

# **A AULA DE FILOSOFIA COMO CRIAÇÃO CONCEITUAL E LABORATÓRIO CONCEITUAL**

## ***PHILOSOPHY CLASS AS CONCEPTUAL CREATION AND CONCEPTUAL LABORATORY***

## ***LA CLASE DE FILOSOFÍA COMO CREACIÓN CONCEITUAL Y LABORATORIO CONCEITUAL***

Fábio Antonio Gabriel<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-4990-4102>

Ana Lúcia Pereira<sup>2</sup>

<https://orcid.org/0000-0003-0970-260X>

Mauricio Silva Alves<sup>3</sup>

<https://orcid.org/0000-0003-0407-4448>

<sup>1</sup> Secretaria de Educação do Estado do Paraná, Joaquim Távora, Paraná – Brasil. E-mail: [fabioantonio gabriel@gmail.com](mailto:fabioantonio gabriel@gmail.com).

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, Paraná – Brasil. E-mail: [ana.lucia.pereira.173@gmail.com](mailto:ana.lucia.pereira.173@gmail.com).

<sup>3</sup> Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, Bahia – Brasil. E-mail: [prof.mauricioalves@gmail.com](mailto:prof.mauricioalves@gmail.com).

### **Resumo**

Este artigo tematiza a aula de Filosofia como momento oportuno para uma criação conceitual na perspectiva de Deleuze e Guattari (2010) e como laboratório conceitual na perspectiva de Carrilho (1987). O enfoque teórico adotado aponta no sentido de um ensino de Filosofia como experiência filosófica, distanciando-se de um ensino meramente enciclopédico e doutrinário. O objetivo é, assim, evidenciar as contribuições dos autores já citados para o ensino de Filosofia que proporcione ao estudante um relacionar da Filosofia com a experiência cotidiana. Os resultados desta pesquisa bibliográfica destacam a importância de considerar-se a aula como laboratório conceitual em que o estudante pode relacionar os conceitos filosóficos da tradição com os problemas da sociedade contemporânea em que está inserido.

**Palavras-chave:** Filosofia. Laboratório conceitual. Experiência filosófica.



### **Abstract**

*This paper discusses the Philosophy class as an opportune moment for conceptual creation in Deleuze and Guattari's perspective (2010) and as conceptual laboratory in Carrilho's perspective (1987). The theoretical approach adopted points to the teaching of Philosophy as a philosophical experience, distancing itself from a merely encyclopedic and doctrinal teaching. The objective is, therefore, to highlight the contributions of the authors already mentioned for the teaching of Philosophy that provides the student to relate Philosophy with daily experience. The results of this bibliographic research highlight the importance of considering the classroom as conceptual laboratory in which the student can relate the philosophical concepts of tradition to the problems of the contemporary society in which he/she is inserted.*

**Keywords:** *Philosophy. Conceptual laboratory. Philosophical experience.*

### **Resumen**

*Este artículo tematiza la clase de Filosofía como momento oportuno para una creación conceptual en la perspectiva de Deleuze y Guattari (2010) y como laboratorio conceptual en la perspectiva de Carrilho (1987). El enfoque teórico adoptado apunta en el sentido de una enseñanza de Filosofía como experiencia filosófica, distanciándose de una enseñanza meramente enciclopédica y doctrinal. El objetivo es, así, evidenciar las contribuciones de los autores ya citados para la enseñanza de Filosofía que proporcione al estudiante un relacionamiento de la Filosofía con la experiencia cotidiana. Los resultados de esta investigación bibliográfica destacan la importancia de considerar la clase como laboratorio conceptual en que el estudiante puede relacionar los conceptos filosóficos de la tradición con los problemas de la sociedad contemporánea en que está inserto.*

**Palabras clave:** *Filosofía. Laboratorio conceptual. Experiencia Filosófica.*

## **1 Introdução**

O contexto da reforma educacional, ora em curso no Brasil, tem sido caracterizado por um intenso debate em torno da recente homologação e implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017a) para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, que acabou deixando de fora do documento o Ensino Médio. Para surpresa de muitos, concomitantemente ao debate da BNCC (que, inicialmente, deveria incluir o Ensino Médio), foi decretada a Reforma do Ensino Médio por meio de uma medida provisória, depois instituída como Lei (Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017), a qual foi muito criticada porque, aos olhos de muitos, foi implementada, conforme destacado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), de forma apressada e sem o cuidadoso debate (CNTE, 2017).

