

**A filosofia para além da história da filosofia: A prática educativa numa perspectiva rizomática****Philosophy beyond the history of philosophy: Educational practice in a rhizomatic perspective**

DOI:10.34117/bjdv6n9-068

Recebimento dos originais: 01/08/2020

Aceitação para publicação: 03/09/2020

**Valquíria Dias de Almeida**

Mestre em Educação (PPGED) pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Especialista em Metodologia da Língua Portuguesa e Literatura (Faculdade Einstein), graduada em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e em Filosofia pela UESB  
Professora de Filosofia do IFBA- Vitória da Conquista  
val\_magali@hotmail.com

**Luís Artur dos Santos Cestari**

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação – UESB  
Lacestari@hotmail.com

**Cláudio da Silva Brito**

Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Bacharel em Ciência da Computação - UESB, Licenciado em Matemática na Universidade do Tocantins - UNITINS e Especialista em Metodologia do Ensino de Matemática e Física – UNINTER  
csb.britto@gmail.com

**RESUMO**

Este trabalho tem como objetivo apresentar posicionamentos sobre o que é afinal a filosofia e o conhecimento filosófico, bem como tentar estabelecer linhas de diálogos entre este saber e sua utilidade, diante das práticas educativas desenvolvidas por professores no ensino médio. A questão problema é: De que modo o cenário, no qual se encontra a filosofia e o ensino de filosofia vem contribuído para a sua desvalorização frente aos demais conhecimentos? O percurso metodológico adotado foi constituído por uma pesquisa qualitativa e, para produção dos dados, nos utilizamos de pesquisas bibliográficas com uma interpretação da literatura filosófica tomando como base a compreensão de filosofia em Gilles Deleuze e Felix Guattari. Os resultados desta pesquisa confirmam que existe uma lacuna no modo como a filosofia vem sendo ensinada nas escolas de ensino médio que decorre de uma prática centrada no ensino de história da filosofia. Apontamos, ainda, que deste processo resulta uma imagem de inutilidade atribuída à filosofia.

**Palavras-chave:** Filosofia, Prática Educativa, Utilidade.

**ABSTRACT**

This work aims to present positions on what philosophy and philosophical knowledge are, as well as trying to establish lines of dialogue between this knowledge and its usefulness, in view of the educational practices developed by teachers in high school. The problem question is: How has the scenario, in which philosophy and philosophy teaching are found, contributed to its devaluation in relation to other knowledge? The methodological path adopted was constituted by a qualitative

research and, for the production of the data, we used bibliographic research with an interpretation of the philosophical literature based on the understanding of philosophy in Gilles Deleuze and Felix Guattari. The results of this research confirm that there is a gap in the way that philosophy has been taught in high schools that stems from a practice centered on the teaching of the history of philosophy. We also point out that this process results in an image of uselessness attributed to philosophy.

**Keywords:** Philosophy, Educational Practice, Utility.

## 1 INTRODUÇÃO

Desde a antiguidade, as filosofias têm sido construídas pelos filósofos numa relação muito próxima com a interpretação que eles fazem dos aspectos que influenciavam suas formas de vida, de modo que a produção deste saber não se dava distante de como eles viviam em sociedade. Por exemplo, Pierre Hadot nos mostrou em seus estudos sobre filosofia antiga que assumir uma perspectiva ou um movimento filosófico, seja ele platônico, aristotélico, estoico, epicurista, implica em admitir os mesmos pressupostos em seu modo de vida, ou seja, não podemos ser platônicos se não admitimos a cisão provocada pelo julgamento de Sócrates na vida de Platão que o levou a valorizar bem mais o mundo das ideias do que o mundo sensível, de opor a episteme à doxa.

Ao longo do século XX, a entrada da filosofia como saber do currículo escolar tem propiciado a constituição de uma imagem dogmática deste saber com a proliferação de práticas educativas que ensejam uma percepção deste saber como algo distante da vida e sem implicação direta para a vida dos alunos. Assim, associado a esta imagem é que se apresenta no contexto das práticas educativas o problema da utilidade da permanência deste saber no currículo. Buscamos, assim, desenvolver uma proposta e o entendimento de um ensino de filosofia centrado em uma perspectiva rizomática através da filosofia de Deleuze e Guattari, frente ao modo como se encontra a filosofia que vem sendo difundida através das práticas educativas dos professores de. Esse entendimento centra-se na criação de conceitos e no desenvolvimento de um ensino de filosofia, que traz consigo a possibilidade de saída de um processo formativo centrado unilateralmente na interpretação textual. Esse modelo rizomático oferece conexões, meios e estradas para um ensino de filosofia pautado na multiplicidade e interdisciplinaridade, que pensa e entende a formação do educando por de vias complexas. Nesta perspectiva nos colocamos a analisar e questionar a utilidade desta filosofia que vem sendo ensinada ao longo dos anos nas escolas brasileiras e os elementos que contribuíram para que ela seja compreendida pela grande maioria dos educandos, como um campo do conhecimento ultrapassado e sem valor prático para a vida das pessoas. Espera-se com esse trabalho contribuir para a construção de um diálogo acerca do ensino de filosofia e as percepções de sua utilidade, bem como apresentar caminhos diversos para a difícil empreitada do seu ensino.

**2 AFINAL O QUE É A FILOSOFIA?**

Adotando a mesma atitude que está intrinsecamente ligada à filosofia, que é o fato de questionar, surge a pergunta: Afinal o que é a filosofia? O que é o conhecimento filosófico? O que diferencia o conhecimento filosófico dos demais tipos de conhecimentos?

Embora, tardiamente, vale lembrar que tais questionamentos aparecem no cenário de discussões filosóficas com considerável disposição e serenidade no século XX. Heidegger (1956), por exemplo, aborda profundamente tais questionamentos em sua obra “*Que é isso a filosofia?*”, definindo-a como um tema extremamente vasto e indeterminado, que por se caracterizar como indeterminado, pode assim ser tratado por diversas maneiras e inúmeros pontos de vistas, no entanto, de acordo com seu pensamento, é necessário direcionar quais diálogos vamos interpretar, no intuito de não nos perdermos na empreitada. Heidegger questiona ainda se seremos capazes de encontrar um caminho que responda tal questionamento. Pierre Hadot, por sua vez, defende uma aproximação da filosofia com a vida, e que essa aproximação seja atrelada à sua história, mas não exclusivamente a ela. Para Foucault, a filosofia deve ser um instrumento de permanente problematização do que acontece com cada um de nós. Deleuze (2010), em sua obra “*O que é a filosofia*”, a define, fundamentalmente, como criação de conceitos. A origem do termo “Filosofia” é atribuída ao filósofo Pitágoras que significa “amante da sabedoria”. Insistia Pitágoras que sua sabedoria consistia unicamente em reconhecer sua ignorância, não devendo, portanto, ser chamado de “sábio”, mas apenas de “amante da sabedoria” (EWING, 1984, p. 11).

Desvendar o que é a filosofia não é algo relativamente fácil tendo em vista que todo o arcabouço teórico e histórico envolvido na questão é extremamente vasto e com inúmeras definições, o que torna a tarefa de se compreender o que seja a filosofia uma expedição mais árdua, no anseio por tal resposta.

