. Não podemos nos iludir, no entanto, que uma metodologia de ensino nos fará alcançar os objetivos de uma aula de filosofia, isto é, a experimentação do

problema e a conceituação de soluções. Muito pelo contrário, a aula de filosofia é o encontro do pensamento com o caos do problemático e pode daí ir para um sem número de situações. Não se pode ter garantia de que iremos ter controle deste caos por meio da metodologia. Não é a isso que ela serve. A metodologia servirá como um guia para nossa prática, ao mesmo tempo que esta última produzirá diversas transformações nela. Quer dizer, nossa teoria é moldada pela nossa prática, e vice-versa.

Agora que já observamos a importância de uma experimentação radical do problema dentro da sala de aula, resta pensar como que disso poderíamos ter uma conceitualização por parte dos estudantes. Observemos o restante da metodologia proposta por Gallo.

4.2 - UMA METODOLOGIA INVESTIGATIVA DE CONCEITUALIZAÇÃO

Havendo a experimentação do problema em sua forma cotidiana em direção à sua forma filosófica, é muito natural esperarmos de nossos alunos respostas autorais para este problema. Quando o problema é experimentado, este processo se retroalimenta a partir de suas tentativas, muitas vezes desesperadas, de produzir soluções a ele. Cada uma dessas soluções mostra novos nuances do problema e intensifica sua experiência sensível que como vimos pode assumir diversos afetos³⁷.

Não é interessante, no entanto, que sempre que começarmos um novo tema de discussão, o comecemos do zero, tentando promover uma reinvenção da roda. No mais das vezes, esse processo acarretará na frustração das tentativas de soluções ao problemático ou numa “filodoxia” que tirará o foco da investigação e produção de conceitos que procurem dar conta, tornando a experiência de pensamento em um “show da *doxa*”. Devemos tornar a aula de filosofia em uma oficina de conceitos, e tal como em qualquer oficina, lá devem haver ferramentas necessárias para o manejo do problema (*idem*, p. 57).

Numa oficina mecânica existem ferramentas como o elevador automotivo. Considerando que esta ferramenta pode levantar facilmente carros de quase uma tonelada, com ele pode-se realizar com uma pessoa, o que só se poderia fazer com 10. Na filosofia temos uma situação parecida. Não precisamos em sala de aula reinventar a filosofia do zero. Não precisamos levar uma turma inteira para levantar o peso de milênios de filosofia, quando contamos com o nosso próprio “elevador automotivo”. A ferramenta em questão é a história da filosofia.

³⁷ Ver capítulo 2.4

A relação com a história da filosofia é sempre uma consequência da definição de filosofia que estamos trabalhando. Pudemos ver, bem no início deste trabalho, que a partir de uma visão contemplativa, a história da filosofia seria o centro de uma aula de filosofia, um centro a ser contemplado muitas vezes de longe e sem muita possibilidade de intervenção. A história da filosofia como centro imóvel do ensino, astro transcendente. Caberia a nós, alunos e professores, estes mais perto do astro do que aqueles, orbitar em volta dele. Aqui o estudo da filosofia se resumiria a uma mera contação de histórias. (*idem*, p. 71)

Por outro lado, poderíamos citar exemplos de um completo desuso da história da filosofia, como nos exemplos que citamos acima, onde se convidaria os estudantes a reinventarem a roda, independentemente do legado. Podemos ver essa atitude em planejamentos marcados por um número altíssimo de debates, júris simulados, etc. Por mais que esse tipo de procedimento seja muito eficiente em mobilizar os estudantes, ele não apresenta um bom aproveitamento da etapa que Gallo denomina de investigação. Vejamos o que isso significa com um exemplo real.

Durante este ano tive³⁸ a experiência de ser residente pedagógico no CAp - UFRJ. Lá trabalhei principalmente nas turmas de 3º ano do ensino médio, que têm uma peculiaridade bastante comprometedora para o ensino de filosofia: só dispunham de um tempo para Filosofia. Enquanto a maioria das disciplinas dispõem de 4 a 6 tempos, filosofia, sociologia e espanhol têm apenas um tempo. Isto obrigou a nós, a equipe de professores, a ter que tomar uma decisão pedagógica difícil.

