

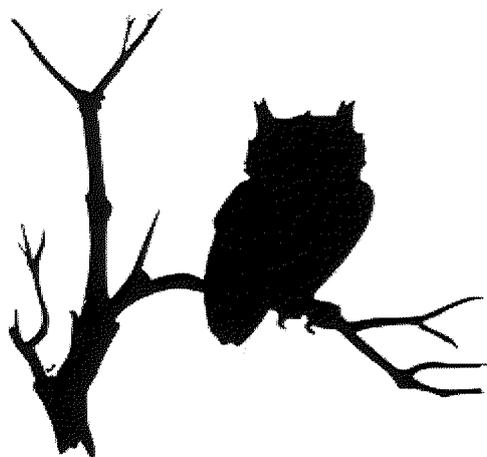
**I Simpósio Maringaense
Sobre o Ensino de Filosofia**
31 de agosto a 2 de setembro de 2009

3132M1 012LH04429



 Universidade Estadual de Maringá

Apresentação



Dado o retorno da disciplina de filosofia para os três anos do ensino médio, em fase de implementação, bem como o próprio fato de sua ainda recente re-introdução nas escolas, faz-se absolutamente indispensável que a universidade discuta as mais diversas questões relativas ao ensino de filosofia, tais como os conteúdos apropriados, metodologias indicadas e até mesmo o papel da filosofia no contexto mais geral da formação dos alunos. Assim, com nosso evento, a Universidade está abrindo suas portas para os profissionais atuantes no ensino para que eles possam refletir sobre suas práticas de um ponto de vista teórico, bem como alimentar a própria academia com o relato de suas experiências. Visamos incluir na discussão também os alunos do ensino médio e, naturalmente, os graduandos em licenciaturas em filosofia da região. A participação do prof. Silvio Gallo, um dos pesquisadores mais importantes da área no Brasil, propiciará o devido respaldo teórico ao evento, que esperamos vir a se constituir como um fórum constante para o diálogo entre a academia e a sociedade no que se refere aos temas do ensino de filosofia.

Expediente

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

Reitor: Prof. Dr. Décio Sperandio

Vice-Reitor: Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo

Pró-Reitora de Ensino: Prof. Dra. Ednéia Regina Rossi

Diretora de Ensino de Graduação: Prof. Bernadete T. Rizzo da Rocha Loures

Diretor do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes: Prof. Dr. Lúcio Tadeu Mota

Diretora Adjunta: Prof. Dr. Ismara Eliane Vidal de Souza Tasso

Chefe do Departamento de Filosofia: Prof. Dr. José Antônio Martins

Chefe Adjunto: Prof. Dr. Paulo Ricardo Martines

Coordenadora do Conselho Acadêmico do Curso de Graduação em Filosofia: Prof. Dra. Andrea
Luisa Bucchile Faggion

Coordenador Adjunto: Prof. Dr. Vladimir Chaves dos Santos

Coordenador do Simpósio: Prof. Dr. Cláudio Stieltjes

Comissão Organizadora:

Prof. Dra. Andrea Luisa Bucchile Faggion

Prof. Marta Helena Rodrigues Chote

Prof. Dra. Regina Taam

Realização: Departamento de Filosofia (**DFL**), Curso de Graduação em Filosofia e Núcleo Regional de
Educação de Maringá

Apoio: Pró-Reitoria de Ensino (**PEN**) e Fundação Araucária.

Maringá/2009

Programação

Data	Atividades	
31/08/2009 (Segunda-feira)	13:30	Conferência de abertura: Filosofia e o Exercício do Pensamento Conceitual na Educação Básica <i>Prof. Dr. Silvio Gallo</i> Local: Auditório da Fadec
01/09/2009 (Terça-feira)	13:30	Mesa-Redonda: "A Prática do Ensino de Filosofia" Local: Auditório da Fadec
02/09/2009 (Quarta-feira)	13:30	Mesa-Redonda: "Reflexões sobre a Filosofia e seu Ensino" Local: Auditório do Bloco H35



I Simpósio Maringaense Sobre o Ensino de Filosofia

31 de agosto a 2 de setembro de 2009

Filosofia e o Exercício do Pensamento Conceitual na Educação Básica

Prof. Dr. Silvio Gallo

Resumo

O presente artigo tem por objetivo discutir as implicações para o ensino de filosofia quanto a tomamos como pensamento conceitual. Apresenta-se a idéia de que há ao menos três registros para o pensamento: imagético ou figurativo; lógico; e conceitual, cada qual com suas características próprias, relacionando-os com a idéia de Pierre Lévy de três pólos do espírito, cada qual com suas ferramentas de pensamento específicas (oralidade; escrita; informática). Trabalha-se a noção de filosofia como criação de conceitos, a partir do proposto por Deleuze e Guattari, articulando essa noção com outras obras de Deleuze, especialmente *Diferença e Repetição*. Por fim, ao discutir a cultura do pensamento na sala de aula, defende a necessidade de um deslocamento do eixo educativo do ensino para o aprendizado, como forma de possibilitar aos estudantes a experiência do pensamento conceitual.

Palavras-chave: ensino de filosofia; conceito; pensamento conceitual; experiência; aprendizado.

Abstract

This article has for objective to argue the implications for the teaching philosophy when we understand philosophy as conceptual thought. It is presented the idea that there are, at least, three registers for the thought: figurative; logical; and conceptual, each one with its proper characteristics, relating them with the Pierre Lévy's idea of three poles of the mind, each one with its specific tools of thought (orality; writing; information technologies). This paper presents, also, the notion of philosophy as creation of concepts, proposed by Deleuze and Guattari, articulating this notion with other works of Deleuze, especially *Difference and Repetition*. Finally, when arguing the culture of the thought in the classroom, defends the necessity of a displacement of the educative axle from teaching to learning, as form to make possible to the students the experience of the conceptual thought.

Key-words: teaching philosophy; concept; conceptual thinking; experience; learning.



Filosofia e o Exercício do Pensamento Conceitual na Educação Básica¹

A ponte não é de concreto, não é de ferro
Não é de cimento
A ponte é até onde vai o meu pensamento
A ponte não é para ir nem pra voltar
A ponte é somente pra atravessar
Caminhar sobre as águas desse momento

(Lenine – A Ponte – CD *O Ano em que faremos contato*, 1997)

Sílvio Gallo²

1. Três registros do pensamento

“A ponte é até onde vai meu pensamento”. A cultura do pensamento é a construção de pontes, de conexões, que não são feitas de concreto, ferro ou cimento, mas conexões elétricas e efêmeras como as sinapses, sempre em transição. Pensar é conectar. Pensar é construir pontes. Para utilizar uma expressão de Deleuze e Guattari, pensar por conceitos é uma atitude *sintagmática*, de estabelecer relações e conexões.³

Quando investigamos a cultura do pensamento na escola, na sala de aula, devemos distinguir entre as modalidades de pensamento. De forma simples e direta, penso que podemos falar em três modalidades básicas: a. o pensamento por figuras ou imagens; b. o pensamento por palavras; c. o pensamento por conceitos.

O pensamento por imagens está presente já nos primórdios da humanidade. A observação espacial, necessária para o exercício da caça e das demais atividades de sobrevivência, nos fez desenvolver uma modalidade de pensamento que articula as imagens e nos permite fazer medidas, tirar conclusões. Hoje, praticamos essa forma de pensamento por imagens fazendo cálculos espaço-temporais de forma “automática” ou mesmo “inconsciente”.

¹ Uma versão mais extensa deste texto foi publicada na Revista **Educação e Filosofia**, Uberlândia, vol. 22, nº 44, p. 55-78, julho a dezembro de 2008.

² Professor da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Pesquisador do CNPq. Coordenador do DiS – Grupo de Estudos e Pesquisas Diferenças e Subjetividades em Educação – FE-Unicamp.

³ Ver *O que é a filosofia?*, obra em que definem o conceito como sintagmático. Voltarei a este tema adiante.



I Simpósio Maringaense Sobre o Ensino de Filosofia

31 de agosto a 2 de setembro de 2009

A utilizamos quando caminhamos pela rua ou dentro de casa, quando dirigimos um automóvel, quando estamos em uma loja ou em um supermercado, por exemplo.

Sabemos do impacto que teve a invenção da linguagem oral e depois da linguagem escrita para a humanidade. Não é por acaso que um filósofo francês contemporâneo fala da oralidade e da escrita como duas das principais tecnologias de inteligência inventadas pela humanidade.⁴ O uso da palavra como ferramenta, para além da comunicação, significou uma revolução na nossa forma de pensar. Passamos a pensar também por palavras, mais do que por imagens, o que possibilitou que se processasse o pensamento com mais rapidez, com maior rigor. A este tipo de pensamento, os antigos gregos chamaram *logos*, significando, a um só tempo, *palavra* e *razão*. Com isto, estabeleceram uma espécie de vínculo indissociável entre pensamento e palavra, obscurecendo o pensamento por imagens.