Chama-nos a atenção algumas definições que a filósofa Marilena Chauí, atribui à filosofia em seu livro “Convite à filosofia”. A primeira definição que vemos em Chauí, é a de filosofia como, “Visão de Mundo “Essa é uma definição ampla e muito vaga, que não permite distinguir o conhecimento filosófico de outros conhecimentos (CHAUÍ, 2000, p. 14)”. Nesta visão comumente adotada por muitos acerca do que seja a filosofia, vemos presente a inclinação de se reduzir a filosofia apenas como um conhecimento a mais, junto a tantos já existentes.

Outra definição segundo a autora é a da filosofia como “Fundamentação Teórica e Crítica dos Conhecimentos e das Práticas” Essa descrição coloca a filosofia como: análise, reflexão e crítica (CHAUÍ, 200, p.15). Na busca por compreender, o que seja a filosofia e o conhecimento filosófico, recorreremos novamente a Chauí, que nos diz:

A filosofia não é uma ciência: é uma reflexão sobre os procedimentos e conceitos científicos. Não é religião: é uma reflexão crítica sobre as origens e formas das crenças religiosas. Não é a arte: é uma interpretação crítica dos conteúdos das formas, das significações das obras de arte e do trabalho artístico. Não é sociologia nem psicologia, mas a interpretação e avaliação crítica dos conceitos e métodos da sociologia e da psicologia. Não é política, mas interpretação, compreensão e reflexão sobre a origem, a natureza e as formas do poder. Não é história, mas interpretação do sentido dos acontecimentos enquanto inseridos no tempo e compreensão do que seja o próprio tempo. “Conhecimento do conhecimento e da ação humana, conhecimento da transformação temporal dos princípios do saber e do agir, conhecimento das formas do real ou dos seres, a filosofia sabe que está na História e que possui uma história” (CHAUÍ, 2000, p.17).

Ao analisarmos os dados e tomando como referência Chauí, chegamos a seguinte compreensão, de que não devemos confundir o saber filosófico com o sociológico, artístico ou histórico. A filosofia se situa em um patamar mais além, não que seja ela superior aos outros tipos de conhecimento, porém possui a mesma, em suas especificidades, atribuições e diferenciações que a torna conhecimento do conhecimento, a busca constante pelo questionar e pela sabedoria.

Na mesma obra “Convite à Filosofia”, Chauí nos apresenta algumas definições de alguns filósofos, sobre o que para eles seria a filosofia. “Descartes dizia que a Filosofia é o estudo da sabedoria, conhecimento perfeito de todas as coisas que os homens podem alcançar para o uso da vida, a conservação da saúde e a invenção das técnicas e das artes” (CHAUÍ, 2000, p. 18). Vemos intrínseco neste trecho um conjunto de atribuições dadas à filosofia, entre elas, uma que nos chama em especial a atenção, a que define a filosofia como “conhecimento perfeito de todas as coisas”.

Ainda sobre essa mesma questão Chauí, nos revela a opinião de Espinosa, o qual defende que “A Filosofia é um caminho árduo e difícil, mas que pode ser percorrido por todos, se desejarem a liberdade e a felicidade” (CHAUÍ, 2000, p. 18). Depois dos expostos levantados, percebemos que a filosofia constitui sim um caminho árduo e difícil, porém os resultados obtidos nessa caminhada são extremamente proveitosos e necessários para o homem. A filosofia tem em si a capacidade de fomentar e aprimorar o trabalho do pensar, do refletir, do raciocinar e, deste modo, desenvolve em nós o senso crítico tão necessário para vivermos em sociedade.

Nessa mesma perspectiva, nos diz Luckesi (1994, p. 22): “A filosofia é um corpo de conhecimento, constituído a partir de um esforço que o ser humano vem fazendo de compreender o seu mundo e dar-lhe um sentido e um significado compreensivo”. Todavia o mesmo, ainda nos chama a atenção que a filosofia é um “Corpo de conhecimento”, em Filosofia, corpo de conhecimentos significa um conjunto coerente e organizado de entendimentos sobre a realidade. “[...] Desse modo, a filosofia é corpo de entendimentos que compreende e direciona a existência humana em suas mais variadas dimensões” (LUCKESI, 1994, p. 22).

Sedentos por mais definições e conceituações, nos dedicamos a compreender a proposta e acepção do que é a filosofia desenvolvida por Deleuze e Guattari (1995), naquele que veio a se tornar um dos livros mais importantes sobre o assunto “*O que é a Filosofia?*”. Para nos direcionarmos de

forma mais coesa sobre os temas e conceitos abordados no livro, nos embasaremos também nas perspectivas interpretativas de Sílvio Gallo (2017), produzidas em seu livro “*Deleuze e a Educação*”, obra na qual o autor versa sobre aspectos da filosofia de Deleuze e Guattari (1995) e tenta aproximá-la de uma vertente educacional.

Logo de início, os autores Deleuze e Guattari (1995) já nos direcionam sobre a tese central para a resposta “o que é a Filosofia?”. Para eles “A filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos” (DELEUZE, 2010, p. 8). Temos aqui um importante elemento da filosofia Deleuziana, os *Conceitos*. E o que vem a ser na Filosofia de Deleuze (1995), *Conceitos*? Antes de adentrar na definição do termo, Deleuze (1995) nos leva a outra importante informação, de que a Filosofia necessita ser formulada “entre amigos”. E quem seriam esses amigos? Para o autor seria uma espécie de personagem. Os *conceitos* necessitam de personagens conceituais que contribuam para a sua definição. Amigo é um desses personagens, os quais testemunharam a favor de uma origem e do nascimento da Filosofia.

Nessa perspectiva,

As outras civilizações tinham Sábios, mas os gregos apresentam esses ‘amigos’ que não são simplesmente Sábios mais modestos. Seriam os Gregos que teriam sancionado a morte do Sábio, e o teriam substituído pelos filósofos, os amigos da sabedoria, aqueles que procuram a sabedoria, mas não a possuem formalmente (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 8).

Para Deleuze (1995) o “amigo” é um “personagem conceitual” que vem a contribuir em sua filosofia para a definição de conceitos. É a forma que os autores leem e interpretam a figura do filósofo, como sendo este um personagem que está em busca constante pela sabedoria, que procura criar e pensar conceitos. Nesta definição, podemos notar que o filósofo se diferencia dos Sábios antigos que, em sua busca pelo conhecimento, o desenvolvia por figura e por imagens. Ao definir o filósofo como “amigo de conceitos”, Deleuze (1995) admite e nos mostra que a tarefa da Filosofia é extremamente criativa. Para ele, o Filósofo e os conceitos estão alinhados da seguinte forma:

O filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em *criar conceitos* [...]. Criar conceitos sempre novos, é o objetivo da filosofia. É porque o conceito deve ser criado que ele remete ao filósofo como àquele que o tem em potência, ou que tem sua potência e sua competência [...]. Que valeria um filósofo no qual se pudesse dizer: ele não criou um conceito, ele não criou seus conceitos (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 13-14, grifo do autor).

