



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

DIDÁTICA DO ENSINO DE FILOSOFIA: um estudo sobre a universalidade
da tradição filosófica e a particularidade de alunos e professores

MACAPÁ
2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
ESPECIALIZAÇÃO NO EM ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

DIDÁTICA DO ENSINO DE FILOSOFIA: um estudo sobre a universalidade
da tradição filosófica e a particularidade de alunos e professores

Orientandos:

Jonathan Rafael de Jesus da Silva

Luciane Maciel da Silva

Trabalho de conclusão de curso (TCC) apresentado na Universidade Federal do Amapá como pré-requisito para a obtenção do título de especialista no ensino de Filosofia no ensino médio. Orientado pelo Prof. Me. Rafael César Pitt.

MACAPÁ
2018

JONATHAN RAFAEL DE JESUS DA SILVA
LUCIANE MACIEL DA SILVA

DIDÁTICA DO ENSINO DE FILOSOFIA: um estudo sobre a universalidade da tradição
filosófica e a particularidade de alunos e professores

BANCA EXAMINADORA

Rafael César Pitt
Orientador

Prof(a).
Avaliador 1

Prof(a).
Avaliador 2

DIDÁTICA DO ENSINO DE FILOSOFIA: um estudo sobre a universalidade da tradição filosófica e a particularidade de alunos e professores

Jonathan Rafael de Jesus da Silva¹

Luciane Maciel da Silva²

RESUMO

Pretende-se neste artigo abordar os aspectos teóricos que norteiam a proposta de uma Didática do ensino de Filosofia, com ênfase na tradição filosófica, e desta forma refletir sobre as estratégias que propõem a conjugação da universalidade do saber filosófico com a cotidianidade dos alunos. A metodologia adotada foi uma revisão de literatura, através de uma pesquisa bibliográfica em livros, revistas, periódicos e sites. Confere-se que há várias estratégias capazes de realizar a aproximação dos temas específicos da Filosofia, com o que há de mais peculiar na realidade dos alunos. Este binômio universal e particular pode ser menos conflituoso se no processo de ensino, os aspectos próximos à realidade dos alunos forem levados em conta, pois alguns temas universais da Filosofia precisam e devem ser mediados pelo vivido. Através deste estudo, considera-se que a discussão sobre o tema deve ser continuamente construída, exigindo para isso uma maior atenção, sobretudo nos cursos de licenciatura plena em Filosofia. Assim, o nosso trabalho é recomendado para pesquisadores, e professores, acreditando que estes últimos poderão atuar de forma mais segura na sala de aula, com temas como este relacionado à universalidade da tradição filosófica.

Palavras-Chave: Filosofia. Universal. Particular. Alunos.

ABSTRACT

This article intends to discuss the theoretical aspects that guide the proposal of a Teaching of Philosophy teaching, with emphasis on the philosophical tradition, and in this way to reflect on the strategies that propose the conjugation of the universality of philosophical knowledge with the daily life of the students. The methodology adopted was a literature review, through a bibliographical research in books, magazines, periodicals and websites. It is verified that there are several strategies capable of approaching the specific themes of Philosophy, with what is most peculiar in the students' reality. This universal and particular binomial can be less conflicting if, in the teaching process, aspects close to the students' reality are taken into account, since some universal themes of Philosophy need and must be mediated by the lived experience. Through this study, it is considered that the discussion about the subject must be continually built, demanding for this a greater attention, especially in the full undergraduate courses in Philosophy. Thus, our work is recommended for researchers and teachers, believing that the latter can act more safely in the classroom, with themes such as this related to the universality of the philosophical tradition.

Keywords: Philosophy. Universal. Particular. Students.

¹ Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Amapá- UNIFAP, e discente em especialização em Filosofia no Ensino Médio pela Universidade Federal do Amapá- UNIFAP.

² Graduada em Filosofia pela Faculdade Evangélica do Meio do Norte- FAEME, e discente em especialização em Filosofia no Ensino Médio pela Universidade Federal do Amapá- UNIFAP.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
1 DEFINIÇÃO GERAL DE DIDÁTICA	7
1.1 ASPECTO OPERACIONAL DA DIDÁTICA	8
1.2 CONTRIBUIÇÕES DA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	9
2 AS DIDÁTICAS TRADICIONAL,RENOVADORA, TECNICISTA, CRÍTICA E SOCIOCONSTRUTIVISTA	9
2.1 A DIDÁTICA TRADICIONAL: O PROFESSOR	9
2.2 A DIDÁTICA RENOVADORA: O ALUNO	10
2.3 A DIDÁTICA TECNICISTA: O CONTEÚDO.....	11
2.4 A DIDÁTICA CRÍTICA: O TRABALHO DOCENTE	12
2.5 A DIDÁTICA SÓCIOCONSTRUTIVISTA: A METODOLOGIA	12
3 A DIDÁTICA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	13
4 UNIVERSALISMO E PARTICULARISMO: O QUE SIGNIFICAM E DO QUE SÃO FEITOS?	15
4.1. O UNIVERSALISMO DA TRADIÇÃO FILOSÓFICA: O TODO	15
5 O PARTICULARISMO NA SALA DE AULA: COMO FAZER USO DA TRADIÇÃO?	17
5.1 ENTRE O PARTICULAR E O UNIVERSAL: O PROFESSOR.....	17
5.2 ENTRE O PARTICULAR E O UNIVERSAL: O ALUNO	18
6 É POSSÍVEL UMA DIDÁTICA DO ENSINO DE FILOSOFIA QUE CONCILIE O UNIVERSALISMO DA TRADIÇÃO COM A COTIDIANIDADE DOS ALUNOS?	20
6.1. A AULA COMO UM RIZOMA: UMA POSSIBILIDADE DE CONCILIAR A TRADIÇÃO FILOSÓFICA COM A PARTICULARIDADE DOS ALUNOS.....	23
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	24
8 REFERÊNCIAS	26

INTRODUÇÃO

O Objetivo do artigo é realizar uma análise acerca da Didática do ensino de Filosofia, com ênfase na tradição filosófica e seu universalismo, e descobrir de que forma podemos conjugá-lo com a cotidianidade dos alunos. A metodologia adotada foi uma revisão de literatura, através de uma pesquisa bibliográfica em livros, revistas, periódicos e sites. O artigo está estruturado com seções e subseções. Na primeira seção trabalhamos com aspectos conceituais da Didática, sua operacionalização e seu papel na formação de professores. A Didática geral ao longo da história sofreu com um processo de rupturas e continuidades, foi identificada no período em que não fazia parte dos cursos de formação de professores, como um conjunto de regras e normas prescritivas que visavam a orientação do ensino e também do estudo, o conceito foi se modificando e chegou a ser compreendida como um conjunto de ideias e de métodos, que privilegiava a dimensão técnica do ensino, modelo que a desvincula da prática, e bastante criticado na década de 80 por ser muito tradicional e arraigado ao conteúdo. E nos dias atuais ela está mais relacionada a uma técnica que serve para a direção e orientação da aprendizagem, que na história mostra-se como intimamente ligada às transformações políticas e sociais, muito embora alguns planos educacionais tenham negligenciado esses aspectos, tão importantes em propostas pedagógicas e uma didática sob um viés transformador. Hoje, ela apresenta-se como uma constante revisão da prática docente, relacionando saberes sociais com os saberes escolares.

