

Do direito aos problemas para o aprendizado filosófico: considerações sobre as *Diretrizes Curriculares de Filosofia do Estado do Paraná* a partir de uma perspectiva deleuziana

*Ester Maria Dreher Heuser**

Resumo: O artigo parte de algumas considerações macropolíticas do ensino de Filosofia no Brasil, orientadas pela lógica das competências e habilidades; se ocupa das *Diretrizes Curriculares de Filosofia do Estado do Paraná* nas quais tal lógica está ausente e enfatiza o curioso lugar de destaque que a perspectiva filosófica de Deleuze e Guattari ocupa na proposta metodológica das *Diretrizes*. A partir disso, dá ênfase à noção de problema desenvolvida por Deleuze com inspiração bergsoniana e afirma a potência da perspectiva de fazer das aulas de Filosofia espaço para a constituição de problemas pelos próprios envolvidos nelas. Sustenta a importância de uma “Pedagogia do sentido” em que o direito aos problemas para o aprendizado filosófico não pode estar ausente e mostra o quão distante dela estão as *Diretrizes do Paraná*.

Palavras-chave: Filosofia. Ensino. Problemas.

Of the rights to problems in philosophical learning: remarks on the Curriculum Guidelines of Philosophy of the State of Parana from the Deleuzian perspective

Abstract: This paper considers some macro-political remarks on Philosophy teaching in Brazil as guided by the logic of competences and skills; it addresses the Curriculum Guidelines of Philosophy of the State of Parana, in which such logic is missing; it emphasizes the curious prominent place that the Deleuze and Guatta-

* Doutora Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Campus Toledo. *E-mail:* esterheu@hotmail.com

ri's philosophical perspective has occupied in the methodological proposal of the Guidelines. Based on this, it both highlights the notion of problem developed by Deleuze with a Bergsonian inspiration and states the potency of this perspective to turn Philosophy classes into a space for the proposal of problems by the ones who attend them. It underlines the importance of a "Pedagogy of the meaning" in which the right to problems cannot be absent in philosophical learning and shows how far the Guidelines are from that.

Keywords: Philosophy. Teaching. Problems.

Du droit aux problèmes pour l'apprentissage philosophique: des considérations sur les *Directrices Curriculaires de Philosophie de l'Etat du Paraná* à partir d'une perspective deleuzienne.

Résumé: L'article part de quelques considérations macro politiques de l'enseignement de Philosophie au Brésil orientées par la logique des compétences et des habilités; il s'occupe des Diretrizes Curriculares de Filosofia do Estado do Paraná (Directrices Curriculaires de Philosophie de l'Etat du Paraná) où telle logique est absente et emphatise le curieux lieu d'évidence que la perspective philosophique de Deleuze et Guattari occupe dans la proposition méthodologique des Diretrizes. A partir de cela, souligne la notion de problème développée par Deleuze avec une inspiration bergsonienne et affirme la puissance de la perspective de faire des cours de Philosophie un espace pour la constitution de problèmes par ceux qui y sont engagés. Il soutient l'importance d'une "Pédagogie du sens" où le droit aux problèmes pour l'apprentissage philosophique ne peut pas rester absent et montre comment les Diretrizes do Paraná en sont distantes.

Mots-clés: Philosophie. Enseignement. Problèmes.

Com um importante e duradouro movimento nacional, conquistamos o retorno oficial da Filosofia nos currículos do Ensino Médio brasileiro. A partir dele, um universo – com múltiplas versões – para a Filosofia vem sendo inventado, tanto para a Educação Básica quanto para as Licenciaturas em Filosofia. De um lado, o da macropolítica nacional, foram elaborados documentos produzidos para orientarem os cursos de

graduação a definirem as ações específicas para a formação de professores habilitados a “enfrentar com sucesso os desafios e as dificuldades inerentes à tarefa de despertar os jovens para a reflexão filosófica, bem como transmitir aos alunos do Ensino Médio o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente” (BRASIL, 2001); também foram indicadas as orientações para que as unidades federativas criassem suas próprias diretrizes para o ensino da Filosofia no nível médio. Nas *Orientações curriculares para o Ensino Médio: ciências humanas e suas tecnologias* (Brasil, 2006), encontramos a caracterização da disciplina; a preparação do profissional,¹ cuja formação filosófica deve ser contínua; a definição de temas e conteúdos a serem trabalhados, mas não como determinação, antes como subsídios para os professores, uma vez que o documento evita estabelecer, de modo fixo, os conteúdos ou uma linha filosófica a ser seguida. Ou seja, há uma lista de conteúdos retirada das orientações para os cursos de graduação em Filosofia, contudo, este documento destaca que o Ensino Médio não deve ser uma versão resumida da graduação, ao mesmo tempo em que afirma o desenvolvimento de competências e habilidades² similares,