Esta noção deferida por Deleuze e Guattari (1995) se difere e muito das noções de Filosofia propagada por outros autores. Para eles, a Filosofia tem uma ação criadora de conceitos, ela não se posiciona de forma indiferente frente ao mundo, pelo contrário, criar conceitos é intervir no mundo.

Segundo Gallo (2017, p. 35), “O golpe que Deleuze e Guattari desferem contra as noções correntes de filosofia é certeiro. A filosofia tem uma ação criadora de conceitos e não é uma mera passividade frente ao mundo”. Criando conceitos transformamos o mundo, para Deleuze (1995) o conceito é a ferramenta que permite ao filósofo criar um mundo a sua maneira. Os conceitos podem ainda se tornar armas nas mãos dos filósofos na realização da crítica ao mundo e no processo de formulação e construção de outros mundos, desta forma, o conceito será sempre uma intervenção no mundo, seja com o objetivo de conservá-lo ou de modificá-lo.

Deleuze e Guattari (1995) antes de chegarem à definição final do que seja *conceitos*, ainda refletem a respeito de outras questões pertinentes acerca da natureza da Filosofia. Para eles a mesma não pode ser vista nem como contemplação, reflexão ou comunicação. O que se difere especialmente da perspectiva de Marilena Chauí (2000, p. 17) que compreende a Filosofia como sendo reflexão: “[...] a filosofia não é uma ciência: é uma reflexão sobre os procedimentos e conceitos científicos. Não é religião: é uma reflexão crítica sobre as origens e formas das crenças religiosas”.

Para Deleuze (1995), a Filosofia não é contemplação, pois, mesmo ela sendo dinâmica, não é criativa e nada tem a ver com a criação dos conceitos. Muito menos ela é comunicação, já que a comunicação pode visar apenas e exclusivamente o consenso, mas jamais o conceito, já que os conceitos, na maioria das vezes, são mais dissenso do que consenso. Diferentemente do que defende Chauí (2000), para Deleuze e Guattari (1995), a Filosofia não é reflexão, pois, a reflexão não é um ato particular da atividade filosófica, qualquer um e não somente o filósofo pode refletir sobre qualquer coisa.

Para Deleuze e Guattari a filosofia

Não é reflexão, porque ninguém precisa de filosofia para refletir sobre o que quer que seja: acredita-se dar muito à filosofia fazendo dela arte de reflexão, mas retira-se tudo dela, pois os matemáticos como tais não esperam jamais os filósofos para refletir sobre a matemática, nem os artistas sobre a pintura ou a música; dizer que eles se tornem então filósofos é uma brincadeira de mau gosto, já que sua reflexão pertence a sua criação respectiva (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 14).

Dessa forma, não podemos assimilar ou identificar a filosofia com nenhuma dessas três atitudes: a contemplação, reflexão ou comunicação, pois, nenhuma delas são explícitas da filosofia. Elas não são entendidas por Deleuze (1995) como disciplinas e sim como máquinas de constituição de Universais em todas as disciplinas. Para o autor é próprio da filosofia a elaboração de conceitos que, em seu cerne, permitem a contemplação, reflexão e a comunicação. Contemplamos, refletimos e comunicamos sobre os conceitos no desenvolvimento deste processo.

Vemos, que a filosofia é o instrumento que compreende e direciona a existência humana, ela é a direcionadora e progenitora do saber, do pensar, do criticar e do duvidar, ela é também a grande

mãe do pensar o pensamento. E deste modo estamos, mesmo que não saibamos, em uma constante busca pelo aprender a filosofar, das coisas tidas como as mais simples, as de origem mais complexa, estaremos a filosofar e a produzir o conhecimento filosófico.

### **3 O CONHECIMENTO FILOSÓFICO E SUA UTILIDADE**

Na busca por compreender a utilidade da filosofia, faz-se mais que necessário adentrarmos nas ideias acerca do que seja o conhecimento filosófico. Muito se confunde o conhecimento filosófico com visão de mundo, especulação da realidade, conjunto de ideias inúteis e ultrapassadas ou conhecimento crítico voltado para a elaboração de difíceis teorias. Como vemos, existem inúmeras opiniões sobre o que seja o conhecimento filosófico. No entanto, sua definição não é algo pautado na esfera da simplicidade.

“Giorgio Colli, em seu livro “O Nascimento da Filosofia” afirma que “A nossa filosofia é uma continuação, um desenvolvimento da forma literária (que surge como fenômeno de decadência) introduzido por Platão” (COLLI, 1996, p. 10). Mas que fenômeno de decadência? Decadência na idade dos sábios? Que forma literária foi introduzida por Platão? O diálogo na literatura, gênero literário criado e denominado por ele de “filosofia”. Colli traz em seu livro uma origem curiosa da filosofia, por ser acidental.

A sabedoria ligada ao enigma divino sofre um processo de humanização até se encontrar no agonismo, uma luta de dois homens pelo conhecimento, durante esse processo os homens abandonam o título de adivinhos para buscar o título de sábios, do terreno do agonismo nasce à dialética.

Com a concentração da cultura em Atenas, manifesta-se a tendência fatal de romper o isolamento da linguagem dialética, e essa entra assim no âmbito público, e deste modo temos o nascimento da Retórica. A Retórica então segue a escrita em seu surgimento, devido aos costumes dos oradores de escreverem os textos antes mesmo de decorá-los. “Essa acidental posição da retórica em relação à escrita teve uma influência relevante no surgimento de um novo gênero literário, a filosofia” (COLLI, 1996, p. 88).

Deste modo, a filosofia está intrinsecamente ligada à escrita, essa sendo fator fundamental na diferenciação do conhecimento filosófico do conhecimento da idade dos sábios, anteriores à filosofia. Por se tratar de um pensamento aberto, onde se consegue responder de diferentes modos as mesmas questões. Posicionando-nos sobre o entendimento do mundo na visão dos Pré-Socráticos, devemos entender que os mesmos davam diferentes definições do que é o elemento primordial do mundo, sem, no entanto, podermos dizer que algum deles estava errado: a água (tales); o ar (Anaxímenes); os quatro elementos (Empédocles); o número (Pitágoras).

Nota-se aqui um ponto em que se pode diferenciar com certa clareza o conhecimento filosófico de outros tipos de conhecimentos, como o mítico e o científico, e ao mesmo tempo enxergar como eles estão ligados em suas origens. Os primeiros filósofos interpretavam a natureza e seguiam uma linha de pensamento ainda presa ao mito, no sentido de que o mito é um discurso sobre a natureza, ou seja, as coisas como elas são. E a filosofia não surge apenas como discurso, mas como explicação baseada em pensamentos sistemáticos que é uma das suas características fundamentais, que a diferencia do mito, Chauí nos chama a atenção que:

“{...} a filosofia trabalha com enunciados precisos e rigorosos, busca encadeamentos lógicos entre os enunciados, opera com conceitos ou ideias obtidas por procedimentos de demonstração e prova, exige a fundamentação racional do que é enunciado e pensado” (CHAUÍ, 2000, p.15).