Na segunda seção tratamos de discorrer sobre as teorias educacionais. Iniciando pela teoria tradicional, onde o professor é considerado o centro de tudo, o processo de ensino e aprendizagem se dá de forma mecânica e enciclopédica privilegiando a memorização de conteúdos. Em seguida temos uma perspectiva de educação renovada, que busca superar a tradicional e tem como característica principal o manifesto dos pioneiros da escola nova, com foco no aluno e o professor apenas como mediador do processo. Trazemos também a corrente tecnicista, que tinha como objetivo principal o foco no mercado de trabalho através dos cursos técnicos de curta duração, porém com uma visão limitada de mundo aos alunos. Como contraponto a esta teoria apresentamos a Didática crítica, voltada ao trabalho docente, com o intuito de fazer frente à educação que tinha por função a reprodução de condições sociais vigentes. Nossa última abordagem trabalha com a Didática sócioconstrutivista, com foco na metodologia, dando atenção ao que ficou de fora nas abordagens anteriores, como o diálogo na construção do conhecimento através de grupos.

Na seção três vislumbramos a Didática na formação de professores, seu papel e responsabilidade nos cursos de licenciatura, bem como as suas limitações. Com a sua inserção nos cursos superiores, após um longo processo de repressão e censura do período militar, a Didática assumiu um discurso sociológico, filosófico e histórico, deixando em segundo plano a dimensão técnica. Isso permitiu aos professores rever suas práticas pedagógicas, para que pudessem se tornar mais coerentes com a realidade da época. A Didática passa a ser questionada, apontando para novos caminhos. Na quarta e quinta seções, desenvolvemos os conceitos de universalismo e particularismo na Filosofia, o que significam e do que são feitos, e também as dificuldades de se trabalhar a tradição filosófica interligada ao cotidiano dos estudantes. Este binômio universal e particular de nosso estudo caracteriza-se pela relação entre os temas já consagrados pela tradição filosófica, e o conhecimento que os alunos possuem. Entendemos que esta primeira aproximação com o ensino de Filosofia pode ser de maneira amigável. E para tanto, o conhecimento prévio dos alunos precisa ser levado em conta, quando tratamos de temas e problemas clássicos da disciplina. Na sexta seção buscamos uma Didática que fosse capaz de conciliar os conhecimentos que já são consagrados pela Filosofia, com a realidade dos alunos, levando em consideração no processo de ensino de aprendizagem o conhecimento de mundo e o que eles trazem de experiência do cotidiano. Trazemos ainda nesta seção a perspectiva do rizoma de Deleuze e Guatarri nesta busca de uma unidade entre o particular e o universal no ensino de Filosofia no nível médio. E na última seção apresentamos as nossas considerações finais.

1 DEFINIÇÃO GERAL DE DIDÁTICA

Há vários conceitos de Didática que foram sendo construídos ao longo de décadas de discussões. Sendo assim, optou-se por iniciar o nosso estudo partindo de uma definição genérica do que seja a Didática, consultando primeiro o dicionário para que se possa ter uma noção do que ela representa, e ser possível seu aprofundamento ao longo da pesquisa. No dicionário de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (2005) encontramos a seguinte definição de Didática: “a técnica de dirigir e orientar a aprendizagem” (FERREIRA, 2005, p. 317). Regina Célia C. Haydt (2011) em seu livro intitulado *Curso de Didática Geral*, no capítulo que trata de Didática e Filosofia, conceitua a Didática como “uma seção ou ramo específico da Pedagogia e se refere aos conteúdos do ensino e aos processos próprios para a construção do conhecimento” (HAYDT, 2011, p. 12).

A mesma autora a define ainda como uma ciência e a arte do ensino, sendo que este último constitui o seu objeto de estudo. A autora entende que ensinar e aprender podem ser

tidos como faces da mesma moeda, pois a Didática não pode tratar do ensino sem considerar de maneira simultânea a aprendizagem. Esta relação (professor – aluno) é fundamental para a Didática e mostra a condição de atividade do aluno perante o processo de conhecimento. Assim, afirma-se que a “Didática é o estudo da situação instrucional, isto é, do processo de ensino e aprendizagem, e nesse sentido ela enfatiza a relação professor-aluno” (HAYDT, 2011, p. 12).

Ambos, Ferreira e Haydt, partem da perspectiva de que a Didática diz respeito a um processo, um método, um campo específico relacionado aos procedimentos e técnicas necessárias para o direcionamento do processo de aprendizagem e consequentemente da construção do conhecimento.

1.1 ASPECTO OPERACIONAL DA DIDÁTICA

Encerrado este primeiro ponto, podemos nos ater agora ao aspecto operacional da Didática. Selma Garrido Pimenta ao abordar a questão do protagonismo da Didática, entende que a mesma constitui uma dialética transformadora da sociedade. Citamos:

O ensino é uma práxis social complexa. Realizado por seres humanos entre seres humanos, é modificado pela ação e relação dos sujeitos (professores e alunos) situados em contextos (institucionais, culturais, espaciais, temporais, sociais), e, ao mesmo tempo em que é modificado nesse processo relacional contextualizado, modifica os sujeitos nele envolvidos. (PIMENTA, 2012, p. 04).

Outra compreensão diferente da operacionalidade da Didática está em Ronai Pires da Rocha (2013) para o qual a Didática é uma arte. Ele relaciona a graça da aula com a arte e acredita que não há aula sem Didática. Sua graça segundo ele é quando o professor a partir dos temas consegue despertar a curiosidade dos alunos. Para melhor explicar a aula como arte o autor utiliza metaforicamente o cinema. Nele uma história pode ser muito boa, porém pode ficar pouco agradável nas mãos de roteiristas e editores preguiçosos.

Com má didática (não há aula sem didática, assim como não há filme sem roteiro) a aula não tem graça, como acontece quando a gente conta a história de Édipo começando assim: era uma vez um filho que matou seu pai! Acabamos com a história na primeira frase. (ROCHA, 2013, p. 39).

O editor é o responsável pela reunião das cenas, transições, cortes e etc. Já o roteirista, realiza um guia, um passo a passo, descrevendo de forma minuciosa e por escrito o que deve

ser feito. Portanto, podemos pensar a Didática como o trabalho dos editores e dos roteiristas. “Trata-se de um conjunto de decisões estratégicas, técnicas metodológicas que tomamos, as alternativas que consideramos relevantes num caso particular de ensino-aprendizagem, no contexto de um determinado campo conceitual” (ROCHA, 2012, p. 40). Há então, entre as duas concepções, grandes diferenças, pois passamos de algo prático e transformador para uma Didática-arte, na semelhança do trabalho docente com o trabalho de editores e roteirista, na medida em que o professor planeja, lê todo o conteúdo, separa o que acha mais conveniente para aquela aula, enfim, dirige-a.