¹ O documento exige formação profissional específica, e assegura que a disciplina de Filosofia só pode estar a cargo de profissionais da área, “caso contrário, ela se tornaria uma vulgarização perigosa de boas intenções que só podem conduzir a péssimos resultados”. Entretanto, reconhece que, apesar de condição necessária, a boa formação em Filosofia não é suficiente “para uma boa didática filosófica” (BRASIL, 2006, p. 17).

² Desde a elaboração da LDBEN de 1996 e a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1999 a centralidade dos documentos orientadores da educação nacional passou a ser a aprendizagem e não mais a transmissão de conteúdos. Presente nessa perspectiva está a proposta de uma educação preocupada com o desenvolvimento de competências. Essa noção vem sendo desenvolvida especialmente pelo sociólogo suíço Philippe Perrenoud. Para ele, uma competência é uma capacidade de ação eficaz frente a um conjunto de situações complexas que é preciso controlar e responder, tal eficácia é alcançada na medida em que se dispõe de conhecimentos necessários e de capacidade para mobilizá-los de forma adequada e oportuna, a fim de identificar e resolver problemas reais, problemas verdadeiros. Trata-se, no entanto, de construir uma resposta adequada sem recorrer a um repertório de respostas previamente programadas. É a mobilização de um conjunto integrado e funcional de saberes – saber-fazer, saber-ser, saber-devir – que permite, frente a situações complexas, saber agir, se adaptar, resolver problemas e realizar projetos. Trata-se, portanto, de uma

uma vez que o professor do Ensino Médio desenvolve nos estudantes o mesmo que foi desenvolvido nele (BRASIL, 2006), o que pode nos levar a pensar a filosofia no Ensino Médio como uma imagem em espelho da filosofia no Ensino Superior.³ O documento destaca também o respeito

concepção dinâmica de competência, a qual desenvolve uma inteligência situacional que implica processos de aprendizagens variados de situações que se modificam na medida em que utilizam procedimentos de contextualização, descontextualização e recontextualização. Nesta proposta, nota-se a necessidade de um processo de aprendizagem ativa, previsto nas abordagens socioconstrutivistas, as quais entendem que a atividade dos estudantes é essencial para a aprendizagem, uma vez que são eles próprios que constroem suas habilidades. Em suma, a competência é um “saber mobilizar” saberes frente a situações problemas, o que implica em romper com a lógica do ensino enciclopédico e passivo tão comum nas aulas de Filosofia. Uma vasta produção sobre o ensino de Filosofia por meio desta perspectiva pode ser encontrada na revista francesa do *Collège International de Philosophie*, em uma edição integralmente dedicada ao tema *Philosophie de l'éducation: les compétences en question*. Disponível em: <<http://www.cairn.info/revue-rue-descartes-2012-1.htm>>. Acesso em: 24 Fev. 2014. Reconhecemos, no entanto, as críticas feitas a essa proposta quando apontam que, dependendo dos usos que se faz dela, se pode efetivar uma educação a serviço do mercado e não da emancipação dos educandos. Afirmamos, no entanto, que, assim como as *Orientações* de Filosofia propõem, há competências e habilidades próprias da Filosofia que merecem ser desenvolvidas.

