



Fábio Antônio Gabriel

O ensino de filosofia enquanto experiência filosófica:

possibilitar ao estudante
de filosofia “criar
conceitos” e/ou “avaliar
o ‘valor’ dos valores”

2^a edição





Fábio Antônio Gabriel

O ensino de filosofia enquanto experiência filosófica:

possibilitar ao estudante
de filosofia “criar
conceitos” e/ou “avaliar
o ‘valor’ dos valores”

2^a edição


pimenta
cultural
2022
São Paulo

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2022 Fábio Antônio Gabriel.

Copyright da edição © 2022 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski

Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimário Pimentel Silva

Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand

Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah

Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos

Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil





Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabricia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katía Bruginiski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

O ensino de filosofia enquanto experiência filosófica

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeio
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taiza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil



PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton

Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite

Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho

Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Eliisene Borges Leal

Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior

Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes

Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo

Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva

Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento

Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza

Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.



O ensino
de filosofia
enquanto
experiência
filosófica

Direção editorial Patricia Biegging e Raul Inácio Busarello
Editora executiva Patricia Biegging
Coordenadora editorial Landressa Rita Schiefelbein
Diretor de criação Raul Inácio Busarello
Assistente de arte Naiara Von Groll
Marketing digital Lucas Andrius de Oliveira
Edição eletrônica Peter Valmorbida e Potira Manoela de Moraes
Imagens da capa Meepoohyaphoto, Miloje,
Hilmiabdillah22, Freepik - Freepik.com
Tipografias Swiss 721, Adibafih, Gotham
Revisão Izabel Loureiro
Autor Fábio Antônio Gabriel

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

G118e

Gabriel, Fábio Antônio

O ensino de filosofia enquanto experiência filosófica: possibilitar ao estudante de filosofia “criar conceitos” e/ou “avaliar o ‘valor’ dos valores” / Fábio Antônio Gabriel. – 2. ed. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-581-1

DOI 10.31560/pimentacultural/2022.95811

1. Ensino de filosofia. I. Gabriel, Fábio Antônio. II. Título.

CDD 107

Índice para catálogo sistemático:

I. Ensino de filosofia

Janaina Ramos – Bibliotecária – CRB-8/9166

ISBN da versão impressa (brochura): 978-65-5939-582-8

PIMENTA CULTURAL

São Paulo · SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 2

Sumário

Prefácio 13

Introdução..... 19

Capítulo I

Do Ensino de Filosofia na Educação:

possíveis contribuições de Deleuze e de Nietzsche..... 23

Ensinar História da Filosofia
ou Ensinar a Filosofar 25

Do conceito de verdade como
metáfora ao conceito de valor em Nietzsche 32

A investigação histórica sobre
os valores na obra de Nietzsche -
“Humano, demasiado humano” 40

Investigação do “valor dos valores”
em “Para a Genealogia da Moral” 44

A Filosofia enquanto criação
de conceitos segundo Deleuze 47

Capítulo II

As Diretrizes Curriculares

de Ensino de Filosofia do Estado

do Paraná e sua opção pela Filosofia

enquanto criação conceitual..... 64

A Gênese das DCE 66

As orientações das DCE 69

Os conteúdos estruturantes segundo as DCE..... 90

O uso do texto filosófico em sala de aula 101



Capítulo III

**Metodologia, Apresentação
e Análise dos Dados..... 112**

Caracterização das Instituições..... 120

Caracterização dos Sujeitos das Entrevistas 121

Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa *Google Docs* 121

Apresentação dos Resultados..... 123

Resultados da Primeira Etapa –
Pesquisa com Professores do Paraná..... 124

Resultados da Segunda Etapa –
Pesquisa com Estudantes 129

Resultados da Terceira Etapa –
Entrevistas com Professores 131

Constituição das Categorias..... 141

Categoria I – Estrutura e Elementos Didáticos
da Aula de Filosofia 144

Categoria II – Visão Filosófica
sobre a Aula de Filosofia..... 149

Categoria III – Experiência Filosófica..... 152

Análise dos Dados..... 155

Categoria I – Estrutura e Elementos Didáticos
da Aula de Filosofia..... 155

Categoria II – Visão Filosófica sobre
a Própria Aula de Filosofia 168

Categoria III – Experiência Filosófica 179

Experiência Filosófica:
algumas reflexões 190

*Análise professor P1
em relação as três categoriais..... 190*

*Análise professor P2
em relação as três categoriais..... 194*

*Análise professor P3
em relação as três categoriais..... 198*



*Análise professor P4
em relação as três categoriais.....202*

*Experiência Filosófica:
uma análise a partir dos sujeitos investigados207*

Considerações Finais..... 213

Referências 219

Sobre o autor 225

Índice remissivo..... 226



O ensino
de filosofia
enquanto
experiência
filosófica



Dedico este livro aos meus familiares, especialmente meus pais, Antônio e Inez e minha irmã Ana Cássia e aos professores de Filosofia e a todos que lutam pela defesa da dignidade da pessoa humana.



Agradecimentos ao meus pais, Antonio Gabriel e Inez Dutra Gabriel, e minha irmã, Ana Cássia Gabriel, pelo apoio e incentivo.

À profa. Izabel Loureiro, pela amizade e estímulo na trajetória acadêmica.

À profa. Ana Lúcia Pereira, pelas sábias orientações para a escrita da dissertação de mestrado que se transformou neste livro.

Ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, na pessoa dos docentes e discentes, pelo crescimento durante o mestrado, doutorado e estágio pós-doutoral.

O ensino
de filosofia
enquanto
experiência
filosófica



Nota: Este livro é resultado de pesquisa de mestrado em educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Na segunda edição foi alterado no título de "A aula de Filosofia" por "Ensino de Filosofia".

Prefácio

Nos últimos tempos, o Brasil tem enfrentado crises em vários setores, desde o político, econômico, chegando até os setores e contextos educacionais. No âmbito da educação, duas crises, particularmente, geraram graves desgastes e discussões. O Projeto de Lei sobre “Escola sem partido” e a Medida Provisória que ameaçava a retirada das disciplinas de Filosofia, Sociologia, Educação Física e Educação Artística, como disciplinas obrigatórias do currículo, tornando-as com disciplinas optativas provocaram reações em nível nacional, ultrapassando mesmo o universo das escolas. Em se tratando da Medida Provisória, gerou muitas discussões, debates, manifestações populares e, depois de muito desgaste, a Câmara de Deputados, reconsiderou em parte, mantendo as disciplinas de Filosofia e de Sociologia no ensino médio. No entanto, a ameaça de retirada da obrigatoriedade do ensino da Filosofia do currículo provocou muitas discussões e reflexões acerca da importância dessa disciplina na formação do aluno, além da incerteza de trabalho para profissionais concursados da área, e, ainda, a preocupação da retirada de disciplinas que ensinam a pensar e se relacionar serem negadas aos alunos.

A questão principal não se atém à flexibilização do currículo em si, (vários países industrializados possuem currículos flexíveis para a educação básica), mas na forma como foi proposta, apresentada e sem a possibilidade de discussões e contribuição, sem o respaldo devido da comunidade educacional que o legitima na prática, mascarando objetivos obscuros de gestores que não demonstram compromisso com a educação. Para discutir o papel da educação na sociedade contemporânea, precisamos levar em conta o processo de formação de professores, tanto inicial como continuada e em serviço, bem como o contexto escolar e o contexto das instituições formadoras, pois ambos são fundamentais para a forma de pensar, de agir e na formação em si do profissional da educação.

Em 02 de junho de 2008, foi promulgada a Lei no. 11.684, que garantiu a presença da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio. No entanto, o retorno da Filosofia ao currículo levantou problemas e questionamento acerca da forma de se conduzir o seu ensino, bem como da formação desse profissional. Questões como: será a filosofia um conteúdo que pode ser ensinado? Qual a metodologia adequada para se ensinar conteúdos de Filosofia? Qual a maneira mais eficaz para se realizar a “transposição didática” dos conteúdos de Filosofia no ensino médio? Como dar conta para que atuem e ensinem, fazendo conexões que atendam às demandas e às mudanças provocadas pela sociedade contemporânea?

Levando-se em conta esse contexto, o texto deste livro: “A aula de filosofia enquanto experiência filosófica: possibilitar ao estudante de filosofia ‘criar conceitos’ e/ou ‘avaliar o valor dos valores’, do pesquisador, Fábio Antônio Gabriel, é fruto da investigação de sua dissertação de mestrado, que se preocupou em apresentar reflexões para as questões apresentadas, bem como para as demandas de formação docente do profissional para o ensino de Filosofia. Com base não apenas nos estudos de Deleuze e de Nietzsche para o ensino de Filosofia, mas também das orientações contidas nas Diretrizes Curriculares de Ensino de Filosofia do Estado do Paraná, o autor coletou as respostas oferecidas por professores da rede estadual paranaense, que lecionam a disciplina de Filosofia, bem como estudantes do Ensino Médio, alunos dos professores em referência, todos pertencentes ao Núcleo Regional de Jacarezinho, que se propuseram a responder a um total de 340 questionários e 4 entrevistas.

A aproximação desta pesquisa com o debate recentemente sobre o retorno da Filosofia ao currículo dos cursos do ensino médio brasileiro é reforçada na resignificação que o autor elabora para o termo “experiência filosófica”, ao afirmar que o professor não pode se limitar a um ensino meramente enciclopédico, mas que possibilitem

experiências em que o estudante, em contato com textos de filósofos, consiga dominar meios que o capacitem a “avaliar o valor dos valores” e a “criar conceitos”, em suma, que o aluno possa aprender a pensar, a refletir, a saber ler os filósofos e enriquecer seu cotidiano com as ideias que os pensamentos filosóficos oferecem.

Com isso, os resultados deste estudo, longe de propiciar afirmações definitivas, evidenciaram reflexões e questionamentos sobre o ensino de filosofia enquanto uma experiência filosófica. Desse modo, a pesquisa de Fábio Antonio Gabriel vem ao encontro dos estudos que revelam que, quando uma aula de Filosofia permite ao estudante criar conceitos e/ou avaliar o valor dos valores está se permitindo a esse aluno realizar uma experiência filosófica, muito além do enciclopedismo. O autor destaca ainda que essas duas atividades (criar conceitos e avaliar o valor dos valores) estão intimamente relacionadas, na medida em que, ao criar conceitos, o estudante estará representando seus valores e avaliando os valores vigentes na sociedade contemporânea, da mesma forma que, ao avaliar o valor dos valores, o estudante também estará recriando conceitos.

Com isso, os resultados deste estudo não pretendem identificar ou apontar se os professores estão agindo de maneira certa ou errada, ou se o ensino é mais eficiente, mas estimular o debate, provocar reflexões sobre o ensino de Filosofia, sobre a aula de Filosofia, como ou enquanto uma experiência filosófica, se isso é possível, e o que se possibilita ao estudante de filosofia no que tange a “criar conceitos” e/ou “avaliar o ‘valor’ dos valores”.

Além disso, os resultados apresentados pelo autor nos permitem inferir que os professores da Rede Estadual Paranaense conhecem as contribuições das Diretrizes Curriculares de Ensino de Filosofia, como também as utilizam no sentido de propiciar aos estudantes uma aprendizagem de Filosofia que não seja meramente enciclopédica, mas que garanta aos alunos condições de formularem, de criarem e de reverem seus próprios conceitos e seus próprios valores para aplicarem no dia a dia.

O professor deve considerar que o constrói e legitima o próprio saber pela dedicação ao estudo que a experiência no cotidiano ratifica, ou seja, construído por ele e para ele, mas que, sobretudo, influencia profundamente a formação do outro; por essa razão, importante se faz partir de uma “aula de filosofia” que incite o educando a uma grande “experiência filosófica”, uma aula que abra para o aluno a perspectiva do exercício de “criar conceitos” e/ou “avaliar o ‘valor’ dos valores”, não só na aula, mas, também, e, principalmente, na construção da própria história; ou seja, como o autor enfatiza, é pensar no ensino de Filosofia como um problema filosófico e não mais como questão meramente pedagógica, ou repetição de doutrinas filosóficas; que os estudantes exercitem e se habituem a criar conceitos, aprimorando-os, adaptando-os e exercitando-os no próprio cotidiano.

Como o próprio autor afirma: “O ensino de Filosofia no Paraná encontra-se em movimento”, portanto, toda pesquisa que venha ao encontro do debate e da construção dessa disciplina, bem como para o contexto de formação do aluno para a vida, será sempre bem-vinda!

Pensar na aula de filosofia como uma experiência filosófica, é exercitar um novo salto para o conceito de se ensinar filosofia. Como destaca Gallo (2012, p.10), é “[...] como quem lança sementes ao vento, com a esperança dos encontros que possam produzir, das diferenças que possam fazer vingar, encantando a quem aprende com as múltiplas criações que podem ser produzidas a partir delas, não desejando que todos ajam da mesma maneira, sejam da mesma maneira”. É, literalmente, soltar, desapegar, sem, contudo, querer prender o aluno para si, e, sim, abrindo o caminho para que esse educando construa o seu próprio caminho, pois, como professores, só: “Abrimos o caminho; que caminho será esse, cada aluno escolherá, inventará e trilhará, em sua singularidade” (GALLO, 2012, p.10).

Portanto, que bons e belos caminhos possam ser construídos com base nas reflexões a partir da leitura do texto que o autor chama

de “A aula de filosofia enquanto experiência filosófica: possibilitar ao estudante de filosofia ‘criar conceitos’ e ou avaliar o ‘valor’ dos valores”. Assim como o autor, acreditamos que é filosofando que se aprende a filosofar; portanto, é com grande alegria e satisfação que convido a todos para iniciar essa grande experiência filosófica.

Ana Lúcia Pereira
Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR)



SUMÁRIO



Quer dizer que a Filosofia não é uma simples arte de formar, de 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. O amigo seria o amigo de suas próprias criações? Ou então é o ato do conceito que remete à potência do amigo, na unidade do criador e de seu duplo? Criar conceitos sempre novos é o objeto da Filosofia (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p.11).

Introdução

Esta pesquisa sobre o ensino da Filosofia entrelaça-se com experiências pessoais, das quais se pretende preservar a devida distância, com o objetivo de não direcionar os resultados. Mas, o que é pesquisa? É o “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos” (GIL, 2010, p.1).

Com a inserção da Filosofia como disciplina no currículo do ensino médio e a necessidade de se justificar tal presença na grade curricular, professores idealizaram essa ciência como “redentora”. Nesse sentido, foi entendida como a única disciplina capaz de possibilitar aos estudantes o contato com o pensamento crítico, como se as outras disciplinas não trabalhassem, também, com o pensamento. O objetivo específico da Filosofia consiste, particularmente, na arte de criar conceitos. Se nas ciências o conceito é um tipo de definição inquestionável, no âmbito da Filosofia é uma experiência fundamental do pensamento que permite “equacionar” um determinado problema. E o conceito em Filosofia, muito menos que oferecer a solução para um problema, anseia por apresentar as nuances que circundam um determinado problema.

Desse modo, o objetivo geral da dissertação consiste em verificar em que medida é possível um ensino de Filosofia que não se limite a um mero ensino enciclopédico e, sim, que possibilite uma experiência filosófica ao estudante do ensino médio, permitindo-lhe “avaliar o valor dos valores” e ou “criar conceitos”. Os objetivos específicos seriam: a) evidenciar se as orientações contidas nas Diretrizes Curriculares de Ensino de Filosofia do Estado do Paraná são conhecidas e praticadas pelos professores de Filosofia da rede estadual; b) verificar em que medida as mesmas diretrizes colaboram para um ensino de Filosofia que propicie uma experiência filosófica; e, c) apontar as possíveis contribuições da Filosofia de Nietzsche e de Deleuze para o ensino de Filosofia.

O problema norteador com que esta dissertação trabalha pretende responder a questionamentos, como: a maneira como o professor de Filosofia entende que o ensino contribui para a experiência filosófica capaz de levar o estudante a “criar conceitos” e “avaliar o ‘valor dos valores’”?

Para que a aula de Filosofia seja um momento singular que possibilite ao estudante reavaliar seus conceitos sobre o mundo e os valores que adota, que supere o ensino da filosofia como um conhecimento enciclopédico, restrito apenas à memorização dos assuntos que os principais filósofos defendem, respeitando fielmente o desenvolver cronológico. Em outras palavras, busca-se superar o entendimento meramente linear, enciclopédico, do ensino de Filosofia, no processo ensino-aprendizagem, em que se supõe que os estudantes tenham uma predisposição natural para o pensar não tendente à prática, e que todo o processo de reflexão ocorreria de modo racional. Outro equívoco é desconsiderar, em linguagem psicanalítica, o desejo, do estudante, e entender que apenas o professor, utilizando uma metodologia adequada, evocando problemas filosóficos linearmente, logra atingir a todos os estudantes (BENETTI, 2006, p.41).

A presente dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro capítulo, intitulado “Do ensino da Filosofia na educação: possíveis contribuições de Nietzsche e Deleuze” iniciamos com uma reflexão concernente à aplicação adequada da história da Filosofia, e passamos a expor sobre a Filosofia dos valores em Nietzsche, procurando evidenciar as possíveis contribuições do filósofo alemão para o ensino de Filosofia. Apresentamos ainda a compreensão de Deleuze acerca da Filosofia como criadora de conceitos.

Já no segundo capítulo, denominado “As Diretrizes Curriculares de Ensino de Filosofia do Estado do Paraná e sua opção pela Filosofia enquanto Criação Conceitual” encontramos meios para reflexões metodológicas com base nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná”. Indicaremos as motivações da opção paranaense pela

alternativa de se estudar a Filosofia por temas e não mediante uma linha cronológica da história da Filosofia, que caracteriza o ensino filosófico como enciclopédico.

Finalizaremos o capítulo dissertando sobre a utilização do texto filosófico em sala de aula, como recurso que possibilita ao estudante não apenas superar um estudo de Filosofia centrado em conteúdo de manuais, mas, principalmente, que o próprio estudante interprete os textos e relacione-os com situações de seu cotidiano, a fim de que consiga discernir para, até mesmo, discordar das afirmações textuais do filósofo em estudo.

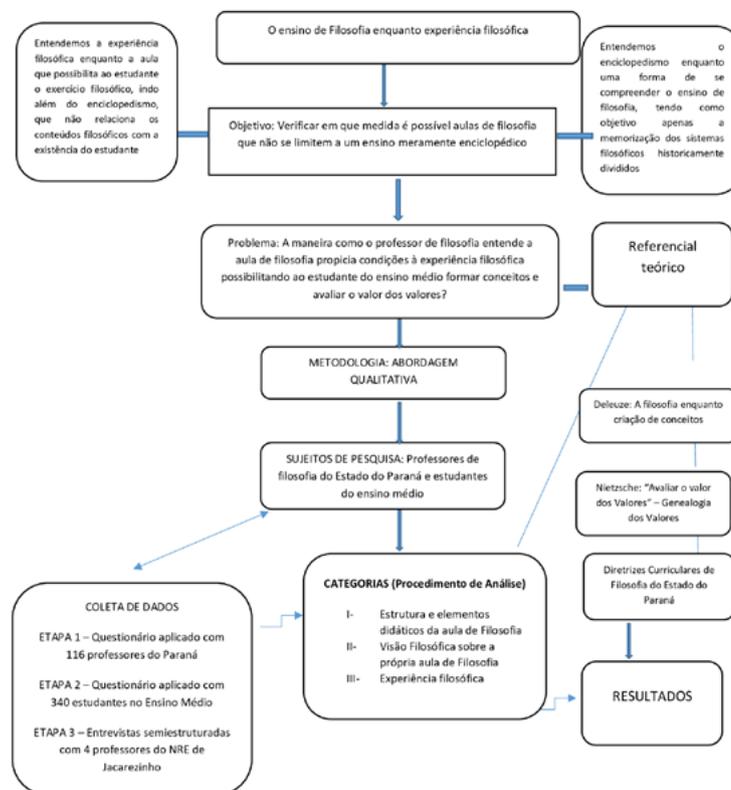
No terceiro capítulo, intitulado: “Metodologia, Apresentação e Análise de Dados”, expusemos as características de nossa pesquisa e os procedimentos adotados para a realização do trabalho. Nossa pesquisa é qualitativa. Conforme Flick (2009, p.23), entre os aspectos próprios da pesquisa qualitativa estão: “Escolha adequada dos métodos e teorias convenientes; reconhecimento e análise de diferentes perspectivas; reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção do conhecimento”. Ainda no terceiro capítulo discorreremos sobre a natureza da presente pesquisa, que é qualitativa, e apresentamos os sujeitos da pesquisa, que são os professores de Filosofia da rede estadual do Paraná e também estudantes do ensino médio. Os instrumentos de pesquisa se constituem em questionário para professores e alunos e entrevistas para professores do Núcleo Regional de Educação de Jacarezinho. O campo de pesquisa centrou-se em colégios do Núcleo Regional de Jacarezinho. Os dados foram analisados utilizando a análise de conteúdo de Bardin (2011). Foi utilizada também a análise documental das Diretrizes Curriculares de Filosofia do Estado do Paraná.

Por fim, tecemos nossas considerações finais apontando que os professores da Rede Estadual Paranaense conhecem as contribuições das Diretrizes Curriculares de Ensino de Filosofia, como também as

utilizam no sentido de propiciar aos estudantes uma aprendizagem de Filosofia que não seja meramente enciclopédica, mas que propicie aos alunos condições de formularem, de criarem e de reverem os próprios conceitos e os próprios valores.

Para melhor compreensão da organização da dissertação, que é apresentada como livro, segue (na próxima página) um esquema de nosso texto:

Figura 1 - Esquema Explicativo da Pesquisa



Fonte: Os autores (2015).

I

**Do Ensino
de Filosofia
na Educação:**
possíveis
contribuições
de Deleuze
e de Nietzsche

Em se tratando de reflexão sobre possíveis composições metodológicas para o ensino da Filosofia, voltamo-nos, neste primeiro momento, ao papel da história da Filosofia no ensino. O primeiro aspecto alimenta a meta de reconhecer o devido lugar que deve ser atribuído à história da Filosofia, quando pretendemos um ensino norteado para a experiência filosófica. Duas atitudes extremas devem ser evitadas, sendo a primeira: desvalorizar a história da Filosofia, não haver referências históricas nas aulas; a segunda: enveredar por um ensino enciclopédico em que a história da Filosofia se coloque como o único referencial e se organize um estudo rigorosamente de memorização dos principais filósofos. Propiciar uma experiência filosófica permitirá um equilíbrio na valorização da história da Filosofia; e, como veremos no segundo capítulo das Diretrizes Curriculares do Paraná (PARANÁ, 2009), estruturar tematicamente os conteúdos ao invés de uma divisão histórica do material em estudo.

Aspis e Gallo (2009, p.49) advertem que uma organização temática para o ensino de Filosofia, tendo como referência apenas uma divisão cronológica da Filosofia, pode significar um risco. Os autores referem-se a Nietzsche (1978), que teceu uma severa crítica ao ensino acrítico da história da Filosofia nas escolas alemãs de seu tempo. Nietzsche (1978) citaria o perigo de se querer adotar o entendimento de filósofos de maneira enciclopédica. Aspis e Gallo (2009, p.51) afirmam que, com o retorno da Filosofia ao ensino médio, o professor de Filosofia corre o risco de desfilar um grande número de filósofos diante dos estudantes, e isso poderá despertar, ao invés de uma experiência filosófica, apenas aversão e desprezo pela Filosofia.

O objetivo deste capítulo, assim, consiste em investigar o ensino de Filosofia, partindo de considerações sobre o devido lugar que deve ser atribuído à história da Filosofia e possíveis contribuições do pensamento de Deleuze e de Nietzsche. Este capítulo inicia-se com uma seção sobre a relevância da história da Filosofia, posteriormente

abordamos a Filosofia dos valores na filosofia de Nietzsche, depois discorreremos sobre a Filosofia em que se privilegia a criação de conceitos em Deleuze e Guattari.

ENSINAR HISTÓRIA DA FILOSOFIA OU ENSINAR A FILOSOFAR

Para Ramos (2007, p.197), o modo de se entender o ensino da Filosofia não é apenas um aspecto pedagógico, é também um posicionamento teórico que envolve a maneira de se pensar e de se entender a própria Filosofia. Cerletti (2009, p.11) pontua que, diante do questionamento: “O que é ensinar Filosofia”, uma resposta imediata poderia ser obtida. Na linha de entendimento de que ensinar é transmitir, no caso seria a transmissão de um conteúdo filosófico. Por outro lado, alerta Cerletti (2009, p.11), não é tão simples assim, porque o modo de se entender o ensino de Filosofia depende das diversas compreensões que permeiam o que se entende por filosofia. Olhando de maneira retrospectiva, Cerletti (2009, p.13) afirma que é a partir da modernidade que a Filosofia ganha uma dimensão estatal (estar vinculada aos interesses do Estado) e, assim, o ensino da Filosofia terá como referência “[...] critérios estabelecidos pelos planejamentos oficiais”. Todavia, a princípio “[...] a atividade de ensino ou transmissão da filosofia esteve estritamente relacionada ao seu desenvolvimento” (CERLETTI, 2009, p.21). O autor conclui suas ponderações indicando que conteúdo a ser ensinado e forma de ensino estão intrinsecamente relacionados:

Afirmamos que um ensino ‘filosófico’ é aquele em que o filosofar é o motor de tal ensino; e que, enquanto atividade própria da Filosofia, esse ensino enlaça o fazer Filosofia com o sentido de transmissão. Na medida em que o filosofar se sustenta na tensão da pergunta filosófica, consideramos que um curso filosófico

deveria ser aquele no qual essa tensão pode ser atualizada de maneira fecunda (CERLETTI, 2009, p.21).

Cerletti (2009, p.31) inicia o terceiro capítulo de sua obra com a questão: “Qual é o nexos entre os conteúdos filosóficos em que se tenta transmitir em uma aula o ato de filosofar?”. De acordo com esse questionamento, afirma que os filósofos não criaram suas teorias filosóficas do nada e, sim, do que a História da Filosofia oferece; assim, é um eterno recriar e reconstruir temas e problemas. O filósofo, concomitantemente, olha para o passado quando retoma antigos problemas já abordados por filósofos que o precederam, todavia inventa novos questionamentos. E, nesse sentido, a “repetição é condição de possibilidade da criação, ou seja, do aparecimento de algo diferente” (CERLETTI, 2009, p.33).

Sem a valiosa contribuição da História da Filosofia não haveria como entender a genealogia de um conceito, a experiência filosófica exige um ir além daquilo que ficou registrado na História da Filosofia; a recriação deve ser valorizada. Assim, podemos entender que o “ensino de Filosofia é uma construção subjetiva, sustentada em uma série de elementos objetivos e conjunturais” (CERLETTI, 2009, p.37). As perguntas exercem uma função muito importante no ensino da Filosofia na medida em que provocam novas indagações. Cada novo questionamento norteia-se para o pensar. As perguntas filosóficas exigem calma, paciência para problematizar e inventariar possíveis respostas que gerarão novos problemas. E o próprio ensino de Filosofia se predispõe como um problema filosófico, o que evita que busquemos respostas prontas para os questionamentos didáticos que a Filosofia incita:

Converter a questão “ensinar Filosofia” em um problema filosófico modifica também a sequência tradicional da didática da Filosofia, que privilegia o “como” ensinar, para colocar então em primeiro lugar a análise do “que” ensinar. O “que” não será simplesmente um tema filosófico, mas envolve uma tomada de posição perante a Filosofia e o filosofar. Essa colocação, por

sua vez, outorga um forte protagonismo aos professores nas decisões sobre as estratégias a desenvolver para levar adiante o seu ensinar, já que tais estratégias resultarão da integração das posições filosóficas e pedagógicas pessoais, com a avaliação das condições e do contexto em que o ensino terá lugar (CERLETTI, 2009, p.39).

Desse modo, as questões sobre ensino da Filosofia não se limitam a noções pedagógicas porque remetem, antes de tudo, a uma questão filosófica de base e da própria compreensão de Filosofia como referência. Ainda existem os limites institucionais impostos ao ensino de Filosofia. Nesse contexto, apesar dos limites, o professor de Filosofia pode oferecer suas contribuições, encontradas nas riquezas históricas conceituais da própria história da Filosofia, iluminadas por um espírito de questionamento que permitirá a recriação dos conceitos que, assim, possibilitarão a experiência filosófica da recriação conceitual.

Kohan (2009, p.22) destaca a figura de Sócrates como o exemplo de professor de Filosofia que deve também reconhecer sua própria ignorância: “[...] ele é efetivamente o ateniense mais sábio porque é o único que sabe da sua própria ignorância” (KOHAN, 2009, p.22). A própria formulação de Sócrates é paradoxal, na medida em que despreza os orgulhosos que se autoneameiam sábios por considerarem que detêm algum saber. De outro modo, Kohan (2009, p.38) aponta que Sócrates fornece ao professor de Filosofia um direcionamento segundo ele próprio: “[...] não há como provocar certo efeito no outro se antes não se fez esse trabalho consigo mesmo”; ou seja, o próprio professor deverá ter passado por uma experiência filosófica, caso deseje despertar nos seus estudantes também o desejo do conhecimento e da experiência filosófica, do contrário, serão infrutíferos seus esforços em tentar motivar os estudantes a desejarem exercitar o pensamento filosófico.

Cerletti (2009, p.81) defende que, para começarmos a pensar em uma didática para o ensino de Filosofia, devemos considerar algumas questões. A primeira delas é que, no âmbito da Filosofia, a aula

deve, sobretudo, ser o momento que permita aos estudantes formularem perguntas e não apenas o espaço em que o próprio professor oferece respostas às questões que ele próprio formulou. Uma segunda questão é que filosofar é um ato subjetivo e, assim, nenhum planejamento didático dará conta de possibilitar a irrupção do pensamento do outro. A terceira delas é que o professor de Filosofia, enquanto filósofo deverá ter um plano inicial de suas aulas que, na dinâmica do diálogo filosófico, poderá ser inovado. É importante destacar que “ensinar Filosofia é dar um lugar ao pensamento do outro” (CERLETTI, 2009, p.87). Em outras palavras, a experiência filosófica é um processo vivo em que os pensamentos dos filósofos da tradição são novamente recriados e assumem novas perspectivas. E um dos elementos importantes no ensino de Filosofia é despertar para a autonomia; sem autonomia não é possível pensar por si mesmo e nem vislumbrar os horizontes da experiência filosófica:

O ensino de Filosofia – ou de maneira mais ampla, uma educação filosófica – exige autonomia por todas as partes: autonomia da própria Filosofia diante de outros saberes e poderes; autonomia do professor ante os marcos institucionais que o regulam; autonomia de quem aprende ante a quem ensina e outros aprendizes. As exigências de autonomia são diversas, múltiplas (KOHAN, 2009, p.75).

Aspis e Gallo (2009, p.101) afirmam que, de maneira geral, os filósofos produziram significativas contribuições, partindo do diálogo com outros filósofos e suas respectivas filosofias. E muitos filósofos, antes de se lançarem a escrever, passaram um bom tempo estudando. Os autores destacam que, metodologicamente, é importante, quando for estudar um determinado filósofo, escolher um determinado texto, em seguida, levantar as diversas facetas do texto, procurando contextualizar o filósofo. É igualmente importante localizar os principais problemas já trabalhados por outros filósofos. Os autores acreditam que um bom uso da História da Filosofia pode contribuir para uma experiência filosófica.

Ramos (2007, p.198) defende, em seu artigo, não apenas a tese de que: “[...] é preciso imbuir o aluno de uma perspectiva filosófica crítica” que é própria dos procedimentos do filosofar, mas é necessário também transmitir sistematicamente as ideias centrais dos diversos sistemas e tradições filosóficas. O autor apresenta Kant e Hegel como os filósofos que abordam essa dupla perspectiva. Em relação a essa diferenciação de posicionamento entre Kant e Hegel, é esclarecedor Horn (2009):

Kant defende a tese de que se deve ensinar a filosofar e Hegel inclina-se à tese oposta, de que se deve ensinar os conteúdos da história da Filosofia. Estas posições estão alicerçadas em pressupostos filosóficos que ambos construíram a partir de suas práticas como pensadores e professores de Filosofia. Kant tomou como princípio que não se deve aprender pensamentos, conteúdos, mas aprender a pensar. Há nesse entendimento uma influência clara e evidente de Rousseau e do pensamento pedagógico de sua época. No tempo de Kant a frequência à escola era absolutamente irregular, somada à total ausência de estabelecimentos de ensino. Além disso, a própria ideia de valorização da infância era desconhecida. [...] Pelo fato de valorizar a experiência da criança, a pedagogia de Kant passou a ser considerada uma espécie de empirismo lógico (HORN, 2009, p.69).

Kant caminha no sentido de uma Filosofia crítica que nos incita a pensar, e Hegel, em outra perspectiva, trilha o caminho de um saber sistemático que nos estimula a aprender a Filosofia. A Filosofia de Kant (1991) evidencia uma tentativa de conciliação entre racionalismo e empirismo, propondo o criticismo. Trata-se de uma revolução copernicana porque, a partir daí o próprio sujeito será o centro do processo do conhecer. No plano da educação, podemos destacar o ideal do ousa pensar por si mesmo, movimento da *Aufklärung*, cujo objetivo maior é a emancipação humana pelo exercício da racionalidade. É necessário sair da menoridade para ser independente moral e intelectualmente. O aprender a pensar, por sua vez, só é alcançado pensando, da mesma forma que se aprende a nadar, nadando. Desse modo, o exercício do

pensar, orientado por um professor, é que efetiva o pensamento do aprender a pensar. No plano da moral, Kant (1991) propõe um imperativo categórico: “Age de tal maneira que a máxima de sua ação se torne uma máxima universal”. Trata-se da negação de uma moral heterônoma e a proposta de uma moral pautada pela autonomia. É o próprio sujeito que tem a lei moral dentro de si que deve pautar sua vida no sentido de ele mesmo verificar qual deve ser sua ação tendo como referência o cumprimento do dever moral. Sobre o falso dilema tão divulgado: “Não se aprende Filosofia e sim filosofar”, é relevante o esclarecimento de Obiols (2002):

Kant não é um formalista que preconiza que se deve aprender um método no vazio ou uma forma sem conteúdo; tampouco se segue que Kant tivesse avalizado a ideia de que é necessário lançar-se a filosofar sem mais, nem muito menos a ideia de que os estudantes deveriam ser impulsionados a “pensar por si mesmos”, sem necessidade de se esforçar na compreensão crítica da Filosofia, de seus conceitos, de seus problemas, de suas teorias etc. (OBIOLS, 2002, p.77).

Desse modo, Kant não seria um filósofo que desvaloriza o saber histórico em Filosofia; acredita, sim, que é possível pensar por si mesmo sem ciência prévia de um mínimo conhecimento sobre a história da Filosofia. Nesse sentido, Schlesener (2013, p.7) destaca o desafio produzido com o retorno da disciplina Filosofia ao ensino médio. Tal desafio relaciona-se com o ensinar a Filosofia como um conteúdo acumulado ao longo de vinte e cinco séculos.

Segundo outro modo de entender o ensino de Filosofia, Ramos (2007, p.209) afirma que Hegel defende que é com o ensino preliminar da própria Filosofia que se pode ir adquirindo a habilidade do filosofar. Em outras palavras: é no contato com os conteúdos filosóficos que o estudante vai adquirindo a habilidade de filosofar. Ramos (2007, p.210) esclarece que querer pensar, filosofar, é como o viajante que deseja viajar, mas sem conhecer mapas e sem noção geográfica. Outro motivo

elencado por Ramos (2007, p.210) é que a Filosofia se faz de pensamentos e, para exercer o pensamento filosófico, é necessário primeiro o contato com teorias filosóficas. Metodologicamente podemos pensar que realmente o desprezo pela história da Filosofia pode ser um obstáculo para uma experiência filosófica. Isso ocorre na medida em que se queira apenas filosofar, às vezes até levantando um problema filosófico, todavia, restringindo-se ao domínio da mera opinião. Dificilmente se abandonará o domínio de apenas opinar se não for devidamente valorizada a história da Filosofia. Esta deve servir para filtrar filósofos que pensaram os mesmos problemas tratados em sala de aula e que, de acordo com seus respectivos contextos, deram uma resposta diferente para esses mesmos problemas. No contato com as diversas possibilidades de se entender um determinado problema, possibilita-se ao estudante do ensino médio a oportunidade de criar os próprios conceitos, tendo em vista, ao mesmo tempo, a experiência de um determinado problema, por exemplo, a morte e a transcendência do ser humano e as diversas respostas dadas ao longo da história da Filosofia a esse problema.

Horn (2009) disserta que, para Hegel, o objetivo da Filosofia seria propiciar ao aluno uma iniciação ao pensamento especulativo; Horn (2009) ainda detalha como deveria ser esse ensino nos seguintes termos:

O ensino da Filosofia deve ser propedêutico e distribuído em classes. Quanto à organização dos conteúdos filosóficos ministrados no ginásio, Hegel, como enfatiza Ramos (1980, p.94-95), discorre sobre este tema numa carta a Niethammer de 23/10/1812 e num relatório de 07/02/1823 sobre Ensino de Filosofia nos Ginásios, dirigido ao ministro de ensino do Reino da Prússia. Nessa carta ele propõe uma organização para os conteúdos das ciências filosóficas considerando as idades de 14/16 anos a 18/20 anos, com a seguinte distribuição: para a classe inferior, o conhecimento da religião, do direito, dos deveres; para a classe média, o estudo da cosmologia e teologia; e para a classe superior, a enciclopédia filosófica. No relatório destinado ao ministro, em 1823, Hegel enfatiza a importância da manutenção da Filosofia no ginásio como preparação material

ao pensamento filosófico especulativo que deve, mais tarde, ser desenvolvido no curso universitário (HORN, 2009, p.78).

Enfim, conforme Obiols (2002, p.81), embora não seja possível conciliar os posicionamentos teóricos de Kant e Hegel por serem divergentes, parece possível entender que: “A aprendizagem filosófica é como uma moeda que tem em uma face, a Filosofia e, na outra, o filosofar” (OBIOLS, 2002, p.81). Nesse entendimento, é necessário manter um equilíbrio na valorização da história da Filosofia para que se atinja a aprendizagem e a experiência filosófica. Apresentaremos na sequência a Filosofia dos Valores em Nietzsche.

Entendemos ser relevante para o ensino de Filosofia como experiência filosófica a compreensão da Filosofia de Nietzsche sobre os valores, na medida em que o entendimento do filósofo alemão ultrapassa a reflexão sobre os valores ao questionar o valor dos valores. A própria compreensão de verdade de Nietzsche, enquanto metáfora, parece propor o ensino de Filosofia não como ensino de verdades, mas como o momento de exercício filosófico de questionar sobre o que é a verdade e seu caráter de fluidez em relação ao tempo em que se vive.

DO CONCEITO DE VERDADE COMO METÁFORA AO CONCEITO DE VALOR EM NIETZSCHE

Passaremos a analisar de modo mais detalhado o termo “verdade”, segundo “Ensaio sobre verdade e mentira no sentido extramoral” de Nietzsche(1978), e, posteriormente, falaremos sobre os valores em Nietzsche(1978).

O termo verdade em “Sobre verdade e mentira no sentido extramoral” preserva relação com o termo metáfora em Nietzsche(1978). Introdutoriamente gostaríamos de destacar que “metáfora” enfatiza-se no vocabulário do jovem Nietzsche (1978), sobretudo durante o período em que viveu na Basileia, entre 1872 e 1873. Todavia, se depois de 1875 a temática metáfora não ocorre de modo explícito, Nietzsche(1978) recorrerá às metáforas para manifestar-se em sua escrita filosófica. O filósofo estabelece oposição entre “conceito e metáfora” (LOPES, 2006, p.31). Recorre a fontes antigas e também contemporâneas ao seu tempo, construindo seu próprio ponto de vista sobre o que significa metáfora. Segundo Niemeyer(2012, p.386), as fontes principais seriam Jean Paul ou Emmerson e o contemporâneo G. Gerber, cuja obra de referência seria: “A linguagem como arte”. Nietzsche parece inspirado para seus próprios enfoques na Filosofia da linguagem romântica de Jean Paul ou de Emmerson e do contemporâneo G. Gerber¹.

O ponto central na análise da metáfora a considera uma operação cognitiva que consiste na transposição de uma ‘esfera’ para outra, em virtude da percepção de uma analogia inicial (NIEMEYER, 2012, p.386). Na análise epistemológica em relação ao ensaio “Sobre verdade e mentira num sentido extramoral”, pode o leitor perceber que se trata da passagem de uma excitação nervosa (fisiológica) para a produção de uma imagem (cognitiva) que, por sua vez, manifesta-se por meio de um som (linguístico) e, por fim, cristaliza-se nos conceitos (usos e costumes).

O ensaio intitulado “Sobre verdade e mentira no sentido extramoral” foi ditado por Nietzsche ao amigo Gersdorff, em junho de 1873, e publicado, postumamente, na edição crítica de Colli e Montinari(LOPES, 2006, p.40). Embora Nietzsche não tivesse tido tempo para concluir tal estudo, o referido ensaio foi ordenado sob a rubrica

1 Para aprofundamento da compreensão da temática “Nietzsche e a linguagem”, recomendamos a leitura de LOPES, Rogério Antonio. Elementos de retórica em Nietzsche. São Paulo: Loyola, 2005.

dos escritos póstumos e publicado no primeiro volume da edição crítica. Conforme Niemeyer (2012), o ensaio pertence a uma tradição de escritos sobre a origem da linguagem e que pode ser colocado junto ao “Ensaio sobre a linguagem” (1772) de Herder ou o “Ensaio sobre a origem das línguas” de Rousseau (NIEMEYER, 2012, p.120). Planejado em cinco seções, Nietzsche redigiu apenas as duas primeiras, e o enfoque de análise circunscreve-se tão somente à primeira seção.

O texto trata não apenas da questão da origem do conhecimento e da verdade, ambos já entendidos como metáfora, mas também como problema do impulso à verdade inerente ao ser humano. O filósofo se preocupa em indagar se existe um motivo que justifique a existência da vontade que impulsiona à verdade, perguntando-se, por exemplo, por que a “verdade” foi contemplada pelo homem em detrimento da mentira. Nesse sentido, Niemeyer (2012) comenta sobre a relação entre vontade de verdade e a cristalização das metáforas: “Precisamente porque tem uma pretensão de verdade, estas metáforas são, segundo Nietzsche, mentiras (antropomórficas)” (NIEMEYER, 2012, p.220). É perceptível, em tal entendimento, a crítica à epistemologia amparada por uma intensa crítica à linguagem.

Nietzsche(1978) introduz a primeira hipótese genealógica no parágrafo quatro. Com o intuito de explicar o surgimento do impulso à verdade, formula sua hipótese em um pano de fundo contratualista (LOPES, 2006, p.40). Em um momento inicial da humanidade, o intelecto teria sido utilizado tão somente como uma faculdade de representações para fins de sobrevivência do indivíduo. Uma vez constituída a sociedade, teria ocorrido a imposição da criação de uma espécie de linguagem comum para que a utilização do termo ‘verdadeiro’ se instalasse no universo das necessidades sociais. Nietzsche apresenta seus questionamentos para tratar dos limites do intelecto e afirma que a opção do ser humano pela verdade provém de uma necessidade de segurança. O referido ensaio norteia-se pelo conceito da aparência,

como contraponto para a noção tradicional de fenômeno. Segundo Wotling (2011, p.16), “a aparência, em contrapartida ao fenômeno, designa a realidade sensível e seu jogo cambiante, exprimindo a desqualificação de qualquer mundo de verdade”.

O intelecto se caracteriza como um meio para a conservação do indivíduo, e apoia suas forças mestras no disfarce, justamente à maneira de conservação dos indivíduos mais fracos. Todo conceito nasce por equalização do não igual; ou seja, haveria, no processo da criação conceitual, uma passagem do uso individual do intelecto para um uso gregário do mesmo conceito e, para isso, constatou-se a necessidade de se criarem conceitos que atribuíssem valor equivalente para todos, a fim de se tornarem iguais os que na realidade não eram. Ao utilizar o termo “conceito”, Nietzsche tece uma crítica aos filósofos dogmáticos que teriam acreditado em uma forma de correspondência, ou de equivalência, a algo que se supõe imutável.

Nietzsche (1978), como já se afirmou, atribui ao intelecto um valor de caráter utilitário, assim como à linguagem; no entanto, o homem resvala para o equívoco quando não aceita a metáfora para conceituação de algo. O filósofo entende que essa decodificação da realidade pertence somente ao universo humano e é ilusão o homem crer que a linguagem possa transmitir essencialmente a verdadeira realidade; mas não abdica da utilidade do conceito, uma vez que esse mesmo conceito se faz necessário para fins práticos.

Nietzsche (1978) apresenta uma série de argumentos que alertam para o fato de que aquele que busca a verdade deve lutar contra os preconceitos que se cristalizam na linguagem: “[...] o material inteiro, no qual e com o qual mais tarde o homem da verdade, o pesquisador, o filósofo, trabalha e constrói, provém, se não da Cuculândia das Nuvens, em todo caso não da essência das coisas” (NIETZSCHE, 1978, p.46).

Nietzsche(1978) prossegue com a investigação sobre a linguagem, e o filósofo interroga sobre os mecanismos que subjazem na criação de conceitos, como o esquecimento sobre a origem da verdade enquanto metáfora.

Nietzsche (1978) demonstra como no processo de abstração se esconde uma desvalorização do elemento individual na criação do conceito, e apresenta a tese de que a consciência é uma simplificação do mundo. “A desconsideração do individual e efetivo nos dá o conceito, assim como nos dá também a forma, enquanto a natureza não conhece formas nem conceitos, portanto também não conhece espécies, mas somente um X, para nós inacessível e indefinível” (NIETZSCHE, 1978, p.46).

O filósofo em referência retoma o tema da percepção e tece novas objeções ao princípio de causalidade, com o intuito de problematizar as estratégias de fundamentação do conhecimento científico, tendo em vista o caráter arbitrário da linguagem que subjaz na formação do conhecimento racional.

Nietzsche (1978) prossegue a discussão com ênfase na crítica à ciência, na medida em que, em última instância, essa mesma crítica constitui elemento central para que o homem perceba-se um ser superior em relação aos demais animais, embora o que realmente importe considerar sintetiza aquilo que o ser humano pensa sobre si mesmo, ou seja, que é formado por categorias antropomórficas e, assim, a ciência, com suas pretensões, embasa-se em algo extremamente humano e fugaz.

Nietzsche(1978) oferece, assim, não um novo sistema filosófico com verdades dogmáticas inquestionáveis, ao contrário, traz uma escrita paradoxal, metafórica, em que os conceitos, continuamente, são ressignificados. Nessa perspectiva, o ensino de Filosofia recebe uma contribuição para se pensar que a aula de Filosofia como momento de o estudante realizar a experiência da fluidez conceitual em torno da “verdade”.



Desse modo também, se o professor de Filosofia ao menos considerar que a verdade pode ser uma metáfora que se cristalizou, terá outra compreensão de como pode proceder em sala de aula, e modificar a própria compreensão do que seja para ele uma aula de Filosofia. Em compreensão da verdade enquanto metáfora, a aula de Filosofia seria muito mais do que um momento de transmitir as “verdades” como os filósofos pensaram e, sim, a oportunidade de se experimentarem essas verdades enquanto metáforas.

Outro aspecto que faz parte do referencial teórico de nossa dissertação é a questão dos valores em Nietzsche. A questão dos valores coloca-se em destaque na obra do filósofo em referência. O aspecto particular da Filosofia dos valores em Nietzsche (2009b) consiste em uma inversão crítica do modo como os valores foram concebidos anteriormente. Nesse sentido, o problema crítico abordado por Nietzsche (2009b) contempla “o valor dos valores, a avaliação de onde procede o valor, portanto, o problema de sua criação” (DELEUZE, 2001, p.9).

Inicialmente faremos considerações de ordem etimológica do termo valor. Posteriormente, veremos os valores na perspectiva da obra: “Humano, demasiado humano” e em “Para a Genealogia da Moral”, sobretudo no prefácio, perceberemos a nova exigência diante dos valores percebida por Nietzsche de que se faça uma avaliação sobre o valor dos valores.

Considerou-se até o momento o valor dos valores na história da Filosofia como algo estabelecido como se fosse obra do “dedo de Deus” e, desse modo, não existe nenhuma possibilidade para questionamentos, justamente porque as noções de “bem” e de “mal” foram entendidas como concebidas, *a priori*, inquestionáveis. Os valores foram criados e quem os criou partiu de uma determinada perspectiva. Assim, não há valor sem aqueles que criaram determinados valores. Ao utilizar em seu método genealógico das contribuições da História e da Psicologia, Nietzsche (2005) detectará na história da moralidade dois modos diversos de se avaliar: uma maneira nobre e, a outra, de escravos.

Veremos que Nietzsche (2009b) também utilizará outra ferramenta na sua investigação sobre os valores, trata-se da Filologia. Questiona-se no início de “Para a Genealogia da Moral” sobre o que teriam significado as diversas transformações conceituais ocorridas por trás do significado etimológico da palavra “bom”.

Assim, também procuramos conhecer melhor os valores, a fim de buscar os fundamentos etimológicos do termo. A raiz etimológica do termo valor remete a *valore*, que, na língua latina por sua vez, remete a *valere*. *Valore*, flexão do termo *valere*, seu campo semântico se relaciona a moedas: atribui-se valor a uma moeda para que ela possa valer algo, ou seja, trata-se de um valor fictício, de um processo ficcional. Uma moeda inicialmente não tem valor algum, mas, a partir de uma determinada convenção social, ela passa a servir como instrumento de troca. Se continuássemos com o caso da moeda, não se trataria de perguntar o valor de uma determinada moeda, mas de questionar as condições que possibilitaram que a uma determinada moeda fosse atribuída uma determinada valoração (RUBIRA, 2010, p.136).