1.2 CONTRIBUIÇÕES DA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ilma Passos de Alencastro Veiga (1986) em *Prática Pedagógica do Professor de Didática*, entende que a contribuição da Didática reside no seu caráter de clarificação do papel sociopolítico que a educação, a escola e o ensino representam. Por isso o seu enfoque crítico pretende trabalhar para ir além de métodos e técnicas, e auxiliar o professor em questões didático-pedagógicas. Ela elucida que as discussões em torno da Didática ao longo de décadas, produziram várias estratégias e modelos educacionais, que ficaram conhecidas como as teorias do ensino que vale a pena destacar aqui. Ao longo da história temos várias tendências, dentre elas a autora seleciona a pedagogia tradicional, renovadora, tecnicista e crítica, além da abordagem sócioconstrutivista defendida por José Carlos Libâneo (2002) em *Didática: velhos e novos tempos*. Entendemos que visitar essas abordagens é de fundamental importância para compreendermos um pouco da trajetória da Didática em busca de sua consolidação como disciplina nos cursos de formação de professores.

2 AS DIDÁTICAS TRADICIONAL, RENOVADORA, TECNICISTA, CRÍTICA E SOCIOCONSTRUTIVISTA

2.1 A DIDÁTICA TRADICIONAL: O PROFESSOR

Antes de iniciarmos esta incursão pelas teorias do ensino, vale lembrar que elas devem ser entendidas a luz de seus contextos históricos e sociais, como afirma Cipriano Carlos Luckesi (1990), em *Filosofia da Educação*, “as diversas teorias filosóficas que pretenderam dar conta da compreensão e da orientação da prática educacional em diversos momentos e circunstâncias da história humana” (LUCKESI, 1990, p. 53).

A pedagogia tradicional de acordo com os estudos de Veiga (1986) tem como característica principal o monopólio da igreja em relação ao ensino. A teoria, burocratização e memória eram privilegiadas em detrimento da prática, e o professor era visto como o único detentor incontestável do saber. Quanto ao conteúdo, este era tido como enciclopédico e

mecânico, segundo os ditames jesuíticos. O aluno era considerado como um sujeito passivo que deveria concentrar sua atenção e esforços obedecendo à metodologia de aprender por repetição e reforço da memória. E a educação era ofertada somente para os filhos das famílias que tinham um bom poder aquisitivo, para que estes assumissem papéis na sociedade, sendo que para o restante, como os indígenas, era ofertado outro tipo de educação baseado na instrução através da catequese.

Carlos Libâneo (2002) alerta para o fato de que os professores adeptos desta abordagem se contentam em somente transmitir o que está no livro didático, suas aulas sempre são as mesmas, e não costumam levar em consideração aspectos importantes para o processo de ensino e aprendizagem como a idade e as características sociais de seus alunos. “[...] O mais comum, no entanto, é o aluno memorizar o que o professor fala, decorar o livro didático e mecanizar fórmulas, definições etc.” (LIBÂNEO, 2002, p. 4). Veiga (1986) destaca como características desta abordagem a ênfase no ensino humanístico de cultura geral, centrado no professor que transmite a todos os alunos, indistintamente, a verdade universal e enciclopédica; a relação que se desenvolve de forma hierarquizada, onde o aluno é educado para seguir atentamente a exposição do professor e atingir pelo próprio esforço a sua plena realização como pessoa.

2.2 A DIDÁTICA RENOVADORA: O ALUNO

O pensamento liberal democrático que perdurou de 1920 a 1930, somado ao movimento chamado de Escola Nova, que ganhou notoriedade com a divulgação do Manifesto dos Pioneiros, defensores de uma educação nova que fosse universal, laica e gratuita, tinham o intuito de romper com o ideal do tradicionalismo no campo educacional, defendendo uma pedagogia renovada. A ênfase era ‘aprender a aprender’, ou seja, o importante era a aquisição do saber. Nesta perspectiva a didática era

[...] um conjunto de idéias e métodos, privilegiando a dimensão técnica do processo de ensino, fundamentados nos pressupostos psicológicos ou pedagógicos e experimentais, cientificamente validados na experiência e constituídos em teoria, ignorando o contexto sócio-político-econômico. (VEIGA 1989, p. 52).

Aqui, o papel do professor era de mediador, e o conhecimento partia do senso comum para o científico. Cecília Quiroz e Filomena Moita (2007) no fascículo intitulado *As tendências pedagógicas e seus pressupostos*, entendem que:

Essa tendência retira o professor e os conteúdos disciplinares do centro do processo pedagógico e coloca o aluno como fundamental, que deve ter sua curiosidade, criatividade, inventividade, estimulados pelo professor, que deve ter o papel de facilitador do ensino. (QUEIROZ E MOITA, 2007, p. 6).

Assim, para esta abordagem o aluno é o centro do conhecimento, e as necessidades individuais devem adequar-se ao meio, uma relação aparentemente democrática, e o conhecimento visto como algo que não se esgota e deve ser construído constantemente.

2.3 A DIDÁTICA TECNICISTA: O CONTEÚDO

Findando a década de 1960 temos a tendência tecnicista, orientada por parâmetros da Psicologia, baseada na teoria da aprendizagem behaviorista. Ainda visitando Veiga (1989), vemos que predominava em tal teoria a máxima do ‘aprender a fazer’, entendendo que o resultado do ensino deveria ser mais importante do que professor e o aluno. A principal função da escola era formar sujeitos aptos ao mercado de trabalho, cabendo a professor a responsabilidade de somente fazer a transmissão do conhecimento, habilitando os alunos com foco no mercado de trabalho através de cursos técnicos³.

Queiroz e Moita destacam que a ‘escola renovada’ teve seu desprestígio na década de 60 (período militar) em que a educação servia às elites, e como tal, reproduzia as condições de dominação em relação às massas. [...] direcionadas por atividades repetitivas, sem reflexão e absolutamente programadas, com riqueza de detalhes. O tecnicismo defendia, além do princípio da neutralidade, já citada, à racionalidade, a eficiência e a produtividade (QUEIROZ E MOITA, 2007, p. 8).

Destacam ainda os aspectos nocivos que esta teoria trouxe, como uma fragmentação do saber, o retorno do apego à técnica, e uma visão limitada de mundo, inviabilizando assim, um conhecimento sistêmico. O professor é extremamente apegado aos livros e manuais, vistos como detentores de um conteúdo verdadeiro, absoluto e incontestável.

2.4 A DIDÁTICA CRÍTICA: O TRABALHO DOCENTE

A pedagogia crítica veio com o intuito de fazer frente à educação do período militar, por esta razão faz parte das chamadas teorias crítico-reprodutivas, que possuem como um de seus pressupostos, denunciar a educação que tem por função a reprodução de condições

³ Tal projeto educacional surge no momento em que os militares assumiram o poder por volta de 1960, tendo como foco uma formação rápida que possibilitava uma mão de obra barata para o mercado de trabalho. Este projeto perdura até hoje através dos institutos federais e escolas de cursos técnicos.

sociais vigentes. O foco desta tendência pedagógica é na atuação do professor, articulada a sua competência de ensinar com a aprendizagem do aluno. De acordo com Veiga (1989):

A didática crítica busca superar o intelectualismo formal do enfoque tradicional, evitar os efeitos do espontaneísmo escolanovista, combater a orientação desmobilizadora do tecnicismo e recuperar as tarefas especificamente pedagógicas, desprestigiadas a partir do discurso reprodutivista. A didática comprometida busca, procura compreender e analisar a realidade social onde está inserida a escola. (VEIGA, 1989, p. 75).