Embora não tenhamos, no presente artigo, o objetivo de tratar do processo de implantação da reforma em curso no Brasil, abrimos a nossa discussão a partir dela, por conta da medida provisória da Reforma do Ensino Médio que promove alterações na estrutura do Ensino Médio, propondo que o currículo seja composto pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e *por itinerários formativos específicos* definidos em cada sistema de ensino” (BRASIL, 2017b). É importante lembrarmos que a reforma do Ensino Médio imposta pela Lei nº 13.415/2017 aconteceu após algumas tentativas de retirada da disciplina de Filosofia (dentre outras) dos currículos. Depois de muitas manifestações, a disciplina foi mantida, mas, em seguida, para surpresa de todos, veio a implantação da medida, sem ouvirem de fato aqueles que sabem as respostas, conforme destaca Macedo (2016). Não foi dado aos professores, por exemplo, nem a oportunidade de discutir o que se entendia por “itinerários formativos específicos” e como isso vai acontecer em cada escola, em cada município. Lino (2017) destaca que a medida provisória “determina uma configuração curricular que descaracteriza essa etapa da educação básica e reduz o direito à educação pública de qualidade” (LINO, 2017, p. 75). Nesse sentido, a CNTE considera a reforma do Ensino Médio no Brasil como “um conjunto mais amplo de medidas neoliberais e conservadoras” (CNTE, 2017, p. 337).

Parece, portanto, que, por trás de toda essa reforma apressada, existem outros interesses que vão muito além do econômico. Ao longo da história da humanidade, a Filosofia e os filósofos sempre tiveram que lutar para construir o seu lugar. Percebe-se que sempre houve uma grande preocupação em relação à Filosofia e ao ensino por parte daqueles que ocupam ou detêm algum tipo de poder na sociedade. Por isso, ela está sempre na mira dos poderosos de plantão.

Desse modo, discutir sobre o papel da Filosofia na formação dos nossos jovens, como provocadora do pensamento, é ir muito além do “ensinar a pensar”, ou seja, é propiciar um “aprender a pensar”, como experiência do pensamento, conforme destaca Gallo (2008). É fazer do ensino da Filosofia um espaço para a produção de conhecimento, ou, como diria Kant (2006), ousar a pensar por si mesmo.

Diante desse desafio, no presente artigo, propomo-nos a apresentar algumas reflexões sobre a Filosofia e o seu ensino, como criação de conceitos (DELEUZE; GUATTARI, 2010), para, em seguida, apresentarmos a aula como laboratório conceitual (CARRILHO, 1987). Acreditamos que, a partir dessa articulação, os estudantes possam relacionar os conceitos filosóficos da tradição com os problemas da sociedade contemporânea da qual fazem parte.

## 2 A Filosofia como criação de conceitos

O entendimento da Filosofia como criação de conceitos corresponde a uma crítica da Filosofia em se questionar sobre sua própria caracterização que, no pensamento de Deleuze, irá assumir o entendimento de uma nova atitude teórica de se compreender a Filosofia. Acreditamos que essa visão de Deleuze sobre o ensino de Filosofia contribui em muito para pensarmos a Filosofia como experiência filosófica, pois possibilita uma noção de que, ao filosofar, o estudante de Filosofia pode criar conceitos que lhe possibilitem uma experiência do pensamento (OLIVEIRA, 2013).

A Filosofia no entendimento de Deleuze e Guattari (2010) opera por singularidades. Os universais não explicam nada, “eles próprios devem ser explicados” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 13). Importante destacar que Deleuze e Guattari (2010) abandonam considerações conceituais construídas pela Filosofia da representação ao longo dos séculos. A Filosofia como criação de conceitos não é contemplação, nem reflexão e nem comunicação (DELEUZE; GUATTARI, 2010). Para contemplar, refletir e comunicar não é necessária a Filosofia. A contemplação, a reflexão e a comunicação são máquinas de constituir os universais; a Filosofia, pelo contrário, trabalha com a singularidade. No entanto, Deleuze e Guattari (2010) entendem que, embora caiba à Filosofia a exclusividade da criação de conceitos, ela não possui nenhuma proeminência, visto que existem outras formas de criação que não são especificamente filosóficas, como a criação científica que produz suas definições.

Nos dizeres de Deleuze e Guattari (2010, p. 45), a “filosofia é um construtivismo e o construtivismo tem dois aspectos complementares que diferem em natureza: criar conceitos e traçar o plano”. Diferentemente de uma visão de Filosofia que perdura desde Platão, Deleuze e Guattari (2010) distanciam-se de um mundo ideal e pensam na imanência ao invés do transcendente. Nessa perspectiva, eles entendem a história da Filosofia como uma arte do retrato; no entanto, não se trata de copiar o que o filósofo disse, mas produzir a semelhança criando o novo (DELEUZE; GUATTARI, 2010). Nesse processo de criação conceitual, tem-se na Filosofia os personagens conceituais que são o devir ou o sujeito de uma Filosofia (DELEUZE; GUATTARI, 2010). Eles apresentam, por exemplo, os diversos personagens conceituais apresentados por Nietzsche, o qual opera com diversos personagens conceituais: Dionísio, Zaratustra, Cristo, Sacerdote, Sócrates.