Em um primeiro momento, o próprio pensamento por imagens se vale da palavra: é a construção das metáforas, das parábolas como forma de pensar e de fazer pensar o outro. No âmbito da cultura da oralidade, sabemos da importância que tiveram e têm ainda as metáforas e palavras. Apenas dois exemplos: o pensamento mitológico antigo, sobretudo dos gregos, é um pensamento por figuras; o pensamento religioso, também. Destaque-se o uso das parábolas nos textos religiosos, compilados de antigas tradições orais, e também os discursos (ou sermões) dos sacerdotes, sempre carregados de parábolas e metáforas.

A invenção da escrita gerou um novo impacto no pensamento, e a palavra tomou o lugar de importância da figura como ferramenta do pensamento. Quando um tal processo já estava consolidado, o filósofo Aristóteles definiu o ser humano como um *zoon logon echon*, isto é, como o “animal portador da palavra”, como ser de linguagem, ou ainda, como ficaria universalmente conhecido, um “animal racional”. O *logos* grego, que traduzimos tanto por palavra quanto por razão, tinha esse duplo significado, como afirmei anteriormente.

O pensamento por palavras é, de longe, o mais utilizado pelos seres humanos. E o próprio pensamento por figura acabou por ser “traduzido” em palavras, embora procedam de forma distinta. Quando exercitamos o pensamento em nosso cotidiano, quando usamos o “bom senso” ou “senso comum”, estamos pensando por palavras. Quando raciocinamos,

⁴ Ver Pierre Lévy, *As Tecnologias da Inteligência – o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.



I Simpósio Maringaense Sobre o Ensino de Filosofia

31 de agosto a 2 de setembro de 2009

quando “dialogamos” conosco mesmos, estamos pensando com palavras. Quando fazemos ciência, estamos fazendo uso das palavras como ferramenta de pensamento.

Mas os gregos antigos criaram, porém, uma terceira modalidade de pensamento: o pensamento por conceitos. E fizeram isso ao criar uma nova “disciplina” do pensamento, à qual deram o nome de Filosofia. Deleuze e Guattari (1992, p. 115-116) afirmam que “*os filósofos são estrangeiros, mas a filosofia é grega*”, uma vez que os primeiros filósofos são estes seres estranhos que vêm das bordas do mundo grego, das colônias jônicas, nas margens da Ásia, das colônias itálicas, da ilha da Sicília, e que encontram na Grécia, especialmente em Atenas, uma pátria.

Segundo eles, são três as condições que encontramos na antiga Grécia que possibilitaram a emergência da filosofia: uma sociabilidade que se coloca como meio de imanência; um cultivo da amizade que é ao mesmo tempo um gosto pela rivalidade, pela disputa: o amigo é o bom oponente;⁵ e, por fim, um gosto pela opinião e pela conversação. É por conta da conjugação destes três fatores no mesmo espaço e tempo que a filosofia floresce e viceja. E o mais importante: a filosofia inventa, na pura imanência, o pensamento por conceitos, à distinção do pensamento por figura dos antigos sábios e religiosos, com seu apelo pela transcendência.

Afirmam Deleuze e Guattari (1992, p. 118) que a figura é *paradigmática, projetiva, hierárquica, referencial*. À distinção destas quatro características da figura, o conceito é sintagmático, conectivo, vicinal e consistente. O que significa que ele opera no registro da imanência, por conexões e por vizinhança, fora de qualquer sistema de referência. Voltaremos adiante ao conceito e a suas características. Por ora, a intenção era apenas a de mostrar que o pensamento não é único, nem unitário, nem homogêneo. Para além da hegemonia de um *pensamento por palavras*, encontramos também um *pensamento por figuras ou imagens* e um *pensamento por conceitos*. Seus diferentes modos estão presentes, misturam-se, uns atravessam os outros. Mas é possível distingui-los.

⁵ O agonismo grego, o gosto pela disputa na batalha nas eras heróicas que se transmuta pelo gosto pelo debate, pela disputa verbal na Grécia clássica, é também destacado por Giorgio Colli como sendo uma das condições da filosofia em *O Nascimento da Filosofia*.



2. Pierre Lévy e os três pólos do espírito

A discussão em torno dos três registros do pensamento encontra um elemento importante no conceito de *tecnologias da inteligência*, desenvolvido por Lévy. Podemos falar em *tecnologias do pensamento* e em como o pensamento se mobiliza e se transforma em torno de cada uma destas ferramentas tecnológicas.

A necessidade de dominar a natureza pelo conhecimento, possibilitando a sobrevivência num mundo muitas vezes hostil, fez com que os seres humanos produzissem e continuem produzindo *tecnologias de conhecimento*, isto é, aparatos, mecanismos, que permitam que examine os aspectos da realidade que deseje transformar em objeto de estudo. Sem tais tecnologias, não seria possível o conhecimento ou, pelo menos, seu desenvolvimento dar-se-ia de forma muito mais lenta. Tais tecnologias são produzidas historicamente, repito, de acordo com as possibilidades e problemas de cada momento. Por outro lado, o uso de tais tecnologias influi sobre o próprio saber que se produz, definindo-o num campo próprio a tal tecnologia, do qual nem sempre é possível escapar.

Analisando estas tecnologias, Pierre Lévy delimita o que denomina de os “três tempos do espírito”, os três grandes momentos da história do conhecimento humano marcados por suas tecnologias específicas: o **pólo da oralidade primária**, característico do momento civilizatório em que a humanidade ainda não dominava as tecnologias da escrita e o conhecimento era transmitido através da palavra, momento este dominado por um conhecimento que costumamos chamar de *mitológico*; o **pólo da escrita**, com todo o impacto que essa tecnologia gerou sobre o saber humano, resultando na constituição da Filosofia e da(s) Ciência(s); e, por fim, o **pólo mediático-informático**, no qual adentramos a partir da segunda metade do século vinte e que já nos permite vislumbrar assombrosas possibilidades para o conhecimento, dada a variedade e velocidade que possibilita.

Cada um destes três pólos apresenta características próprias e diferentes impactos sobre o conhecimento, sobre as tecnologias que utiliza e sobre os saberes que pode desencadear. Limitando-nos aos aspectos que dizem respeito a nosso tema, podemos afirmar que a **oralidade** engendra um saber do tipo *narrativo*, baseado na *ritualidade*; a **escrita**, por sua vez, apresenta um saber *teórico* baseado na *interpretação*, enquanto que a **informática** possibilita um saber *operacional* baseado na *simulação* (através de modelos ou previsões).⁶

⁶ Cf. LÉVY, *op. cit.*, quadro recapitulativo à página 127.



I Simpósio Maringaense Sobre o Ensino de Filosofia

31 de agosto a 2 de setembro de 2009

Para Lévy, há uma historicidade nestes três pólos do espírito. Podemos mesmo falar em uma espécie de evolução, na medida em que a tecnologia da escrita permitiu avanços significativos sobre os saberes produzidos com a tecnologia da oralidade e que a tecnologia informática, por sua vez, induziria avanços em relação aos saberes produzidos com a tecnologia da escrita. Mas quero aqui caminhar numa direção diferente: interessa-me fazer uma analogia dos três pólos do espírito com as três modalidades de pensamento. Não numa dimensão histórica e evolutiva, mas como três realidades distintas, embora contemporâneas e coexistentes.

Fazendo uma aproximação com o quadro proposto por Lévy, podemos relacionar o pensamento por imagens com a oralidade, produzindo narrativas, e o pensamento por palavras com a escrita, produzindo teorias. O pensamento por conceitos é que escaparia deste quadro, uma vez que identificá-lo com a escrita seria relacioná-lo também com a teoria e com sua característica paradigmática que, como já vimos, o conceito não apresenta. Tampouco poderíamos aproximá-lo da informática, uma vez que o pensamento por conceitos foi inventado na antiguidade, muito distante destas tecnologias que apenas nas últimas cinco décadas estão sendo desenvolvidas. O pensamento por conceitos é esta diferença em relação ao pensamento projetivo que colonizou nossas mentes com a oralidade e a escrita. Tampouco a tecnologia informática abre espaço para o pensamento por conceitos, mas ele permanece, mesmo que à margem dos modos hegemônicos de pensar.