- ³ Um breve resumo das competências e habilidades esperadas do formando em Filosofia consta em documento sobre a prova de Filosofia do ENADE de 2011 (PORTARIA Nº 218, de 26 de Julho de 2011: o perfil do egresso deverá ter se constituído por meio de uma “sólida formação em História da Filosofia” de modo que esteja capacitado a: I – compreender os principais temas, problemas e sistemas filosóficos; II – apropriar-se da História da Filosofia como objeto de reflexão para o próprio filosofar; III – transmitir o legado da tradição filosófica e dominar o vocabulário técnico da Filosofia para dialogar com as ciências, as artes e a cultura em geral. Com tais capacidades desenvolvidas, o professor de Filosofia estará habilitado a fazer com que o estudante do Ensino Médio aceda a uma “competência discursivo-filosófica” (BRASIL, 2006, p. 30). Isto só se realizará, contudo, mediante o desenvolvimento de um conjunto de competências e habilidades, quais sejam: “*Representação e comunicação*: ler textos filosóficos de modo significativo; ler de modo filosófico textos de diferentes estruturas e registros; elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo; debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição em face de argumentos mais consistentes. *Investigação e compreensão*: articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais. *Contextualização sociocultural*: contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecn-

ao profissional, às peculiaridades de sua formação e ao caráter plural e diverso da Filosofia; pressupondo que não existe uma Filosofia, mas filosofias e que a liberdade de opção do professor no universo filosófico não restringe o papel formador da disciplina.

De outro lado da macropolítica, agora a dos Estados da Federação, temos uma variedade significativa de usos deste documento nacional. Alguns casos – como o do Rio Grande do Sul,⁴ por exemplo – seguem à risca as orientações nacionais a fim de propor o ensino da Filosofia orientado pela lógica do desenvolvimento das habilidades e competências; outros casos recusam esta lógica. Para nós, professores de Filosofia que nos ocupamos de pensar seu ensino, interessam as circunstâncias próprias ao *topos* onde estamos inscritos e atuamos, quer como professores de jovens do Ensino Médio, quer como formadores de professores, por isso, faz mais sentido, aos professores que atuam no Estado do Paraná, nos ocuparmos das Diretrizes Curriculares construídas aqui e com o que viemos fazendo a partir delas. Em suas páginas, o termo “competência” em momento algum é referido. Ao sabermos como se deu o processo participativo de construção deste documento e as escolhas teóricas feitas, compreendemos a ausência da noção de competências. Por meio de depoimentos de professores que participaram ativamente de tal construção é possível saber que sua maioria posicionou-se contrária a esta perspectiva. Isto porque, para eles, a lógica das competências em educação é a mesma das empresas; deste modo, toda a educação, uma vez orientada pela formação dos estudantes via o desenvolvimento de competências e habilidades, estaria voltada para os interesses do mercado e não para o desenvolvimento de um pensamento crítico e emancipado.⁵ Como

lógica” (BRASIL, 2006, p. 33). Daí a evidente lógica de um nível funcionando como imagem espelhada do outro.

⁴ Conforme o documento de 2009, *Lições do Rio Grande: ciências humanas e suas tecnologias*. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000011654.pdf>>. Acesso em: 24 Fev. 2014.

⁵ Conforme informações obtidas de vários professores paranaenses que participaram da construção das *Diretrizes curriculares do Paraná*.

resistência a esta perspectiva, os professores das escolas estaduais do Paraná optaram por um currículo organizado em disciplinas historicamente constituídas por conteúdos estruturantes.⁶ No caso da disciplina de Filosofia, tais conteúdos são

tomados como conhecimentos basilares, que se constituíram ao longo da história da Filosofia e de seu ensino, em épocas, contextos e sociedades diferentes e que, tendo em vista o estudante do Ensino Médio, ganham especial sentido e significado político, social e educacional. (PARANÁ, 2008, p. 39).

Até certo ponto do documento fica evidente sua coerência teórica: a opção pelas teorias críticas e a perspectiva dialética é explícita, bem como a função social e política da escola, vejamos:

Para as teorias críticas, nas quais estas diretrizes se fundamentam, o conceito de contextualização propicia a formação de sujeitos históricos – alunos e professores – que, ao se apropriarem do conhecimento, compreendem que as estruturas sociais são históricas, contraditórias e abertas. É na abordagem dos conteúdos e na escolha dos métodos de ensino advindo das disciplinas curriculares que as inconsistências e as contradições presentes nas estruturas sociais são compreendidas. Essa compreensão se dá num processo de luta política em que estes sujeitos constroem sentidos múltiplos em relação a um objeto, a um acontecimento, a um significado ou a um fenômeno. Assim, podem