Tanto *value* quanto *valore* têm como raiz original a palavra latina *valere*. *Valere*, nas obras de língua latina, tinha como significado força, eficácia, valentia. Sendo que *value* foi utilizado em língua inglesa (sobretudo na esfera econômica, pelo economista e filósofo escocês do século XVII, Adam Smith), e *valore* assumiu diversas nuances nas traduções: *valore* (italiano), *valeur* (francês), *valor* (espanhol e português) e *wert*, no alemão, mas conservando o significado de valor num sentido mais amplo daquele que foi utilizado pelos economistas ingleses (RUBIRA, 2010, p.136)

A versão de valor enquanto *value* (significado da tradição de economistas ingleses) prevaleceu, sobretudo, após a utilização de Adam Smith, no âmbito econômico, muitas vezes sugerindo a ideia de que *valor* seria meramente o preço de um bem no sentido econômico, ou seja, um valor utilitário. Investigaremos nesse momento o conceito

com base na forma como Nietzsche lê as diversas atribuições concedidas ao termo valor, e como utiliza uma atribuição dada ou enfatizada pelos filósofos. Não se pode precisar como ou quando ocorreu o primeiro contato do filósofo com o termo valor ou *valore*, todavia, o termo *valere* aparece quando ele o utiliza em “Humano, demasiado humano” (RUBIRA, 2010, p.138), ao citar uma passagem de Espinosa (*Tractatus theologico-politicus*, II, 4 e 8), que Nietzsche provavelmente encontrou na obra de Schopenhauer. A passagem citada (NIETZSCHE, 2005, p.66) “[...] o direito vai originalmente até onde um parece ao outro valioso”. No trecho em questão é possível perceber que se constata a ocorrência do termo *valere* com a denotação de “ter valor”, “forte”, explicitando uma relação entre direito e justiça.

Nietzsche (2005) teria, presumidamente, conhecimento da relação entre valor (*valere*) e valer (*valere*) e emprega a palavra valor relacionada à sua raiz original, valer; os economistas ingleses teriam fixado o termo valor apenas na expressão econômica, prevalecendo somente esse sentido que delimita o conceito de valor ao âmbito de preço, de valor monetário, de utilidade (RUBIRA, 2010, p.136).

Muito embora, já desde os primeiros escritos, Nietzsche (2005) tivesse uma clara preocupação com os valores estéticos, é de modo especial a partir de 1878 com a obra “Humano, demasiado humano” que o filósofo manifesta uma preocupação maior com os valores. Desde os anos 70 Nietzsche vinha progressivamente afastando-se de Wagner, e a publicação de “Humano, demasiado humano” destaca-se como um referencial desse rompimento. Sua Filosofia passará a ter novos enfoques, e o filósofo criticará, sobretudo, a moral e a metafísica. É justamente com base nessa crítica que Nietzsche (2005), divergindo da tradição filosófica, problematizará que os juízos de valor são humanos, demasiadamente humanos, e não têm como referência verdades estabelecidas eternamente. Desse modo, passamos a realizar considerações sobre os valores em “Humano, demasiado humano”.

A investigação histórica sobre os valores na obra de Nietzsche - “Humano, demasiado humano”

Nietzsche (2005), em “Humano, demasiado humano”, começa a intuir que juízos de valor originaram-se de determinadas avaliações, ou seja, os valores foram criados e recriados historicamente.

Nietzsche utilizará tanto a Filosofia histórica quanto a observação psicológica para efetivar seu anseio, apresentado já em “Humano, demasiado humano”, de uma química das ideias e dos sentimentos morais. Essa nova perspectiva, nos escritos de Nietzsche, provém de um duplo movimento: por um lado, Nietzsche rompe com Wagner a partir de 1876 e também se afasta das teses de Schopenhauer; por outro lado, recebe a influência dos moralistas franceses, tais como Montaigne e La Rochefoucault e, ainda, é de ressaltar o contato de Nietzsche, em 1875, com a obra “Observações psicológicas” e, em 1878, com a obra “Sobre a origem de nossos sentimentos morais”, ambas de Paul Rée. Nas palavras do próprio Nietzsche (2009a):

Humano, demasiado humano é o momento de uma crise. Ele se proclama um livro para espíritos *livres*: quase cada frase, ali, expressa uma vitória – com ele me libertei do que *não pertence* à minha natureza. A ela não pertence o idealismo: o título diz ‘onde vocês veem coisas ideais, *eu* vejo – coisas humanas, ah somente coisas humanas!’ [...] É a guerra, mas a guerra sem pólvora e fumaça, sem atitudes guerreiras, sem *pathos* e membros contraídos – tudo isso seria “idealismo” (NIETZSCHE, 2009a, p.69).

Desse modo, “Humano demasiado humano” (1878) apresenta uma “guerra” contra os ideais metafísicos e contra toda espécie de idealismos; os ideais são todos refutados por se apresentarem desprovidos da existência dos personagens produzidos pelos ideais metafísicos, como “o santo”; “o gênio”; “o herói”; a “compaixão” e a

“convicção”. Ainda, segundo afirmações do próprio Nietzsche (2009a), “Humano, demasiado humano” é o livro decisivo como marco de sua ruptura com Wagner². E o filósofo finaliza as menções a “Humano, demasiado humano” com uma menção ao termo *Umwertung aller Werte* (inversão de todos os valores):

O homem moral não está mais próximo ao mundo inteligível do que o homem físico –*porque* não existe ao mundo inteligível... Essa tese, temperada e afiada sob golpes de martelo da cognição histórica (*lisez: inversão de todos os valores* talvez possa um dia, em algum futuro – 1890! – servir como machado para cortar pela raiz a ‘necessidade metafísica’ da humanidade (NIETZSCHE, 2009b, p.73)³.

Nietzsche (2005), pela química dos sentimentos morais que oferece, promove uma dissolução da necessidade metafísica da humanidade. Apesar de o livro “Humano, demasiado humano” ser dedicado a Voltaire, e de Nietzsche utilizar o método científico como um método de análise dos sentimentos morais, deve-se ter cuidado com o objetivo de não se denominar erroneamente a obra “Humano, demasiado humano”, como uma representante da ilustração. Almeida (2005) considera importante ressaltar como Nietzsche, nessa obra, trata com ironia e desprezo a ideia de progresso, ao tecer críticas à Revolução Francesa. “Humano, demasiado humano” é, portanto, esse claro-escuro, e a obra de transição com a qual Nietzsche opera uma reavaliação de suas antigas concepções e deixa entrever outras reavaliações (ALMEIDA, 2005, p.118).

Em “Humano, demasiado humano”, aforismo primeiro, Nietzsche(2005) afirma que, embora exista a necessidade de uma química, tanto das representações morais quanto dos sentimentos religiosos

2 Metaforicamente, expressa que se percebeu “muito magro” diante do wagnerianismo, “tão esquelético: as realidades faltavam inteiramente em meu saber, e as ‘idealidades’ para que diabo serviam!” (NIETZSCHE, 2009a, p.70).

3 Essa citação de *Ecce Homo* é similar ao texto que se encontra em *Humano, demasiado humano* I, aforismo 37, Nietzsche praticamente acrescenta apenas a expressão *Umwertung aller Werte* em *Ecce Homo*.

e estéticos⁴, havia uma resistência dos filósofos da tradição por não desejarem uma investigação dos sentimentos morais, já que não entendiam que o mundo ‘veio a ser’. Tais filósofos, ao analisar o homem, pensavam apenas na configuração atual do ser humano, conforme o percebiam no momento, e acreditavam que já haviam atingido o seu objetivo, como se o ser humano fosse algo fixo, imutável. Em contrapartida, é necessário reconhecer que o ser humano veio a ser⁵; ou seja, é impossível determinar de uma vez por todas uma determinada configuração de ser humano e entendê-la como imutável desde sempre.

Nietzsche (2005) acredita, assim, que, se a moral, a religião e a arte fossem investigadas historicamente, explicadas em linguagem científica, poderiam levar à conclusão do quanto até aquele momento as explicações metafísicas haviam sido ilusórias e que não necessitariam mais de intervenções metafísicas para explicar os fenômenos morais. Uma dessas ilusões foi uma possibilidade do conhecimento da “coisa em si”, o que também seria ilusório (NIETZSCHE, 2005, p.20). E essa crença na “coisa em si” será vista como motivo de gargalhada, nas palavras de Nietzsche: “Talvez reconhecemos então que a coisa em si é digna de uma gargalhada homérica: que ela *parecia* ser tanto, até mesmo tudo, e na realidade está vazia, vazia dos significados” (NIETZSCHE, 2005, p.25).

Para uma investigação científica a respeito da moral, um dos instrumentos a ser utilizado é o ressurgimento da observação moral, e

4 O primeiro aforismo de “Humano, demasiado humano”, nas palavras de Vattimo (1990), apresenta o primeiro passo, rumo a um direcionamento dos objetivos de Nietzsche, para um questionamento do problema do valor dos valores: “Tudo aquilo que se faz passar por alto e transcendente, em suma, aquilo a que chamamos valor, não é mais que o produto, por sublimação, de fatores do “Humano, demasiado humano”. (VATTIMO, 1990, p.43). Toda “ciência” de Humano, demasiado humano” consiste nos primeiros procedimentos do filósofo alemão para reconstruir o processo que desde o nascimento até o desenvolvimento foi tido como moral (VATTIMO, 1990, p.43).

5 “Mas tudo veio a ser; *não existem fatos eternos*: assim como não existem verdades absolutas. – Portanto, o *filosofar histórico* é doravante necessário, e com ele a virtude da modéstia” (NIETZSCHE, 2005, p.8).

a humanidade não pode ser poupada da visão cruel na “mesa da dissecação psicológica e de suas pinças e bisturis” (NIETZSCHE, 2005, p.43). Ao realizar esse procedimento, Nietzsche (2005) percebe que ser moral até aquele momento significava prestar obediência a uma lei ou a uma forma de tradição estabelecida. E a moral, por sua vez, determinava o que era “ser bom”. Nesse contexto da moralidade dos costumes, passa a definir o “bom” com base naquele que, após longa hereditariedade, passa a realizar com facilidade aquilo que lhe era socialmente proposto a realizar, não ousava questionar nem os valores nem a tradição. De modo oposto, “mau” era justamente aquele que ofendia a tradição e agia contra os “bons” costumes.

Ao constatar a “origem” de “bom” e de “mau”, relacionada com a observância ou não dos costumes, Nietzsche (2005) constata que: “‘Egoísta’ e ‘altruísta’ não se ajustam com a oposição fundamental que levou os homens à diferenciação entre moral e imoral” (NIETZSCHE, 2005, p.67). Com sua habilidade de psicólogo, o filósofo alemão percebe que um determinado sentimento de prazer subsiste na prática de tal costume, porque o habitual é realizado facilmente e, desse modo, além de não exigir reflexão, o costume passa a representar a união do útil ao agradável. É útil praticar o costume porque, além de não exigir reflexão, questionamento, oferece a sensação de que, por ser já realizado há tanto tempo, o costume se torna o procedimento mais “correto”.

Realizadas essas considerações sobre o conceito de valor em Nietzsche (2005) no livro “Humano, demasiado humano”, passaremos a examinar mais especificamente o prefácio de “Para a Genealogia da Moral”, em que o filósofo alemão diagnostica uma exigência de análise do “valor dos valores”.

Investigação do “valor dos valores” em “Para a Genealogia da Moral”⁶

É em “Para a Genealogia da Moral” que, de modo mais enfático, Nietzsche (2009b) convida seus leitores “a experimentar a inverter e derrubar tudo o que tem sido levado a acreditar até agora a respeito do bem e do mal” (ANSELL-PEARSON, 1997, p.138). Essa obra é considerada um trabalho de psicólogo, preliminar ao seu grande objetivo e tarefa que é a “inversão de todos os valores” (NIETZSCHE, 2009a, p.27). A primeira dissertação contribuiu para a realização de tal tarefa, ao avaliar a inversão histórica dos valores realizada pelos escravos, Judeia *versus* Roma, e analisou o ressentimento enquanto princípio instaurado pela moral escrava. A segunda dissertação traça uma análise psicológica da consciência, que já não pode mais ser entendida como a “voz de Deus” e, sim, ao contrário, como a voz da crueldade que se volta contra si próprio. E, por fim, a terceira dissertação que concede resposta à questão da procedência do ideal ascético, que é nada mais que o ideal sacerdotal que perdurou até aquele momento na história, na medida em que é melhor querer o nada que nada querer. Nas palavras de Nietzsche, “Três decisivos trabalhos de um psicólogo, preliminares a uma inversão de todos os valores – Este livro contém a primeira psicologia do sacerdote” (NIETZSCHE, 2009b, p.93).

Ao longo do prólogo de “Para a Genealogia da Moral”, Nietzsche enfatiza que, na sua trajetória intelectual, inicialmente preocupa-se com o valor da moral (NIETZSCHE, 1978, p.300); posteriormente, a tarefa se transforma em outra mais bem elaborada, ou seja, uma investigação centrada na genealogia da origem das valorações: “bom”

6 No entendimento de Ansell-Pearson (1997), Nietzsche realiza “não somente uma ‘história’ da moral, mas uma *genealogia da moral*, com o fim de ressaltar que criar o futuro significa chegar a um acordo com o passado, enfrentá-lo e apoderar-se dele. O passado jamais é simplesmente isso (‘passado’); ao contrário, o passado só adquire seu significado a partir das relações do presente, relações que são em si mesmas determinadas sobretudo por um desejo de criar, com o presente, um novo futuro” (p.139).

e “mau”. Essas valorações são conceitos que sofreram alterações em seus significados ao longo da história:

[...] sob que condições o homem inventou para si os juízos de valor “bom” e “mau”? E que valor têm eles? Obstruíram ou promoveram até agora o crescimento do homem? São indício de miséria, empobrecimento, degeneração de vida? Ou, ao contrário, revela-se neles a plenitude, a força, a vontade de vida, sua coragem, sua certeza, seu futuro? (NIETZSCHE, 1978, p.297).

A negação da vida disfarçada sob as vestes da moral da compaixão, eis um veneno que atingiu a todos, inclusive os filósofos. Porém, Nietzsche faz referência a filósofos que estavam de acordo sobre o não valor da compaixão: Platão, La Rochefoucauld e Kant (NIETZSCHE, 2009b). Nietzsche (2005) questiona, então, o sintoma da doença que contaminou a cultura europeia e encaminhou a mesma cultura em direção a um novo budismo, a um budismo europeu, a um niilismo⁷ (NIETZSCHE, 1978, p.298). Após seus experimentos anteriores sobre a moral, em “Para a Genealogia da Moral”, constata que já não era possível aceitar “o valor dos valores” como algo dado, como estabelecido por uma entidade metafísica diante da qual não se levantam questionamentos.

Nietzsche(1978) diagnostica⁸que o valor dos “valores” havia sido considerado até aquele momento uma verdade inquestionável. Desse modo, “até hoje não houve dúvida ou hesitação em atribuir ao ‘bom’ valor mais elevado que ao ‘mau’, mais elevado no sentido de promoção, utilidade, influência fecunda para o homem” (NIETZSCHE, 1978, p.298).

7 As palavras de Ansell-Pearson (1997) são esclarecedoras em relação ao niilismo e a questão genealógica em Nietzsche: “Se devemos ir ‘além’ do niilismo e criar novos valores, é antes de tudo necessário examinarmos como precisamos tornar-nos o que somos. A única maneira de fazer isso é reavaliando os valores, a moral e os ideais que definiram e determinaram, com o objetivo de descobrir seu valor” (p.140).

8 Reboul (1993) assim comenta sobre a obra *Para a Genealogia da Moral* e a sua investigação pelo valor das avaliações dos valores: “A genealogia denuncia o veneno moral reinante que calunia a vida, [...] ensina que o perigo para o homem moderno não vem dos maus, dos ‘bárbaros’, mas dos fracassados de toda a parte que enterram a vida e confiança nela” (p.55).

Uma vez que não foi questionado o valor “bom”, quem poderia garantir que não teria sido atribuída a noção de “bom” justamente àquilo que seria extremamente nocivo ao cultivo da “planta homem”?

Assim, Nietzsche deseja, pelo método genealógico, percorrer a “imensa, longínqua e recôndita região da moral” (NIETZSCHE, 2009b, p.20), com novos olhos, superando os equívocos dos moralistas ingleses que se perderam no azul, quando a cor cinza é mais importante, na medida em que se refere à coisa documentada. Denat (2009) esclarece que o método genealógico constantemente relaciona-se com a ideia de que os valores não são fixos e, sim, estão na condição de mudança e de vir a ser:

É necessário questionar os valores morais como alguma coisa que, dotada de vida, está incessantemente submetida ao vir a ser e à mudança (como alguma coisa que ‘cresce’ e se ‘desenvolve’) [...]Ao caracterizar, em seus últimos textos, a Filosofia como “genealogia”, Nietzsche utiliza, portanto, um termo preexistente com um novo sentido e, servindo-se de um termo sintético, chega a significar o conjunto das exigências evocadas até agora: a Filosofia deve fazer uso da *história* ou do sentido histórico, como também da preocupação pelo ser vivo que é o das ciências naturais e, mais precisamente, da sutileza descritiva da “história natural” (DENAT, 2009, p.162).

Os valores, portanto, possuem uma história com relação à sua emergência, não foram fixados em uma origem (*Ursprung*), como se acreditou um dia que estivessem e não poderiam ser questionados. A genealogia opõe-se à investigação que situa seu ‘objeto’ fora da história e jamais se apresentou como uma pesquisa de origem, como aquela realizada pelos moralistas ingleses, os quais, na visão de Nietzsche, procuram uma essência, uma identidade, uma verdade da coisa a ser investigada, como se, apesar das décadas, dos séculos e do tempo que se esvai, as coisas sempre permanecessem imutáveis.

A partir da obra “Humano, demasiado humano”, a Filosofia de Nietzsche, com maior ênfase, realizará críticas à moral e à metafísica, e o filósofo de Sils Maria abandonará suas esperanças de renovação da cultura alemã pela Filosofia de Arthur Schopenhauer e da música de Richard Wagner. A obra “Humano, demasiado humano” é considerada, em “Ecce Homo” (NIETZSCHE, 2009a, p.69), um momento de crise que permitiu a Nietzsche revalorar a sua própria Filosofia e, pela química dos sentimentos morais, realizar uma dissolução da “necessidade metafísica” da humanidade.

Desse modo, o que podemos entender é que Nietzsche (2009b) se considera o primeiro a questionar o valor dos valores morais. Os valores, ao invés de serem considerados como algo dado, manifestam uma expressão em perspectiva valorativa. Há, em Nietzsche, um deslocamento das questões transcendentais para a vida quando pergunta como foi possível que ninguém tivesse questionado o valor dos valores e como a moral da compaixão pôde ser tão valorizada, mesmo atuando como uma grande negadora da vida.

A FILOSOFIA ENQUANTO CRIAÇÃO DE CONCEITOS SEGUNDO DELEUZE

Deleuze e Guattari (2010) na obra “O que é Filosofia?” apresentam-nos o entendimento daquilo que seja Filosofia de um ponto de vista inovador, uma vez que defendem a ideia da criação de conceitos. Deleuze é o filósofo da multiplicidade e seu entendimento como historiador da Filosofia é o de que fazer Filosofia é muito mais que repetir aquilo que está posto na história da Filosofia; ele caminha, sim, para caminhos que conduzam à produção de novos conceitos. “A Filosofia de Deleuze é uma constante atenção ao mundo e ao tempo presente, a busca dos pequenos detalhes que são o que de fato importa” (GALLO, 2008b, p.31).

Gallo (2008a, p.35) afirma que na obra “O que é a Filosofia”? Deleuze e Guattari (2010) criticam algumas posições marxistas, que se fundamentam na hipótese de que os filósofos se limitaram a interpretar o mundo. “Para eles, a criação de conceitos é, necessariamente, uma intervenção do mundo, ele é a própria criação de um mundo” (GALLO, 2008a, p.35). Não se trata de uma visão idealista do conceito, mas de afirmar que a tarefa da Filosofia é criar conceitos e, ao criar conceitos, os filósofos possibilitam o surgimento do novo, criam conceitos novos sobre o mundo.

Mas o que seria o conceito? Gallo (2013, p.55) nos apresenta uma indicação: “O conceito é, pois, uma forma racional de equacionar um problema ou problemas, exprimindo uma visão coerente do vivido. Não é abstrato, nem transcendente, mas imanente, uma vez que se baseia necessariamente em problemas experimentados”.

Mateus (2012) sintetiza as características do conceito segundo Deleuze:

Em suma: um conceito em Deleuze apresenta as seguintes características básicas dos conceitos. É necessariamente assinado, cuja assinatura remete ao estilo filosófico de cada um. É uma multiplicidade, ou seja, é um todo fragmentado. É criado a partir de problemas, nunca é criado do nada. Tem uma história, o que quer dizer que se alimenta de várias fontes e de outros conceitos. Retoma outros conceitos e põe outros conceitos. Suscita uma encruzilhada de problemas. Tem um começo heterogêneo e não dispõe de respostas absolutas a todas as perguntas, mas compõe respostas possíveis com problemas. É um incorpóreo em que o que expressa é o acontecimento e não a sua essência. É devir, interessa-se pelas circunstâncias das coisas. É absoluto ou infinito e relativo ou fragmentado, em simultâneo, porque compreendia uma possibilidade de resposta ao problema, mas relativo pela necessidade que tem de se refazer na sua natureza. Não é discursivo porque não encadeia proposições. Esta característica funciona como a sua pedagogia e a sua ontologia. É tendo em conta estas funções, que podemos dizer que o conceito em Deleuze é um acontecimento

exclusivo da Filosofia que é um dispositivo que é criado e que opera nas condições de pensamento para fazer pensar, no pensar (MATEUS, 2012, p.20).

Os filósofos franceses Deleuze e Guattari (2010, p.8) destacam a singularidade dos gregos: “Com a Filosofia, os gregos submetem a uma violência o amigo, que não está mais em relação com o outro, mas com uma Entidade, com uma Objetividade, com uma Essência” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p.8). Em outras palavras, os gregos criaram uma figura relevante e inédita para relacionar à figura do sábio com a Filosofia. O filósofo é o amigo do conceito, “o conceito em potência” ou, em outras palavras:

Quer dizer que a Filosofia não é uma simples arte de formar, de 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. O amigo seria o amigo de suas próprias criações? Ou então é o ato do conceito que remete à potência do amigo, na unidade do criador e de seu duplo? Criar conceitos sempre novos é o objeto da Filosofia (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p.11).

A Filosofia é a arte de criar conceitos, como afirmam Deleuze e Guattari (2010), e, desse modo, oferece um ensino que se opera de maneira a permitir uma experiência filosófica. Criar conceitos em um mundo massificado significa criar resistência a uma forma de pensar em série, sem se privilegiarem singularidades. Essencial que a aula de Filosofia possibilite que o estudante perceba-se singular, único em sua forma de ser, de pensar e de agir, possuidor de ideias singulares, inéditas, e que esse mesmo estudante se permita entender a Filosofia não apenas como se formaram seus próprios valores, como também aprenda a refletir sobre tudo que existe para formar, para criar conceitos sobre suas próprias opções e sobre suas decisões existenciais. Nas palavras de Gallo (2013):

A aula de Filosofia precisa ser vista como uma “*oficina de conceitos*” e nunca uma sala de museu, na qual se contemplem



conceitos criados há muito tempo e que são vistos como meras curiosidades. Deve-se, sim, atuar como um meio de trabalho em que os conceitos se ofereçam como ferramentas manipuláveis, como um laboratório em que se permita e ofereça condições e meios para experiências e experimentações de acordo com os conceitos de que esse estudante se apropria (GALLO, 2013, p.57).

Desse modo, a aula de Filosofia necessita atuar como um espaço que enseje ao estudante o expressar-se segundo sua própria singularidade e que possa igualmente não apenas ter contato com os filósofos da tradição e suas obras, mas, sobretudo, que domine ferramentas para uma abordagem não enciclopédica do saber filosófico. Cruz e Mostafa (2009, p.20) afirmam que, para Deleuze e Guattari, a Filosofia não é nem contemplação, nem reflexão, nem comunicação e, sim, que “a criação de conceitos filosóficos tem como finalidade explicar o que os conceitos universais não explicam” (CRUZ; MOSTAFÁ, 2009, p.20). No lugar dos verbos contemplar, refletir e comunicar encontramos em Deleuze os verbos criar, inventar e construir. Trata-se de uma nova maneira de entender a Filosofia, a fim de “ampliar as possibilidades do pensamento, pensar nas diferenças, nas multiplicidades; fazer uso do pensamento, orientar-se nele, por força dele” (CRUZ; MOSTAFA, 2009, p.20).

Heuser (2010, p.29) afirma que a questão “O que é pensar?” acompanhou sempre Deleuze em se tratando de Filosofia. Para o filósofo francês, a “produção do pensamento precisa ser provocada” e, a cada obra, Deleuze “reafirma que o pensamento só pensa mediante o acaso de um encontro que o violenta, que o force, que o coaja a pensar aquilo de que precisa” (HEUSER, 2010, p.31). O filósofo francês insiste que o pensamento por si só não cria, principalmente no estágio da reconhecimento. O estágio de reconhecimento seria aquele em que simplesmente se repete a história da Filosofia sem se criar o novo. O estágio de passividade, como propõe Platão, no Mito da Caverna, transmuda-se em coragem, em entendimento, em predisposição para que se abandone a



caverna e se encontre a luz. Todavia, diferente de Platão, que criou uma oposição entre o sensível e o inteligível e privilegiou o inteligível, Deleuze “não se afastou do sensível”: “Antes foi perceptível às forças externas que arrombam o pensamento e o põem diante do impensável, do extraordinário, do que vale a pena ser pensado” (HEUSER, 2010, p.32).

Mas, se Deleuze valoriza tanto o ato de pensar sem desvalorizar o mundo sensível, quais seriam as fontes filosóficas de seu entendimento sobre o pensamento? Heuser (2010) indica que é a tradição humaniana e kantiana:

Deleuze parte da tradição humaniana e kantiana de uma teoria das faculdades, compreende que pensar é sempre uma relação atribulada entre faculdades, entretanto, em nenhum momento explicita a escolha por essa tradição [...] Deleuze parece recusar, sobretudo, a identidade pessoal do Eu, a intencionalidade de uma consciência, o privilégio do sujeito do conhecimento e da interioridade implicados na tradição fenomenológica de teorias da consciência e escapar dela ainda que por dentro da própria história da Filosofia, pela Filosofia de Hume (HEUSER, 2010, p.33).

Na obra “Diferença e Repetição”, o filósofo francês produziu uma espécie de empirismo, todavia, um empirismo diferente do clássico encontrado na história da Filosofia que se opõe ao racionalismo. “Trata-se de um empirismo que se opõe a tudo o que compõe o mundo organizado e justificado pela lógica do sujeito e do objeto” (HEUSER, 2010, p.36). Quando Deleuze, em sua Filosofia, não nega o sensível, podemos pensar que, ao nos propormos a escrever sobre a experiência filosófica do estudante de Filosofia do ensino médio, que o cotidiano do estudante deva ser valorizado. Em outras palavras, não se trata apenas de valorizar, durante as aulas de Filosofia, temas e assuntos abstratos, é de fundamental importância que o professor valorize temas que atraiam o estudante, que sinalizem uma afinidade com a vida prática desse aluno.

Se Platão valoriza o mundo transcendente, Deleuze e Guattari (2010) valorizam o imanente, e é partindo da imanência da própria vida dos estudantes que se criam as condições de oportunidade para se possibilitar uma autêntica experiência filosófica. É necessário afirmar essa vida (terrena) sem querer entrar no mérito da existência de uma vida transcendente.

Influenciado por Nietzsche (conceito vontade de potência e filósofo do futuro), Deleuze e Guattari (2010) entendem a necessidade de que o filósofo do futuro “crie uma nova imagem do pensamento” (HEUSER, 2010, p.55), trata-se de uma imagem livre de dogmatismos, “uma nova imagem do pensamento, na qual o pensar não é exercício natural de uma faculdade, o bom-senso não é universalmente partilhado” (HEUSER, 2010, p.56). Estabelece-se uma nova relação com o pensamento e com a própria verdade. Ao se abandonar o desejo pela verdade dogmática a todo custo, instala-se uma nova relação com a verdade, porque se deixa de privilegiar as categorias de verdadeiro e de falso. Precisamos de uma nova maneira de lidar com a verdade, não mais dogmática e, sim, uma verdade fluida, não engessada.

O pensamento para Deleuze não se apresenta como algo inato, pois se trata de “produzir o ato de pensar no próprio pensamento” (HEUSER, 2010, p.81). Pensar o ensino de Filosofia tendo como referência Deleuze, pressupõe relegar limites do senso comum e abrir-se o pensar com novos olhares abertos para novos horizontes, conforme nos aponta Heuser (2010):

No caso específico e concreto da Filosofia na educação básica, pensá-la, com Deleuze, passa por escolher e abrir caixas que privilegiem a revelação agonística do fora, que transponham as formas, os limites, as barreiras do senso comum e violentem as faculdades, de modo a provocar fissuras nos corriqueiros modos de pensar, escrever e viver, criando condições efetivas para que a novidade e o impensado venham à tona, pois a fissura é condição de tudo o que é realmente importante (HEUSER, 2010, p.179).

Machado (1990, p.2) destaca que o pensamento de Deleuze se exerce em relação a domínios heterogêneos e seus estudos são tanto monografias sobre filósofos como também temas a respeito de questões relacionadas com a área filosófica, literária ou, mesmo, científica. Desse modo, sua Filosofia, que não se limita ao texto filosófico, além de sua compreensão de Filosofia, significa muito mais do que repetir o que os filósofos disseram; o filósofo é um criador, no entender de Deleuze. A Filosofia, no entender de Deleuze, não pode ser entendida como uma metalinguagem, nem como um metadiscorso, constitui-se, sim, exercício do pensamento. E o elemento que a Filosofia possui como diferenciador dos outros campos do saber é que a Filosofia cria ou produz conceitos. Deleuze se dedicou a estabelecer relações entre a Filosofia com outros saberes, como a arte e o cinema. Ler e pensar sobre os filósofos não se limita ao trabalho de um historiador da Filosofia, é, em verdade, uma atividade criadora que deve possibilitar estabelecer uma relação entre os conceitos do filósofo e os conceitos de quem lê determinado filósofo. “A história da Filosofia é inteiramente desinteressante se não se propuser a despertar um conceito adormecido, a relaná-lo numa nova cena, mesmo a preço de voltá-lo contra ele mesmo” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p.101).

Para Deleuze, “repetir um texto não é buscar sua identidade, mas afirmar sua diferença” (MACHADO, 1990, p.15) e, desse modo, Deleuze se utiliza da colagem de conceitos filosóficos que, em sistema filosófico original, sugeriria um determinado sentido e, mediante colagem, reveste-se de um novo significado. “A colagem estabelece ressonâncias, produz uma inflexão de leitura que se deve à ação do pensamento sistemático que busca definir um espaço” (MACHADO, 1990, p.17).

O modo de fazer Filosofia de Deleuze difere do entendimento tradicional, daquela maneira de se entender a verdade como representação em que se busca uma verdade impregnada de um valor inquestionável e universal. Criar conceitos não é criar verdades fixas e imutáveis. Diferente

de Platão, que cria dois mundos, um verdadeiro e outro como cópia do mundo verdadeiro, Deleuze procura uma Filosofia da diferença em que a verdade é fluida e sempre outra, sempre renovada, sempre instigante e aberta a novas conceituações. Cruz e Mostafa (2009, p.15) explicitam a compreensão deleuziana sobre o que é um conceito filosófico:

Os conceitos filosóficos para Deleuze e Guattari não são ideias que seguem regras sistemáticas de organização. Os conceitos, nesse plano de pensamento, são como intensidades incorporais, ordenadas intensivas que dizem do acontecimento, não do estado das coisas. Os conceitos acomodam-se por vizinhança, por zonas de proximidade e indiscernibilidade, em um plano de imanência, tendo, portanto, uma exoconsistência em um planômeno; em vez de qualquer sistematização possível com regras estabelecidas. Conceitos que, da mesma forma, apresentam consistência interna em relação aos seus componentes que, mesmo sendo heterogêneos, não podem ser separados (endoconsistência) (CRUZ; MOSTAFA, 2009, p.15).

Deleuze e Guattari (2010, p.46) salientam que, no processo de criação conceitual, é necessário estabelecer o plano de imanência, que não é um conceito, nem o conceito de todos os conceitos. Para se criar conceitos, traça-se um plano de imanência, um planômeno. Criar conceitos e traçar um plano de imanência apresenta-se como atividades inseparáveis, mas não podem ser confundidos os conceitos com o plano de imanência. Deleuze e Guattari (2010, p.46) entendem que os conceitos são o arquipélago ou a ossatura, enquanto o plano de imanência é a respiração que banha as tribos isoladas; os conceitos são acontecimentos, mas o plano é o horizonte dos acontecimentos.

Em outras palavras: “O plano de imanência não é um conceito pensado nem pensável, mas a imagem do pensamento, a imagem que ele se dá do que significa pensar, fazer uso do pensamento, se orientar no pensamento” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p.47). Segundo Cruz e Mostafa (2009, p.44), distintos planos de imanência cruzam-se na história da Filosofia. Se a Filosofia clássica, tendo como referência Platão,



SUMÁRIO

buscava o belo e o verdadeiro, na Filosofia contemporânea outros planos de imanência são instaurados. Um dos filósofos citados por Deleuze e Guattari (2010) é Nietzsche, que instituiu um novo plano de imanência em entendimento de que a busca da verdade não deve ser o centro da atividade da Filosofia. Nietzsche entende que pensamento é criação. Outro exemplo de plano de imanência é traçado por Descartes com base no seu “cogito”: “Cogito, ergo sum” (Penso, logo existo). Elevou ao máximo a importância da dúvida enquanto fundamento do verdadeiro conhecimento. O cristianismo também instaura um plano de imanência que influencia o modo de conceber o mundo até os dias atuais. Ele eleva à máxima potência a transcendência platônica; trata-se da supervalorização de uma vida futura, enquanto essa vida é passageira e fugaz.

É de suma importância não confundir o plano de imanência com os conceitos que o identificam. Considerando-se que a Filosofia tem início com a criação de conceitos, o plano de imanência é pré-filosófico; não no sentido de preexistência, mas no sentido de que não existe âmbito além da Filosofia. É necessário um plano pelo qual se instituem os conceitos. De forma didática, Cruz e Mostafa (2009, p.55) construíram um quadro comparativo entre o que é conceito e o que é plano de imanência:

Quadro 1 - Diferenças entre Plano de Imanência e Conceitos

Plano de imanência	Conceitos
Constitui o solo absoluto da Filosofia, sua terra ou sua desterritorialização, sua fundação, sobre as quais a Filosofia cria seus conceitos.	Criados pela Filosofia.
É como um corte no caos e age como um crivo.	Opera um novo corte.
Faz apelo a uma criação de conceitos, operando um corte no caos.	Traçam as coordenadas intensivas desses movimentos infinitos, como movimentos eles mesmos infinitos que formam, em velocidade infinita, contornos variáveis inscritos sobre o plano.
Ilusões envolvem o plano.	Não é criado do nada.



SUMÁRIO

Toma do caos determinações, com as quais faz seus movimentos infinitos ou seus traços diagramáticos.	É criado com base em problemas.
Há uma multiplicidade de planos.	É uma multiplicidade, não há conceitos simples.
É Uno-Todo, não é parcial como um conjunto científico, nem fragmentário como os conceitos, mas distributivo, é um "cada um".	É um reaprendizado do vivido.
São traços diagramáticos, são movimentos do infinito, são direções absolutas da natureza fractal, são intuições.	São traços intensivos, são ordenadas intensivas desses movimentos, são dimensões absolutas, superfícies ou volumes sempre fragmentários, definidos intensivamente, são intenções.
O plano deve ser erigido.	Os conceitos devem ser criados.
Não consiste num programa, num projeto, num fim ou num meio.	É uma heterogênese.
É a vaga única que enrola e desenrola os conceitos.	Vagas múltiplas que se erguem e que se abaxam.
Envolvem movimentos infinitos que o percorrem e retornam.	São velocidades infinitas de movimentos finitos, que percorrem, cada vez, somente seus próprios componentes.
É a respiração que banha essas tribos isoladas.	São os arquipélagos ou a ossatura, antes uma coluna vertebral ou crânio.
O plano é o absoluto ilimitado, informe. Nem superfície, nem volume, mas sempre fractal.	São superfícies ou volumes absolutos, disformes e fragmentários.
É a máquina abstrata cujos agenciamentos são as peças.	São agenciamentos concretos como configurações de uma máquina.
É o horizonte dos acontecimentos, o reservatório ou a reserva dos acontecimentos puramente conceituais.	São acontecimentos.
É o meio indivisível em que os conceitos se distribuem sem romper-lhe a integridade, a continuidade	Ladrilham, ocupam ou povoam o plano, pedaço por pedaço

Fonte: Cruz; Mostafa (2009, p.55).

Deleuze e Guattari (2010, p.46) entendem o pensamento como uma atividade central que permite a criação de conceitos e o exercício do pensamento suscita indiferença geral:

Pensar suscita a indiferença geral. E, todavia não é falso dizer que é um exercício perigoso. É somente quando os perigos se tornam evidentes que a indiferença cessa, mas eles permanecem frequentemente escondidos, pouco perceptíveis, inerentes à empresa. Precisamente porque o plano de imanência é pré-filosófico, e já não opera com conceitos, ele implica uma espécie de experimentação tateante, e seu traçado recorre a meios pouco confiáveis, pouco racionais e razoáveis (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p.46).

Gallo (2008b, p.38) destaca que o conceito, para Deleuze e Guattari, não é uma representação, muito menos uma representação universal. O conceito seria entendido como uma aventura do pensamento que institui um acontecimento. Gallo (2008b, p.39) também indica as características do conceito: a) todo conceito é necessariamente assinado, como exemplo, a “ideia” de Platão, o “cogito” de Descartes; b) todo conceito é uma multiplicidade, não há conceitos simples; c) todo conceito é criado a partir de problemas; d) todo conceito tem uma história, ou seja, remete a outros conceitos.

Gallo (2008b, p.44) afirma que alguns filósofos criaram seus próprios planos de imanência, enquanto outros constroem conceitos partindo de planos de imanência já existentes. O plano de imanência constitui-se como “um corte do caos e age como um crivo” (DELEUZE, GUATTARI, 2010, p.53). E o que significa a criação de conceitos? Significa:

[...] conectar componentes interiores inseparáveis até o fechamento ou a saturação, de modo que não se pode mais acrescentar ou retirar um deles sem mudar o conceito; conectar o conceito com outro, de tal maneira que outras conexões mudariam sua natureza (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p.109).



Cruz e Mostafa (2009, p.24) destacam que, para Deleuze e Guattari, não se inventam conceitos do nada, os conceitos têm uma história. O primeiro exemplo dado por Deleuze e Guattari é o conceito de outrem, que se refere a mundos possíveis de Leibniz no século 17, ou a “passagens pela ilha perdida de Robinson Crusóe, tratadas em romance por Michel Tournier no século XIX” (CRUZ; MOSTAFA, 2009, p.27). Robinson Crusóe é um náufrago em uma ilha isolada onde se encontrará com Sexta-Feira, o Selvagem. Tournier, filósofo, reconta a história de Robinson Crusóe tendo como enfoque para Deleuze que, após 28 anos, Robinson, após viver numa ilha deserta, encontra-se com outrem (Sexta-Feira, o Selvagem) que lhe permite ver outro mundo. Trata-se, pois, de “viver na ilha, instaurando um novo plano imanente a essa ilha, uma nova existência para os homens que a habitam” (CRUZ; MOSTAFA, 2009, p.31).

Deleuze e Guattari (2010) destacam que o conceito de ideia em Platão também tem uma história, remete aos pré-socráticos, que discutiam sobre o elemento primordial, seguido da divergência entre Parmênides e Heráclito. Parmênides acredita que o ser é imóvel, o ser permanece, e Heráclito acredita que tudo flui. Platão concilia os posicionamentos com o conceito de ideia. Concebe a existência de dois mundos: o sensível e o inteligível. O mundo sensível é o mundo em que habitamos, e o mundo inteligível é o mundo das ideias, das formas puras. Cruz e Mostafa (2009, p.34) afirmam que o devir do conceito de ideia em Platão representa a imortalidade de alma e a transcendência. A alma é imortal porque seu fim último é a união com o mundo das ideias, sua união com o corpo é temporária e acidental, o mundo das ideias, por sua vez, é eterno. Com relação à transcendência, o ideal está além da vida, está no mundo das ideias e nos compete imitar e repetir esse ideal.

Cruz e Mostafa (2009, p.39) apresentam as características essenciais de um conceito filosófico, segundo entendimento de Gilles Deleuze e Félix Guattari:

Todo conceito remete a um *problema* que está, de alguma maneira, malvisto, mal colocado;

Todo conceito tem *componentes*, se define por eles. É um todo porque totaliza seus componentes e é fragmentário porque composto por eles. É uma questão de articulação, corte e superposição;

Os componentes estão aproximados por *vizinhança*, similaridade, contornos que os tornam absolutos no conceito;

Todo conceito tem uma *história*. Embora a história se desdobre em zigzague, cruze outros problemas ou outros planos;

Todo conceito tem um *dever*. Sua relação com outros conceitos situados no mesmo plano, em uma concriação de conceitos em um mesmo plano (CRUZ; MOSTAFA, 2009, p.39).

Favreto (2013, p.14) afirma que Deleuze pensou a Filosofia em novos moldes, diferente da tradição filosófica, cujo entendimento da tarefa da Filosofia seria contemplar, refletir e comunicar. Esses três verbos relacionam-se com a dimensão da transcendência e Deleuze pensará a Filosofia enquanto criação de conceitos da imanência. Deleuze e Guattari (2010) indicam o caminho da Filosofia como criadora de imagens e esses filósofos pretendem se distanciar de pensar valendo-se de imagens transcendententes. “Pensar por imagem, portanto, remete a um pensamento que sempre possui uma unidade transcendente como modelo” (FAVRETO, 2013, p.16). E os três verbos: contemplar, refletir e comunicar, com os quais a Filosofia esteve relacionada, sempre procuraram em outro mundo o fundamento para o único mundo existente que é o real. Destaca que “A contemplação visa a uma coisa pretendida, mas não a cria” (FAVRETO, 2013, p.16). Já a reflexão “[...] por sua vez, não pertence apenas ao filósofo, qualquer pessoa,

filósofo ou não, pode refletir sobre um determinado assunto ou objeto” (FAVRETO, 2013, p.16). A comunicação, “por fim, busca um consenso, um acordo entre as partes de um diálogo” (FAVRETO, 2013, p.16). Esses três verbos revelam uma atitude tradicional da Filosofia que não se preocupa em mergulhar no caos e fazer dele surgir uma nova forma de pensar. Por tal razão, as três atitudes de contemplar, refletir e comunicar são rejeitadas por Deleuze no processo de criação de conceitos:

A contemplação, a reflexão e a comunicação, portanto, estão ligadas à unidade, à transcendência e à representação. À unidade, porque postula parâmetros de racionalidade, uma unidade racional: pensar a multiplicidade, mergulhar no caos é considerado não racional, portanto, não podemos tentar pensar a multiplicidade sem sairmos da racionalidade. À transcendência, porque ela possui um objeto que é copiado; cada pessoa possui a sua imagem de racionalidade e tenta fazer dela uma cópia perfeita de uma racionalidade postulada pela mídia, pela literatura *best-seller* etc. À representação, porque este objeto copiado faz com que tenhamos de agir de determinado modo e não de outro, assim, ele é apresentado novamente por cada um de nós, pois agimos no mundo segundo estes parâmetros (FAVRETO, 2013, p.17).

Favreto (2013, p.18) contextualiza a Filosofia criadora de Deleuze em um parâmetro de rejeição dos traços dogmáticos ligados à representação e à transcendência. Urge, pois, a instauração do plano de imanência, “[...] pensado como imagem do pensamento, pode nos levar à construção de uma superfície unívoca para os conceitos filosóficos” (FAVRETO, 2013, p.18). Deleuze e Guattari (2010) buscam construir uma nova imagem do pensamento, vinculada a um modelo transcendente.

No lugar de contemplar, refletir e comunicar, Deleuze e Guattari propõem a instauração do plano de imanência, a criação de personagens conceituais e, por fim, a criação de conceitos. Cada filósofo inventa seus personagens conceituais, que interagem dentro do plano da imanência mediante conceitos criados. “Os conceitos não se deduzem do plano, é necessário o personagem conceitual para criá-los



sobre o plano, como para traçar o próprio plano, mas as duas operações não se confundem no personagem, que se apresenta ele mesmo como um operador distinto” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p.92).

Inventar personagens conceituais não é o ato de criar figuras dramáticas que irão interagir entre si e contar histórias mirabolantes. O personagem conceitual não é unicamente um personagem de diálogo, mesmo que seja privilegiado entre os outros, ou mesmo um personagem-narrador, pois ele não pode ser confundido como um interlocutor ou um representante do autor. O personagem conceitual é, segundo a concepção deleuzo-guattariana, um legítimo criador de conceitos e também aquele que articula toda essa malha de conceitos criados e agenciados em uma determinada Filosofia. Não é o personagem que serve o filósofo, é o filósofo que serve aos seus personagens. [...] Os personagens conceituais, assim como o plano de imanência, só podem caracterizar uma Filosofia se houver uma criação de conceitos. Um conceito envolve um problema e uma história. Os conceitos são, assim, as histórias que os personagens criam e vivem. O problema é próprio do plano, e os conceitos tentam desenrolá-lo, delimitando, deste modo, o próprio plano de imanência (FAVRETO, 2013, p.21).

Favreto (2013, p.22) afirma que a Filosofia, como criadora de conceitos, empenha-se em desconstruir essas três operações já mencionadas como próprias da Filosofia: a contemplação, a reflexão e a comunicação. A própria vida deve ser considerada repleta de acontecimentos imanentes, que possuem significados em si mesmos e não necessitam de fatos transcendententes que lhes atribuam sentido e significado.

Traçar, inventar, criar, esta é a trindade filosófica. Traços diagramáticos, personalizados e intensivos. Há família de planos, caso os movimentos infinitos se dobrem uns nos outros e compo-nham variações de curvatura ou, ao contrário, selecionem variedades não componíveis (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p.93).

Cruz e Mostafa (2009, p.51) afirmam que, para Deleuze, Baruch de Espinosa (1632-1677) é considerado o filósofo dos filósofos; o principal conceito de Espinosa, segundo Deleuze e Guattari (2010),

é a afirmação “Deus, sive, Natura” (Deus, isto é, Natureza), ou seja, “[...] uma única substância diferenciada infinitamente em qualidades infinitas” (CRUZ; MOSTAFA, 2009, p.51) e, desse modo, “[...] Espinosa afirma que todos e tudo estão em sua existência, submetidos a um plano de imanência radical” (CRUZ; MOSTAFA, 2009, p.52) não deixando espaço para qualquer possibilidade de transcendência. Espinosa foi banido da fé judaica e rejeitado pelo cristianismo; assim, tanto entre católicos, quanto entre protestantes, não foi aceito por defender radicalmente a imanência e perceber Deus como natureza. Deleuze e Guattari (2010) consideram que Espinosa instaura uma nova imagem do pensamento que não depende de uma instância transcendente para se fundamentar.

Deleuze e Guattari (2010), no capítulo denominado “GeoFilosofia”, propõem que não pensemos mais por meio do entendimento clássico da Filosofia da relação do sujeito com o objeto. “Os autores sugerem que pensemos com base na relação entre território e terra” (CRUZ; MOSTAFA, 2009, p.80) nos constantes “processos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização” (CRUZ; MOSTAFA, 2009, p.80). Nas palavras de Deleuze; Guattari (2010, p.103):

Pensar não é nem um fio estendido entre um sujeito e um objeto, nem uma revolução de um em torno do outro. Pensar se faz antes na relação entre o território e a terra. Kant é menos prisioneiro que se acredita das categorias de objeto e de sujeito, já que sua ideia de revolução copernicana põe diretamente o pensamento em relação com a terra. [...] Vimos, todavia, que a terra não cessa de operar um movimento de desterritorialização *in loco*, pelo qual ultrapassa todo território: ela é desterritorializante e desterritorializada. Ela se confunde com o movimento daqueles que deixam em massa seu território, lagostas que se põem a andar em fila no fundo da água, peregrinos ou cavaleiros que cavalgam numa linha de fuga celeste (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p.103).

Nesse novo entendimento da própria Filosofia, há uma valorização do pensamento, não enquanto comprometido com a verdade e, sim, com a experimentação e, desse modo, a Filosofia não está preocupada com a verdade estabelecida, e o que realmente importa é o dever do pensamento que criva no caos um novo plano de imanência. Criar conceitos implica então um movimento de negação de toda espécie de transcendência e de afirmação da existência através da intensificação da vida.

III

As Diretrizes
Curriculares de Ensino
de Filosofia do Estado
do Paraná e sua opção
pela Filosofia enquanto
criação conceitual

Este capítulo tem como objetivo destacar os principais elementos presentes nas Diretrizes Curriculares de Ensino de Filosofia do Estado do Paraná (DCE) e apontar as contribuições que emergem da leitura de textos filosóficos com os estudantes no sentido de possibilitar experiências filosóficas.

Iniciaremos com informações históricas sobre a gênese das DCE (PARANÁ,2009), posteriormente apresentaremos o preâmbulo dessas mesmas Diretrizes e, na sequência, comentaremos o texto específico desse documento. As DCE (PARANÁ,2009), no nosso entendimento, ao propor que o ensino de Filosofia no Paraná se realize mediante conteúdos estruturantes, vale-se de pré-requisitos para um ensino de Filosofia que não se limite ao ensino enciclopédico da ciência em questão, e, sim, que possibilite uma experiência filosófica ao estudante de Filosofia. Embora, porém, as DCE (PARANÁ,2009) ensaiem um direcionamento em torno da proposta da criação de conceitos de Deleuze, não se aprofunda tanto quanto às condições para que se realize a criação conceitual em tais parâmetros.

Após as considerações sobre as DCE (PARANÁ,2009), destacaremos a importância da utilização do texto filosófico em sala de aula, uma vez que é com base no estudo de textos dos filósofos da tradição que os estudantes têm a possibilidade não apenas de interpretar, mas também de perceber a fluidez de sentidos que perpassa por esses mesmos textos. Quando o professor utiliza fragmentos de textos em sala de aula, ele possibilita que os estudantes percebam diferentes nuances de entendimento quando se compara, por exemplo, um texto de Marx em sua juventude e um texto do mesmo Marx, em fase mais amadurecida. A interpretação textual de fragmentos dos filósofos da tradição propicia uma experiência filosófica ao estudante, oferecendo-lhe condições para que crie conceitos e avalie o valor dos valores.

Bardin (2011, p.51) entende a análise documental como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o

conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência” (BARDIN, 2011, p.51). A análise documental, conforme Bardin (2011, p.51), permite a transição de um documento primário para um documento secundário que se traduz como uma nova versão do documento ampliando sua compreensão.