Se para Lévy o aparecimento de uma nova tecnologia da inteligência não elimina a(s) anterior(es), é bem verdade que acaba ocorrendo um processo de hegemonização desta nova tecnologia. Sua análise é clara em mostrar como a tecnologia da escrita se sobrepõe à tecnologia da oralidade, em como a invenção da imprensa dá um novo impulso e muito mais poder à tecnologia escrita, e daí seu otimismo em relação às novas tecnologias de inteligência que foram e estão sendo inventadas pela informática, sua crença de que o pensamento e seu exercício estão sendo e serão profundamente transformados. Assim, se há uma convivência entre as diferentes tecnologias, tal convivência dá-se baixo uma hierarquia, havendo sempre uma tecnologia dominante. Isto implica em uma espécie de *evolução*, na noção de uma história evolutiva.

De modo quase análogo, podemos afirmar que as três modalidades do pensamento (imagético ou figurativo; lógico; conceitual) coexistem desde a antiguidade. O pensamento conceitual foi o último dos três a emergir, mas nem por isto é superior aos demais; vivem, os três, sob a hegemonia do pensamento lógico, que muito bem soube utilizar-se da tecnologia



I Simpósio Maringaense Sobre o Ensino de Filosofia

31 de agosto a 2 de setembro de 2009

da escrita para construir seu império e colonizar nossas mentes, produzindo maravilhas como todo o saber científico moderno. No entanto, vaza de seus limites o pensamento por figuras, em nossas atividades cotidianas, bem como nas atividades e discursos religiosos, por exemplo; e vaza de seus limites o pensamento por conceitos, exercício crítico e criativo da filosofia. Se o pensamento imagético já teve seu momento de hegemonia, ao pensamento por conceitos isto parece não interessar. Ele se coloca para além de qualquer processo hegemônico.

3. A filosofia como exercício do pensamento conceitual

No quadro do que foi apresentado até aqui, podemos definir a filosofia como a atividade de criar conceitos.⁷ Isso quer dizer que, no exercício da filosofia, não pensamos por palavras? Exatamente. Na filosofia, usamos também as palavras como ferramentas, mas elas são apenas uma forma de expressar os conceitos, assim como elas também expressam as figuras e imagens, através de metáforas e parábolas. O essencial do pensamento filosófico é o trato com os conceitos.

Já Kant havia definido o pensamento como “o conhecimento por conceitos”; no entanto, para ele o conceito seria uma forma de “representação universal”, enquanto que a intuição seria uma forma de “representação singular”.⁸ Acompanhemos sua definição de conceito:

Todos os conhecimentos, isto é, todas as representações conscientemente referidas a um objeto são, ou **intuições** ou **conceitos**. A intuição é uma **representação singular**; o conceito, uma **representação universal** ou **representação refletida**.

O conhecimento por conceitos chama-se **pensar**. (Kant, 2003, p. 181)

Mais adiante, lemos sobre como se formam os conceitos, segundo o filósofo, a partir dos atos lógicos da comparação, da reflexão e da abstração:

Os atos lógicos do intelecto, pelos quais os conceitos se produzem segundo sua forma, são:

- 1) **a comparação**, isto é, o cotejo das representações entre elas, na sua relação com a unidade da consciência;

⁷ Ver Gilles Deleuze e Félix Guattari, *O que é a filosofia?*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

⁸ Ver Kant, *Manual dos cursos de Lógica Geral*. 2ª ed. Campinas/Uberlândia: Ed. Unicamp/Edufu, 2003.



I Simpósio Maringaense Sobre o Ensino de Filosofia

31 de agosto a 2 de setembro de 2009

- 2) **a reflexão**, isto é, a consideração reflexiva sobre como representações diversas podem ser concebidas numa consciência; e, finalmente,
- 3) **a abstração** ou **a separação** de tudo o mais em que as representações dadas se distinguem. (Kant, 2003, p. 187)

Na visão deste filósofo, quando intuímos não pensamos. Pensamos apenas quando organizamos uma representação universal das coisas, isto é, quando articulamos conceitos. Ainda para ele, o conceito é uma espécie de definição. Por exemplo, o conceito de mesa é algo que diz universalmente o ser mesa, válido para qualquer ente singular nesta categoria. Kant também define a filosofia como conhecimento por conceitos, ao menos no seu aspecto escolar. Vejamos:

A filosofia é, portanto, o sistema dos conhecimentos filosóficos ou dos conhecimentos racionais por conceitos. Este é o conceito desta ciência **na escola**. Mas, segundo seu conceito **no mundo**, ela é **a ciência dos fins últimos da razão humana**. Este alto conceito confere **dignidade** à filosofia, isto é, um **valor** absoluto. (Kant, 2003, p. 49)

Quero, porém, contrapor a Kant uma outra noção de conceito. Porque quando Kant fala em conceito, o faz no registro do pensamento por palavras, e, portanto, o conceito não pode ser outra coisa que não representação mental da coisa percebida pelos sentidos. Como *definição*, o conceito é necessariamente *referência*. E como referência, tende ao universal, ao absoluto, ao paradigmático.

Quando Deleuze e Guattari tratam da filosofia como atividade de criação de conceitos, estão tratando do conceito não como representação mental, definição lógica, mas como uma espécie de ato de pensamento para além de qualquer palavra ou imagem. A palavra vem depois do conceito: a palavra é o que o filósofo usa para nomear um conceito, posto que ele precisa ser nomeado para poder ser comunicado. Colocando-se fora do registro do pensamento por palavras, o conceito deixa de ser referente, para tornar-se consistente. Isto é, o conceito é em si mesmo e não em relação a algo que ele representa: “*não há mais projeção numa figura, mas conexão no conceito. É por isso que o conceito, ele mesmo, abandona toda referência para não reter senão conjugações e conexões que constituem sua consistência. O conceito não tem outra regra senão a da vizinhança, interna ou externa*” (Deleuze e Guattari, 1992, p. 119).

A questão da vizinhança e da conectividade do conceito explicita seu caráter anti-paradigmático. Ao conceito não cabe representar, definir, o que significa paralisar o



I Simpósio Maringaense Sobre o Ensino de Filosofia

31 de agosto a 2 de setembro de 2009

pensamento. Ao conceito compete mobilizar forças, misturar elementos, produzir experiências, pela proximidade, pela promiscuidade. Há como que uma *erótica* do conceito.

Como já afirmei e não será demais repetir, se a figura é paradigmática, projetiva, hierárquica e referencial, “*o conceito não é paradigmático, mas sintagmático; não é projetivo, mas conectivo; não é hierárquico, mas vicinal; não é referente, mas consistente*” (Deleuze e Guattari, 1992, p. 119). Isto é, o conceito não produz um grande sistema de pensamento, no qual tudo caiba e através do qual tudo se explique. Ao contrário, cada conceito, embora respondendo a um determinado problema, coloca novos problemas, que pedem novas conexões, novas criações, novos conceitos. Se for possível falar em “pensamento sistemático”, em “sistema de pensamento”, do ponto de vista do conceito, esta possibilidade estará do lado de um “sistema dinâmico”, resultante de um conjunto de conceitos que se conectam e que se reconectam, recriando o sistema a cada momento. Um sistema sem hierarquia (não há conceito “melhor” do que outro, “superior” a outro, “necessário” a outro); sem referência; sem universalidade. O conceito, definitivamente, não está no âmbito da *representação*.

Esta noção de conceito levou Deleuze a falar em uma espécie de *pop’filosofia*: “...*não há questão alguma de dificuldade nem de compreensão: os conceitos são exatamente como sons, cores ou imagens, são intensidades que lhes convêm ou não, que passam ou não passam. Pop’filosofia. Não há nada a compreender, nada a interpretar*” (Deleuze e Parnet, 1998, p. 12). Os conceitos não estão para serem compreendidos. A compreensão, o que faz, é imobilizar o pensamento, na medida em que apresenta a resposta para um problema. Se o problema está resolvido, já não é necessário pensar. Os conceitos, ao contrário, são mobilizadores e motores do pensamento, estão para fazer pensar, não para paralisar, imobilizar o pensamento. Cada conceito remete a outro conceito, a outro problema. Cada conceito conecta-se com vários outros e pede novas conexões. Assim, num movimento infinito do pensamento, o que temos é sempre novos conceitos sendo criados, por conexão, por deslizamento, por deslocamento... e a invenção de novos problemas, como num *moto contínuo*.

Esta noção do pensamento como movimento contínuo e perpétuo é a resposta de Deleuze à idéia de filosofia como conhecimento aberto, movido sempre pelo ato de questionar. Mas, ao mesmo tempo em que permanece fiel a esta tradição, o filósofo nos permite ver que a filosofia esforça-se sim por construir respostas: os conceitos. São os



I Simpósio Maringaense Sobre o Ensino de Filosofia

31 de agosto a 2 de setembro de 2009

conceitos as resultantes do enfrentamento dos problemas pelo pensamento. Mas como os conceitos não são paradigmáticos, mas sintagmáticos, eles estão sempre abertos, estabelecendo conexões e ensejando novos problemas. Daí o movimento do pensamento.