Encontramos esta tendência pedagógica em Queiroz e Moita (2007) descrita como “tendência progressista crítico social dos conteúdos”, com uma pegada bem mais política, na medida em que reivindica o acesso das classes menos favorecidas a uma escola de qualidade, garantindo a estas uma participação ativa nas lutas sociais. Tem por objetivo o auxílio na formação de cidadãos críticos e reflexivos capazes de atuar perante a desigualdade e a injustiça. “Sua metodologia defende que o ponto de partida no processo formativo do aluno seja a reflexão da prática social, ponto de partida e de chegada, porém, embasada teoricamente” (QUEIROZ e MOITA, 2007, p. 15).

2.5 A DIDÁTICA SÓCIOCONSTRUTIVISTA: O TRABALHO DOCENTE

Libâneo destaca mais uma corrente, a dos professores que se julgam mais inovadores, os sócioconstrutivistas, partidários de uma corrente progressista, assim como a teoria anterior, (que privilegia aspectos individuais dos alunos). Estes procuram dar ênfase no que ficou de fora nas outras abordagens, “o objetivo do ensino é o desenvolvimento das capacidades intelectuais e da subjetividade dos alunos através da assimilação consciente e ativa dos conteúdos” (LIBÂNEO, 2002, p. 5). Apostam mais no diálogo e na construção do conhecimento a partir do grupo.

[...] atitude sócio-construtivista significa entender que a aprendizagem é resultado da relação ativa sujeito-objeto, sendo que a ação do sujeito sobre o objeto é socialmente mediada. Implica, portanto, o papel do professor enquanto portador de conhecimentos elaborados socialmente, e interações sociais entre os alunos. A sala de aula é o lugar de compartilhamento e troca de significados entre o professor e os alunos e entre os alunos. É o local da interlocução, de levantamento de questões, dúvidas, de desenvolver a capacidade da argumentação, do confronto de idéias. É o lugar onde, com a ajuda indispensável do professor, o aluno aprende autonomia de pensamento. Este é o ponto mais importante de uma atitude sócio-construtivista. (Libâneo, loc. cit.).

Entretanto o autor ressalta que mesmo se utilizando deste método para ensinar, os professores acabam por cair no tradicionalismo, principalmente quando precisam avaliar os alunos, fazendo uso de técnicas como memorização e repetição.

Assim, Libâneo define a Didática e a práxis do professor:

A Didática é uma disciplina que estuda o processo de ensino no seu conjunto, no qual os objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas da aula se relacionam entre si de modo a criar as condições e os modos de garantir aos alunos uma aprendizagem significativa. Ela ajuda o professor na direção e orientação das tarefas do ensino e da aprendizagem, fornecendo-lhe segurança profissional. (LIBÂNEO, loc.cit.).

Após esta retrospectiva histórica em que vimos o lugar que a Didática ocupava em cada uma das tendências pedagógicas, em que buscou-se sua ressignificação diante de tantas influências, desde a teoria tradicional, em que o professor era o centro de tudo, passando pela escola nova com a máxima do “aprender a aprender” com foco no aluno, a tecnicista que deu destaque para o conteúdo e formação de mão de obra barata, passando também pela Didática crítica, voltada para a ação docente até chegarmos na teoria sócioconstrutivista, que leva em consideração os aspectos individuais dos alunos, passamos agora a analisar a Didática como disciplina nos cursos de formação de professores, onde a dimensão técnica ficará em um segundo plano, e a Didática irá passar a assumir um discurso histórico, filosófico e também sociológico, permitindo uma prática docente voltada reflexão sobre a própria prática.

3 A DIDÁTICA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

“Todos somos produtos de um longo processo de aprendizagens institucionais que têm início ao entrarmos na primeira sala de aula” (CERLETTI, 2012, p. 175). Este trecho do texto de Alejandro A. Cerletti que trata da *Formação docente no ensino de Filosofia*, nos permite pensar o quão importante é a Didática, sobretudo no processo de formação de professores, que são responsáveis pelo procedimento de ensino. O referido autor nos adverte de que a formação não limita-se a ter algumas disciplinas de cunho pedagógico ou didático, que em outro momento se juntariam a outras disciplinas específicas do curso, mas precisa constituir um processo que seja conjunto.

No ato de ensinar algum tema filosófico ensina-se também, ainda que não se o evidencie, a ensiná-lo. O que ocorre é que este último não costuma ser um propósito explícito de muitos professores, porque assumem que só “formam” em “conteúdos filosóficos” e, portanto, não é de seu interesse tematizar como eles ensinam. (CERLETTI, 2012, p. 177).

Acredita que os estudos da Didática podem ser bem utilitários, acompanhando os docentes e professores em um constante exercício de reflexão e autodescoberta, além de auxiliá-los em tomadas de decisões filosóficas e didáticas.

Selma Garrido Pimenta (2012) em seu artigo apresentado na XVI ANDIPE (Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino) na UNICAMP, também analisa a importância da Didática enquanto disciplina na formação de professores. Um paradoxo a inquieta e norteia o seu estudo, que diz respeito à expressiva realização de pesquisas e produção de conhecimentos no campo da Didática e ao mesmo tempo, a tendência de alguns cursos de excluí-la ou reduzir o seu espaço e tempo nas aulas. Dentre outros problemas analisados, verificou que temos limitações na formação inicial de professores, acumulando índices precários ao longo da história, resultado de formações rápidas e frágeis do ponto de vista teórico e prático muitas vezes, e em cursos e que as metodologias não passam de discursos técnicos sobre o ensinar.

O encontro teve como foco recolocar a didática no centro das discussões, pois mesmo sendo um espaço próprio da área, a disciplina foi sendo esquecida. A autora enfatiza que [...] a Didática é área epistemológica, com estatuto e objeto próprios, que tem por finalidade fundamentar os processos de ensino e de aprendizagem compreendendo-os como práxis de inclusão social e de emancipação humana e política (PIMENTA, 2012, p.1). E ainda:

A Didática enquanto disciplina nos cursos de formação de professores se coloca como possibilidade de contribuir para que o ensino, núcleo central do trabalho docente, resulte nas aprendizagens necessárias à formação dos sujeitos, em relação, equipados para se inserirem criticamente na sociedade, com vistas a transformar as condições que geram a des-humanização. (PIMENTA, 2012, p.5).

Veiga (1989) constata que a origem da Didática como disciplina no curso de formação de professores vincula-se ao surgimento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. E por força do decreto-lei de nº 1190/39 ela ganha seu lugar no ensino superior, com duração de um ano, constituída de várias disciplinas. Este campo do

saber veio substituir a formação pedagógica que antes habilitava para o exercício do magistério, e que era obtida fora à parte.

Luckesi (2008) nesta esteira de estudos sobre a Didática nas licenciaturas, indaga-se, se da maneira em que ela é ensinada realmente proporciona as habilidades que são necessárias para o exercício da profissão. Afirma que em Didática há uma ruptura entre teoria e prática, pois nos currículos do ensino superior ela está separada das disciplinas específicas, tanto nas disciplinas gerais, quanto a própria Pedagogia. “Na prática do planejamento, execução, e avaliação do ensino, superior ou médio, ela é apresentada como se fosse um conjunto de mecanismos assépticos e isolados de “como fazer” alguma coisa” (LUCKESI, 2008, p. 33).