A GÊNESE DAS DCE

Mendes (2008, p.92) relata a gênese das Diretrizes Curriculares para o Ensino de Filosofia no Paraná, destacando que a metodologia utilizada na composição do documento em referência consistiu em se valer do testemunho de professores, além da experiência de cada um no ensino de Filosofia, com base na concepção de que “a solução para os problemas da educação para a construção curricular não poderia prescindir da participação dos sujeitos do processo educativo” (MENDES, 2008, p.92). Esse contato com os professores para efetuar um diagnóstico da realidade do ensino de Filosofia paranaense foi realizado com 42 professores em um encontro nos dias 2 e 3 de outubro de 2003. Era o início dos trabalhos que culminariam na edição das Diretrizes Curriculares do Ensino de Filosofia do Estado do Paraná. Mendes (2008, p.93) destaca que “o evento não foi centrado em falas magistrais onde os presentes deveriam aprender aquilo que alguém lhe falasse”.

Pelo contrário, “o objetivo do evento foi o de colher elementos que permitissem uma reflexão coletiva em torno de questões levantadas nos diversos grupos” (MENDES, 2008, p.93). O grupo de 42 professores era composto por 39 professores da disciplina de Filosofia do Ensino Médio e 3 professores de instituições de ensino superior. O objetivo da presença de professores de nível superior teve

como finalidade contribuir com os referenciais teóricos do texto a ser elaborado e também como forma de se pensar na formação inicial de futuros professores de Filosofia.

O II Encontro do Ensino Médio com suas Relações (Im)pertinentes ocorreu em Faxinal do Céu, município de Pinhão, e seu objetivo consistiu, além da discussão curricular, na elaboração de um texto preliminar que, posteriormente, em 2005, apresentou-se como objeto de discussão para professores de Filosofia de todo o Paraná. Participaram do evento 32 professores, cada um representando um núcleo de ensino do Paraná (MENDES, 2008, p.94). Os 32 participantes distribuíram-se em quatro grupos de 8 integrantes. O primeiro grupo foi incumbido de registrar os pressupostos teóricos do ensino de Filosofia; ao segundo grupo coube investigar os pressupostos metodológicos do ensino de Filosofia; o terceiro grupo ficou responsável pela elaboração de uma proposta de conteúdos para o ensino médio e o último grupo incumbiu-se de escrever sobre a avaliação no ensino de Filosofia. Surgiu, como resultante desse encontro, um texto preliminar das Diretrizes Curriculares para o Ensino de Filosofia no ensino médio que constava, entre outros, de: “[...] menção sobre o lugar da Filosofia no Currículo do Ensino Médio, sobre a necessidade de justificar a disciplina no currículo escolar, sobre a natureza do ensino de Filosofia, (...) apresentava os conteúdos estruturantes do ensino de Filosofia” (MENDES, 2008, p.95).

Como terceiro momento significativo, na gênese das Diretrizes Curriculares de Ensino de Filosofia do Paraná (DCE), destacou-se a I Semana de Estudos Pedagógicos da Rede Pública Estadual, que ocorreu entre os dias 1 e 4 de fevereiro de 2005. Todos os professores receberam a versão preliminar para leitura e apreciações. O Departamento de Ensino Médio recebeu 325 contribuições sobre o texto preliminar. De posse dessas contribuições, a equipe de Filosofia da SEED passou a reelaborar o texto das DCE (PARANÁ, 2009) que recebeu uma nova

estrutura: “Dimensão Histórica da Disciplina de Filosofia; Fundamentos Teórico-metodológicos da disciplina; Conteúdos Estruturantes; Avaliação e Referências Bibliográficas” (MENDES, 2008, p.96).

Um quarto marco na construção das DCE (PARANÁ, 2009) ocorreu em maio de 2005, em Curitiba, com a participação de representantes de todos os Núcleos Regionais de Educação do Paraná. Após ouvir os professores nesse encontro, em que foi debatido o novo texto preliminar, a equipe da SEED de Filosofia novamente aperfeiçoou o referido documento que, posteriormente, foi enviado ao Dr. Silvio Gallo (UNICAMP) para uma apreciação crítica. Em setembro de 2005, em Curitiba, registrou-se um último encontro com objetivo de discutir as Diretrizes Curriculares do Ensino de Filosofia. As decisões coletivas não modificaram a organicidade do texto e foram votadas a inclusão ou a exclusão de algumas contribuições dos próprios professores. Coube aos professores doutores Silvio Gallo, Geraldo Balduino Horn e Anita Schlesener, uma última leitura crítica do texto preliminar, na data de 27 de setembro de 2005, em Curitiba. Em janeiro de 2006, houve um debate de todas as DCE (PARANÁ,2009) da Educação Básica do Paraná, em plenária com os técnicos pedagógicos da SEED-PR. Segundo Mendes (2008, p.99), houve um estranhamento das DCE (PARANÁ,2009) de Filosofia por não apresentarem uma opção declarada pelo materialismo histórico; [...] “esperavam, ainda, que o ensino de Filosofia apresentasse, como um de seus objetivos, a transformação da sociedade por meio da conscientização das classes populares” (MENDES, 2008, p.99).

As Diretrizes Curriculares do Ensino de Filosofia do Estado do Paraná (DCE) iniciam com uma espécie de preâmbulo denominado: “A educação básica e a opção pelo currículo disciplinar”, idêntico ao currículo das demais disciplinas. Esse preâmbulo, por sua vez, se divide em quatro partes: os sujeitos da educação básica; fundamentos teóricos; dimensões do conhecimento; avaliação.

AS ORIENTAÇÕES DAS DCE

A parte I do preâmbulo, intitulado “Os sujeitos da educação básica”, apresenta o fato de que a educação pública passou a atender no Brasil um número cada vez mais significativo de estudantes e, desta forma, intensificou-se a necessidade de cada vez mais se pensar na educação pública como elemento propulsor de mudanças sociais. Três perguntas são apresentadas nessa primeira parte do preâmbulo: “Quem são os sujeitos da escola pública? De onde vêm? Que referências sociais e culturais trazem para a escola?”. Ao caracterizar os sujeitos da educação básica, as Diretrizes Curriculares de Ensino de Filosofia (DCE) enfatizam que grande parte dos estudantes da educação básica alimenta o entendimento de que necessitam da educação para atingir melhores condições sociais. “Assumir um currículo significa dar ênfase à escola como lugar de socialização do conhecimento” (PARANÁ, 2009, p.14).

Nesse sentido, as DCE (PARANÁ, 2009) apresentam, de forma reiterada, a atenção que deve ser conferida a todos os sujeitos na educação básica e que a instituição escolar trate os conteúdos disciplinares de modo contextualizado e interdisciplinar. As ações pedagógicas do ambiente escolar devem privilegiar o objetivo de oferecer uma transformação emancipadora.

O texto das DCE (PARANÁ, 2009, p.15) enfatiza a importância de se buscarem as diversas formas de metodologia de ensino e aprendizagem que propiciem a emancipação e que os alunos de toda e qualquer classe social devem ter acesso ao conhecimento que possibilite essa emancipação. Os “Fundamentos teóricos” iniciam-se questionando acerca do currículo. As DCE (PARANÁ, 2009) afirmam que muitas vezes o currículo é desconsiderado no que diz respeito à sua perspectiva emancipadora e à sua dimensão política, considerado apenas como um documento impresso e uma formalidade pedagógica, documental.

As DCE (PARANÁ, 2009) esclarecem que, como documento institucional, o currículo pode ser tanto um documento, fruto de uma discussão democrática, como pode ser um documento imposto às escolas, criado em um gabinete governamental. As DCE (PARANÁ, 2009) também mencionam a tensão que se estabelece entre o currículo documento e o currículo da prática, do cotidiano escolar, uma vez que não encontram identificação entre si, mas espera-se, segundo as Diretrizes Curriculares de Filosofia (DCE), que ocorra uma harmonia entre ambos.

Um primeiro tipo de compreensão de currículo apresentado pelas DCE (PARANÁ, 2009) é aquele vinculado à ideia de academicismo e cientificismo. Entende-se, nessa perspectiva, que se deva ensinar o conteúdo, como parte de uma bagagem cultural universal que foi acumulada pela humanidade. Uma das consequências desse tipo de entendimento é que leva, em última instância, a não existir diálogo entre as diversas disciplinas escolares e se fragmenta o conhecimento. “Outra crítica a esse tipo de currículo argumenta que, ao aceitar o *status quo* dos conhecimentos e saberes dominantes, o currículo cientificista/academicista enfraquece a possibilidade de constituir uma perspectiva crítica de educação” (PARANÁ, 2009, p.17).

Por outro lado, há o currículo, segundo as DCE (PARANÁ, 2009), que possibilita uma interação com as experiências ou com os interesses dos alunos. Esse currículo disseminou-se pelo Brasil (PARANÁ, 2009, p.17), seja quando da difusão das ideias da Escola Nova, seja quando da implementação do projeto neoliberal de educação, difundido no documento chamado “Parâmetros Curriculares Nacionais”.

Ao invés de se preocupar predominantemente com os conteúdos, tal perspectiva de entendimento do currículo preocupou-se em pensar nas metodologias de ensino, ou seja, nas formas como o conhecimento seria transmitido. É criticado nesse entendimento de currículo “que a perspectiva experiencial reduz a escola ao papel de instituição socializadora, ressaltando os processos psicológicos dos

alunos e secundarizando os interesses sociais e os conhecimentos específicos das disciplinas” (PARANÁ, 2009, p.18). As DCE (PARANÁ) enfatizam que essa concepção de currículo é permeada por uma compreensão utilitarista da escola.

A terceira possibilidade é aquela, assumida pelas Diretrizes Curriculares de Ensino de Filosofia do Paraná, que defende a compreensão do currículo como configurador da prática, vinculado às teorias críticas. As DCE (PARANÁ, 2009) apontam que tal entendimento não é novo na história da educação no Paraná, uma vez que, na década de 1990, vigorou o chamado Currículo Básico, vinculado ao materialismo dialético. “Esse documento (o Currículo Básico) foi resultado de um intenso processo de discussão coletiva que envolveu professores da rede estadual de ensino e de instituições de ensino superior” (PARANÁ, 2009, p.19). As DCE surgem como uma atualização do Currículo Básico, tendo em vista as mudanças ocorridas em duas décadas e considerando as contribuições maciças dos professores da rede estadual que participaram do debate na construção das DCE (PARANÁ, 2009). Para que ocorra a compreensão da realidade, as DCE (PARANÁ, 2009, p.19) destacam a importância de as disciplinas escolares não se caracterizarem como disciplinas isoladas em um todo, levando-se em consideração que é importante a interdisciplinaridade como fundamento para a ação pedagógica que possibilite uma transformação da realidade.

No subtítulo 3 denominado “Dimensões do Conhecimento”, as DCE (PARANÁ, 2009) destacam que o currículo da educação básica deve oferecer ao estudante, “a formação necessária para o enfrentamento com vistas à transformação da realidade social, econômica e política de seu tempo” (PARANÁ, 2009, p.20). O documento faz referência ao entendimento de Gramsci, segundo o qual a educação, a um só tempo, deveria ser humanista e tecnológica. Nesse sentido, a escola será entendida como o espaço de “confronto e de diálogo

entre os conhecimentos sistematizados” (PARANÁ, 2009, p.21). As DCE (PARANÁ, 2009, p.21) lembra que até o Renascimento supunha-se que todo conhecimento era sinônimo de conhecimento filosófico.

Há com o Renascimento uma desvinculação do conhecimento científico do conhecimento teológico. O conhecimento científico ganhou maior autonomia com o advento da teoria empirista que valorizava, sobretudo, o conhecimento advindo da experiência. O conhecimento filosófico não deixou de existir. As DCE (PARANÁ, 2009) enfatizam que também o conhecimento artístico deve ser considerado como uma forma de o ser humano colocar-se e se relacionar com o mundo, portanto, deve ser uma espécie de conhecimento reconhecido. “A dimensão artística é fruto de uma relação específica do ser humano com o mundo e o conhecimento. Essa relação é materializada pela e na obra de arte” (PARANÁ, 2009, p.22). A arte em um mundo capitalista como este, o da alienação do trabalho, constitui uma fonte de lucidez para o ser humano que muitas vezes se encontra como que alienado na sua dimensão de criação, porque o sistema capitalista valoriza as pessoas por aquilo que elas têm e não por aquilo que elas são.

O texto das DCE (PARANÁ, 2009, p.22) cita Marx, afirmando que o capitalismo e a propriedade determinaram a alienação do pensamento e cabe à arte, no ambiente escolar, contribuir para que os alunos exercitem o senso crítico e consigam transpor os limites de pensamento imposto pelo capitalismo.

O pensamento de Nietzsche, de que a verdade é um batalhão móvel de metáforas que após longa utilização parecem como que sólidas, canônicas e obrigatórias (NIETZSCHE, 1978, p.48), auxilia na compreensão da importância de se entender as verdades enquanto criações sociais e, no caso do capitalismo, verdades criadas e artificialmente incutidas nas pessoas pelo processo de massificação, fazendo uso dos meios de comunicação social. Nietzsche (1978, p.49) afirma que continuamos sem saber de onde poderia proceder nosso impulso

à verdade e torna-se mesmo uma exigência da sociedade que se diga a verdade; assim, surge a “obrigação de mentir segundo uma convenção sólida, mentir em rebanho, em um estilo obrigatório para todos” (NIETZSCHE, 1978, p.49).

Sobre a importância da arte na cultura de um povo, Nietzsche (1978, p.12) alerta como na tragédia grega havia um equilíbrio entre o espírito apolíneo (razão) e o espírito dionisíaco (a arte). Todavia, com Eurípedes e seu socratismo, que supervalorizou a razão, o equilíbrio foi quebrado e, a partir daí a arte não seria mais valorizada tanto quanto a racionalidade apolínea. A dimensão de uma crença exagerada na razão é atestada pelos dizeres de Nietzsche, que fala sobre o otimismo exagerado da crença na razão apolínea, vigente na sociedade após Sócrates:

E agora não devemos esconder aquilo que se esconde no seio dessa civilização socrática! O otimismo que se crê sem limites! Agora não devemos ficar apavorados, se os frutos desse otimismo amadurecem, se a sociedade, azedada até as mais profundas camadas por uma civilização dessa espécie, estremece pouco a pouco sob exuberantes ebulições e apetites, se a crença na felicidade terrestre para todos, se a crença na possibilidade de uma tal civilização do saber universal pouco a pouco se transforma na ameaçadora exigência dessa felicidade terrestre alexandrina, na invocação de um *deus exmachina* eurípidiano! (...) Pois, se efetivamente na vida as coisas se passam tão tragicamente, isso é o que menos explicaria o surgimento de uma forma artística; de resto, a arte não é somente imitação da efetividade natural, mas precisamente um suplemento metafísico da efetividade natural, colocado ao lado desta para sua superação. O mito trágico, na medida em que pertence à arte, também participa plenamente dessa intenção metafísica de transfiguração que é própria da arte em geral: o que ele transfigura, porém, quando exhibe o mundo fenomênico na imagem do herói sofredor? A “realidade” desse mundo fenomênico é que não, pois ele nos diz precisamente: “Vede! Vede bem! Esta é vossa vida! Este é o ponteiro de horas do relógio de vossa existência! (NIETZSCHE, 1978, p.20).

Assim, Nietzsche (1978, p.20), sem desconsiderar a importância da racionalidade, valoriza o espírito dionísio relacionado com a arte enquanto fonte de uma compreensão do mundo diversa daquela alcançada por meio da racionalidade socrática. Do mesmo modo, o preâmbulo das Diretrizes Curriculares de Filosofia também enfatiza as contribuições advindas da arte para o desenvolvimento integral do educando.

No subtítulo 3.1 denominado: “O conhecimento e as disciplinas curriculares” são enfatizadas pelas DCE (PARANÁ, 2009, p.24) tanto a importância dos conteúdos curriculares quanto a relevância do papel do professor enquanto autor de seu plano de ensino. As DCE (PARANÁ, 2009, p.24) tecem uma crítica ao entendimento dos chamados temas transversais, que esvaziaram os conteúdos disciplinares. As DCE (PARANÁ, 2009, p.24) também enfatizam a questão de que se faz necessário ultrapassar o entendimento de que os conteúdos escolares são decididos fora do âmbito escolar, por agentes diversos. As DCE (PARANÁ, 2009) defendem que aos professores compete refletir sobre os conteúdos e sobre as técnicas de ensino.

As DCE (PARANÁ, 2009) estabelecem a importância da divisão das disciplinas escolares em conteúdos estruturantes e, nesse sentido, apontam para o significado de um conteúdo estruturante:

Entende-se por conteúdos estruturantes os conhecimentos de grande amplitude, conceitos, teorias ou práticas, que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para a compreensão de seu objeto de estudo/ensino. Esses conteúdos são selecionados a partir de uma análise histórica da ciência de referência (quando for o caso) e da disciplina escolar, sendo trazidos para a escola para serem socializados, apropriados pelos alunos, por meio das metodologias críticas de ensino-aprendizagem (PARANÁ, 2009, p.27).

O texto das DCE (PARANÁ, 2009, p.25) ainda recomenda uma compreensão da dimensão histórica dos conteúdos estruturantes. Também ressalta o documento que deve despertar no aluno a

consciência de que existem outros conhecimentos ainda não explorados e que o conhecimento científico é um processo dinâmico de interação com o novo saber. Dos conteúdos estruturantes, por sua vez, se organizam os conteúdos básicos. O professor deverá elaborar, com base na proposta pedagógica curricular, o seu plano de trabalho docente, documento que deve estar vinculado à realidade e às necessidades do aluno de cada turma.

No item 3.2, intitulado “Interdisciplinaridade”, as DCE (PARANÁ, 2009) afirmam que é pelo conceito de interdisciplinaridade e de contextualização que esse documento fundamenta suas práticas pedagógicas. Segundo as Diretrizes, não se pode reduzir o entendimento de interdisciplinaridade, reduzindo-o a “uma adequação metodológica curricular, como foi entendido no passado pela pedagogia de projetos” (PARANÁ, 2009, p.27). De outro modo, as DCE entendem a interdisciplinaridade como “uma questão metodológica e está na abordagem teórica e conceitual dada ao conteúdo em estudo, concretizando-se na articulação das disciplinas cujos conceitos, teorias e práticas enriquecem a compreensão desse conteúdo” (PARANÁ, 2009, p.27).

O subtítulo 3.3 denominado “A contextualização sócio-histórica” apresenta que a contextualização se liga intimamente ao conceito da interdisciplinaridade, na medida em que tais conceitos comungam a dinâmica de uma articulação pedagógica que vai além de saberes estanques em disciplinas isoladas. Igualmente, em nome da contextualização sócio-histórica, não se pode cair em um reducionismo de apenas ensinar aquilo que esteja no limite contextual do aluno. É necessário entender que a contextualização deve ser um ponto de partida para mobilizar o estudante para pensar além da realidade em que ele está inserido (PARANÁ, 2009, p.29). As DCE (PARANÁ, 2009, p.29) chamam a atenção para se evitar o anacronismo e realizar, nas diversas disciplinas, juízos de valor desconsiderando-se o período histórico. “Assim, é importante que os professores tenham claro que o método

fundamental, no confronto entre contextos sócio-históricos, estabeleça uma distinção temporal entre as experiências do passado e as experiências do presente” (PARANÁ, 2009, p.29). As DCE ainda esclarecem o que entende como contexto:

[...] contexto não é apenas o entorno contemporâneo e espacial de um objeto ou fato, mas é um elemento fundamental das estruturas sócio-históricas, marcadas por métodos que fazem uso, necessariamente, de conceitos teóricos precisos e claros, voltados à abordagem das experiências sociais dos sujeitos históricos produtores do conhecimento (PARANÁ, 2009, p.29).

Além desse aspecto da contextualização, num viés psicanalítico podemos pensar no espaço da aula de Filosofia como um momento de escuta atenta à singularidade do estudante. As DCE (PARANÁ, 2009) pensa na contextualização, mas não visualiza a dimensão de que cada ser é único, cada estudante é único e é oportuno que principalmente a aula de Filosofia seja como que um momento em que o aluno possa exprimir seu modo de pensar e possa dialogar com os demais, partindo da premissa de que cada pessoa é realmente única e essa singularidade deve ser tratada como tal, deve ser respeitada. Quando pensamos em educação para todos, um grande risco é querer que todos, ao término desse período escolar, deixem o ambiente pensando de forma uniformizada, quando, na verdade, o grande objetivo seria que cada um exercitasse seu modo único, modo particular de pensar, e tivesse espaço, tivesse oportunidade de expressar sua originalidade. Quando pensamos no ensino de Filosofia enquanto uma experiência filosófica, entendemos que a aula de Filosofia deva ser esse espaço em que o aluno não se sinta coagido a pensar como todos pensam, mas, sim, que ele disponha das ferramentas necessárias, das condições de pensar por si próprio, com autonomia, exercitando o pensamento filosófico. Nesse sentido, Benetti (2006, p.35) contribui com nossa reflexão:

Para pensar por si próprio é necessário ir além do ensino de habilidades de pensamento, da história da Filosofia e ou de temas. É importante que o professor possa compreender e abrir espaço para que os alunos façam experiências com os conceitos da Filosofia e encontrem um espaço para produzir a partir das inquietações e conflitos que vivenciaram. O ato de filosofar tem por característica desacomodar, gerar conflito, entretanto, é preciso atentar para não só gerar o conflito sem possibilitar que o aluno construa saídas para os mesmos. Dito de outra forma, é importante se deixar desacomodar e fazer algo a partir do que desacomoda. Nesse sentido, o ato de filosofar, ou o ato de ensinar e aprender de forma geral, não se constrói de maneira desvinculada do desejo e dos afetos produzidos nessa relação. Ao pensar que cada professor poderá fazer com que o aluno se torne portador de um pensamento autônomo, que venha a conhecer a si mesmo e responsabilizar-se por seus próprios atos através do contato com a Filosofia, pressupõe-se a existência de uma subjetividade que deseja “por natureza” pensar, ser crítico, ser livre, ser autônomo (BENETTI, 2006, p.35).

Assim, embora o preâmbulo das DCE (PARANÁ, 2009) contemple a dimensão da contextualização e o próprio DCE (PARANÁ, 2009) pareça pensar no todo de uma turma de colégio e não na singularidade do sujeito, entendemos ser muito importante privilegiar essa singularidade do sujeito no processo de educação. Inegável também considerar que a própria realidade de salas superlotadas dificulta que o professor pense na singularidade inerente a cada ser, para que assim considere e trate cada estudante. Nessas condições, parece pertinente que o professor parta da premissa de considerar a singularidade de cada estudante e encontre meios para, em momentos da aula, possibilitar que cada estudante possa expressar seu modo autônomo de pensar. Benetti (2006, p.47) apresenta que a psicanálise pode nos auxiliar a entender o ensino além da simples transmissão de conteúdos:

A partir da psicanálise pode-se dizer que a noção de ato educativo comporta, além da transmissão dos conhecimentos estabelecidos de maneira formal, a transmissão de um saber que escapa ao controle de metodologias, do professor e do aluno,

pois abrange o sujeito do inconsciente e do desejo. Este é um lugar que faz limite ao saber pedagógico, mas que, no entanto, produz efeitos no ato educativo. Faz limite à medida que não pode ser mensurado e, a partir disso, universalizado como um processo que se produza da mesma forma em todas as pessoas. Ao contrário, esta é uma dimensão da subjetividade que requer que a pensemos na ordem do singular a cada pessoa (BENETTI, 2006, p.48).

Assim, é do nosso entendimento que as DCE (PARANÁ, 2009) deixam de considerar a dimensão da singularidade do sujeito. Não existe uma classe de estudantes, mas, sim, estudantes, pessoas únicas, indivíduos dotados de uma identidade própria, um modo de entender o mundo de forma única, um jeito particular de compreender a realidade, que teve uma família diferente da de outro aluno e que deveria ser estimulado não a entrar em um esquema de padronização, mas, sim, expressar sua singularidade enquanto sujeito.

As DCE (PARANÁ, 2009, p.29) entendem a importância de o professor ter como ponto de partida para suas reflexões a contextualização do ensino com o fundamento histórico dos conceitos apresentado pela respectiva disciplina e, mesmo que ofereça o desenvolvimento histórico de um determinado conceito, demonstrar que o conhecimento científico não se apresenta como um saber estagnado deve ser entendido, sim, como um saber continuamente aberto tanto a modificações quanto a transformações.

O último título do preâmbulo das DCE (PARANÁ, 2009, p.31) intitula-se avaliação, fase entendida como parte integrante do processo ensino-aprendizagem. As DCE (PARANÁ, 2009, p.32) apresentam o sentido da avaliação como verdadeira dimensão formadora: “[...] acompanhar o desempenho no presente, orientar as possibilidades de desempenho futuro e mudar as práticas insuficientes” (PARANÁ, 2009, p.31). O texto insiste em um firme e claro posicionamento no que diz respeito ao fato de que se avaliar apenas para dizer se o aluno

aprendeu ou não os conhecimentos oferecidos não têm sentido algum; a avaliação deve fazer parte do processo de ensino e aprendizagem, no sentido de possibilitar ao estudante uma efetiva aprendizagem, um saber assimilado, integrante do crescimento pessoal desse aluno. E o texto chega ao seu final afirmando que a discussão sobre avaliação não deve ser uma escolha isolada do professor e, sim, uma construção coletiva da instituição escolar.

O texto específico das DCE (Diretrizes Curriculares do Ensino de Filosofia) tem início com o capítulo 1, intitulado “Dimensões Históricas da Filosofia e seu Ensino” e possui o subtítulo 1.1 denominado “Dimensões Históricas do Ensino de Filosofia no Brasil”. O capítulo 2 é denominado “Fundamentos Teórico-metodológicos”. O capítulo 3 chama-se “Conteúdos Estruturantes”, compreendendo: 3.1 Mito e Filosofia; 3.2 Teoria do Conhecimento; 3.3 Ética; 3.4 Filosofia Política; 3.5 Filosofia da Ciência; 3.6 Estética. Como capítulo 4 temos “Encaminhamentos Metodológicos”. O capítulo 5 denomina-se “Avaliação” e o capítulo 6 “Referências”. Por fim, um anexo que são os conteúdos básicos da disciplina de Filosofia.

O texto das Diretrizes Curriculares de Filosofia, propriamente dito, inicia-se com o capítulo “Diretrizes Históricas da Filosofia e seu Ensino” e apresenta os motivos centrais da preocupação com a delimitação de metodologias para o ensino de Filosofia: “Garantir que os métodos de ensino não lhe deturpem o conteúdo” (PARANÁ, 2009, p.38).

As DCE (Diretrizes Curriculares de Filosofia) apresentam diversas formas de se organizar o ensino de Filosofia, quer seja por meio de uma divisão cronológica linear, quer seja por meio de uma divisão geográfica, quer seja, ainda, por uma divisão por conteúdos. As DCE (PARANÁ, 2009) exercem uma opção por conteúdos estruturantes, a saber: Mito e Filosofia; Teoria do Conhecimento; Ética; Filosofia Política; Filosofia da Ciência e Estética e uma ressalva esclarece que não se quer desvalorizar a possibilidade de se trabalhar a história da Filosofia,

embora se desencoraje “uma organização meramente cronológica e linear dos conteúdos” (PARANÁ, 2009, p.40). Na continuidade do capítulo, temos uma retrospectiva do histórico da disciplina Filosofia e sua presença/ausência no currículo do Ensino Médio.

Percebemos que o preâmbulo das DCE (PARANÁ, 2009), que é comum às DCE das outras disciplinas, apresenta um discurso tendente ao pensamento marxiano, uma vez que se apoia em um discurso que privilegia transformação social em detrimento do texto propriamente dito das DCE (PARANÁ, 2009) de Filosofia. O texto do preâmbulo enfatiza reiteradamente o entendimento de que, nas DCE, a educação produza transformação social, emancipação, o que se corrobora com citações de Marx, falando sobre a importância da arte. Já o texto propriamente dito das Diretrizes Curriculares do Ensino de Filosofia tem um discurso mais afinado com a proposta deleuziana do ensino de Filosofia, o entendimento que a Filosofia é a arte de formar conceitos. E, como afirmam Deleuze e Guattari (2010, p.10), os conceitos são criados partindo da imanência:

Os conceitos não nos esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. Não há céu para os conceitos. Eles devem ser inventados, fabricados, ou, antes, criados, e não seria nada sem a assinatura daqueles que os criam. Nietzsche determinou a tarefa da Filosofia quando escreveu: “Os filósofos não devem mais contentar-se em aceitar os conceitos que lhes são dados, para somente limpá-los e fazê-los reluzir, mas é necessário que eles comecem por fabricá-los, criá-los, afirmá-los, persuadindo os homens a utilizá-los. Até o presente momento, tudo somado, cada um tinha confiança em seus conceitos, como num dote miraculoso vindo de algum mundo igualmente miraculoso”, mas é necessário substituir a confiança pela desconfiança, e é dos conceitos que o filósofo deve desconfiar mais, desde que ele mesmo não os criou (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p.12).

No segundo capítulo, intitulado “Fundamentos Teórico-metodológicos”, encontramos uma abordagem sobre as diversas polêmicas em debate na época atual: “A Filosofia tem um espaço a ocupar e

muito a contribuir” (PARANÁ, 2009, p.49), em que se apresenta que a Filosofia pode contribuir com o mundo contemporâneo:

Seus esforços dizem respeito, basicamente, aos problemas e conceitos criados no decorrer de sua longa história, os quais por vez geram discussões promissoras e criativas que desencadeiam, muitas vezes, ações e transformações. Por isso, permanecem atuais (PARANÁ, 2009, p.49).

As DCE (PARANÁ,2009) também abordam o que já mencionamos no primeiro capítulo sobre Kant (1991) e seu entendimento acerca do ensino de Filosofia. Importante destacar que as DCE (PARANÁ, 2009) enfatizam que um dos objetivos do Ensino Médio é a formação pluridimensional e democrática e que a “A Filosofia se apresenta como conteúdo filosófico e como exercício que possibilita ao estudante desenvolver o próprio pensamento” (PARANÁ, 2009, p.50). Esse é um aspecto fundamental a ser realçado: a Filosofia não pode ser doutrinação e, sim, um instrumento que possibilite ao estudante criar seus próprios conceitos. Nesse sentido, é digna de toda preocupação a atitude do professor, adepto de um determinado grupo de leituras filosóficas, que, movido por sua inclinação, passa a transmitir conteúdos para seus alunos como se a Filosofia fosse a única possibilidade de entendimento do mundo. As DCE (PARANÁ,2009) são claras ao delimitar o ensino de Filosofia vinculado à criação de conceitos: “O ensino de Filosofia é um espaço para análise e criação de conceitos, que une Filosofia e o filosofar como atividades indissociáveis que dão vida ao ensino, dessa disciplina juntamente com o exercício da leitura e da escrita” (PARANÁ, 2009, p.50).

Na sequência, as DCE (PARANÁ, 2009) apresentam as três idades do conceito, a saber: a enciclopédica, a pedagógica e a da formação profissional comercial. “A idade enciclopédica apresenta uma concepção abstrata do conceito” (PARANÁ, 2009, p.50), que permanece num plano de transcendência, “distante do plano de imanência da história da maioria dos humanos” (PARANÁ, 2009, p.50). Já na segunda idade, a do conceito, a pedagogia desce do plano da imanência e aproxima

“a Filosofia de sua vocação original de criar conceitos” (PARANÁ, 2009, p.50). Nessa perspectiva, o que é valorizado não são os conceitos universais e, sim, cada singularidade do cotidiano, possibilitando a todos, potencialmente, serem filósofos. Quanto à terceira idade do conceito, a da formação profissional comercial, apresenta as DCE (PARANÁ, 2009), fase entendida por Deleuze e Guattari (2010) como a da “morte do pensamento e sua rendição aos interesses do capitalismo universal e por seu caráter imediatista” (PARANÁ, 2009, p.51). Trata-se, em outras palavras, da idade da criação conceitual elaborada artificialmente, com a meta de privilegiar os interesses do mercado capitalista. O mercado capitalista, por sua vez, deseja manipular o pensamento das pessoas, a fim de preservar a manutenção não apenas do próprio sistema, mas também a do domínio da ideologia dominante.

Embora as DCE (PARANÁ, 2009) se refiram à criação conceitual, ela não apresenta de forma mais detalhada os elementos que compõem procedimentos que predisponham a tal criação descrita por Deleuze e Guattari (2010) nas etapas dessa mesma criação conceitual. Deleuze e Guattari (2010) afirmam que, para se criar um conceito é necessário instaurar um plano de imanência, a fim de eliminar o caos e instaurar novos conceitos. “O plano de imanência não é um conceito, nem o conceito de todos os conceitos. [...] A Filosofia é um construtivismo, e o construtivismo tem dois aspectos complementares, que diferem em natureza: criar conceitos e traçar um plano” (DELEUZE, GUATTARI, 2010, p.45). E ainda, “O plano envolve movimentos infinitos que o percorrem e retornam, mas os conceitos são velocidades infinitas de movimentos finitos, que percorrem cada vez somente seus próprios componentes” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p.45).

Além do plano de imanência, Deleuze e Guattari (2010) apresentam os personagens conceituais, que são criados pelos filósofos para dar consistência a uma Filosofia:

[...] pode acontecer que o personagem conceitual apareça por si mesmo muito raramente, ou por alusão. Todavia, ele está lá; e, mesmo não nomeado, subterrâneo, deve sempre ser reconstruído pelo leitor. Por vezes, quando aparece, tem um nome próprio (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p.77).

Assim, a Filosofia é fruto da criação de personagens conceituais que assumem papéis filosóficos numa determinada Filosofia. Os personagens conceituais “[...] quando aparecem, têm nome próprio: Sócrates é o principal personagem conceitual do platonismo” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p.78). Os personagens conceituais, segundo Deleuze, intervêm na própria criação conceitual. Deleuze e Guattari (2010, p.78) entendem que os personagens conceituais, ao invés de serem os representantes do filósofo, na verdade, “[...] o filósofo é somente o invólucro de seu principal personagem conceitual e de todos os outros” (DELEUZE, 2010, p.78). Ainda sobre os personagens conceituais assim descreve Deleuze:

Os personagens conceituais são os “heterônimos” do filósofo, e o nome do filósofo, o simples pseudônimo de seus personagens. Eu não sou mais eu, mas uma aptidão do pensamento para se ver e se desenvolver através de um plano que me atravessa em vários lugares. O personagem conceitual nada tem a ver com uma personificação abstrata, um símbolo ou uma alegoria, pois ele vive, ele insiste. O filósofo é a idiossincrasia de seus personagens conceituais. E o destino do filósofo é de transformar-se em seu ou seus personagens conceituais, ao mesmo tempo em que estes personagens se tornam, eles mesmos, coisa diferente do que são historicamente, mitologicamente ou comumente (O Sócrates de Platão, o Dionísio de Nietzsche, O Idiota de Cusa). O personagem conceitual é o devir ou o sujeito de uma Filosofia, que vale para o filósofo, de tal modo que Cusa ou mesmo Descartes deveriam assinar “O Idiota” ou “Dioniso crucificado”. Os atos de fala na vida comum remetem a tipos psicossociais, que testemunham de fato uma terceira pessoa subjacente: eu decreto a mobilização enquanto presidente da república, eu te falo enquanto pai (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p.79).

Como já mencionamos, portanto, as DCE (PARANÁ, 2009) de Filosofia, embora exerçam uma opção pelo entendimento da Filosofia como criação de conceitos em Deleuze, não realizam uma abordagem mais detalhada dos elementos que compõem, em visão deleuziana, os procedimentos de criação conceitual. O perigo é que se caia em um entendimento comum da Filosofia enquanto criação de conceitos, mas sem a devida especificidade de que trata Deleuze e Guattari na obra “O que é a Filosofia?”.

As DCE (PARANÁ, 2009) rejeitam tanto a idade do conceito enciclopédico quanto a da formação profissional comercial dos conceitos em prol da dimensão pedagógica desse mesmo conceito, que dispõe da característica de possibilitar a experiência filosófica:

A Filosofia na escola pode significar o espaço de experiência filosófica, espaço de provocação do pensamento original, da busca, da compreensão, da imaginação, da investigação, da análise e da criação de conceitos. Ao deparar-se com os problemas e por meio da leitura dos textos filosóficos, esperar-se que o estudante possa pensar, discutir, argumentar e, que, nesse processo, crie e recrie para si os conceitos filosóficos, ciente de que não há conceito simples (PARANÁ, 2009, p.51).

Nesse sentido, as DCE (PARANÁ, 2009) citam afirmações de Deleuze e Guattari (2010) sobre a complexidade dos conceitos. Cada conceito é, ao menos, duplo ou triplo, e remete a problemas, e a “criação de conceitos só é possível na Filosofia quando os problemas para os quais eles são as respostas são considerados ruins ou mal elaborados” (PARANÁ, 2009, p.52); ou seja, é diante de uma dificuldade de se oferecer uma resposta para um determinado problema que surge a possibilidade de se raciocinar novamente sobre o problema e pensar novos problemas. As DCE (PARANÁ, 2009) indicam que o ensino de Filosofia, enquanto criação de conceitos, possibilita ao estudante um repensar acerca de sua própria existência, a fim de permitir-lhe planejar um sobrevoo sobre todo o vivido para que ele possa, ao autoanalisar-se

existencialmente, também recortar, reformular e criar conceitos sobre sua própria existência e sobre o mundo em que está inserido. Ressalte-se que essa experiência filosófica, esperada pelo estudante de ensino médio, é diferente da experiência de um especialista em Filosofia.

No ensino médio, a organização estruturante dos conteúdos objetiva justamente que os estudantes, ao mesmo tempo em que enfrentam os problemas, procurem localizar-se historicamente em relação a tais saberes, buscando, nos fragmentos de textos filosóficos clássicos, uma luz que ilumine suas reflexões sobre os problemas que encontrem na realidade em que vivem. “Ir ao texto filosófico ou à história da Filosofia não significa trabalhar de modo que esses conteúdos passem a ser a única preocupação do ensino de Filosofia” (PARANÁ, 2009, p.52). Nesse aspecto, como já abordamos no primeiro capítulo, é necessário um justo equilíbrio da utilização da história da Filosofia, a fim de possibilitar aos estudantes uma experiência filosófica profícua que lhes ofereça condições, conforme o título de nossa dissertação, “criar conceitos” e “avaliar o valor dos valores”.

Em nosso entender, a história da Filosofia deve ser vista como instrumento que possibilite o estudante de atingir a experiência filosófica, e não o inverso, a história não deve ser encarada como um fim, uma vez que tal entendimento acaba prejudicando esse mesmo estudante de exercer a experiência filosófica. O professor não deve preocupar-se apenas com a transmissão de noções básicas de história da Filosofia, pelo contrário, todo o seu esforço deve atuar no sentido de possibilitar uma legítima experiência filosófica ao estudante do ensino médio:

O trabalho do professor poderá assegurar ao estudante a experiência daquilo que é específico da atividade filosófica, ou seja, a criação de conceitos. Esse exercício poderá manifestar-se ao refazer o percurso filosófico. O professor propõe problematizações, leituras e análise de textos, organiza debates, sugere pesquisas e sistematizações. O ensino de Filosofia tem uma especificidade que se concretiza na relação do estudante com

os problemas, na busca de soluções nos textos filosóficos por meio da investigação, no trabalho direcionado à criação de conceitos (PARANÁ, 2009, p.53).

Ou seja, não basta um ensino enciclopédico que transmita as principais ideias de determinados filósofos escolhidos anteriormente; é necessário principalmente que se mobilize o estudante para que ele encontre problemas sobre os quais usar suas reflexões, buscar respostas e, com base nisso, aprender a criar os próprios conceitos a respeito de tais questões. No decorrer dos procedimentos de criação conceitual é que poderão ser elencados textos de filósofos, no sentido de mostrar que outros filósofos já pensaram, em épocas diferentes, os mesmos problemas e, dessa forma, propiciar ao estudante do ensino médio uma experiência do pensamento filosófico. Realidade muito diferente quando, recorrendo ao ensino enciclopédico, transmite-se friamente apenas história da Filosofia, que induz os estudantes, inclusive, a suporem que sabem Filosofia porque memorizaram significativo acervo produzido por filósofos e suas respectivas teorias e sistemas filosóficos. Silveira (2013, p.27) afirma que há muitas maneiras de se trabalhar a história da Filosofia e indica que um estudo que apenas apresente a mera sucessão linear de fatos e teorias não auxiliaria absolutamente em nada no processo da aprendizagem do pensar, todavia, acena para outro excesso, que é o pensar que em Filosofia não existam conteúdos a serem memorizados e, “por mais original que possa ser um pensamento, não há como ignorar a importância da história da Filosofia” (SILVEIRA, 2013, p.28).

Do mesmo modo, a história da Filosofia não deve ser uma contribuição monumental para a vida do estudante do Ensino Médio e, sim, uma contribuição para o fortalecimento e para a intensificação do processo de criação conceitual. O estudante não deve apenas memorizar a história da Filosofia como um fim em si mesma, deve esse saber colocar-se a serviço da criação de conceitos que levam o estudante a avaliar o valor dos valores.



Para se evitar cair no extremo de se organizar o estudo filosófico no Ensino Médio partindo de uma pura divisão linear da história da Filosofia, as DCE (PARANÁ, 2009), como já mencionamos, realizaram a escolha da divisão por conteúdos estruturantes. Eis a definição de conteúdos estruturantes:

Conteúdos estruturantes são conhecimentos basilares de uma disciplina, que se constituíram historicamente, em contextos e sociedades diferentes, mas que neste momento ganham sentido político, social e educacional, tendo em vista o estudante do Ensino Médio. Estas Diretrizes Curriculares propõem a organização do ensino de Filosofia por meio dos seguintes conteúdos estruturantes: Mito e Filosofia; Teoria do Conhecimento; Ética, Filosofia Política, Filosofia da Ciência e Estética (PARANÁ, 2009, p.54).

Em relação aos conteúdos estruturantes, as DCE (PARANÁ, 2009) não tolgem o professor, que pode livremente dispor do próprio discernimento para, diante de um determinado conteúdo estruturante planejado, realizar o recorte de um conteúdo específico que ele considere mais oportuno. As DCE (PARANÁ, 2009) exemplificam que o professor, ao trabalhar, por exemplo, com o conteúdo estruturante Ética, poderá fazer um recorte com base na perspectiva da Ética e da Filosofia Política Latino-Americana. Outro elemento metodológico importante, demonstrado pelas DCE (PARANÁ, 2009), é que o ensino de Filosofia deve ser efetivado em perspectiva de diálogo e não por imposição de uma determinada posição filosófica: “Importante é que o ensino de Filosofia se dê na perspectiva do diálogo filosófico, sem dogmatismo, niilismo e doutrinação, portanto, sem qualquer condicionamento do estudante para o ato de filosofar” (PARANÁ, 2009, p.54).

No sentido do diálogo, Viesenteiner (2014, p.10) apresenta que a “[...] Filosofia tem por vocação a tutela da racionalidade empregada para criação/discussão de conceitos, por meio dos quais o mundo, a vida, a morte etc., são interpretados” (VIESENTEINER, 2014, p.10) e afirma que a Filosofia, embora tenha domínio próprio, também se alia

à missão de manter um diálogo com os outros campos do saber. No entender do autor, são duas vocações (a do próprio campo do saber e a da interdisciplinaridade) que, longe de se excluírem, complementam-se em justa medida no âmbito da Filosofia enquanto no papel de “guardadora/intérprete” da racionalidade.

Viesenteiner (2014, p.10) destaca a possibilidade de diálogo entre a Filosofia e a literatura. Quando abrimos a perspectiva para o diálogo entre a Filosofia e outros saberes, criamos a possibilidade de implodir qualquer tipo de dogmatismo que ainda prevaleça. Isso ocorre porque, quando propomos o diálogo da Filosofia com outros saberes, inevitavelmente é necessário que a Filosofia não se coloque como dona da verdade e, sobretudo, porque na literatura prevalecem não as verdades absolutas, mas as verdades no sentido da metáfora, cuja perspectiva lembramos também no primeiro capítulo referindo-nos a Nietzsche.

Embora as DCE (PARANÁ,2009) não abordem diretamente a interdisciplinaridade, é importante destacar que uma perspectiva da Filosofia enquanto criação de conceitos permite esse diálogo com outros saberes, tendo como objetivo propiciar ao estudante um horizonte reflexivo mais amplo que permita vislumbrar uma reformulação de conceitos vivenciados e a criação de novos conceitos. Nesse sentido, Viesenteiner (2014, p.17) enfatiza a importância da interdisciplinaridade e da interlocução entre os saberes:

Estabelecer e pensar as interlocuções parte, portanto, da reflexão dos seus efetivos problemas. E aqui está a riqueza de uma reflexão sobre as possibilidades de interlocução interdisciplinar: cada âmbito de pesquisa necessita de uma estreita ligação e diálogo entre si, ou seja, cada aluno participante de uma pesquisa precisa estreitar os vínculos de debate teórico, a fim de tornar absolutamente claro para cada um, por um lado, o quanto cada âmbito teórico possui de especificidades teóricas, resguardando tanto a interdisciplinaridade do debate quanto às especificidades de cada âmbito teórico (VIESENTEINER, 2014, p.17).

Desse modo, tendo como objetivo a experiência filosófica, é necessário que o professor esteja atento para, em suas aulas de Filosofia, e sempre que possível, possibilitar o exercício da interdisciplinaridade. Um dos temas que podemos citar como objetivo de diálogo entre os diversos saberes é o da bioética, inserida no conteúdo estruturante da Ética. Pode-se estabelecer um diálogo entre a temática da Filosofia com a Biologia, por exemplo, e com noções elementares da própria Medicina. A Bioética, em si, já se coloca como um tema interdisciplinar, todavia, o professor de Filosofia pode ficar circunscrito apenas à compreensão filosófica da temática, sem adentrar, por exemplo, no que significam, de modo mais específico, na medicina, os termos: ortotanásia, distanásia e eutanásia (JONAS, 2006, p.40).

O professor de Filosofia pode propor aos alunos problematizações, a fim de que os estudantes procurem entrevistar pessoas entendidas em assuntos pertinentes para esclarecer a referência do que seja o marco inicial da vida humana e qual seria o marco do fim de uma vida humana. A própria diferença do ponto de vista filosófico sobre o que seja uma vida humana e apenas vida, se for enriquecida com discussões que se realizem em campo da biologia, pode oferecer grandes contribuições. E, sobretudo, o que é mais importante, estará sendo utilizada a dimensão da experiência na criação conceitual, indo além de uma simples transmissão fria de conteúdos filosóficos na vida de cada estudante. Uma orientação também relevante das DCE (PARANÁ, 2009) é que ensino de Filosofia não se limite a um simples ensino de conteúdos filosóficos, o que reduziria a Filosofia a um saber meramente enciclopédico:

O ensino de Filosofia não se confunde com o simples ensino de conteúdos; como disciplina análoga a qualquer outra, tem nos seus conteúdos elementos mediadores fundamentais para que possa desenvolver o caráter específico do ensino de Filosofia: problematizar, investigar e criar conceitos (PARANÁ, 2009, p.54).

OS CONTEÚDOS ESTRUTURANTES SEGUNDO AS DCE

As DCE (PARANÁ, 2009) buscam explicar cada conteúdo estruturante no sentido de efetivar uma aprendizagem filosófica que privilegie a experiência filosófica nos seguintes termos:

MITO e FILOSOFIA: O conteúdo se propõe a levar o estudante a perceber o surgimento da racionalidade grega e a instalação do pensamento racional enquanto “*logos*”. Ao constatar a relação do pensamento mítico com o pensamento racional na Grécia, é possível que o estudante perceba que a tensão entre aquilo que é mitológico e o racional encontra-se presente até a atualidade. “Por exemplo, ao deparar-se com o elemento da crença mitológica, a ciência, para muitos, se apresenta como neutra e esconde sistematicamente seus interesses políticos e econômicos” (PARANÁ, 2009, p.56). Se as características que acompanham o mito relacionarem-se com a própria imaginação inventiva, as características que envolvem a Filosofia se pautarão pela racionalidade e pela lógica. Platão, para melhor elucidar dados conceitos, recorre ao mito para explicá-lo.

TEORIA DO CONHECIMENTO: Principalmente na modernidade, a teoria do conhecimento é entendida como um campo do saber específico da Filosofia, principalmente com a disputa entre racionalismo e empirismo, e sua preocupação centra-se nos critérios da verdade, com a possibilidade do conhecimento e a respectiva origem. O conteúdo estruturante preocupa-se em possibilitar ao estudante a experiência da dúvida conceitual diante da obviedade construída socialmente de que é possível conhecer o mundo. As dúvidas que se provocam são no sentido de instigar um questionamento e uma pergunta se de fato temos contato com o real. O *cogito ergo sum*, de Descartes, evidencia o quanto podemos estar equivocados sobre a realidade e, então, resta-nos lançar a dúvida enquanto método para atingir um conhecimento seguro.

Kant destacou a chamada revolução copernicana na teoria do conhecimento, quando inverteu a posição sujeito-objeto, colocando o sujeito no centro do processo do conhecimento e ainda quando afirmou que não conhecemos o que as coisas efetivamente são (*noúmeno*) e conhecemos apenas a aparência (fenômeno).

Em Nietzsche (1978, p.46), como já apontamos no primeiro capítulo, vê-se um apontamento para se pensar que as verdades são metáforas: “[...]Acreditamos saber algo das coisas mesmas, se falamos de árvores, cores, neves e flores, e, no entanto, não possuímos nada mais do que metáforas das coisas, que de nenhum modo correspondem às entidades de origem” (NIETZSCHE, 1978, p.46). Em última instância, a teoria do conhecimento busca examinar os limites do conhecimento do real e o que Nietzsche (1978, p.46) nos ensina é que a verdade é fluida e fruto de cristalização de metáforas. Trata-se de uma visão diferente de tantas outras perspectivas da teoria do conhecimento que buscam fundamentar o aprendizado em uma gama de verdades dogmáticas inquestionáveis. Nietzsche (1978, p.47) questiona inclusive a definição do ser humano como ser racional e, por isso, superior aos demais animais. Trata-se, para Nietzsche (1978), de uma visão antropomórfica de supervalorização do ser humano, uma vez que somos apenas seres que nos autointitulamos racionais e, portanto, superiores aos demais animais. Cristalizamos verdades criando conceitos. “[...] os conceitos, um novo mundo regular e rígido como uma praça forte, nem por isso, na verdade, ele é subjugado e o mal é refreado. Ele procura um novo território para sua atuação e um novo leito de rio, e o encontra no *mito* e, em geral, na *arte*” (NIETZSCHE, 1978, p.50).

