

Revista Diálogo Educacional

ISSN: 1518-3483

dialogo.educacional@pucpr.br

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Brasil

Tomazetti, Elisete M.; Cisiane Benetti, Cláudia

Formação do professor de Filosofia: entre o ensino e a aprendizagem

Revista Diálogo Educacional, vol. 12, núm. 37, septiembre-diciembre, 2012, pp. 1027-1043

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189124308022>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc



# Formação do professor de Filosofia: entre o ensino e a aprendizagem

*Philosophy teacher's education:  
between teaching and learning*

Elisete M. Tomazetti,<sup>[a]</sup> Cláudia Cisiane Benetti<sup>[b]</sup>

<sup>[a]</sup> Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), professora de Didática da Filosofia, Estágio Curricular Supervisionado em Filosofia do curso de Filosofia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS - Brasil, e-mail: elisetem2@gmail.com

<sup>[b]</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), professora de Filosofia de cursos de Graduação e Pós-Graduação (*lato sensu*) da Faculdade Cenecista de Osório (Facos), Osório, RS - Brasil, e-mail: cisiane@terra.com.br

## Resumo

Neste texto, procuramos desenvolver a seguinte questão: como pensar a formação do futuro professor ou, de outra maneira, como pensar a aprendizagem daquele que será o ensinante? Consideraremos como recorrente na literatura acerca do “ensino de filosofia”, sustentada na obra de Gilles Deleuze, a centralidade do conceito de aprendizagem enquanto atividade do pensamento, que se faz pela força violenta de signos a exigir o

esforço de decifração, de entendimento. O signo é compreendido como aquilo que força o pensar do sujeito. Entendido como atividade, o pensamento é concebido não mais como representação de algo que lhe é exterior, mas como atividade que organiza de forma diferente o que lhe chega com os signos. O signo, então, tem o “poder” de provocar novos rearranjos, gerando invenção a partir da multiplicidade. De acordo com Deleuze, o pensar está associado ao aprender, e não ao ensinar. Seria, portanto, um contrassenso considerar uma pedagogia para ensinar a pensar. Problematizaremos esse contrassenso, pois, enquanto “formadores de futuros professores”, nosso desafio é provocá-los a pensar sobre a possibilidade de ensinar os alunos jovens a pensar filosoficamente nas aulas de Filosofia do ensino médio.

**Palavras-chave:** Ensino. Aprendizagem. Aula de Filosofia. Professor de Filosofia.

### **Abstract**

*This presentation deals with the following question: how can the formation of the future teacher be thought? Supported by Gilles Deleuze's work, we consider as main focus of the studies concerning the “teaching of philosophy” the central importance of the concept of learning as an activity tied to thought. And this thought is constructed by the violent force of signs that demand an activity of decipherment and understanding. The sign is understood as something that forces us to think about the subject. Considered as an activity, thought is no more conceived as representation of something that is external to it, but as an activity that organizes in a different way what arrives to it with the signs. This way, the sign has the “power” to provoke new rearrangements, generating inventions from the multiplicity. Following Deleuze's point of view, thinking is associated with learning and not with teaching. Therefore, it would be nonsense to consider a pedagogy of teaching to think. We will put in such nonsense in question, because, as “educators of future teachers”, our challenge is to provoke them to think about the possibility of teaching the young students how to think philosophically in the during Philosophy classes in High School.*

**Keywords:** Teaching. Learning. Philosophy lessons. Philosophy teachers.

## Considerações iniciais

De fato, nada aprendi sem que tenha partido, nem ensinei sem convidá-lo a deixar ao ninho. Partir exige um dilaceramento que arranca uma parte do corpo à parte que permanece aderente à margem do nascimento, à vizinhança do parentesco, à casa e à aldeia dos usuários, à cultura da língua e à rigidez dos hábitos. Quem não se mexe nada aprende. Sim parte, divide-te em partes. [...] Parte, e tudo então começa, pelo menos a tua explosão em mundos à parte. Tudo começa por este nada. Nenhum aprendizado dispensa a viagem [...]. Seduzir: conduzir para um outro lugar. Bifurcar a direção dita natural [...]. Bifurcar quer dizer obrigatoriamente decidir-se por um caminho transversal que conduz a um lugar ignorado (SERRES, 1993, p. 14-15).