Na perspectiva dele essa Didática marcada por uma hipertrofia de técnicas, teoria e prática esfaceladas além de uma redução dos fundamentos da prática educacional, tem um papel muito pequeno na formação de educadores que sejam comprometidos com um projeto pedagógico voltado para o desenvolvimento do povo. E para que a Didática assuma um lugar significativo na formação, deverá mudar os seus rumos, de modo que se torne uma disciplina capaz de desenvolver a prática educativa de maneira crítica e mentora de um projeto histórico com o educador, educando e outros atores sociais. Após esta análise da Didática no curso de formação de professores, cabe nos perguntarmos como será possível uma Didática do ensino de Filosofia capaz de conjugar os aspectos universais de seus conteúdos, com os aspectos particulares, voltados, sobretudo para a realidade dos alunos que irão entrar em contato com a Filosofia? Para tanto, faz-se necessário analisar o que significa o binômio universal e particular e do que são constituídos.

4 UNIVERSALISMO E PARTICULARISMO: O QUE SIGNIFICAM E DO QUE SÃO FEITOS

4.1 O UNIVERSALISMO DA TRADIÇÃO FILOSÓFICA: O TODO

Na tentativa de compreender o sentido etimológico de universalismo, voltamos ao dicionário, que nos apresenta o seguinte: “doutrina que considera a realidade como um todo único, válido para os homens em geral” e ainda, uma “tendência a universalizar uma ideia, um sistema e etc.” (FERREIRA, 2005, p. 881). De acordo com o dicionário de Filosofia de José Ferrater Mora, “o universal segundo Aristóteles, enquanto geral, distingue-se do individual, enquanto se refere a uma quantidade plural de objetos, opõe-se ao particular” (MORA, 1978, p. 284). Na tradição filosófica considerou-se sempre que o universal é abstrato, diferentemente do particular, que é concreto. Na esteira desta tradição, Jessé Pereira da Silva (2003) em *A Filosofia de vida e a questão da universalidade*, aborda sobre a problemática da universalidade a partir do viés europeu de universalização da história. “Podemos dizer que a

tradição filosófica⁴ está baseada totalmente no princípio da universalidade” (SILVA, 2003, p. 155).

Explica ainda este autor, que a Filosofia veio com o propósito de descobrir a verdade última das coisas, o princípio de tudo, e poderia ter se utilizado de várias dimensões, como a questão do sensível e da imaginação, por exemplo. Porém ela acabou elegendo a reflexão racional como a única e exclusiva forma de saber do mundo. “Foi Platão quem estabeleceu o início do imperativo do projeto da universalidade do saber sobre as coisas na Filosofia, que depois se estendeu por toda a história da Filosofia até hoje” (SILVA, loc. cit.). Portanto, temos que, “o universal é a forma, a ideia ou a essência que pode ser partilhada por várias coisas e que confere às coisas a natureza ou o caráter que têm em comum”. E ainda, “o universal é o que é, ou deve ser, válido para todos” (SILVA, loc.cit.).

Falando em termos de uma universalidade no campo filosófico, Rondon (2014) considera a linguagem escrita⁵ o primeiro problema de ordem universal em relação ao ensino de Filosofia no ensino médio. Ele refere-se a uma lacuna existente no processo de letramento, que acaba por dificultar a leitura, interpretação e produção de textos na aula de Filosofia. Assim, o autor acaba revelando o “calcanhar de Aquiles” de muitos professores de Filosofia quando discute sobre suas frustrações mediante os problemas do primeiro contato com uma sala de aula. E irá questionar durante toda a sua discussão como ensinar um conhecimento tão milenar, que é a Filosofia, a sujeitos tão particulares e com realidades tão diferentes?

O primeiro desafio a enfrentar quando pensamos em ensinar filosofia aos estudantes do ensino médio é o de como conciliar um conhecimento universal como a filosofia, geralmente produzido em terras e relações sociais distantes, com as mais distintas situações encontradas nos profundos “sertões” ou grandes centros deste país. (RONDON, 2014, p. 62).

Outra inquietação de Rondon (2014) é em relação à inserção dos temas já consagrados pela tradição filosófica na sala de aula, que ele chama de “discurso universalista da Filosofia”.

⁴ Sobre a expressão que estará presente em vários momentos do texto, a entendemos como o resultado da produção de filósofos e filósofas através de reflexões, debates, e tudo o que ficou registrado ao longo da história da Filosofia.

⁵ Sem uma linguagem escrita adequada, a compreensão e interpretação de textos ficam comprometidas, sobretudo os textos de cunho filosóficos, que possuem conceitos que não são compreendidos de imediato, precisam de um tempo para que possam amadurecer e assim alcançar a compreensão dos estudantes.

Um segundo ponto que nos provoca é a questão de saber até onde esse discurso desconhecido e universalista que nos fala do “ser”, da “existência”, do “movimento dialético do real”, “dos juízos” pode gerar algum interesse para quem jamais ouviu falar disso, a não ser pejorativamente, como uma “viagem” do pensamento de quem não tem mais o que fazer. (RONDON, 2014, p. 65).

Não se pretende aqui desconsiderar toda uma tradição construída pelos nossos filósofos, muito pelo contrário, precisamos levar em conta esta tradição já consagrada, como destaca Maria Luiza Teles Silveira (1996) ao discutir uma *Filosofia para jovens*, nos diz que “embora a Filosofia seja um pensar pessoal, não podemos partir do zero. Temos que ser levados pela tradição, porque falamos a sua linguagem e nos achamos imbuídos dos sentidos encarnados nesta linguagem” (TELES, 1996, p. 77). Observa ainda que além de termos parâmetros para nossas reflexões, a tradição filosófica leva-nos a perceber que várias questões que nos inquietam são eternas.

5 O PARTICULARISMO NA SALA DE AULA: COMO FAZER USO DA TRADIÇÃO?

5.1 ENTRE O PARTICULAR E O UNIVERSAL: O PROFESSOR

Este “particular” que compõe o binômio junto com o universal, diz respeito tanto aos professores que precisam transpor o conhecimento fornecido pela tradição filosófica, como pelos diversos sujeitos que compõem a sala de aula, cada um com suas especificidades e realidades distintas que precisam ser consideradas no processo de aprendizagem. “[...] Afinal, ensinar filosofia no ensino médio nos situa num determinado ponto da estrutura educacional brasileira, que nos revela, quando ingressamos em seu cotidiano, uma infinidade de distintos sujeitos e formas de organizar a vida” (RONDON, 2014, p. 62).

Já vimos que em Rondon (2014), o primeiro desafio diz respeito à linguagem no universalismo, e o mesmo autor nos aponta que quando se trata do particular, a dificuldade parece estar na preocupação de como levar um ensino de Filosofia, produzido em outras realidades, pelos clássicos, aos alunos, sujeitos tão particulares, considerando a bagagem cultural do professor e dos alunos?

Nesta perspectiva do tradicional/universal em relação à subjetividade/capital cultural dos alunos, Walter Kohan (2014) em *Como ensinar o que é preciso aprender? Filosofia: uma oficina de pensamento nos auxilia* a pensar a posição de quem ensina e de quem aprende Filosofia. Destaca a importância do pensar a partir dos filósofos da tradição, ou seja, refletir sobre problemas de cunho filosóficos ali mesmo onde são encontrados, nas mais variadas

tradições de pensamento, sem, no entanto, perder de vista o caráter de problematizar situações empíricas locais e criar conceitos a partir das referências imediatas.