⁶ Poderíamos questionar também essa opção de um currículo organizado por disciplinas e afirmar que, na medida em que recusa a sugestão das *Orientações curriculares nacionais* pelas razões expostas, não deixa de ainda ser refém da lógica capitalista, uma vez que, conforme nos mostrou Foucault (2003), a organização disciplinar dos currículos, bem como dos saberes, é oriunda daquilo que ele denominou por “sociedade disciplinar”, a qual está pensada para controlar e enquadrar os indivíduos ao longo de sua existência, por meio de uma “ortopedia social”. Tal sociedade só se constituiu devido ao surgimento de uma nova forma de riqueza que é investida em mercadorias expostas a depredação, ao contato físico direto da população de gente pobre, de desempregados, com a riqueza. Enfim, a disciplina foi inventada graças ao nascimento, transformação e aceleração da instalação do capitalismo.

fazer escolhas e agir em favor de mudanças nas estruturas sociais. É nesse processo de luta política que os sujeitos em contexto de escolarização definem os seus conceitos, valores e convicções advindos das classes sociais e das estruturas político-culturais em confronto. As propostas curriculares e conteúdos escolares estão intimamente organizados a partir desse processo, ao serem fundamentados por conceitos que dialogam disciplinarmente com as experiências e saberes sociais de uma comunidade historicamente situada (PARANÁ, 2008, p. 30).

Quando é chegado o momento de abordar os aspectos metodológicos, no entanto, eis que curiosamente surgem Deleuze e Guattari e sua singular concepção de Filosofia⁷ (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 49ss). O ensino da Filosofia ali se torna espaço para análise e criação de conceitos: por meio do trabalho com os conteúdos estruturantes e textos filosóficos escolhidos pelos professores, os estudantes poderão pensar os problemas – com significado histórico e social –, estabelecer relações e criar conceitos. Isto tudo seguindo alguns momentos metodológicos, quais sejam: a mobilização para o conhecimento; a problematização; a investigação e, por fim, a criação de conceitos. Tal perspectiva há muito vem sendo pensada por Gallo (2002; 2012) na medida em que tem proposto a transformação das aulas de Filosofia em “oficinas de conceitos”, um local de trabalho no qual os conceitos são ferramentas manipuláveis

⁷ Este surgimento repentino da Filosofia de Deleuze e Guattari no documento é curioso não só porque em boa medida ela se diferencia da concepção de Filosofia presente na Teoria Crítica – especialmente aquilo que se refere ao humanismo e à aposta na Razão emancipatória, efetiva orientadora teórica do documento –, mas pelo fato de ignorar as críticas que Deleuze e Guattari fazem à pretensão de universalidade conceitual que supõe a transcendência, à construção de consensos por meio de debates que, segundo os filósofos, só produzem acordos e opiniões e, por fim, à busca de unidade que ignora a multiplicidade, conceito chave da Filosofia dos franceses. O documento afirma “a necessidade de *criar conceitos universais* – a unidade de uma sociedade, suas leis, seus valores morais – uma vez que eles só podem resultar de um processo de *amplos e profundos debates* entre singularidades conscientes do seu papel político e da *necessária construção de consensos* que não se cristalizam porque são abertos à auto posição e a novas criações” (PARANÁ, 2008, p. 50, grifos nossos).

com as quais se fazem experiências. Talvez, essa profícua ideia produzida por Gallo (2012) tenha tido o seu maior alcance, ao menos em termos extensivos, na proposta curricular do Paraná, Estado em que vemos os professores realizando um importante esforço para implementar aqueles momentos metodológicos e, por meio deles, como em um laboratório, realizarem experimentações, fazerem da Filosofia uma atividade, tomarem-na como um processo e não um produto.

Banalização da atividade do filósofo? Talvez sim, na medida em que se sabe que a criação de conceitos não é algo da ordem do cotidiano, que mesmo aqueles que merecem ser chamados de filósofos criaram, durante toda sua vida, um limitado número de conceitos⁸ mobilizados pelos problemas que eles mesmos colocaram por sua própria conta. Não somos ingênuos para supor que os proponentes das *Diretrizes curriculares* supõem que a cada aula novos conceitos serão criados no sentido de que algo inédito na Filosofia será produzido, pois sabem, como Deleuze, que a criação é da ordem do acontecimento; que ter ideias, inventar conceitos, chegar a pensar é algo que acontece raramente, é uma espécie de festa do pensamento e que pode, mesmo para muitas pessoas interessantes, nunca acontecer (DELEUZE, 2001, I de Ideia). Mas, por outro viés, não se trata de banalização – paradoxalmente também em um sentido deleuziano – isso se tomarmos as noções de constituição de problemas e criação de conceitos na perspectiva de atribuição de sentidos para aquilo que nos afeta, para aquilo que nos implica, nos envolve e nos co-move, pois: “um problema