A obrigatoriedade da inclusão da Filosofia no currículo do ensino médio brasileiro nos imprime a necessidade de reflexão acerca da formação do futuro professor dessa disciplina, visto que muitos alunos dos cursos de Filosofia estão/estarão adentrando as salas de aula e vivenciando as diversas experiências que o ato de ensinar e de aprender proporciona.

No contexto atual de formação nos cursos de licenciatura em Filosofia, deparamo-nos com situações em que a maior preocupação, por parte dos futuros professores, é com metodologias de ensino que proporcionem condições de realizar a “transposição didática” do conteúdo filosófico para aulas no ensino médio. Por outro lado, entretanto, mostra-se de forma menos evidente uma percepção sobre o aluno que será o aprendiz e que deveria, hipoteticamente, estar disposto à reflexão, à leitura de textos e aos embates com a produção filosófica. Temos, ainda que de forma sutil, a crença na existência de um modelo de subjetividade a ser seguido e incentivado a fim de que se chegue ao saber verdadeiro. Não raro a máxima “tornar o aluno consciente e autônomo” se faz presente nos objetivos dos estagiários, como um objetivo “natural” do processo de ensinar Filosofia.

A experiência em sala de aula com jovens, entretanto, exige a identificação, a compreensão e a problematização de outras facetas do ato de ensinar e de aprender, tais como: a dificuldade de ensinar àquele que nem sempre está disponível a ouvir, àquele aluno que, muitas vezes, não quer pensar ou não deseja pensar o que lhe é proposto e se mostra indisponível ao embate com questões filosóficas. Nesse sentido, uma leitura possível é aquela que indica, em nossas universidades, uma formação ainda pautada pelo monólogo do professor, pela escuta por parte dos alunos e, consequentemente, pela desconsideração da experiência de pensamento do outro no contexto da sala de aula. Tal maneira de formar os futuros professores de Filosofia não os deixam instigados a ousar e a apostar em possibilidades de ensino que deem conta das atuais demandas feitas ao ensino contemporâneo.

Pode-se dizer, então, que disso decorrem dois pontos pertinentes para a discussão acerca da formação do professor de Filosofia. O primeiro ponto indica que o ato de ensinar requer que exercitemos com nossos estudantes, futuros professores, a capacidade subjetiva de abertura para novos mundos e para novas situações até então ignoradas. E o segundo ponto diz respeito ao fato de que é preciso criar formas de deslocá-los do polo de suas certezas – as quais foram legitimadas por uma didática não filosófica que propõe caminhos certos a serem percorridos, tarefas determinadas a serem realizadas e recursos a serem utilizados na aula de filosofia – para o polo do aluno do ensino médio que está indisponível para aprender. Para tanto, problematizar a máxima “ensinar a pensar”, muito presente nos objetivos pedagógicos dos professores de Filosofia, tomando como referências perspectivas lançadas por Gilles Deleuze (1988) acerca do pensamento, parece-nos fundamental para construir outras possibilidades para a formação do professor de Filosofia. Essa perspectiva faz contraponto ao modelo sustentado no desenvolvimento de determinadas habilidades e competências e na aplicação de métodos que pressupõem a linearidade e a previsibilidade dos sujeitos que ensinam e aprendem.

No livro *Linhas de escrita* (2004), em uma passagem do capítulo “Um plano de imanência para o currículo”, os autores afirmam que

“O mais interessante é que pensar não está, em Deleuze, associado ao ensinar, mas, ao contrário, ao aprender. Constituiria um contrassenso, pois, pensar-se em uma pedagogia para ‘ensinar a pensar’” (CORAZZA; TADEU; ZORDAN, 2004, p. 182). Procuraremos, então, pensar a partir da indicação desse contrassenso, pois, enquanto “formadores de futuros professores”, nosso desafio é provocá-los para que reflitam sobre a possibilidade de ensinar os alunos do ensino médio a pensarem filosoficamente.