Um primeiro desdobramento desta situação foi uma mudança do ponto de vista discente. De um ano para outro a carga horária do ensino de filosofia foi reduzida em 50% (no 2º ano eles tinham dois tempos de aula). Os comentários de que as aulas não estavam tendo o mesmo efeito do ano anterior começaram a aparecer bastante rápido. Outrossim, a carga horária de outras disciplinas, frequentemente vistas como mais importantes, foi aumentada, resultando numa estadia na escola de 7h da manhã às 17h em uma escola que não conta com cozinha industrial.

A partir disso, decidimos mudar o formato da aula de filosofia para algo que pudesse ter início, meio e fim em um tempo de aula. Nesse sentido, os debates foram escolhidos como meio de trabalhar o ensino de filosofia. Em uma aula fazíamos uma preparação para o debate, frequentemente dividindo a turma em dois grupos, um a favor e o outro contrário a um tema, e

³⁸ Utilizaremos a primeira pessoa do singular, visto o caráter pessoal da experiência.

na aula seguinte o debate ocorria. Estes, por sua vez, ocorriam quinzenalmente, dando ênfase a temas polêmicos, como descriminalização do aborto, gordofobia, capacitismo, entre outros.

Como já dissemos, estes debates encontraram muita adesão nos estudantes, havendo em geral uma participação deles muito satisfatória, mas os balanços desse processo não foram positivos. Ao optarmos por esta solução frente ao problema que se pôs a nós, enfrentamos diversos problemas de ordem institucional, pedagógica e filosófica, que ficaram em aberto e que não pudemos responder de forma satisfatória. Defenderemos aqui que, apesar de termos obtido participação dos estudantes, essa experiência teve grandes problemas de ordem pedagógico-filosófica, que me fazem crer que esta talvez não tenha sido a melhor das possibilidades que se colocaram à nós.

Em primeiro lugar tivemos uma dificuldade institucional que mostrava uma clara preferência da instituição por outras disciplinas que não a filosofia. Ora, é claro que uma situação como esta não se resolve em um mês. Uma luta como essa demandaria no mínimo um ano e precisávamos de uma resolução parcial em pouco tempo³⁹.

Em segundo lugar examino as consequências desta primeira. Neste caso, pudemos ver claramente uma diferença quantitativa acarretando numa diferença qualitativa, ao ponto de a partir dela, termos que deliberar uma mudança da forma que trabalhamos filosofia no ensino médio. Enquanto os debates aconteciam podíamos ver um nível baixo preparo argumentativo de poucos estudantes⁴⁰. A maioria participava do debate de forma improvisada, respondendo aos questionamentos do grupo adversário e fortalecendo os argumentos de seu grupo.

Durante as aulas de preparação, o tempo foi nosso pior inimigo. Em nenhuma delas conseguimos finalizar a exposição dos assuntos que planejamos, e justamente nos momentos que sentíamos um princípio de diálogo com os estudantes (o que poderia promover uma experiência concreta do problema), o sinal tocava e tínhamos que sair de sala. Desta curta análise fazemos as seguintes perguntas: qual a potência do filosofar dessas experiências? Os alunos, de fato, experimentaram os problemas que propomos a eles? Com que frequência chegamos à etapa da conceitualização com eles?

Em nosso ver, a resposta negativa a esses questionamentos se deve por dois motivos: o primeiro, pois faltou na experiência tornarmos a sensibilização que ocorreu, em uma problematização filosófica. E o segundo, que nas poucas vezes que o problema pôde ser

³⁹ É importante dizer que, diante dessa necessidade de uma luta a longo prazo, os licenciandos e residentes, juntamente ao grêmio estudantil do CAp realizaram mobilizações com este fim.