Filósofos como Tales e Anaxímenes utilizavam-se da contemplação da natureza para sistematizar seus pensamentos partindo da observação. No entanto, o método científico clássico também parte da observação e após isso parte para um procedimento sistemático a fim de formular uma lei ou um modelo, à diferença é que esse método inclui a experimentação, que não foi desenvolvida pelos pré-socráticos, no entanto, os laços continuam, Ewing reforça essa ideia ao afirmar que:

Mesmo as melhores conquistas da ciência moderna não teriam sido alcançadas se os cientistas não tivessem adotado determinadas suposições de grandes e originais filósofos. (...) A concepção “mecanicista” do universo {...} é derivada principalmente da filosofia de Descartes” (EWING, 1984, p. 14).

Ewing, ainda nos leva a compreender que os “Conceitos fundamentais das ciências, da figura geral da experiência humana e da realidade, permanecem no âmbito da filosofia, visto que, por sua própria natureza, não são determinados pelos métodos das ciências especiais” (EWING, 1984, p.14). Neste sentido, estabelecendo uma ponte entre utilitarismo e sociedade contemporânea, se faz necessário para responder às seguintes indagações: O que é a utilidade? O que é algo útil? Na atual sociedade contemporânea, o conceito atribuído à utilidade está ligado, intrinsecamente, à busca pelo poder, o bem-estar social e a satisfação material. Sobre essa perspectiva, o útil é aquilo que ajuda ao homem no seu processo de produção de riquezas material, *status* e manutenção do poder.

Vivemos em um mundo marcado pela busca dos resultados imediatos do conhecimento. Sob essa perspectiva, é considerada importante a pesquisa da cura do câncer; ou o estudo da matemática no ensino médio porque “entra no vestibular” ou ainda a seleção das disciplinas que vão interessar no exercício de determinada atividade (ARANHA; MARTINS, 2003, p. 90).

Deste modo, valoriza-se todo o tipo de conhecimento que de alguma maneira possa ser aplicado e que de algum modo traga resultados imediatos ou em um curto prazo. Por esse motivo, o conhecimento técnico material é o que mais se difunde e é valorizado, tendo em vista que o mesmo conhecimento, depois de aplicado, dará conta das expectativas de uma sociedade consumista. Assim sendo, o conceito de utilidade também está relacionado com a técnica e as expectativas de consumo da atual sociedade capitalista em que vivemos. Deste modo, cabe-nos a seguinte indagação. Como se encaixa a filosofia e o conhecimento filosófico dentro desta linha de pensamento? A professora Maria Lúcia de Arruda Aranha nos orienta com a seguinte resposta a cerca dessa pergunta:

Seguindo essa linha de pensamento, a filosofia seria ‘inútil’ Não serve para nenhuma alteração imediata de ordem pragmática”. Neste ponto, ela é semelhante à arte. Se perguntarmos qual a finalidade de uma obra de arte, veremos que ela tem um fim em si mesmo e, nesse sentido, é “inútil”. Entretanto, não ter utilidade imediata não significa ser desnecessária. A filosofia é necessária (ARANHA; MARTINS, 2003, p. 90, grifos dos autores).

Na perspectiva da autora, a necessidade da filosofia, estaria no fato de que através da reflexão, o sujeito transcenderia a esfera do prático, daquilo que é guiado pelo agir imediato. Desta forma, a filosofia seria a possibilidade de transcendência, a capacidade de superar uma situação dada e não escolhida. Continuando nessa concepção de utilidade, poderíamos dizer que julgar a filosofia por sua inutilidade é reduzir o homem à animalidade, tendo em vista que o animal não possui a capacidade de pensar, o animal não faz filosofia. E se a filosofia é verdadeiramente inútil, e por isso mesmo, livre e sem vínculos com certas necessidades, interesses imediatos, coisas e exigências de vínculo prático.

De fato, ela pode parecer inútil”. Porém como diz Heidegger em *A introdução à metafísica* ela se acha necessariamente fora de seu tempo. Pois, onde uma Filosofia se transforma em moda, em explicação fácil, é porque ou não há verdadeiramente Filosofia ou a verdadeira Filosofia foi desvirtuada para satisfazer necessidades passageiras. (...) Mas o que é inútil pode ser justamente por isso uma força. E por isso mesmo é essencial, pois o que desconhecer toda a relevância imediata, na prática de todos os dias pode estar em profunda consonância com o que é propriamente a realidade. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 12).

Dentro desta concepção “modernista” e imediatista da utilidade, as ciências e em especial as exatas se encontram muito ligadas à utilidade, já que os prazeres advindos da vida luxuosa tão cobiçada na contemporaneidade, com os avanços científicos que permitem a produção em massa, a todo o momento mais refinada e que promove o consumismo cada vez mais exacerbado pela grande maioria dos indivíduos. Consumismo esse que está pautado na busca do solucionar necessidades cada vez mais inúteis, fúteis, efêmeras.

Em nossa cultura e em nossa sociedade, costumamos considerar que alguma coisa só tem o direito de existir se tiver alguma finalidade prática muito visível e de utilidade imediata. Por isso pergunta para que as ciências, pois todo mundo imagina ver utilidade das ciências nos produtos da técnica, isto é, na aplicação científica à realidade. (CHAUÍ, 2000, p. 13).

Nesta perspectiva a filosofia e o conhecimento filosófico não se encaixa nas necessidades de praticidade da atual sociedade contemporânea, sendo vista por muitos como um saber inútil e desnecessário. Em volto a todas essas concepções surge um fator determinante para todo esse processo, as práticas educativas adotadas pelos professores de filosofia em suas aulas e de que modo tais práticas vêm colaborando para essa imagem atribuída por muitos da filosofia e o conhecimento filosófico como um saber desnecessário e inútil.

#### **4 A RELAÇÃO ENTRE PRÁTICA EDUCATIVA E A VISÃO DOS ALUNOS SOBRE A INUTILIDADE DO CONHECIMENTO FILOSÓFICO**

No entendimento norteado pelos estudos realizados acerca da prática educativa do professor, chegamos a presente indagação: Como as práticas educativas desenvolvidas pelos professores em suas aulas, podem influenciar na visão que os alunos adotam sobre determinados tipos de conhecimento, em especial o saber Filosófico? Tal questionamento nos orientou na busca e no desenvolvimento de um diálogo que venha fomentar questionamentos e preposições na elaboração de um caminho que possa contribuir para o entendimento do mesmo.

A questão da prática educativa envolvendo o saber filosófico faz parte de constantes discussões realizada por inúmeros autores, em seu artigo “A prática educativa através dos tempos: dos antigos aos pós-modernos” Fernanda Antônia Barbosa da Mota, realiza uma análise e explica o conceito de prática educativa através de alguns autores, extraído de épocas históricas na perspectiva de apresentar uma conceituação do termo a partir de Deleuze e Guattari. Em seu artigo, a autora faz uma abordagem da prática educativa adotada desde os autores pré-socráticos até aos pós-modernos.