### **Impasses diante do ato de ensinar no estágio em Filosofia**

Conforme afirma Kronbauer (2008), um dos aspectos mais fortes presentes na atuação dos alunos estagiários em Filosofia, no processo de preparação das aulas para jovens do ensino médio, está relacionado à preocupação com os conteúdos a serem ministrados. Os conteúdos geralmente são trabalhados sob uma perspectiva em que “está implícito que o professor detém um conteúdo que ele transmite e que deve ser apropriado pelo aluno” (KRONBAUER, 2008, p. 236). Nesse sentido, os conteúdos e o método passam a ser o mote principal para a preparação das aulas, destacando-se a necessidade de controle sobre o ato de ensino. Outro aspecto apontado pelo autor é a objetividade que se verifica na forma como os estagiários se manifestam sobre suas aulas e conteúdos escolhidos. Segundo o autor, eles usam um modo impessoal, com expressões como “segundo Kant”, “segundo Descartes”, sem perceber que há uma implicação subjetiva necessária para a escolha deste ou daquele autor, desta ou daquela filosofia. Assim, quando relatam suas aulas, não mostram sua implicação subjetiva no processo de estágio, como se este fosse “uma atividade sem sujeito” (KRONBAUER, 2008, p. 238).

Nesse contexto, os estagiários possuem uma ideia geral, um quadro fixo sobre o que vem a ser, por um lado, a atuação didática com seus objetivos, métodos, seus funcionamentos, formas de organização, agentes, conteúdos, e, por outro lado, a representação de um sujeito aluno “normal” que deve responder ao que lhe é demandado. Não há espaço

para situações fora do que foi previsto, do que foi pré-determinado. O ensino passa a ser visto, então, como a possibilidade de desenvolver certas potencialidades do aluno, assegurando-lhe liberdade e igualdade, procurando torná-lo um cidadão crítico.

Sabemos que a necessidade de certezas no ato de ensino foi longamente construída em nossa cultura, e o campo didático, desde sua constituição, com Comênio, foi definido como sendo constituído por um método tão seguro quanto aquele das ciências naturais, com regras de atuação levando a crer que, seguindo os passos determinados, chegaríamos a uma excelência no ensino. Como afirma Azanha (1992, p. 38), “Comênio tentou implantar, no campo da educação, a reforma pretendida por Bacon no domínio das ciências. Assim como para Bacon fazer ciência era aplicar um método, também para Comênio educar ou ensinar era a aplicação de um método”. O sucesso do ensino, nessa concepção, seria atingido pela correta aplicação de um método. No entanto, as questões subjetivas sempre retornam, pois, como nos diz Kafka (1997, p. 11), “o que é vivo não comporta cálculo”.

Para Benetti (2006), contrariamente a essa busca de um caminho totalizador, é possível pensar o ato de ensino como um lugar que comporta aquilo que está “entre” o que se ensina, o “conteúdo formal”, e a relação subjetiva estabelecida a partir desse ensino. Ou seja, uma situação que abre espaço ao estranho, ao que é resto ou ruptura diante de um ideal de sujeito aprendente das proposições da ação didática, uma situação a qual comporta o que se apresenta como avesso, como o reviramento do efeito esperado como ideal, mas que produz efeitos “outros” diante do quadro fixo tomado como modelo. Ou, como nos ensina Deleuze (2006), pensar em um lugar *meio*, produzindo rupturas com os fundamentos e fins fixados de antemão. Talvez uma possibilidade de romper as amarras dos sentidos prévios, muitas vezes adotados em práticas educativas, seja estabelecer outros sentidos para o processo de pensamento.

Torna-se importante, pois, considerar o sentido da filosofia de Deleuze, que está em:

[...] tomar as coisas pelo *meio*; não tentar achar primeiro uma das pontas, para depois ir a outra. Não agarrar o meio, porque o sentido do percurso não é fixado segundo um princípio de ordem e sucessão; ele é fixado pela metamorfose moveante que atualiza uma das extremidades na que é aparentemente a mais disjunta. É o que poderia se chamar de método anticatesiano (DELEUZE, 1988 apud BADIOU, 2000, p. 159).