[...] não há ensino filosófico na mera transmissão dos conteúdos de uma tradição, na comunicação dos problemas e conceitos criados pelos filósofos, com todo o interesse e importância que essas práticas possam ter. Do que se trata é de pensar, problematizar, conceitualizar, a partir de si, com outros fazedores de problemas e conceitos. (KOHAN, 2014, p. 77).

O mesmo autor em outro texto, *Antinomias para pensar o ensino de Filosofia*, polariza algumas questões, dentre as quais estabelece uma relação entre o universal e o particular no processo de ensino e aprendizagem. “A filosofia tem, desde suas origens, uma vocação universalista. Os filósofos não pensam para si ou para um contexto, mas para a humanidade, ou como quer que chamemos ao conjunto do gênero humano” (KOHAN, 2014, p. 187). Portanto, a tradição pode ser um ponto de partida, e não um fim em si mesmo, pois sem ela não podemos falar de um ensino de Filosofia. O professor precisa então pensar estratégias a partir dos alunos, para que possa problematizar, criar e ressignificar conceitos junto aos alunos conservando os significados já consagrados pela nossa tradição filosófica.

5.2 ENTRE O PARTICULAR E O UNIVERSAL: O ALUNO

“Contudo, todo filósofo pensa num lugar; pertence a um contexto histórico, social, político, geográfico, cultural no qual esse pensar se insere”. Ele pensa desde e com alguns, mas para todos” (KOHAN, 2014, p. 187). O binômio universal e particular pode tornar-se menos conflituoso se o professor levar em consideração aspectos do cotidiano para introduzir os textos filosóficos, considerando que a sala de aula é composta por uma multiplicidade, e o perfil de um aluno de Macapá é, sem dúvida, diferente de um aluno de Manaus, por exemplo. Retomando Rondon (2014), o mesmo ressalta a importância do cuidado com os textos da tradição filosófica, para que não sejam tomados como algo superior e sagrado, mas sim como verdadeiros instrumentos que possibilitem pensar sobre a realidade. Propõe que o conhecimento filosófico possa nascer do vivido, ou seja, das experiências, da bagagem cultural que os educandos possuem e que não podem ser negadas.

Antes de nos preocuparmos tanto com o *quanto* ou o *que* vamos dizer em nossas aulas, poderíamos dar a oportunidade aos alunos de se expressarem e, a partir dessa “escuta”, elaborar um programa e estratégias que permitam a mediação entre suas

questões e a tradição filosófica, visando à constituição de espaços de formação e liberdade. (RONDON, 2014, p. 65).

Entendemos que mesmo os temas universais podem e precisam ser mediados pelo vivido; é dando vida aos conceitos filosóficos que podemos vincular de forma dialética o particular e o universal. Gontijo (2014) alerta sobre o cuidado que devemos ter ao fazer esta transposição didática dos textos da tradição filosófica com o cotidiano dos alunos. “Nisso se busca uma interdisciplinaridade e uma contextualização dos conhecimentos filosóficos; os conteúdos são codificados numa gramática pedagógica que facilita o acesso dos estudantes à tradição filosófica e ao filosofar” (GONTIJO, 2014, p. 50).

O autor entende que ao ir pelo caminho da interdisciplinaridade, estabelecendo conexões com outras disciplinas e com o cotidiano dos alunos, a Filosofia pode perder o seu caráter elitista, e algo tão distante da realidade, deixando de ser uma atividade exclusiva de especialistas. E realizar uma transposição didática significa, sobretudo, diagnosticar o contexto em que os estudantes estão inseridos, e a partir de então pensar estratégias com o que seja a Filosofia e a sua tradição. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) e suas regulamentações, determinam que haja uma parte diversificada no currículo paralela a nova base nacional comum, que permita a inserção da peculiaridade das regiões, e dos alunos, consequentemente.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (LDB, 1996, p. 19).

A mesma lei em seu artigo 36 estabelece que “ao final do ensino médio o estudante deve dominar os conteúdos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (LDB, 1996, p. 25), mostrando que os conteúdos precisam ter relação com o cotidiano dos alunos. As orientações curriculares nacionais para o ensino médio de 2006 na esteira da tradição filosófica entendem que:

[...] É a partir do seu legado próprio, com uma tradição que se apresenta na forma amplamente conhecida como a História da Filosofia, que a Filosofia pode propor-se ao diálogo com outras áreas do conhecimento e oferecer uma contribuição peculiar na formação do educando. (Orientações Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio, 2006, p. 27).

Esclarecidos os aspectos acerca do universal/particular, ressaltando que os conteúdos da Filosofia precisam estabelecer conexões mais próximas com a realidade dos alunos, é necessário refletirmos se seria possível uma metodologia didática, que fosse capaz de relacionar os conteúdos consagrados da tradição da Filosofia com a realidade dos estudantes, de forma que ela perca este estereótipo de uma disciplina sagrada, superior e longe da realidade dos alunos.

6 É POSSÍVEL UMA DIDÁTICA DO ENSINO DE FILOSOFIA QUE CONCILIE O UNIVERSALISMO DA TRADIÇÃO COM A COTIDIANIDADE DOS ALUNOS?

Cerletti (2014) entende que o ato de se ensinar Filosofia não significa unicamente fazer um recorte de um determinado campo do saber e repassar aos alunos, mas deve propor um espaço compartilhado em que seja possível filosofar, e convidar os alunos a pensarem juntos. Então o processo de ensino não se dá apenas com textos filosóficos e nem somente com aspectos do cotidiano, precisamos encontrar estratégias para que ambas sejam consideradas no processo de ensino de Filosofia. O autor, ao discutir sobre a formação docente, estabelece uma relação entre a posição filosófica e pedagógica de cada professor e as condições e o contexto nos quais o ensino de Filosofia se processa. Se é verdade que não existe uma Filosofia, mas Filosofias, é também verdade que podemos falar em várias estratégias que podem aproximar o universal do particular. “O ensino de Filosofia é, basicamente, uma construção subjetiva, apoiada em uma série de elementos objetivos e conjunturais” (CERLETTI, 2014, p. 175).

Não existem, por certo, receitas padronizadas nem “soluções mágicas” aos problemas práticos do ensino da filosofia, porque não se supõe que todos compartilhem os mesmos problemas, nem sequer que tenham intervindo em sua construção. (CERLETTI, 2014, p. 180).

Marcelo Carvalho (2014) em entrevista com Celso Favaretto ao tratarem da Filosofia e seu ensino, destacam que a Filosofia transforma-se de maneira significativa quando vai para o

contexto do ensino médio. É preciso haver um cuidado e uma formação adequada. Deste modo, Favaretto destaca o seguinte: “sim, é um processo de ajuste, e este processo de ajuste é nitidamente pedagógico. É um processo delicadíssimo porque depende, por um lado, da formação adequada do professor de filosofia” (FAVARETTO, 2014, p. 26). Há uma dificuldade presente, sobretudo nos cursos de Filosofia, de considerar a formação dos educandos, de tematizar condições presente na cultura.

O fundamental é o jogo entre, de um lado, o que se seleciona em toda produção filosófica desses vinte e tantos séculos e, de outro, as necessidades que surgem da existência social, política, e da inserção cultural e da necessidade de subjetivação dos alunos. (FAVARETTO, 2014, p. 26).