⁸ No *Abecedário* (2001, letra H de História da Filosofia), Deleuze fala de um “número mágico” próprio a cada filósofo, correspondente aos conceitos que criou: “Sempre desejei, bem ou mal, posso ter fracassado, mas acho que tentei colocar problemas por minha conta e criar conceitos por minha conta. No limite, sonharia com uma quantificação da filosofia. Cada filósofo seria afetado por um número mágico, segundo o número de conceitos que realmente criou, remetendo a problemas etc. Haveria números mágicos, Descartes, Hegel, Leibniz. Seria interessante. Não ousou me colocar aí, mas eu teria, talvez, um pequeno número mágico, ou seja, criado alguns conceitos em função de problemas. Simplesmente, digo para mim: minha honra é que, seja qual for o gênero de conceito que tentei criar, posso dizer a que problemas ele respondeu”.

tem de ter um sentido. Há problemas que não têm sentido, outros que o têm. Fazer filosofia é constituir problemas que têm um sentido e criar os conceitos que nos fazem avançar na compreensão e na solução do problema” (DELEUZE, 2001, letra H de História da Filosofia).

Aí pode estar a potência da perspectiva de fazer das aulas de Filosofia espaço para a constituição de problemas pelos próprios envolvidos nelas, ainda que sejam problemas inúmeras vezes pensados e “resolvidos” pelos filósofos; afinal, como afirma Deleuze, um problema não desaparece nas proposições que constituem seus casos de solução, “ele insiste e persiste nas soluções que o recobrem” (DELEUZE, 1988, p. 267). Insiste, subsiste às soluções, persiste a elas porque o problema é o próprio sentido, é o sentido que está no problema: “o sentido é constituído no tema complexo, mas o tema complexo é o conjunto de problema e de questões em relação a que as proposições servem de elementos de resposta e de casos de solução” (DELEUZE, 1988, p. 258). Assim, não se trata de almejar um ineditismo na Filosofia, algo que marque sua História, mas de criar circunstâncias nas quais verdadeiros problemas possam ser postos não unicamente pelo professor, mas por todos os envolvidos no fazer filosófico daquela aula. O ineditismo estará, pois, na vida, no pensamento daquelas pessoas envolvidas na aula. Só mediante a invenção dos próprios problemas por parte dos estudantes, a Filosofia poderá fazer-se uma escola de liberdade, como propõe a Unesco (2007). Caso contrário, mesmo com a Filosofia enquanto disciplina com seus conteúdos estruturantes – mas, gerais e abstratos porque descolados de seus problemas⁹ e presos à tutela histórica-enciclopedista que ainda

⁹ “Desde que ‘esquecemos’ o problema, só temos diante de nós uma solução geral abstrata; e como nada mais pode sustentar esta generalidade, nada pode impedir que esta solução se desagregue nas proposições particulares que formam seus casos. Separadas do problema, as proposições tornam a cair no estado de proposições particulares cujo único valor é designativo. Então, a consciência se esforça por reconstituir o problema, mas de acordo com o duplo neutralizado das proposições particulares (interrogações, dúvidas, verossimilhanças, hipóteses) e de acordo com a forma vazia das proposições gerais (equações, teoremas, teorias...)” (Deleuze, 1988, p.265).

tem marcado o ensino de Filosofia, presente nos currículos oficiais –, uma espécie de escravidão filosófica estará mantida, pois, “a verdadeira liberdade está em um poder de decisão, de constituição dos próprios problemas”. (DELEUZE, 1999, p. 9).