Os conceitos precisam de um plano de imanência traçado pelo filósofo; “o plano de imanência é o mapa para que o filósofo problematize o acontecimento e é o lugar onde se cria os conceitos” (OLIVEIRA, 2013, p. 56). O conceito tem uma composição de diversos elementos, pois, além do plano de imanência, há os personagens conceituais. Esses são elementos que operam como inspiradores para a criação de conceitos. Nenhum filósofo cria um conceito do nada, os conceitos surgem encruzilhando-se com outros. E cada criação conceitual envolve um plano de imanência para que se instaure um novo conceito. Como exemplo de personagem conceitual, temos Dionísio e Zarathustra, em Nietzsche. Deleuze e Guattari (2010) apresentam Nietzsche como aquele filósofo que foi rico na criação de personagens conceituais, pois o filósofo de Sils Maria trabalhou com a experiência do filosofar. Os conceitos na Filosofia de Nietzsche assumem diversas nuances, justamente porque ele se dedica a pensar uma Filosofia criadora que coincide com a criação dos diversos personagens conceituais que encontramos em sua produção filosófica.

Gallo (2008) relata que a noção de conceito é desenvolvida por Deleuze no final dos anos de 1980 e é resultante de uma crítica à Filosofia da representação. Esta está intimamente relacionada ao problema da reconhecimento, não havendo espaço para a criação. O pano de fundo da crítica é a Filosofia platônica que institui um mundo verdadeiro em oposição ao mundo das aparências que habitamos. O mundo verdadeiro seria atingido pela abstração e pela negação do sensível. A reconhecimento leva à criação da imagem do pensamento, a uma imagem dogmática. Segundo Gallo (2008, p. 70), na proposição de Deleuze, “o pensamento criativo nasce da violência do problema, constrói-se singularmente em cada experiência, para advir em algo que não fornece um panorama de respostas, mas convida ao pensamento na medida em que mobiliza novos problemas”.

É preciso entender que o conceito não sendo um reflexo da verdade não remete a verdades científicas, mas, sim, à experiência filosófica do pensamento. O conceito “traduz a diferença enquanto pura criação” (VASCONCELOS, 2011, p. 272). Nesse sentido, a Filosofia em Deleuze assume a perspectiva de *experimentação* - “o conceito traz sempre a singularidade de cada experiência como também vem datado e mutante conforme se operam as relações que o definem” (VASCONCELOS, 2011, p. 272).

O pensamento de Gallo (2008) está relacionado ao conceito de Carrilho (1987) sobre a aula de Filosofia como laboratório conceitual, o qual apresentaremos na próxima seção. Deleuze, constantemente, luta por retirar da Filosofia um aspecto de competição com outras áreas do saber. Deleuze está em luta para escapar de determinadas estruturas, a saber: “os

universais da reflexão, da comunicação e da contemplação” (BARROS; ZAMBONI, 2012, p. 585). Oliveira (2013) entende que pensar um ensino de Filosofia como criação de conceitos é pensar na provocação de encontros e reencontros com a multiplicidade dos conceitos que provoque o aluno a pensar seus próprios conceitos e o mobilize a pensar novos horizontes. A educação filosófica na perspectiva de produzir diferenças não pode ser entendida como anúncio de novas verdades, mas como abertura de possibilidade do novo - é “fazer da filosofia no ensino-aprendizagem produção de conhecimento e invenção de novas práticas pedagógicas, pois seria a consequência de possíveis relações com a educação, a arte e a ciência” (OLIVEIRA, 2013, p. 74). Eis, aqui, um grande desafio!

### **3 A aula de Filosofia como laboratório conceitual – a atividade do professor-filósofo– Manuel Carrilho**

Qual seria a identidade da Filosofia? Carrilho (1990) defende o entendimento de que não há objetos que, necessariamente, sejam filosóficos, mas, sim, objetos que se adequam a uma determinada Filosofia, pois “a filosofia é uma atividade sem objetos específicos que, todavia, pode fazer qualquer objeto de qualquer outro saber ou atividade” (CARRILHO, 1990, p. 22). No trato com os objetos, a Filosofia não tem um método, mas uma pluralidade de métodos no trato com os objetos. Carrilho (1990) entende a Filosofia como atividade, e, nessa perspectiva:

A filosofia é sobretudo uma das formas que pode tomar o interesse pelo *conhecimento do mundo*, tomando estas três palavras no seu sentido mais lato, de modo a acolher a *diversidade* dos interesses, a *variedade* das formas do conhecimento e a *multiplicidade* dos fenômenos e acontecimentos do mundo. [...]. Direi que o valor e o interesse da filosofia decorrem do seu poder de aumentar a nossa inteligibilidade do mundo, e que ele o faz através de uma atividade de *problematização*, de tratamento de problemas filosóficos, isto é, de problemas que não têm, no sentido estrito do termo, soluções, mas respostas, que mais não são que *tematizações* dos próprios problemas (CARRILHO, 1990, p. 23-24, grifos do autor).