⁴⁰ Na realidade, sequer é justo cobrar uma preparação assídua de estudantes que ficam o dia inteiro na escola.

experimentado, não aproveitamos ele para a constituição de uma investigação filosófica que acarretaria numa conceitualização. Vejamos cada um deles:

No primeiro ponto da negativa, o erro é bastante visível, esperou-se que a partir de uma sensibilização, algum problema fosse experimentado, o que não ocorre de forma necessária, embora tenha sido possível ver em alguns momentos este fenômeno ocorrendo em uma parcela bastante pequena dos estudantes⁴¹. Já no segundo precisamos nos estender um pouco mais. Nestes momentos não havia tempo, nem planejamento para retomarmos os argumentos dos debates e contrapormos eles às respostas que algumas tradições filosóficas dão para esses mesmos problemas. Ou seja, a história da filosofia não estava presente como elemento de consulta ou de avaliação nestes momentos. Isto colocava inteiramente nas mãos dos estudantes a tarefa de uma investigação filosófica, investigação essa que eles sequer tinham tempo hábil para realizar.

Vemos pois, que a saída para esta situação de descaso institucional (que diga-se de passagem, foi a verdadeira raiz do problema filosófico-pedagógico) tem grandes méritos, sendo uma tentativa de 1) promover uma postura ativa dos estudantes e 2) sensibilizá-los para temáticas contemporâneas. Contudo, como ficou claro a partir de nossa análise, esses dois princípios acabam sendo incoerentes com as capacidades dos estudantes, se eles não estão incluídos dentro de um planejamento que os potencialize. E a maior falha deste planejamento é precisamente esta, a ausência de uma sequência metodológica que dê conta das necessidades de cumprir estes objetivos em sua integridade. Se a etapa da problematização foi feita de forma insuficiente, as etapas da investigação e conceitualização foram esquecidas.

Portanto, a etapa da investigação teria o objetivo de servir como um apoio aos estudantes em sua vivência no problema. A partir do contato com a história da filosofia poderiam haver novos encontros, potencialização da experiência problemática, pistas para uma resolução desses problemas. Gallo afirma:

“Nessa etapa da investigação, revisitamos a história da filosofia. Ela não é tomada como o centro do currículo, mas como um recurso necessário para pensar o nosso próprio tempo, nossos próprios problemas[...] Mas, mesmo como referencial, a história da filosofia não é tomada de forma panorâmica, mas de forma interessada. Isto é, revisitamos a história interessados por nosso problema, o que faz com que tenhamos uma visão particular da história da filosofia.” (*idem*, p. 97)

⁴¹ É preciso lembrar que a vivência do problema é incontrolável e pode ocorrer de inúmeras maneiras diferentes. A questão que aqui levantamos é sobre uma forma mais qualitativa dessa experimentação.

Não se trataria de recair no erro que a metodologia histórica nos leva, a utilização da história da filosofia como um centro curricular que deve ser visto de forma panorâmica e cronológica. Muito menos o erro de uma metodologia temática, que tentaria corrigir os erros da anterior abdicando da história da filosofia. A metodologia problemática de Gallo, entende a história da filosofia enquanto ferramenta, ou seja, como meio e não como fim. Meio para a intensificação de experiências problemáticas que tem como seu fim a criação conceitual. É uma síntese entre a abordagem temática, que tenta ativar a participação estudantil, e a abordagem histórica, que entende a história da filosofia como um instrumento necessário para o filosofar.

Com esta ideia podemos retomar Cerletti no capítulo 3 de seu “Ensino de filosofia como problema filosófico” quando analisa a relação entre o que há de repetitivo e o que há de criativo no ensino de filosofia. Para ele, haveria, falando de maneira bem simplificada, dois aspectos, um objetivo, marcado fundamentalmente pelo já criado, ou seja, toda a história da filosofia e um outro, subjetivo marcado pela novidade criativa daquele que filosofa (Cerletti, 2009, p. 33). Estes dois se relacionam o tempo todo dentro de uma aula de filosofia. Podemos ir mais além, se esquecermos de um deles, nossa metodologia será despotencializante. Se se esquece do primeiro, a aula se resumirá ao show da doxa que Gallo havia mencionado - os estudantes deverão recriar todo o debate de um tema do zero por si mesmos - e se esquecemos o segundo, a aula de filosofia vira a repetição do mesmo, rumo a reminiscência, isto é, à regressão ao “já criado”, este transcendente a nós, imutável.