A partir da concepção de que o pensamento não está fixado em uma das pontas – início ou fim – mas no percurso, é crucial que pensemos uma formação do futuro professor de Filosofia que apresente possibilidades de ruptura com os modelos sustentados em princípios de ordem e sucessão, tão arraigados no imaginário construído pelas didáticas tradicionais. Tais atuações didáticas estão voltadas para o desenvolvimento de técnicas que visam a garantir ao futuro professor que o “bom” uso das mesmas trará sucesso ao trabalho em sala de aula. No entanto, sabemos que isso é da ordem do impossível, pois aquele que é ensinado não foi contemplado em sua complexidade de sujeito e na complexidade da relação que estabelece com os objetos do ensino. Ao visarmos a uma atuação didática que permita a criação de novos modos de ensinar, considerando os diferentes contextos histórico-culturais, os métodos não podem ser tomados como verdades absolutas que aprisionam ou assujeitam aquele que pensa. Assim, desconstruir os espaços das verdades e das certezas no imaginário daquele que pretende ser professor é um desafio que a formação de professores de filosofia feita nas universidades deverá enfrentar.

Levando em conta o afirmado anteriormente, ou seja, que a formação de futuros professores ainda é bastante pautada nos pilares da importância fundamental de dominar o conteúdo, cabe perguntar: o que é esse conteúdo? De que forma ele se materializa no processo da aula?

Esse conteúdo pode ser considerado como aquilo que constitui uma disciplina, no caso da Filosofia pode ser: sua história, seus conceitos, seus filósofos e suas filosofias, seus problemas, sua atitude própria de pensamento. Em sentido amplo, tudo isso corresponde ao que o professor pode

“ensinar aos alunos”, pois não bastaria trazer os conceitos, sem os problemas que os suscitaron; não bastaria trazer a história da Filosofia, sem reconstruir os problemas e os conceitos que a constituem e sem instigar e desafiar os alunos a desenvolverem a capacidade de interrogar-se e de contextualizar tais saberes e atitudes em seu mundo. Tal compreensão tem apontado para a ideia de que os problemas filosóficos são primordiais, e devem ser tratados em uma aula na qual o pano de fundo da história não fica ausente e o próprio aluno é desafiado a experimentar pensar com os colegas e com o professor.

É uma tarefa bastante difícil, considerados os moldes ainda tradicionais da formação dos professores, nos quais o conteúdo é aquilo que é apresentado pelo professor de uma forma monológica e não desafiadora, como aquilo que já foi pensado. O “conteúdo” é apresentado como um bloco estático de saber e não como uma matéria viva que vai tomando forma no tempo da aula. A tarefa do professor não é apenas “transmiti-lo”, “apresentá-lo” aos alunos, mas acompanhado deles construir o movimento de sua produção, de sua formulação. Valendo-nos de Kastrup (2005, p. 15), dizemos que “para ser mestre não basta transmitir informações novas e igualmente descartáveis, mas produzir experiência nova que não envelhece, que conserva sua força disruptiva e se mantém sempre nova”.

Então, podemos entender “o conteúdo” como essa “experiência sempre nova”, e assim desconstruirmos a ideia de que o saber e o fazer filosófico (conteúdos) estão com o professor, e o não saber (o vazio) está com o aluno. O ensinar e o aprender deslocam-se, misturam-se, pois o que está em jogo é a experiência de pensamento filosófico dos sujeitos envolvidos na e com a aula.

A ordem, o plano, o método passam a ser reavaliados em função da compreensão de que há um *entre*, há um espaço, há um *meio* no qual se produz a aula, se pratica o pensamento filosófico, e, portanto, as subjetividades dos alunos e dos professores não são descartadas.

A condição de ser professor estagiário de Filosofia em uma turma de ensino médio de escola pública brasileira nos remete ao documentário *Pro Dia Nascer Feliz*, (2005) de João Jardim. No documentário, são apresentadas, realisticamente, as condições materiais dessa escola: professores abandonados a si mesmos, alguns alunos resistindo bravamente dentro

da escola e outros que já a abandonaram de mente e espírito, mas lá ainda permanecem. Reconhecendo as devidas idiossincrasias de cada região e localidade, é nessa escola que os estagiários chegam para “ensinar Filosofia”.