O entendimento de Carrilho (1990) quanto à Filosofia supera uma visão escolástica de conceituá-la como uma fórmula, como se a Filosofia tivesse uma essência. O filósofo português defende também que não existe uma filosofia, mas filosofias que se manifestam em diversas problematizações.

Não há uma clareza sobre o que é transmitido no ensino de Filosofia, porém há algo que é transmitido, pois ela não é algo vazio de sentido e significado (KOHAN, 2009). Esse algo que é transmitido tem a ver com a experiência filosófica que possibilita um gesto de quem aprende e ensina Filosofia: a atitude filosófica. Quem ensina filosofia “põe-se a si mesmo em questão no ato de ensinar” (KOHAN, 2009, p. 77).

Nessa perspectiva da aula como laboratório conceitual, surge o papel do professor filósofo, não como um especialista profissional de Filosofia, mas como alguém que se coloca no ambiente da prática do filosofar. É um provocador do pensamento, alguém que cria condições para que os alunos filosofem. Nosso pressuposto é de que o profissional só se constitui como professor-filósofo se, na sua Licenciatura, ele tiver vivenciado uma experiência do filosofar. Aspis (2004) defende a importância de o professor de Filosofia ser filósofo porque espera-se que a aula de Filosofia seja um momento de produção filosófica. Quando o professor de Filosofia promove a experiência filosófica, ele não se comporta como um dogmático, dono de verdades. Para Aspis (2004), o professor de Filosofia cria problemas, instiga o pensar. Assim, nas aulas de Filosofia como experiência filosófica, o professor é um orientador, ele coloca à disposição para seus alunos a sua própria experiência de ter experimentado pensar filosoficamente. O professor de Filosofia é convidado a despir-se de si mesmo, perder-se a si mesmo, no sentido de procurar superar preconceitos e posições dogmáticas diante do saber.

Para que a aula de Filosofia se caracterize como experiência filosófica, é preciso a simulação filosófica. Esta é definida como a “imitação, não mecânica da atividade intelectual de um filósofo” (CARRILHO, 1987, p. 14). Essa simulação gnosiológica teria como característica o entendimento da “aprendizagem filosófica como prática filosófica” (CARRILHO, 1987, p. 14) e, ainda, o oferecimento de um diálogo da Filosofia com outros saberes. O eixo central dessa simulação gnosiológica é que ela está, intrinsecamente, relacionada aos problemas filosóficos. Estes são problemas como aqueles de outro campo do saber. No entanto, vale ressaltar que eles têm dois diferenciais: são problemas conceituais e não se deve confundir problematização com informação. Uma aula de Filosofia pode estar caracterizada com muita informação, mas sem nenhuma problematização. Quando se problematiza na aula de Filosofia, abre-se espaço para as experiências conceituais que se “constituem essencialmente em construir uma determinada situação para pôr à prova um certo tipo de comportamento conceitual, tratar uma série de problemas e poder pôr outros” (CARRILHO, 1987, p. 14).

Importante apontar que Carrilho (1987) destaca a importância de relacionar-se a Filosofia com outros saberes para se caracterizar uma experiência filosófica. Isso é importante porque, quando a Filosofia exercita a interdisciplinaridade, ela retoma às suas origens de uma disciplina mais abrangente aos diversos campos do saber. Com o passar dos tempos e o advento da ciência moderna, sua área de conhecimento foi sendo restringida e ela própria se limitou a operar a partir dos seus referenciais filosóficos. Quando a Filosofia, por exemplo, dialoga com a literatura, pode-se perceber a riqueza da Filosofia com suas múltiplas possibilidades de diálogo com outros saberes.

Carrilho (1987) destaca que as verdadeiras questões problematizadoras do ensino de Filosofia são de ordem filosófica e não de ordem pedagógica. O sentido da Filosofia estaria no próprio problema. O filósofo português busca em Popper um esclarecimento sobre a problematização filosófica e encontra três teses centrais, a saber: a necessidade de demarcação da fronteira entre a Ciência e a Filosofia; o entendimento de um crescimento da Ciência de problema em problema; a essência da matéria é a solução de problemas. Em linhas gerais, o que se configura é que o progresso da Ciência necessitou do avanço das problematizações.

O filósofo português faz uma ressalva sobre a necessidade de distinção entre os problemas autênticos e os problemas falsos (CARRILHO, 1987). Ele cita Bergson que, por sua vez, distingue os problemas inexistentes e os mal postos. Os problemas inexistentes se alimentariam de uma falsa ideia de menoridade, por exemplo, da ideia de não ser. Já os mal postos ocorrem quando há uma indevida mistura de entes de natureza diferentes e são relacionados como se fossem iguais - o exemplo dado são os conceitos de liberdade e de intensidade.