Nietzsche (1978, p.46) entende a contribuição do intelecto no sentido de possibilitar a conservação da espécie e utilizar-se do disfarce como estratégia e meio de sobrevivência do indivíduo. E, em última instância, a verdade absoluta, “a coisa em si” jamais pode ser conhecida, segundo Nietzsche: “A ‘coisa em si’ é, também, para o

formador da linguagem, inteiramente incaptável e nem sequer algo que valha a pena. Ele designa apenas as relações das coisas aos homens e toma em auxílio para exprimi-las as mais audaciosas metáforas” (NIETZSCHE, 1978, p.47).

ÉTICA: “Ética é o estudo dos fundamentos da ação humana. Um dos grandes problemas do campo da ética é o da relação entre sujeito e norma. Essa relação é eminentemente tensa e conflituosa” (PARANÁ, 2009, p.57). Um dos elementos que sinaliza como um dos riscos, ou uma ameaça em relação a esse conteúdo estruturante, é que o professor quer transmitir dogmaticamente algum tipo de moral, ao invés de propor uma reflexão ética aberta e dialogada com os estudantes. Afirmam as DCE (PARANÁ, 2009) que, muito mais que apresentar uma heteronomia, o conteúdo estruturante deve ser propositivo de uma autonomia: “A ética possibilita o desenvolvimento de valores, mas pode ser também o espaço para a transgressão, quando valores impostos pela sociedade se configuram como instrumentos de repressão, violência e injustiça” (PARANÁ, 2009, p.57). Podemos retroceder e lembrar aquilo que abordamos no primeiro capítulo quando falamos de Nietzsche e dos valores. O conteúdo da ética possibilita ao estudante uma reflexão da ação individual, pensar no “valor” dos valores.

Benetti (2006, p.94) entende, em uma visão psicanalítica, a dimensão da ética que deve “proporcionar ao sujeito o reconhecimento de seu desejo para este construir sua diferença no mundo, percebendo que o lugar da felicidade e da verdade absoluta não é possível” (BENETTI, 2006, p.94-95) e evidencia que os fundamentos da ética para a psicanálise encontram-se no reconhecimento da singularidade e da diferença do sujeito, “[...] significa abrir possibilidades para o sujeito organizar e produzir sua história voltada para o desejo” (BENETTI, 2006, p.95). O processo objetiva incutir comportamentos padrões que permitam às pessoas adequarem-se ao discurso vigente na cultura. As DCE (PARANÁ, 2009), no nosso entendimento, como já afirmamos,

não contemplam a singularidade do sujeito, o que seria de fundamental importância para possibilitar um ensino, no caso de Filosofia, que possibilitasse ao sujeito pensar no valor dos valores.

Não é possível controlar os caminhos de ninguém, mas se pode tentar aproximar a escuta para o outro querendo dizer que circula, e tentar aproveitá-lo a favor da produção. Ou se pode, por outro lado, ouvir os discursos e manter-se amarrado aos sintomas de uma escola, grupo de professores ou turma, sem tentar fazer circular outra forma de pensar. O professor pode passar ao aluno as verdades absolutas que devem ser seguidas e obterá como resposta possivelmente a repetição do mesmo. Ou, então, fazer circular a impossibilidade de que alguém atinja a verdade absoluta, produzindo, assim, um discurso que implique o aluno na produção de algo. Para Mrech, os professores ainda não percebem que não detêm o saber (BENETTI, 2006, p.98).

Benetti (2006, p.99), ainda ao falar sobre a relação ética e ensino de Filosofia, afirma que o ensino de Filosofia pode ser utilizado por muitos professores como um espaço para realizar “[...] discursos moralizantes, ideológicos, carregados de verdades absolutas, sem a possibilidade de o lugar vazio se instaurar para dar trânsito à palavra do outro. Dessa forma, a Filosofia torna-se uma cartilha de maneiras adequadas de ver o mundo, um espaço para educar moral ou ideologicamente os jovens” (BENETTI, 2006, p.99). Assim, o conteúdo estruturante da ética pode tanto servir para uma reflexão sobre os fundamentos do agir moral e possibilitar aos estudantes pensar sobre o valor dos valores, como também pode servir tão apenas para reproduzir modelos morais de entender o mundo, criando, desta forma, fronteiras entre aquilo que é o modelo de comportamento ético aceitável e aquele que não é aceitável em sociedade. À ética caberia propiciar ao estudante do ensino médio a possibilidade de compreender a pluralidade de pensamentos existentes na sociedade e analisar os argumentos de cada possibilidade, ao invés de ser um ensino fechado sobre maneiras como se deve agir.

FILOSOFIA POLÍTICA: “A Filosofia Política busca compreender os mecanismos que estruturam e legitimam os diversos sistemas políticos, discute relações de poder e concebe novas potencialidades para a vida em sociedade” (PARANÁ, 2009, p.58). A Filosofia Política, como conteúdo estruturante, constitui-se como possibilidade para se pensar em sala de aula as relações de poder que permeiam as relações na sociedade, tanto para pensar os macropoderes que exercem seu poder na sociedade, quanto para, como Michel Foucault, pensar-mos nos micropoderes que exercem sua relação de poder de forma vital também na sociedade. E a Filosofia Política inspira-se tanto no surgimento da democracia na polis grega quanto no debate entre as divisões entre o público e o privado.

No ensino médio, o objetivo da disciplina seria problematizar conceitos como cidadania, democracia, soberania, justiça, igualdade e liberdade tendo por objetivo preparar os estudantes para uma “ação política consciente e efetiva” (PARANÁ, 2009, p.58).

Pensar nos conceitos políticos dentro da perspectiva de Deleuze leva-nos a declarar que não se inventam conceitos do nada “[...] antes, essa invenção tem pressupostos e é tal visitação de pressupostos que tipifica o conceito como ideia filosófica” (CRUZ; MOSTAFA, 2009, p.24). Assim, os conceitos têm uma história, e “a Filosofia tem por tarefa criar novos mundos possíveis e só a ela compete essa tarefa” (CRUZ; MOSTAFA, 2009, p.24). Desse modo, podemos entender a importância do conteúdo de Filosofia política em possibilitar aos estudantes uma forma de pensar e de refletir sobre a natureza política do ser humano, seja em Aristóteles, que compreende que o homem é por natureza um *zoon politicon* (animal político), seja nos contratualistas, que supõem um determinado momento inicial em que os homens propuseram um contrato social para evitar que a humanidade fosse exterminada, caso não houvesse um ordenamento social. Não incumbe à Filosofia dogmatizar posicionamentos, apresentando-os como os únicos corretos e os demais incorretos, mas é tarefa da Filosofia, enquanto criadora

de conceitos, permitir que os estudantes possam ler e interpretar a estrutura argumentativa de um determinado posicionamento político.

FILOSOFIA DA CIÊNCIA: A Filosofia da Ciência questiona a própria identidade do que seja a ciência, com seus limites, e no ensino médio é valioso estudar a Filosofia da Ciência, a fim de “problematizar o método e possibilitar o contato com o modo como os cientistas trabalham e pensam” (PARANÁ, 2009, p.59). As DCE (PARANÁ, 2009) apontam para o fato de que vivemos em tempos de ufanismo em relação à ciência; por outro lado, a Filosofia se pergunta sobre os limites éticos a que devem submeter-se os cientistas. Temas como clonagem, genoma, produtos transgênicos encontram-se na pauta do dia e, assim, é necessário oferecer a cada estudante uma visão crítica sobre tais temas, para que esses mesmos estudantes aprendam a posicionar-se em relação aos problemas de seu tempo, principalmente da bioética, para que eles se embasem de argumentos capazes de fundamentar seus posicionamentos. A bioética talvez seja um dos conteúdos específicos que podem ser trabalhados dentro do conteúdo estruturante, tendo em vista sua dimensão interdisciplinar para uma reconstrução conceitual de posicionamentos diante do imperativo ético que emerge com o surgimento de novas tecnologias. Um filósofo que merece ser mencionado é Hans Jonas, pela Filosofia da responsabilidade que defende, tão valiosa para ensinar o estudante a pensar no futuro da humanidade diante do imperativo que propõe: age de tal modo que a máxima de sua ação permita a perpetuação da espécie humana no planeta. Não se trata mais de pensar no final do mundo, mas pensar no final das condições de sobrevivência dos humanos no planeta Terra, tendo em vista a destruição causada pelos próprios humanos em relação às condições de manutenção da vida humana (JONAS, 2006, p.75). Jonas (2006) adverte que vivemos tempos de ilusão motivada pela Filosofia de dominação da natureza de Francis Bacon, que se inspirou no ideário de dominar a natureza tanto quanto fosse possível a fim de nos distanciarmos de uma possível catástrofe mundial:

A ameaça de catástrofe do ideal baconiano de dominação da natureza por meio da técnica reside, portanto, na magnitude de seu êxito. Esse êxito tem duplo aspecto: econômico e biológico. A inter-relação de ambos, que conduz necessariamente à crise, é hoje patente. O grande êxito econômico, que durante muito tempo era o único que se via, multiplicou a produção de *bens per capita* em quantidade e variedade, reduzindo ao mesmo tempo o dispêndio de trabalho humano, conduzindo a uma crescente elevação do bem-estar social para um número crescente de homens, e conseqüentemente a um involuntário aumento do consumo no interior do sistema, ou seja, a um crescimento enorme do intercâmbio metabólico entre corpo social e o ambiental natural. Esse fato, por si só, já trazia o perigo de esgotamento dos recursos naturais (deixando de lado a questão da sua degradação interna). Mas o êxito biológico, do qual inicialmente se tinha menos consciência, potencializou e acelerou o perigo: o aumento numérico desse mesmo corpo coletivo metabolizante, ou seja, o crescimento exponencial da população na esfera de influência da civilização técnica, estendendo-se recentemente por todo o planeta (JONAS, 2006, p.235).

Desse modo, a Filosofia da ciência, como conteúdo estruturante, possibilita que o estudante reflita a respeito dos limites éticos da própria ciência. Podemos realizar determinadas intervenções na natureza, mas também é oportuno nos perguntarmos pelas conseqüências imediatas dessas intervenções e em que medida seriam previsíveis as conseqüências desses atos. Na perspectiva de Hans Jonas, devemos nos perguntar constantemente em que medida nós, seres humanos, não estamos agindo na natureza de modo a não permitir a perpetuação da vida no planeta Terra. Jonas (2006) formula um novo imperativo: "Age de tal maneira que a máxima de tua ação não comprometa a perpetuação da vida humana no planeta". Assim, com base na heurística do medo, diante da catástrofe, Jonas (2006) quer propor uma pedagogia do medo que impeça a continuidade do desrespeito ao meio ambiente. Se antes das atuais descobertas científicas as previsões pareciam calculáveis, hoje nos deparamos com um cenário em que já não podemos mensurar as conseqüências das ações humanas.



ESTÉTICA: A estética possibilita aos estudantes a compreensão e a apreensão da realidade pela sensibilidade e faz perceber outras dimensões do ser humano, além da racionalidade, que produzem cultura. Trata-se da imaginação, da intuição e da fruição (PARANÁ, 2009, p.59). Segundo as DCE (PARANÁ, 2009), a Estética “está intrinsecamente ligada à realidade e às pretensões humanas de dominar, moldar, representar, reproduzir, completar, alterar, apropriar-se do mundo como realidade humanizada” (PARANÁ, 2009, p.59). Desse modo, podemos entender a importância da estética como conteúdo estruturante que possibilita ao estudante perceber os polos, tanto o subjetivo quanto o objetivo, que permeiam as questões da beleza. O conteúdo estruturante da estética permite ao estudante investigar como, historicamente, se processou uma variação nos próprios padrões de gosto e perceber também a dinâmica do capitalismo que produz, na atualidade, o mercado do gosto ditado pelos interesses das grandes corporações capitalistas, que lançam tendências de moda que se tornam padrão de beleza. O objeto de conteúdo da estética, segundo as DCE (PARANÁ, 2009), consiste em: “[... compreender a sensibilidade, a representação criativa, a apreensão intuitiva do mundo concreto e a forma como elas determinam as relações do homem com o mundo e consigo mesmo” (PARANÁ, 2009, p.59).

Nos encaminhamentos metodológicos, as DCE (PARANÁ, 2009) apresentam que, para se trabalhar com os conteúdos estruturantes, contemplando a experiência filosófica, a aula se distribuirá por quatro momentos, a saber: a mobilização para o conhecimento, a problematização, a investigação e a criação de conceitos.

A mobilização para o conhecimento seria o momento em que os professores exibiriam um filme, ou trariam um recorte de jornal, ou uma imagem, no sentido de provocar uma abertura para a temática que seria exposta.

Na sequência, ocorreria a problematização, que se processa quando professor e estudantes levantam questões, identificam



problemas e investigam o conteúdo. Ao problematizar, o professor convida o estudante a analisar o problema, o qual se faz por meio da investigação.

No momento da investigação, podem ser úteis a história da Filosofia e os textos clássicos de Filosofia, por meio dos quais o estudante se defronta com o que já foi pensado na tradição sobre determinada temática ou problema. Essa divisão em momentos tem como objetivo criar uma dinâmica dialogal, tendo em vista a importância dessa dimensão no ensino de Filosofia, e não pode ser apenas um ato de transmissão enciclopédica, sem nenhuma ligação com a vida, como advertem as DCE (PARANÁ, 2009):

O ensino de Filosofia deve estar na perspectiva de quem dialoga com a vida, por isso é importante que, na busca da resolução do problema, haja preocupação também com uma análise da atualidade, com uma abordagem que remeta o estudante à sua própria realidade. Dessa forma, a partir de problemas atuais estudados da História da Filosofia, do estudo dos textos clássicos e de sua abordagem contemporânea, o estudante do Ensino Médio pode formular conceitos e construir seu discurso filosófico. O texto filosófico que ajudou os pensadores a entender e analisar filosoficamente o problema em questão será trazido para o presente com o objetivo de entender o que ocorre hoje e como podemos, a partir da Filosofia, atuar sobre os problemas de nossa sociedade (PARANÁ, 2009, p.60).

Após a etapa de investigação, surge a fase de criação de conceitos, em que o estudante, depois da leitura dos conteúdos dispostos no livro didático e após a mobilização para o conhecimento, problematização, investigação, pode recorrer à recriação de conceitos em relação aos conteúdos que conseguiu assimilar sobre determinado assunto/problema. O objetivo da criação conceitual é possibilitar o domínio de saberes que logrem, com sucesso, embasar solidamente as ideias do estudante para que ele adquira a capacidade de argumentar filosoficamente, por meio de raciocínios lógicos, mediante pensamentos coerentes e críticos.

No aspecto da avaliação, as DCE (PARANÁ, 2009) apontam para a necessidade de se considerar como elemento central, mais do que a memorização de elementos conceituais, focar como objetivo da avaliação a verificação do domínio da criação conceitual pelo estudante e, diante disso, os elementos a serem avaliados seriam os seguintes: que tipo de discurso o estudante dispunha anteriormente; que conceito trabalhou; que discurso adquiriu após; que conceito trabalhou (PARANÁ, 2009, p.62).

As DCE (PARANÁ, 2009) finalizam comentando a avaliação, encarando-a como um processo em que devem ser consideradas as atitudes do estudante, desde o procedimento da mobilização para o conhecimento, de uma maneira geral, considerando o modo como o estudante pensava antes da experiência filosófica e como pensa após essa fase de experiência filosófica. Evidentemente, não se trata de se realizar um juízo de valor sobre o que o estudante pensava ou veio a pensar, mas, sim, avaliar a capacidade argumentativa que o estudante logrou aprimorar e quais os avanços significativos que esse mesmo estudante conquistou com base na modificação de seus próprios pensamentos e argumentos. Assim, o ensino de Filosofia, enquanto criação conceitual, é muito diferente do ensino enciclopédico, em que se valoriza tão apenas o quanto o estudante memorizou com relação aos conteúdos transmitidos em sala de aula, além do próprio papel do professor que ganha uma diferenciação, na medida em que no ensino de Filosofia, como criação conceitual, passa a ser realizado pelo próprio estudante que assimila uma sólida experiência da prática da criação conceitual, enquanto no ensino enciclopédico o professor atuaria tão somente como um "sabe-tudo" que transmite os conhecimentos a serem memorizados pelos estudantes de Filosofia.

De acordo com o que expusemos, podemos considerar que, entre o preâmbulo das DCE (PARANÁ, 2009), comum a todas as disciplinas, e o texto específico das diretrizes curriculares de Filosofia existe

uma diferenciação teórica, na medida em que, enquanto o preâmbulo tem uma visão mais marxiana, falando em transformação, em emancipação, o texto das Diretrizes Curriculares do Ensino de Filosofia fala mais numa perspectiva da Filosofia de Deleuze. Todavia, como já afirmamos, poderia o texto ter se aprofundado mais no que diz respeito ao entendimento deleuziano da criação conceitual, no sentido de se possibilitar uma exposição sobre a compreensão de Deleuze sobre o âmbito conceitual, sobre o plano de imanência sobre o qual se criam os conceitos e as condições para a instauração do plano de imanência e a características principais sobre os conceitos. As DCE (PARANÁ,2009) divide os conteúdos de Filosofia em conteúdos estruturantes, que possibilitam a superação de um entendimento meramente linear da história da Filosofia de quando se opta por uma divisão cronológica da história da Filosofia. As DCE (PARANÁ,2009) também sugerem que a aula esteja dividida em quatro momentos: o da mobilização para o conhecimento, o da problematização, o da investigação e o da criação de conceitos. Esses momentos possibilitam uma dinâmica na aula que propicia uma experiência filosófica e não apenas uma exposição sobre conteúdos filosóficos de modo enciclopédico.

Sobre avaliação, que não é objeto específico de nossas investigações, todavia, gostaríamos de ressaltar que as DCE (PARANÁ,2009) orientam no sentido de que se verifique não apenas uma memorização dos conteúdos históricos em Filosofia, mas que se avalie o discurso que o estudante possuía anteriormente às aulas e qual o discurso (conceitualização) que o aluno apresenta após as aulas em referência. Em outras palavras, a avaliação em Filosofia sugerida pelas DCE (PARANÁ,2009) estimula que, na avaliação, formulem-se questões que verifiquem o posicionamento pessoal do estudante diante de determinado assunto de Filosofia e não apenas que se avaliem questões tão apenas de memorização enciclopédica dos assuntos apresentados pelo professor.

As DCE (PARANÁ,2009) deixam claro que os conteúdos estruturantes oferecem flexibilidade no sentido de possibilitar que o professor faça o recorte temático que considerar oportuno, citando, por exemplo, o professor que contextualiza a ética na América Latina. Vale ressaltar que nos últimos 4 anos deixou de ser utilizado no Paraná o livro de Filosofia organizado pela equipe da SEED, documento que estava estruturado conforme a proposta das DCE (PARANÁ,2009), em conteúdos estruturantes, e passaram a ser utilizados livros didáticos que não se apresentam divididos em conteúdos estruturantes. Alguns dos livros didáticos utilizados atualmente estão organizados em temas filosóficos (que é um avanço no sentido de se possibilitar um ensino de Filosofia que não seja enciclopédico), mas há ainda livros que são utilizados em alguns colégios (conforme a escolha de cada colégio) que possuem uma estrutura muito próxima da divisão cronológica da história da Filosofia, inserindo alguns temas como complemento.

O USO DO TEXTO FILOSÓFICO EM SALA DE AULA

Girotti (2012, p.40) propõe um ensino de Filosofia, ao apresentar a situação do ensino de Filosofia na Itália, que considere a intersubjetividade, permitindo que a história da Filosofia “ganhe um sentido pessoal” (GIROTTI, 2012, p.40) e “ensinando assim os jovens a fazerem perguntas, inclusive a si mesmos” (GIROTTI, 2012, p.40). Desse modo, “andaríamos diretamente à essência do ensino de Filosofia como introdução ao filosofar” (GIROTTI, 2012, p.40).

A leitura de textos dos filósofos oferece a possibilidade de os estudantes exercitarem legítima experiência filosófica que se efetiva à medida que, tendo sido mobilizado para o conhecimento, no início da aula, transitado em problematizações, posteriormente o estudante tem

a possibilidade de encontrar no texto do filósofo em estudo a reconstrução argumentativa para perceber como um dado filósofo entendeu determinado problema. Não se trata de se crer que o estudante deva concordar com o que determinado filósofo escreveu ou problematizou, mas, sim, de esse mesmo estudante perceber que, diante de outro período histórico, e recorrendo a outros argumentos, tal filósofo entendeu determinado problema de um modo diverso daquele que entendemos nos dias atuais. Assim, a leitura de textos filosóficos supera uma característica do ensino enciclopédico que preconiza que um ensino de Filosofia é viabilizado por meio dos manuais de Filosofia apenas. Os manuais de Filosofia são importantes, na medida em que condensam conhecimentos dos filósofos, todavia, mais importante ainda é a leitura de fragmentos dos filósofos em estudo. Uma situação se forma quando um determinado autor leu determinado filósofo e afirma que ele pensa de determinado modo, outra situação se desvenda ao se apresentar ao estudante o texto de um filósofo e o professor o auxilia a perceber a estrutura argumentativa do filósofo que está sendo estudado. A leitura dos textos filosóficos possibilita que o estudante possa interpretar de modo singular o filósofo estudado; desta forma, a cada nova leitura o estudante do Ensino Médio poderá perceber novas nuances no texto que está sendo lido. E, mais ainda, o estudante poderá contrapor argumentos seus aos utilizados pelos filósofos e assim estará sendo efetivada a criação conceitual. Iniciaremos apresentando noções metodológicas para a leitura indicadas por Severino (2009).

Severino (2009, p.11) aponta para uma condição inicial que deve ter um leitor: o domínio do código usado na escrita do texto. Trata-se de conhecer não apenas a língua formalmente, mas conhecer também as possibilidades de variação semântica com o objetivo de possibilitar um entendimento tanto dos significados quanto dos significantes. O autor apresenta o conceito de leitura analítica enquanto o “processo de decodificação de um texto escrito, com vistas à apreensão/recepção da mensagem nele contida” (SEVERINO, 2009, p.11).



Segundo Severino (2009, p.14), a atividade de leitura de um texto passa pelas seguintes etapas: análise textual; análise temática; análise interpretativa; da problematização e da reelaboração reflexiva.

A análise textual é o momento propedêutico para uma preparação para a leitura; nesse momento se faz uma delimitação dos elementos que permitem a adequada decodificação do texto. Severino (2009) propõe que deva ser delimitado o texto a ser lido. No caso da aplicação em uma aula, tal delimitação compete ao professor. Ressalta a necessidade, nessa etapa de leitura, de se buscarem informações prévias sobre o autor. É importante ao professor de Filosofia apresentar uma localização temporal do filósofo que está sendo estudado e também contextualizar as principais ideias do referido filósofo. Em momento posterior a essa etapa, deve-se “levar em conta o perfil geral do texto: identificar sua finalidade, a oportunidade de sua produção, sua natureza geral, como surgiu, porque foi escrito” (SEVERINO, 2009, p.15).

Relacionando com aquilo que já refletimos a respeito da importância de um justo equilíbrio da valorização da história da Filosofia, talvez fosse esta etapa da leitura o momento em que o professor poderia utilizar-se dos conteúdos da História da Filosofia para possibilitar ao estudante de Filosofia ter em mente os principais elementos que constituem a teoria de determinado filósofo, autor do texto que está sendo lido. Também seria o momento oportuno para apresentar, em linhas gerais, a obra a que pertence o texto em estudo, bem como indicar as demais obras do filósofo em questão. É uma forma de ensinar História da Filosofia de modo eficaz e contextualizado, sem cair em uma exposição fria e enciclopédica que não permita ao estudante uma experiência filosófica e, sim, muitas vezes, gera uma aversão ao estudo filosófico. Desta forma, por meio desse momento da contextualização do filósofo, também é possível estimular os estudantes a fazerem, por uma leitura prévia do texto, um levantamento de quais são os conceitos filosóficos que estão sendo trabalhados nesse mesmo texto. Por exemplo,

se os conceitos que estiverem sendo discutidos no texto forem liberdade, amor e igualdade, o professor poderá também fazer uma contextualização apresentando o que significam esses conceitos para a Filosofia, utilizando uma preparação prévia em que recorrerá a um dicionário filosófico. Isso permitirá ao estudante perceber que em um fragmento de texto filosófico é possível dialogar com toda uma tradição filosófica que também debateu determinados conceitos filosóficos.

Um segundo momento apresentado por Severino (2009) é o momento da análise temática do texto. Trata-se de uma segunda leitura, “trata-se, portanto, de se saber qual o conteúdo do texto. Busca-se explicitar e apreender, com o máximo de objetividade, o pensamento do autor exposto no texto” (SEVERINO, 2009, p.18). Em outras palavras, é o momento em que ocorre a compreensão do texto, mas ainda não é o momento da interpretação. Algumas perguntas são apontadas por Severino (2009) como importantes para se abordar o texto nessa etapa da leitura:

De que está falando, qual o tema ou assunto do texto?

Qual o problema que se coloca, ou seja, por que o tema está em questão?

Qual a resposta que o autor dá ao problema, qual a tese que defende ao tentar resolver o problema ou explicar o tema?

Como o autor demonstra sua hipótese?

Que outras ideias secundárias o autor, eventualmente, defende no texto em análise? (SEVERINO, 2009, p.19).

Em outras palavras, é o momento de se conhecer o que o filósofo está falando objetivamente. Trata-se de compreender o texto, perceber as ideias que estão sendo defendidas: “A análise temática representa o esforço de bem ouvir o autor, deixando-o falar, sem se intrometer em suas posições” (SEVERINO, 2009, p.19). Nesse sentido, se tomarmos fragmentos dos filósofos, permitiremos aos estudantes perceber as

nuances que existem nos textos filosóficos e como a transmissão restrita aos manuais de História da Filosofia empobrece o real conteúdo dos textos filosóficos, caso tais textos sejam utilizados solitariamente. Por exemplo, a leitura do fragmento que fala do Mito da Caverna mostrará a densidade do texto que muitas vezes exageradamente simplificada em certos manuais, o que acaba comprometendo a significativa mensagem, e o valor do texto se perde num trabalho estéril.

Outra etapa da leitura, segundo Severino (2009), seria a análise interpretativa. É o momento de diálogo com o autor e com o respectivo texto. Convém, nesse momento, analisar os pressupostos, considerando-se o questionamento a que situação ou a que pressuposto teórico o texto está reagindo. Nesta etapa, a tenção se debruça sobre a preparação de um levantamento das ideias, tanto as convergentes quanto as divergentes. Este parece o momento propício para o ápice da experiência filosófica por parte do estudante: seria o momento de ele dialogar com o texto, formulando conceitos e avaliando o valor de cada valor expresso. E, nesse exercício de formular, de criar conceitos e de mensurar os valores, o estudante também se exercita e se potencializa para verificar os próprios valores, que, obviamente, fazem parte de sua vida e também cria a possibilidade de ele próprio realizar uma avaliação de seus próprios conceitos. Não é o momento do julgamento de um texto, mas o instante de perceber as múltiplas possibilidades argumentativas que existem nos textos filosóficos e como se estruturam as argumentações. Quando o estudante percebe as diversas possibilidades argumentativas, possibilita-se a ele também concluir que existe uma variedade imensa de perspectivas que são verdadeiras, na medida em que expressam uma determinada visão de mundo e é necessário um espírito de abertura para o diálogo para poder se comunicar com as diversidades culturais.

Culminando a etapa de interpretação, temos a etapa da problematização, “[...] que é o momento em que se levantam problemas para

a reflexão pessoal e para a discussão coletiva (se for o caso, como em um seminário, em um debate)” (SEVERINO, 2009, p.22), ou seja, seria o momento em que, didaticamente, pode-se dividir a turma para uma experiência filosófica grupal. Inicialmente poderia ser dividida a turma em grupos em que cada integrante de cada grupo exporia sua interpretação pessoal do texto. Posteriormente, poderia cada grupo elencar os principais elementos interpretativos assimilados por seus membros e expor em plenária para os demais estudantes. Esse exercício permitiria aos estudantes perceberem as diversas possibilidades de interpretação que possibilita um texto filosófico e que, em Filosofia, principalmente, os textos jamais se tornam ultrapassados. Em outras palavras, aquilo que Platão registrou em “O Banquete” sobre o amor, pode ser lido e é uma conceituação que pode ser discutida nos dias de hoje e, aliás, uma das mais belas discussões sobre o amor já vistas na história da Filosofia.

A última etapa descrita por Severino (2009) é a fase da reelaboração pessoal. Essa fase seria justamente a da “elaboração da síntese pessoal que, como o nome indica, é uma reflexão conclusiva a respeito das temáticas abordadas no texto e analisadas ao longo da leitura” (SEVERINO, 2009, p.22). Dentro daquilo sobre o que nos propomos dissertar, trata-se do momento em que o estudante consome a experiência filosófica e percebe, diferentemente do ensino enciclopédico, que existe, conforme Nietzsche, uma diversidade de perspectivas, ao invés de verdades dogmáticas apenas. A própria experiência de compartilhar interpretações sobre um determinado texto possibilita ao estudante perceber o quão rico é um texto filosófico e como aquilo que o autor escreveu pode ser lido e relido de diversas maneiras e que esse aluno, ao desvendar as nuances dos conhecimentos que um único fragmento do texto de um determinado filósofo pode lhe sugerir e provocar-lhe deslumbramento pode realizar o processo de aprendizado. Permite ainda a esse estudante colocar em questionamento os múltiplos chavões que são atribuídos, de maneira enciclopédica, a muitos filósofos, como se o pensamento de um determinado autor fosse o mesmo desde o início da sua escrita até o período em que deixa de escrever.

Assim, as etapas descritas por Severino parecem convergir para dois aspectos centrais: um polo objetivo do texto filosófico inicialmente, um polo subjetivo de interpretação do texto filosófico. Inicialmente, recomenda Severino que se observe o que realmente o texto está a falar, sem querer inventar afirmações que o autor não realizou. E, em um segundo momento mais relacionado com a experiência filosófica, vincular ao fato de que, pela interpretação dos textos filosóficos, o estudante pode, subjetivamente, reformular os conceitos apresentados pelo autor. O intuito de todo esse exercício é permitir ao estudante a experiência filosófica e, longe de atribuir maior importância ao memorizar de forma mecânica determinados conceitos, que o estudante se predisponha e se entregue à experiência filosófica de entender como os filósofos procedem argumentativamente na formulação de conceitos.

Klein e Silva (2014) apresentam a importância da leitura dos textos filosóficos clássicos em sala de aula e indica o que seria considerado um texto clássico nos seguintes termos:

Devido a sua excelência técnica e poder expressivo e sintético de toda uma civilização ou de várias, ela é, *par excellence*, o lugar a partir de onde podemos entender os valores e construções culturais. Como a obra clássica tem, também, o caráter de permanência, isto é, de atravessar as mudanças históricas, influenciando-as e devido a isso também sendo sucessivamente rejuvenescida, a sua relevância nunca deixa de ser atual (KLEIN; SILVA, 2014, p.25).

Klein e Silva (2014) abordam ainda a perspectiva de que uma leitura é filosófica não apenas por lidar com textos escritos por filósofos, mas pela crítica de conteúdos que uma leitura filosófica pode desvendar. Os autores apresentam dois contra-argumentos com relação à inviabilidade da leitura de textos filosóficos em sala de aula no Ensino Médio: o primeiro refere-se ao fato de que não seria viável ler textos filosóficos em sala de aula no Ensino Médio porque os alunos não teriam capacidade de entendê-los: contra-argumenta-se com a

afirmação de que o objetivo da instituição escolar é justamente capacitar os estudantes para a leitura e, ao aceitar tal argumento, não se tenta permitir e possibilitar que os alunos consigam ler os textos filosóficos, e tal constatação é instalar um círculo vicioso; outro argumento contrário seria o de que os textos filosóficos clássicos trazem um grau de complexidade próprio para especialistas e não devem ser lidos por estudantes do Ensino Médio; a contra-argumentação se faz no sentido de que, embora os textos tenham uma certa complexidade, os estudantes do Ensino Médio também podem lê-los, embora, evidentemente, não façam a interpretação dos mesmos textos com a mesma densidade e com igual profundidade que um especialista faria.

A essas considerações de Klein e Silva (2014), gostaríamos de acrescentar o fato de que é possível também que o professor de Filosofia tenha a sensibilidade de escolher os fragmentos de textos filosóficos de acordo com a percepção da capacidade de cada turma em realizar a leitura e interpretação respectiva. No Paraná temos uma coletânea de textos filosóficos, preparada pela SEED, intitulada: “Antologia Filosófica” (MARÇAL, 2009), que pode ser utilizada em sala de aula, tendo em vista que há, inclusive, antes dos textos, uma prévia apresentação contextualizando o filósofo que será estudado. Considerando o argumento da complexidade da leitura de textos clássicos de Filosofia, o professor pode, inclusive, ao longo das aulas, ir dosando a extensão dos fragmentos que utiliza dos clássicos em cada aula; ou seja: em uma primeira aula no Ensino Médio, para possibilitar uma experiência filosófica, o professor poderá utilizar-se da leitura, por exemplo, de um fragmento de dois parágrafos de um texto clássico, com o objetivo de, paulatinamente, ir fazendo que os estudantes se habituem a uma leitura mais densa e ir aumentando a extensão do próprio fragmento.

Klein e Silva (2014) também argumentam, em favor da leitura dos textos clássicos filosóficos em sala de aula no Ensino Médio, enfatizando que “um dos objetivos mesmo do ensino da Filosofia é o senso

crítico” (KLEIN; SILVA, 2014, p.30) e é por meio da leitura dos textos filosóficos em sala de aula que se abre essa possibilidade de se ler e ter-se uma experiência filosófica no sentido de se poderem debater as diversas interpretações que um texto filosófico suscita em seus interlocutores. Também entendemos que, embora consideremos que a realidade da capacidade de muitos alunos com relação à leitura dificulta a utilização de textos filosóficos em sala de aula no Ensino Médio, é necessária uma insistência dos professores de Filosofia no sentido de tentarem utilizar fragmentos nas aulas. Tal insistência tem como objetivo evitar que se instalem dogmatismos e meras memorizações sobre teorias de filósofos. Quando se utilizam textos de filósofos, ao invés de ficar apenas nos manuais, possibilita-se ao estudante a experiência de um encontro singular com a teoria de cada filósofo, o que é muito mais significativo existencialmente.

Mendes e Rezende (2013) apresentam como estratégia para utilização de textos filosóficos em sala de aula, o uso de mapas conceituais. Os autores realizaram uma experiência com a utilização dos mapas conceituais em sala de aula. O primeiro momento da pesquisa se deu com a apresentação de vídeos tutoriais sobre o modo de proceder na construção de mapas conceituais. Como exercício, os alunos foram convidados a selecionar dez conceitos sobre política e montarem um mapa conceitual com base nos conceitos escolhidos. Na sequência, os alunos escreveram um texto de, no mínimo, dez linhas, explicando o mapa conceitual construído. E, ainda, como parte da sequência, exibiu-se para os estudantes um documentário sobre Nicolau Maquiavel, ressaltando aspectos biográficos e teóricos dos filósofos em referência. E, então, os alunos realizaram a leitura de um capítulo da obra de “O Príncipe”, de Maquiavel, e foram convidados a construir um mapa conceitual sobre os conceitos que o filósofo utiliza em sua obra. Posteriormente, cada estudante escreveu uma carta para um amigo da sala, explicando o mapa conceitual que seria enviado com a

carta. Encerraram-se as atividades com a leitura das cartas e com as observações do professor sobre os mapas conceituais criados.

O uso dos mapas conceituais talvez seja uma das mais importantes estratégias para auxiliar os estudantes nos procedimentos de leitura e posterior memorização dos principais conceitos presentes em determinado texto filosófico. E, no entender dos autores, o uso dos mapas qualitativamente demonstrou-se eficiente:

O trabalho com o texto clássico de Filosofia exige uso de mediações didático-pedagógicas, a fim de que ocorra uma aprendizagem significativa dos conceitos filosóficos. Entendemos que o uso do mapa conceitual permite que o texto seja lido, compreendido e apropriado pelos alunos do Ensino Médio. O trabalho com esta técnica permite focar a aprendizagem de conceitos, mas para isso, é importante que sejam construídos colaborativamente pelos alunos sob a mediação do professor. É no processo de construção coletiva que os alunos poderão discutir a relevância dos conceitos que devem ser incluídos no mapa e como devem ser ordenados. Neste processo, devem discutir também quais termos de ligação são relevantes para realizar a conexão dos conceitos. [...] Neste processo, os alunos começam a perceber que os conceitos são elementos importantes na construção do conhecimento filosófico. Assim, os materiais produzidos são tomados como um conjunto de documentos que acabam por constituir um dossiê do processo de aprendizagem (MENDES; REZENDE, 2013, p.40).

Esse exemplo com uso de mapas conceituais demonstra como é possível, mediante utilização de ações pedagógicas, atingir o objetivo de possibilitar o uso de textos filosóficos em sala de aula que, por sua vez, permitem uma experiência filosófica. Diante da riqueza que foi essa experiência acima relatada, podemos contrapor a pobreza que seria se o professor, em um modelo enciclopédico, chegasse à sala de aula e simplesmente apontasse as informações sobre a obra “O Príncipe” de Maquiavel. Poderia ser uma bela aula expositiva, todavia, não propiciaria a experiência filosófica que a prática pedagógica em



questão ofereceu, ao se utilizarem os mapas conceituais para explorar o que o texto possibilitou.

Vimos, neste capítulo, inicialmente, as Diretrizes Curriculares do Ensino de Filosofia do Paraná, e pudemos verificar que muitas de suas orientações convergem a possibilitar para um ensino de Filosofia enquanto experiência filosófica. Apontamos a fragilidade do mesmo documento ao não aprofundar, teoricamente, os requisitos apontados por Deleuze e Guattari para que se efetivasse uma criação conceitual, como, por exemplo, a necessidade da instauração de um plano de imanência. Indicamos, como grande contribuição das DCE (PARANÁ, 2009), o fato de indicar um ensino de Filosofia que não seja enciclopédico, quando propõe que o professor organize tal ensino partindo de conteúdos estruturantes e não seguindo uma linha cronológica da história da Filosofia. Acenamos para a necessidade não contemplada nas DCE (PARANÁ, 2009) da importância de se considerar a singularidade de cada estudante dentro dos procedimentos do ensino de Filosofia. Num segundo momento, apresentamos a importância da leitura dos textos filosóficos enquanto uma forma de possibilitar aos estudantes do Ensino Médio que formem seus conceitos e avaliem o valor dos valores na medida em que mediante interpretação subjetiva dos textos dos filósofos da tradição filosófica, predisponham-se esses estudantes a uma experiência filosófica inédita. Entendemos que, muito mais do que ensinar a filosofar, o professor de Filosofia, dentro de um entendimento de ensino enquanto criação conceitual deve oferecer aos seus estudantes um exercício do pensamento filosófico.

III

Metodologia,
Apresentação
e Análise dos Dados

A presente pesquisa é de natureza qualitativa por existir maior interesse pelo processo do que pelos resultados, enfatizando não apenas a descrição, mas também a indução: “A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.49).

Bogdan e Biklen (1994, p.47) salientam, como características da pesquisa qualitativa: a centralidade do investigador enquanto instrumento principal da pesquisa e a fonte direta dos dados como o ambiente natural; a metodologia da pesquisa qualitativa é descritiva, e os pesquisadores “tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que foram registrados ou transcritos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.48); existe uma tendência de, nas pesquisas qualitativas, o método de análise dos dados ser mais indutivo do que dedutivo. Ainda sobre a pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) esclarecem:

Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber “aquilo que *e/les* experimentam, o modo como *e/les* interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem”. Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.51).

Triviños (1987, p.120) destaca duas linhas de pensamento que dificultam uma definição de pesquisa qualitativa: uma, primeira, refere-se à abrangência do conceito de pesquisa qualitativa e a segunda, diz respeito à dificuldade de determinar a especificidade de sua ação. Para Triviños (1987, p.125), três bases teóricas predominam nos

procedimentos de pesquisa qualitativa: a estrutural-funcionalista, a fenomenológica e a materialista dialética e, segundo o autor, dependendo do fundamento teórico, determina-se, em muitos aspectos, como será efetivada a pesquisa qualitativa. O autor ressalta que “[...] na década de 70 apareceu a pesquisa qualitativa de natureza fenomenológica. Seu desenvolvimento surgiu como forte reação ao enfoque positivista nas ciências sociais” (TRIVIÑOS, 1987, p.125). Segundo este mesmo autor, ainda se evidenciam tão diversas as possibilidades de conceituação das pesquisas qualitativas quanto as possibilidades de se fundamentarem teoricamente as diversas pesquisas.

Triviños (1987) alerta que a pesquisa qualitativa “[...] não segue seqüência tão rígida das etapas assinaladas para o desenvolvimento da pesquisa quantitativa (...) o pesquisador não inicia seu trabalho orientado por hipóteses levantadas a priori, cuidando de todas as alternativas possíveis, que precisam ser verificadas empiricamente” (TRIVIÑOS, 1987, p.131).

Flick (2009, p.25) afirma que a subjetividade do pesquisador é parte integrante dos processos das pesquisas qualitativas e que os pontos de vista do pesquisador constituem um ponto de partida para a execução da pesquisa a ser efetivada. “De modo diferente da pesquisa quantitativa, os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento” (FLICK, 2009, p.25). Quanto aos procedimentos de coleta de dados, Flick (2009, p.29) esclarece:

A gama de métodos disponível para a coleta e a análise de dados pode ser alocada nessas perspectivas de pesquisa, conforme segue: na primeira perspectiva há um predomínio das entrevistas semiestruturadas ou narrativas e dos procedimentos de codificação e de análise de conteúdo. Na segunda perspectiva de pesquisa, os dados são coletados a partir de grupos focais, da etnografia ou de observação (participante) e de gravações audiovisuais. Estes dados são, então, analisados a partir da uti-

lização da análise do discurso ou de conversação. Por último, a terceira perspectiva procede à coleta de dados por meio da gravação das interações e do uso de material visual (fotografias ou filmes) que se submete a uma das diferentes versões de análise hermenêutica (FLICK, 2009, p.29).

Entendemos, conforme Bortoni-Ricardo (2008), que a coleta de dados não pode fundamentar-se em uma ação intuitiva e, sim, “deve ser um processo deliberado, no qual o pesquisador tem de estar consciente das molduras de interpretação que são culturalmente incorporadas e que traz consigo para o local da pesquisa” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.58). Esses autores ainda opinam que na pesquisa qualitativa a observação do pesquisador atua como uma espécie de filtro que seleciona o que será ou não utilizado como dado da pesquisa, o que já implica uma espécie de interpretação da realidade.

Na presente pesquisa, a coleta de dados foi realizada em três etapas:

- a. Primeira etapa – questionário com 116 professores dos diversos Núcleos Regionais de Ensino (NRE) do Paraná, realizada através do *Google Docs*;
- b. Segunda etapa – questionário com 340 estudantes do Ensino Médio pertencentes a 4 colégios, circunscritos ao NRE de Jacarezinho;
- c. Terceira etapa – entrevista semiestruturada com 4 professores do NRE de Jacarezinho.

Vale ressaltar que foram encaminhados questionários direcionados aos coordenadores de todos os Núcleos Regionais de Ensino do Estado do Paraná, e a esses coordenadores coube a tarefa de distribuir tais questionários para os professores que lecionam a disciplina

de Filosofia no seu respectivo Núcleo Regional de Ensino, a fim de que fossem devidamente respondidos.

O questionário para os 116 professores da rede estadual foi realizado utilizando o *Google Docs*, uma ferramenta do *Google*, que permite que seja postado o questionário *online* e seja enviado um *link* para os participantes responderem, respeitando a dimensão do anonimato. Flick (2009, p.239) afirma que a pesquisa qualitativa “não escapa aos efeitos da revolução tecnológica do início do século XXI” (FLICK, 2009, p.239). Desse modo, o pesquisador precisa estar atento às diversas transformações tecnológicas, e a internet pode contribuir efetivamente para a realização da pesquisa e adequada efetivação na coleta de dados. A ferramenta do *Google Docs* oferece ainda um resumo das respostas com gráficos correspondentes.

Os sujeitos foram contatados por meio de *E-mail* enviado aos técnicos pedagógicos de cada Núcleo Regional de Ensino do Paraná que, por sua vez, encaminhou para os professores de Filosofia circunscritos ao respectivo Núcleo Regional de Educação. Assim, a pesquisa foi veiculada a todos os professores de Filosofia do Estado do Paraná que mantêm contato, através de *E-mail*, com seu respectivo técnico pedagógico da disciplina de Filosofia. Quanto ao questionário, as seis primeiras questões trataram da caracterização dos sujeitos e as demais questões perguntaram sobre a importância da história da Filosofia no ensino de Filosofia; a utilização ou não dos textos filosóficos em sala de aula; a importância dada pelos professores quanto ao texto das Diretrizes, a divisão em momentos de cada aula de Filosofia; como os professores entendem a avaliação em Filosofia; sobre as contribuições de Nietzsche e Deleuze para o ensino de Filosofia. Segundo Vergara (2012), o conceito de questionário é:

Questionário é um método de coletar dados no campo, de interagir com o campo composto por uma série ordenada de questões a respeito de variáveis e situações que o pesquisador

deseja investigar. Tais questões são apresentadas a um respondente, por escrito, para que ele responda também dessa forma, independentemente de ser a apresentação e a resposta em papel ou em um computador. A escolha do meio é sempre do pesquisador. [...] Se optar por meio eletrônico, o pesquisador pode enviar o questionário por *E-mail*, ou disponibilizá-lo em página própria da *Web*, usando *hypertext mark-up language* (HTML), a linguagem da *Web*, e hospedá-lo em um dos diversos *sítes* especializados como, por exemplo, o www.vista-survey.com. (VERGARA, 2012, p.39).

Escolheu-se o Núcleo Regional de Jacarezinho como local para serem aplicados os questionários com 340 estudantes do Ensino Médio, para que respondessem questões sobre a disciplina Filosofia. Dentre os colégios que compõem o Núcleo Regional de Jacarezinho, foram selecionados 4 colégios nos municípios de: Santo Antônio da Platina, Joaquim Távora, Andirá e Cambará. Os questionários foram aplicados na modalidade impressa para o que se contou com a colaboração dos professores de Filosofia e dos respectivos estudantes, que colaboraram recolhendo os questionários dos colegas. Posteriormente, as respostas de cada aluno também foram transcritas para um formulário do *Google Docs*, que possibilitou a formulação do percentual de respostas para cada alternativa das questões do questionário e ofereceu um resumo das respostas que foi utilizado para posterior análise dos dados. Em relação ao questionário aplicado aos estudantes, cada um apresentou 3 questões, caracterizando os sujeitos da pesquisa: compreensão que os estudantes têm da aula de Filosofia; compreensão sobre ética e valores; questionamento sobre como os respectivos professores iniciam a aula de Filosofia; formas de avaliação da Filosofia e a importância da Filosofia para o cotidiano escolar.

Quanto às entrevistas com os professores, foi enviado um *E-mail* para todos os professores do Núcleo Regional de Jacarezinho, apresentando a pesquisa e convidando as pessoas interessadas a participarem de uma pesquisa sobre ensino de Filosofia de maneira

voluntária e preservando-se o anonimato. Após essa fase, foi realizada a entrevista com os professores que se dispuseram a colaborar. Cinco professores se dispuseram; todavia, durante os procedimentos, um professor desistiu de colaborar com a pesquisa alegando falta de tempo e em razão de problemas pessoais por que passava quando da ocasião da possível realização da entrevista. Dessa forma, a entrevista foi realizada com os 4 professores que se dispuseram a participar da pesquisa. A entrevista orientada era composta por 15 questões, sendo que as primeiras 6 questões foram sobre identificação e caracterização dos sujeitos de pesquisa. As demais perguntas versaram sobre o entendimento sobre a atual situação da disciplina Filosofia na grade curricular; sobre o entendimento de como se utilizar o texto filosófico em sala de aula; sobre como entendem os momentos de uma aula de Filosofia; sobre o conhecimento que têm sobre as Diretrizes Curriculares de Ensino de Filosofia no Paraná; se a aula de Filosofia possibilita uma experiência filosófica ao estudante de Filosofia do Ensino Médio; sobre as contribuições teóricas de Nietzsche com sua abordagem sobre o valor dos valores e de Deleuze sobre a questão do ensino de Filosofia enquanto criação de conceitos.

Destacamos a importância do uso do recurso de entrevistas, pois, como afirma Vergara (2012):

Entrevistas são úteis como um recurso em si mesmo, ou como parte de um processo. Neste último caso, por exemplo, podem ser pertinentes para oferecer informações que permitam a aplicação de um questionário, ou como iluminadoras de observações participantes ou não, ou como complemento de pesquisa documental. Entrevistas são úteis quando o método escolhido pelo pesquisador é a análise de conteúdo, a análise do discurso, a etnografia, histórias de vida, historiografia ou qualquer outro alimentado pela fenomenologia, o método raiz, ou pela dialética, por exemplo. Como mencionado, elas têm utilidade quando se busca captar o dito e o não dito, os significados, os sentimentos, a realidade experimentada pelo entrevistado, as reações, os gestos, o tom e o ritmo de voz, hesitações, assertividades, enfim, a subjetividade inerente a todo ser humano (VERGARA, 2012, p.5).

Com o objetivo de captar aquilo que foi dito e também aquilo que não foi dito, inerente à subjetividade dos sujeitos de pesquisa, é que, com base nas entrevistas, optamos por encaminhar o resultado; o tratamento de dados foi realizado sob a luz da análise de conteúdo de Laurance Bardin (2011). A autora enfatiza que a análise dos conteúdos é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p.49).

Bardin (2011, p.15) analisa o conteúdo como um conjunto de instrumentos metodológicos em aperfeiçoamento contínuo, “é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência” (BARDIN, 2011, p.15). E ainda esclarece que a análise de conteúdo alonga “o tempo de latência entre as intuições ou hipóteses de partida e as interpretações definitivas” (BARDIN, 2011, p.15). É importante ainda esclarecer que “não existe coisa pronta em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis” (BARDIN, 2011, p.36).

A organização da análise se distribui por três momentos: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados mediante inferência e interpretação. A pré-análise constitui o momento inicial da análise do conteúdo e se processa desempenhando três missões: “a) a escolha dos documentos a serem submetidos a análise; a formulação de hipóteses e dos objetivos e a elaboração dos indicadores que fundamentam a interpretação final” (BARDIN, 2011, p.125).