A noção de conceito e de filosofia que Deleuze desenvolve no final dos anos 1980 (a publicação original em francês de *O que é a filosofia?* é de 1991) é resultante da crítica à filosofia como representação que ele desenvolveu em meados dos anos 1960, estando consolidada especialmente em *Diferença e Repetição*. Para ele, a tradição filosófica esteve sempre ao lado da *representação*, o que não permitiu que a diferença fosse pensada em si mesma. Neste contexto, o pensamento é tomado como *reconhecimento*, como um pensar uma vez mais o já pensado. Não há, portanto, lugar para a criação. O pano de fundo, evidentemente, é o platonismo e é contra ele que Deleuze se volta, como evidencia, por exemplo, na seguinte passagem:

Descobrir o exercício superior ou transcendente das faculdades, Platão o subordina às formas de oposição no sensível, de similitude na reminiscência, de identidade na essência, de analogia no Bem; deste modo, ele prepara o mundo da representação operando uma primeira distribuição de seus elementos, e já recobre o exercício do pensamento com uma imagem dogmática que o pressupõe e o trai. (2006, p. 207)

Eis o problema da reconhecimento: a criação de uma “imagem dogmática do pensamento” que coloniza nossas mentes e define, de antemão, o que significa pensar. Para Deleuze, a imagem do pensamento é o pressuposto implícito e pré-filosófico de toda e qualquer filosofia: “...é sobre esta imagem que cada um sabe, que se presume que cada um saiba o que significa pensar” (idem, p. 192). Assim, nenhum pensamento é virgem, novo, mas já construído sobre pressupostos que determinam, de antemão, o que será pensado (eis aí, portanto, a reconhecimento):

O modelo da reconhecimento está necessariamente compreendido na imagem do pensamento. Quer se considere o *Teeteto* de Platão, as *Meditações* de Descartes, a *Crítica da razão pura* de Kant, é ainda este modelo que reina e que “orienta” a análise filosófica do que significa pensar /.../ Tal orientação é deplorável para a Filosofia, pois o triplo nível suposto de um pensamento naturalmente reto, de um senso comum natural de direito, de uma reconhecimento como modelo transcendental, só pode constituir um ideal de ortodoxia. A Filosofia não tem mais qualquer meio de realizar seu projeto, que era o de romper com a *doxa*. (Deleuze, 2006, p. 196)

Ora, o ideal de romper com a *doxa* está presente na filosofia desde suas origens gregas. No entanto, o que afirma Deleuze é que na constituição de uma imagem do pensamento, sempre dogmática, o que se faz é promover uma *ortodoxia*, isto é, levar a *doxa*,



I Simpósio Maringaense Sobre o Ensino de Filosofia

31 de agosto a 2 de setembro de 2009

que é sempre particular, para um patamar coletivo, generalizado. Impor uma imagem do pensamento significa, portanto, promover a ortodoxia, não romper com a doxa, produzindo uma filosofia crítica. Para efetivamente romper com a doxa, inaugurar um pensamento novo, genetal, virgem, com o poder da crítica e da criação, é necessário que se invista na produção de um *pensamento sem imagem*, isto é, um pensamento fora do âmbito da reconhecimento, em que seja possível produzir experiências de pensamento para além do já-pensado. Para Deleuze, um tal pensamento é resultado de um ato violento. Contrariamente à noção aristotélica de que o pensamento é natural no ser humano (o *zoon logon echon*), para o filósofo francês contemporâneo nós só pensamos quando somos *forçados* a pensar. Se há alguma naturalidade em pensar, ela se dá no âmbito de uma imagem dogmática do pensamento, que induz à reconhecimento; mas, para sair desta ortodoxia, é necessária “uma violência original feita ao pensamento”, uma inimizade, algo que o tire de sua “naturalidade”: “*o que é primeiro no pensamento é o arrombamento, a violência, é o inimigo...*” (idem, p. 203).

A violência, aquilo que arromba a naturalidade de um pensamento tranqüilo e “automático” é o *problema*. Pensamos, efetivamente, quando nos deparamos com um problema que não tem solução no âmbito de uma imagem dogmática do pensamento. Aquilo que força a pensar, o “motor de arranque” do pensamento novo, aquilo que põe o pensamento em movimento, é o encontro, que suscita o problema. Sigamos o raciocínio de Deleuze:

Há no mundo alguma coisa que força a pensar. Este algo é objeto de um *encontro* fundamental e não de uma reconhecimento. O que é encontrado pode ser Sócrates, o templo ou o demônio. Pode ser apreendido sob tonalidades afetivas diversas, admiração, amor, ódio, dor. Mas, em sua primeira característica, e sob qualquer tonalidade, ele só pode ser sentido. É assim que ele se opõe à reconhecimento, pois o sensível, na reconhecimento, nunca é o que só pode ser sentido, mas o que se relaciona diretamente com os sentidos num objeto que pode ser lembrado, imaginado, concebido /.../ Aquilo que só de ser sentido (o *sentiendum* ou o ser do sensível) sensibiliza a alma, torna-a “perplexa”, isto é, força-a a colocar um problema, como se o objeto do encontro, o signo, fosse portador de problema – como se ele suscitasse problema. (2006, p. 203-204)

Para exemplar esta experiência de um pensamento virgem, genetal, radicalmente novo, pois que está além de toda ortodoxia, Deleuze recorre a Artaud, que sabe que a questão não é saber orientar-se no pensamento, mas, efetivamente, pensar algo. Segundo Deleuze, Artaud sabe que “*pensar é criar, não há outra criação, mas criar é, antes de tudo, engendrar ‘pensar’ no pensamento*” (idem, p. 213). Não se trata, porém, de propor uma nova imagem do pensamento, uma imagem artaudiana ou mesmo esquizofrênica do pensamento. Isto significaria matar a força criativa. Não há método para pensar. Transformar o pensamento em



I Simpósio Maringaense Sobre o Ensino de Filosofia

31 de agosto a 2 de setembro de 2009

método é enclausurá-lo nos limites de uma imagem do pensamento, nos limites da reconhecimento, impedindo a força criativa.

O pensamento criativo nasce da violência do problema, constrói-se singularmente em cada experiência, para advir em algo que não fornece um panorama de respostas, mas convida ao pensamento, na medida em que mobiliza novos problemas. Ora, na obra escrita com Guattari e publicada em 1991, Deleuze definirá o resultado deste empreendimento criador como sendo o conceito. Assim, problema e conceito são as duas pontas da filosofia, de um pensamento não ortodoxo. Mas duas pontas que se unem, não no eterno retorno do círculo, mas talvez na curva torcida de um anel de Moebius, na qual não se retorna ao mesmo ponto. Problema suscita conceitos e conceito suscita problemas. Uns retornam sobre os outros produzindo novas experiências de pensamento.

Se tomamos então a filosofia como este empreendimento criativo do pensamento que, forçado por encontros que não podem ser compreendidos no âmbito do já pensado e ensejam problemas, produz conceitos sempre novos, conceitos que não estão para serem compreendidos, mas para serem experimentados e gerarem novos problemas e novos conceitos, como pensar seu exercício na sala de aula? É o que procurarei desenvolver na última parte deste artigo.

4. Filosofia e o exercício do pensamento na sala de aula

Quando pensamos o exercício da filosofia na sala de aula, no quadro do que está sendo tratado neste artigo, a pergunta que se impõe é: estamos investindo em experiências de pensamento ou impondo uma reconhecimento? Ou, em outras palavras: estamos ensinando a filosofia como atitude crítica e criativa ou estamos disseminando uma imagem dogmática do pensamento? Permita-me, leitor, voltar à obra de Pierre Lévy já trabalhada aqui para trazer uma última citação, importante para a argumentação que pretendo construir. Afirma ele que:

Havelock propôs uma interpretação para o nascimento da filosofia baseada na passagem de uma cultura oral para uma cultura escrita. Quando o problema da transmissão das narrativas fundadoras é resolvido, somente então pode ser colocado, em toda sua amplitude, o da fundação racional do discurso. *Uma educação pela experiência, a memória, a poesia, a recitação dos mitos, iria ser substituída por um ensino onde o treinamento para o exame dialético das idéias teria o papel principal.* Sócrates certamente é um oralista, embora não use mais a palavra para exercícios de memória poética, mas sim como um instrumento prosaico adequado para quebrar o charme da tradição épica ou lírica, graças ao manejo de uma sintaxe e de um vocabulário conceitual estranhos à oralidade primária. (1993, p. 94, os grifos são meus).