Em suas reflexões sobre o estágio<sup>1</sup>, eles apresentam seus impasses e angústias ao exercerem a atividade de ensinar. Entretanto, a partir dessas reflexões, podemos visualizar tentativas de produzir aulas de Filosofia menos atreladas às metodologias fechadas em certezas e mais próximas às experiências de pensamento, procurando constituir um ato educativo que está entre o que se aprende e o que se ensina. Pensamos, assim, no lugar *meio*, que suporta a desvinculação das certezas iniciais e finais da atividade pedagógica. Vejamos:

*O que se pretende é alertar para que os estudantes fiquem lúcidos, sejam sensatos e não acreditem que conhecendo filósofos e suas obras vão realmente ser capazes de transformar a realidade social de uma comunidade de estudantes. Isto seria a mais louvável das empreitadas. Embora seja plenamente possível, é também absolutamente improvável (Bia, grifo nosso)<sup>2</sup>.*

*Hoje o papel do professor mudou. Não é mais aquele que disponibiliza as informações, mas sim aquele que procura conectá-las e relacioná-las com o cotidiano específico do seu aluno.* E essa é a maior dificuldade que os professores formados no modo antigo de ensino encontram, inclusive muitos dos acadêmicos que estão saindo do estágio, assim como a autora deste texto. [...] Como a carga horária para a aula de filosofia era de um período por semana, detive-me na problematização de questões básicas que os alunos deveriam pensar para poder se posicionar sobre o assunto a ser estudado. Não pude abordar os problemas vivenciados pelos alunos e nem resgatá-los ao final de cada aula, procurando uma solução, devido ao tempo e à falta de experiência e prática para fazer esse tipo de relação com os conteúdos filosóficos. Essa foi a maior dificuldade

<sup>1</sup> Os escritos selecionados para esse texto são de alunos do Curso de Filosofia da UFSM que realizaram seu Estágio Curricular de Filosofia no ensino médio, em escolas públicas de Santa Maria, nos anos de 2006 e 2010.

<sup>2</sup> Os nomes utilizados são fictícios para preservar a identidade dos autores.

*que enfrentei no estágio, porque os alunos exigem essa postura do professor* (Paula, grifo nosso).

*Ensinar Filosofia é uma tarefa que já encontra barreiras fora da sala de aula; são antigos, e fortemente enraizados, alguns preconceitos da nossa cultura em relação à Filosofia, uma vez que muitas pessoas sempre mantiveram pouco contato com essa disciplina. Como exemplo clássico, vê-se a Filosofia como algo desligado da realidade e sem utilidade. [...] O grande desafio em sala de aula foi, sem dúvida, despertar o interesse dos alunos pelas temáticas. Os conteúdos pareciam não fazer sentido para eles. [...] Compreender como se dá o processo de ensino e aprendizagem envolve certamente não apenas nossa capacidade de teorizar, questionar e estudar as possíveis situações que se configuram em sala de aula, mas também nossa habilidade ao vivenciá-las. [...] Não há como formar um professor se não houver uma mobilização total da sua estrutura subjetiva (sua dimensão psíquica e sua consciência simbólica e teórica)* (Marco, grifo nosso).

Também é mister tentar despertar no aluno a capacidade de indagar a si e ao mundo ao seu redor. Com esta escolha de fundar o ensino no estudo dos problemas filosóficos, podemos transpor o preconceito de que a Filosofia se trata de uma disciplina enfadonha e obsoleta. **Partir desse ponto é partir dos próprios problemas dos seres humanos, ou seja, das próprias indagações dos aprendizes** (Cássio, grifo nosso).

*Deve-se ler Filosofia como se lê poesia, revivendo-a, ressuscitando-a, encarando-a, emocionando-se com ela, reinventando-a. [...] Como ensiná-los a ter um pensamento crítico e autônomo, o que seria uma ferramenta para a libertação no sentido nietzscheano, libertar-se das opiniões, das obrigações, da preguiça e do medo? A alternativa para trazer o aluno ao mundo da experiência filosófica, por assim dizer, seria trazer à tona, para sua vida e seu cotidiano, os problemas filosóficos, fazê-lo vivenciá-los e inquietá-lo com coisas que, à primeira vista, seriam coisas banais para ele. Iniciou-se assim uma técnica de “conquista filosófica”* (Luzia, grifo nosso).