Para Mota: “A prática educativa é um acontecimento que pode ser operado conceitualmente numa relação de aprendizagem para suprir as necessidades formativas dos indivíduos em sua totalidade”. (MOTA, 2013, p.2018)

Desta forma, a prática educativa estar voltada para a formação humana, atentando-se a aspectos particulares, que o professor tem o papel de conduzir e mediar ao longo do processo de ensino e aprendizagem através de diversos campos. Para Deleuze esse é um processo de criação de novos conceitos.

De acordo com Deleuze e Guattari, em sua obra “O que é filosofia?” O desenvolvimento e a construção de um conceito, no entanto, é algo muito complexo, pois para eles não existem conceitos simples. Desta forma, a necessidade em se estudar e compreender as práticas educativas utilizadas no ensino de filosofia parte da concepção e constatação que o modo como a disciplina de filosofia e seu ensino vem sendo tratado e direcionado na maioria das escolas brasileiras contribui para a visão utilitarista adotada e defendida pela a grande maioria dos alunos.

A prática educativa do professor é fator determinante no processo de ensino e aprendizagem, pois estas são muito mais que escolhas metodológicas, são decisões que envolvem fatores, políticos, sociais, éticos e morais e, ainda, são o resultado da formação do professor enquanto profissional e ser humano, muitas vezes essa esfera de responsabilidade entre teoria e prática não é bem administrada e desenvolvida.

Outro importante autor que contribui com a nossa construção do que se configurar como prática educativa é, Antoni Zabala (1998). Em seu livro “*A prática educativa: como ensinar*”, Zabala desenvolve todo um percurso metodológico sobre a prática educativa e sua importância no processo do ensino e aprendizagem, tratando em especial, das variáveis que configuram a prática educativa, as sequências didáticas e suas variáveis metodológicas e das análises constituintes de uma prática educativa reflexiva. Trataremos neste momento de estabelecer um diálogo com essas diferentes vertentes construídas por Zabala em seu livro.

Zabala (1998) de imediato nos mostra que seu objetivo principal é o de melhorar a prática educativa; para tanto, nos orienta acerca da necessidade e importância de se repensar as práticas educativas desenvolvidas pelos professores em suas salas de aula para, assim, melhorá-las e aperfeiçoá-las. De acordo com Zabala (1998), essa “melhoria” se dará a partir do conhecimento e das experiências para dominá-las. Para o autor, é necessário pensar e repensar os processos que estamos inseridos e os quais inserimos nossos alunos e que através das experiências e dos conhecimentos de outros professores e de nós mesmos poderemos melhorar a nossa prática educativa.

No entanto, somente essas atitudes, segundo Zabala (1998, p. 14), não se constitui elementos suficientes para sanar o problema, pois, “[...] assim, frente a duas ou três posições antagônicas, ou simplesmente diferentes, necessitamos de critérios que permitam realizar uma avaliação racional e fundamentada”. Para o autor, as inúmeras complexidades e variáveis que envolvem o processo do ensino e aprendizado faz com que se aumentem mais ainda as dificuldades em se estabelecer uma prática educativa eficaz.

Segundo Elliot (1995 apud ZABALA, 1998), existem dois tipos distintos e bem diferentes entre si de professores capazes de desenvolver essa prática. Seria o tipo (A) definido como o professor que desenvolve uma pesquisa sobre um problema prático, mudando, assim, algum aspecto da sua prática docente, fazendo com que ele mude e crie estratégias diferentes no desenvolver e no aplicar de sua prática educativa. Esse tipo é direcionado por uma inclinação acadêmica, já que se utiliza das pesquisas para tentar solucionar problemas do seu meio.

Para Zabala (1998), esse professor supõe que existe uma atuação racional na qual se selecionam ou escolhem as ações sobre a base de uma observação desvinculada e objetivada da situação, marco teórico em que se pode separar a investigação da prática.

O tipo (B) de professor, é caracterizado por Zabala (1998), como o professor que tende a modificar em algum aspecto a sua prática docente, não através de pesquisas acadêmicas e sim como resposta a um problema prático encontrado em seu dia a dia, depois de entender que não pode resolvê-lo com as mesmas práticas de antes. Esse professor estabelece um processo de mudança, iniciado por uma reflexão sobre sua prática. Na perspectiva de Zabala, esse tipo (B) de professor é o que com maior clareza se apodera da lógica natural do pensamento prático do fazer pedagógico.

Zabala compreende que é de extrema importância que se debata sobre os processos e os graus de compreensão sobre a prática educativa e os caminhos que seguem ou que necessitam seguir para o aprimoramento e melhora da prática educativa de qualquer educador.

Se entendemos que a melhora de qualquer das atuações humanas passa pelo conhecimento e pelo controle das variáveis que intervêm nelas, o fato de que os processos de ensino/aprendizagem sejam extremamente complexos – certamente mais complexos do que os de qualquer outra profissão – não impede, mas sim torna mais necessário, que, nós, professores, disponhamos e utilizemos referências que nos ajudem a interpretar o que acontece em aula. Se dispomos de conhecimentos deste tipo, nós os utilizaremos previamente ao planejar, no próprio processo educativo, e, posteriormente ao realizar uma avaliação do que aconteceu (ZABALA, 1998, p. 15).

Dessa forma, Zabala (1998) defende que devemos nos ascender a novos conhecimentos e para a importância que se tem de entender e controlar as variáveis que intervêm, seja de forma positiva ou negativa no processo do ensino-aprendizagem e da necessidade de avaliar e reavaliar todo o processo, pois, ele é complexo e passível de falhas. De acordo com o autor, necessitamos urgentemente de uma atuação profissional pautada no pensamento prático e com total capacidade reflexiva. As duas devem andar atreladas em busca de um ideal maior, um processo de desenvolvimento e aprimoramento do conhecimento adequado a todos e que possa ultrapassar a esfera do dado e sacramentado como método. Zabala (1998) defende que ainda sabemos muito pouco sobre o processo de ensino-aprendizagem e menos ainda sobre as variáveis que intervêm neste processo e tão pouco sobre a forma de como essas variáveis se relacionam.

Na perspectiva teórica de Zabala

Os próprios efeitos educativos dependem da interação complexa de todos os fatores que se inter-relacionam nas situações de ensino: tipo de atividade metodológica, aspectos materiais da situação, estilo de professor, relações sociais, conteúdos culturais etc. Evidentemente, nos movemos num âmbito no qual os modelos explicativos de causa-efeito são inviáveis. Certamente nosso marco de análise deve se configurar mediante modelos mais próximos à teoria do caos – em que a resposta aos mesmos estímulos nem sempre dá os mesmos resultados do que o modelo mecanicista (ZABALA, 1998, p. 15-16).

Compreende-se, que necessitamos de meios teóricos que nos auxiliem e direcionem na análise e no desenvolvimento de nossas práticas diárias, na busca, no entanto, por uma prática reflexiva e não apenas teórica, sendo necessário aliar teoria, reflexão e prática, na construção de uma prática

educativa satisfatória e adequada. O segundo viés de análise desenvolvido por Zabala (1998), sobre o que configura a prática educativa, realiza através de seus expostos sobre: “As variáveis que configuram a prática educativa”. Para o autor é necessário entender que a prática educativa se formula através de inúmeros fatores que a define.