I Simpósio Maringaense Sobre o Ensino de Filosofia

31 de agosto a 2 de setembro de 2009

Discordo de tal interpretação da invenção da filosofia como uma transição da cultura oral para a cultura escrita.⁹ Talvez possamos argumentar que o exercício da filosofia incorra na criação de um novo gênero literário; mas é inegável que, em Platão, a oralidade de Sócrates é a máquina produtora da argumentação. O agonismo do debate oral continua presente no texto escrito. E, mais do que a palavra escrita, é este agonismo que move o pensamento e a criação conceitual. Discordo desta interpretação porque nela fica patente a idéia de que a filosofia seja um pensamento por palavras, enquanto que me ponho de acordo com a idéia de que seja a filosofia o exercício de um pensamento por conceitos que, apenas em um segundo momento, é traduzido em palavras para a comunicação, conforme já trabalhado aqui.

Mas o que quero comentar a partir da citação de Lévy é o trecho que destaquei, em que ele afirma que há neste momento da “invenção” da filosofia, coincidente com a passagem da tecnologia oral para a tecnologia escrita, uma transição de uma *educação pela experiência* para um *ensino como treinamento*. Ora, se no contexto da oralidade há uma experiência do pensamento, que se dá no âmbito da *repetição* (via poesia, música, rapsódia) da informação transmitida, experiência esta que permite a criação, na medida em que produz diferença, e que é o motor do aprendizado, no âmbito da escrita há um esforço de treinamento, que desmobiliza a criação, na medida em que se baseia em uma repetição que não gere diferença. Ou, para dizer de outro modo, no âmbito da tecnologia oral temos o foco da educação posto no ato de *aprender*, dado pela experimentação, pela experiência própria de cada um; enquanto que no âmbito da tecnologia escrita temos o foco da educação posto no ato de *ensinar*, na maneira como o professor molda todo e cada aluno segundo um método, segundo uma técnica.

É inegável que, tomada como resultado a tecnologia da escrita, como pensamento por palavras, como reconhecimento, a filosofia esforçou-se por construir imagens de pensamento, para seguir usando o conceito deleuziano. Tais imagens de pensamento podem ser e *precisam* ser ensinadas. Mas este ensino é um *treinamento*: somos treinados a pensar de determinada maneira. Ou, para dizer de outra forma: não *aprendemos* uma imagem do pensamento, não a experimentamos como novidade absoluta de nosso próprio pensamento, mas somos treinados para pensar segundo ela, investindo na reconhecimento e na repetição do mesmo. Somos treinados a pensar por palavras como a possibilidade única da filosofia e o que fazemos como

⁹ Esta é também a tese defendida por Giorgio Colli em *O Nascimento da Filosofia*.



I Simpósio Maringaense Sobre o Ensino de Filosofia

31 de agosto a 2 de setembro de 2009

professores é treinar nossos alunos para fazerem o mesmo, na melhor das hipóteses (isto é, quando logramos que eles “aprendam” a filosofia).

Ora, uma tal metodologia do ensino da filosofia não investe na vivência de experiências de pensamento. Como mostrou Lévy, a invenção da filosofia (ou *desta* filosofia comprometida mais com as palavras e menos com os conceitos em sentido deleuziano) se fez no contexto da substituição de uma “educação pela experiência” por um “ensino como treinamento”. Em tal registro, ensinar filosofia significa treinar o pensamento segundo uma determinada imagem dogmática, seja ela platônica, cartesiana, kantiana ou qualquer outra.

Mas, se queremos, ao contrário, investir no exercício da filosofia como experiência do pensamento, com o trato com os conceitos, precisamos mudar o foco do *ensino* para o *aprendizado*. Isto é, deslocar o processo educativo da filosofia do “ensinar a pensar”, foco serializante e generalizante que parte do professor e de seu método para atingir coletivos de estudantes, para um “aprender a pensar”, em que o foco esteja no processo singular de pensamento de cada um. E, para isto, não há método.

Que significa “aprender”? Como aprender a pensar? O estudo simples de um caso concreto, “aprender a nadar”, demonstra que não se trata tanto de assimilar um saber através de um método como de articular dois conjuntos de problemas para formar um único campo problemático. O mar é o primeiro campo em que as relações diferenciais entre micro-elementos constituem conjuntos constituem conjuntos e depois um sistema. O mar é uma Idéia, isto é, sistema de problemas cujas correntes e ondas são simultaneamente soluções e elementos de novos problemas. (Gil, 2000, p. 19)¹⁰

O aprendiz, afirma Deleuze em *Diferença e Repetição*, é aquele que coloca-se em relação com problemas, que constitui e enfrenta problemas, sejam eles práticos ou teóricos. Assim, tanto faz se falamos em aprender a nadar (ato estritamente prático) ou aprender a filosofar (ato estritamente teórico); em ambos os casos, trata-se de constituir um problema e enfrentá-lo, entrando no campo problemático e produzindo possibilidades de superação do problema. Acompanhemos o exemplo de Deleuze:

Aprender é penetrar no universal das relações que constituem a Idéia e nas singularidades que lhe correspondem. A idéia de mar, por exemplo, como mostrava Leibniz, é um sistema de ligações ou de relações diferenciais entre partículas e de singularidades correspondentes aos graus de variação destas relações, o conjunto do sistema encarnando-se no movimento real das ondas. Aprender a nadar é conjugar pontos notáveis de nosso corpo com os pontos singulares da Idéia objetiva para formar um campo problemático. Esta conjugação determina para nós um limiar de consciência ao nível do qual

¹⁰ O exemplo do aprender a nadar a que se refere José Gil é de *Diferença e Repetição* e na edição brasileira está desenvolvido na página 237.



I Simpósio Maringaense Sobre o Ensino de Filosofia

31 de agosto a 2 de setembro de 2009

nossos atos reais se ajustam as nossas percepções das correlações reais do objeto, fornecendo, então, uma solução do problema. Mas as idéias problemáticas são ao mesmo tempo os elementos últimos da natureza e o objeto subliminar das pequenas percepções. Deste modo, “aprender” passa sempre pelo inconsciente, passa-se sempre no inconsciente, estabelecendo, entre a natureza e o espírito, o liame de uma cumplicidade profunda. (2006, p. 237)

Vemos, assim, que o aprendizado, para Deleuze, não é o mesmo que para Platão. Para este último, o aprendizado era a reconhecimento, era a experiência de uma alma reconhecer aquilo que já sabia, mas que, pelas limitações do corpo, havia sido esquecido. Para Deleuze, ao contrário, o aprendizado é a produção de um encontro absolutamente novo, e do qual não podemos vislumbrar de antemão os resultados.

Duas observações parecem-me especialmente importantes a partir da noção de aprendizado apresentada por Deleuze: a primeira, é que se o aprendizado é um encontro com signos, uma entrada no campo problemático, cada experiência de aprendizado é *singular* e irrepetível. O ensino é uma espécie de convite; sua ligação com o aprendizado é frágil e tênue. Isto significa que, para além de qualquer método de ensino, não há método para o aprendizado; “*não há método para encontrar tesouros nem para aprender*”, escreveu Deleuze (2006, p. 237). Colocar o foco do processo educativo no aprendizado significa, portanto, trabalhar a educação como experiência, como experimentação. Cada estudante precisa fazer ele próprio o movimento, ele próprio precisa experimentar o pensamento, entrar no campo problemático e experimentar o pensar por conceitos.

A segunda observação é que o que é válido para o aprendizado das atividades práticas (o nadar, por exemplo) também é válido para o aprendizado das atividades teóricas (o filosofar, por exemplo). Assim, aprender a filosofar é também, necessariamente, penetrar singularmente num campo problemático, experimentar os problemas, mobilizar-se em torno deles, experimentar conceitos, fabricar conceitos para fazer frente a tais problemas.

Assim, tratar do ensino da filosofia como criação de conceitos, como experiência do pensar por conceitos, significa fazer da sala de aula uma espécie de laboratório, ou, para escapar do referente científico, talvez seja melhor falar em uma “oficina de conceitos”. Trata-se de deslocar o foco do ensino como treinamento para uma educação como experiência, em que cada estudante seja convidado a colocar seus problemas, adentrar no campo problemático e experimentar os conceitos, experimentar o pensamento por conceitos, seja manejando e



I Simpósio Maringaense Sobre o Ensino de Filosofia

31 de agosto a 2 de setembro de 2009

deslocando conceitos criados por filósofos ao longo da história do pensamento, seja *criando* seus próprios conceitos.¹¹

Algumas pistas de como agiria um professor que convida ao exercício do aprender filosofia como pensamento conceitual nos são dadas pelo próprio Deleuze, quando comenta que o ato de criar em filosofia é uma espécie de *roubo*, na medida em que cada filósofo entra em contato com o pensamento dos outros, mergulha em seus campos problemáticos e apropria-se de seus conceitos. Mas uma tal apropriação, que é o próprio aprendizado, significa uma re-criação, uma vez que os conceitos são deslocados de seu campo problemático para um outro campo, o daquele que faz a experiência do pensamento próprio. Neste sentido, o roubo é o contrário do plágio; plagiar é repetir, é fazer como, é imitar, é copiar. Roubar é repetir fazendo a diferença, é fazer como inventando um novo jeito de se fazer, é inventar de novo.