A exploração do material consiste “em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2011, p.131). Já a terceira etapa procede à análise do conteúdo, dos resultados obtidos, e a interpretação trata

dos procedimentos com o objetivo de que “os resultados brutos sejam tratados de maneira a serem significativos (‘falantes’) e válidos” (BAR-DIN, 2011, p.132).

CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES

As instituições escolhidas para a pesquisa de campo circunscreveram-se ao Núcleo Regional de Ensino de Jacarezinho; os questionários foram aplicados para estudantes do Ensino Médio em âmbito dos colégios em que estudam e as entrevistas semiestruturadas também foram aplicadas para professores dos referidos colégios.

Quadro 2 – Caracterização dos colégios

Colégio	Município	Modalidade de oferta do ensino	Faixa etária dos estudantes	Horário de funcionamento	Número de estudantes
C1	Andará – PR	Ensino Fundamental e Médio; Ed. de Jovens e Adultos	10 a 18 anos (predominantemente)	Matutino, vespertino e noturno	800
C2	Cambará	Ensino Fundamental e Médio	10 a 18 anos (predominantemente)	Matutino, vespertino e noturno	600
C3	Santo Antônio da Platina	Fundamental, Médio, Normal e Profissional	10 a 25 anos (predominantemente)	Matutino, vespertino e noturno	1800
C4	Joaquim Távora	Fundamental e Médio	10 a 18 anos (predominantemente)	Matutino e noturno	750

Fonte: do autor (2015).

CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DAS ENTREVISTAS

Os professores entrevistados estão lotados no Núcleo Regional de Ensino de Jacarezinho e apresentam, individualmente, as seguintes características:

Quadro 3 – Caracterização dos professores

Professor	Faixa etária	Graduação em Filosofia	Município	Regime de Trabalho	Sexo	Tempo de Serviço
P1	25 a 35 anos	Sim	Andirá – PR	Contratado (PSS)	Feminino	05 a 10 anos
P2	45 a 55 anos	Sim	Cambará – PR	Efetivo (Concursado)	Masculino	05 a 10 anos
P3	25 a 35 anos	Sim	Santo Antônio da Platina – PR	Contratado (PSS)	Feminino	05 a 10 anos
P4	Menos de 25 anos	Sim	Santo Antônio da Platina – PR	Contratado (PSS)	Feminino	05 a 10 anos

Fonte: do autor (2015).

CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PEQUISA *GOOGLE DOCS*

Conforme já mencionado, com relação aos questionários com os 116 professores de Filosofia do Estado do Paraná, inicialmente foi solicitada autorização para entrevista com os 116 professores; posteriormente, encaminhou-se a uma técnica da SEED/PR (Secretaria

Estadual de Educação do Estado do Paraná) pedido dos *E-mails* dos coordenadores da disciplina Filosofia nos diversos Núcleos Regionais de Ensino (NRE). Diante disso, na sequência, foi enviado um *E-mail* para os coordenadores nos NREs, apresentando a pesquisa e solicitando que os mesmos coordenadores reenviassem um questionário para os professores circunscritos à sua coordenação. Com o auxílio desses coordenadores, por meio da ferramenta *on-line Google Docs*, obtivemos as 116 respostas representadas por professores de todo o Estado do Paraná.

Com relação aos questionários com dados de 320 estudantes de escolas do ensino médio do Núcleo Regional de Ensino de Jacarezinho, inicialmente solicitou-se autorização à chefia do NRE de Jacarezinho que, por sua vez, delegou aos diretores dos estabelecimentos de ensino a tarefa de conceder, ou não, autorização para que os estudantes pudessem participar das sondagens. Na sua resposta, a chefia do NRE de Jacarezinho referiu-se ainda à importância de se solicitar autorização aos pais, em se tratando de estudantes menores. Foi realizada uma visita aos colégios e realizado o pedido formal de autorização para entrevistas com professores de Filosofia e estudantes de forma livre e espontânea. Também, na sequência, foram visitadas as turmas que frequentavam aulas de Filosofia e entregue o pedido de autorização para serem assinados pelos pais. Foi realizada nova visita aos colégios, previamente agendada, sendo recolhidas as autorizações e aplicadas as correspondentes entrevistas estruturadas. Os resultados do questionário foram apurados mediante digitação das respostas dos estudantes em um formulário do *Google Docs*, que possibilitou mensurar os resultados em números e em porcentagem.

Enfim, em todos os procedimentos realizados houve a preocupação em respeitar as recomendações éticas de pesquisas com seres humanos, procurando oferecer clara ciência do que se tratava a pesquisa, liberdade para aceitação ou não da colaboração livre e

espontânea, podendo, a qualquer momento, ser esse procedimento interrompido e foi mantido o anonimato, preservando-se aqueles participantes de qualquer exposição indevida e não oportuna.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Com o intuito de que o leitor possa dispor de uma visão geral de como foram analisadas as informações recolhidas, no que concerne às entrevistas com os professores e questionários com professores e alunos, faremos uma breve descrição dos procedimentos adotados pelo pesquisador. A fonte de dados da presente pesquisa consiste nos textos retirados das transcrições das entrevistas e dos questionários.

Na primeira etapa, fez-se a leitura das transcrições das entrevistas com os professores, bem como dos questionários realizados com os professores do estado todo que participam da pesquisa e com os alunos. À medida que se processava a leitura, o pesquisador foi fazendo a desmontagem do texto, destacando e agrupando, tanto na entrevista como nos questionários, trechos diretamente relacionados com a importância da história da Filosofia no ensino de Filosofia; a utilização de textos filosóficos em sala de aula; a importância dada pelos professores quanto ao texto das Diretrizes, a divisão em momentos de cada aula de Filosofia e a como os professores entendem a avaliação em Filosofia; sobre as contribuições de Nietzsche e Deleuze para o ensino de Filosofia.

Começaremos apresentando os resultados da pesquisa com os professores de Filosofia do Estado do Paraná, que participaram da primeira etapa da pesquisa, por meio do *Google Docs*. Em seguida, apresentaremos o resultado da segunda etapa, ou seja, os dados

coletados com estudantes de Filosofia do Ensino Médio e, por fim, a terceira etapa, as entrevistas semiestruturadas com professores de Filosofia circunscritos no Núcleo Regional de Ensino de Jacarezinho – PR. Após a apresentação dos resultados, seguiram-se as análises das categorias, criadas com base nos instrumentos de coleta de dados que serão descritos oportunamente.

Resultados da Primeira Etapa – Pesquisa com Professores do Paraná

A primeira etapa da coleta de dados da pesquisa, realizada com os 116 professores de Filosofia do Estado do Paraná, por meio do *Google Docs*, teve como objetivo caracterizar os sujeitos de pesquisa, bem como apontar e analisar como os professores de Filosofia participantes da pesquisa explicitam a importância da história da Filosofia no ensino de Filosofia; se estes utilizam ou não textos filosóficos em sala de aula; se demonstram importância quanto ao texto das Diretrizes, a divisão em momentos de cada aula de Filosofia; como estes entendem a avaliação no processo de ensino e aprendizagem da Filosofia; e se apontam alguma contribuição de Nietzsche e Deleuze para o ensino de Filosofia. Passaremos agora a apresentar os resultados desta etapa.

A questão 1 teve como objetivo apresentar a formação dos sujeitos da pesquisa e revelou que, predominantemente, entre os participantes, 100 entrevistados (86%) são graduados em Filosofia, 11 professores (10%) possuem graduação em Ciências Humanas e 5 (4%) professores possuem formação em outra área. Considerando-se que um dos argumentos presentes no debate sobre a implantação da disciplina de Filosofia, a menos de uma década era o de que não teria para a disciplina professores graduados na área, tal argumento, em aproximadamente 6 anos, parece ter-se dissipado significativamente, e não encontra respaldo na realidade paranaense.

Quanto ao tempo que leciona a disciplina de Filosofia (questão 02), encontramos um dado relevante de que, considerando-se que a disciplina é recente, o quadro de profissionais também é relativamente jovem no magistério: 64 dentre os entrevistados (ou seja, 56%) leciona em um período de tempo que vai de 1 a 5 anos. Apenas 31 professores (27%) lecionam Filosofia em tempo entre 5e 10 anos; entre 10 e 20 anos, 13 entrevistados; ou seja, 11%, e em tempo que acusa mais de 20 anos, apenas 4 (3%), e com menos de 1 ano, apenas 3%.

Interessante notar o empate técnico, quando analisamos a questão do gênero dos sujeitos participantes da pesquisa (questão 4) – entre 58 homens e 58 mulheres – 50% que responderam às questões. Ao menos inicialmente, registra-se um índice significativo de número de homens, se considerarmos que em diversas outras disciplinas temos predominantemente mulheres ao invés de homens.

Quanto aos Núcleos Regionais de Ensino (questão 5), não calculamos exatamente quantos professores de cada NRE responderam, todavia, percebemos que praticamente coletamos respostas de cada região do Paraná, e houve também um esforço dos técnicos dos NREs em repassar os questionários e motivar os professores para responderem.

Embora grande parte dos professores seja graduada em Filosofia, em relação à estabilidade na profissão, efetivos, concursados e pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério não atinge a metade do grupo de professores participantes da pesquisa, eles representam 48% dos sujeitos de pesquisa (questão 6). Responderam que são concursados 56 (48%) e ainda 60 (52%) são contratados (PSS). O índice leva a inferir a necessidade de que nos próximos concursos se abram vagas reais para a disciplina de Filosofia no que se refere à necessidade de que a consolidação do número de professores da rede estadual contribua para que se melhore ainda mais a qualidade do próprio ensino de Filosofia.

A questão 7 foi formulada com o objetivo de avaliar o que o professor considera mais produtivo do ponto de vista da aprendizagem do estudante. Houve 87 (74%) respostas para a opção Ensinar Filosofia procurando conjugar temáticas filosóficas com a história da Filosofia, tendo em vista que ambas as perspectivas são complementares; em seguida, 18 (16%) responderam que se trata de ensinar Filosofia partindo da história da Filosofia e houve 11 (10%) respostas que defenderam um ensino da Filosofia tendo como referência temas filosóficos.

O fato de 16% dentre os entrevistados destacarem a relevância central da história da Filosofia como eixo central do ensino de Filosofia permite inferir que, embora a grande maioria dos professores seja graduada em Filosofia, ainda há um bom número que concebe o ensino de Filosofia de modo apenas enciclopédico, entendendo que o importante é que o estudante procure conhecer os filósofos e sua teoria, em ordem cronológica, sem nenhuma preocupação com a experiência filosófica.

Já na questão 8 encontramos a indagação: É possível utilizar os textos filosóficos em sala de aula? Do nosso ponto de vista de educador e pesquisador, podemos destacar que, 70 dentre os professores (61%) responderam que é possível utilizar fragmentos de texto em sala de aula; outros 44 (37%) responderam que às vezes é possível, dependendo do conteúdo que está sendo trabalhado; e 2 (2%) responderam que não é possível utilizar textos filosóficos em sala de aula porque os alunos não conseguem entendê-los. Esta questão está relacionada com a questão 7, na medida em que geralmente o professor que valoriza o ensino enciclopédico acaba por utilizar manuais de história da Filosofia e não valoriza os fragmentos de textos filosóficos que permitem ao estudante uma experiência efetiva com o texto do filósofo em estudo.

Há muitos resquícios do ensino enciclopédico no entendimento metodológico dos professores de Filosofia e isso pode ser identificado em algumas respostas apresentadas na questão 11, que tinha como objetivo perceber o que os professores apontam como fator mais im-

portante nas avaliações. Podemos destacar que 12 (10%) responderam que realizar avaliações no formato de múltipla escolha, tendo em vista que é desse modo que os vestibulares avaliarão futuramente o estudante; 4 (3%) responderam que realizar avaliações que verifiquem predominantemente o domínio da história da Filosofia que o estudante possui, porque sem esse conhecimento ele não conseguirá conhecer Filosofia; e 100 (87%) afirmaram que é realizar avaliações que tenham como referência os conhecimentos em Filosofia aliados à capacidade desenvolvida pelo estudante em criar conceitos com base na experiência filosófica ocorrida.

Os 116 professores da rede estadual, quando questionados sobre como entendem as Diretrizes Curriculares de Filosofia do Estado do Paraná (DCE) – (questão 9) – 98 dos entrevistados (85%) responderam que a percebem como um subsídio importante que contém orientações de relevância didática para o cotidiano do professor. De outra parte, 18 (15%) responderam que se trata de um subsídio teórico que contém apenas informações teóricas que acabam não contribuindo com a realidade de cada professor.

Na questão 10, percebemos que aumenta o número daqueles que não seguem a recomendação das DCE (PARANÁ, 2009) no que concerne à divisão da aula em momentos (mobilização para o conhecimento, a problematização, a investigação e a criação de conceitos). Entre os entrevistados, 84 (73%) responderam que utilizam com frequência essa dinâmica da divisão em momentos da aula de Filosofia por entender que é relevante para a aprendizagem dos estudantes; 6 (5%) desconsideram esses momentos e já iniciam com os conteúdos que serão trabalhados, ao invés de propor uma mobilização para o conhecimento, inicialmente, e 26 (22%) acreditam que o professor não tem tempo para preparar aulas com todos esses momentos, tendo em vista que exige que o professor busque diversos outros recursos além do livro didático. Na prática, por essa resposta, percebe-se que,

mesmo entre alguns professores que consideram as DCE (PARANÁ, 2009) de Filosofia um subsídio importante do ponto de vista teórico, na prática houve um aumento do número de entrevistados que afirmam ou que não têm tempo para preparar, ou (que é uma das orientações das DCE) não é viável na vida prática cotidiana do professor. Todavia, não podemos deixar de realçar que a grande maioria, 73%, considera importante essa divisão da aula em momentos e afirmam que dividem sua aula nesses momentos.

Quanto aos referenciais teóricos, inicialmente, pensando na questão de Nietzsche e o valor dos valores, conforme é proposto na obra “Para a Genealogia da Moral” e conforme a orientação das DCE (PARANÁ, 2009) quanto à questão dos valores (conteúdo estruturante Ética), percebemos que apenas 4 (4%) dos entrevistados entende que a aula de Filosofia deve apresentar com objetividade os grandes pensadores que realizaram suas reflexões éticas e desconsiderar a subjetividade do estudante; 112 (96%), por outro lado, acreditam que a aula de Filosofia deve ser o momento em que se possibilita ao estudante realizar uma experiência filosófica que propicie ao mesmo tempo uma reflexão sobre seus valores e uma autorreflexão sobre a origem deles; e nenhum entrevistado respondeu que a aula de Filosofia não deve tratar de temas relacionados com os valores, porque são temas que acabam por causar discussões desnecessárias em sala de aula.

Quanto à opção realizada pelas DCE (PARANÁ, 2009), de que o ensino de Filosofia no Paraná é entendido enquanto criação de conceitos, que é o entendimento de Deleuze sobre ensino de Filosofia, vale ressaltar que 24 (20%) responderam que não utilizam tal proposta porque a desconhecem; ou seja, desconhecem as próprias DCE de Filosofia. De outro lado, 90 (78%) acreditam que pode ser utilizada porque auxilia os estudantes a pensarem nos seus próprios conceitos e apenas 2 (2%) responderam que não pode ser utilizada porque é uma proposta de um filósofo francês que desconsidera a realidade educacional brasileira.

Resultados da Segunda Etapa – Pesquisa com Estudantes

A segunda etapa, que consistiu na aplicação de um questionário com alunos do Ensino Médio e professores que participaram da primeira etapa, teve como objetivo caracterizar esses sujeitos da pesquisa, bem como apontar a compreensão que aqueles alunos demonstram sobre a aula de Filosofia; sobre ética e valores; como percebem o modo como seus respectivos professores iniciam a aula de Filosofia; como são as avaliações de Filosofia e sobre a importância da Filosofia para o cotidiano escolar.

Os dados coletados na segunda etapa, ou seja, os dados empíricos com os 340 estudantes que participaram da pesquisa, nos mostram que, quanto à faixa etária, os estudantes entrevistados, predominantemente, 335 (97%) situam-se entre 13 e 18 anos; 5 (3%) responderam que têm entre 19 e 24 anos, e nenhum entrevistado se identificou em faixa de idade com mais de 24 anos. Sobre a questão de gênero, 162 (48%) responderam que são do sexo masculino e 178 (52%) responderam que são do sexo feminino. Quanto à série, 79 (23%) responderam que estão na primeira série, 107 (31%) afirmaram que estão na segunda série e na terceira foram 154 (45%) entrevistados que indicaram estar na referida série.

Quanto ao posicionamento que os estudantes têm a respeito da aula de Filosofia, 38 respostas (11%) registram indicativo de que é importante porque ensina sobre a teoria dos filósofos; 288 (85%) responderam que é importante porque auxilia a pensar e a formular conceitos sobre o mundo e sobre as pessoas de acordo com o que os filósofos pensaram, e 14 (4%) responderam que é um momento de muita teoria abstrata que nada tem a ver com cotidiano. Desse modo, podemos perceber que a expressiva maioria compreende a importância

da Filosofia enquanto formulação de conceitos sobre o mundo, o que é a proposta de Deleuze e o que indicam as Diretrizes Curriculares de Filosofia.

No mesmo sentido das respostas, foi o que predominou em relação à questão que indaga sobre a importância da aula de Filosofia, considerando a vida diária dos estudantes. Para 276 (81%), a aula de Filosofia tem grande importância porque permite relacionar o pensamento dos filósofos com o próprio modo de pensar a realidade; 23 (7%) responderam que não tem muita importância porque o pensamento dos filósofos refere-se ao período em que tais filósofos viviam, que não existe relação com a realidade do momento atual; 41 (12%) afirmaram que tem importância porque desejam ser aprovados em uma instituição de ensino superior conceituada que geralmente exige conhecimento de Filosofia. Essa resposta empalidece o real sentido que os alunos deveriam perseguir o verdadeiro objetivo para o qual deveriam direcionar o conhecimento da Filosofia, porque o interesse primeiro resvala para um motivo secundário e instrumental, na medida em que a mesma disciplina passou a ser um dos conteúdos do ENEM e dos vestibulares e, assim, os futuros vestibulandos desejam conhecer Filosofia para atingirem o objetivo do ingresso em uma instituição de ensino superior conceituada.

Quanto à presença de conteúdos que privilegiam a ética e os valores na aula de Filosofia, 248 dentre os 270 entrevistados (73%) responderam que é importante o conteúdo em referência, na medida em que, por meio dessas temáticas, os estudantes podem pensar e avaliar os próprios valores. E repetiu-se, com relação à motivação pelo bom resultado no vestibular, um significativo índice de respostas: 73 entrevistados (21%) responderam que são temáticas importantes que devem ser estudadas, porque os vestibulares estão exigindo conhecimento em Filosofia; 19 estudantes (6%) acreditam que temáticas sobre os valores e a ética não são relevantes, porque geralmente esses

temas são polêmicos e a aula de Filosofia não é momento para refletir sobre valores e, sim, estudar o que os grandes pensadores sistematizaram em suas Filosofias.

No que concerne ao modo como o professor de Filosofia inicia as aulas, 201 (59%) estudantes responderam que iniciam, conforme propõem as Diretrizes Curriculares de Filosofia do Paraná, com uma mobilização para o assunto filosófico que será estudado, apresentando inicialmente algum fato do cotidiano, para depois iniciar o estudo propriamente filosófico; 115 (34%) responderam que os professores iniciam escrevendo no quadro teorias dos filósofos e depois explicando os conteúdos; 24 (7%) assinalaram a opção que os professores iniciam a aula explicando o conteúdo que será desenvolvido, mas sem relacionar com um elemento do cotidiano dos estudantes.

Sobre o conteúdo que os professores exigem nas avaliações, 47 (14%) responderam que eles exigem dos estudantes apenas que tenham memorizado os pormenores do pensamento dos filósofos e, na avaliação, o estudante deve demonstrar que memorizou os conteúdos; 257 (75%) afirmam que os professores exigem, além do conhecimento da teoria dos filósofos, um posicionamento pessoal, em que os estudantes devem argumentar sobre os conceitos a respeito do mundo e 36 (11%) responderam que os professores não exigem muito conhecimento a respeito da teoria dos filósofos e a avaliação ocorre geralmente em estilo de marque “x” (preparando o estudante para o vestibular).

Resultados da Terceira Etapa – Entrevistas com Professores

Participaram da terceira etapa da coleta dos dados da pesquisa quatro professores que pertencem ao Núcleo Regional de Ensino de Jacarezinho/PR. Foram convidados os cinco professores responsáveis

pelas turmas de alunos que participaram da etapa II, no entanto, embora os alunos tenham respondido às entrevistas semiestruturadas, um dos professores se negou a participar dessa etapa (entrevista). Portanto, participaram da entrevista quatro professores. Para preservar a identidade dos sujeitos de pesquisa, estes serão representados pela letra P (de professor), seguido por um número, que caracteriza a ordem em que os sujeitos foram aceitando participar da pesquisa. Sendo assim, teremos como sujeitos de pesquisa nesta etapa: P1, P2, P3 e P4, lembrando que o P5 é o (a) professor (a) que se negou a participar da entrevista, mas os alunos do mesmo responderam ao questionário.

Inicialmente, vale ressaltar que todos os entrevistados possuem graduação em Filosofia, e é com base na questão 7 que destacamos as questões mais específicas sobre ensino de Filosofia; as anteriores são questões de caracterização dos entrevistados.

As questões 07 e 13 tratam do entendimento dos entrevistados sobre a disciplina Filosofia. A questão 07 versou sobre como o entrevistado percebe a forma como se encontra a disciplina de Filosofia, considerando seu recente retorno à grade curricular. E a 13 pergunta qual seria o objetivo principal da Filosofia enquanto disciplina do Ensino Médio.

As respostas para a questão 07 trouxeram afirmações importantes, como:

P1: “A disciplina está engatinhando”.

P3: “Percebo que neste momento a disciplina passa pela aceitação e pela afirmação perante os alunos”.

P4: “Está caminhando bem na grade curricular, está mostrando que ela se faz necessária na nossa busca de conhecimento”.

O entrevistado P2, por sua vez, destacou a necessidade de uma maior interação entre os professores, indicando a possibilidade de

estudos conjuntos entre os professores, como forma de intensificar a presença da disciplina Filosofia no currículo do Ensino Médio. O entrevistado P1 ressaltou as contribuições da Deliberação nº 03/08, emitida pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná, no sentido de exigir formação específica para ministrar as disciplinas de Filosofia e Sociologia. P1 enfatizou ainda a questão do prejuízo que ocorre para os estudantes quando a disciplina passa a ser lecionada por professor que pertence à área específica de Filosofia. Desse modo, o entendimento geral dos professores sinaliza para o sentido da gradual aceitação da disciplina Filosofia no currículo do Ensino Médio, e que a disciplina paulatinamente conquista seu espaço no âmbito da consolidação da exigência de professores graduados em Filosofia assumindo as aulas.

Quanto às respostas da pergunta 13, que questiona sobre o objetivo principal da disciplina Filosofia, tivemos quatro direcionamentos com respostas singulares de cada entrevistado. Vejamos:

P1: “A disciplina é transformadora e desconfortante”.

P2: “O objetivo principal da disciplina é permitir discussões e debates”.

P3: “O objetivo principal da Filosofia é auxiliar o ser humano no processo de formação para a cidadania”.

P4: “Fazer que os alunos sejam mais reflexivos”.

Embora as respostas sejam divergentes, todas convergem para a dinâmica de uma Filosofia que provoque mudanças na maneira de pensar dos alunos. O entrevistado P1 foi enfático nesse sentido: “A disciplina Filosofia é um paradoxo alucinante que, ao mesmo tempo em que por ela nos apaixonamos, nos sentimos desolados com as perspectivas que ela oferece”. P1 resalta ainda que o professor de Filosofia deveria esquecer um pouco os textos e estimular os alunos a pensar, “a ousar e arriscar-se no conhecimento”. Já o entrevistado P2 fala sobre o objetivo principal da disciplina Filosofia enquanto “orientar e contribuir para

reflexões sobre a própria realidade, sobre as próprias crenças e pontos de vista” e, ainda, “deve ser oportunizar a mim e ao meu semelhante um momento para questionamentos sobre a realidade”.

Nesse sentido, também, P4 indica que a disciplina objetiva permitir que os estudantes “saíam da zona de conforto e queiram aprender a conhecer sempre mais”. Caso relacionemos tais resultados com a nossa pesquisa, as respostas parecem encaixar-se no nosso entendimento de que a disciplina Filosofia deve possibilitar aos estudantes “criar conceitos” e “avaliar o valor dos valores”. Com o exercício dessas duas habilidades, parece que estariam sendo contemplados todos os outros entendimentos dos entrevistados.

Quanto à questão 10, que questiona a possibilidade de uma experiência filosófica durante a aula de Filosofia, as respostas prevaleceram positivas, exceto P4, que enfatizou que “salas numerosas dificultam que ocorra uma experiência filosófica”. O entrevistado P1, embora tenha respondido de forma positiva, também destacou que encontra nas salas de aula um “ambiente caótico”, mas que, mesmo assim, ocorrem resultados positivos por parte dos alunos, de modo inesperado, tendo em vista as condições. Já P2 afirma que é perfeitamente possível a experiência filosófica durante a aula de Filosofia e que a “sala de aula pode revolucionar o mundo”, e, para P3, é possível a experiência filosófica em sala de aula, principalmente quando se abordam temas relacionados com a realidade dos estudantes. Inferimos das respostas que os professores sentem possível a experiência filosófica durante a aula, todavia, se isso não ocorre com mais frequência e os resultados não sejam tão profícuos quanto poderiam ser, tais resultados devem-se a fatores como: superlotação de salas e outros elementos estruturais que não possibilitam ao professor um trabalho mais satisfatório.

A questão 8, ao perguntar aos professores se utilizam as orientações sugeridas pelas Diretrizes Curriculares, obteve respostas no sentido de afirmar que os professores utilizam, mas que nem sempre

aquilo que está teoricamente disposto pode ser executado dentro da realidade da sala de aula. A afirmação do entrevistado P1 é exemplo desse entendimento.

P1: “Utilizo as Diretrizes Curriculares do Paraná, mas de modo flexível, de acordo com as necessidades da turma. Não há como seguir à risca o conteúdo previsto, quando encontramos dificuldades em sala de aula”.

Interessante observar que o entrevistado P1 fala de um modo como se as Diretrizes Curriculares de Ensino de Filosofia fixassem os conteúdos a serem ensinados. Na realidade, parece que encontramos mais orientações de encaminhamentos metodológicos nas DCE (PARANÁ, 2009) (Diretrizes Curriculares de Ensino de Filosofia) do que uma fixação dos conteúdos a serem ensinados. O entrevistado P2, por sua vez, também não demonstrou conhecimento sobre o que indicam as Diretrizes no sentido de que fez afirmações de como é sua aula e não falou diretamente sobre as DCE (PARANÁ, 2009).

P2: “Evito usos e estruturas rebuscadas da língua materna; confiro frequentemente, perguntando sobre possíveis dificuldades, a compreensão de vocábulos incomuns do cotidiano dos alunos”.

P3: “Sim utilizo as Diretrizes Curriculares, principalmente na preparação das aulas e como apoio para a sequência didática”.

E, por sua vez, o entrevistado P4 considerou que utiliza as DCE (PARANÁ, 2009) porque utiliza filmes e textos jornalísticos que são orientações das DCE (PARANÁ, 2009) para a mobilização, mesmo assim, não o faz sempre. Pareceu um tanto reduzida a compreensão de P4 sobre as orientações expressas nas DCE (PARANÁ, 2009), ao reduzir apenas para a orientação de se utilizarem filmes e textos jornalísticos como forma de mobilização para o conhecimento.

Sendo assim, parece que, embora as respostas sejam afirmativas quanto ao uso das orientações das Diretrizes Curriculares para o ensino de Filosofia no Paraná, os professores não demonstram nas

respostas ter um conhecimento amplo sobre as orientações gerais das DCE (PARANÁ,2009) e não deixaram claro em que medida eles estão utilizando-as em suas aulas.

A questão 9, por sua vez, parte de uma orientação das Diretrizes Curriculares do ensino de Filosofia do Estado do Paraná, de que se devem utilizar, quando possível, fragmentos de textos filosóficos em sala de aula e questiona os professores sobre a utilização desses textos em sala de aula. Para P1, os textos filosóficos em sala de aula são importantes, “afinal, é em torno deles que trabalhamos a Filosofia”. Uma ressalva: “no entanto, não há como incorporá-los definitivamente em um contexto como a educação atual, em que o professor precisa ser um profissional polivalente”.

O entrevistado P1 finaliza suas considerações dizendo que a leitura de um texto filosófico deve ser oferecida “como alternativa e não como exclusividade”. Para P2, embora utilize os textos filosóficos em sala, sempre procura preparar leitura apresentando previamente os conceitos-chave do texto e as ideias centrais. Por sua vez, para o entrevistado P3, o que é importante é desenvolver uma competência de leitura nos estudantes, seja de textos filosóficos, seja de textos não filosóficos. E o entrevistado P4 entende que os textos filosóficos são bons, “mas para o estudante do Ensino Médio, acredito que devemos utilizar textos que nos condicionem a voltar para a nossa realidade atual e abordar temas que os alunos se envolvam”.

Assim, embora os entrevistados não neguem a importância da leitura de textos filosóficos, não demonstraram exatamente como o fazem e quase sempre apresentaram ressalvas quanto à leitura desses textos em sala de aula, seja pelas condições estruturais do colégio, seja em razão da receptividade por conta dos alunos, quase sempre houve uma justificativa para que os textos filosóficos em forma de fragmentos não estejam presentes no cotidiano das aulas de Filosofia.

A questão 11, relacionada com a importância de se iniciar a aula de Filosofia com a mobilização para o conhecimento, conforme propõem as Diretrizes Curriculares, todos responderam afirmativamente. Para P1, “certamente o que precisamos é mobilizá-los, despertá-los para o conhecimento”. Já P2 entendeu a mobilização para o conhecimento com uma retomada de elementos de aulas anteriores sendo considerado importante. Para o entrevistado P3, é importantíssima a mobilização para o conhecimento porque oportuniza que o professor conheça o que aluno já sabe de determinado assunto. E para P4, é muito importante a mobilização porque faz que o aluno volte sua atenção para a aula e com isso “o aluno se motive para compreender o conteúdo abordado”.

Embora tenham respondido afirmativamente, de modo geral as respostas foram vagas e não diretamente vinculadas à mobilização no primeiro momento na aula em que se prepara o estudante para posteriormente se problematizar um determinado tema que será abordado na aula.

Diante das respostas apresentadas, podemos inferir que os professores entrevistados desconhecem o assunto em pauta, na medida em que, na questão subsequente, número 12, não consideram a mobilização para o conhecimento como o primeiro momento da aula de Filosofia, conforme as Diretrizes indicam. A questão 12 buscava perceber se o professor divide sua aula em momentos e como faz isso. O esperado era que respondessem que dividiam seguindo os encaminhamentos metodológicos das Diretrizes Curriculares de Filosofia, ou seja, em quatro momentos: mobilização para o conhecimento; a problematização; a investigação, e a criação de conceitos.

- **P1:** “Não há formas, pois as salas de aula são múltiplas. Encontros públicos diversos e tento explorar tais diversidades. Com o tempo, pude notar que a Filosofia, além das Diretrizes, precisa oferecer significado à vida deles”.

- **P2:** “Realizo uma divisão própria a cada aula, vendo o que é mais oportuno para a aprendizagem dos meus alunos”.
- **P3:** “Inicio as aulas escrevendo na lousa o tema que será trabalhado, questiono os alunos sobre o que eles sabem sobre o tema e só depois começo a exposição dos conteúdos”.
- **P4:** “Estruturo a aula com leitura, explicações e debates”.

Quando perguntados sobre os principais elementos norteadores para o ensino de Filosofia, segundo as Diretrizes Curriculares de Filosofia do Paraná, na questão 16, responderam, de modo geral, evasivamente. O professor P1 não respondeu à referida questão. P2 afirmou que “o uso dos textos clássicos, das diferentes Filosofias e da história da Filosofia”. Já o professor P3 parece não ter entendido a pergunta e respondeu com a divisão de conteúdos estruturantes por respectivo ano a ser estudado. O professor P4 também deu uma resposta fora de contexto: “Acredito que seja o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e o pensamento crítico”. Pelas respostas, infere-se que os entrevistados carecem de conhecimento pleno sobre as diversas orientações contidas nas Diretrizes Curriculares.

A questão 14 era direcionada para a compreensão de cada entrevistado de como podemos entender a visão da Filosofia de Deleuze, no que concerne à Filosofia enquanto criadora de conceitos, que é a perspectiva adotada pelas Diretrizes Curriculares, e como tornar possível o exercício da Filosofia no Ensino Médio nessa perspectiva. As respostas foram, na maioria, de uma aceitação da proposta deleuziana. Para o entrevistado P1, “Com Deleuze percebemos que a Filosofia não pode estagnar em conceitos únicos. É preciso, em torno da própria Filosofia, criar novas Filosofias”. O professor P2 também concorda com a utilidade da proposta deleuziana, “pois uma vez que na aula podemos discutir as realidades, podemos então, produzir, formar, inventar e

até criar conceitos”. Para o professor P3, a aula pode ser o momento de criar conceitos. O professor P4 declarou que não possui conhecimentos em Deleuze e, desse modo, não poderia responder à questão.

A questão 15 salienta que o filósofo Nietzsche, em sua obra: “Para a Genealogia da Moral” indica a necessidade de uma avaliação do “valor dos valores” e questiona o entrevistado se a aula de Filosofia poderia vir a ser também um momento que permite ao estudante pensar na questão de seus próprios valores e procurar entender a origem dos valores vigentes na sociedade contemporânea. De modo geral, os entrevistados responderam afirmativamente à questão, dizendo que a aula de Filosofia pode ser o momento que permite ao estudante pensar sobre o “valor dos valores”. Para o professor P1, “Nietzsche queria transgredir os valores. Penso que a Filosofia precisa, além de criar outros conceitos a respeito dos valores, também transgredir a tais valores, transformá-los”. Todavia, para P2, nem todos os alunos conseguem realizar esse exercício de avaliar o valor dos valores, porque “a diversidade de entendimento a respeito dos valores é real e contundente”. Para o professor P3, o exercício da reflexão sobre os valores ajuda a pensar em uma sociedade mais justa. E para o professor P4, “quando o aluno se depara com seus próprios valores podemos perceber que ele se sente instigado a pesquisar e a conhecer sobre suas origens”.

Analisaremos os dados de forma mais pormenorizada no próximo subtítulo, todavia, podemos inferir quanto à pesquisa com professores do Paraná (116), que são significativas as condições em que se encontra o ensino de Filosofia no Paraná, uma vez que permite que se trabalhe uma experiência filosófica com os estudantes de nível médio. Considerando a recente inclusão da disciplina Filosofia no currículo, é satisfatório o número de graduados em Filosofia (86%) que lecionam a disciplina. O número de efetivos (concursados) – 48% – é insignificante diante da realidade ideal, todavia, é relevante tal número se levarmos em consideração que a disciplina apenas recentemente passou a integrar o currículo dos cursos de Ensino Médio.

Também merece destaque observar que 74% dos entrevistados assinalaram que o ensino de Filosofia deve desenvolver-se harmonizando o ensino da história da Filosofia com o ensino de temáticas filosóficas; assim como se entende como relevante considerar a forma de os professores pensarem em aulas que possibilitam uma experiência filosófica, uma vez que 61% dos professores responderam que é possível utilizar fragmentos de textos em sala de aula.

Considera-se a utilização do texto filosófico como imprescindível porque somente pela leitura de textos filosóficos se permite uma interpretação do texto por parte do estudante, que não fica condenado apenas à mera memorização daquilo que é o entendimento dos manuais de História da Filosofia. É interessante ressaltar ainda que 96% acredita que a aula de Filosofia deve ser o momento facilitador ao estudante de ele realizar uma experiência filosófica que propicie ao mesmo tempo uma reflexão sobre seus valores e uma autorreflexão sobre a origem deles próprios, estudantes.

Quanto à pesquisa com esses mesmos estudantes, é significativo que 85% dentre os entrevistados responderam que a Filosofia é importante porque auxilia a pensar e a formular conceitos sobre o mundo e sobre as pessoas de acordo com o que os filósofos pensaram. Também é significativo no sentido de se pensar que a aula de Filosofia deve possibilitar ao estudante o conhecimento do valor dos valores, fato que 73% respondeu que é importante o conteúdo estruturante da ética, e que, por meio desse conteúdo estruturante, os estudantes podem pensar e avaliar os próprios valores. No aspecto de que as aulas de Filosofia devem possibilitar ao estudante criar conceitos, destacou-se que 75% dentre os estudantes exigem, além do conhecimento da teoria dos filósofos, um posicionamento pessoal.

Com relação à entrevista com professores, é interessante ressaltar que nas respostas prevaleceram afirmações no sentido de que

a disciplina Filosofia está paulatinamente desenvolvendo-se em melhores condições de efetivação do processo ensino e aprendizagem. Quanto ao entendimento que dispõem em relação à disciplina, é o de que propicia a reflexão, ensina a pensar. Indagados sobre a possibilidade de a aula de Filosofia conduzir os estudantes a uma experiência filosófica, as respostas prevaleceram em seara afirmativa, todavia, com ressalva de elementos, como salas superlotadas que comprometem os procedimentos de aprendizagem. Desse modo, podemos inferir que, embora existam elementos que não colaboram para que as aulas de Filosofia transcorram como uma experiência filosófica, de modo predominante os dados apontam no sentido de se formarem paulatinamente condições favorecedoras de uma experiência filosófica que ensaja aos estudantes competência para formularem conceitos e aprenderem a exercitar e a avaliar o valor dos valores.

CONSTITUIÇÃO DAS CATEGORIAS

Bardin (2011) afirma que, embora não seja uma etapa obrigatória na análise de conteúdo, a maioria dos procedimentos circunda a categorização: “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2011, p.147). Bardin (2011) esclarece que o critério da categorização pode ser semântico, sintático e expressivo. A categorização por sua vez envolve dois momentos distintos: “[...] o inventário: isolar os elementos; a classificação: repartir os elementos e, portanto, procurar ou impor certa organização às mensagens” (BARDIN, 2011, p.148).

Ainda em relação ao tema, considera-se que categorias adequadamente realizadas devem se caracterizar considerando-se os seguintes elementos: a exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência, a objetividade, a fidelidade e a produtividade (BARDIN, 2011, p.150). Sobre as três possibilidades de se construírem as categorias, assim esclarece Bardin (2011):

O *critério* de categorização pode ser semântico (categorias temáticas: por exemplo, todos os temas que caracterizam a ansiedade ficam agrupados na categoria “ansiedade”, enquanto que os que significam a descontração ficam agrupados na categoria sob o título conceitual “descontração”), sintático (os verbos, os adjetivos), léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos) e expressivo (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem) (BARDIN, 2011, p.147).

Analisando-se os dois momentos: inventário e classificação, bem como os elementos apresentados por Bardin, acima, buscamos, nos resultados prévios coletados por meio dos instrumentos de pesquisa, excluir o que pontuamos como desnecessário: localizar pontos de homogeneidade e pertinência; objetividade, fidelidade e algo que demonstrasse produtividade. Na presente pesquisa, optamos pelo critério de categorização sintática, pois acreditamos que esta oferece condições para se construírem as categorias com maior possibilidade de agrupar dos dados, tendo como referência os elementos didáticos da aula de Filosofia em exercício de uma experiência filosófica.

A leitura, transcrições, desmontagem do texto e agrupamento das informações retiradas das entrevistas com os professores, bem como dos questionários realizados com os professores e alunos integrantes da pesquisa, constituem o cabedal de dados e que nos permitiu construir as categorias que indicam alguns pontos determinantes na visão filosófica que os professores apresentam, bem como na

concepção sobre a estrutura e sobre os elementos didáticos de uma aula de Filosofia como uma experiência filosófica. São elas:

- **Categoria I** – Estrutura e Elementos Didáticos da Aula de Filosofia
- **Categoria II** – Visão Filosófica sobre a própria Aula de Filosofia
- **Categoria III** – Experiência Filosófica

Na seção seguinte passaremos a descrever cada uma das três categorias apontadas acima, evidenciadas por meio dos instrumentos de coleta de dados aqui utilizados.

Apresentamos um quadro que resume os elementos principais dos dados e sua relação na composição das três categorias.

Quadro 4 - Categorização das Categorias

CATEGORIA	QUESTIONÁRIO <i>GOOGLE DOCS</i>	QUESTIONÁRIO ESTUDANTES	ENTREVISTAS- PROFESSORES DE FILOSOFIA DO NRE DE JACAREZINHO
Categoria I – Estrutura e elementos didáticos da aula de Filosofia	<ul style="list-style-type: none"> – questão sobre a possibilidade de se utilizar fragmentos de textos filosóficos em sala de aula. – questão sobre o que é mais importante na aula de Filosofia. – questão sobre o entendimento dos professores em seguir a recomendação das DCE de se dividir a aula em momentos. 	<ul style="list-style-type: none"> – questionamento sobre o conteúdo que os professores exigem nas avaliações. – questão sobre o modo como os professores iniciam suas aulas. 	<ul style="list-style-type: none"> – questionamento sobre a utilização de fragmentos de textos filosóficos. – questionamento sobre o início da aula com uma mobilização para o conhecimento. – questão sobre os principais elementos norteadores para o ensino de Filosofia segundo as DCE.

<p>Categoria II – Visão filosófica sobre a própria aula de Filosofia</p>	<ul style="list-style-type: none"> – questão sobre a relação da aula de Filosofia com as DCE e qual a importância das DCE enquanto subsídio para as aulas de Filosofia; – questionamento sobre as aulas devem abordar questões sobre o valor dos valores; 	<ul style="list-style-type: none"> – questionamento que os alunos têm a respeito da aula de Filosofia; – importância da aula de Filosofia; 	<ul style="list-style-type: none"> – questão sobre o modo como os professores de Filosofia utilizam as DCE; – questionamento versando se a aula de Filosofia pode tornar-se o momento que possibilite ao estudante pensar na questão de seus próprios valores; – questionamento sobre a atual situação da disciplina Filosofia na grade curricular; – questionamento sobre o objetivo principal da disciplina Filosofia;
<p>Categoria III – Experiência filosófica</p>	<ul style="list-style-type: none"> – questão sobre o entendimento a respeito da importância de se valorizar a história da Filosofia no ensino de Filosofia; – questionamento sobre a viabilidade de se considerar a proposta de Deleuze da Filosofia enquanto criação de conceitos. 	<ul style="list-style-type: none"> – questão sobre a relevância dos conteúdos que privilegiam a ética e os valores na aula de Filosofia. 	<ul style="list-style-type: none"> – questão sobre a possibilidade da utilização da compreensão da Filosofia de Deleuze no que concerne à Filosofia enquanto criação de conceitos; – questão sobre a possibilidade da aula se constituir enquanto experiência filosófica.

Fonte: o autor (2015).

Categoria I – Estrutura e Elementos Didáticos da Aula de Filosofia

Ao organizarmos a categoria I, buscamos analisar como se estrutura a aula de Filosofia dos professores aqui pesquisados e que elementos didáticos são utilizados, com a presença ou não de textos clássicos de Filosofia, ou não; assim, nesta categoria consideramos como serão agrupados os conjuntos de questões que envolvem a for-

ma como o professor organiza a sua aula; se este mesmo professor segue ou não os momentos de divisão propostos pelas Diretrizes Curriculares do Ensino de Filosofia do Paraná.

Na questão 8 do questionário com os professores do Paraná, constatamos que 61% (70) dos professores responderam que é possível utilizar fragmentos de texto filosófico em sala de aula. Apenas 2% (2 professores) responderam que não é possível utilizar fragmentos de textos filosóficos em sala de aula e 37% (44 professores) responderam que às vezes é possível.

Na entrevista dos professores do Núcleo Regional de Educação de Jacarezinho questionou-se a utilização de fragmentos de textos filosóficos em sala de aula e, de um modo geral, os professores consideraram como importante a presença dos fragmentos de textos filosóficos em sala de aula, como afirma P1, que é “afinal, em torno deles que trabalhamos a Filosofia”. P4, por sua vez, afirmou que devemos utilizar os textos filosóficos procurando recortes de textos que venham ao encontro da realidade do cotidiano dos estudantes. Todos os entrevistados apresentaram ressalvas quanto ao uso dos textos filosóficos em sala de aula.

Na questão 11 do questionário dos professores do Paraná, diante do questionamento sobre o que é mais importante na avaliação em Filosofia, tivemos a resposta que 10% (12 professores) utilizam a forma de múltipla escolha, considerando que é o modo como os vestibulares irão cobrar dos estudantes; 3% (4 professores) responderam que realizam com seus alunos avaliações que verificam de modo predominante o domínio da história da Filosofia; 87% (100 professores) afirmaram que realizam avaliações tendo como referência os conhecimentos em Filosofia aliados à capacidade desenvolvida pelo estudante em criar conceitos com base na experiência filosófica ocorrida.

Entre os alunos perguntados sobre o conteúdo exigido nas avaliações, 14% (47 alunos) responderam que os professores exigem apenas que tenham memorizado os pormenores do pensamento dos filósofos e, na avaliação, o estudante deve demonstrar que memorizou os conteúdos; 75% (257 alunos) responderam que os professores exigem, além do conhecimento da teoria dos filósofos, um posicionamento pessoal, em que os estudantes devem argumentar sobre os conceitos a respeito do mundo; e 11% (36 alunos) responderam que os professores não exigem muito conhecimento a respeito da teoria dos filósofos e a avaliação ocorre geralmente em estilo de múltipla escolha, como marcar "x".

Uma questão que verificou efetivamente a estrutura da aula de Filosofia foi a questão 10 do questionário dos professores do Paraná, que investigou sobre o entendimento dos professores em seguir as recomendações das Diretrizes Curriculares de Ensino de Filosofia de se dividir a aula de Filosofia em momentos (mobilização para o conhecimento, problematização, investigação e criação de conceitos). Entre os professores entrevistados, 73% (84 professores) responderam que utilizam com frequência essa dinâmica da divisão em momentos de aula de Filosofia, por entender que é relevante para a aprendizagem dos estudantes; 5% (6 professores) desconsidera esses momentos e já inicia com conteúdos trabalhados, ao invés de propor uma mobilização para o conhecimento; e 22% (26 professores) acreditam que o professor não tem tempo para preparar aulas com todos esses momentos, tendo em vista que exige que o professor busque diversos outros recursos além do livro didático.

Na entrevista com os professores do Núcleo Regional de Educação de Jacarezinho, uma questão abordou a temática de se iniciar a aula de Filosofia com uma mobilização para o conhecimento, conforme propõem as Diretrizes Curriculares de Ensino de Filosofia do Paraná. Todos responderam afirmativamente que são importantes os

momentos propostos pelas Diretrizes Curriculares de Filosofia, todavia, pelas respostas também ficou evidenciado que os professores não dispõem de conhecimento pleno de como o tema é proposto pelas DCE (PARANÁ, 2009). Podemos destacar o professor P2, que entendeu a mobilização para o conhecimento como uma retomada de elementos de aulas anteriores sendo considerado importante. Também as outras respostas enfatizaram um entendimento de mobilização enquanto um significativo geral de mobilização e não conforme o entendimento das Diretrizes Curriculares de Ensino de Filosofia do Paraná.

Na mesma entrevista com os professores do Núcleo Regional de Educação de Jacarezinho, paradoxalmente obtivemos respostas diferentes dos professores, no sentido de que se perguntou como os professores dividem a aula de Filosofia. Esperava-se dizerem conhecer as Diretrizes Curriculares de Ensino de Filosofia do Estado do Paraná, que respondessem que dividem a aula em quatro momentos: mobilização para o conhecimento; problematização; investigação e criação de conceitos. Todavia, responderam que não é possível dividir a aula de Filosofia. Para P1, por exemplo, “não há formas, pois as salas de aula são múltiplas”. O entrevistado P4 respondeu que estrutura a aula com leitura, explicações e debates.

Na entrevista, os professores do NRE de Jacarezinho foram perguntados sobre os principais elementos norteadores para o ensino de Filosofia, segundo as Diretrizes Curriculares de Filosofia do Paraná, e responderam de várias maneiras. P2, por exemplo, afirmou que o “uso dos textos clássicos, das diferentes Filosofias e da história da Filosofia”. P4 deu uma resposta que não permite inferir que ele tenha conhecimento do texto das Diretrizes Curriculares: “Acredito que seja o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e o pensamento crítico”.

Os estudantes (no questionário dos alunos), quando perguntados sobre o modo como o professor de Filosofia inicia as aulas, 59% (201 alunos) responderam que iniciam com uma mobilização para o assunto filosófico que será estudado, apresentando inicialmente algum fato do cotidiano, 34% (115 alunos) responderam que os professores iniciam escrevendo no quadro teorias dos filósofos e depois explicando os conteúdos, 7% (24 alunos) assinalaram a opção de que os professores iniciam a aula explicando o conteúdo que será desenvolvido, mas sem relacionar com um elemento do cotidiano dos estudantes.

Dessa categoria I, cujo enfoque é a estrutura e os elementos didáticos da aula de Filosofia, podemos inferir que do ponto de vista estrutural os professores organizam as aulas de modo que supere o enciclopedismo. E desse modo, aproxima-se de uma aula de Filosofia que possibilite uma experiência filosófica. Exemplo disso é o fato de que 87% dos professores da pesquisa *Google Docs* (com professores de todo Paraná) nas avaliações em Filosofia exigem além dos conhecimentos em História da Filosofia que o aluno seja capaz de argumentar e relacionar os conceitos filosóficos com um exercício filosófico que possibilite ao estudante filosofar sobre os problemas cotidianos à luz dos textos clássicos de Filosofia.

As respostas dos alunos confirmam o que foi afirmado pelos professores: 75% dos 340 estudantes confirmam que seus professores nas avaliações exigem um posicionamento pessoal nas avaliações.

Quanto a seguir a orientação das DCE (PARANÁ, 2009) de Filosofia quanto à divisão da aula em momentos (mobilização para o conhecimento, problematização, investigação e criação de conceitos), esse item é atendido apenas parcialmente pelos professores. Segundo os 340 estudantes, 59% dos professores iniciam suas aulas com uma mobilização para o conhecimento. Enfim, considerando o retorno recente da disciplina no currículo parece-nos muito positivo os resultados apresentados e acreditamos que paulatinamente nos aproximare-

mos de um ensino de Filosofia menos enciclopédico e mais entendido como um exercício filosófico.