Carrilho (1987) defende que se pode falar de Filosofia “quando é possível destacar, identificar nela um conceito temático”, e pode-se falar em problemática quando se percebe uma conceitualização operacional problemática. O filósofo português destaca, em sua obra, que, se há um conceito central em sua proposição sobre o ensino de Filosofia, trata-se da transmissibilidade filosófica. Para Carrilho (1987), o que é o ensinável filosófico é um nó de problemas. Quando a aula de Filosofia não se converte em um laboratório conceitual e, assim, não se constitui um problema filosófico a ser debatido, não há também uma experiência conceitual, e o ensino de Filosofia limita-se a um descritivismo doutrinário de correntes filosóficas (CARRILHO, 1987).

O autor cita, ainda, o diálogo de Protágoras que, de forma análoga ao ensino de Filosofia, discute sobre o ensino da *aretê* (*Aretê*, do grego ἀρετή, no sentido de virtude, excelência. Há uma problemática em como ensinar a *aretê*, pois se questiona como seria ensinável uma forma de excelência de se bem viver). Em ambas as situações, existe uma grande problematização no sentido de que há uma não possibilidade de se ensinar tanto a *aretê* quanto a Filosofia. No modo como o filósofo português entende o ensino filosófico, no seu sentido mais profundo, não se transmite porque ele carrega consigo sempre uma experiência subjetiva. Talvez, nesse aspecto, abra-se a possibilidade de futuros estudos sobre o ensino de Filosofia voltados à influência de outros elementos como a emoção, os vínculos afetivos no processo da experiência filosófica.

Ao pensarmos no ensino de Filosofia no Estado do Paraná, podemos perceber que, no Ensino Médio, também, há uma preocupação, principalmente no primeiro ano dessa etapa, de apresentar a Filosofia, sua relação com a mitologia, esclarecer sobre a natureza do ensino filosófico e, ainda, tematizar as questões da teoria do conhecimento, problematizando sobre a verdade. Entretanto, urge destacarmos que talvez um vácuo nas propostas das Diretrizes Curriculares de Filosofia do Estado do Paraná seja a Lógica. Alguns dos livros distribuídos na Rede Estadual (que ainda dependerá da escolha do colégio) tematizam a questão da lógica, mas apenas com noções de introdução. Acreditamos que, conforme Carrilho (1987) aponta, o estudo da Lógica seria muito produtivo. Ao pensarmos o ensino de Filosofia como um jogo, poderíamos dizer que a Lógica estabeleceria as regras do jogo. Quando Kant tematiza a questão da necessidade da maturidade para que se filosofe, problematizamos a questão do ensino de Filosofia para crianças e pensamos que tipo de ensino de Filosofia seria oportuno para elas de modo que elas aprendam algo que esteja em harmonia com o seu desenvolvimento integral. Assim, o ensinável filosófico deve estar em harmonia com o que o estudante tem condições de aprender.

os problemas que surgem com o ensino de filosofia decorrem profundamente daquilo que se pretende ensinar, isto é, da *própria natureza da filosofia*, do fato de ela não poder oferecer aqueles conteúdos e, portanto, ser aprendida *strictu sensu*, mas apenas poder propor, exercitar, a aprendizagem do filosofar (CARRILHO, 1987, p. 44, grifos do autor).

A partir de Carrilho, fundamentado em Kant, talvez uma das dificuldades no ensino de Filosofia, pensando na situação do Ensino Médio e mesmo da Graduação, é o domínio da língua

portuguesa no Ensino Médio e o domínio de outros idiomas na Graduação. No Ensino Médio, a dificuldade com a língua portuguesa, por vezes, pode impossibilitar um estudo mais aprofundado do texto, pois, quando o professor de Filosofia apresenta fragmentos de textos dos filósofos para os alunos, eles encontram dificuldades em entender o que o filósofo quer dizer e, daí, cria-se uma dificuldade imensa no processo da aprendizagem filosófica para realizar uma experiência filosófica e criar conceitos. Ainda, no Ensino Médio, uma defasagem de aprendizagem dos conteúdos do Ensino Fundamental acaba por prejudicar as aulas de Filosofia porque o professor terá dificuldades de explicar determinados conteúdos, visto que os alunos precisam de diversos conhecimentos para poderem compreender aquele conteúdo. Por exemplo, entender Filosofia política depende de diversos conhecimentos históricos, geográficos, para que o estudante do Ensino Médio consiga acompanhar as problematizações que serão realizadas nas aulas de Filosofia. Outrossim, pensando no ensino de Filosofia na Graduação, quando os licenciandos dominam uma outra língua, surgem diversas possibilidades de aprofundamento nas produções filosóficas daquela referida língua.