Se a história dos homens, do ponto de vista vital – tanto natural quanto social e cultural – é feita pela constituição de problemas, quer seja no âmbito da teoria quanto da prática, então, será por meio dos problemas que os homens seguirão fazendo sua história e conquistarão sua liberdade. Portanto, os homens serão livres na medida em que tiverem garantido o direito de dispor dos próprios problemas, uma vez que “a tomada de consciência dessa atividade é como a conquista da liberdade”. (DELEUZE, 1999, p. 9). Trata-se, assim, também na Filosofia que é feita na escola – quiçá, prolongada nas demais disciplinas – de uma participação nos problemas e de uma gestão deles, o que implica romper com a clássica situação dependente do mestre e do aluno em que este só compreende e segue um problema enquanto aquele conhece sua solução e faz as associações necessárias para que o discípulo possa encontrá-la também (DELEUZE, 1988, p. 293). Ao romper com essa situação e ao assegurar o direito à confecção dos problemas, um poder decisório é compartilhado entre mestre e discípulo e as condições para a emancipação do pensamento criadas, pois: “os problemas não são separáveis de um poder decisório, de um *fiat*, que faz de nós, quando nos atravessa, seres semidivinos¹⁰”. (DELEUZE, 1988, p. 319).

Uma aprendizagem filosófica orientada pelo direito à composição e à gestão dos problemas é também libertadora de preconceitos pueris e reacionários, uma vez que:

É um preconceito infantil, segundo o qual o mestre apresenta um problema, sendo nossa a tarefa de resolvê-lo e sendo o resultado

¹⁰ A ideia de que somos tomados por um poder semidivino na medida em que temos a liberdade de criar, inventar os próprios problemas, advém da leitura que Deleuze faz de Bergson (2006, p. 79) e Deleuze (1999, p. 9).

desta tarefa qualificado de verdadeiro ou de falso por uma autoridade poderosa. E é um preconceito social, no visível interesse de nos manter crianças, que sempre nos convida a resolver problemas vindos de outro lugar e que nos consola, ou nos distrai, dizendo-nos que venceremos se soubermos responder: o problema como obstáculo e o respondente como Hércules. É esta a origem de uma grotesca imagem da cultura, que se reencontra igualmente nos testes, nas instruções governamentais, nos concursos de jornais (em que se convida cada um a escolher segundo seu gosto, com a condição de que este gosto coincida com o de todos). Seja você mesmo, ficando claro que este eu deve ser o dos outros. Como se não continuássemos escravos enquanto não dispusermos dos próprios problemas, de uma participação nos problemas, de um direito aos problemas, de uma gestão dos problemas. (DELEUZE, 1988, p. 259).

Além de libertadora, esta é uma perspectiva filosófica e educacional radicalmente vitalista, não só porque têm em conta as questões vitais dos estudantes, uma vez que eles participarão da invenção e gestão dos problemas, mas porque ela, bergsonianamente, considera que a própria “vida se determina essencialmente no ato de contornar obstáculos, de colocar e resolver um problema” (DELEUZE, 1999, p. 10). Para essa perspectiva funcionar, contudo, um antigo hábito do pensamento precisará ser rompido: aquele de considerar o problemático como uma quimera, uma categoria subjetiva de nosso conhecimento que tende a desaparecer quando adquirimos o saber que lhe responde, como se o problemático fosse um mero momento empírico que marca a imperfeição de nossa conduta, de nossa ignorância, a insuficiência de nosso conhecimento (DELEUZE, 2003, p. 55). Na medida em que se dá o rompimento com tal hábito, a vitalidade própria do problema enquanto movimento contra-estático é recuperada e passa a ser, finalmente, tomada como a condição, o elemento genético e diferencial no pensamento, aquilo que o força a pensar (DELEUZE, 1988, p. 264).

Ainda que não haja filosofia sem problemas e conceitos e que um remeta ao outro, os problemas são primeiros, uma vez que: “se trata, em

filosofia e mesmo alhures, de *encontrar* o problema e, por conseguinte, de *pô-lo*, muito mais do que resolvê-lo. Pois um problema especulativo está resolvido assim que é bem posto” (BERGSON, 2006, p. 54). Apesar da primazia dos problemas, não é o caso de afirmar que só eles contam, pois sua solução – no caso da Filosofia, os conceitos que são as respostas para os problemas filosóficos – conta também, “mas o problema tem sempre a solução que ele merece em função da maneira pela qual é colocado, das condições sob as quais é determinado como problema, dos meios e dos termos de que se dispõe para colocá-lo” (DELEUZE, 1999, p. 9; 1988, p. 260). Trata-se, portanto, de pensar a Filosofia e seu aprendizado na perspectiva de uma pedagogia do problema e do conceito. Compreendemos que isto está suposto quando Deleuze e Guattari, em *O que é a Filosofia?*, escolhem e apresentam a idade pedagógica da Filosofia – a qual “deve analisar as condições de criação como fatores de momentos que permanecem singulares” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 21) – como a mais produtiva e expressiva para definir a atividade que desenvolveram por toda a vida: “mesmo na filosofia, não se cria conceitos, a não ser em função dos problemas que se consideram mal vistos ou mal colocados (pedagogia do conceito)” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 28).