Categoria II – Visão Filosófica sobre a Aula de Filosofia

Ao organizarmos a categoria II intitulada “Visão Filosófica sobre a Aula de Filosofia” buscamos procurar compreender qual é a própria compreensão sobre quais são os objetivos de uma aula de Filosofia e como o professor compreende a relevância de conhecer e seguir as orientações das DCE (PARANÁ,2009) de Filosofia. E ainda investigamos nessa categoria sobre a possibilidade da aula de Filosofia vir a ser um momento oportuno que propicie uma situação que viabilize que os estudantes criem conceitos e avaliem o valor dos valores.

Quanto ao entendimento que os professores do Paraná têm da relação entre as aulas de Filosofia e as Diretrizes Curriculares de Ensino de Filosofia, é o de que 85% (98 professores) percebem as Diretrizes Curriculares como um subsídio importante que contém orientações de relevância didática para o cotidiano do professor. E ainda 15% (18 professores) responderam que se trata de um subsídio teórico que contém apenas informações teóricas que acabam não contribuindo com a realidade de cada professor.

Na entrevista com professores do Núcleo Regional de Educação do Paraná, uma das questões versou sobre como os professores de Filosofia utilizam as Diretrizes Curriculares de Filosofia do Estado do Paraná, e as respostas foram no sentido de que os professores utilizam, mas que nem sempre aquilo que está teoricamente disposto pode ser executado dentro da realidade da sala de aula; por exemplo, P1 afirma que “utilizo as Diretrizes Curriculares do Paraná, mas de modo flexível, de acordo com as necessidades da turma. Não há como seguir à risca o conteúdo previsto, quando encontramos dificuldades em sala de aula”.

Entre os professores do Paraná (questionário professores do Paraná) encontramos que com referência ao entendimento de como as aulas devem abordar as questões sobre o valor dos valores de Nietzsche, temos como resultado que apenas 4% (4 professores) entendem que a aula de Filosofia deve apresentar com objetividade o que os grandes pensadores que realizaram suas reflexões éticas e desconsiderar a subjetividade do estudante, 96% (112 professores), de outra forma, acreditam que a aula de Filosofia deve ser o momento que possibilite ao estudante realizar uma experiência filosófica que propicie ao mesmo tempo uma reflexão sobre seus valores e uma autorreflexão sobre a origem deles e nenhum entrevistado respondeu que a aula de Filosofia não deve tratar dos temas relacionados com valores, na medida em que são temas que acabam por causar discussões desnecessárias em sala de aula.

Na entrevista com professores de Filosofia do Núcleo Regional de Educação de Jacarezinho, quando perguntados se a aula de Filosofia pode tornar-se o momento que possibilite ao estudante pensar na questão de seus próprios valores e procurar entender a origem dos valores vigentes na sociedade contemporânea, os professores responderam, de modo geral, afirmativamente, dizendo que a aula de Filosofia pode ser o momento que permite ao estudante pensar sobre o “valor dos valores”. Ressalte-se o entendimento de P2 que afirma que nem todos os alunos conseguem realizar esse exercício de avaliar o valor dos valores, porque “a diversidade de entendimento a respeito dos valores é real e contundente”.

Na entrevista com professores do Núcleo Regional de Jacarezinho, por sua vez, na questão 7, apresentaram afirmações otimistas em relação ao entendimento da disciplina Filosofia, prevalecendo o entendimento de que a disciplina está gradativamente ganhando espaço e sendo aperfeiçoados os métodos de ensino, e foi citada a Deliberação nº 03/2008, emitida pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná,

que exigiu formação específica para ministrar as disciplinas de Filosofia e Sociologia, como uma forma de valorização da disciplina que muitas vezes é ensinada por professores sem nenhuma capacitação para tal, que assumiam a responsabilidade de ministrar tais aulas apenas para complementar sua carga horária.

A entrevista com professores do Núcleo Regional de Educação de Jacarezinho apontou que o principal objetivo da disciplina Filosofia seria:

P1: “A disciplina é transformadora e desconfortante”.

P2: “O objetivo principal da disciplina é permitir discussões e debates”.

P3: “O objetivo da disciplina é auxiliar o ser humano no processo de formação para a cidadania”.

P4: “Fazer com que os alunos sejam mais reflexivos”.

A resposta de P1 enfatiza uma dimensão paradoxal da Filosofia: “A disciplina Filosofia é um paradoxo alucinante, que, ao mesmo tempo em que por ela nos apaixonamos, nos sentimos desolados com as perspectivas que ela oferece”.

Quanto ao entendimento que os alunos (questionário – alunos) têm a respeito da aula de Filosofia, 11% (38 respostas) registram que a disciplina Filosofia é importante porque ensina a teoria dos filósofos, 85% (288 alunos) responderam que a disciplina Filosofia é importante porque auxilia a pensar e formular conceitos sobre o mundo e sobre as pessoas de acordo com o que os filósofos pensaram e 4% (14 alunos) responderam que é um momento de muita teoria abstrata que nada tem a ver com o cotidiano.

Em se tratando da importância da aula de Filosofia, 81% (276 alunos) responderam que a aula de Filosofia tem grande importância porque permite relacionar o pensamento dos filósofos com o próprio modo de pensar a realidade de cada um; 7% (23 alunos) responderam

que não tem muita importância porque o pensamento dos filósofos refere-se ao tempo em que tais filósofos viveram, que nada tem a ver com a nossa realidade atual; 12% (41 alunos) afirmaram que tem importância porque desejam ser aprovados em uma instituição de ensino superior conceituada que geralmente exige conhecimento de Filosofia.

Em síntese, nessa categoria II podemos entender que teoricamente 85% dos professores da pesquisa *Google Docs* (Professores de todo Paraná) percebem a importância de se seguir as orientações presentes nas DCE (PARANÁ, 2009) de Filosofia. E ainda tivemos como resultado que 96% acreditam que a aula de Filosofia deve ser o momento de que o aluno possa ter uma experiência filosófica que propicie ao mesmo tempo formar conceitos ou avaliar o valor dos valores. Percebemos, ainda, ao verificar os dados dessa categoria que os 4 professores entrevistados do NRE de Jacarezinho se mostraram otimistas em suas respostas quanto ao ensino de Filosofia e que em suas respostas podemos vislumbrar termos como “formar para a cidadania” que demonstra uma compreensão que vai além do mero enciclopedismo. E as respostas dos alunos confirmam esse entendimento quando 85% dos 340 alunos responderam que a disciplina Filosofia é importante porque auxilia a pensar e formular conceitos sobre o mundo. Já a resposta de 81% dos alunos que dizem que a aula de Filosofia tem grande importância porque permite relacionar teoria dos filósofos com o cotidiano vem ao encontro do entendimento de um ensino de Filosofia enquanto experiência filosófica.

Categoria III – Experiência Filosófica

Nessa categoria III, intitulada “Experiência Filosófica”, buscamos agrupar uma análise das respostas em torno especificamente da possibilidade de uma aula de Filosofia, superar o enciclopedismo e possibilitar ao estudante do Ensino Médio uma experiência filosófica.

Na questão 7 do questionário dos professores do Paraná, temos a questão: “O que você considera mais produtivo do ponto de vista da aprendizagem do estudante? Houve 74% (87 professores) para a opção Ensinar Filosofia procurando conjugar temáticas filosóficas com a história da Filosofia; 16% (18 professores) responderam que se trata de ensinar a Filosofia partindo da história da Filosofia e houve 10% (11 professores) que defenderam um ensino da Filosofia tendo como referência temas filosóficos.

Uma das questões do questionário dos professores do Paraná questiona a viabilidade de se considerar a proposta de Deleuze da Filosofia enquanto criação de conceitos para o ensino de Filosofia. Vale ressaltar que 20% (24 professores) responderam que não utilizam tal proposta porque a desconhecem; de outro lado, 78% (90 professores) acreditam que pode ser utilizada porque auxilia os estudantes a pensarem nos seus próprios conceitos e apenas 2% (2 professores) responderam que não pode ser utilizada essa proposta da Filosofia enquanto criação de conceitos porque é uma proposta de um filósofo francês e desconsidera a realidade educacional brasileira.

Na entrevista com os professores de Filosofia do Núcleo Regional de Educação de Jacarezinho sobre a possibilidade da utilização da compreensão da Filosofia de Deleuze, no que concerne à Filosofia enquanto criadora de conceitos, os professores responderam afirmativamente quanto ao uso desse entendimento de que a Filosofia é criação de conceitos. Apenas P4 declarou que não possui conhecimentos em Deleuze e desse modo não poderia comentar a questão. Já para P2, “pois uma vez que na aula podemos discutir as realidades, podemos então, produzir, formar, inventar e até criar conceitos”. Para o professor P3, a aula de Filosofia pode ser o momento de criar conceitos.

Uma das questões investigadas na entrevista com os professores de Filosofia no Núcleo Regional de Educação de Jacarezinho foi um questionamento sobre a possibilidade de a aula de Filosofia se

constituir enquanto experiência filosófica. Apenas um professor respondeu negativamente. E, para P2, além de considerar que a aula de Filosofia possibilita uma experiência filosófica, entende que “sala de aula pode revolucionar o mundo”. Para P3 é possível a experiência filosófica em sala de aula, principalmente quando se abordam temas relacionados com a realidade dos estudantes.

No questionário dirigido aos alunos sobre a relevância dos conteúdos que privilegiam a ética e os valores na aula de Filosofia, 73% (248 alunos) responderam que é importante o conteúdo em referência, na medida em que, por meio dessas temáticas, os estudantes podem pensar e avaliar os próprios valores; 21% (73 alunos) responderam que são temáticas importantes que devem ser estudadas, porque os vestibulares estão exigindo conhecimento em Filosofia; 6% (19 alunos) acreditam que temáticas sobre os valores e a ética não são relevantes, porque geralmente esses temas são polêmicos e aula de Filosofia é o momento para se estudar o que os grandes pensadores deixaram registrado como pensamento filosófico.

Em síntese, pudemos perceber em torno das respostas agrupadas nessa terceira categoria que é relevante o fato de que 74% dos participantes da pesquisa *Google Docs* consideram que é importante ensinar Filosofia conjugando com temáticas filosóficas a História da Filosofia. Conforme vimos no primeiro capítulo, o ensino de Filosofia deve dar o justo valor à História da Filosofia. Outrossim, é necessário um movimento de criação conceitual que possibilite que a História da Filosofia dialogue com as experiências vividas pelo estudante no seu cotidiano.

É interessante notar ainda que 78% dos professores (pesquisa *Google Docs*) consideram relevante que se pense a Filosofia enquanto criação de conceitos, conforme proposto por Deleuze. Um outro dado que aponta que caminhamos para uma aula de Filosofia enquanto experiência Filosófica é o dado de que 73% dos 340 alunos entendem que a ética e os valores são temas pertinentes para a aula de Filosofia.

E isso no nosso entendimento é indício de que os estudantes também anseiam por uma aula de Filosofia que problematize os valores vigentes na sociedade atual e permita que os estudantes repensem valores formulando e criando novos conceitos.

ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção passaremos a apresentar as nossas análises dos dados elencados, segundo as três categorias já expostas.

Categoria I – Estrutura e Elementos Didáticos da Aula de Filosofia

Iniciamos analisando os dados da categoria I intitulada: “Estrutura e elementos didáticos da aula de Filosofia”, com os resultados das respostas na seguinte ordem: a utilização do texto filosófico em sala de aula, a divisão da aula em momentos, conforme a orientação das DCE (PARANÁ, 2009), o que é exigido dos alunos nas avaliações de Filosofia, questões centrais das orientações das DCE sobre ensino da disciplina em estudo.

A utilização do texto filosófico em sala de aula – se verificados os dados da pesquisa através do *Google Docs*, percebemos que um número expressivo, 61% (70 professores) dos professores responderam que é possível utilizar o texto filosófico em sala de aula; todavia, é consideravelmente significativo também o número de professores que considera que apenas às vezes é possível utilizar fragmentos de textos filosóficos em sala de aula; 37% (44 professores) e 2% (2 professores) responderam que não é possível utilizar fragmentos de textos filosóficos. Na entrevista com os professores do NRE de Jacarezinho, também foi

ressaltada, de um lado, a importância da adoção de textos filosóficos da tradição filosófica em sala de aula, mas, por outro lado, nas entrevistas, percebemos objeções quanto à possibilidade do uso de tais textos. Transcrevemos as respostas dos professores com as devidas respostas para uma compreensão mais ampla dos resultados obtidos.

P1: “Certamente os clássicos são importantes, afinal é em torno deles que fazemos a Filosofia. No entanto, não há como incorporá-los definitivamente em um contexto como a educação atual, em que o professor precisa ser um profissional polivalente, que mais resolve problemas em sala, do que instiga a pensar. Uma leitura densa de um texto clássico deve ser oferecida como alternativa e não com exclusividade”.

P2: “Sim, os textos filosóficos são importantes. Mas, sempre procuro apresentar o conteúdo para a turma previamente de forma resumida, pontuando alguns conceitos e termos sobre o assunto e alguns dados sobre o filósofo. Certamente a atenção dos alunos, de seus usos linguísticos, o modo de exprimir suas ideias, avaliação de seus valores norteiam a leitura dos textos de Filosofia em sala de aula”.

P3: “O importante é desenvolver nos alunos uma competência leitora, seja de textos filosóficos ou texto clássico, desde que tenha o vocabulário filosófico”.

P4: “Os textos clássicos são bons, mas para o estudante do Ensino Médio, acredito que devemos utilizar textos que nos condicionem a voltar para a nossa realidade atual e abordar temas que os alunos se envolvam e assim despertar neles o senso reflexivo e crítico”.

Assim, podemos perceber que, na teoria, os professores demonstram reconhecer a relevância da utilização de textos filosóficos em sala de aula, mas, na efetividade da ação de utilizar textos filosóficos na sala de aula, os professores apresentam objeções. A afirmação de P4 parece entender que os alunos do Ensino Médio não demonstram interesse ou competência para ler um texto filosófico e, diante dessa situação, trabalha com textos de comentadores que, por

sua vez, propiciam um ensino muito mais enciclopédico do que uma oferta de possibilidades que conduzam a uma experiência filosófica. Não queremos desmerecer a relevância dos textos dos livros didáticos sobre Filosofia, mas importante se faz ressaltar que é importante a utilização dos textos clássicos em sala de aula.

O expressivo percentual de professores (da pesquisa realizada através do *Google Docs*) que considera que às vezes é possível utilizar o texto filosófico em sala de aula demonstra essa situação da não efetividade da adoção de textos filosóficos. Entendemos que, quando o professor parte do pressuposto de que os alunos não conseguirão entender um fragmento filosófico, temos uma espécie de profecia, na medida em que, se não apresentam um texto filosófico, os alunos realmente nunca terão a oportunidade de ao menos ensaiar uma interpretação sobre tais textos. É mais cômodo que o professor apresente verdades prontas sobre um determinado filósofo, através dos manuais de Filosofia, e se limite a isso, não permitindo a possibilidade de o estudante vir, ao menos, tentar interpretar um texto filosófico e perceber as nuances do pensamento de um determinado filósofo.

A importância da leitura de um texto filosófico encontra sua centralidade no fato de o estudante não apenas dispor da oportunidade de contato com o conteúdo exposto pelo filósofo, mas também perceber a estrutura argumentativa utilizada pelo filósofo, o que poderá contribuir como referência na formação dos argumentos que o estudante utiliza para fundamentar seus posicionamentos e criação de conceitos. O texto das DCE (PARANÁ, 2009) é claro quando orienta no sentido da necessidade da utilização do exercício da leitura dos textos filosóficos:

A atividade filosófica centrada, sobretudo no trabalho com o texto, propiciará entender as estruturas lógicas e argumentativas, levando-se em conta o cuidado com a precisão dos enunciados, com o encadeamento e clareza das ideias e buscando a superação do caráter fragmentário do conhecimento.

É preciso que o professor tenha uma ação consciente para não praticar uma leitura em que o texto seja um fim em si mesmo. O domínio do texto é necessário. O problema está no formalismo e no tecnicismo estrutural da leitura, que desconsidera, quando não descarta, a necessidade de compreensão do contexto histórico, social e político da sua produção, como também da sua própria leitura.

Tal reflexão enseja analisar a função do professor de Filosofia no Ensino Médio que consiste, basicamente, em pensar de maneira filosófica para construir espaços de problematização compartilhados com os estudantes, a fim de articular os problemas da vida atual com as respostas e formulações da história da Filosofia e com a criação de conceitos (PARANÁ, 2009, p.53).

Desse modo, a leitura do texto filosófico constitui, para as DCE (PARANÁ,2009), um elemento de digna relevância, no sentido de oferecer os elementos que permitam a criação conceitual.

Martins (2008, p.271) apresenta que, metodologicamente falando, o entorno de um texto filosófico e sua historicidade são elementos iniciais para a leitura de textos filosóficos. O autor apresenta a dificuldade de escolha de um determinado texto para se iniciar com os alunos uma leitura filosófica e, ainda lembra que, durante a interpretação de um texto filosófico, os alunos poderão descobrir uma interpretação diferenciada daquela oficial que é a do professor:

Outro aspecto a favor da análise do texto filosófico em sala de aula é sua condição democrática e isonômica. Mesmo que se tome o professor como sujeito mais sábio em Filosofia, no estudo em comum do texto filosófico essa distância de saber diminui ou mesmo se anula. Isso porque o texto em questão é o mesmo para todos que estão sobre ele debruçados. As interpretações e as considerações que nascerão, se tiverem o texto como referencial, serão iguais tanto para o professor como para alunos. Neste sentido, de muito pouco valerá toda erudição presente em um sujeito, pois as razões e argumentos de um texto estão acessíveis naquele momento de igual maneira para os presentes. Isso sem contar o fato de que os textos comportam múltiplas interpretações, muitas delas possíveis e legítimas. Com

feito, é um dos momentos mais ricos quando no estudo de um texto filosófico se confrontam duas interpretações possíveis, revelando a riqueza de certas Filosofias (MARTINS, 2008, p.285).

Desse modo, o texto filosófico propicia a oportunidade de os estudantes do Ensino Médio terem um contato direto com o texto e chegar às suas próprias conclusões, orientados pelo professor, sobre os principais argumentos e sobre as ideias de um determinado filósofo que é lido em sala de aula. Muito diferente é quando, em um modelo de aula enciclopédico, o professor de Filosofia apenas utiliza de textos dos livros didáticos que já trazem conclusões prontas sobre cada filósofo.

É importante considerar que, para a porcentagem de professores que não utilizam os textos filosóficos em suas aulas, provavelmente utilizam textos dos livros didáticos. Gallo (2013, p.142) salienta que um dos seus orientandos catalogou os livros didáticos existentes no Brasil em duas categorias; uma, em que se ordenam os assuntos segundo uma dinâmica linear própria da história da Filosofia, e a segunda, organiza os assuntos de forma temática. Segundo Gallo (2013, p.142), prevalece no Brasil a forma temática entre os livros didáticos existentes. Gallo também recomenda a utilização de textos escritos pelos próprios filósofos ao invés de apenas se ficar com textos de comentadores:

Na perspectiva de um ensino de Filosofia como o que foi proposto enquanto experiência filosófica, o professor precisa valer-se de textos dos próprios filósofos em traduções confiáveis, textos não filosóficos que permitam uma aproximação aos temas e problemas trabalhados, bem como outros materiais, como filmes, documentários, músicas, poesias, obras de arte, que permitam sensibilizar os estudantes para os problemas filosóficos a serem abordados (GALLO, 2013, p.148).

Gallo (2013) ainda observa a preocupação que os professores do NRE de Jacarezinho apresentaram em suas respostas: a de que muitos alunos não dispõem de condições para ler um texto filosófico. Gallo (2013, p.149) ressalta que o importante é o contato com o texto filosófico. “[...] Acho interessante lembrar Deleuze, quando afirma, em



Diálogos, que precisaríamos quebrar a reverência que temos ao livro, tratando-o como um CD: não se trata de compreender, mas de gostar ou não gostar” (GALLO, 2013, p.149).

Não se deve esperar dos alunos do Ensino Médio uma leitura especializada de um texto de Filosofia, mas é fundamental o contato no intuito de possibilitar uma experiência filosófica, uma experiência do exercício filosófico da criação de conceitos. “[...] Dizendo de outro modo: na aula de Filosofia lemos um texto filosófico não para interpretá-lo ou entendê-lo, em sentido cartesiano, mas para que ele nos faça pensar. Pensar com ele, pensar contra ele, pensar apesar dele. Mas, pensar, fundamentalmente pensar” (GALLO, 2013, p.149).

Horn e Valese (2010) apresentam três argumentos centrais no que se refere à utilização de textos filosóficos em sala de aula:

Em defesa do uso apropriado e cuidadoso do texto filosófico, de modo que cumpra sua função mediadora na reflexão teórica;

A favor de alguns cuidados na escola do texto, tais como: adequação ao conteúdo que se estiver estudando; o grau de dificuldade que o mesmo apresenta; o tempo despendido para a sua leitura, interpretação e síntese;

Em defesa de algumas orientações sobre a necessidade e o uso do texto filosófico como tecnologia central, mas não única, das aulas de Filosofia. Mostrar que a leitura, a análise e a interpretação do texto filosófico são elementos imprescindíveis tanto para o “ensinar Filosofia”, quanto para o “aprender a filosofar”, e não um fim em si mesmo (HORN; VALESE, 2010, p.27).

Em considerações finais de suas reflexões, Horn e Valese (2010, p.39) afirmam que a leitura de textos filosóficos deve conduzir a um entendimento em mediação praxiológica dos conteúdos, que não tem um fim em si mesmo, mas possibilita ao estudante uma experiência filosófica e o desenvolvimento de uma consciência crítica. Os autores defendem que se deve pensar na formação de futuros professores, para que disponham da capacidade de analisar, de interpretar e de

comentar textos filosóficos de modo que, quando começarem a lecionar no Ensino Médio, os referidos professores tenham intimidade teórica com os procedimentos de leitura e de interpretação de textos filosóficos. Os autores ainda observam que os conteúdos dos textos filosóficos devem ser confrontados com a própria existência dos estudantes.

Desse modo, entendemos que, para se possibilitar uma experiência filosófica incumbe sugerir que os professores, em uma maior porcentagem, valorizem a utilização do texto filosófico em sala de aula. Evidentemente que são compreensíveis os argumentos apresentados pelos professores nas entrevistas. Mas, primeiro, entendemos que não é próprio dos estudantes do Ensino Médio uma leitura e uma interpretação especializada de Filosofia e, segundo, que é só tentando que se poderá avaliar a real capacidade de leitura dos estudantes diante de um texto filosófico.

A divisão da aula em momentos, proposta pelas DCE (PARANÁ, 2009), foi objeto de um item no questionário dos professores do Paraná (através do *Google Docs*), e 73% (84 professores) responderam que utilizam com frequência essa dinâmica de divisão da aula em momentos (mobilização para o conhecimento, a problematização, a investigação e a criação de conceitos). A recomendação das DCE (PARANÁ, 2009) é bem clara nesse sentido, principalmente enfatizando o primeiro momento que seria o da mobilização para o conhecimento:

O ensino de Filosofia pode começar, por exemplo, pela exibição de um filme ou uma imagem, da leitura de um texto jornalístico ou literário ou da audição de uma música. São inúmeras as possibilidades de atividades conduzidas pelo professor para instigar e motivar possíveis relações entre o cotidiano do estudante e o conteúdo filosófico a ser desenvolvido. A isso se denomina, nestas Diretrizes, mobilização para o conhecimento. A seguir, inicia-se o trabalho propriamente filosófico: a problematização, a investigação e a criação de conceitos, o que não significa dizer que a mobilização não possa ocorrer diretamente a partir do conteúdo filosófico. [...] O ensino de Filosofia deve estar na

perspectiva de quem dialoga com a vida, por isso é importante que, na busca da resolução do problema, haja preocupação também com uma análise da atualidade, com uma abordagem que remeta o estudante à própria realidade. Dessa forma, a partir de problemas atuais estudados da História da Filosofia, do estudo dos textos clássicos e sua abordagem contemporânea, o estudante do Ensino Médio pode formular conceitos e construir seu discurso filosófico. O texto filosófico que ajudou os pensadores a entender e analisar filosoficamente o problema em questão será trazido para o presente com o objetivo de entender o que ocorre hoje e como podemos, a partir da Filosofia, atuar sobre os problemas de nossa sociedade (PARANÁ, 2009, p.60).

Desse modo, as DCE (PARANÁ, 2009) entendem a importância de se dividir as aulas de Filosofia em momentos que possibilitem, como ponto final, a criação de conceitos. O contato do estudante com os conteúdos objetiva permitir que o estudante crie seus próprios conceitos. Deleuze e Guattari (2010, p.109) esclarecem que a criação de conceitos significa “[...] conectar componentes interiores inseparáveis até o fechamento ou saturação, de modo que não se pode mais acrescentar ou retirar deles sem mudar o conceito; conectar o conceito com outro, de tal maneira que outras conexões mudariam sua natureza” (DELEUZE;GUATTARI, 2010, p.109).

Embora as DCE (PARANÁ, 2009) sejam enfáticas no sentido da necessidade da divisão das aulas em momentos, 5% (6 professores) dentre os entrevistados desconsideraram tais momentos propostos para a aula e já iniciam a aula com a exposição da temática filosófica a ser desenvolvida. E, ainda, 22% (26 professores) responderam que os professores não têm tempo para preparar aulas, tendo em vista que, para preparar a aula de Filosofia em momentos faz-se necessário que o professor utilize vários outros recursos, além do livro didático. Todavia, se 73% dos professores afirmam que iniciam a aula com a mobilização para o conhecimento e seguem os momentos propostos pelas DCE (PARANÁ, 2009), os alunos, diante da questão sobre como os professores iniciam as aulas, responderam, apenas 59% (201 alu-

nos), que os professores iniciam as aulas com uma mobilização para o conhecimento. Desse modo, percebe-se que, na prática da sala de aula, apenas um pouco mais da metade dos professores realmente inicia as aulas com uma mobilização para o conhecimento e segue as orientações das DCE (PARANÁ, 2009). Ainda com referência às respostas dos alunos, 34% (115 alunos) entendem que os professores iniciam escrevendo no quadro teorias dos filósofos e depois explicam o conteúdo, 7% (24 alunos) assinalaram a opção de que os professores iniciam a aula explicando o conteúdo que será desenvolvido, mas sem relacionar com um elemento do cotidiano dos estudantes.

Quando observamos os dados das entrevistas com professores do NRE de Jacarezinho, percebemos que o discurso dos professores é no sentido de se valorizar teoricamente a divisão da aula em momentos, conforme as DCE (PARANÁ, 2009), todavia, como apontado pelo resultado da pesquisa com os estudantes, esse posicionamento teórico nem sempre se constata na prática da sala de aula.

P1: “Não há formas, pois as salas de aula são múltiplas. Encontro públicos diversos e tento explorar estas diversidades. Com o tempo, pude notar que a Filosofia, além das Diretrizes, precisam dar significado à vida deles, à realidade deles. Isto é transformar o conteúdo estático e dizer algo sobre eles, isto tudo em torno da Filosofia clássica, é preciso transformá-la em uma caixa de ferramentas, pronta a ser usada”.

P2: “Acredito que a própria postura pedagógica adotada pelo educador já pode propor tal mobilização. Uma retomada de elementos de aulas anteriores é muito salutar considerando, entretanto, o egocentrismo discente na dispersão das aulas”.

P3: “Importantíssimo, visto que dá ao professor a oportunidade de saber o que o aluno sabe daquele tema e avaliar seus conhecimentos”.

P4: “Sim, é muito importante, pois essa mobilização faz com que o aluno volte sua atenção para a aula e com isso o aluno se motive para compreender o conteúdo abordado”.

Exceto P1, as demais respostas foram afirmativas com relação à divisão da aula em momentos, conforme solicitado pelas DCE (PARANÁ, 2009), todavia, como já apresentamos, quando perguntado aos alunos como ocorre a dinâmica da aula, percebeu-se uma diferença entre o discurso e a prática docente. Dividir a aula em momentos exige do professor uma maior preparação remota e imediata dos conteúdos porque há de programar cada momento da aula, tendo em vista o objetivo final de possibilitar ao estudante criar conceitos.

Gallo (2013, p.138) recorre a Nietzsche e às três metamorfoses do espírito, que consistem na transformação do espírito em camelo (aquele disposto a carregar o peso do dever), o camelo que se transforma em leão (que tem a coragem de dizer não ao dever) e o leão que se transforma em criança. A criança representa a inocência, o não acúmulo de ressentimento e a abertura ao vir a ser constante e diz sim à vida. Gallo (2013, p.138) argumenta que devemos investir na formação do futuro professor de Filosofia no sentido de que ocorra um devir-criança na pessoa do professor. Esse professor estaria aberto também a preparar a sua aula para que seja segmentada em momentos dinâmicos, conforme propõe as DCE (PARANÁ, 2009). Nas palavras de Gallo (p.138):

Em seu processo de formação, a princípio, o professor de Filosofia é visto como o camelo: aquele capaz de tudo carregar, de aceitar o peso do dever, de aceitar o “peso da sabedoria”. O professor-camelo é aquele que tudo sabe, que tudo explica, que a ninguém emancipa, nem a si mesmo. Mas ele pode ir para o deserto, enfrentar seu próprio deserto, e fazer-se leão. O professor-leão é aquele que tem a coragem de dizer *não*, para negar o instituído e as instituições, para afirmar sua própria liberdade. Mas, aonde isso leva? A potência do leão só faz sentido se a negação levá-lo ao devir-criança. O professor-criança é o mestre ignorante, aquele que pode instaurar um sempre novo começo, fazendo da Filosofia uma experiência viva, criativa (GALLO, 2013, p.138).

Percebemos que, segundo os alunos, significativo número de professores (61%) ignora as orientações de se dividir a aula em momentos, conforme proposto pelas DCE (PARANÁ, 2009). Queremos confrontar esse dado com o que os professores entrevistados disseram sobre o que seria importante nas DCE (PARANÁ, 2009) em relação ao seu trabalho docente:

P1: “As Diretrizes Curriculares direcionam no sentido amplo do termo. Ela é fundamental para encaminhar o professor. Eu utilizo com certeza as Diretrizes Curriculares do Paraná, mas faço de modo flexível de acordo com as necessidades da turma. Não há como seguir à risca todo o conteúdo previsto, quando encontramos dificuldades em sala de aula. Mesmo seguindo as Diretrizes, procuro as necessidades daquele alunado e assim uso os conteúdos específicos dentro da perspectiva do meu público”.

P2: “Primeiro tenho que observar o tipo de alunos que me esperam na sala de aula. Certamente com a aula programada, mas flexível. Com estudo de textos filosóficos, mais leituras prévias do Livro Didático, reduzo o “calibre” das informações e palestro sobre a Filosofia em foco”.

P3: “Principalmente na preparação das aulas e como apoio para a sequência didática”.

P4: “Utilizo filmes, textos jornalísticos e músicas que são sugestões das diretrizes e me ajudam na mobilização dos conteúdos. Mas, devo considerar que não consigo utilizar sempre”.

Pelas respostas, percebe-se que os professores de Filosofia não possuem um conhecimento claro sobre as DCE (PARANÁ, 2009), tendo em vista que não mencionam pontos específicos das DCE (PARANÁ, 2009) e, sim, fazem observações generalizadas às DCE, insistindo na afirmação de que lecionam conforme as DCE (PARANÁ, 2009), mas que é necessário abrir exceções, tendo em vista a necessidade de adaptação à realidade. Outro aspecto diz respeito à insistência, nas respostas, do emprego da palavra flexível. O professor diz conhecer as DCE (PARANÁ, 2009) e aplicá-las de modo flexível. Em outras palavras, o professor,

não aplicando as orientações das DCE (PARANÁ,2009), expõe sua resistência quando afirma que diverge das DCE (PARANÁ,2009) em vários aspectos e cita os aspectos dos quais diverge e com quais aspectos ele concorda em se tratando do texto das DCE (PARANÁ,2009). Tal interpretação conduz à hipótese de os professores não disporem um conhecimento mais aprofundado sobre o texto das DCE (PARANÁ,2009), e acabam respondendo às questões com frases genéricas de assentimento com o que é proposto pelas DCE (PARANÁ, 2009).

O próximo ponto investigado diz respeito ao processo de avaliação em Filosofia. Não queremos aqui entrar em uma discussão mais aprofundada sobre a avaliação, apenas perceber se é convergente o que é proposto pelas DCE (PARANÁ, 2009) e a prática do professor. Partindo da orientação das DCE (PARANÁ, 2009), temos o seguinte:

Assim, torna-se relevante avaliar a capacidade do estudante do Ensino Médio de trabalhar e criar conceitos, sob os seguintes pressupostos: qual discurso tinha antes; qual conceito trabalhou; qual discurso tem após; qual conceito trabalhou. A avaliação de Filosofia se inicia com a mobilização para o conhecimento, por meio da análise comparativa do que o estudante pensava antes e do que pensa após o estudo. Com isso, torna-se possível entender a avaliação como um processo (PARANÁ, 2009, p.62).

Desse modo, o que é proposto pelas DCE (PARANÁ, 2009) ancora-se no entendimento da avaliação respeitando os posicionamentos do estudante e avaliando o procedimento de criação conceitual do aluno. Aqui contraporemos as respostas dos professores (pesquisa *Google Docs*) e as respostas dos alunos. Na questão 11 do questionário dos professores do Paraná (*Google Docs*), encontramos, para a questão sobre o que é mais importante na avaliação em Filosofia e como age o professor na preparação das avaliações, o percentual de 87% dos professores (100 professores) que afirmaram que realizam avaliações, tendo como referência os conhecimentos

em Filosofia aliados à capacidade desenvolvida pelo estudante em criar conceitos com base na experiência filosófica ocorrida. O percentual é significativo no sentido de estar em convergência com o que é proposto pelas DCE (PARANÁ, 2009).

Quando foi dirigida aos alunos uma pergunta similar sobre como os professores os avaliam, a indagação denunciou um percentual menor, 75% (257 alunos) responderam que os professores exigem, além do conhecimento da teoria dos filósofos, um posicionamento pessoal, em que os alunos devem argumentar sobre os conceitos a respeito do mundo. Nesse aspecto da avaliação, portanto, as respostas dos alunos (75%) se colocam em índices não tão distantes (87%) dos índices a que os professores se propuseram, mas ainda se constata um índice mais significativo para o discurso afirmativo dos professores, em convergência com as DCE (PARANÁ, 2009), mas, na prática efetiva, o discurso não preserva uma concordância adequada.

A constatação é a de que os professores nem sempre conhecem as DCE (PARANÁ, 2009) e, ainda, quando dela têm conhecimento, sua prática diverge das orientações, embora mantenham um discurso politicamente correto. Tal constatação se confirma também quando se avaliam os resultados das entrevistas com os professores do NRE de Jacarezinho sobre os principais elementos norteadores do ensino de Filosofia, segundo as Diretrizes Curriculares de Filosofia no Paraná, que trouxeram as seguintes respostas:

P1: “O uso dos textos clássicos, das diferentes Filosofias e da história da Filosofia”.

P2: “Acredito que seja o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e o pensamento crítico”.

P3: “No 1º ano: Introdução à Filosofia e Teoria do Conhecimento; no 2º ano: Ética, Moral e Estética; no 3º ano: Filosofia da Ciência e Política”.

P4: “Acredito que seja o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia e o pensamento crítico”.

Podemos inferir, pelas respostas, que os professores, ou realmente não conhecem plenamente as DCE (PARANÁ, 2009), ou, então, não entenderam a questão, porque as respostas não apresentam elementos das DCE. As respostas, abertas, não estabelecem uma conexão com os possíveis elementos norteadores do ensino de Filosofia, segundo as Diretrizes Curriculares de Filosofia do Paraná.

Categoria II – Visão Filosófica sobre a Própria Aula de Filosofia

Iniciaremos a análise da segunda categoria de dados, apontando para a questão da relevância teórica das DCE (PARANÁ, 2009) para as aulas de Filosofia. Posteriormente abordaremos os questionamentos sobre as aulas, se devem ou não insistir em questões sobre o valor dos valores; veremos, em seguida, a questão sobre a importância da aula de Filosofia na perspectiva dos alunos e, na entrevista dos professores do NRE, focalizaremos os questionamentos sobre o objetivo principal da disciplina Filosofia.

O percentual de 85% (98 professores da pesquisa *Google Docs*) percebe as Diretrizes Curriculares como um subsídio teórico importante, que contém orientações de relevância didática para o cotidiano do professor. Nas entrevistas, como já vimos na categoria anterior, os professores afirmaram, de modo geral, que seguem as DCE (PARANÁ, 2009), mas de modo flexível. Os professores apresentam as dificuldades da sala de aula enquanto uma justificativa para não seguir à risca as orientações das DCE (PARANÁ, 2009).

Quanto à questão do entendimento de como as aulas devem abordar questões sobre o valor dos valores, de Nietzsche, temos um resultado de 96% (112 professores, pesquisa *Google Docs*) de que a aula de Filosofia deve ser o momento que possibilite ao estudante realizar uma experiência filosófica que propicie, ao mesmo tempo, uma reflexão sobre os valores e uma autorreflexão sobre a origem de tais valores. Interessante ressaltar que nenhum entrevistado respondeu que a aula de Filosofia não deva tratar dos temas relacionados com os valores, na medida em que são temas que provocam discussões desnecessárias em sala de aula. Mas, há 4% (4 professores) que entendem que a aula de Filosofia deve apresentar com objetividade o que os grandes pensadores que realizaram suas reflexões éticas e desconsiderar a subjetividade do estudante.

Nietzsche (2009b, p.7) registra que suas investigações sobre a origem da moral tiveram início quando da escrita da coletânea de aforismos, que leva o título “Humano, demasiado humano”. E Nietzsche afirma, ainda, que suas pesquisas buscaram investigar quando surgiram e de onde se originaram “verdadeiramente nosso bem e nosso mal” (NIETZSCHE, 2009b, p.7). Para Nietzsche não se trata apenas de investigar as diversas teorias morais, mas em investigar fundamentalmente o valor dos valores:

Enunciemo-la, esta *nova* exigência: necessitamos de uma *crítica* dos valores morais, o próprio *valor* desses valores deverá ser colocado em questão – para isto é necessário um conhecimento das condições e circunstâncias nas quais nasceram, sob as quais se desenvolveram e se modificaram, um conhecimento tal como até hoje nunca existiu nem foi desejado. Tomava-se o *valor* desses *valores* como dado, como efetivo, como além de qualquer questionamento; até hoje não houve dúvida ou hesitação em atribuir ao “bom” valor mais elevado do que ao “mau”, mais elevado no sentido da promoção, utilidade, influência fecunda para o *homem* (NIETZSCHE, 2009b, p.12).

Assim, o que Nietzsche pretende com sua Filosofia é investigar genealogicamente a própria origem dos valores e como determinados valores foram entendidos como bons e outros interpretados como maus. Trata-se de um trabalho não realizado até o momento, porque, até então, todas as formas de moral investigaram e atribuíram os valores de bom e de mau, mas sem uma preocupação em investigar sobre o valor dos valores. Nietzsche constata a existência de duas formas de moral: uma moral dos nobres e uma moral dos ressentidos. A moral dos nobres considera bom como forte e assim avalia partindo de si mesmo; já a moral dos ressentidos, por se referir, segundo Nietzsche, aos fracos, não parte de si mesmo; ao verem os nobres, os ressentidos dizem: “eles são maus” e nós (em oposição) somos bons. No entendimento de Nietzsche, a tarefa de toda cultura é “amestrar o animal de rapina ‘homem’, reduzi-lo a um animal manso e civilizado, *domesticado*” (NIETZSCHE, 2009b, p.30).

Paschoal (2003, p.56) assim comenta a empreitada intelectual empreendida pelo filósofo Nietzsche:

Na *Genealogia*, o olhar de Nietzsche para o passado, tanto para o período moral, quanto para o período pré-moral da humanidade, tem por objetivo, num primeiro plano, apontar a origem dos valores morais. Esse olhar para o passado, no entanto, não se faz por um interesse ligado ao passado, mas a partir de uma necessidade do presente: uma crítica ao valor dos valores morais. Uma crítica necessária em função de possibilidades que se apresentam de futuro para o homem, e que podem tanto ser obstruídas pela moral quanto viabilizadas por meio dela. Em outros termos, trata-se de um engajamento de Nietzsche que se dá por meio de um levantamento de formas de vontade de poder que tornaram possível o processo de moralização do homem, e que não podem ser suprimidas, mas afirmadas em sua dinamicidade e elevadas numa tensão capaz de impulsionar o homem para novas metas (PASCHOAL, 2003, p.56).

Assim, quando trabalhamos a proposta de Nietzsche enfocando o valor dos valores, pensamos na aula de Filosofia enquanto o momento que possibilita ao estudante parar e analisar em sua singularidade,

os valores em que ele acredita e se perguntar qual é a origem de seus próprios pensamentos morais; ou seja, acreditamos que a aula de Filosofia, enquanto experiência filosófica, seja justamente a criação de um espaço para a reflexão não apenas sobre os valores vigentes na sociedade, mas também um momento em que o estudante deve perguntar-se sobre seus próprios valores e, ao indagar-se sobre seus próprios valores, realizar uma experiência do exercício filosófico.

Nietzsche também foi um crítico da educação de seu tempo, uma educação influenciada pela história e, desse modo, valorizou exacerbadamente o passado e a erudição histórica, sem uma valorização daquilo que intensifica a vida e sua dimensão de existência. Nas palavras de Dias (1991):

Segundo Nietzsche, a educação que os jovens alemães recebem nas instituições de ensino funda-se numa concepção de cultura histórica que, ao privilegiar os acontecimentos e personagens do passado, retira do presente sua efetividade e desenraíza o futuro. Uma história, um pensamento que não servem para engendrar vida e impor um novo sentido às coisas só podem ser úteis àqueles que querem manter a ordem estabelecida e o marasmo da vida cotidiana. [...] É preciso ficar claro que Nietzsche não tem a ingenuidade de opor à história a ausência de sentido histórico. O que discute é em que medida a história pode ser útil à vida. Analisa as causas e descreve os sintomas da doença histórica: a expansão do saber e o conseqüente enfraquecimento da cultura. Nós não somos feitos para o saber, é o saber que é feito para nós. A vida tem necessidade da história, e a história é própria do ser vivo. O excesso de história, no entanto, envenena a vida. [...] Reprova também o fato de a educação de sua época não ter como objetivo formar personalidades fortes, mas sim homens teóricos (DIAS, 1991, p.60).

Podemos contextualizar a crítica de Nietzsche a uma educação desligada da vida, quando pensamos um ensino de Filosofia que não permite que cada estudante expresse sua singularidade de pensamento e, também, quando o professor entende a história da Filosofia como erudição histórica apenas, que não vem ao encontro da vida do

estudante. Por isso, são importantes os momentos dinâmicos da aula (conforme indica as DCE), que deve iniciar pela mobilização para o conhecimento, justamente um primeiro movimento que possibilita ao estudante do Ensino Médio relacionar conhecimento filosófico com a vida cotidiana. É muito positivo o índice de 96% dos professores da pesquisa *Google Docs*, que apresenta que a aula de Filosofia deve abordar assuntos, conforme a proposta de Nietzsche, estabelecendo uma reflexão ética sobre o valor dos valores. Significa que os professores de Filosofia estão discursivamente impregnados de um entendimento sobre o ensino de Filosofia como um exercício filosófico de criação de conceitos, e também pensando em um ensino de Filosofia que possibilite aos estudantes avaliar o valor dos valores.

Interessante também destacar, na entrevista com os professores do NRE de Jacarezinho, o quanto eles também preservam a concepção de que a Filosofia deve possibilitar uma crítica dos valores vigentes na sociedade, no sentido de buscar um fundamento primeiro para os valores que compõem uma determinada sociedade:

P1: “Nietzsche queria transgredir os valores. A Filosofia precisa, além de criar outros conceitos, também deve transgredi-los, transformá-los. Isto tudo anda junto, não se separa. O espaço da Filosofia precisa se diferenciar, deixá-los mais autores de sua Filosofia, de sua escola. É preciso incentivá-los a ocuparem estes espaços. Isto por experiência própria, já causou tumulto e discórdia. Mas é o trabalho da Filosofia, isto é mobilização”.

P2: “Perfeitamente, contudo não serão todos os alunos que terão esse sucesso. Pois, a diversidade é real e contundente”.

P3: “Com certeza, através da ética, do princípio de igualdade, solidariedade, cooperação, repúdio às injustiças sociais ele poderá entender e procurar integrar esses valores à sua vida, contribuindo assim para uma sociedade mais justa”.

P4: “Sim, acredito que a Filosofia coloca muito a questão dos valores e quando o aluno se depara com seus próprios valores podemos perceber que eles se sentem instigados a pesquisas e a conhecer sobre suas origens”.

Desse modo, podemos perceber que, conforme a fala de P2, os professores muitas vezes concordam teoricamente com a possibilidade de a Filosofia criar valores e o aluno pensar a respeito do valor dos valores; todavia, discorda quanto ao fato de que seja possível realizar com seus alunos; ou não acreditam no potencial de seus alunos, ou, então, *a priori*, criam uma autopredição de que eles não conseguirão e, não tentando, realmente não lograrão conseguir que seus alunos realizem uma experiência filosófica.

Voltando à nossa observação para os resultados da entrevista com os alunos, temos uma resposta acerca do entendimento que os alunos têm a respeito da aula de Filosofia, e outro entendimento sobre a importância da aula de Filosofia. Prevaleceu, para a primeira questão 85% (288 alunos), o entendimento que evidencia que a disciplina Filosofia é importante porque auxilia a pensar e a formular conceitos sobre o mundo e sobre as pessoas, de acordo com o que os filósofos pensaram. Mas houve, também, 11% (38 alunos) que responderam que a disciplina Filosofia é importante porque ensina a teoria dos filósofos e 4% (14 alunos) responderam que a aula de Filosofia é um momento de muita teoria que nenhuma relação estabelece com o cotidiano. Já para a segunda questão sobre a importância da aula de Filosofia, os alunos responderam, de modo predominante, 81% (276 alunos), que a aula de Filosofia tem significativa importância porque permite relacionar o pensamento dos filósofos com o próprio modo de pensar a realidade, 7% (23 alunos) responderam que a Filosofia não tem muita importância porque o pensamento dos filósofos refere-se ao tempo em que tais filósofos viveram, que nada tem a ver com a realidade atual; 12% (41 alunos) afirmaram que a aula de Filosofia tem importância porque desejam ser aprovados em uma instituição de ensino superior conceituada que geralmente exige conhecimento em Filosofia.

Considerando o dado preponderante de que 85% considera que a Filosofia é importante porque auxilia a pensar e a formar conceitos e 81% dos alunos afirmam que tem grande importância a disciplina

porque permite relacionar o pensamento dos filósofos com o próprio modo de pensar a realidade, nos reportamos ao referencial teórico de Deleuze, da Filosofia enquanto criação conceitual, que permite pensar a existência, e Deleuze considera muito importante o ato de pensar.

Pensar suscita a indiferença geral. E, todavia, não é falso dizer que é um exercício perigoso. É somente quando os perigos se tornam evidentes que a indiferença cessa, mas eles permanecem frequentemente escondidos, pouco perceptíveis, inerentes à empresa. Precisamente porque o plano de imanência é pré-filosófico, e já não opera com conceitos, ele implica uma espécie de experimentação tateante, e seu traçado recorre a meios pouco confessáveis, pouco racionais e razoáveis. [...] O problema da Filosofia é a de adquirir uma consistência, sem perder o infinito no qual o pensamento mergulha. [...] A Filosofia, ao contrário, procede supondo ou instaurando o plano de imanência: é ele, cujas curvaturas variáveis conservam os movimentos infinitos que retornam sobre si na troca incessante, mas também não cessam de liberar outras que se conservam (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p.112).

Os dados permitem inferir que a maioria dos professores considera que o ensino de Filosofia deve ser considerado enquanto uma experiência filosófica que permite aos estudantes exercitar o pensamento filosófico, ao invés apenas de ser um enciclopedismo filosófico que nada tem a ver com a vida.

Sobre o entendimento que os professores entrevistados do NRE de Jacarezinho têm a respeito do principal objetivo da Filosofia enquanto disciplina do Ensino Médio, tivemos como respostas:

P1: “Para mim a Filosofia é transformadora e desconfortante. Ela é isto, ela choca, ela agride, mas também aceita, compreende. Ela é este paradoxo alucinante, que ao mesmo tempo em que nos apaixonamos, nos sentimos desolados. A Filosofia não se define, e sua tarefa é provocar, provocar sempre os alunos, coisas boas e ruins. O professor de Filosofia deveria esquecer um pouco os textos e estimular os alunos, pelo menos inicialmente, a pensarem, a ousarem e arriscarem-se no conhecimento, isto é mobilização”.

P2: “Permitir discussões e debates de diversos temas. Orientar e contribuir para reflexões sobre a própria realidade, sobre as próprias crenças e pontos de vista. Na verdade, acredito que o principal objetivo da Filosofia enquanto disciplina do Ensino Médio deve ser oportunizar a mim e ao meu semelhante um momento para o questionamento sobre nossa realidade”.

P3: “Auxiliar o ser humano no processo de formação da cidadania, ajudando-o a pensar sobre si mesmo e sobre o mundo e se engajar numa transformação da própria vida”.

P4: “O objetivo da Filosofia é fazer com que os alunos sejam mais reflexivos, questionadores, ou seja, saiam de sua zona de conforto e queiram aprender e a conhecer sempre mais”.

Construímos uma tabela, com os adjetivos atribuídos por cada professor, no entendimento do que seria o objetivo principal da disciplina Filosofia no Ensino Médio:

Quadro 5 - Adjetivos atribuídos à disciplina Filosofia

Professor entrevistado	Atributos da Filosofia
P1	Transformadora, desconfortante, paradoxo alucinante, indefinível, possível de ser provocadora de novos pensamentos.
P2	Permite discussões e debates, oportuniza momento de questionamento sobre si mesmo e sobre o mundo.
P3	Auxiliar na formação da cidadania, ajudar a pensar sobre si mesmo e sobre o mundo.
P4	Permite que os alunos sejam mais reflexivos e saiam da sua zona de conforto

Fonte: o autor (2015).

Deleuze e Guattari (2010), em toda a obra “O que é a Filosofia?”, buscam também responder ao mesmo questionamento: o que é a Filosofia. E afirmam que a resposta não varia, que a Filosofia é “a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p.8). E ambos os autores também respondem o que não é a Filosofia:

Vemos ao menos que a Filosofia não é: ela não é contemplação, nem reflexão, nem comunicação, mesmo se ela pôde acreditar ser ora uma, ora outra coisa, em razão da capacidade que toda disciplina tem de engendrar suas próprias ilusões, e de se esconder atrás de uma névoa que ele emite especialmente. A Filosofia não contempla, não reflete, não comunica, se bem que ela tenha de criar conceitos para estas ações ou paixões. Toda criação é singular, e o conceito como criação propriamente filosófica é sempre uma singularidade (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p.13).