Importante ressaltar que a educação como um todo, para Kant (2006), por meio da disciplina, é um processo de distanciamento da selvageria. O homem como animal tenderia à selvageria, mas, por intermédio da educação e dos cuidados da formação, ele tem a possibilidade de humanizar-se. Nesse aspecto, a falta de disciplina e instrução pode colocar o ser humano em uma condição muito próxima dos animais. Nas palavras de Kant (2006):

O homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz. Note-se que ele só pode receber tal educação de outros homens, os quais a receberam igualmente de outros. Portanto, a falta de disciplina e de instrução em certos homens os torna mestre muito ruins de seus educandos. Se um ser de natureza superior tomasse cuidado da nossa educação, ver-se-ia, então, o que poderíamos nos tornar. Mas, assim como, por um lado, a educação ensina alguma coisa aos homens e, por outro lado, não faz mais que desenvolver nele certas qualidades não se pode saber até aonde nos levariam as nossas disposições naturais. Se pelo menos fosse feita uma experiência com a ajuda dos grandes e reunindo as forças de muitos, isso solucionaria a questão de se saber até aonde o homem pode chegar por esse caminho. Uma coisa, porém, tão digna de observação para uma mente especulativa quanto triste para o amigo da humanidade é ver que a maior parte dos grandes não cuida senão de si mesma e não toma parte nas interessantes experiências sobre a educação, para fazer avançar passo em direção à perfeição da natureza humana (KANT, 2006, p. 15-16).

Em toda a Filosofia kantiana, está presente o objetivo da saída da minoridade e a busca da maioria, da concretização do “ousa pensar por ti mesmo”. Nesse processo de conquista

da maioria e da realização de uma autonomia, deixando de pensar pelos outros, está presente a tarefa da educação e ainda mais do ensino de Filosofia. Este deve possibilitar que o estudante, ao vivenciar uma experiência filosófica, tenha condições de pensar por si mesmo sobre alguns aspectos de sua própria existência. “Kant busca transformar a criança num homem. E esse homem, meta de toda educação, é um ideal, um modelo” (PINHEIRO, 2007, p. 29).

Teixeira e Horn (2017), em um capítulo dedicado a discutir o ensino de Filosofia partindo de Kant, afirmam que não basta conhecer os conteúdos filosóficos e uma didática para se ensinar Filosofia. Para Kant, “a educação não é um conteúdo, mas a figura do mestre humano, educado que exerce seu pensamento” (TEIXEIRA; HORN, 2017, p. 54). Nessa perspectiva, entendemos que é por meio da experiência filosófica que se consolida a autêntica vivência do filosofar. E, como já dissemos, compreendemos que a experiência filosófica é esse algo a mais que possibilita o estudante filosofar, é algo vivencial, que não pode ser transmitido. O professor apenas pode dar as condições para o estudante filosofar. Teixeira e Horn (2017) sintetizam o que entendem por filosofar a partir de Kant:

Assim, aprender a filosofar (Filosofia como atividade, como estabelecimento de reflexões) não é o mesmo que aprender Filosofia (conhecimento das doutrinas elaboradas por filósofos ou, mais comumente, como ensino de história da Filosofia), que significa, na concepção kantiana, tomar como seu um conhecimento de outro. O filosofar, por sua vez, exige que se use a razão para criar, produzindo novos conhecimentos, fazendo uma análise crítica aos que já existem. Filosofar, para Kant, é atingir a autonomia de pensar, é alcançar o esclarecimento. Ele define, de maneira geral, que a Filosofia é a atividade racional dos conceitos. [...]. No ensaio Kantiano “O que é esclarecimento”, predomina a noção da Filosofia como uma reflexão sobre a vida e atualidade. Vale lembrar que a ideia do filosofar, ou seja, do ensino de Filosofia, remonta à necessidade de trazer para os fatos cotidianos o pensamento filosófico. (TEIXEIRA; HORN, 2017, p. 55).

Indubitavelmente, espera-se que a formação inicial dos professores de Filosofia possibilite aos licenciandos uma vivência filosófica que possibilite aos futuros professores de Filosofia essa autonomia do pensar. Um ensino meramente enciclopédico tem sua importância, mas não possibilita alcançar o esclarecimento, conforme é proposto por Kant. Ao pensarmos na aula de Filosofia como laboratório da experiência filosófica, podemos entender que esse laboratório possibilite aos estudantes um pensar filosófico autônomo, pois estes não estão a repetir conceitos vazios, mas, sim, a problematizar elementos filosóficos que possibilitem uma experiência do pensamento. O ensino descritivo e doutrinário do ensino de Filosofia é antagônico da proposta de Kant, conforme tematizado por Carrilho (1987). Uma Filosofia

doutrinadora pode ser até mais nociva que a ausência da Filosofia, visto que, em vez de abrir o pensamento das pessoas para pensarem, ela acaba por limitá-los a viver em suas cavernas pessoais e a ficarem presos a seus pré-conceitos filosóficos.