Esta reflexão nos aponta para a quebra de um falso dilema de origem kantiana: o mito de que não se ensinaria filosofia, mas a filosofar. Este dualismo é problemático em vários sentidos: primeiro, porque supõe que é possível filosofar sem conhecer a filosofia, o que acarreta que os dois são atividades distintas; segundo pois, nessa distinção, há um eco grande de uma distinção entre teoria e prática, onde claramente, o filosofar assume o posto da prática, aquilo que produz algo, e o estudo da filosofia, o posto de teoria, aquilo que reproduz. Esta distinção de Kant é diretamente a raiz da confusão metodológica que citamos acima. Cerletti se opõe a ela:

“Poderíamos considerar também que a repetição é a condição de possibilidade da criação, ou seja, do aparecimento de algo diferente. Em toda filosofia há algo de repetição e algo de criação. Algo de instalação na continuidade do que a história da filosofia exhibe e algo de aparecimento de elementos novos. O que definirá a potência de um filosofar é a preponderância dos elementos de novidade ante os de continuidade. É o que marca o aparecimento de um pensamento original que julga, reacomoda ou transforma os conhecimentos filosóficos até então dominantes” (*idem*, p. 33)

Na verdade, o filosofar é uma “repetição criativa”, não se enfrentam problemas sem antes tentar entender como outros filósofos os enfrentaram, pelo menos é o recomendado. Dessa forma, a criação de conceitos e planos de imanência, proposta por D&G nunca é algo que parte de um ponto zero da investigação. É necessário ter alguma relação com este legado, seja por continuidade ou por ruptura. Portanto, a condição para a aceitação ou recusa da tradição, é o conhecimento dela. (*idem*, p. 34)

Pois bem, se a proposta que temos para uma metodologia de ensino se baseia fundamentalmente na definição que trabalhamos, é necessário atualizá-la a partir desta repetição criativa. Esta atualização é o que Gallo chama de etapa investigativa em sua metodologia. É nela onde o estudante (que deve ainda passar pelas etapas da sensibilização e da problematização, idealmente antes desta etapa) vai poder ter contato com o legado filosófico que dialoga com o problema que enfrenta.

É neste contexto que entraria a última etapa desta metodologia, a conceitualização. Ela é o resultado de uma convergência das etapas anteriores, cada uma sendo a materialização de cada componente do filosofar: a sensibilização terá o protagonismo do problema, a própria sombra da filosofia, a problematização colocará a relação do estudante com o problema que agora será sentido em suas diversas facetas, por fim, a investigação fará a reunião desses três agentes da filosofia: o problema, aquele que filosofa e o legado da história da filosofia. É apenas este quadro que consegue dar conta da complexidade de uma conceitualização.

Fica claro, portanto, que a conceitualização proposta por Gallo não é algo totalmente original, algo como uma revolução filosófica feita por estudantes de ensino médio. Ela pode se dar de diversas formas, seja a partir de uma “apropriação de fontes, re-criação dos problemas, sua leitura do passado” (Cerletti, 2009, p. 33). Deleuze também afirma algo parecido quando sugere que a crítica filosófica de um filósofo (neste caso, nosso estudante “um pouco” filósofo) a outro, é feita “a partir de problemas e de um plano que não eram aqueles do outro, e que fazem fundir os antigos conceitos, como se pode fundir um canhão para fabricar a partir dele novas armas” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 41). Esta imagem é extremamente interessante, pois evidencia o aspecto de ruptura ou continuidade que o filosofar pode ter dentro de nossa metodologia de ensino: podemos pegar o legado filosófico e usá-lo como bem entendermos: podemos “derretê-los” para usar a sua própria materialidade para constituir novos conceitos; podemos selecionar destes conceitos alguns de seus componentes e retirá-los ou adicioná-los; podemos destruir conceitos e a partir desta negação, abrir uma nova possibilidade, etc. É, então, ao filosofar com o passado, e não a partir dele, que poderemos fazer projeções ao futuro. Mais uma vez deixamos nosso apelo à uma relação muito próxima entre teoria e prática. Estes dois

abrem uma via para a construção de conceitos que possam ser usados como ferramentas para a intervenção na realidade. Esta é, pois, a ideia de emancipação que estamos trabalhando aqui.