A esta idade pedagógica da Filosofia, preferimos chamar “pedagogia do sentido” (DELEUZE, 1988, p. 270; p. 378). Tal preferência se justifica porque seu alcance parece-nos ser muito maior que uma noção simplificada da “pedagogia do conceito” pode supor. Simplificação que fica evidente nas Diretrizes curriculares do Paraná, quando propõe a dimensão pedagógica da Filosofia e assim a compreende: “ao deparar-se com os problemas e por meio da leitura dos textos filosóficos, espera-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, 2008, p. 51). Parece-nos que em tal compreensão subjaz o modelo da reconhecimento, o pressuposto do bom senso e do senso comum presente no harmônico acordo entre as faculdades, tal como Kant pensou na maior parte de sua arquetônica da Razão. Acordo que supõe,

a todo mundo, a harmonia dos sentidos e das demais faculdades entre si, na medida em que fazem um trabalho conjunto, comum, de apreensão do empírico – tal como Descartes supõe diante do pedaço de cera “é o mesmo que vejo, que toco, que imagino e, enfim, é o mesmo que sempre acreditei ter estado no começo” (DELEUZE, 1988, p. 221) – uma vez que a ordem lógica entre o sujeito e o objeto estaria assegurada, bem como estabelecida a conformidade entre aquele que ensina e o outro que, supõe-se, necessariamente aprende; a anuência entre aquele que fala e aquele que escuta, aquele que pergunta e o outro que responde.

Em outras palavras, as Diretrizes Curriculares parecem inscrever-se naquilo que Deleuze nomeou de “imagem dogmática do pensamento”.¹¹ Imagem constituída de pressupostos que podem ser assim resumidos: 1) o pensador procura, quer e ama naturalmente o verdadeiro e sua busca é baseada, de forma premeditada, em uma decisão carregada de boa vontade, eis o que estava suposto já em Descartes e o que muitos professores de filosofia esperam de seus alunos (ainda que seja do seu ideal): *princípio da cogitatio natura universalis*; 2) a boa vontade e a natureza reta do pensador pertencem de direito (*quid juris*) ao pensamento: *ideal do senso comum*; 3) entretanto, ainda que de direito a busca da verdade seja a coisa mais natural e, por isso, a mais fácil possível, de fato (*quid facti*) é difícil pensar, pois há coisas exteriores que influenciam e desviam o pensamento de sua vocação e fazem com que ele tome o falso pelo verdadeiro e caia em ilusões, mas, para vencer isto, associado à decisão do pensador é preciso um método, um caminho seguro para seguir os passos da verdade e encontrá-la, “tratar-se-ia de descobrir e organizar as ideias segundo uma ordem que seria a do pensamento, como significações explícitas ou verdades formuladas que viriam saciar a busca e assegurar o acordo entre os espíritos” (DELEUZE, 2003, p. 89); 4) método que garantiria o exercício

¹¹ Imagem que Deleuze critica ao longo de toda constituição de sua Filosofia, mas, de modo mais incisivo e esquemático nos escritos da década de 1960: em *Nietzsche e a Filosofia* publicado em 1962, na primeira edição de *Proust e os signos*, de 1964, em *Diferença e repetição* de 1968 e em *Lógica do sentido* de 1969.

concordante de todas as faculdades de um sujeito sobre um objeto, supostamente o mesmo para todas elas (sensibilidade, memória, imaginação, razão/pensamento): *concordia facultatum*; 5) acordo entre as faculdades, fundado no sujeito pensante tido como universal e se exercendo sobre o objeto qualquer: modelo da reconhecimento que santifica nada mais que o reconhecível e o reconhecido e inspira conformidades (DELEUZE, 1988, p. 223). Com tais pressupostos, contudo, as verdades que a Filosofia alcançará permanecerão arbitrárias e abstratas; ela explicitará apenas o convencional e determinará nada mais que significações explícitas e comunicáveis, enfim, não conseguirá realizar o seu projeto de romper com a *doxa*, projeto também partilhado pelas Diretrizes Curriculares do Paraná.