Conforme a afirmação de P4, que representa a fala de muitas pessoas, a Filosofia é também considerada por muitos enquanto reflexão. Para Deleuze, a Filosofia não pode ser reflexão, porque a reflexão é um pensar sobre o tema e a Filosofia é constituída pelo ato da criação, e “ninguém precisa da Filosofia para refletir sobre o que quer que seja; acredita-se atribuir muito à Filosofia a arte da reflexão, mas retira-se tudo dela, pois os matemáticos, como tais, não esperaram jamais os filósofos para refletir [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p.12).

Na fala de P1, encontramos o entendimento da Filosofia como agente transformador. É um entendimento que se aproxima do entendimento de Karl Marx, segundo o qual: “Os filósofos, até o momento, dedicaram-se a refletir sobre o mundo, nós propomos uma transformação do mundo”. A Filosofia, portanto, no entendimento de agente transformador, pensa na transformação da própria sociedade e na própria conjuntura política da sociedade.

Essa pluralidade de opções sobre o que é a Filosofia demonstra, no nosso entendimento, que a Filosofia não se limita a uma definição, uma vez que, quando uma definição se faz definitiva, será a morte do pensamento e a rendição a determinados interesses de doutrinação e não de emancipação do pensamento. Todas essas perspectivas são discutíveis e podem ser questionadas, todavia, jamais podemos querer uma forma de entender a Filosofia reduzida em prol da outra, ou mesmo, aniquilada.

Outra pergunta da entrevista dos professores do NRE de Jacarezinho diz respeito à questão, nos seguintes termos: “Como você percebe que no momento está a disciplina Filosofia na grade curricular, considerando a perspectiva das metodologias do ensino de Filosofia?”. As respostas foram as seguintes:

P1: “A disciplina de Filosofia ainda está engatinhando. Demos um grande passo nos últimos dois anos, quando a Deliberação 03/08 emitida pelo Conselho Estadual de Educação do PR inclui as disciplinas de Filosofia e Sociologia, e exige formação específica para ministrar estas aulas no Ensino Médio. Porém, esta situação ainda precisa ser reivindicada e fiscalizada pelos próprios professores de Filosofia. Há prejuízos quando o professor de outra área ministra estas aulas, dificultando o ambiente da Filosofia e negligenciando sua importância”.

P2: “Uma nova escola, uma nova educação não existe em si; faz-se necessário estratégias, talvez por parte da direção com a equipe pedagógica, quiçá da SEED, que mobilizem o cotidiano escolar. As aulas de Filosofia, ainda que sob as diretrizes, não podem recriar o mundo, determinar a realidade de alunos e educadores”.

P3: “Percebo que neste momento ela passa pela aceitação e afirmação perante os alunos”.

P4: “A Filosofia está caminhando bem como grade curricular, está mostrando que ela se faz necessária na nossa busca de conhecimentos. Mas devo ressaltar que a Filosofia ainda merece ser mais bem vista pelos alunos, pois alguns ainda desvalorizam essa disciplina”.

São posicionamentos bem diversos que expõem diferentes possibilidades de se perceber a Filosofia na grade curricular. Para P1, constata-se um avanço a questão de se limitar a atribuição de aulas de Filosofia e de Sociologia para professores da área específica. A resposta de P2 parece estar bem deslocada do que se esperava como uma resposta satisfatória. Para P3, a disciplina passa por um momento de aceitação e P4 destaca que alguns alunos ainda desprezam a

disciplina. De modo geral, podemos dizer então que a Filosofia passa por um momento de progressiva aceitação na grade curricular e, paulatinamente, vai assumindo seu espaço no âmbito escolar.

As DCE (PARANÁ,2009) parecem contribuir com nossas reflexões, no sentido de afirmar que houve sempre um movimento de defesa da disciplina de Filosofia e uma constante tensão na concessão de um espaço legítimo para a referida disciplina:

No Brasil, em linhas gerais, quando tomamos contato com a história da disciplina de Filosofia, percebemos um movimento de afirmação e busca do seu espaço, com a necessidade de justificar-se perante as demais disciplinas diante da insistente, porém pertinente pergunta: *para que Filosofia?* Importante lembrar que vivemos ainda um momento de defesa da disciplina de Filosofia, da sua consolidação no currículo escolar e da luta pela legitimação diante da sociedade brasileira, uma vez que seu reconhecimento legal se deu na correção da LDB em junho de 2008 pela lei 11.684 (PARANÁ, 2009, p.47).

Desse modo, entendemos a importância de que o ensino de Filosofia realmente possibilita uma experiência filosófica aos estudantes, consolidando a disciplina na grade curricular. As DCE (PARANÁ,2009) ainda questionam que não menos importante na história da disciplina é a questão de a Filosofia ensinar, outra justificativa que se faz necessária é “filosofar para quê?”. A opção apresentada pelas DCE (PARANÁ, 2009, p.48) é a de uma Filosofia atual e sua origem vinculada à política:

Uma Filosofia sem compromissos com a humanidade e distante da política, seria por si só uma contradição insuperável. Esse vínculo histórico se fortalece na medida em que a Filosofia desenvolve as potencialidades que a caracterizam: capacidade de indagação e crítica; qualidades de sistematização, de fundamentação, rigor conceitual, combate a qualquer forma de dogmatismo e autoritarismo; disposição para levantar novas questões, para repensar, imaginar e construir conceitos, além da sua defesa radical da emancipação humana, do pensamento e da ação, livres de qualquer forma de dominação (PARANÁ, 2009, p.48).



Assim, podemos concluir que o ensino de Filosofia não deve estar dissociado da vida dos estudantes. A aula de Filosofia deve propiciar um encontro de todo um arsenal de reflexões filosóficas presentes na História da Filosofia com o cotidiano do estudante, propiciando ao mesmo refletir sobre a sua própria existência, criando conceitos e ou avaliando o valor dos valores.

Categoria III-Experiência Filosófica

Para verificarmos como os professores do Paraná (através do *Google Docs*) entendem o ensino de Filosofia, buscamos identificar como estes utilizam a História da Filosofia. Dos entrevistados, 74% (84 entrevistados) disseram que se deve “ensinar Filosofia procurando conjugar temáticas filosóficas com a história da Filosofia”; 16% (18 professores) responderam que se trata de “ensinar a Filosofia partindo da História da Filosofia”; e 10% (11 professores) apresentaram suas respostas no sentido de um ensino de Filosofia, tendo como referência temas filosóficos.

Gallo (2008, p.168) afirma que desde os anos de 1980 existiram movimentos para o retorno da Filosofia ao currículo do Ensino Médio, e que, naquele momento, dois argumentos se destacavam dentre aqueles que defendiam o retorno da Filosofia no currículo do Ensino Médio. Um dos argumentos era o de que a Filosofia poderia contribuir para a formação da consciência crítica dos estudantes e outro argumento é o de que a Filosofia poderia contribuir como mediadora de um diálogo interdisciplinar entre os saberes. No entendimento de Gallo (2008), em 2006, a disciplina entrou no currículo, ancorando-se nesses dois argumentos. A LDB entendia que os alunos do Ensino Médio deveriam ter acesso a um tipo de conhecimento que possibilitasse o exercício da cidadania, e isso atendia à dimensão crítica do que se pretendia para a Filosofia. Também a Filosofia não seria uma disciplina, mas um

conteúdo interdisciplinar e isso validava o argumento de que a Filosofia atenderia à dimensão de ser uma ponte de diálogo entre as disciplinas.

Gallo (2008) apresenta a questão de como ensinar Filosofia de maneira significativa, ou seja, a possibilitar uma experiência filosófica. Uma primeira oposição a esse ensino significativo seria o ensino denominado por Nietzsche, segundo Gallo (2008), como ensino enciclopédico. Nietzsche teria denominado enciclopédico o ensino de seu tempo na Alemanha e se compunha no seguinte termo:

Os jovens aprendiam uma série de sistemas filosóficos, seus princípios doutrinários e as críticas a esses sistemas. E depois tinham que fazer uma prova em que demonstrassem o aprendizado. Segundo o filósofo, o resultado era que os estudantes decoravam os sistemas e suas refutações às vésperas do exame, faziam a prova e esqueciam tudo em seguida (GALLO, 2008, p.169).

Esse movimento com a Filosofia é denominado por Nietzsche como ensino enciclopédico e, desse modo, ocorria, no entender de Nietzsche, por um desprezo pela Filosofia, porque se pensava apenas no memorizar os sistemas filosóficos sem nenhuma atividade do pensamento. Gallo (2008, p.169) afirma que corremos também o risco de um ensino enciclopédico, uma vez que, como não temos um currículo definido, é muito ampla a abertura permitida. Corre-se o risco de se cair em um enciclopedismo pelo fato de os vestibulares cobrarem um panorama geral da História da Filosofia, e o meio mais cômodo de as instituições de ensino se adequarem transita pela oferta de um curso sistematizado da História da Filosofia, sem nenhum exercício do pensamento filosófico, apenas através da memorização dos principais sistemas filosóficos.

Gallo (2008, p.169) destaca que Jacques Rancière, em um colóquio, em outubro de 1984, alertava os professores de Filosofia que se julgavam tão críticos, na realidade, acabarem agindo em prol da produção de um consenso: “Uma democracia do consenso é aque-

la do apagamento do diferente, de perpetuação do mesmo” (GALLO, 2008, p.169). Quando apenas se ensina História da Filosofia, podemos fatalmente cair num enciclopedismo que não favorece uma experiência filosófica:

Contra uma tal perspectiva, penso que podemos fazer das aulas de Filosofia laboratórios de experiências de pensamento, que gosto de chamar de “oficinas de conceitos”. Um ensino ativo da Filosofia, que coloque os jovens estudantes em contato com a própria atividade filosófica: a criação conceitual, mais do que com sua história, ou com os temas dominantes nessa história, ou com os temas hoje importantes. Claro que tudo isso está subentendido e articulado, mas proponho focarmos o ensino no conceito e em sua produção, no ponto de partida do pensamento, isso é, nos problemas que os motivam, como exercício desta saudável ignorância que possibilita a experimentação, o aprendizado, a criação, a autonomia (GALLO, 2008, p.176).

Em outras palavras, sugere-se que estejamos atentos para que a aula de Filosofia não seja mera reprodução de um ensino de história da Filosofia, um enciclopedismo em que se exija dos estudantes a repetição de sistemas filosóficos que não vêm ao encontro da experiência vivencial do aluno.

Desse modo, podemos perceber que a maioria, 74%, entende a relevância de se procurar conjugar a História da Filosofia com temáticas filosóficas, o que é de grande relevância. Mas 16% entende que se deve ensinar com base exclusivamente da História da Filosofia; desse modo, ao se partir desse ponto, o risco é o de um ensino de Filosofia enciclopédico, porque quando se utiliza a História da Filosofia como referência, geralmente se adota uma divisão cronológica e se acaba resvalando para um estilo de ensinar calcado na memorização das principais teorias dos filósofos e das principais características de cada período histórico da História da Filosofia. E 10% (11 professores) afirmam que utilizam temáticas filosóficas na organização didática de suas aulas. Isso também conduz a outro extremo, quando se trabalham

apenas temas, sem recorrer aos conceitos da História da Filosofia; o que pode decorrer disso é que a aula se torne extremamente temática, mas perca a conexão, perca o diálogo com os textos clássicos de Filosofia e com a própria Filosofia enquanto disciplina, tendo em vista que se sugere problematizar questões atuais, mas relacionando-as com a argumentação dos filósofos da tradição sobre como os mesmos filósofos pensaram e, em seguida, oferecer aos estudantes meios para a formação de seus próprios conceitos. Mas, sem a referência da História da Filosofia, a aula de Filosofia pode transformar-se tão apenas em um bate-papo sobre uma determinada temática sem uma preocupação mais ampla com o que é específico da Filosofia. E, diante dos possíveis fracassos no processo ensino e aprendizagem, não devemos buscar culpados e nem heróis para culpar ou supervalorizar, porque, como entendia Freud, a educação é uma missão impossível. Nas palavras de Mrech, Rahme e Pereira (2011):

Somos inclinados a inferir que, diante do impossível de educar, não há heróis, nem culpados. Somos todos sujeitos processando aquela que talvez seja a primeira das disciplinas: a que visa tornar o homem, homem – como idealizou Kant. Em contrapartida, somos também culpados e heróis, ao mesmo tempo, pois o processo de educar deriva de nossos atos, ainda que pouco saibamos deles. Força é tentar desvelá-los. Estamos aí, construindo saberes, mas sempre sujeitos ao saber inconsciente que está lá onde não se pensa; que, inexoravelmente, à falência destina nossos modelos (MRECH; RAHME; PEREIRA, 2011, p.170).

Aspis (2009, p.49) defende uma organização temática do ensino de Filosofia. A autora comenta que talvez não gere interesse do estudante em um primeiro contato saber o que Platão pensou, uma vez que viveu há aproximadamente 2.500 anos. Por outro lado, conforme a autora defende, tematizar-se o amor e depois se iniciar refletindo sobre o amor em Platão, torna a Filosofia mais próxima do cotidiano dos estudantes. A autora, em seu posicionamento em que diz não desprezar

a História da Filosofia, aproxima-se do nosso entendimento de que a Filosofia deve ser ensinada procurando conciliar os temas abordados com a História da Filosofia. Nas palavras da autora, trata-se de uma abordagem problemática dos temas:

Segundo nossa maneira de ver, a garantia da possibilidade de que o ensino seja a experimentação do pensar filosófico reside em uma abordagem *problemática* dos temas. É necessário que o professor evidencie os problemas que estão por trás dos temas e da própria história da Filosofia, como motores do pensamento, como aquilo que fez com que os filósofos pensassem ao longo da história. É a capacidade de visualizar, de fato, os problemas que mobilizaram os filósofos e os movimentos e trajetórias de pensamento que estes fizeram que pode produzir nos alunos a possibilidade de que eles se afetem também pelos problemas e se ponham no movimento do pensamento. Sem problema, não há movimento (ASPIS, 2009, p.52).

Sardi (2008, p.193) salienta que toda compreensão sobre o ensino de Filosofia remonta, em última instância, a um questionamento sobre o entendimento do que é a Filosofia. Nesse sentido, segundo o autor, os procedimentos de ensinar e aprender Filosofia não se resolve apenas com uma visão pedagógica. Nas palavras do autor: “No âmbito de cada Filosofia há um estilo, um modo específico de filosofar” (SARDI, 2008, p.194). Sobre a História da Filosofia, assim expressa o autor:

A História da Filosofia indica uma dimensão originária da história da linguagem e da racionalidade. O indício em questão se refere àquilo o qual ao dizer cumpre sempre retornar, e o situa ante um limite: o dizer, ele mesmo, em seu vir a ser, horizonte que denuncia a latência que o faz permanecer simultaneamente presente e ausente e, sucessivamente, a ser dito. Remete-se, com isso, a uma tensão. E é no âmbito dessa tensão que o discurso filosófico passa a nos dizer algo mais que o disposto em suas enunciações, embora em função das mesmas, ante o excesso que anuncia pelo tensionamento operado no limite do dizer. [...] Desde tal perspectiva, a História da Filosofia poderia ser expressa pelo tensionamento operado pelo

discurso de filósofos diversos com o limite do dizível. E não deixaria de sugerir uma história dos silêncios inaugurados em função dessa mesma tensão. Esta história demarcaria, assim, o processo no qual o dizer conquista o seu sentido, na medida em que pronuncia horizontes linguísticos que transbordam das estruturas pré-constituídas, pronunciando novas estruturas e, com isso, novas racionalidades e novas possibilidades de tensão (SARDI, 2008, p.200).

Desse modo, para que o ensino de Filosofia se caracterize como experiência filosófica, faz-se necessário que exista um diálogo entre a tradição filosófica expressa na historicidade do texto com situações atuais da realidade. Realiza-se uma hermenêutica do texto filosófico da tradição, que a existência do estudante pode ser iluminada, não com verdades prontas e acabadas, mas, muitas vezes, com dúvidas que provocam o pensar e suscitam o desejo de refletir e investigar sobre as dúvidas originadas. Assim, ao mesmo tempo em que se aprende que sem história da Filosofia não há Filosofia, também uma história da Filosofia que não dialogue com a atualidade torna-se enciclopédica e não possibilita o conhecimento e, mais, impede uma efetiva experiência filosófica.

Também através do *Google Docs* foi investigado em que medida pode ser utilizada proposta de Deleuze sobre uma Filosofia para criação de conceitos. Apenas 2% (2 professores) responderam que não pode ser utilizada essa proposta da Filosofia enquanto criação de conceitos porque é uma proposta de um filósofo francês e nada tem a ver com a realidade brasileira. Por outro lado, 20% (24 professores) responderam que não utilizam tal proposta porque a desconhecem. E 78% (90 professores) acreditam que a proposta pode ser utilizada porque auxilia os estudantes a pensarem nos seus próprios conceitos. É relevante o número de 78% dos professores que acreditam que o modo de entender a Filosofia como criação de conceitos é produtor para a sala de aula. Outro dado é que 20% responderam que não utilizam tal proposta porque a desconhecem. Isso leva a perguntarmos-nos

se esses professores não tiverem nenhum contato com Deleuze durante a graduação ou, então, se não são graduados em Filosofia e, por isso, desconhecem Deleuze. Para um aprofundamento da investigação para futuras pesquisas, seria interessante verificar se realmente esses 78% de professores utilizam, na prática da vivência de aula, o entendimento deleuziano da Filosofia enquanto criação de conceitos.

Colaboram no entendimento desta questão as respostas dos professores do NRE de Jacarezinho que também foram entrevistados sobre se é possível o exercício da Filosofia no Ensino Médio na perspectiva de uma Filosofia que conduza à criação de conceitos, e as respostas foram diversas nos seguintes termos:

P1: “Acabei falando tudo isto acima, mas de outra forma. A Filosofia deleuziana e não só ela, mas toda Filosofia tenta criar outras perspectivas. Com Deleuze vemos esta possibilidade mais de perto. A Filosofia não pode estagnar em conceitos únicos. É preciso, em torno da própria Filosofia, criar novas Filosofias, filosofar é pensar, como Kant anuncia, sem a tutela do outro. Criar e recriar, a Filosofia é o espaço impaciente da liberdade, que deve permitir ao aluno se descolar por onde ele consegue chegar”.

P2: “Sim, com uma visão crítica onde o próprio aluno cria os seus conceitos, sua visão de mundo construída coletivamente a partir dos conceitos estudados”.

P3: “Acredito que podemos entendê-la muito convenientemente. Pois uma vez que na aula podemos discutir as realidades, podemos, portanto, produzir, formar, inventar e até criar conceitos”.

P4: “Infelizmente ainda não tenho muitos conhecimentos em Deleuze. Preciso me aprimorar e conhecer mais sobre esse filósofo. Então nessa questão não consigo dar uma resposta contributiva”.

Interessante destacar que, embora na pesquisa do *Google Docs* 78% dos professores afirmem que compreendem a perspectiva de Deleuze como relevante, na prática, o que temos é que, por exemplo, dentre os professores entrevistados, nenhum faz referências a um

plano de imanência e nenhum outro elemento que demonstre que tenha familiaridade com a proposta da educação enquanto criação de conceitos de Deleuze. A posição de P1 demonstra entendimento da Filosofia enquanto disciplina que propicia a possibilidade de pensamentos em constante vir a ser, não se estagnando em verdades já anunciadas e fechadas em si mesmas. O entendimento de P2, ao dizer que o aluno cria seus conceitos e sua visão de mundo se faz construída coletivamente, parece ir em sentido contrário ao que pensamos, na medida em que entendemos que o aluno não deve assumir posições da coletividade e, sim, construir seus próprios conceitos, de maneira a expressar sua singularidade enquanto sujeito. O professor entrevistado P3, por sua vez, parece entender que apenas o fato de discutir as realidades propicie uma possibilidade de criação conceitual, todavia, a criação conceitual exige ainda outros elementos. A fala de P4 vai ao encontro do percentual de 20% da pesquisa do *Google Docs*, que afirma que desconhece a proposta de Deleuze quanto ao ensino de Filosofia. Desse modo, P4 exemplifica a realidade de que um bom número de professores diz desconhecer o que seria o entendimento da Filosofia enquanto criação de conceitos proposta por Deleuze. Desse modo, talvez houvesse necessidade de maior divulgação das DCE (PARANÁ, 2009) entre os professores da rede estadual mediante cursos de formação, mas não se discutiu, de modo mais específico, aquilo que é o pressuposto teórico das DCE (PARANÁ, 2009), qual seja, a proposta de Deleuze da Filosofia enquanto criação de conceitos.

Gallo (2007, p.53) alerta que a Filosofia deve ser muito mais do que reflexão, no entender de Deleuze, sendo importante resgatar a imagem do filósofo enquanto criador. Gallo (2007, p.68) indica, como atitude prática no campo da educação, uma educação rizomática, fragmentária e possibilitando conexões entre os diversos saberes. Gallo (2007, p.47) ressalta que a Filosofia é composta por três instâncias, segundo Deleuze: “O plano de imanência que ela precisa traçar, os personagens filosóficos que ela precisa inventar e

os conceitos que deve criar”(GALLO, 2003, p.47). Esses seriam os três verbos próprios do ato filosófico.

Na pergunta aos professores do NRE de Jacarezinho ainda foi questionada a possibilidade de a aula de Filosofia se constituir enquanto uma experiência filosófica.

P1: “Apesar de o ambiente escolar ser **caótico**, por motivos que não cabem descrever aqui, eu acredito na Filosofia e vejo resultados inesperados em alunos que despertam o pensar e o agir diferenciado”.

P2: “Sim, principalmente quando se trata de acontecimentos ou conhecimentos vinculados à sua realidade”.

P3: “Perfeitamente. Acredito que a sala de aula **pode revolucionar o mundo**. Pode mover raízes. Pode recriar sua própria realidade. É claro que a visão de Filosofia, de mundo do educador é de fundamental importância. O conhecimento de mundo, de formação humana e sua política, que o educador traz para a sala de aula são responsáveis pela especificidade da disciplina”.

P4: “Infelizmente ainda temos **salas numerosas** e isso dificulta o nosso trabalho, considerando que a Filosofia e todas as disciplinas necessitam de grande atenção”.

Vemos que, embora os professores tenham respondido afirmativamente à questão, apresentaram também manifestações de elementos que não possibilitam que a aula de Filosofia seja autenticamente uma experiência filosófica. De P1 talvez tenha faltado que ela expressasse mais claramente o que entende por caótico e se é um entendimento dela sobre o geral da educação no Ensino Médio ou se é uma compreensão de que é caótico o ambiente escolar específico onde ela está inserida. P2 expressou a importância de se formarem conceitos partindo da realidade do estudante. P3, por sua vez, expressou que a sala de aula pode revolucionar o mundo, “pode mover raízes, pode recriar a própria realidade”. O entendimento parece ser muito oportuno

quando verificamos que é nesse encaminhamento que se dirige o entendimento de Deleuze.

Silveira (2000, p.137) destaca uma relevante consideração no sentido de que a Filosofia “não deve visar à doutrinação ou ao proselitismo dos alunos em favor desta ou daquela corrente de pensamento” (SILVEIRA, 2000, p.17). Silveira ainda coloca que o critério de seleção dos conteúdos programáticos da disciplina Filosofia deve apontar o grau de contribuição que traga para a resolução de problemas da realidade do aluno. Em outras palavras, o ensino de Filosofia deve propiciar uma maneira de o estudante de Filosofia do Ensino Médio realizar uma experiência filosófica em que os conteúdos trabalhados possam contribuir para que ele pense na sua própria existência (2000, p.139).

Tomazetti e Gallina (2009, p.172) afirmam que conhecer de maneira mais aprofundada o entendimento que os alunos têm sobre a disciplina Filosofia pode auxiliar na compreensão do porquê, em algumas situações, a disciplina Filosofia ser rejeitada. Segundo as autoras, no discurso educacional, a disciplina é defendida entusiasticamente, existindo aqueles que a defendem desde as primeiras séries da educação básica (TOMAZETTI; GALLINA, 2009, p.172). Segundo as autoras, um dos objetivos da escola moderna está na “formação do sujeito”, e a escola tem ignorado a cultura dos sujeitos nela envolvidos, produzindo a própria rejeição dos estudantes. Nas palavras das autoras: “Torna-se importante atentar para as condições culturais contemporâneas, em que estão inseridos os estudantes/jovens, e avaliar até que ponto elas interferem na imagem e na relação que eles travam com a disciplina de Filosofia no Ensino Médio” (TOMAZETTI; GALLINA, 2009, p.174).

As autoras lembram ainda que, dentro de um modelo clássico de Ensino Médio, a Filosofia fazia parte da lista de disciplinas que compunham o currículo até a década de 1960. No entanto, houve uma democratização do acesso ao Ensino Médio e ocorrem muitas transformações culturais na sociedade. Diante do novo cenário, as autoras

apresentam como relevante considerar a importância da pessoa do professor, sua empatia, sua relação com o saber. Ainda, segundo as autoras, deve-se privilegiar o contexto de ensino como sendo o marco referencial para se ensinar, considerando-se o contexto cultural de onde se originam os alunos.

Os alunos foram questionados sobre a pertinência dos conteúdos que privilegiam a ética e os valores na aula de Filosofia. Dentre eles, 6% (19 alunos) responderam que temáticas sobre valores e a ética não são relevantes porque geralmente esses temas são polêmicos e a aula de Filosofia é o momento para se estudar o que os grandes pensadores deixaram registrado como pensamento filosófico; 21% (73 alunos) responderam que são temáticas importantes que devem ser estudadas porque os vestibulares estão exigindo conhecimentos em Filosofia; 73% (248 alunos) responderam que é importante o conteúdo em referência, na medida em que, por meio dessas temáticas, os estudantes podem pensar e criar os próprios valores.

Pensando numa compreensão para a ética, encontramos em Vásquez (2013, p.21) uma apresentação sobre como compreender o que é a ética:

A ética é teoria, investigação ou explicação de um tipo de experiência humana ou forma de comportamento dos homens, o da moral, considerado, porém, na sua totalidade, diversidade e variedade. O que nela se afirma sobre a natureza ou fundamento das normas morais deve valer para a moral da sociedade grega, ou para a moral que vigora de fato numa comunidade humana moderna. É isso que assegura o seu caráter teórico e evita sua redução a uma disciplina normativa ou pragmática. O valor da ética como teoria está naquilo que explica, e não no fato de prescrever ou recomendar com vistas à ação em situações concretas (VÁSQUEZ, 2013, p.21).

Embora o número seja tímido, 6%, há alunos que não consideram relevante a temática de ética e valores na sala de aula. Já 21%

veem na Filosofia uma utilidade instrumental e não uma possibilidade de abrir-se para o pensamento conceitual e realizar uma experiência filosófica. Por outro lado, a maioria, 73%, entende como relevantes conteúdos da ética em Filosofia, na medida em que possibilitam pensar e criar os próprios valores.

Experiência Filosófica: algumas reflexões

Passamos a realizar algumas reflexões analisando as falas dos professores do NRE de Jacarezinho observando em que medida as aulas dos referidos professores vão além de uma aula simplesmente enciclopédica e propiciam uma experiência filosófica.

Análise professor P1 em relação as três categorias

Professor P1 e pela categoria I – Estrutura e elementos didáticos da aula de filosofia. Nessa categoria temos a questão sobre a utilização do texto clássico em sala de aula, a questão sobre a importância de se iniciar a aula com uma mobilização para o conhecimento, a questão sobre a divisão da aula em momentos.

Observando as falas de P1 podemos perceber que é um professor cujas aulas, segundo as respostas, se aproximam muito da aula enquanto experiência filosófica, na medida em que ele entende a importância do texto clássico em sala de aula e defende “que necessitamos mobilizar os alunos” e “despertá-los para o conhecimento”. Quanto a observar o que as DCE (PARANÁ,2009) indicam, P1 tem uma certa reserva em seguir e entende que se deve ir além das

DCE (PARANÁ, 2009) nas aulas de filosofia, “transformar a filosofia em uma caixa de ferramentas, pronta para ser utilizada”.

Na categoria II – Visão Filosófica da Aula de Filosofia, P1 respondeu sobre a questão de como se encontra a disciplina *Filosofia* na grade curricular:

P1: “A disciplina de Filosofia ainda está engatinhando. Demos um grande passo nos últimos dois anos quando a Deliberação nº 03/08, emitida pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná, ao incluir as disciplinas de Filosofia e de Sociologia no currículo do Ensino Médio, exigiu formação específica para ministrar essas aulas. Porém, tal situação ainda não se consolidou, precisa ser reivindicada e fiscalizada pelos próprios professores de Filosofia. Há prejuízos quando o professor de outra área ministra estas aulas, dificultando o ambiente da filosofia e negligenciando sua importância”.

Quanto a utilizar as Diretrizes Curriculares de Filosofia e suas orientações, P1 entendeu que as utiliza de modo amplo, “ela é fundamental para encaminhar o professor”, “utilizo as DCE do Paraná, mas de modo flexível, de acordo com as necessidades da turma”. P1 valoriza as DCE (PARANÁ, 2009), mas entende que o documento deve ser utilizado interpretando-se as diversas realidades cotidianas das diversas realidades de sala de aula existentes. Na sua resposta sobre qual seria o objetivo principal da Filosofia enquanto uma disciplina do ensino médio, a resposta de P1 foi bastante clara quanto ao entendimento de uma disciplina que propicie ao estudante ir além de um mero enciclopedismo:

P1: “Para mim a Filosofia é transformadora e desconfortante. Ela é isto, ela choca, ela agride, mas ela também aceita, ela compreende. Ela é este paradoxo alucinante, que ao mesmo tempo em que por ela nos apaixonamos, nos sentimos desolados com as perspectivas que oferece. A filosofia não se define, e sua tarefa é provocar, provocar sempre os alunos, coisas boas e ruins. O professor de Filosofia deveria esquecer

um pouco os textos e estimular os alunos, pelo menos inicialmente, a pensar, a ousar e arriscar-se no conhecimento, isto é, promover a mobilização”.

Gallo (2013, p.63) apresenta que o conceito é fruto da filosofia, é fruto desse desconforto que P1 afirma existir na dinâmica da aula de filosofia. “O próprio conceito se faz acontecimento, ao dar destaque, relevância para um determinado aspecto do real” (GALLO, 2013, p.63). Interessante como P1 entende que a tarefa da filosofia é provocar. Através dessa provocação nossos conceitos podem ser viabilizados. Nas palavras de Gallo (2013):

Os conceitos são criados a partir de problemas, colocados sobre um plano de imanência. Esse plano é o próprio solo dos conceitos e, portanto, da filosofia, e é traçado pelo filósofo tendo como elementos o tempo e o lugar em que vive, suas leituras, suas afinidades e desavenças. É nesse plano que surgem os problemas, e são os problemas que movem a produção conceitual. Cada filósofo ou traça seu próprio plano, ou então escolhe transitar por um plano já traçado: é por isso que é possível se falar, por exemplo, em platonismo, uma vez que outros filósofos optaram por habitar o plano de imanência traçado por Platão e a produzir conceitos “platônicos”, na esteira da produção do mestre (GALLO, 2013, p.64).

As respostas de P1 evocam a ideia de movimento que é próprio da dinâmica da produção conceitual. A filosofia não é um conjunto de teorias estáticas, inertes no espaço e tempo e sim um movimento que propicia o surgimento de novos conceitos. Interessante ainda notar que P1 entende que os professores deveriam propiciar aos estudantes que se arrisquem a pensar, a ousar a experiência do exercício filosófico. Na linguagem das DCE (PARANÁ,2009), esse momento de provocar o aluno ao pensamento seria o momento da aula entendido como problematização:

Ao problematizar, o professor convida o estudante a analisar o problema, o qual se faz por meio da investigação, que pode ser o primeiro passo para possibilitar a experiência filosófica.



É imprescindível recorrer à História da Filosofia e aos textos clássicos dos filósofos, pois neles o estudante se defronta com o pensamento filosófico, com diferentes maneiras de enfrentar o problema e, com as possíveis soluções já elaboradas, as quais orientam e dão qualidade à discussão (PARANÁ, 2009, p.60).

Mesmo P1 afirmando não utilizar-se plenamente das orientações contidas nas DCE (PARANÁ,2009) parece que sua prática, partindo de suas falas, é muito próxima das orientações contidas nas DCE (PARANÁ,2009) e de um entendimento da aula de filosofia enquanto experiência filosófica. Embora não possamos determinar quais são os alunos que participaram da pesquisa que são alunos de P1, é possível que muitos dos 81% que disseram que a filosofia tem grande importância na vida diária, o sejam. Esse percentual de 81% (276 alunos) disse que a filosofia tem grande importância na vida diária porque a Filosofia permite relacionar o modo de pensar dos filósofos com o modo de pensar de cada estudante.

Finalizando a observação sobre as respostas de P1, passamos às questões da categoria III intitulada Experiência Filosófica. A questão sobre a possibilidade da aula de Filosofia se constituir em uma experiência filosófica foi assim respondida por P1:

P1: “Apesar do ambiente escolar ser caótico, por motivos que não cabem descrever aqui, eu acredito na Filosofia e vejo resultados inesperados em alunos que despertam para o pensar e para o agir diferenciado”.

Nessa resposta podemos perceber o resultado de uma experiência filosófica: o agir diferenciado. Ou seja, o estudante tem contato com a diversidade conceitual da filosofia e através desse processo torna-se capaz de recriar seus próprios conceitos e esses conceitos como que dão um novo modo de comportar-se e posicionar-se diante do mundo. Questionado como podemos entender a contribuição de Deleuze ao pensar a filosofia enquanto criação de conceitos, respondeu P1 que toda a Filosofia tenta criar outras perspectivas e com

Deleuze temos a afirmação de que a Filosofia não pode estagnar em conceitos únicos. Em síntese, podemos perceber que as respostas de P1 estão distantes de um ensino meramente enciclopédico e se direcionam no sentido de uma Filosofia que provoque no aluno o desejo do pensar que por sua vez proporcione ao estudante uma modificação na sua própria maneira de compreender o mundo.

*Análise professor P2
em relação as três categorias*

Passando para P2, quanto à categoria I – Estrutura e elementos didáticos da aula de Filosofia. Quanto ao uso do texto clássico de Filosofia em sala de aula, P2 respondeu que utiliza textos filosóficos em sala de aula, mas que sempre procura apresentar previamente uma síntese aos alunos, para que os mesmos possam se situar quanto ao que será apresentado no texto filosófico. Quanto à questão de se iniciar a aula com uma mobilização para o conhecimento, conforme propõe as DCE (PARANÁ, 2009), o professor P2 respondeu afirmativamente, todavia, o entendimento dele é que essa mobilização para o conhecimento seja uma retomada de elementos de aulas anteriores. Segundo o texto das DCE (PARANÁ, 2009) de Filosofia, a aula de Filosofia iniciaria com uma mobilização para o conhecimento cujo entendimento seria o de que:

O ensino de Filosofia pode começar, por exemplo, pela exibição de um filme ou de uma imagem, da leitura de um texto jornalístico ou literário ou da audição de uma música. São inúmeras as possibilidades de atividades conduzidas pelo professor para instigar e motivar possíveis relações entre o cotidiano do estudante e o conteúdo filosófico a ser desenvolvido. A isso se denomina, nestas Diretrizes, mobilização para o conhecimento (PARANÁ, 2009, p.60).

Em outras palavras, o professor P2 parece não conhecer integralmente o que é entendido como mobilização para o conhecimento,

conforme expresso pelas DCE (PARANÁ, 2009). Por outro lado, o professor P2 está atento para garantir uma continuidade entre uma aula e outra de Filosofia, de modo que ele busca dar uma retomada de conteúdos da aula anterior para possibilitar que a aula seguinte tenha relação com a anterior. A resposta de P2 de como organiza sua aula exemplifica que ele também pensa o ensino de Filosofia como experiência filosófica, relacionado com o cotidiano. Eis a resposta quanto a como distribui os momentos de sua aula:

P2: “Do capítulo do livro didático, elenco alguns elementos gradativamente pretendendo um esquema mental para o aluno compreender a proposta; solicito ‘*feedbacks*’ e lembranças da aula anterior. A partir daí, enfatizo a situação, às vezes faço ‘ganchos’ com o cotidiano, e observo juízos apresentados pelos alunos, ou questionamentos; mantemos diálogos curtos. E, por fim, definimos ou a interpretação de texto, conforme o Livro Didático, ou uma redação a ver com o tema. Normalmente, nas aulas seguintes, com retomadas de elementos anteriores, discutimos e avaliamos as interpretações feitas pelos alunos: às vezes leem quatro versões diferentes, e finalizo com comentários. Sempre valorizando o trabalho do aluno”.

Embora não possamos identificar quais alunos que participaram da pesquisa são de quais professores, podemos supor que os 85% (288 alunos) que responderam que a aula de Filosofia é importante porque auxilia a pensar e formular conceitos sobre o mundo, tenham professores que pensem de modo similar a P2, no sentido de que entendam a importância da relação entre Filosofia e cotidiano dos alunos.

Quanto às respostas da categoria II – Visão filosófica sobre a própria aula de Filosofia, P2 respondeu à primeira questão que versa sobre a atual situação da disciplina Filosofia no currículo de modo a afirmar que é muito importante a visão de educador que o professor de Filosofia possui que acaba por determinar os procedimentos que ocorrem na sala de aula.

Quando perguntado se utiliza as orientações contidas nas Diretrizes Curriculares de Filosofia (DCE), não respondeu diretamente à questão, apenas afirmou que utiliza-se de recursos didáticos diversos e utiliza-se do texto filosófico em sala de aula e busca sempre perceber os “*feedbacks*” dos alunos em relação àquilo que foi trabalhado.

Com relação ao objetivo da disciplina de Filosofia no ensino médio, respondeu do seguinte modo:

P2: “Permitir discussões e debates de diversos temas. Orientar e contribuir para reflexões sobre a própria realidade, sobre as próprias crenças e pontos de vista. Na verdade, acredito que o principal objetivo da Filosofia enquanto disciplina do Ensino Médio deve ser oportunizar a mim e ao meu semelhante um momento para questionamentos sobre nossa realidade”.

Importante destacar que também o pensamento de P2 caminha no sentido de um ensino de Filosofia enquanto experiência filosófica, na medida em que ele afirma que o ensino de Filosofia deve oportunizar questionamentos sobre a realidade. O professor de Filosofia não tem condições de prever exatamente qual será o resultado de uma aula enquanto experiência filosófica, todavia, o que possibilita é motivar os alunos ao exercício do pensamento. Nas palavras de CERLETTI (2009):

Ensinar Filosofia, então, nunca terá garantias de que alguém “aprenda” a ser “um filósofo”, ao menos do modo como o professor o “deseja”. O que um bom professor tentará fazer é criar as condições para que talvez se dê um “amor”. Talvez a paixão do professor-filósofo pela filosofia seja “contagiosa”, e os alunos, para além de cumprir os requisitos formais do curso de uma disciplina filosófica, desejem filosofar deslumbrados por seu amor. [...] O ensino de filosofia – entendido como ensino do filosofar, de acordo com o que colocamos neste livro – se desdobra no limite do ensinável. Em cada pergunta que se formula, se ela é autêntica, há sempre algo da ordem do não sabido que gera uma tensão. No caso da filosofia, a atualização constante desse não saber é o motor e o estímulo do filosofar. Pois bem, o modo como alguém se pergunta e como ensaia suas respostas

tem uma dimensão que é irreduzível aos outros, porque toca o não sabido de cada um e a maneira peculiar de percorrer um trajeto em direção ao saber. [...] Os professores de filosofia ocupam o difícil lugar da transmissão, da provocação e do convite. Transmitem saberes, mas provocando o pensamento e convidando a pensar. Difundem certos conhecimentos, mas promovem sua apropriação pessoal (CERLETTI, 2009, p.39).

Assim, desse modo podemos compreender que há um limite do ensinável em filosofia, o professor, assim como expressa P2, proporciona condições de levar o estudante a pensar e criar conceitos, mas depende, numa linguagem psicanalítica, do desejo do estudante em desejar filosofar e poder relacionar conceitos.

Quanto às respostas de P2, vinculadas à categoria III – Experiência Filosófica, podemos dizer o que se segue. Em relação à questão se aula de Filosofia pode propiciar uma experiência filosófica, assim respondeu P2:

P2: “Perfeitamente. Acredito que a sala de aula pode revolucionar o mundo. Pode mover raízes. Pode recriar a sua própria realidade. É claro que a visão de filosofia, de mundo do educador é de fundamental importância. O conhecimento de mundo, de formação humana e sua política, que o educador traz para sala são responsáveis pela especificidade da disciplina”.

A resposta de P2 em nada se aproxima de um entendimento da aula de Filosofia enquanto enciclopédica porque aponta elementos como recriar a realidade que é próprio de um entendimento da aula de filosofia enquanto uma experiência filosófica que permita ao estudante reconfigurar sua própria existência.

Sobre a pertinência da proposta de Deleuze sobre a filosofia enquanto criação de conceitos, P2 concorda que essa concepção pode ser muito útil dentro das aulas do Ensino Médio permitindo ao aluno inclusive criar conceitos.

Com relação à possibilidade de se discutir em sala de aula sobre o “valor” dos valores em sala de aula, P2 acredita que traz grandes contribuições reflexivas, mas que há uma dificuldade com relação à diversidade de entendimentos a respeito dos valores é real e contundente.

Em síntese, podemos dizer que também P2, nas suas diversas falas, tem o entendimento de um ensino de filosofia que se volta para possibilitar ao estudante uma experiência filosófica. Pareceu, ao menos parcialmente, em algumas de suas falas, que não conhece plenamente as orientações das DCE (PARANÁ, 2009). Todavia, suas proposições caminham ao encontro do que é proposto pelas mesmas.

Análise professor P3 em relação as três categoriais

Passamos a investigar as falas de P3, inicialmente, quanto às respostas relacionadas com a Categoria I, intitulada Estrutura e elementos didáticos da aula de Filosofia. Quanto ao uso de texto clássico em sala de aula, assim se pronuncia:

P3: “O importante é desenvolver nos alunos uma competência leitora, seja de textos filosóficos, seja de texto clássico, desde que tenha o vocabulário filosófico”.

Sobre iniciar a aula de Filosofia com uma mobilização para o conhecimento, assim afirma P3:

P3: “Importantíssimo, visto que dá ao professor a oportunidade de saber o que o aluno sabe daquele tema e avaliar os seus conhecimentos”.

Sobre a estrutura da aula ou momentos de divisão da aula de Filosofia em momentos, P3 afirma que inicia escrevendo na lousa o tema que será trabalhado, questiona os alunos sobre o que sabem do tema e depois inicia a exposição dos conteúdos. Pode-se perce-

ber na fala de P3 falas mais objetivas que P2 e P1. Não está presente até o momento necessariamente uma preocupação com a criação conceitual dos estudantes.

Quanto às respostas de P3 na categoria II intitulada “Visão filosófica sobre a própria aula de Filosofia”, seguiu-se também respostas bem objetivas e pontuais. Perguntado sobre como está a disciplina Filosofia depois de seu retorno à grade curricular, respondeu: “Percebo que neste momento ela passa pela aceitação e pela afirmação perante os alunos”. Perguntado se utiliza as Diretrizes Curriculares de Filosofia nas suas aulas respondeu que utiliza, principalmente na preparação das aulas e como apoio para a sequência didática. É na resposta da questão sobre o objetivo principal da Filosofia no entendimento de P3 que observamos uma ênfase maior no entendimento da Filosofia enquanto experiência filosófica na medida em que seu objetivo principal seria a formação para a cidadania:

P3: “Auxiliar o ser humano no processo de formação da cidadania, ajudando-o a pensar sobre si mesmo e sobre o mundo e se engajar numa transformação da própria vida”.

Nessa fala de P3 é que podemos inferir uma compreensão menos enciclopédica e mais voltada para a experiência filosófica. Encontramos assim, uma menção ao que temos legalmente na legislação da LDB 9394/96, que é a formação para a cidadania e também vemos uma menção à transformação da própria vida partindo da experiência filosófica. Alves (2007, p.122), ao comentar sobre o entendimento da LDB 9394/96, no que se refere ao ensino de filosofia, assim afirma:

A introdução da disciplina Filosofia no Ensino Médio justifica-se, assim, por se tratar de uma mediação necessária na formação dos educandos no sentido de capacitá-los, teórica e metodologicamente para intervirem de forma efetiva, ativa e consequente em seu meio social, para transformá-lo. Em outras palavras, para preparar esse educando para o exercício da cidadania, que não se limita ao exercício do voto, como o demonstra

Canivez (1991, p.29), mas demanda uma participação concreta nas discussões e decisões sobre os “rumos do país”, ou como afirma Gramsci, noutra perspectiva, para formá-lo [...] entrementes como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (ALVES, 2002, p.122).

Entendemos que essa participação política emancipadora de cada estudante na sociedade ocorrerá à medida que o estudante tiver uma experiência filosófica que supere um entendimento apenas histórico da existência. Nietzsche, segundo Dias (1991), faz uma severa crítica ao ensino enciclopédico aos alemães responsáveis pelo ensino em sua época que valorizavam um tipo de conhecimento histórico e enciclopédico. Tal conhecimento era monumental e desvalorizava a vida e a existência. Nas palavras de Dias (1991):

Segundo Nietzsche, a educação que os jovens alemães recebem nas instituições de ensino funda-se numa concepção de cultura histórica que, ao privilegiar os acontecimentos e as personagens do passado, retira do presente sua efetividade e desenraiza o futuro. Uma história, um pensamento que não servem para engendrar vida e impor um novo sentido às coisas só podem ser úteis àqueles que querem manter a ordem estabelecida e o marasmo da vida cotidiana. [...] Para Nietzsche, é preciso ser jovem para compreender seu protesto. Sua aversão à cultura e à educação de sua época pode ser mal interpretada, isto é, pode ser considerada absurda e indigna do poderoso movimento histórico do século XIX, mas, seja como for, ele não deixa de exprimi-la. Os “espíritos históricos” confundem cultura com cultura histórica. Por isso, erudição alemã tornou-se uma espécie de saber em torno da cultura, um saber falso e artificial. Falso e artificial porque tolera a contradição entre vida e cultura. A cultura, na perspectiva de Nietzsche, só pode nascer, crescer, desenvolver-se a partir da vida e das necessidades da vida. Mas os alemães, por sua vez, a têm apenas como um adorno, uma “flor de papel decalcada sobre a vida” ou um conflito de açúcar para enfeitá-la (DIAS, 1991, p.60).

Assim, a experiência filosófica é um entendimento sobre o ensino de filosofia que busca relacionar o conhecimento científico filosófico

com a vida do estudante, porque se não há essa ligação, apenas teremos um conhecimento enciclopédico de filosofia que não é transformador da vida das pessoas.

Quanto às respostas de P3, no que se refere à possibilidade de uma aula ser uma experiência filosófica, o mesmo respondeu sucintamente também: “Sim, principalmente quando se trata de acontecimentos ou conhecimentos vinculados à sua realidade”.

Na pergunta sobre a possibilidade da utilização no Ensino Médio da compreensão da filosofia enquanto criadora de conceitos de Deleuze, assim afirma P3:

P3: “Sim, com uma visão crítica onde o próprio aluno cria os seus conceitos, sua visão de mundo construída coletivamente a partir dos conceitos estudados”.

Na pergunta sobre a pertinência de se pensar uma avaliação do valor dos valores em aulas do Ensino Médio, seguindo o entendimento teórico de Nietzsche, assim falou P3:

P3: “Com certeza, através da ética, do princípio de igualdade, solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças sociais, ele poderá entender e procurar integrar esses valores à sua vida, contribuindo assim para uma sociedade mais justa”.

Desse modo, podemos perceber que P3 se diferenciou por respostas mais sucintas e objetivas, todavia, deixa nas suas respostas um entendimento também de um ensino de Filosofia que tenham alguma relação com a vida, com o existencial dos alunos. Os 73% dos alunos (248 estudantes) que responderam que as temáticas relacionadas à Ética e valores na aula de Filosofia são importantes na medida em que, por meio dessas temáticas, os estudantes podem pensar, avaliar os próprios valores, também vem ao encontro de nossa intenção de defender um ensino de filosofia que propicie criar conceitos ou avaliar o valor dos valores.

*Análise professor P4
em relação as três categoriais*

Analisando as respostas de P4, no que se refere à I Categoria intitulada “Estrutura e elementos didáticos da aula de Filosofia”, podemos destacar que na questão em que se investiga sobre a importância do texto clássico em sala de aula, assim se pronuncia:

P4: “Os textos clássicos são bons, mas para o estudante do Ensino Médio, acredito que devemos utilizar textos que nos condicionem a voltar para a nossa realidade atual e abordar temas que os alunos se envolvam e assim despertar neles o senso reflexivo e crítico”.

Desse modo, vemos que P4 valoriza também os textos clássicos de filosofia no ensino médio, fazendo a ressalva de que devem ser escolhidos textos de acordo com a capacidade dos alunos e os temas também devem vir ao encontro das suas temáticas de interesse. Quanto à mobilização para o conhecimento, enquanto um elemento inicial de cada aula, conforme proposto pelas DCE (PARANÁ, 2009), é algo muito importante no entendimento de P4, na medida em que possibilita que o aluno volte sua atenção para a aula e com isso o aluno se motive para compreender o conteúdo estudado.

As afirmações dos professores P1, P2, P3 e P4 quando afirmam que, a seu modo, iniciam a aula com uma mobilização ao conhecimento, são confirmadas por 59% dos estudantes (201 respostas), que afirmaram na pesquisa com os alunos que os professores iniciam a aula com uma mobilização para o assunto filosófico que será estudado, apresentando inicialmente algum fato do cotidiano, para depois iniciar o estudo propriamente filosófico.

Sobre a estrutura da aula utilizada, ele se expressa nos seguintes termos:

P4: “Em minha aula utilizo textos jornalísticos e o livro didático; ou seja, a estrutura de minha aula geralmente é com leitura, explicações, debates e, por fim, faço atividades como: responder questões, elaborar textos e, às vezes, desenhos”.

Interessante o destaque que P4 concede aos textos jornalísticos, que é uma das possibilidades apresentadas pelas Diretrizes Curriculares de Filosofia (DCE) e também se utiliza de desenhos como atividade no ensino de Filosofia. Isso parece importante porque o desenho supera o registro conceitual apenas lógico e racional da gramática e entra no domínio da arte e no âmbito da estética.