Antes de concluirmos é importante fazer um último comentário sobre o processo de escolha da metodologia em que trabalhamos. Por mais que esta seja decidida em última análise a partir da definição de filosofia que temos, é necessário sabermos que quando somos professores de filosofia, o somos ao mesmo tempo que funcionários do estado⁴² e sujeitos que querem o bem de nossos estudantes. Esta tripla divisão de consciência fará com que as vezes tenhamos que agir a partir de outras definições de filosofia, as quais podemos discordar extremamente.

Podemos pensar numa situação onde estamos a duas semanas do ENEM e encontramos uma turma em situação de desespero com os conteúdos filosóficos que caem nesta prova. Diante disso, qual seria a melhor forma de procedermos? Seria a partir da paciência do conceito, que exige uma metodologia de de imersão nos problemas filosóficos com o fim de produzir novos conceitos? ou, neste caso, diante da urgência da situação, deveria se aderir à uma metodologia mais panorâmica e, portanto, mais adequada à urgência desta situação? Neste caso, a resposta parece bem óbvia, no entanto, não pode ser realizada sem uma postura crítica frente a situação que leva-a a ser tomada, quer dizer, devemos ser transparentes sobre esta tomada de decisão com nossos alunos. Um ensino voltado para os exames vestibulares é despotencializante pois não provoca a emancipação que falamos, sendo um reflexo de um sistema de filtragem social para o ingresso às universidades. No entanto, enquanto indivíduos que desejam o sucesso de nossos estudantes, precisamos passar por alguns dilemas que nos farão abrir mão momentaneamente de nossos objetivos educacionais para promover mudanças a curto prazo.

Dessa forma, a metodologia que se usa, não pode ser fruto de um dogmatismo. Por mais que acreditemos piamente na necessidade de um ensino baseado na metodologia problemática, quer dizer, fizemos um trabalho inteiro com o fim desta defesa, acreditamos igualmente, que ela não será ideal em 100% das ocasiões. Deve-se fazer este cálculo principalmente a partir da definição de filosofia que se usa, e aqui temos a vantagem de usar uma definição que admite uma autoatualização.

5.0 - CONCLUSÃO

⁴² Independente de estarmos trabalhando em uma instituição pública ou privada. Este termo vem justamente da expectativa de um estado neoliberal de que o professor seja um agente da reprodução de uma ideologia dominante.

Quando vemos a necessidade de sugerir a emancipação para nossos estudantes, não fazemos-o apenas por motivos pedagógicos. Sem dúvidas, o aprendizado filosófico se torna uma experiência muito mais interessante, se temos o objetivo de convidar os estudantes para criar e se apropriar da história da filosofia, evidenciando que a filosofia é uma área aberta para intervenção.

Mas essa motivação pedagógica tem uma outra dimensão, desta vez mais evidentemente política, que se baseia no entendimento da educação não apenas como uma apreensão de conhecimentos, nem uma mera criação deles, mas principalmente um instrumento de intervenção no mundo, isto é, um ensino emancipatório.

Pois bem, quando propomos uma metodologia que inspira o estudante a ser “um pouco” filósofo, o convidamos para se colocar na filosofia como agente em nível igual a Aristóteles, Hooks, Cerletti, Noguera, aos seus professores, entre tantos outros. Inspiramos ele a ser crítico ao legado que o circunda, e se colocar como sujeito ativo para o balanço deste legado. É justamente essa formatação horizontal do espaço o que nos interessa. É ela um dos pontos mais relevantes para uma emancipação. Seria, pois, no mínimo estranho convidarmos nossos estudantes para criar conceitos se nós mesmo não estamos aptos para abrir mão dos nossos.