Em uma “pedagogia do sentido”, por seu turno, necessariamente estão implicados o problema, portador da intensidade do sentido, o conceito que é sua solução e também uma educação dos sentidos. No entanto, nesta pedagogia, pensar é compreendido de maneira diversa daquele modo cartesiano e kantiano: ao invés de uma pacífica harmonia entre as faculdades se requer aquilo que Deleuze chamou de “harmonia discordante” (1988), a qual afirma a necessidade de um signo externo que violenta os sentidos e leve a sensibilidade à sua enésima potência, a sentir o que até então era para ela insensível.

Daí compreendermos ser necessário que demos atenção aquele primeiro momento proposto por Gallo, o da “sensibilização”, pois será por meio dele, e não de outro, que o “pavio de pólvora” será aceso, que a cadeia de força se iniciará e cada faculdade será acionada e levada ao exercício transcendente na medida em que, por meio da violência causada por este momento, ela será colocada em face de seu elemento próprio, aquilo que Deleuze nomeou com expressões latinas: o *sentendum* – aquilo que está para ser sentido, o *imaginandum* – o que está para ser imaginado, o *memorandum* – o que está para ser lembrado, o *cogitandum* – o que está para ser cogitado. É a provocação deste uso diferencial das faculdades que, em nossa concepção, precisa ser a principal preocupação de um professor de Filosofia que passa a ser um *ensignador* promotor do aprender que é sempre singular, próprio de cada um.

Em outras palavras, uma vez que só o imprevisível, o impensável no nível do senso comum das faculdades, é o que provoca o pensar; que só pensamos quando forçados por um signo que determinará a necessidade absoluta de pensar; nessa perspectiva, o professor de Filosofia, para que consiga instaurar, em instantes de suas aulas, momentos de experiência de pensamento, precisa passar a ser um *ensignador*, um emissor de signos dolorosos capazes de elevar as faculdades de cada estudante com a emissão de uma multiplicidade de signos, a seu exercício transcendente, instalar a necessidade absoluta de um ato de pensar e promover uma paixão de aprender. Um *ensignador* que amorosamente prepara e promove encontros com signos de todo tipo: mundanos, amorosos, sensíveis, artísticos, mortais; advindos de variadas expressões do pensamento que recebeu de herança: da História da Filosofia, da música, da literatura, da poesia, da pintura, do teatro, do cinema, das ciências, enfim, do livro-mundo. Um *ensignador* que, além de lançar signos – ciente de que nem todos eles interessarão a todos os estudantes – garante a participação dos estudantes na constituição dos problemas, pois eles, assim como o *ensignador*, só serão livres quando dispuserem de seus próprios problemas. Um *ensignador* que a cada aula experimente estabelecer oportunidades para que o começo do pensar no pensamento, o seu nascimento, aconteça, ainda que as experiências fracassadas sejam em maior número.

Referências

BERGSON, H. *O pensamento e o movente: ensaios e conferências*. Tradução de Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 492 de 9 de julho de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 24 Fev. 2014.

BRASIL. *Orientações curriculares nacionais para o ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias*. v. 3. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. *Conversações, 1972-1990*. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: 34, 1992.

_____. *Bergsonismo*. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: 34, 1999.

_____. *O abecedário de Gilles Deleuze*. Vídeo. Editado no Brasil pelo Ministério de Educação, “TV Escola”, 2001.

_____. *Lógica do sentido*. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2003.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?*; tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: 34, 1992.

GALLO, S. A especificidade do ensino de Filosofia: em torno dos conceitos. In: PIOVESAN *et al.* (Org.). *Filosofia e ensino em debate*. Ijuí: Unijuí, 2002, p. 123-209.

GALLO, S. *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio*. Campinas: Papirus, 2012.

PARANÁ. *Diretrizes curriculares da educação básica: Filosofia*. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 2008.

UNESCO. *Philosophy – a school of freedom*. Teaching philosophy and learning to philosophize status and prospects. Paris, 2007.

Data de registro: 27/04/2014

Data de aceite: 07/08/2015