Quanto à categoria II, intitulada “Visão Filosófica sobre a própria aula de Filosofia”, encontramos como resposta de P4 no que se refere ao entendimento da situação atual da disciplina “Filosofia” na grade curricular:

P4: “A filosofia está caminhando bem na grade curricular, está mostrando que ela se faz necessária na nossa busca de conhecimento. Mas devo ressaltar que a Filosofia ainda merece ser mais bem vista pelos alunos, pois alguns ainda desvalorizam a disciplina”.

Essa informação de P4 de que alguns alunos ainda não valorizam a disciplina Filosofia é confirmada pela pesquisa com os alunos. Sobre a questão da importância da disciplina de Filosofia, 12% responderam que tem importância porque querem ser aprovados no vestibular e 7% responderam que não tem muita importância porque o pensamento dos filósofos refere-se ao tempo em que eles viveram que nada tem a ver com a nossa realidade atual.

Quando perguntado como realiza a prática das orientações contidas nas Diretrizes Curriculares de Filosofia em suas aulas, P4, respondeu que:

P4: “Utilizo filmes, textos jornalísticos e músicas que são sugestões das diretrizes e me ajudam na mobilização dos conteúdos. Mas devo considerar que não consigo utilizar sempre”.

Quanto à questão sobre o objetivo principal da disciplina de Filosofia, P4 respondeu que o objetivo principal da Filosofia é fazer com que os alunos sejam mais reflexivos, questionadores, ou seja, saiam da zona de conforto e queiram aprender a conhecer sempre mais. Nesse aspecto, a resposta de um entendimento da Filosofia enquanto reflexão difere do posicionamento teórico de Deleuze apresentado na obra “O que é Filosofia?”. Deleuze e Guattari (2010) apresentam que a Filosofia não é reflexão, porque para refletir as pessoas não precisam de filosofia.

Vemos ao menos o que a Filosofia não é: ela não é contemplação, nem reflexão, nem comunicação, mesmo se ela pôde acreditar ser ora uma, ora outra coisa, em razão da capacidade de que toda disciplina tem de engendrar suas próprias ilusões, e se esconder atrás de uma névoa que ela emite especialmente. Ela não é reflexão, porque ninguém precisa de Filosofia para refletir sobre o que quer que seja: acredita-se dar muito à Filosofia fazendo dela a arte da reflexão, mas retira-se tudo dela, pois os matemáticos como tais não esperaram jamais os filósofos para refletir sobre a matemática, nem os artistas sobre a pintura ou a música; dizer que eles se tornam então filósofos é uma brincadeira de mau gosto, já que sua reflexão pertence à sua criação respectiva. Toda criação é singular, e o conceito como criação propriamente filosófica é sempre uma singularidade. O primeiro princípio da filosofia é que os Universais não explicam nada, eles próprios devem ser explicados (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p.13).

De qualquer forma, a resposta de P4 indica um ensino de Filosofia voltado para a experiência filosófica na medida em que possibilita o entendimento de que a Filosofia seja uma arte de refletir. E a reflexão caminha no sentido também de uma experiência filosófica, na medida em que através da reflexão as pessoas passam a pensar sobre os valores e conceitos vigentes em suas existências e na sociedade.

Quanto às questões relacionadas com a terceira categoria de P4, intitulada “Experiência Filosófica”, podemos perceber uma sinceridade por parte de P4 ao responder que desconhece a proposta de Deleuze enquanto criação de conceitos. Sobre o fato da possibilidade da aula de Filosofia ser uma experiência filosófica, a resposta foi a seguinte:

P4: “Infelizmente ainda temos salas numerosas e isso dificulta o nosso trabalho, considerando que a Filosofia e todas as outras disciplinas necessitam de grande atenção”.

Desse modo, P4 entende que é possível uma experiência filosófica na aula de Filosofia que é dificultada devido ao número excessivo de estudantes por sala de aula. E sobre a pertinência da utilização do instrumental teórico de Nietzsche no que se refere a pensar a aula de Filosofia enquanto momento para se pensar no valor dos valores, P4 respondeu que:

P4: “Sim, acredito que a filosofia coloca muito a questão dos valores e quando o aluno se depara com seus próprios valores podemos perceber que eles se sentem instigados a pesquisar e a conhecer sobre suas origens”.

Paschoal (2003) ao discorrer sobre o conceito de “genealogia” em Nietzsche, retrata parcialmente a resposta de P4 quanto ao uso do conceito de valor dos valores de Nietzsche em sala de aula. Ele explica a especificidade das contribuições de Nietzsche no âmbito da moral nos seguintes termos:

Para Nietzsche não interessava revolver hipóteses sobre a origem da moral (nesse caso, entendido como mera especulação, o termo origem é escrito como “Ursprung”), mas tratar do “valor” da moral. A preocupação com o valor da moral surge da desconfiança cada vez mais acentuada de que a moral, na sua formulação mais moderna (Schopenhauer), seria uma negação da vida e dos instintos. [...] Nietzsche reafirma a necessidade que se impõe de uma crítica aos valores morais, mais precisamente de uma avaliação do “valor” desses valores. A genealogia, entendida agora como uma “nova exigência” que se impõe

a partir de uma necessidade do presente, é descrita de duas formas: enquanto um “método” de trabalho ela é apresentada como “um conhecimento das condições e circunstâncias nas quais nasceram, sob as quais se desenvolveram e se modificaram” os valores morais (PASCHOAL, 2003, p.58).

Desse modo, conforme o próprio entendimento de P4, a aula de Filosofia pode tornar-se o momento de uma autogenealogia dos valores de cada estudante procurando compreender os seus valores e a origem dos mesmos em sua própria existência. Desse modo, pensar sobre os valores é realizar uma experiência filosófica na medida em que, através de se pensar sobre os valores, se torna possível pensar sobre as próprias instâncias valorativas.

Em síntese da fala dos 4 professores, P1, P2, P3, P4, podemos verificar que todos eles têm uma visão de ensino de Filosofia que se aproxima em muito de uma visão que não se limite ao ensino enciclopédico da Filosofia. Quanto à possibilidade da aula de filosofia efetivar-se enquanto uma experiência filosófica, eles respondem afirmativamente, mas apresentam a realidade da situação concreta enquanto uma situação que diminui a efetividade da possibilidade de se realizar uma experiência filosófica e um dos elementos apresentados é o excesso do número de alunos em sala de aula. Observando ainda as respostas dos professores é possível perceber que nem todos seguem a sugestão apresentada pelas Diretrizes Curriculares de Filosofia de se dividir a aula em 4 momentos (mobilização para o conhecimento, investigação, problematização e criação de conceitos). Dá-se a entender pela fala de alguns dos professores que não conhecem exatamente essa orientação. Todos os professores, no entanto, apresentam que é importante iniciar a aula com uma mobilização para o conhecimento, começando a aula com uma retomada de conteúdos, mas não deixam explícito que preparam aulas pensando nos 4 momentos pensados pelas DCE (PARANÁ,2009). Ainda sobre as DCE (PARANÁ,2009), os professores afirmam conhecê-la e utilizá-la, mas diante das diversas

realidades encontradas no cotidiano escolar faz-se necessária uma flexibilização para adaptar à realidade.

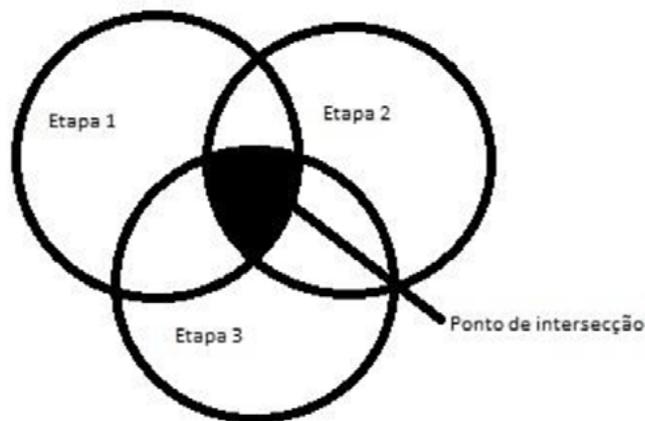
E ainda podemos enfatizar que os resultados da pesquisa com os estudantes permitem verificar que os professores entrevistados foram bastante sinceros ao responderem às questões. De modo geral, podemos verificar que o entendimento dos professores é de um ensino de Filosofia que não esteja enclausurado nos limites da mera teoria, mas que seja um ensino de Filosofia que permita ao estudante do Ensino Médio criar conceitos e avaliar o valor dos valores. Todos os professores entrevistados, exceto um deles que afirma desconhecer Deleuze, consideraram oportuna uma abordagem de ensino de Filosofia no Ensino Médio que considere a proposta deleuziana da Filosofia enquanto criação de conceitos e não mera reflexão. E ainda os professores entrevistados, P1, P2, P3 e P4 consideraram oportuno que se tematize nas aulas uma investigação sobre a proposta de Nietzsche de se realizar uma indagação não apenas sobre a moral, mas também sobre o valor dos valores. Ou seja, uma investigação genealógica sobre a origem dos valores morais presentes na sociedade em que vivemos.

*Experiência Filosófica:
uma análise a partir dos sujeitos investigados*

Na seção 3.4 realizamos a apresentação dos dados, nas seções seguintes foram apresentados detalhadamente os dados de cada uma das etapas da pesquisa. Na seção 3.5 realizamos a constituição das categorias que contribuiriam em nossas análises na seção 3.6. Essa seção tem como objetivo analisar as sobreposições ou as intersecções entre os três momentos da coleta de dados, buscando evidenciar quais os elementos comuns das três etapas que permitem inferir sobre os elementos que constituem o que estamos chamando de uma aula enquanto experiência filosófica.

Para poder demonstrar de uma forma mais clara para o leitor o nosso objetivo nessa análise, optamos por fazer uma analogia com o Diagrama de Venn, em que cada conjunto representa os dados obtidos em cada etapa da pesquisa e consideraremos como elementos importantes nessa seção. As informações que estiverem enquanto intersecção, sendo comuns as três etapas, permitindo realizar algumas afirmações sobre o que caracteriza uma aula enquanto experiência filosófica. Considerando o Diagrama de Venn teremos então: (Etapa 1 – Pesquisa com Professores do Paraná; Etapa 2 – Pesquisa com estudantes do ensino médio; Etapa 3 – Entrevista com Professores do NRE de Jacarezinho).

Figura 2 - Diagrama de Venn



Fonte: o autor (2015).

Para apresentar os elementos que compõem os pontos de intersecção entre as três etapas representadas pelos conjuntos, serão explicitadas em três grupos:

- a) a situação do ensino de Filosofia no Paraná na atualidade;

- b) Os elementos didáticos que possibilitam uma experiência filosófica;
- c) as contribuições das Diretrizes Curriculares de Filosofia do Paraná e dos referenciais teóricos de Nietzsche e Deleuze com o objetivo de possibilitar aos estudantes uma experiência filosófica.

Iniciemos verificando a situação do ensino de Filosofia no Paraná. A pesquisa *Google Docs* permitiu que visualizássemos que há um bom número, 86%, de concursados atuando no ensino de filosofia do Paraná com um período de trabalho como professores. Ainda essa pesquisa demonstrou que é predominante o trabalho de professores contratados no ensino de Filosofia. No entendimento, por sua vez, dos estudantes, (pesquisa com estudantes) percebe-se que os estudantes têm uma compreensão adequada a uma possibilidade de que se efetive uma experiência filosófica na medida em que 85% acredita que a aula de Filosofia é importante porque auxilia a pensar e a formular conceitos sobre o mundo e sobre as pessoas.

De acordo com o que os filósofos pensaram e ainda 81% dos estudantes destacaram que há uma importância na relação entre filosofia e vida cotidiana na medida em que entendem que a disciplina Filosofia tem importância porque permite aos estudantes relacionar o pensamento dos filósofos com seu próprio modo de pensar a realidade. Na entrevista com os professores do Núcleo Regional de Ensino de Jacarezinho pudemos vislumbrar que de modo preponderante os professores percebem que gradativamente as condições didáticas sobre o ensino de Filosofia no Paraná estão melhorando. Paulatinamente estão sendo criadas as possibilidades para que se efetive um ensino de filosofia com condições de possibilidade para uma experiência filosófica para os estudantes de filosofia do Ensino Médio.

Os professores entrevistados evidenciaram a questão de que não podemos supervalorizar a Filosofia e nem negligenciar sua importância no currículo do ensino médio. Foram apresentadas pelos professores diversas dificuldades estruturais como, por exemplo, o excesso de número de estudantes em sala de aula. São situações estruturais que inviabilizam que o ensino de filosofia ocorra de maneira mais satisfatória.

Segundo os professores entrevistados, a aula de Filosofia deve permitir discussões e debates e deve orientar e contribuir para reflexões sobre a própria realidade, sobre as próprias crenças e pontos de vista. Nas respostas, os professores evidenciaram o papel de questionamento que a filosofia se propõe diante da sociedade. Ela questiona valores e as mais diversas situações que muitas vezes são consideradas naturais e na realidade são construções humanas.

Quanto aos elementos didáticos que possibilitam uma experiência filosófica ressaltamos que entendemos ser relevante que se ensine filosofia conjugando temáticas filosóficas com a história da filosofia tendo em vista que ambas as perspectivas são complementares e nesse sentido foi um percentual de 74% dos professores (pesquisa *Google Docs*) que entenderam que essa é a melhor opção para se poder efetivar um ensino de filosofia que propicie uma experiência filosófica. Um recurso metodológico importante que também foi apontado pelos professores da pesquisa *Google Docse* que teve um percentual de respostas elevado (61%) é quanto a possibilidade de utilização de textos filosóficos em sala de aula.

Os textos filosóficos permitem uma interpretação por parte do aluno de como um determinado filósofo se propôs a examinar um determinado problema filosófico. Nesse sentido, a pesquisa *Google Docs* (com professores de Filosofia do Paraná) apontou ainda para um índice preponderante, 87%, de professores que entendem que as avaliações de filosofia, por sua vez, tenham como referência os conhecimentos em filosofia aliados à capacidade desenvolvida pelo estudante

em criar conceitos com base na experiência filosófica ocorrida. E em contrapartida, os estudantes, por sua vez, afirmaram que seus professores exigem nas avaliações além do conhecimento da teoria dos filósofos, um posicionamento pessoal no sentido de que os estudantes argumentem sobre os conceitos a respeito do mundo.

Considerando as entrevistas dos professores do Núcleo Regional de Ensino de Jacarezinho é relevante apresentar que há um entendimento do caráter dinâmico da Filosofia enquanto uma disciplina desconfortante e transformadora. Segundo os entrevistados a Filosofia tem a tarefa de propiciar questionamento sobre as mais diversas situações da sociedade e assim ela é desconfortante e muitas vezes até incômoda para aqueles que querem manter o *status quo*. Pensando ainda sobre os elementos didáticos os professores entrevistados consideram importante com o objetivo de se permitir a experiência filosófica dos estudantes de que se estruture a aula iniciando por uma mobilização pelo conhecimento e culminando com a criação conceitual.

Quanto as contribuições das Diretrizes Curriculares para o ensino de Filosofia no Estado do Paraná, encontramos na pesquisa com os professores do Paraná que 85% entende como um subsídio importante que contém orientações de relevância didática para o cotidiano do professor. E nesse sentido também 73% dos professores da pesquisa com professores do Paraná acreditam que é relevante a divisão da aula em momentos conforme as Diretrizes Curriculares de Filosofia do Estado do Paraná apresentam. E ainda conforme vimos 96% dos professores de Filosofia do Estado do Paraná acreditam que a aula de filosofia deve ser o momento em que se possibilite ao estudante realizar uma experiência filosófica que propicie ao mesmo tempo uma reflexão sobre seus valores e uma autorreflexão sobre a origem deles.

A partir do entendimento dos professores do Paraná (pesquisa *Google Docs*) à relevância da compreensão de Deleuze sobre a Filosofia enquanto criação de conceitos no sentido de conceitualmente se

pensar nas condições para que o estudante do ensino médio tenha condições de efetivar uma experiência filosófica que seja produtora. Na pesquisa dos estudantes, por sua vez, encontramos a resposta (73%) dos estudantes afirmando que os conteúdos relacionados com a ética e os valores na aula de Filosofia são importantes na medida em que, por meio dessas temáticas, os estudantes podem pensar, avaliar os próprios valores. Nas respostas dos professores do Núcleo Regional de Jacarezinho, pode-se perceber como eles entendem a relevância da compreensão de Deleuze de que a filosofia é criação de conceitos na medida em que a Filosofia não pode se estagnar em conceitos únicos, a pluralidade conceitual é importante.

Enfim, ao realizar um entrelaçamento entre as três etapas da pesquisa, podemos evidenciar que as contribuições de Deleuze e Nietzsche são relevantes na medida em que possibilitam criar conceitos e avaliar o valor dos valores superando o mero ensino enciclopédico. Percebe-se que paulatinamente o ensino de Filosofia no Paraná está ganhando consistência e permitindo cada vez mais aulas que oportunizem aos estudantes de Filosofia uma experiência do pensamento. Didaticamente falando o que pudemos evidenciar é que tanto professores como estudantes consideram relevante para que se efetive uma aula enquanto experiência filosófica de que a aula inicie com uma mobilização para o conhecimento e culmine com a criação conceitual.

Sobre as Diretrizes Curriculares de Filosofia no Estado do Paraná, percebeu-se que além das respostas dos professores afirmativas quanto a sua utilização, os estudantes através de suas respostas também confirmaram sua relevância no sentido de criar condições para um ensino de Filosofia que supere o enciclopedismo. Urge ressaltar o que é enfatizado pelas DCE de que é extremamente relevante para o ensino de filosofia enquanto experiência filosófica a utilização de fragmentos de textos filosóficos nas aulas de filosofia possibilitando uma abertura para a interpretação dos estudantes e também para uma articulação entre a objetividade conceitual e a subjetividade experiencial de cada estudante.



Considerações Finais

Nossas investigações longe de propiciarem afirmações definitivas, evidenciam reflexões e questionamentos sobre o ensino de filosofia enquanto uma experiência filosófica. O objetivo desta investigação foi verificar em que medida o professor pode oferecer aulas de Filosofia que não se limitem a um ensino meramente enciclopédico. Entendemos por enciclopedismo a forma de se compreender o ensino de Filosofia tendo como objetivo apenas a memorização dos sistemas filosóficos historicamente constituídos.

Nosso referencial teórico foram Deleuze, Nietzsche e comentaristas a respeito do ensino de filosofia. Apresentamos que a filosofia passou por diversos movimentos pendulares, ora de presença, ora de ausência. Constatamos que desde os jesuítas, muitas vezes prevaleceu um ensino enciclopédico, fundamentado na memorização dos sistemas filosóficos, sem a menor relação com o cotidiano dos estudantes. Defendemos, ao longo de nossas investigações, o ensino de Filosofia como experiência filosófica, oferecendo um ensino em que se defende o exercício do pensamento dos estudantes.

Partimos do pressuposto de que o ensino de Filosofia não deve ser entendido apenas como um problema pedagógico, mas é, em última instância, uma questão filosófica. No primeiro capítulo iniciamos com a reflexão sobre o justo valor que deve ser atribuído à História da Filosofia. Concluímos que, sem a presença da História da Filosofia, as aulas seriam reduzidas a um mero diálogo entre pessoas. Por outro lado, a História da Filosofia não é um fim em si mesmo, deve propiciar aos estudantes a oportunidade relacionar os conceitos dos filósofos com os seus próprios conceitos.

Investigamos sobre a Filosofia dos valores em Nietzsche. Esse filósofo no ensaio “Sobre Verdade e Mentira num Sentido Extramoral” ressignifica o conceito de verdade. Nietzsche entende a verdade como uma metáfora. As verdades seriam metáforas cristalizadas pelo ser humano que busca a verdade, desejo inerente ao ser humano. Nietzsche também ressignifica o entendimento sobre os valores. O filósofo alemão defende que os valores são criações humanas e é necessário um esforço genealógico para se investigar as forças e relações de forças que engendraram determinados valores. Pensar sobre o valor dos valores é um exercício de se investigar a genealogia dos valores vigentes na sociedade em que vivemos. No senso comum, consagra-se a aceitação dos valores vigentes na atual sociedade como valores que desde sempre existiram e que foram inseridos como que pelo “dedo de Deus” e não podem ser questionados. Para Nietzsche, pelo contrário, os valores são demasiadamente humanos e, caso investiguemos, encontraremos a origem dos valores. Nietzsche não quer instaurar um relativismo, mas provocar o seu leitor a uma reflexão sobre a origem genealógica dos valores que por muito tempo na própria história da Filosofia não foram questionados.

Percebemos a contribuição teórica de Deleuze e Guattari com o entendimento de que a Filosofia é a criação de conceitos. E vimos que, para criar conceitos, faz-se necessário que o filósofo instaure um plano de imanência. O conceito de imanência opõe-se ao conceito de transcendência; ou seja, a Filosofia de Deleuze parte do imanente, diferente da Filosofia da tradição, cujo enfoque foi a transcendência. Na interpretação de Gallo (2008a, p.35), o exercício da criação de conceitos é a própria recriação do mundo na medida em que através dela ressignificamos a nossa própria existência e damos novas significações ao próprio mundo em que vivemos. A aula de Filosofia enquanto momento de criação de conceitos é o momento que permite ao estudante expressar sua maneira inédita de elaborar conceitos e de ressignificar sua própria existência ao pensar no “valor” dos valores.

Procuramos conhecer as linhas gerais das orientações das Diretrizes Curriculares de Filosofia do Estado do Paraná (DCE). Inventariamos o histórico do surgimento das DCE (PARANÁ,2009), que teve como revisor o Prof. Dr. Silvio Gallo, referência nos estudos sobre Deleuze no Brasil. As DCE (PARANÁ,2009) de Filosofia organizam o ensino de Filosofia no Ensino Médio em 6 conteúdos estruturantes: Mito e Filosofia, Teoria do Conhecimento, Ética, Filosofia Política, Filosofia da Ciência e Estética. Das várias orientações das DCE (PARANÁ,2009) destacamos a recomendação da utilização do texto clássico dos filósofos em sala de aula e a divisão da aula em momentos: iniciando com a mobilização para o conhecimento, passando pela problematização, investigação e culminando com a criação de conceitos.

Em razão da importância dada pelas DCE (PARANÁ,2009) ao texto filosófico em sala de aula, dedicamos uma seção à referida temática. Severino (2009) afirma que a leitura de um texto filosófico passa pelas seguintes etapas: análise textual, análise temática, análise interpretativa, da problematização e da reelaboração reflexiva. É de fundamental importância a leitura dos textos clássicos em sala de aula, tendo em vista que é um contato direto com o que foi escrito pelo filósofo e abre margem ao estudante para que interprete o texto filosófico. De modo diverso, quando apenas se utilizam manuais de Filosofia, corre-se o risco de reproduzir a interpretação filosófica dos autores dos manuais.

Em nossas investigações, evidenciamos que, quando a aula de Filosofia permite a criação de conceitos e ou avaliação do valor dos valores, está se permitindo que o estudante realize uma experiência filosófica. As duas atividades (criar conceitos e avaliar o valor dos valores) estão intimamente relacionadas na medida em que ao criar conceitos o estudante estará repensando seus valores e avaliando os valores vigentes na sociedade. Do mesmo modo, ao avaliar o valor dos valores, o estudante também estará recriando conceitos e criando novos conceitos.

Quanto aos objetivos propostos, inicialmente devemos afirmar que através da análise dos dados nas três etapas (pesquisa *Google Docs* com professores de todo Paraná, questionário com 340 estudantes do NRE de Jacarezinho e entrevista com 4 professores) é possível inferir que é possível um ensino de Filosofia que propicie uma experiência filosófica aos estudantes. Principalmente em relação às respostas dos professores entrevistados ficou evidenciado que todos têm uma compreensão do ensino de Filosofia que dialoga com o cotidiano dos estudantes.

Pensando nos objetivos específicos, evidenciamos que, observando os ditos e não ditos, os professores de Filosofia do Paraná conhecem parcialmente as Diretrizes Curriculares de Filosofia do Paraná (DCE). Alguns professores demonstraram não conhecer, por exemplo, a divisão da aula, segundo as DCE (PARANÁ, 2009) em mobilização para o conhecimento, problematização, investigação e criação dos conceitos. Mas todos afirmam teoricamente que as DCE (PARANÁ, 2009) são de grande relevância para a prática cotidiana da sala de aula e reconheceram que nem sempre é possível seguir todas as orientações das DCE (PARANÁ, 2009), tendo em vista que é necessária uma flexibilidade para poder atender as demandas diversas das salas de aula.

Desse modo, as DCE (PARANÁ, 2009), se conhecidas e observadas, podem contribuir em muito para propiciar no Estado do Paraná um ensino de Filosofia que se distancie do enciclopedismo e se aproxime do ensino de Filosofia enquanto experiência filosófica. Quanto às contribuições de Nietzsche e Deleuze para um ensino que propicie uma experiência filosófica, é confirmado pelas respostas dos professores que disseram ser muito oportunas as contribuições de ambos os filósofos na medida em que evidenciam um modo de se compreender o ensino filosófico que não seja doutrinador.

Do ponto de vista estrutural podemos inferir que os professores entrevistados organizam as aulas de modo que se supere o

enciclopedismo. Isso é confirmado com o fato de 87% dos professores da pesquisa *Google Docs* (professores de todo o Paraná) nas avaliações exigirem, além dos conhecimentos em História da Filosofia, que o aluno seja capaz de argumentar e relacionar os conceitos filosóficos com um exercício filosófico que possibilite ao estudante criar conceitos ou avaliar o valor dos valores. Ainda nesse sentido, 75% dos 340 estudantes que responderam ao questionário confirmam que seus professores exigem, além do conhecimento teórico, um posicionamento pessoal nas avaliações.

O ensino de Filosofia no Paraná encontra-se em movimento. Como percebemos houve todo um processo histórico na construção do texto das DCE (PARANÁ, 2009) e pelos dados inferimos que nem todos os professores a valorizam na prática como o deveriam. Apenas 59% dos estudantes responderam que seus respectivos professores iniciam as aulas com uma mobilização para o conhecimento, o que demonstra que ainda é necessário um trabalho de divulgação das DCE (PARANÁ, 2009) e de diálogo com os professores para que valorizem a dinâmica da divisão das aulas em momentos conforme proposto pelas DCE (PARANÁ, 2009).

Da pesquisa *Google Docs* -(professores de todo o Paraná) tivemos o resultado de 96% dos professores que acreditam que a aula de Filosofia deve ser o momento de que o aluno possa ter uma experiência filosófica que propicie ao mesmo formar conceitos e ou avaliar o valor dos valores. Interessante notar que os 4 professores do Núcleo Regional de Ensino de Jacarezinho enfatizaram que a Filosofia deve formar para a cidadania. E as próprias respostas dos alunos confirmam esse entendimento quando 85% dos 340 alunos responderam que a disciplina Filosofia é importante porque auxilia a pensar e a formular conceitos sobre o mundo.

Ao realizarmos uma analogia com o Diagrama de Venn e tentarmos verificar o que há de comum nas três etapas da pesquisa realizada

podemos evidenciar que seja professores seja estudantes do Paraná anseiam por aulas que não se reduzam ao mero enciclopedismo. Anseiam por aulas de Filosofia que relacionem teoria e vida. De modo geral, percebeu-se que cada vez o ensino de Filosofia está se estruturando no Estado do Paraná, de modo, a possibilitar aos estudantes uma experiência filosófica. Considerando os elementos didáticos, evidenciou-se que uma aula enquanto experiência filosófica deve ter como perspectiva que a avaliação de filosofia deve considerar o modo como o estudante formulava seus conceitos e como passou a criar conceitos após o estudo de determinado tema filosófico.

Enfim, as respostas do questionário com alunos também apontaram no sentido de que eles compreendem que a Filosofia não é um conhecimento segmentado da vida cotidiana e que entendem que a Filosofia não é uma disciplina a ser ensinada em forma de conteúdos apenas teóricos sem uma relação com a existência de cada estudante. Esperamos em futuras investigações buscar também contribuições da psicanálise para se pensar a aula de Filosofia enquanto experiência filosófica. Entendemos que os conceitos fundamentais da psicanálise que valorizam a singularidade do estudante podem trazer grandes contribuições no sentido de se pensar um ensino de Filosofia que se distancie do enciclopedismo.

Referências

ALMEIDA, Rogério Miranda. **Nietzsche e o paradoxo**. São Paulo: Loyola, 2005.

ALVES, Dalton José. **A Filosofia no ensino médio**: ambiguidades e contradições da LDB. Campinas: Autores Associados, 2007.

ANSELL-PEARSON, Keith. **Nietzsche como pensador político**: uma introdução. Tradução de Mauro Gama, Cláudia Martinelli. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

ASPIS, Renata Lima; GALLO, Silvio. **Ensinar Filosofia**: um livro para professores. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORTONI-RICARDO, Stela Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BENETTI, Cláudia Cisiane. **Filosofia e Ensino**: singularidade e diferença entre Lacan e Deleuze. Ijuí: Unijuí, 2006 (Coleção Filosofia e Ensino).

BRASIL, Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases Nacionais**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, Lei 11.684/08. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/93696/lei11684-08>>. Acesso em: 12 jun. 2014.

CARTOLANO, Maria Tereza Penteado. **Filosofia no ensino de 2º grau**. São Paulo: Cortez, 1985.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de Filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CRUZ, Denise Viuniski da Nova; MOSTAFA, Solange Puntel. **Para ler a Filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari**. Campinas: Editora Alínea, 2009.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a Filosofia**. Porto (Portugal): Res Editora, 2001.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

DENAT, Céline. **Nietzsche, pensador da história?** Do problema do “sentido histórico” à exigência genealógica. São Paulo: Cadernos Nietzsche, n.24, 2009.

DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche educador**. São Paulo: Scipione, 1991.

DUTRA, Jorge da Cunha; PINO, Mauro A. B. Del. Resgate histórico do ensino de filosofia nas escolas brasileiras: do século XVI ao século XXI. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação. Campo Grande, v. 16, n. 31, p.85-93, jan./jun. 2010.

FAVRETO, Kleber Elemar. **O filósofo educador e a filosofia criadora**: uma análise da “pedagogia do conceito” de Deleuze e Guattari. *Polymatheia*, v.6, n.9, 2013.

Flick, Uwe. **Métodos de pesquisa**: uma introdução à pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GALLINA, Simone F. S. **A disciplina de filosofia e o ensino médio**. In: GALLO, S.; KOHAN, W. O. (Orgs.). *Filosofia no Ensino Médio*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GALLO, Sívio. A Filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. In: SILVEIRA, Renê J. T. et al. (Orgs.), **Filosofia no ensino médio**: temas, problemas e propostas. São Paulo: Loyola, 2007, p.15-36.

GALLO, Sívio. **Deleuze & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008a.

GALLO, Sívio. **Metodologia do ensino de filosofia**: uma didática para o ensino médio. Campinas: Papyrus, 2013.

GALLO, Sívio. Para além da explicação: o professor e o aprendizado ativo da filosofia. In: KUIAVA, Evaldo Antônio; SANGALLI, Idalgo José; CARBONARA, Vanderlei (Orgs.), **Filosofia, formação docente e cidadania**. Ijuí: Unijuí, 2008b.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisas**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIROTTI, Armando. **Didáticas, metodologias e experiências a respeito da filosofia no ensino médio**. Florianópolis, v.13, n.1, p.40-72, jan./jun.2012.

HEUSER, Ester Maria Dreher. **Pensar em Deleuze**: violência e empirismo no ensino de filosofia. Ijuí: Unijuí, 2010.

HORN, Geraldo Balduino. **Ensinar filosofia**: pressupostos teóricos e metodológicos. Ijuí: Unijuí, 2009.

HORN, Geraldo Balduino; VALESE, Rui. O sentido e o “lugar” do texto filosófico nas aulas de Filosofia do Ensino Médio. In: NOVAES, José Luiz Correa (Org.), **Filosofia e seu ensino**: desafios emergentes. Porto Alegre: Sulina, 2010.

JONAS, Hans. **O princípio responsabilidade**: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. Rio de Janeiro: Contraponto, Ed.PUC-Rio,2006.

LOPES, Rogério Antonio. **Elementos de retórica em Nietzsche**. São Paulo: Loyola, 2006.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Trad. de Valério Rodhen. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

KLEIN, Glauber Cesar; SILVA, Diógenes Galdino Morais. Uma defesa da leitura dos clássicos no ensino médio. **Revista do NESEF Filosofia e Ensino**. Educação filosófica, ensino de filosofia e política educacional: análises e perspectivas. Curitiba. UFPR, v.4, n.4, jan./jun. 2014, p.20-32.

KOFMAN, Sarah. **Nietzsche and Metaphor**. Translated by Duncan Large. Stanford, California: Stanford University Press, 1993.

KOHAN, W. O. (Orgs.). **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

KOHAN, Omar Walter. **Filosofia**: o paradoxo de aprender e ensinar. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009 (Coleção Ensino de Filosofia).

KONDER, Leandro. **Filosofia e educação**: de Sócrates a Habermas. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2006.

LOPES, Rogério Antônio. **Ceticismo e vida contemplativa em Nietzsche**. Belo Horizonte: FAFICH/UFMG, 2008 (Tese de Doutorado).

LOPES, Rogério Antônio. **Elementos de retórica em Nietzsche**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

MACHADO, Roberto. **Deleuze a Filosofia**. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

MARÇAL, Jairo (Org.). **Antologia de textos filosóficos**. Curitiba: SEED-PR, 2009.

MARTINS, José Antonio. O texto filosófico: uma necessidade. *In*: KUIAVA, Evaldo Antônio; SANGALLI, Idalgo José; CARBONARA, Vanderlei. **Filosofia, formação docente e cidadania**. Ijuí: Unijuí, 2008.

MARTON, SCARLETT. **Nietzsche**: das forças cósmicas aos valores humanos. 3.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MATEUS, Graciete da Cruz. **Pedagogia do conceito**: relatório de estágio para a obtenção do grau de mestre em ensino de filosofia no ensino secundário. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2012.

MENDES, Ademir Aparecido P. **A construção do lugar da filosofia no currículo do ensino médio:** análise a partir da compreensão dos professores de filosofia da escola pública paranaense. Curitiba, PR (Mestrado em Educação – Universidade Federal do Paraná / UFPR) 2008.

MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli; REZENDE, Edson Teixeira de. O uso de mapas conceituais para leitura de textos filosóficos em sala de aula no ensino médio. **Revista do NESEF Filosofia e Ensino.** Desafios epistemológicos e políticos da Filosofia na escola básica. Curitiba. UFPR, v. 3, n. 3, jun., jul./ago./set.2013, p.35-48.

MONTINARI, Mazzino. **Lo que dijo Nietzsche.** Barcelona: Salamandra, 2003.

MRECH, Leny Magalhães; RAHME, Mônica Maria Farid. Psicanálise, educação e contemporaneidade: novas interfaces e dimensões do lado social. *In:* MRECH, Leny Magalhães; RAHME, Mônica Maria Farid; PEREIRA, Marcelo Ricardo. **Psicanálise, educação e diversidade.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

MÜELLER-LAUTER, Wolfgang. **O desafio Nietzsche.** *In:* MARTON, Scarlett. *Nietzsche na Alemanha.* São Paulo: Discurso Editorial, 2005 (Coleção Sendas & Veredas – Série Recepção).

NIEMEYER, Christian (Ed.). **Diccionario Nietzsche.** Madrid: Biblioteca Nueva, 2012.

NIETZSCHE, Friedrich. **Crepúsculo dos ídolos:** ou como se filosofa com o martelo. Trad. de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce Homo.** Trad. Paulo CésarSouza. Companhia das Letras, 2009a.

NIETZSCHE, Friedrich. **Fragmentos do espólio:** primavera de 1884 a outubro de 1885. Seleção, tradução e prefácio de Flávio R. Kotle. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich. **Fragmentos finais.** Tradução e prefácio de Flávio R. Kotle. Brasília: Universidade de Brasília, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich. **Para a Genealogia da Moral:** uma polêmica. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009b.

NIETZSCHE, Friedrich. **Humano, demasiado humano.** Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich. **Obras incompletas**. Tradução de Rubens R. Torres Filho. São Paulo: Abril Cultural, 1978 (Coleção Os Pensadores).

OBIOLS, Guilherme. **Uma introdução ao ensino de Filosofia**. Ijuí: Unijuí, 2002.

PARANÁ, **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Filosofia**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diaadia/arquivos/File/diretrizes_2009/Filosofia.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2014.

PASCHOAL, Antonio Edmilson. **A genealogia de Nietzsche**. Curitiba: Champagnat, 2003.

RAMOS, Cesar Augusto. Aprender a filosofar ou aprender a filosofia: Kant ou Hegel? **Trans/form/Ação**. São Paulo: 30 (2): 197-217; 2007.

REBOUL, Olivier. **Nietzsche, crítico de Kant**. Traducción de Julio Quesada y José Lasaga. Barcelona: Anthropos, 1993.

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

RODRIGUES, Rogério. Educação e psicanálise: a prática educativa e a produção de subjetividade. **Revista Mental**, v. VII, n.12, jan./jun. 2009, pp.53-75.

RUBIRA, Luís. **Nietzsche: do eterno retorno do mesmo à transvaloração de todos os valores**. São Paulo: Barcarolla, 2010.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 12.ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

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

SCHLESENER, Anita Helena. Ensinar filosofia ou instigar a pensar? O desafio kantiano na realidade do ensino médio. **Revista do NESEF Filosofia e Ensino**. Desafios epistemológicos e políticos da filosofia na escola básica. Curitiba. UFPR, v.3, n.3, jun./jul./ago./set., 2013, p.6-15.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Como ler um texto de filosofia**. São Paulo: Paulus, 2009.

SILVEIRA, Paulo Henrique Fernandes. O lugar do pensamento no ensino da filosofia. *In*: **Revista do NESEF Filosofia e Ensino**. Desafios epistemológicos e políticos da filosofia na escola básica. Curitiba. UFPR, v.3, n.3, jun./jul./ago./set., 2013, p. 25-34.

SILVEIRA, Renê José Trentin. Um sentido para o ensino de filosofia no ensino médio. *In*: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar (Orgs.). **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano. Os professores escutam a psicanálise – mas quais foram seus efeitos?*In*: MRECH, Leny Magalhães. **O impacto da psicanálise na educação**. São Paulo: Avercamp, 2005.

SOUZA, Sônia Maria R. **“Por que filosofia?”** – Uma abordagem histórico-didática do ensino de Filosofia no 2º Grau. São Paulo: USP (Doutorado em Educação – Faculdade de Educação/USP) 1992.

STRONG, Tracy B. **Friedrich Nietzsche and the politics of transfiguration**. Chicago: University of Illinois Press, 2000.

TOLEDO, C.A.A.; RUCKSTADTER, F.M.M.; RUCKSTADTER, V.C.M.. **RatioStudiorum**. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_ratio_studiorum.htm>. Acesso em: 4fev. 2014.

TOMAZETTI, Elisete M., GALLINA, Simone F.S. **Territórios da prática filosófica**. Santa Maria: UFSM, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VATTIMO, Gianni. **Introdução a Nietzsche**. Lisboa: Editorial Presença, 1990.

VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de coleta de dados no campo**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2012.

VIESENTEINER Jorge Luiz. O papel do professor e a função interdisciplinar da Filosofia. **Revista do NESEF Filosofia e Ensino**. Educação filosófica, ensino de filosofia e política educacional: análises e perspectivas. Curitiba. UFPR, v.4, n.4, jan./jun. 2014, p.9-19.

VOLTOLINI, Rinaldo. **Educação e psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

WOTLING, Patrick. **Vocabulário de Friedrich Nietzsche**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

APÊNDICES E ANEXOS – podem ser visualizados consultando a dissertação completa no link <https://www2.uepg.br/ppge/dissertacoes/> (2015)

Outras obras do autor, visite www.fabioantoniogabriel.com

Sobre o autor



Fábio Antônio Gabriel

Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Licenciado em Filosofia; Bacharel em Teologia; Licenciado em Letras. Especialista em Ética; Especialista em Ensino de Filosofia e Sociologia; Especialista em Ensino Religioso. Foi bolsista de doutorado CAPES/Fundação Araucária. Desenvolveu estágio pós-doutoral em educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Atualmente professor colaborador da Universidade Estadual do Norte do Paraná/ Campus Jacarezinho e professor de Filosofia da Rede Estadual do Paraná. Site: www.fabioantoniogabriel.com



Índice Remissivo

A

alunos 13, 14, 15, 21, 22, 69, 70, 71, 72, 74, 77, 81, 89, 107, 108, 109, 110, 123, 126, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 139, 142, 144, 145, 146, 148, 150, 151, 152, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 172, 173, 174, 175, 177, 179, 183, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 198, 199, 201, 202, 203, 204, 206, 217, 218

C

capitalismo 72, 82, 97
conhecimento 20, 21, 27, 30, 31, 34, 36, 39, 42, 51, 55, 68, 69, 70, 72, 74, 75, 76, 78, 90, 91, 97, 98, 99, 100, 101, 110, 114, 118, 127, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 140, 143, 146, 147, 148, 152, 154, 157, 161, 162, 163, 165, 166, 167, 169, 172, 173, 174, 179, 184, 187, 190, 192, 194, 197, 198, 200, 201, 202, 203, 206, 211, 212, 215, 216, 217, 218

D

DCE 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 87, 88, 89, 90, 92, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 111, 127, 128, 135, 136, 143, 144, 147, 148, 149, 152, 155, 157, 158, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 172, 178, 186, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 198, 202, 203, 206, 212, 215, 216, 217
Deleuze 14, 19, 20, 23, 24, 25, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 65, 80, 82, 83, 84, 94, 100, 111, 116, 118, 123, 124, 128, 130, 138, 139, 144, 153, 154, 159, 162, 174, 175, 176, 184,

185, 186, 188, 193, 194, 197, 201, 204, 205, 207, 209, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 219, 220, 221
Diretrizes Curriculares do Ensino de Filosofia 66, 68, 79, 80, 100, 111, 145

E

educação 12, 13, 20, 23, 28, 29, 52, 66, 68, 69, 70, 71, 76, 77, 80, 113, 136, 156, 171, 177, 182, 186, 187, 188, 200, 219, 220, 221, 222, 224
enciclopédico 14, 19, 20, 21, 24, 65, 84, 86, 89, 99, 100, 101, 102, 106, 110, 111, 126, 149, 157, 159, 180, 181, 194, 200, 201, 206, 212, 213
ensino 13, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 36, 49, 51, 52, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 84, 85, 86, 87, 89, 93, 94, 95, 98, 99, 101, 102, 106, 108, 111, 116, 117, 118, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 130, 132, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 147, 149, 150, 152, 153, 154, 155, 157, 159, 161, 167, 168, 171, 172, 173, 174, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 186, 188, 189, 191, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224
ensino-aprendizagem 20, 74, 78
ensino médio 13, 14, 19, 21, 24, 30, 31, 51, 67, 85, 86, 93, 94, 95, 122, 191, 196, 202, 208, 210, 212, 219, 220, 221, 222, 223, 224
estudante 14, 15, 17, 19, 20, 21, 30, 31, 36, 49, 50, 51, 65, 71, 75, 76, 77, 79, 81, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105,

106, 107, 109, 111, 118, 126, 127, 128,
131, 136, 137, 139, 140, 144, 145, 146,
148, 150, 152, 153, 154, 156, 157, 160,
161, 162, 164, 166, 167, 169, 170, 171,
172, 179, 182, 184, 187, 188, 191, 192,
193, 194, 197, 198, 200, 201, 202, 206,
207, 210, 211, 212, 214, 215, 217, 218

F

Filosofia 10, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20,
21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32,
33, 36, 37, 39, 40, 46, 47, 48, 49, 50, 51,
52, 53, 54, 55, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66,
67, 68, 69, 70, 71, 74, 76, 77, 79, 80, 81,
82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 93, 94,
95, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104,
105, 106, 108, 109, 110, 111, 116, 117,
118, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127,
128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135,
136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143,
144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151,
152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159,
160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167,
168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175,
176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183,
184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191,
193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 201,
202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209,
210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217,
218, 219, 220, 221, 222, 223, 224
filosófica 14, 15, 16, 17, 19, 20, 24, 25,
26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 39, 49, 51, 52,
53, 59, 61, 65, 76, 84, 85, 87, 89, 90, 94,
97, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 107,
108, 109, 110, 111, 118, 126, 127, 128,
134, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145,
148, 150, 152, 154, 156, 157, 158, 159,
160, 161, 162, 167, 169, 171, 173, 174,
176, 178, 180, 181, 184, 187, 188, 190,
192, 193, 195, 196, 197, 198, 199, 200,
201, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210,

211, 212, 213, 215, 216, 217, 218, 221,
223, 224

filosófico 16, 21, 25, 26, 27, 28, 31, 32, 36,
48, 50, 53, 54, 55, 57, 59, 65, 72, 76, 81,
85, 86, 87, 89, 98, 103, 104, 106, 107, 109,
110, 111, 118, 131, 136, 140, 145, 148,
149, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160,
161, 162, 171, 172, 174, 180, 183, 184,
187, 189, 192, 193, 194, 196, 198, 200,
202, 210, 215, 216, 217, 218, 219, 220,
221, 223

filósofo 20, 21, 26, 28, 30, 32, 33, 34, 35,
36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 47, 49, 50, 51,
52, 53, 58, 59, 60, 61, 80, 83, 95, 102, 103,
104, 106, 108, 109, 126, 128, 139, 153,
156, 157, 159, 170, 180, 184, 185, 186,
192, 196, 210, 214, 215, 220

filósofos 15, 20, 24, 26, 28, 29, 31, 35, 37,
39, 42, 45, 48, 49, 50, 53, 55, 57, 59, 61,
65, 80, 82, 86, 101, 102, 104, 106, 107,
109, 111, 126, 129, 130, 131, 140, 146,
148, 151, 152, 159, 163, 167, 173, 174,
176, 181, 182, 183, 184, 192, 193, 203,
204, 209, 211, 213, 215, 216

G

Guattari 25, 47, 48, 49, 50, 52, 54, 55, 57,
58, 59, 60, 61, 62, 80, 82, 83, 84, 111, 162,
175, 204, 214, 219, 220

H

história 16, 20, 21, 24, 27, 29, 30, 31, 32,
37, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 53, 54, 57,
58, 59, 61, 71, 77, 79, 81, 85, 86, 87, 92,
94, 98, 100, 101, 103, 106, 111, 116, 123,
124, 126, 127, 138, 140, 144, 145, 147,
153, 158, 159, 167, 171, 178, 179, 181,
183, 184, 200, 210, 214, 219
História 25, 26, 28, 37, 98, 103, 105, 140,
148, 154, 162, 179, 180, 181, 182, 183,
193, 213, 217



I

indivíduo 34, 35, 91
indivíduos 35, 78

M

metáforas 33, 34, 37, 72, 91, 92, 214

O

objeto 18, 46, 49, 51, 60, 62, 67, 74, 76,
91, 97, 100, 113, 161

P

pensamento 19, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 32,
49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 59, 60, 62,
63, 72, 76, 77, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 90,
104, 106, 111, 113, 130, 131, 138, 146,
147, 151, 152, 154, 157, 167, 168, 171,
173, 174, 176, 178, 180, 181, 183, 188,
189, 190, 192, 193, 196, 197, 200, 203,
209, 212, 213, 223

pensamento crítico 19, 138, 147, 167, 168

pensar 13, 15, 16, 20, 25, 26, 27, 28, 29,
30, 31, 36, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 59, 60,
67, 69, 70, 75, 76, 77, 84, 86, 88, 91, 92,
93, 94, 95, 99, 129, 130, 133, 139, 140,
141, 144, 150, 151, 152, 154, 156, 158,
160, 173, 174, 175, 176, 183, 184, 185,
187, 189, 190, 192, 193, 194, 195, 197,
199, 200, 201, 204, 205, 206, 209, 212,
214, 217, 218, 223

professor 14, 16, 20, 24, 27, 28, 30, 37,
51, 65, 74, 75, 77, 78, 79, 81, 85, 87, 89,
92, 93, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104,
108, 110, 111, 118, 126, 127, 128, 131,
132, 133, 134, 136, 137, 138, 139, 145,
146, 147, 148, 149, 153, 154, 156, 157,
158, 159, 161, 162, 163, 164, 165, 166,
168, 171, 174, 175, 177, 183, 186, 189,

190, 191, 192, 194, 195, 196, 197, 198,
202, 211, 213, 219, 220, 224
professores 10, 13, 14, 15, 16, 19, 21, 27,
29, 66, 67, 68, 71, 74, 75, 93, 97, 109, 115,
116, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 124,
125, 126, 127, 128, 129, 131, 132, 133,
134, 135, 136, 137, 139, 140, 142, 143,
144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151,
152, 153, 154, 155, 156, 157, 159, 160,
161, 162, 163, 165, 166, 167, 168, 169,
172, 173, 174, 177, 179, 180, 181, 184,
185, 186, 187, 190, 191, 192, 195, 197,
202, 206, 207, 209, 210, 211, 212, 216,
217, 218, 219, 222, 224
psicanalítica 20, 92, 197

R

racional 19, 20, 36, 48, 60, 90, 91, 203
reflexão 20, 24, 32, 43, 50, 59, 60, 61, 66,
76, 88, 92, 93, 106, 128, 139, 140, 141,
150, 158, 160, 169, 171, 172, 176, 186,
204, 207, 211, 213, 214
reflexões 13, 14, 15, 16, 20, 21, 78, 85, 86,
128, 134, 150, 160, 169, 175, 178, 179,
190, 196, 210, 213
relação 29, 32, 33, 34, 36, 39, 45, 46, 49,
51, 52, 53, 54, 58, 59, 62, 72, 77, 85, 87,
90, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 107, 109,
117, 121, 122, 125, 130, 140, 141, 142,
143, 144, 149, 150, 164, 165, 173, 188,
189, 190, 194, 195, 196, 197, 198, 201,
202, 209, 213, 216, 218

S

ser humano 31, 34, 36, 42, 72, 91, 94, 97,
118, 133, 151, 175, 199, 214
sujeito 29, 30, 51, 62, 77, 78, 83, 91, 92,
93, 158, 186, 188

www.pimentacultural.com



O ensino de filosofia enquanto experiência filosófica:

possibilitar ao estudante
de filosofia “criar
conceitos” e/ou “avaliar
o ‘valor’ dos valores”

2^a edição