Isso não significa que o professor não tenha mais autoridade em sala de aula, mas sim que não se deve confundi-la com o exercício do autoritarismo. Portanto, ainda haverão critérios para avaliação desses conceitos, mas estes também devem ser objeto de análise com os estudantes. Talvez a chave para que esta confusão não ocorra seja não pedirmos nada a nossos estudantes que nós mesmos não estejamos disponíveis a fazer, um dos princípios da autoatualização. Bell Hooks afirma:

“Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo. Esse fortalecimento não ocorrerá se nos recusarmos a nos abrir ao mesmo tempo em que encorajamos os alunos a correr riscos. Os professores esperam que os alunos partilhem narrativas confessionais mas não estão eles mesmos dispostos a partilhar as suas exercem o poder de maneira potencialmente coercitiva.” (hooks, 2017, p. 35)

Pois é de suma importância que a nossa metodologia esteja atenta a este aspecto e se abra para uma apreensão dialética do movimento de libertação que ocorre aqui. Quando docente e discente se abrem para uma construção coletiva de conceitos a partir da metodologia proposta, não é apenas o aluno que aprende, mas mais do que isso, o próprio “mestre” também tem a oportunidade de desaprender e aprender.

Esse exercício de emancipação conjunta é o pilar do que Freire denomina de pedagogia da autonomia. Aqui, tratamos ela como sinônimo de um ensino emancipatório. Um fator importante disso é que uma emancipação verdadeira, uma pedagogia da autonomia, deve se fundar em uma prática que a busca sempre. Esta prática, a nós professores de filosofia, parece estar muito bem colocada nas preocupações metodológicas de Gallo. Parece que em sua metodologia, na troca sincera e igual entre docentes e discentes, há uma aprendizagem da autonomia. Aqui os estudantes podem experimentar seus conceitos e as consequências deles, se relacionar com outros universos conceituais, e ter o tempo para errar.

O erro é um momento único e necessário na criação. A apreensão do erro pode se dar individualmente pela reflexão, mas na maioria das vezes é feita coletivamente pelo choque entre ideias. As duas são expressões do crescimento da autonomia deste sujeito, mas a segunda nos mostra uma dimensão extra que nos mostra novamente a importância da coletividade numa investigação filosófica.

“A liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais, do professor, do Estado. É claro que, nem sempre, a liberdade do adolescente faz a melhor decisão com o seu amanhã. É preferível, para mim, reforçar o direito que tem a liberdade de decidir, mesmo correndo o risco de não se acertar, a seguir a decisão dos pais. É decidindo que se aprende a decidir. Não posso aprender a ser eu mesmo se não decido nunca[...].” (Freire, 1998, p. 119)

Ecoamos Freire aqui: é preferível errar, sendo autônomo, do que seguir cegamente os conselhos impostos por um mestre. O erro, podemos ir além, é a condição para se emancipar. Quando um processo crítico acontece, ambas as partes deste processo amadurecem sua liberdade. É justamente na prática, portanto, que descobriremos como ser livres. Dito de outra forma, ou a autonomia se aprende na prática, ou não se aprende.

A partir disso, se inverte a máxima de que a autonomia é a condição para a decisão. Na verdade, ela se aprende como qualquer outra coisa na vida, e se constitui no processo de autoatualização a partir da necessidade coletiva humana. A filosofia imita este dinamismo em sua criação de conceitos. A criação é autoral, mas nunca individual. Sempre que se conceitua, sugerindo um rumo para a filosofia, nos chocamos com uma alteridade crítica e construtiva que participa deste processo (*idem*, p. 120).

Similarmente, a emancipação que ela produz, não poderá ser vista como uma libertação individual. Como vimos, os conceitos são fruto de uma produção coletiva, mas eles mesmos são propostas para constituição de mundos alternativos ao que vivemos. Mundos estes que são frequentemente ridicularizados por serem impossíveis. Cada conceito propõe uma

transformação na forma de se ver o atual estado de coisas, a partir deles é possível fundar mundos estéticos, metafísicos ou políticos.

Pode ser que em certo sentido, a filosofia se baseie neste “jogo da impossibilidade” e isso não precisa ser fruto de um idealismo romântico do professor de filosofia, mas advir justamente do materialismo construtivista que a filosofia que defendemos propõe. Nos parece necessário que trabalhemos ele permanentemente, talvez em reflexo à própria situação que a docência em filosofia se encontra, desvalorizada, perto de ser excluída do currículo - ao ponto de já haverem pessoas que nos ridicularizam, dizendo que pensar um mundo sem a reforma do ensino médio é um mundo impossível - situação que exige de nós uma tomada de decisão que frequentemente é vista como idealista.