Carrilho (1987) considera que, em relação ao método, partindo da compreensão de Kant, existem três registros: investigação, organização e transmissão. O registro da investigação consiste em determinar as regras para se alcançar a verdade; a organização refere-se à articulação interna do saber, determinando se será disciplinar ou interdisciplinar; e a transmissão detém-se a pensar na difusão do conhecimento filosófico. O filósofo português explora conceitualmente o que Kant entende como Filosofia: “sistema de todo conhecimento filosófico” (CARRILHO, 1987, p. 68) e “unidade dos conhecimentos múltiplos sob uma ideia” (CARRILHO, 1987, p. 68). No contexto dessas definições, Carrilho (1987) compreende que a possibilidade do filosofar decorre de se exercitar o talento da razão seguindo princípios universais sempre “reservando à razão o direito de investigar aqueles princípios em suas fontes, confirmando-os ou rejeitando-os” (CARRILHO, 1987, p. 69).

Teixeira e Horn (2017) apresentam quatro conclusões sobre o ensino de Filosofia a partir de Kant, que, no nosso entendimento, complementam aquilo que foi apresentado por Carrilho (1987), a saber:

- 1) De acordo com o pensamento kantiano, não se ensina Filosofia, a não ser de forma histórica, pois a história pode ser ensinada na medida em que não é produzida pelo aprendiz. Do ponto de vista do uso da razão, pode-se, apenas, aprender [a] filosofar;
- 2) Kant demarca a impossibilidade de se ensinar a Filosofia e, além disso, determina o conhecimento como objeto da Filosofia, sendo seu ensino com uma ênfase em seu conteúdo. Em outras palavras, aprende-se somente um conteúdo ou uma História da Filosofia. Essa compreensão encontra-se no terceiro capítulo da segunda divisão da *Crítica da Razão Pura*.
- 3) Em Kant, a verdade filosófica não está dada, mas precisa ser construída. E a formação da razão, do conhecimento do homem, não deve consistir unicamente na instrução. Para tanto, o que deve ser posto é a formação para a aprendizagem, para o uso correto da razão, o que constitui o próprio filosofar. Uma obra que pode ser entendida como uma espécie de ‘metodologia’ de uso da razão e o modo como a Filosofia, compreendida como crítica do conhecimento, se afigura para a formação crítica do sujeito. Pode-se inferir, ainda, de maneira breve, que o ensino de filosofia tem por objetivo a formação crítica do sujeito para que se torne esclarecido e possa, desse modo, usar a razão com autonomia.
- 4) Compete ao ensino da Filosofia desenvolver um processo didático-pedagógico que permita aos educandos experimentar o potencial crítico e criativo do pensar (TEIXEIRA; HORN, 2017, p. 56).

Dessas considerações de Teixeira e Horn (2017), gostaríamos de ressaltar a importância da própria história da Filosofia para se filosofar, a necessidade de uma disciplina para organizar o pensamento no sentido de uma aprendizagem filosófica e, ainda, a busca pelo conhecimento filosófico como emancipador, saída da minoridade. Assim sendo, entendemos que a Filosofia possui um sentido existencial, pois não se pode aprender Filosofia sem que a própria existência seja marcada por ela.

Assim, o ensino de Filosofia não é uma mera tarefa de transmissão de conteúdos que um professor de Filosofia realiza. Ele deve abarcar toda a existência do professor-filósofo que constitui sua aula, conforme aponta Carrilho (1987), em um laboratório conceitual. O professor necessita contribuir para que seus estudantes realizem uma experiência do pensamento, que filosofem sobre sua existência, partindo dos referenciais dos sistemas filosóficos de todos os tempos. Acreditamos que o contato com a realidade escolar é momento oportuno para que o professor de Filosofia amadureça na sua identificação com o ser professor-filósofo e busque ensinar Filosofia não apenas de modo descritivo, mas problematizando filosoficamente o ensino de Filosofia e sua própria identidade como futuro professor de Filosofia.

## 4 Considerações finais

Ao entender a aula de Filosofia como laboratório do pensamento, Carrilho destaca a relevância de um método na investigação dos problemas filosóficos e a atitude de fazer experiências para resolver um problema. A diferença do laboratório científico é que a solução do problema, em vez de encerrar uma pesquisa, provoca a investigação de novos dados, a busca de novas informações, procurando aprofundar a sua resolução. Nesse sentido, a aula de Filosofia, longe de ser um momento de finalização de problemas, é um lugar propício para o surgimento de novos. Em uma visão doutrinária do ensino de Filosofia, o que está mais presente são apenas as doutrinas filosóficas; nessa outra perspectiva, que enfoca problematização da Filosofia, o que está mais em evidência são os problemas filosóficos que são elaborados filosoficamente em uma espécie de laboratório conceitual.