**A aula de Filosofia não pode ser apenas o ensino de conteúdos, ela precisa reconhecer e acolher a dimensão de criação individual, e os professores dessa disciplina devem estar preparados para mostrar o embate da Filosofia com o mundo.** Portanto, fica claro que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (Letícia, grifo nosso).

Nesses escritos, percebem-se tentativas dos estagiários para levarem os alunos a constituírem relações de sentido com a aula de Filosofia, procurando estabelecer vínculos com o seu cotidiano, com suas questões, com seus interesses. Eles tentam descartar a realização de uma aula informativa, histórica e ilustrativa, na qual o professor/estagiário seria o responsável por demonstrar seu conhecimento a uma turma de alunos mentalmente dispersivos. Ao mesmo tempo, bem presente está a afirmação de suas dificuldades e impossibilidades. Para que ocorra a aprendizagem, os estagiários consideram imprescindível o envolvimento dos alunos, sua implicação com a aula e a possibilidade de experienciarem a atividade filosófica, desde suas formas mais iniciais, como ler os textos filosóficos, identificar os argumentos, manifestar e justificar suas ideias.

Perguntar-nos por que os estagiários têm dificuldades em constituir essa aula de Filosofia é uma de nossas tarefas neste texto – pensar a formação dos futuros professores de Filosofia. De nossa experiência, o lugar de professores atuantes em tais cursos, dizemos que: muitos alunos que fazem o curso de Filosofia jamais desejaram ou pensaram em ser professores, seu objetivo é a filosofia para sua vida, para sua profissão (que já possuem), ou para o prosseguimento na atividade de pesquisa, no curso de mestrado. Pensar sobre ensino e aprendizagem filosófica, ler e problematizar acerca dessas questões é visto como uma tortura, uma perda de tempo, pois, como dizem: “eu não vou ser professor em escola”. Outros, durante o tempo do curso, ainda procuram bravamente o sentido de estar ali. Por fim, há aqueles estudantes que lentamente vão se aproximando do campo filosófico-educacional e se lançam no estudo, nas discussões e nas práticas de ensino da Filosofia de forma interessada.

*Antes de fazer o estágio não tinha em mente a ideia de ser professora, porém, depois desse ano, pude sentir o amor por essa profissão. Aprendi a valorizá-la e ver a dedicação que se deve ter ao ser educador* (Marina, grifo nosso).

*Eu devo admitir que tenho o interesse de executar pesquisas na área de Filosofia e não lecionar em escolas de ensino médio, eu confesso que esse é um trabalho que eu jamais conseguirei exercer, por isso eu o deixo para as pessoas que têm mais fibra do que eu e, acima de tudo, mais fé na educação do que eu* (Lucas, grifo nosso).

*Embora eu tenha certeza de que a licenciatura é algo cujo exercício contempla meus ideais de profissão, não tenho pretensões, por uma questão de viabilidade financeira, de atuar no ensino médio* (Antonio, grifo nosso).

*Depois de todas as experiências que tive esse ano com o ensino de Filosofia, posso afirmar que quero continuar trabalhando nessa área. [...] querer mostrar que pessoas que se dedicam a pesquisar o ensino de Filosofia não o fazem por falta de opção, mas sim porque gostam e acreditam no que fazem* (Ana, grifo nosso).

Ao término do ano letivo na escola, envolvidos com as aulas de Filosofia para alunos do ensino médio, os estagiários mencionam a surpresa pelo sentimento de prazer e carinho para com a tarefa de ser professor. Em alguns casos, mencionam que não se sentem capazes de atuar na educação ou que estrategicamente farão a opção pela sobrevivência, e outros, mesmo diante das dificuldades anunciadas, afirmam sua persistência na tarefa e na profissão. De uma forma geral, muitos se sentem desafiados a pensar sobre as relações dos estudantes com aquilo que se propuseram a ensinar, os conteúdos. Assumem, então, uma postura filosófica diante da metodologia proposta, dos objetivos definidos e dos conteúdos a serem ensinados.