Quantas vezes já vimos o movimento docente-estudantil vencer batalhas impossíveis? Quantas vezes a impossibilidade, fantasiada de fatalidade, não foi derrubada e um mundo “impossível” foi erigido? Vimos isto no início dos anos 2008 com a inclusão da obrigatoriedade do ensino de filosofia e ciências sociais no ensino médio⁴³. Vimos isto no IFCS em 2016 com a construção de uma mobilização que foi extremamente ridicularizada, mas que acarretou na construção do bandeirão que temos hoje em nosso prédio. Quando observamos esses exemplos e seus sucessos, devemos nos reconciliar com o impossível e pensar nas condições de sua alcançabilidade. Pois bem, se o que frequentemente necessitamos é caracterizado como impossível, façamos como os estudantes do maio de 68 francês, extremamente realistas, que exigiram o impossível.

Na verdade, parece cada vez mais, que o que costumeiramente se chama de impossível, é muito mais uma ausência de vontade de um poder autoritário de resolver os problemas que se põem, do que algo que, como no sentido estrito da palavra “impossível” significa o “irrealizável”.

Para finalizar, parece lógico retornarmos às duas premissas que havíamos elencado no final do capítulo 2.1. Elas são a materialização do que viemos dizendo: é necessário pensar uma definição de filosofia que coloque a criação como seu centro, criação em sentido amplo, que abra o leque de possibilidades do filosofar para além de um ato de gabinete individualista. É uma criação responsável pelas consequências de seus conceitos. E justamente por ser responsável pode ser livre, produzindo emancipação e ultrapassar a realidade em direção à uma exigência do “impossível” no mundo.

⁴³ Veja, por exemplo, o otimismo de Sílvio Gallo no início de seu livro onde expõe sua metodologia de ensino

6. REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES, **Metafísica**, edição, lugar, Edições Loyola, Tradução de Giovanni Reale, 2002.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **“Branqueamento e branquitude no Brasil”**. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). *Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 25-58

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio - Bases legais**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica 1999.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio - Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>

CERLETTI, Alejandro, **O ensino de filosofia como problema filosófico**, edição, lugar, editora, 2009.

DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Félix **O que é a filosofia?**, 2ª edição, Rio de Janeiro, Editora 34, 1997

DESCARTES, René. **Meditações metafísicas**, Editora Abril Cultural, Os pensadores, 1973;

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa**, 7ª edição, São Paulo, Editora Paz e terra, 1998

GALLO, Silvio, **Metodologia de ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio**, 1ª edição, Campinas, Papirus, 2012

HOOKS, Bell, **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**, 2 edição, São Paulo, Editora WMF Martins Fontes, 2017

NACCARATO, P. R., “**O que faz a filosofia de Alain Badiou**”, Lavrapalavra, 2023

Disponível em: <<https://www.lavrapalavra.com/2023/05/31/o-que-faz-a-filosofia-de-alain-badiou/#:~:text=Com%20sua%20teoria%20das%20condi%C3%A7%C3%B5es,especulativa%20no%20pensamento%20de%20Badiou>> Acesso em: 09 de outubro de 2023

NOGUERA, Renato, **O ensino de filosofia e a lei 10.639**, 1ª edição, Rio de Janeiro, Pallas, Biblioteca Nacional, 2014

PTAOTEPE. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2022.

Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Ptaotepe&oldid=63310780>>.

Acesso em: 10 out. 2023.

RIBEIRO, K., **Rekhet, um exercício que transcende o ato de filosofar**, Ítaca, Rio de Janeiro, n. 36, p. 43-78, 2020, Disponível em:

<https://revistas.ufrj.br/index.php/Itaca/article/view/31985/19766>

RIEDWEG, C., “**Pythagoras His Life, Teaching, and Influence**”, Cornell University Press, Tradução de Steven Rendall, 2005

ZOURABICHVILI, François, **O Vocabulário de Deleuze**, Ediouro, Tradução de André Telles, Rio de Janeiro, 2004