Encerro com uma última citação de Deleuze, para fique ressoando no leitor o desafio para encarnar este tipo de professor de filosofia que seja uma espécie de “motor de arranque” do ato de pensar por conceitos em cada um de seus alunos. Um professor que se coloque para além do modelo, daquele que incita a fazer como, mas também para além da figura desprezível do juiz, que julga o movimento do outro. Um professor aberto ao acaso, ao *acontecimento*, que faça uma longa preparação para que seja possível estar aberto e atento ao que acontece na sala de aula, permitindo-se seguir estes fluxos. Um professor que carregue seu “saco de utilidades”, de peças e ferramentas que podem ser usadas ou desprezadas, montadas ou desmontadas, de acordo com a situação. Um professor que convide cada aluno a fazer seu próprio movimento de pensamento. Um professor que, mais do que falar bem e resolver bem os problemas, saiba como mobilizar cada estudante para colocar seus problemas e mergulhar no campo problemático, adentrando na aventura sem bússolas e sem mapas do *aprender* filosofia.

Professor, gostaria de conseguir dar uma aula como Dylan organiza uma canção, surpreendente produtor, mais que autor. E que comece como ele, de repente, com sua máscara de palhaço, com uma arte de cada detalhe arranjado e, no entanto, improvisado. O contrário de um plagiador, mas também o contrário de um mestre ou de um modelo. Uma preparação bem longa, mas nada de método nem de regras ou receitas. Núpcias, e não casais em conjugalidade. Ter um saco onde coloco tudo o que encontro, com a condição que me coloquem também em um saco. Achar, encontrar, roubar, ao invés de regular, reconhecer e julgar. Pois reconhecer é o contrário do encontro. Julgar é

¹¹ Tenho tentado fazer o exercício de pensar passos metodológicos para um *ensino* articulado com o aprendizado da filosofia como experiência com o pensamento conceitual. Ao leitor interessado sugiro a leitura de *A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade*, publicado no livro organizado por Renê J. T. Silveira e Roberto Goto, *Filosofia no Ensino Médio: temas, problemas e propostas* (São Paulo, Edições Loyola, 2007).



I Simpósio Maringaense Sobre o Ensino de Filosofia

31 de agosto a 2 de setembro de 2009

a profissão de muita gente e não é uma boa profissão, mas é também o uso que muitos fazem da escritura. Antes ser um varredor do que um juiz. Quanto mais alguém se enganou em sua vida, mais ele dá lições; nada como um stalinista para dar lições de não-stalinismo e enunciar as “novas regras”. Há toda uma raça de juízes, e a história do pensamento confunde-se com a de um tribunal; ela se vale de um tribunal da Razão pura, ou então da Fé pura... Por isso muitas pessoas falam com tanta facilidade em nome e no lugar dos outros, e gostam tanto das questões, sabem colocá-las e respondê-las tão bem. (Deleuze e Parnet, 1998, p. 16-17)



I Simpósio Maringaense Sobre o Ensino de Filosofia

31 de agosto a 2 de setembro de 2009

Referências bibliográficas

COLLI, Giorgio. *O Nascimento da Filosofia*. Campinas: Ed. Unicamp, 1988.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.

GALLO, Sílvio. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. In SILVEIRA, Renê J. T.; GOTO, Roberto (orgs.). *Filosofia no Ensino Médio: temas, problemas e propostas*. São Paulo: Loyola, 2007, p. 15-36 (coleção “Filosofar é preciso”).

GIL, José. O Alfabeto do Pensamento (Prefácio à edição portuguesa de *Diferença e Repetição*). In DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. Lisboa: Relógio D’Água, 2000 (p. 9-29).

KANT, *Manual dos cursos de Lógica Geral*. 2ª ed. Campinas/Uberlândia: Ed. Unicamp/Edufu, 2003.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.



I Simpósio Maringaense Sobre o Ensino de Filosofia

31 de agosto a 2 de setembro de 2009

Uma Discussão acerca de Instrumentos e Critérios de Avaliação em Filosofia: uma construção possível

Prof. Acilon dos Santos

O processo de avaliação pedagógica na disciplina de filosofia deverá considerar tanto o potencial quanto o resultado, componentes estes que uma vez observados, poderão melhor permitir, não só avaliar, o aproveitamento individualmente, mas também avaliar o processo ensino – aprendizagem como um todo.

O potencial orientará os objetivos a ser seguidos e as metas a ser atingidas.

O resultado constituirá o elemento necessário sobre o qual incidirá as observações e análises do desempenho dos objetivos e das metas.

Para tal procedimento acontecer de forma razoável , considerar-se-á o que determina a LDB, no seu artigo 24, item V, letra A, segundo o qual o processo de avaliação do desempenho do aluno deverá ser contínuo, acumulativo. O que implicará necessariamente, realização de um acordo (contrato pedagógico) sobre pontos fundamentais quanto ao conteúdo e a metodologia, bem como sobre pontos fundamentais de interesse da unidade escolar. Contrato pedagógico cujas características fundamentais se encontram no contrato social do filósofo Rousseau.



I Simpósio Maringaense Sobre o Ensino de Filosofia

31 de agosto a 2 de setembro de 2009

Obstáculos ao Ensino de Filosofia tendo como Enfoque Experiências no Ensino de Jovens e Adultos do Paraná (EJA)

Prof. João Flávio Zan Israel

A filosofia é “disciplina”, mas difere-se por ser um instrumento do pensamento, e que se abre a uma reflexão ampla. Filosofia se aprende, de acordo com Kant, que se equipara a concepção hegeliana, filosofando, dessa forma é necessário contato com as obras e textos filosóficos. É de uma amplitude que atinge todas as disciplinas (matérias e cursos), pois ela fala da vida e acontecimentos que nos cercam.

Como “todo” curso, a filosofia tem um linguajar específico, mas o diferencial desta é que há termos que podem ser o contrário do comum, pois ela elabora críticas ao linguajar comum. Assim, de certa forma, a filosofia se distancia do dia-a-dia. Causa um estranhamento. Então, como conciliar algo que, ora reflete sobre o cotidiano ora se afasta.

De que maneira se torna possível o ensino de filosofia, sendo que há falta de leitura, em sentido geral, nos estudantes. Isso é um problema muito grande para o estudo da filosofia, pois as orientações que encontramos nas Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná, é fazermos leituras dos escritos filosóficos.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento da Educação Básica. **Diretrizes curriculares de Filosofia para a Educação básica**. Curitiba: SEED/DEB, 2008.



O Uso de Filmes em Sala de Aula

Prof. Jossyara Apa. Freitas de Souza

Grande parte dos professores da educação básica, utilizam o recurso audiovisual como uma ferramenta de encaminhamento didático – pedagógica, e, na sua prática tem que unir o conhecimento de sua disciplina com os conhecimentos tecnológicos à uma estrutura social complexa, onde sua prática também está inserida.

Dessa maneira, encaminhar uma atividade com a utilização de filmes requer algumas considerações, as quais, começam primeiramente por sua organização, é preciso que os professores se apropriem de um conhecimento sistêmico e analítico, anterior à exibição do filme, pois o aproveitamento dessa atividade está interligado com a maneira como ela é pensada, organizada, conduzida e posteriormente avaliada.

Por se tratar de uma alternativa de atividade em sala de aula capaz de propiciar um diálogo entre as diversas temáticas e abordagens: sociológicas, filosóficas e históricas, o cuidado com o encaminhamento é de suma importância, já que o filme não deve ser pensado isoladamente, ele precisa ser problematizado sem perder de vista o contexto escolar, ou seja, os propósitos pedagógicos da disciplina devem estar contemplados.

Assim, a presente comunicação tem como objetivo subsidiar a reflexão acerca da utilização de filmes em sala de aula e propor uma prática baseada na metodologia “Tela Crítica” – prof.dr. Giovanni Alves - que auxilie os professores na utilização dessa atividade que é muito recorrente em sala de aula.



I Simpósio Maringaense Sobre o Ensino de Filosofia

31 de agosto a 2 de setembro de 2009

Algumas Considerações sobre a Disciplina de Filosofia no Ensino Médio da Rede Estadual Paranaense

Prof. Marta Helena Rodrigues Chote

O retorno da Filosofia à matriz curricular do Ensino Médio, em 2006 no Estado do Paraná, e em todo o território brasileiro, de forma obrigatória e progressiva para todos os anos do ensino médio, a partir de 2008, tem levado a uma série de estudos e reflexões em torno das condições de possibilidades da disciplina cumprir, nesse nível de ensino, seu objetivo de possibilitar aos estudantes uma compreensão e re-elaboração críticas da complexidade do pensamento, da experiência e do mundo humanos em contextos histórico-sociais diversos.