Desse modo, aqui está o papel central do professor de Filosofia: o de professor filósofo, para contribuir e orientar os estudantes na elaboração dos problemas filosóficos nesse laboratório conceitual do pensamento filosófico. Para isso, faz-se necessário, como temos defendido, que, já na Graduação, o professor de Filosofia tenha tido essa experiência de

laboratório conceitual para permitir que ele consiga dar condições que suas aulas também sejam um laboratório conceitual.

A Filosofia assim não é mera teoria a ser transmitida; é uma atitude diante da existência. Ensina-se a Filosofia por palavras e, também, pela atitude filosófica assumida. Sócrates é o “modelo” daquele que ensina Filosofia, indo até às últimas consequências, condenado a tomar cicuta. Ao longo da história da Filosofia, percebe-se também que os filósofos em vida não foram bem recepcionados pelos seus interlocutores, justamente porque a Filosofia é provocadora do pensamento e incomoda, principalmente, àqueles que detêm algum tipo de poder.

Um dos perigos do ensino de Filosofia é justamente a questão de convertê-la em doutrinário. Infelizmente, alguns que estudam a Filosofia acabam por tomá-la como uma religião, tornam-se devotos de um filósofo como se ele fosse uma divindade e assumem as suas obras como se fossem sagradas. Quando isso ocorre, a Filosofia torna-se uma questão relevante e importante, mas limita o conhecimento filosófico. Doutrinar não é o objeto da Filosofia. Enfim, a Filosofia é criação de conceitos como nos ensina Deleuze e Guattari (2010), e os professores de Filosofia são convidados a organizarem suas aulas de modo que estas se tornem oficinas de conceitos.

Eis aqui uma grande possibilidade e um grande desafio! Resta saber até que ponto os professores de Filosofia estão dispostos a se desprender dos seus hábitos, adquiridos há tanto tempo, e não somente ousar a pensar por si mesmos, mas também propiciar que seus alunos façam o mesmo, e que tenham a oportunidade de criar conceitos a partir de um laboratório conceitual e viverem uma experiência filosófica de fato.

#### AGRADECIMENTOS:

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 e da Fundação Araucária.

#### Referências

ASPIS, R. P. L. O professor de Filosofia: o ensino de Filosofia no Ensino Médio como experiência filosófica. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 64, p. 305-320, set./dez. 2004.

BARROS, M. E. B. de; ZAMBONI, J. Gilles Deleuze, clínico da atividade filosófica: paradoxo do filósofo trabalhador. **Fractal**, Revista de Psicologia, Niterói, v. 24, n. 3, p. 579-598, set./dez. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017a. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf). Acesso em: 18 jan. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 17 fev. 2017b. Seção 1, n. 35, p. 1-3.

CARRILHO, M. M. **Aventuras da interpretação**. Lisboa: Editorial Presença, 1985.

CARRILHO, M. M. **Razão e transmissão da Filosofia**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1987.

CARRILHO, M. M. **Verdade, suspeita e argumentação**. Lisboa: Editorial Presença, 1990.

CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. A reforma do ensino médio suprime direitos, privatiza a educação e terceiriza os/as trabalhadores/as escolares. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 337-343, jan./jun. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v11i20.772>. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/772>. Acesso em 18 jul. 2018.

DALBOSCO, C. A.; EIDAM, H. **Moralidade e educação em Kant**. Ijuí: Unijuí, 2009.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Munõz. 3. ed. Rio de Janeiro: 34, 2010.

GALLO, S. Filosofia e o exercício do pensamento conceitual na Educação Básica. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 22, n. 44, p. 55-78, jul./dez. 2008.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: UNIMEP, 2006.

KOHAN, W. O. **Filosofia: o paradoxo do aprender e de ensinar**. Tradução Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LINO, L. A. As ameaças da reforma desqualificação e exclusão. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 75-90, jan./jun. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v11i20.756>. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/756>. Acesso em 25 jul. 2018.

MACEDO, E. Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 3, n. 2, p. 45-68, abr./jun. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698153052>. Disponível em:

[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982016000200045&lng=pt&tlng=pt..](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000200045&lng=pt&tlng=pt..) Acesso em 18 jul. 2018.

MENDES, A. A. P. **Atitude filosófica do jovem no cotidiano escolar do Ensino Médio**: um estudo sobre as possibilidades da recepção do conteúdo de filosofia política. 2014. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

OLIVEIRA, C. A. de. **O ensino da Filosofia como criação de conceitos**. 2013. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

PINHEIRO, C. de M. **Kant e a educação**. Caxias do Sul: Educs, 2007.

TEIXEIRA, L. da S.; HORN, G. B. **Didática do Ensino de Filosofia**: pressupostos teóricos-metodológicos. Curitiba: CRV, 2017.

VASCONCELOS, P. S. D. **Os sentidos do espanto ou contribuições para o ensino de filosofia como educação do pensamento**: propósitos pedagógicos em Heidegger e Deleuze. 2011. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

Recebido em: 18/08/2018

Aprovado em: 21/02/2020

Publicado em: 30/06/2020