Segundo Zabala,

A estrutura da prática obedece a múltiplos determinantes, tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes etc., Mas a prática é algo fluido, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexas, já que nela se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos etc. (ZABALA, 1998, p. 16).

Com isso, de acordo com as perspectivas teóricas de Zabala (1998), o estudo das práticas educativas se situa em posições analíticas e imersas por inúmeras variáveis. Entender e buscar explicações para essas variáveis é entender o processo do ensinar e do aprender. Para o autor, o processo de desenvolvimento da prática educativa ao estar imerso em diferentes microssistemas, faz com que o processo se torne ainda mais complexo, pois, todo esse arcabouço perpassa pelo espaço, tempo, organização social, recursos didáticos, elementos que se interligam entre si e refletem, de forma significativa, sobre nossas práticas diárias de tentar educar e desenvolver conhecimento.

Para Zabala, em meio a todo esse processo, o que não devemos eximir é da reflexividade, não permitindo que ela, reduza-se apenas ao momento de aula, mas que esteja presente desde seu planejamento até a sua execução, pois, “[...] a intervenção pedagógica tem um antes e um depois, que constituem as peças substanciais em toda a prática educacional” (ZABALA, 1998, p. 17). O autor ainda defende que

O *planejamento e a avaliação* dos processos educacionais são uma parte inseparável da atuação docente, já que o que acontece nas aulas, a própria intervenção pedagógica, nunca pode ser entendida sem uma análise que leve em conta as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados. Por pouco explícito que sejam os processos de planejamento prévio ou os de avaliação da intervenção pedagógica, esta não pode ser analisada sem ser observada dinamicamente desde um modelo de percepção da realidade da aula, onde estão estreitamente vinculados o planejamento, a aplicação e a avaliação (ZABALA, 1998, p. 17, grifo do autor).

Pelo exposto, somos levados a compreender que, para Zabala (1998), o planejamento, o zelo e avaliação, são elementos estritamente ligados entre si e que devem constantemente ser avaliados e reavaliados em um movimento permanente de construção e reconstrução de nossas práticas educativas.

Outro fato importante na construção da prática educativa proposta por Zabala (1998), são: as sequências didáticas e as demais variáveis metodológicas que envolvem sua construção. Para o autor, tão importante quanto planejar, aplicar e avaliar, são as sequências de atividades desenvolvidas e

escolhidas pelos educadores para o desenvolvimento de suas aulas e conteúdos. Zabala (1998) compreende essas sequências de atividades e escolhas feitas pelo educador como sendo um dos traços mais claros que caracteriza e diferencia a sua prática educativa.

Para Zabala (1998, p. 18) essas sequências didáticas são “Um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que tem um princípio e um fim conhecido tanto pelos professores quanto pelos alunos”. Para ele, as sequências didáticas são importantes para a construção e desenvolvimento de uma prática educativa que envolva múltiplas atividades, tais quais: exposição, debates, leituras, pesquisas, ação motivadora, rodas de leitura e interpretação, dentre outras que possibilitam um processo de ensino mais diversificado e dinâmico.

Acerca das variáveis metodológicas e suas intervenções na aula, Zabala (1998) se utiliza de Joyce e Weel (1994), autores que delimitam quatro dimensões de intervenção, são elas: sintaxe, sistema social, princípios de reação e sistema de apoio. De acordo com Zabala (1998), esses autores, definem a sintaxe como sendo as diferentes fases da intervenção, ou seja, o conjunto e as diferentes atividades desenvolvidas de forma sequenciada. O sistema social é descrito como os diferentes papéis exercidos pelos professores e pelos alunos, bem como com as relações e normas que se estabelecem nessas relações. Já os princípios de reação são descritos, pelo autor, como sendo regras que sintonizam o aluno e o direciona a selecionar e a dar respostas de acordo com suas ações. Os sistemas de apoio se configuram como as condições mínimas e necessárias, sejam físicas ou pessoais para que haja intervenção.

Zabala (1998) cria, com base nesses autores citados acima, todo um método de análise que permite situar os diferentes procedimentos e processos do campo educacional dentro de uma unidade didática, termo preferenciado por ele, em detrimento de sequência didática.

No desenvolver do livro, Zabala (1998) vai nos direcionando sobre cada passo desse processo e nos mostrando o quanto ele se configura demasiadamente importante no desenvolvimento e aprimoramento de nossas práticas educativas. Primeiro, ele começa por analisar a importância das sequências de atividades no que tange o ensino-aprendizagem. Para ele, essas atividades são uma forma de organizar e aplicar de maneira articulada as diferentes modalidades de atividades e conteúdos. Com as sequências didáticas, podemos avaliar e analisar a utilização ou não de determinadas atividades e suas funções no processo de ensino-aprendizagem; é um meio de avaliar e decidir sobre determinados caminhos ou métodos.

Sobre o papel do professor e dos alunos, Zabala (1998) nos chama a atenção para as relações que se estabelecem entre professores e alunos, alunos e alunos, que podem vir a afetar o grau de comunicação desenvolvida nas aulas e os vínculos que facilitam ou dificultam a transmissão e o

desenvolvimento do conhecimento. Segundo ele, essa é uma linha muito tênue e de difícil gerenciamento. Para Zabala (1998), a forma como o professor estrutura sua sala de aula e seus alunos e a dinâmica de grupo que se estabelece, determina entre outras coisas, a dinâmica social da aula. A utilização adequada dos espaços e tempos e o emprego de diferentes métodos, também são entendidos por Zabala (1998), como importantes componentes da prática educativa, bem como a maneira como o professor organiza e seleciona os conteúdos e os recursos didáticos.

Zabala (1998) nos chama a atenção para a extrema importância de entender e praticar inúmeras e múltiplas formas de avaliações e de avaliar e como esse posicionamento pode ser decisivo para o bom desenvolvimento de um trabalho educacional. Em sua teoria constitutiva da prática educativa, ele a compreende como sendo o elemento indispensável para formularmos uma prática educativa que vise o desenvolvimento e aprimoramento da reflexividade e criticidade de todos os envolvidos no processo educacional.

Em suma, podemos compreender que, para Zabala (1998), para construirmos e desenvolvermos uma prática educativa reflexiva e transformadora, se faz necessário nos atentarmos e repensarmos as sequências de atividades que desenvolvemos e optamos em aplicar; devemos entender qual sua finalidade em relação ao conteúdo e ao educando. É necessário e importante que atentemos para as relações interativas que desenvolvemos com os alunos, bem como para as que eles desenvolvem entre si, e como essas relações podem vir a afetar o processo de criação e desenvolvimento do conhecimento.

É fundamental atentarmos para a utilização e adequação do espaço e tempo que nos é destinado para cada componente curricular ou conteúdo, entrando aí a necessidade de se saber organizar, priorizar os conteúdos que necessariamente importam não apenas para a prova ou para vestibulares, mas conteúdos que necessitamos para a vida e para a nossa formação e construção social, ética e moral. É de extrema necessidade que criemos critérios de avaliação que ultrapassem o modelo arcaico e vigente em muitas escolas e na mente de muitos profissionais da educação de avaliar por avaliar; é necessário implantar e criar numerosos critérios e modos de avaliar o educando.