As **Diretrizes Curriculares de Filosofia para a Educação Básica Paranaense**, construídas a partir de 2003, com a participação de professores das Escolas Estaduais, dos Núcleos Regionais de Educação e da Secretaria de Estado da Educação, além de professores de várias Universidades estaduais, federais e particulares, constituem documento norteador do trabalho com a disciplina no sentido de se buscar, para além de sua legalidade, sua reconhecida permanência no espaço escolar.

Nesse sentido, a presente comunicação tem o objetivo de traçar algumas considerações sobre os fundamentos teórico-metodológicos assumidos pelas Diretrizes, buscando-se realizar algumas e necessárias reflexões em torno desse documento e das possibilidades de trabalho pedagógico-filosófico que ele abre, especialmente no sentido de se ponderar sobre a defesa do ensino de filosofia enquanto atividade de criação de conceitos.



ORKUT: A possibilidade da comunidade de investigação na internet

Prof. Paulo Francisco de Lima

Diante de todas as transformações que a informática criou e cria constantemente na atualidade, não se pode negar a importância deste veículo de comunicação para todas as pessoas, mas principalmente para os jovens, os quais encontram nela e em particular nas comunidades criadas no “ORKUT” uma possibilidade de veicular ideias e opiniões sobre os mais diferentes assuntos.

Sendo assim, podemos ser levados a encontrar nessa ferramenta, uma oportunidade de fazer filosofia colocando em ênfase, de início, as questões a que nos expõe “Celso Candido” ao refletir sobre a importância do ciberespaço nas reflexões filosóficas atuais:

“Diante do furacão cibernético, o que dizem os filósofos? É o fim ou uma nova oportunidade da filosofia? Que será filosofar neste novo espaço intercultural, livre, em expansão permanente? Muitas questões estão em jogo para os filósofos e para a filosofia...”

Entendemos que o espaço da filosofia foi construído, inicialmente, na “Agora”, na praça pública, e, por ser o lugar onde circulavam as idéias, criavam-se conceitos e formavam-se opiniões (não que a pura opinião fosse de alguma importância para os primeiros filósofos). Perguntamo-nos hoje, em qual espaço temos mais ideias circulando e sendo formadas a todo instante que na internet, onde as comunidades do ORKUT, em particular, funcionam como ponto de partida para expressões individuais e culturais e, porque não dizer, para reflexões sobre problemas enfrentados pela maioria dos jovens e adolescentes.

Certamente, devido a área de alcance da internet, o ORKUT já passou de *local de bate papo desinteressado* a criador de novas expressões culturais e que, bem orientado, certamente pode tornar-se espaço para reflexões muito relevantes que chegarão a formular novas teorias sobre questões filosóficas tanto novas quanto antigas, sem deixar de lado todo seu deslumbramento e sua capacidade de atrair os jovens e adolescentes, pois pensamos que, de forma parecida à que Sócrates conquistava os jovens de Atenas, o ORKUT conquista os jovens, adolescentes e, até mesmo, adultos na atualidade.



I Simpósio Maringaense Sobre o Ensino de Filosofia

31 de agosto a 2 de setembro de 2009

Algumas Considerações sobre o Ensino de Filosofia no Ensino Médio

Prof. Selson Garutti

O Presente texto pretende contribuir para a reflexão, o estudo e a crítica a respeito do conteúdo de filosofia no ensino médio, dentro do sistema de ensino brasileiro público e privado. Digressões as quais vem sendo realizada na grande maioria do interior das comunidades educacionais, tal reflexão deve inicialmente constituir-se um novo olhar no qual se contextualiza o problema, determinando com isso, uma reflexão de origem e desenvolvimento ao longo da história, da cultura e da educação brasileira. Estabelecendo uma ponderação sobre as teorias, na qual se funda toda discussão tomada sem um sentido provisório, como toda teoria, a filosofia aqui é entendida como reflexão teórica - crítica de problemas que são apresentados pelas relações de ser humano com a natureza, consigo mesmo e com os outros seres humanos, relações a partir de necessidades e exigências historicamente constituídas.

Para pensar a filosofia aplicada no ensino médio deve-se pensá-la de forma distinta do conceito do senso comum, entendido como conhecimento espontâneo e pré-crítico de fundamentação. Nem deve ser pensando como pensamento religioso – Teológico. A filosofia, ou ato filosófico de reflexão, deve ser entendido como uma ação crítica-reflexiva necessária que se constitui não somente como desvendamento de verdades originais, mas também como sendo medida de difusão científica do conhecimento, socializando e transformando em ações concretas.

É a partir desse conceito filosófico que gostaríamos de iniciar a discussão. O momento em que o ensino de filosofia adquire um sentido prático de reflexão/ação para os educadores e para os educandos.

A proposta deste texto se desenvolve a partir, de considerações que objetivam demonstrar a importância, a necessidade e as exigências de conceber um ensino de filosofia como sendo a um exercício de revisão teórico-crítico dos problemas de um dado contexto histórico.

Embora a expansão do ensino de filosofia no ensino médio atualmente seja algo significativo, não podemos deixar de lado a preocupação com a qualidade desse ensino e, portanto, da necessidade de uma criteriosa seleção de seus conceitos e conteúdos.



Uma Proposta para a Metodologia do Ensino de Filosofia no Ensino Médio

Prof. Sabrina de Paula Costa Gomes

Neste trabalho estudamos uma questão fundamental que desafia o ensino de Filosofia nos dias de hoje: como motivar o trabalho em sala de aula nessa disciplina? A partir desta questão confrontaremos as propostas pedagógico-filosóficas de Immanuel Kant e Matthew Lipman. Duas abordagens pedagógicas são comumente utilizadas no ensino da Filosofia escolar: a temática e a histórica. Se analisarmos o propósito da disciplina de filosofia descrito no planejamento escolar da rede estadual de ensino, lá encontramos o objetivo de estimular a reflexão, a investigação e a criação de conceitos. A pergunta central é: a aula expositiva tradicional seria capaz de garantir que ao aluno o desenvolvimento dessas qualidades? Para Kant a formação filosófica objetiva desenvolver no sujeito do conhecimento os elementos necessários para o pensamento autônomo. Essa superação que recusa o senso comum deve ser capaz de representar as suas próprias idéias através de uma organização lógico-mental coerente da realidade. Isso é o esclarecimento a que uma educação deve visar, que nada mais é que a construção da autonomia, capaz de garantir a saída da minoridade da condição natural dos indivíduos, levando-os a fazer o uso da própria razão em virtude do bem. Matthew Lipman, ao refletir como por meio da Filosofia poderia promover a aquisição de autonomia intelectual ao estudante, desenvolveu um novo método de ensinar a disciplina. Tal método fundamenta-se no conceito peirceano de comunidade de investigação. Trata-se de uma modificação do modo tradicional de ensino. Nessa abordagem Lipman propõe que a sala deve ser reorganizada de forma que os alunos investiguem temas em grupos. Cada grupo representa uma comunidade que vai trabalhar unida para desvendar o desafio proposto pelo professor. O papel do professor consiste em incentivar a comunidade de investigação direcionando sua investigação acautelando-se para que as discussões não caiam no relativismo, o que as desviaria do objetivo principal que é a construção de um conhecimento sólido, comprometido com a busca da verdade. Esse processo pedagógico deve trabalhar com a noção de *situação-problema* na qual os conteúdos devem ser aplicados e trabalhados na forma de desafios. As características essenciais da comunidade de investigação são: apresentação de um obstáculo, criação de hipóteses, mobilização, elaboração de instrumentos e meios para resolver o desafio, utilização de conhecimentos prévios, acordo entre desafio e possibilidade de resolução por parte do aluno, possibilidade de assumir riscos, debater cientificamente e interagir.



I Simpósio Maringaense Sobre o Ensino de Filosofia

31 de agosto a 2 de setembro de 2009

Referencias Bibliográficas

KANT, Immanuel. *Resposta à pergunta: Que é "Esclarecimento"?* (*Aufklärung*). In: Textos Seletos. Trad. Floriano de Sousa Fernandes. 3ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005c.

KANT, Immanuel. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. In: Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1974a.

LIPMAN, Matthew. *A filosofia e o desenvolvimento do raciocínio*. Trad. de Ana Luiza F. Fancone. São Paulo: CBFC, 1985.