### **Ensinar a pensar?**

Do que temos apresentado até aqui, procuramos enfatizar a ideia de que é necessário “ensinar a pensar filosoficamente” os futuros

professores, para que depois possam ensinar seus estudantes no ensino médio. Dela decorre a compreensão de que é preciso que os professores formadores se coloquem na posição de ensinar seus alunos a tarefa de “ensinar a pensar filosoficamente sobre a aula de Filosofia no ensino médio”, ou seja, que eles assumam uma didática filosófica. E mais, é preciso “ensinar a pensar filosoficamente durante o curso de Filosofia”, em todas as disciplinas. Ao término do curso, alguns estagiários enfatizaram que se propuseram a “ensinar seus alunos a pensar filosoficamente durante seus estágios”, embora com pouco êxito.

Considerando que o pensar está associado à aprendizagem e não ao ensino e que, portanto, não se poderia “ensinar a pensar”, pois tal ação é da ordem da subjetividade envolvida, do sujeito que é o foco de tal ação; e considerando também que o conceito de ensino está atrelado à ideia de planos, regras, métodos, supõe unidirecionalidade – do professor para o aluno, pois, como diz Scheffler (1974, p. 75), “O ensino, além disso, é dirigido para um certo resultado: trata-se de uma atividade orientada para uma meta”; eis então, o problema: quais as garantias de que essa meta será alcançada? Quem garante que o sujeito a que o ensino é dirigido irá aprender? Como se manifestará tal aprendizagem? Essas são questões que podem ser respondidas rapidamente por uma pedagogia de cunho tradicional, na qual não há lugar para a incerteza, para a indagação acerca desse sujeito da aprendizagem, de suas condições, de sua subjetividade. Retomando Deleuze (2006, p. 15), “O erro da filosofia é pressupor em nós uma boa vontade de pensar, um desejo, um amor natural pela verdade.” Aprender, então, implica rompimento e ao mesmo tempo encontro; aprender pressupõe não aceitar o convite, mas ser violentamente encaminhado para tal.

Com tal sentido do aprender, não é possível pensar que há uma resposta sobre como os alunos aprendem ou que há um caminho (um método) que possa ser tido como seguro e eficiente para essa aprendizagem. Não há o controle do professor sobre a aprendizagem de seus alunos, mas há, sim, sua responsabilidade em possibilitar encontros, em oferecer

signos que forcem o pensamento, em instaurar o movimento do pensar em sala de aula.

Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos. Quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente ‘bom em latim’, que signos (amorosos ou até mesmo inconfessáveis) lhe serviram de aprendizado? (DELEUZE, 2006, p. 21).

Isso significa, então, que os professores jamais têm e jamais oferecem as fórmulas de como os futuros professores poderão efetivar tal aprendizagem. Trata-se de constituir com nossos alunos um pensar filosófico sobre o espaço de sala de aula, sobre o currículo e sobre a Filosofia como disciplina escolar, ou seja, de fazer Filosofia do ensino e da aprendizagem (filosófica). Trata-se de desinstalar o futuro professor de suas certezas e de seus apegos inúteis; de considerar que o risco, e não o controle, irá lhe acompanhar em sua profissão, de que não há métodos seguros de ensino que conduzam à aprendizagem de seus alunos. Ao professor cabe a responsabilidade, nessa perspectiva, de possibilitar condições para que seus alunos, os futuros professores, experimentem o pensar sobre essas questões ao longo de sua formação, que experimentem, eles próprios, a situação em sala de aula na escola básica. “Nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende” (DELEUZE, 2006, p. 21).

### **Para finalizar**

O conceito de aprendizagem é tributário da atividade do pensamento, pensamento esse que se faz pela força violenta de signos a exigir esforço de decifração, de entendimento. O signo é compreendido como aquilo que força o pensar do sujeito. Entendido como atividade, o pensamento não mais é concebido como representação de algo que lhe é

exterior, mas como atividade que organiza de forma diferente o que lhe chega com os signos. O signo, então, tem o “poder” de provocar novos rearranjos, promovendo efeitos, gerando invenção a partir da multiplicidade. Conforme Vidal (2000, p. 480), “em Espinosa, Deleuze apreende a essência do signo, não apenas como causa de sentido, mas como causador de efeitos. Um efeito supõe corpos que se afetam um aos outros”.