Desse modo, trilharemos na construção, desenvolvimento e na aplicação de uma prática educativa reflexiva e eficaz; não que isso seja tarefa fácil, haja vista que ainda nos encontramos impregnados por um modelo educacional e didático pautado, em grande esfera, ultrapassado e arcaico. A tarefa e a necessidade é de se repensar, reavaliar e modificar nossas práticas educativas, na busca por uma educação verdadeiramente de qualidade para nossos educandos.

A questão da prática educativa não se conclui em nosso trabalho com os autores tratados até aqui, ainda é necessário sanar algumas lacunas existentes acerca da prática educativa e o ensino de Filosofia. Com a necessidade constante de buscar subsídios que nos dirija em meio aos desafios

diários de se ensinar Filosofia, recorreremos à “pedagogia dos conceitos” para a formulação de uma prática educativa e uma imagem da filosofia que compreendemos como a mais adequada para a filosofia e seu ensino; para tanto, nos guiaremos pelas preposições de conceitos de Deleuze e Guattari (1995).

Compreendemos que o fato de a disciplina de Filosofia ter sido afastada durante anos de forma obrigatória das configurações curriculares das escolas brasileiras nos deixou uma lacuna muito maior que apenas questões de conteúdo e sua importância no cenário educacional. Nos encontramos, agora, enquanto professores de Filosofia e profissionais da educação em geral, diante de uma realidade educacional constantemente metafórica e desafiadora, sobre a tarefa e a necessidade de se repensar e desenvolver um modelo eficaz de ensino de Filosofia. Intrínseco nesta necessidade, o fato de se repensar e recriar tanto o currículo imposto, quanto os materiais didáticos e nossos métodos e técnicas de ensino dentre demais questões que permeiam o ensino de Filosofia e perpassam pela prática educativa do professor. Entendemos que é através da própria Filosofia que encontraremos subsídios necessários e capazes de nos dar novas possibilidades e linhas de fuga para o panorama atual onde se encontra a Filosofia e seu ensino.

Com esse intuito desenvolveremos a nossa noção de prática educativa ideal para o ensino de Filosofia através de Deleuze (1995). Nossa proposta com esse exercício não se encontra na perspectiva de criar ou encontrar a solução definitiva para tantos e amplos problemas que envolvem a questão. Nossa intenção é refletir e de algum modo tentar contribuir para uma nova formulação e um novo olhar sobre a prática educativa e o ensino de filosofia.

Segundo Deleuze (1995), a tarefa da filosofia é formular conceitos, desse modo cada obra ou sistema filosófico podem construir o seu sentido através dos conceitos. Esses conceitos podem ser criados para solucionar problemas. Vemos em Deleuze (1995) que cada conceito é único, devemos, então, para o ensino de Filosofia, explorar as possibilidades que cada novo conceito pode nos proporcionar.

Todo o conceito remete a um problema, a problemas sem os quais não teria sentido, e que só podem ser isolados ou compreendidos na medida de sua solução [...] mesmo na filosofia não se cria conceitos, a não ser em função dos problemas que se considerem mal vistos ou mal colocados [...] (DELEUZE, 1992, p. 35).

Desta forma, podemos nos utilizar da noção de conceito desenvolvida por Deleuze (1992) para questões referentes à nossa prática educativa envolta ao ensino de Filosofia. A proposta é de que o ensino de Filosofia se centre na construção de conceitos, tarefa essa que se realizaria através da colocação e da demonstração a que se remete o conceito que foi criado e da utilização de sua

multiplicidade. Essa multiplicidade deve dar conta da própria multiplicidade do mundo, considerando que os conceitos não são simples, mas formados por estruturas complexas.

Outro ponto de extrema importância na Filosofia de Deleuze (1995) são os acontecimentos. Para ele os “acontecimentos” se caracterizam como diferentes mudanças qualitativas de esfera singular que se realiza no estado da coisa. “Em todo acontecimento, há de fato o momento presente da efetuação, aquele em que o acontecimento se encarna em um estado de coisas, um indivíduo, uma pessoa” (DELEUZE, 1995, p. 32).

Os acontecimentos se apresentam como problemas e nos levam a pensar. Dessa forma, devemos criar conceitos para tentarmos dar conta dos acontecimentos em meio as situações que vivemos, “Os novos conceitos devem estar em relação com problemas que são os nossos, com nossa história e sobretudo com nossos devires” (DELEUZE, 1992, p. 36). Os acontecimentos, então, seriam como elementos para pensarmos e reorganizarmos o processo de ensino de Filosofia e nossa prática educativa diária. No entanto, como traspor essa realização de conceitos para o dia a dia da sala de aula em nossas aulas de Filosofia?

Nosso pressuposto é de que o educando, através das aulas de Filosofia, seja colocado diante de situações em que ele possa movimentar o seu pensamento, ou seja, diante de “acontecimentos” que os leve a pensar e a construir seu próprio conhecimento. Uma forma prática e didática seria a do professor de Filosofia selecionar, para suas aulas, problemas filosóficos que façam ponte com os problemas diários vividos pelos educandos, problemas que possuam um significado existencial para a vida dos estudantes e que possibilite que eles entendam e construam a noção de que a Filosofia trata e retrata essas questões de suas vidas e que pode auxiliá-los de forma concreta a compreender esses problemas.

Desse modo, é necessário que o professor entenda que cada conceito que se pretende ensinar necessita de um exercício de reconhecimento, de que tipo de conceito estamos tratando, seus elementos, problemas, como e de que forma resolver esses problemas, num exercício contínuo de se criar e de se entender conceitos, não apenas no âmbito do achismo, mas pautado em um envolvimento filosófico, tanto histórico, como contemporâneo. Levando, dessa forma, o aluno não apenas a compreender os elementos históricos da Filosofia, mas os fundamentos de uma prática filosófica e a construção de sua autonomia para também criar seus próprios conceitos envolvidos com os problemas que pertencem a cada um ou ao todo.

Com esse movimento estaríamos como bem nos diz Kohan (2003) não ensinando o aluno a pensar, já que a aula de filosofia deve desenvolver-se através de exposição de conceitos. A Filosofia deve facilitar, estimular e preparar o aluno para desenvolver o pensamento. Através dos conceitos

desenvolvidos e expostos nas aulas de Filosofia, os educandos encontram-se diante de possibilidades em forma de experiências que os possibilitam o desenvolvimento do livre pensar.