LIPMAN, Matthew. *A filosofia vai à escola*. São Paulo: 2ª ed. Summus editorial, 1990.

LORIERI, Marcos Antonio. *Filosofia: Fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação – Da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.



I Simpósio Maringaense Sobre o Ensino de Filosofia

31 de agosto a 2 de setembro de 2009

Filosofia e Educação Sexual

Prof. Franciele Monique Scopetec dos Santos

Graduanda Vanessa Costa

As Diretrizes do Ensino de filosofia no Ensino Médio do estado do Paraná configuram um grande avanço no sentido da discussão e debate para a efetivação de um paradigma didático, superando algumas demagogias através do compromisso efetivo com o ensino de temas filosóficos. As Diretrizes Curriculares de filosofia para o Ensino Médio optam pelos conteúdos estruturantes, para garantir que as características principais da disciplina não se percam. Temas abrangentes como a ética, política, estética, epistemologia, coexistem em tópicos relacionados dentro dos capítulos do livro didático. A partir do livro didático da disciplina de filosofia que a proposta dessa análise se efetiva, pois este ao tratar da filosofia da ciência e seus temas afins, apresenta uma discussão acerca da educação sexual. Nossa questão se fundamenta em como a filosofia pode ajudar nesse tema? Em uma análise, pormenorizada, efetuaremos uma reflexão do conteúdo apresentado no livro didático com fins de esclarecimento na discussão da educação sexual. Após a análise, acima proposta, provocaremos um debate maior com temas apresentáveis dentro da própria filosofia, pois entendemos que as normas e os comportamentos ligados à sexualidade, no contexto histórico, social e cultural, sempre foram norteados por valores e princípios religiosos e, posteriormente, ligados à fertilidade e às relações de convivência que eram estabelecidas pelos grupos sociais. Estabelecemos esta possível reflexão pautando-nos nas determinações basilares dos PCN'S onde atribuem a escola o papel de tratar a discussão apresentando que a “escola trate da sexualidade como algo fundamental na vida das pessoas”. Nada mais colaborativo que tratar em conjunto com as reflexões filosóficas, tais tão formativas para a construção de civilizações ao longo da história humana.



I Simpósio Maringaense Sobre o Ensino de Filosofia

31 de agosto a 2 de setembro de 2009

Acerca da Escravidão: idéias aristotélicas retratadas em Machado de Assis

Prof. Jocelino José de Souza

Nesse estudo, tende-se a apresentar a leitura do entendimento de Aristóteles sobre o tema da escravidão, na *Política*, assim como, mostrar que as mesmas idéias aristotélicas estão, presente no cotidiano brasileiro do século XIX, e são retratadas na literatura de Machado de Assis, mais exatamente, no conto *Mariana*. Entretanto, inicialmente, ocupou-se em entender, de modo sucinto, aquilo que se vem ensinando no âmbito da História da Humanidade sobre a gênese da escravidão. Depois, segue-se a apresentação do pensamento do filósofo grego, Aristóteles a respeito da Escravidão, que sintetizada demonstra que o escravo não é só servo do senhor, mas pertence ao senhor de um modo absoluto, tal como um objeto, uma ferramenta ou um instrumento. Essas idéias estão presentes na literatura de Machado de Assis – Ao contar suas histórias, Machado de Assis escreveu e reescreve a história do Brasil no século XIX – e, acredita-se que as mesmas idéias estão vivamente presentes na sociedade brasileira do século XIX e quem sabe, ainda ecoa na sociedade brasileira vigente (do século XXI).



Tendências atuais da Filosofia do Direito: evolução da noção de Contrato Social

Prof. Odair A. Tizeu

Por toda parte é possível identificar a proliferação de Leis ou a positivação de normas que, até para os olhos mais desatentos, evidenciam, em última instância, a tentativa de tornar os indivíduos da sociedade iguais entre si, suprimindo obstáculos à prática da efetiva cidadania, igualando entre si, aqueles que são originalmente diferentes. Trata-se da máxima aristotélica, propalada por Rui Barbosa: “tratar os iguais de modo igual e os desiguais de modo desigual, na justa proporção de sua desigualdade”. No entender desta comunicação, há mais neste movimento do que a famigerada “política de afirmação”. Será que o momento em que mais se fala em direitos das minorias não será o momento em que eles mais são desrespeitados? Não será uma tentativa de criar um manto ideológico de igualdade substancial onde ela, na prática, não existe? O mais rústico dos seres humanos sabe levantar sua voz em nome da dignidade humana, mas não será este conceito vazio quando se pergunta pelo seu significado ou ao objeto a que ele remete? O fato é que a velha noção de contrato social está em crise, porém, paradoxalmente, a noção de indivíduo a que ela se refere, está mais viva do que nunca. Então, pergunta-se: se o indivíduo subsiste, por que o contrato está sendo quebrado reiteradamente, apesar das garantias legais? Partindo da premissa que é impossível no atual estado de coisas e usando como parâmetro a idéia de contrato de Hobbes e Rousseau (guardadas as devidas diferenças entre eles), um retorno ao “estado de natureza”, só restaria a conclusão de que a noção de indivíduo em voga é outra, pertence a um outro modelo, que prescindem do coletivo, do objetivo do contrato, qual seja, o Estado. Conclui-se, também, que a idéia de indivíduo na sociedade contemporânea ocidental não condiz com a idéia de um contrato social, mas prescindem desta. Desta constatação resulta que as leis de visam criar uma igualdade original, emanadas do legislador estatal, têm em mente um indivíduo que não mais existe ou que foi superado historicamente, logo, estas leis tendem a ser inócuas.



I Simpósio Maringaense Sobre o Ensino de Filosofia

31 de agosto a 2 de setembro de 2009

As Sementes Filosóficas e Históricas do Liberalismo Clássico e seu Alcance Educacional na Atualidade: teoria e fundamento para a prática política docente

Prof. Paulo Emílio Santana

O presente artigo apresenta elementos históricos, filosóficos e educacionais do pensamento liberal clássico fazendo a relação com aspectos pedagógicos contemporâneos. Busca nas figuras de John Locke e Jean Jaques Rousseau os fundamentos necessários para o entendimento das sementes do pensamento liberal, analisando cada um destes autores desde os fatos históricos mais importantes das suas vidas até as suas principais propostas filosóficas e educacionais. Analisa ainda algumas manifestações liberais presentes na atual prática pedagógica, e as relações destas com os fundamentos estabelecidos por aqueles autores clássicos. Ao final, apresenta estratégias práticas para que os docentes articulem uma forma de fazer frente ao pensamento liberal a partir da prática pedagógica desenvolvida por eles no contexto escolar.



O Espelho Magnífico da Vaidade Prazerosa: antagonia da grande recusa

Prof. Rodrigo Pedro Casteleira

O presente trabalho se versará numa tentativa de estudo do capítulo 8 do livro *Eros e Civilização*, de Herbert Marcuse, chamado *As Imagens de Orfeu e Narciso*, onde o autor demonstra a razão como um instrumento repressor da civilização, e que está na base para regulamentar toda e qualquer tentativa humana de felicidade prazerosa. A hostilidade entre a razão e a supressão é tamanha que se referir ao prazer é estar contra a tudo o que seja racional, ainda mais quando a linguagem permanece com este caráter semântico de profanação, “a difamação do princípio de prazer provou seu irresistível poder”, acusar-lhe era mais desejoso do que entender-lhe.

Por mais que os homens, manipulados por si mesmos, tentem ir contra o princípio de prazer, sua supressão completa jamais será verificada. Eles esquecem que existe a fantasia, ou imaginação, detentora de uma verdade contrária à razão, mas que permite sustentar a Grande Recusa. Esta fantasia permite que lendas e mitos permeiem o princípio de desempenho, mas não é aceita como maturidade individual ou cultural, antes está considerada como infantil, algo como parte integrante de um mundo pueril e lúdico, todavia, “os arquétipos, os símbolos, foram aceitos; e o seu significado é usualmente interpretando em termos filogenético ou ontogenético.

Neste contexto serão abordados dois “heróis culturais” que inferiram muito na imaginação humana, além de determinar, sob certo aspecto, o destino da humanidade. Esta fantasia consiste em um processo mental separado, nasce, mas é abandonada pela estrutura organizada do prazer no ego da realidade, onde a razão supera, mesmo que seja desagradável, ainda consiste no que possa ser o correto e útil. A fantasia, por sua vez, ainda que muito mais aprazível e desejosa, fica destinada ao campo da inutilidade e mera futilidade, onde apenas vagas possibilidades oníricas se rarefazem.

Especificamente serão abordados Narciso e Orfeu, e quais significações se podem observar, como esses heróis são antagônicos, porém, muito próximos, quase indissociáveis, de Prometeu, o arquétipo do trabalho e da ordem.