O autor afirma em várias passagens da entrevista que “é na sala de aula que se joga o jogo”, este jogo diz respeito ao recorte que o professor faz do que seja relevante na tradição filosófica, para articular com o tratamento dos temas, que podem ser diversos. É o trabalho de roteirista, que vimos em Rondon anteriormente. Logo, neste jogo o lugar do professor é estratégico, já que o seu trabalho não é só de transmitir o que os autores pensaram, e nem somente discutir os problemas oriundos dos alunos ou os que surgem. Seu trabalho é, pois, na orientação do pensamento dos alunos. Assim, propõe que o material didático seja produzido com foco na tradição filosófica articulada com variados temas, para que juntos, alunos e o professor, possam reconstruir o pensamento dos filósofos.

Rondon (2014) propõe um ensino de Filosofia que possa articular o universal com o particular através da escolha de temas sugeridos pelos alunos, isto, claro, através da mediação do professor e em conformidade com os programas estabelecidos pela escola, como o Projeto Político Pedagógico (PPP), por exemplo. “[...] pensamos a definição do currículo como um espaço de confronto entre os desejos dos educandos e os processos de “realidade” estabelecidos pelos professores” (RONDON, 2014, p. 68). O autor entende ainda que vários outros instrumentos podem ser utilizados para trabalhar os temas levantados, tais como a inserção de músicas, imagens, filmes e até mesmo vídeos. São várias as possibilidades.

A história da filosofia apareceria, então, não como um exercício enciclopédico de decorar nomes de filósofos, períodos, conceitos distantes, mas como um conhecimento que nasce no vivido, possibilitando aos alunos novas visões sobre o eu, o mundo e até o “além-mundo”, dando vida aos conceitos, apresentando sua historicidade e suas possibilidades de compreensão do real e gerando uma nova atitude perante a própria vida. (RONDON, 2014, p. 70).

Dito isto, retoma-se a importância do papel estratégico do professor e sua tarefa de adequar o material didático a realidade dos alunos, para que estes percebam a implicação dos conteúdos filosóficos em suas vidas e possam usá-los.

Rocha (2014) propõe uma estratégia que possibilita três aulas de Filosofia em uma, e acreditamos ser esta uma das várias possibilidades que podem ser usadas no trato com a Filosofia e o cotidiano dos educandos. A primeira aula, diz ele que “atende ao princípio da imersão na cotidianidade: os temas clássicos e universais da filosofia podem sempre ser apresentados em alguma conexão com as vivências cotidianas” (ROCHA, 2014, p.45). Isto porque os alunos possuem juízos intuitivos sobre vários temas universais da Filosofia, como a justiça e a bondade, por exemplo. Já a segunda aula o professor chama atenção para os conceitos principais contidos nos clássicos, e a última aula (dentro desta aula geral, podemos assim dizer), é em relação ao contato direto dos alunos com os textos filosóficos, que é necessário e inevitável. O autor acredita que a graça de uma aula de filosofia reside, em parte, nessa capacidade didática de realizar a imersão na cotidianidade de forma combinada com estratégias de estranhamento. Pois não há nada mais familiar para nós do que o cotidiano e nada mais difícil do que produzir um distanciamento reflexivo dele. Uma estratégia poderosa para uma didática da filosofia é fazer com que o olhar do aluno transite dos temas para os processos de argumentação e análise e para prática de exercícios de imaginação projetiva.

6.1 A AULA COMO UM RIZOMA: UMA POSSIBILIDADE DE CONCILIAR A TRADIÇÃO FILOSÓFICA COM A PARTICULARIDADE DOS ALUNOS.

Entendemos que a perspectiva do Rizoma de Guattari e Deleuze apresentado em *Mil platôs*, pode ser também um importante instrumento para abarcar tanto o aspecto universal dos conteúdos filosóficos, como o que há de particular nos alunos. Os autores utilizam-se de um significado da botânica, aplicando-o na Filosofia. Então, faz-se necessário entendermos primeiramente, o que é um Rizoma. Pois bem, trata-se de uma raiz, mas não uma raiz qualquer. É uma raiz diferenciada, porque cresce de uma maneira bem peculiar, e não tem uma direção certa, mas tende a desenvolver-se horizontalmente. Nele fala-se em linhas, e não de formas, porque não possui destino certo, podendo esconder-se, cortar caminho e pode nos confundir. Essas “linhas de fugas” apresentam a possibilidade de estabelecer conexões com outras raízes, podendo seguir outras direções, por possuir a característica da intensidade, de

não ter uma ligação fechada. O primeiro princípio de um rizoma estabelece que “qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo” (DELEUZE e GUATARRI, 1995, p. 14). E há outro princípio que trata da ruptura a-significante,

Um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retomado segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas. É impossível exterminar as formigas, porque elas formam um rizoma animal do qual a maior parte pode ser destruída sem que ele deixe de se reconstruir. (DELEUZE e GUATARRI, 1995, p. 17).

Neste contexto aparece o chamado agenciamento, que nada mais significa do que as várias possibilidades, as ramificações, o crescimento das dimensões através da multiplicidade, e na medida em que suas ramificações alastram-se, este agenciamento muda de natureza. A ideia de um Rizoma é esta, de não se fechar em si mesmo, abre-se para novas experimentações, não é linear e é sempre ultrapassado por outras linhas de intensidade que o atravessam. Isso nos lembra da ideia de transversalidade, de conhecimento como uma teia. Os autores em questão, oriundos da pós-modernidade, construíram uma maneira de pensar muito peculiar, *sui generis*. Assim, trabalham com espaços onde o conhecimento torna-se possível através dos vários atravessamentos, dos acessos e caminhos que deslocam o ato de pensar de um ponto da ramificação para outro, de forma que possam interligar-se.

Temos então que no Rizoma, tal como na Filosofia o pensamento abre-se como raízes e conseqüentemente como galhos, como se fossem braços abertos dentro de uma perspectiva histórica e filosófica que interrompem o fluxo contínuo e abrem novas formas de conexões e articulações. E nesta perspectiva, a multiplicidade contida no rizoma também pode ser pensada no ensino de textos da tradição filosófica aos alunos, posto que na sala de aula temos vários sujeitos, cada um com suas especificidades, experiências, e conhecimentos de mundo. Desta forma os conteúdos perpassam por cada um estabelecendo conexões, quebras e segmentariedade a partir da bagagem cultural deles e do professor, mediador do processo. Gontijo (2014), tendo como parâmetro esta teoria de Deleuze e Guattari, estabelece que haja dois tipos de aula: a aula raiz e a aula rizoma⁶. A primeira é a mais tradicional e mecânica.

A aula pode ser experimentada como árvore-raiz e representada de forma clássica. Essas aulas repetem outras conduzidas em outras turmas; aplicam os mesmos

⁶ Parte do princípio do livro-raiz e livro rizoma presente em “*Mil platôs*”, de Deleuze e Guattari, vol. 01.

exercícios; esperam as mesmas respostas. Delimitam um espaço para a verdade e um dono dessa verdade. (GONTIJO, 2014, p. 56).