Outra forma de utilizarmos a noção de conceito desenvolvida por Deleuze (1995) em nossa prática educativa é através da forma como elaboramos, organizamos e aplicamos nossas aulas. Como vimos, na noção de prática educativa defendida por Zabala (1998) são nítidos a importância e os impactos da escolha do método, atividades, percurso metodológico para a elaboração de nossas aulas. Para o ensino de Filosofia, a nossa proposta também se centra na noção de conceitos extraída de Deleuze (1995). Na prática, o conceito seria utilizado como resolução de problemas. Sua multiplicidade, como a noção de que temos que utilizar inúmeras formas de avaliar, ensinar e diferentes atividades, na concepção de que a história da Filosofia se faz importante, mas que devemos nos utilizar de temas do cotidiano aliados à Filosofia como linhas de fuga para uma historicidade excessiva e, assim, aproximarmos-nos à Filosofia da vida dos educandos e não caminarmos para fora dela.

O aluno seria, neste cenário, estimulado a compreender a Filosofia e seu papel dentro do contexto de ensino e aprendizado de outra forma. Com a noção de construção de conceitos de Deleuze (1995) podemos trabalhar em sala de aula qualquer tema filosófico, estabelecendo como ele defende, o problema que se quer resolver, qual o estilo do autor, sua assinatura “teoria”, forma que expõe suas ideias, com qual autor dialoga ou tenta contrapor-se, nomes dos conceitos e como são compostos.

Nesse sentido, cabe ao professor em primeiro momento escolher os conceitos que produzirão maior significância para a propedêutica filosófica nessas aulas de filosofia no Ensino Médio. Em segundo momento, desenvolver a autonomia no sentido que permita aos educandos indicar, votar ou selecionar conceitos que gostariam de dialogar, aliando-os ao pensamento filosófico. A noção de multiplicidade também deve ser transportada para as escolhas das atividades em um processo que envolva a interdisciplinaridade com outros campos do conhecimento. Podemos estudar ética ao analisarmos uma notícia de jornal, um poema, trechos de um filme ou livro. É importante aliarmos a Filosofia e o conhecimento filosófico a diferentes formas de se criar conceitos e, com isso, transpor a esfera do livro didático e do engessamento da maioria das aulas desenvolvidas no nosso cotidiano escolar em um movimento no qual a Filosofia faça parte de forma efetiva e transformadora da vida dos educandos, movimento esse em que os alunos produziram significados e conceitos, ultrapassando a esfera do teórico e trabalhando em si mesmos e em suas realidades, não somente a teoria, mas também meios de utilização destas em suas vivências diárias e cotidianas.

O movimento que se propõe por meio da utilização de conceitos na prática educativa do professor e ao ensino de Filosofia se sustenta na percepção de Deleuze (1995), que defende o acontecimento como importante no processo de desenvolvimento do pensar. Para Deleuze (1995 apud

ZOURABICHVILI, 2003, p. 27) “o pensamento pensa (encontro com um fora que força a pensar, corte do caos por um plano de imanência), objetividade especiais do pensamento (o plano é povoado apenas por acontecimento ou derives, cada conceito é a construção de um acontecimento sobre o plano)”. Desse modo, entendemos que o ato do pensamento tende a criar conceitos para dar conta dos acontecimentos que nos cercam nesse longo processo de ensino-aprendizagem da Filosofia e de suas inúmeras possibilidades de se criar e recriar conceitos.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Através das pesquisas bibliográficas realizadas para produção deste trabalho, conclui-se que a filosofia se diferencia em muito dos saberes entendidos por uma grande parcela da sociedade como útil, porque ela não se encaixa nas expectativas imediatistas e consumistas da sociedade contemporânea em que vivemos. Deste modo, ela busca a seu modo sobreviver em um mundo educacional cada vez mais voltado para as entranhas dos saberes tecnicistas e imediatistas.

É notória a influência da prática educativa em todo esse processo e o quanto essas práticas educativas desenvolvidas pelos professores de Filosofia em suas aulas influenciam de forma direta na concepção da maioria dos alunos em definir o conhecimento filosófico como sendo algo inútil em suas vidas. Com isto, podemos até afirmar que há uma diferença que precisa ser acentuada, quando se trata de ensinar filosofia, que uma coisa é formar o filósofo e outra é ensinar filosofia para que os alunos sejam potencializados à iniciação filosófica. A questão toda é que antes de se tornar filósofo e produzir conceitos, tal como argumenta Deleuze e Guattari, os sujeitos precisam interagir com o universo filosófico de modo significativo e, em muitas práticas, isto não está acontecendo, porque, em geral, pressupõe-se e muitas práticas educativas reproduzem isto, que a mesma prática que forma filósofos na academia deva ser a mesma que potencializa os jovens a interagirem com o universo do saber filosófico

O que nos leva a enxergar com preocupação o tipo de sujeitos que estão sendo formados em nossa escola e a perceber que a tarefa da filosofia dentro deste contexto é uma tarefa com grandes desafios, como sempre foi a história da filosofia.

No entanto, não se trata aqui de endeusar a filosofia ou as disciplinas de cunho humanista; isso se caracterizaria como um erro gravíssimo da nossa parte, pois, as mesmas são sim de extrema importância na formação do homem, no entanto, não são as salvadoras e as solucionadoras de todos os problemas de cunho ético, moral e social do homem; tudo isso envolve questões mais amplas, das quais a filosofia deve fazer parte, mas não reinar como saber absoluto, pois desse modo não estaria ela sendo filosofia.

**REFERÊNCIAS**

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**: introdução à filosofia. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2003.
- ÁVILA, C. de. **Filosofia no II grau**: Documento de Brasília. *In*: A Política da Filosofia no II grau Rio de Janeiro: SEAF, 1986
- BOSI, A. **Cultura Brasileira**. *In*: MENDES, D. T. (Coord.). Filosofia da Educação Brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. 5 ed. São Paulo: Ática, 2000.
- COLLI, G. **O nascimento da filosofia**. Campinas: Unicamp, 1996.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- EWING, A. C. **As Questões Fundamentais da Filosofia**, Rio de Janeiro: Zaha, 1984.
- FOUCAULT, M. **Ditos e escritos**. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. MOTTA, Manoel Barros da (org.). Tradução Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. v. 2.
- HADOT, P. **O que é a filosofia antiga?** São Paulo: Loyola, 2014.
- HEIDEGGER, M. **Que é isto - a filosofia?** Petrópolis: Vozes, 1956.
- KOHAN, Walter Omar. **Infância**: entre a educação e a filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994
- MOTA, F.A.B.; CABRAL, C.L.O. **A prática educativa através dos tempos: dos antigos aos pós-modernos**. EccoS, São Paulo, n31, p 207-233. maio/ago.2013.
- OLIVEIRA, L. (2016). Dossiê **Pierre Hadot: a filosofia como modo de vida**. *Archai*, nº 18, sept.- dec., p. 285- 289.
- PEGORARO, O. Filosofia: a ressurreição depois do banimento. *In*: **A política da filosofia no II grau**. SEAF, 1986.
- RODHEN, V. A filosofia prática, sua relevância e atualidade. **Debates filosóficos**. Rio de Janeiro, n. 2, 1980.
- SEAF. **A reforma do ensino e a filosofia no II grau**. *Correio do Povo*. Porto Alegre, 1978.

## ***Brazilian Journal of Development***

VALLS, . A filosofia no II grau. **Correio do Povo**. Porto Alegre, 1996.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.