E emitir signos para que se desenvolvam no heterogêneo é o papel do mestre, segundo Deleuze (1988). E, se aprender é decifrar signos, temos que falar da subjetividade daquele que decifra e que interpreta, daquele que é *afetado* pela aula. Se tal decifração exige a experiência do pensamento, exige o afetar-se pelos signos emitidos, nisso está implicada a ideia de criação do próprio aluno. No entanto o estagiário, ao adentrar a escola, relembra – pois nela esteve durante muitos anos – que ela, historicamente, não se constituiu para promover as singularidades e para ação-las. Ao contrário, a escola é o lugar da homogeneidade, da turma, da classe, dos alunos. Ela é o lugar dos tempos definidos, cronometrados e do currículo controlado. Daí a inevitável pergunta: não há lugar para a experiência do pensamento filosófico na escola? A institucionalização da Filosofia é o seu fim? Ela só é possível fora dos espaços escolares?

A experiência do pensamento, o filosofar, implica, como diz Mauricio Langón (2003, p. 95), “provocar uma sacudidela nos jovens, fazê-los ‘quebrar a cabeça’, derrubar suas certezas e provocar dúvidas, violar suas virgindades, fazê-los perder irrecuperavelmente inocências e canduras. Toda aula de filosofia exerce a violência para provocar no outro um movimento”. É a partir desse movimento do pensamento que a aula de Filosofia pode possibilitar ao aluno descobrir-se como “autodidata”, pois, como escreve Lyotard (1993, p. 120-121),

filosofar é, antes de mais nada, uma autodidática. [...] Do mesmo modo, ‘autodidata’ não quer dizer que não se aprende nada com os outros. Mas apenas que não se aprende nada com eles, se eles não ensinarem a desaprender. O curso filosófico não se propaga como um saber que se transmite. Por aquisição.

Constituir-se autodidata na aula de Filosofia não pressupõe, portanto, a ausência do professor, mas sua presença a favorecer essa desconstrução acerca do que já se pensa, acerca das opiniões e das crenças que cotidianamente foram se sedimentando e tornando-se verdades. Também significa desconstruir modos de ler e de ver aquilo que o mundo vai produzindo e apresentando por meio de diferentes artefatos. Na verdade, desconstruir implica “exercício de desconcertação” em relação aos diferentes textos, e não apenas ao texto filosófico, que a aula de Filosofia pode tomar como seus elementos.

## Referências

- AZANHA, J. M. P. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: EDUSP, 1992.
- BADIOU, A. Da vida como nome do ser. In: ALLIEZ, E. (Org.). **Gilles Deleuze: uma vida filosófica**. São Paulo: Editora 34, 2000. p. 159-167.
- BENETTI, C. C. **Filosofia e ensino, singularidade e diferença**: entre Lacan e Deleuze. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2006.
- DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DELEUZE, G. **Proust e os signos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2006.
- KAFKA, F. **Carta ao pai**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- KASTRUP, V. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do de-  
vir-mestre. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, set./dez. 2005.
- KRONBAUER, L. G. Problemas e perspectivas na formação de professores(as) de  
Filosofia. In: KUIAVA, E. A.; SANGALLI, I. J.; CARBONARA, V. (Org.). **Filosofia,  
formação docente e cidadania**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2008. p. 235-249.

LANGÓN, M. Filosofia do ensino de Filosofia. In: GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. (Org.). **Filosofia do ensino de filosofia**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 90-105.

LYOTARD, J.-F. Mensagem a propósito do curso filosófico. In: LYOTARD, J.-F. **O pós-moderno explicado às crianças**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1993. p. 117-126.

PRO DIA nascer feliz. Direção: João Jardim. Produção: Flávio Tambellini. Rio de Janeiro: Copacabana Filmes, 2005. 1 DVD (88 min).

SCHEFFLER, I. **A linguagem da educação**. São Paulo: EDUSP; Saraiva, 1974.

SERRES, M. **Filosofia mestiça**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

TADEU, T.; CORAZZA, S.; ZORDAN, P. **Linhas de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VIDAL, E. A. Heterogeneidade Deleuze-Lacan. In: ALLIEZ, E. (Org.). **Gilles Deleuze: uma vida filosófica**. São Paulo: Editora 34, 2000. p. 491-479.

Recebido: 23/01/2011

*Received: 01/23/2011*

Aprovado: 25/05/2011

*Approved: 05/25/2011*