Já a aula rizoma vem com uma “pegada” mais inovadora, pois entende “a aula com suas linhas de fuga. Aula desmontável, conectável, reversível e com múltiplas entradas e saídas. Aula com uma multiplicidade de possibilidades de existência” (GONTIJO, 2014, p. 56). Portanto, os textos consagrados pela Filosofia podem ser mediados pelo vivido, trabalhando com a ajuda dos alunos e seus vários atravessamentos. De tal modo, a aula pode conectar-se com os saberes produzidos dentro e fora dela e funcionar como uma ação coletiva em que o professor é apenas o mediador do processo, pois as ramificações podem brotar de vários cantos e não só da figura dele, e mesmo que uma conexão seja rompida na sala de aula, por qualquer fator ou empecilho⁷, ela poderá conectar-se de outro ponto nesta perspectiva da aula rizomática. Inclusive a aula nesta linha de pensamento não acabará com o término do horário estabelecido pela escola, ela encontrará linhas de fuga e irá se conectar com outras partes fora da escola, estabelecendo assim a relação epistemológica entre universal e particular no ensino de Filosofia para alunos do ensino médio.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho torna-se relevante na medida em que poderá dar subsídios a professores em relação a como trabalhar a universalidade dos conceitos filosóficos com o particularismo dos alunos, e tendo em vista ainda os poucos trabalhos acadêmicos em nossa instituição que levantam esta temática da Didática do ensino de Filosofia, este estudo poderá servir não só para a comunidade acadêmica, mas também para futuros pesquisadores e futuros interessados, dando origem a novos trabalhos, olhares e perspectivas sobre o assunto.

Em face dos argumentos levantados acerca da Didática do ensino de Filosofia e a conjugação do binômio universal e particular, concordamos que há várias estratégias capazes de realizar esta aproximação. Entende-se em primeiro lugar que a tradição filosófica sem dúvida é um elemento essencial, sem ela não há Filosofia. Em segundo, concordamos com a perspectiva de Kohan (2014) que estabelece ser possível refletir sobre os problemas filosóficos no lugar mesmo onde eles surgem, sem perder de vista o caráter de problematizar situações empíricas locais. Uma primeira alternativa seria então o professor pensar estratégias de ensino, levando em consideração a bagagem cultural dos alunos, não subestimando e nem superestimando-os, tendo a tradição filosófica como um ponto de partida e não um fim em si

⁷ Um toque de celular, um aviso dado de alguém da direção, ou mesmo o possível esgotamento do assunto, por exemplo.

mesma. Assim, consideramos que o binômio universal e particular pode ser menos conflituoso se no processo de ensino, os aspectos próximos à realidade dos alunos sejam levados em conta, para que os conteúdos filosóficos possam ser introduzidos, discutidos e quem sabe até ressignificados pelos alunos. A escolha de temas sugeridos por eles em algumas aulas seria um bom começo. Tais temas universais precisam e devem ser mediados pelo vivido.

Uma segunda sugestão para o problema seria a perspectiva da aula rizomática, proposta por Deleuze e Guatarri, cristalizando-se em um importante instrumento para abarcar tanto o aspecto universal dos conteúdos filosóficos, como o que há de particular nos alunos. Uma aula que possibilite explorar os conteúdos e a realidade dos alunos nos seus vários atravessamentos possíveis, trabalhando com suas linhas de fugas, entradas e saídas, de forma em que as temáticas possam conectar-se a cada ponto da sala, e ir além dela, através da realidade de cada um dos estudantes. Acreditamos que com essas duas alternativas, será possível uma Didática apropriada, que conjugue o universalismo da tradição filosófica com a realidade dos alunos, além de retirar o estereótipo de superior e sagrado que foi dado a nossa disciplina, para que os alunos possam olhar para ela como uma área que os ajuda a pensar a realidade que os cerca de maneira crítica e reflexiva através dos conteúdos consagrados pela tradição da Filosofia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARVALHO, Marcelo. **A Filosofia e seu Ensino: entrevista com Celso Favaretto**. Ensinar Filosofia. Vol.2. Marcelo Carvalho, Gabriele Cornelli.(Org.). Cuiabá, MT: Central de Texto, 2014.
- CERLETTI, Alejandro. A formação docente no ensino de filosofia. In: CARVALHO, Marcelo; CORNELLI, Gabriele(Orgs). **Filosofia e formação**. Cuiabá, MT: Central de texto, 2013. p. 173-181.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo. Ed.34, 1995.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2005.
- GONTIJO, Pedro. **Didática para além da didática**. Ensinar Filosofia. Vol.2. Marcelo Carvalho, Gabriele Cornelli. (Org.). Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013.
- HAYDT, Regina Célia Casaux. **Curso de didática geral**. Disponível em: <http://197.249.65.74:8080/biblioteca/bitstream/123456789/865/1/curso%2520de%2520Didatica%2520Geral%2520-%2520Regina%2520Celia%2520C>. Acessado em 02/01/18.
- KOHAN, Walter. **Antinomias para pensar o ensino de Filosofia**. Marcelo Carvalho, Gabriele Cornelli (org). Cuiabá, MT: Central de texto, 2013.
- KOHAN, Walter. **Como ensinar o que é preciso aprender?** Filosofia: uma oficina de pensamento. Marcelo Carvalho, Gabriele Cornelli (org). Cuiabá, MT: Central de texto, 2013.
- Lei de Diretrizes e bases da Educação**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 23/02/18 às 20h17min.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática: velhos e novos temas**. Disponível em: http://nead.uesc.br/arquivos/Biologia/scorm/Jose_Carlos_Libaneo_-Livro_Didática_Lib_oneo_1_.pdf. Acessado em : 08/01/18.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia Da Educação**. São Paulo: ed. Cortez,1994.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **A didática em questão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 25-34.
- MORA, José Ferrater. Dicionário de Filosofia. Disponível em: www.portalconservador.com. Acesso em 02/07/2018.
- Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Secretaria de Educação básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 23/02/2018 às 15h48min.

PIMENTA, Selma Garrido. **O protagonismo da didática nos cursos de licenciatura: a didática como campo disciplinar.** Disponível em:
http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_templates/upload_arquivos/acevo/docs/. Acessado em: 12/01/18.

QUEIROZ, Cecília Telma Alves Pontes de; MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro. **Fundamentos Sócio-filosóficos da Educação.** Campina Grande, Natal: UEPB/UFRN, 2007.

ROCHA, Ronai Pires da. **A didática na disciplina de Filosofia.** In: CARVALHO, Marcelo; CORNELLI, Gabriele(Orgs.). **Ensinar filosofia.** Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013. P. 39-47.

RONDON, Roberto. **Entre o universalismo da tradição filosófica e a diversidade local dos sujeitos.** Ensinar Filosofia. Vol.2. Marcelo Carvalho, Gabriele Cornelli.(Org.). Cuiabá, MT: Central de Texto, 2014.

SILVA, Jessé Pereira da. **A Filosofia de vida e a questão da universalidade.** Revista eletrônica Correlation nº 4- Dezembro de 2003. Disponível em:
<http://www.Metodista.br/revista/revistasims/index.php/COR/ARTICLE/VIEWFIL/>. Acesso em: 21/12/2018 às 22h32min.

TELES, Maria Luiza Silveira. **Uma iniciação à filosofia.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática.** Campinas, SP: Papirus, 1989.

