

# **FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO:** desafios e perspectivas

Lucrecio Araújo de Sá Júnior  
Jaime Biella  
(Orgs.)

**Natal/RN**



# FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: desafios e perspectivas

Lucrécio Araújo de Sá Júnior  
Jaime Biella  
(Orgs.)

## **Universidade Federal do Rio Grande do Norte**

Centro de Educação

Departamento de Práticas Educativas e Currículo

Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

Departamento de Filosofia

Coordenação do Curso de Filosofia



## **EDITORA**

Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – EDUFRN

Campus Universitário – Lagoa Nova, s/n – Natal/RN

CEP 59.072-970 – Fone: 84 3215-3236 / Fax: 84 3215-3206

Site: [www.editora.ufrn.br](http://www.editora.ufrn.br) – E-mail: [edufnr@editora.ufrn.br](mailto:edufnr@editora.ufrn.br)

## **ORGANIZAÇÃO EDITORIAL**

Lucrécio Araújo de Sá Júnior

Jaime Biela

## **REVISÃO**

Lucrécio Araújo de Sá Júnior

## **PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO**

Quatro Z Dois

Divisão de Serviços Técnicos  
Catalogação da publicação na Fonte. UFRN/Biblioteca Central Zila Mamede

---

Sobrenome, Autor.

Filosofia no ensino médio : desafios e perspectivas / Lucrécio Araújo de Sá Júnior, Jaime Biela (Orgs.). – Natal, RN : EDUFRN, 2012.

237 p.

ISBN 978-85-425-0006-6

1. Filosofia (Ensino médio) – Estudo e ensino. I. Sá Júnior, Lucrécio Araújo de. II. Biela, Jaime.

RN/UF/BCZM

2012/00

CDD 000.00

CDU 000.000

---

Todos os direitos desta edição reservados à EDUFRN – Editora da UFRN  
Av. Senador Salgado Filho, 3000 | Campus Universitário  
Lagoa Nova | 59.078-970 | Natal/RN | Brasil  
e-mail: [edufnr@editora.ufrn.br](mailto:edufnr@editora.ufrn.br) | [www.editora.ufrn.br](http://www.editora.ufrn.br)  
Telefone: 84 3215-3236 | Fax: 84 3215-3206



**Reitora**

Ângela Maria Paiva Cruz

**Vice-Reitora**

Maria de Fátima Freire de Melo Ximenes

**Pró-Reitor de Graduação - PROGRAD**

Alexandre Augusto de Lara Menezes

**Pró-Reitora de Pós-Graduação - PPG**

Edna Maria da Silva

**Pró-Reitor de Pesquisa – PRO PESQ**

Valter Jose Fernandes Junior

**Pró-Reitor de Extensão Universitária – PROEX**

Edmilson Lopes Júnior

**Pró-Reitor de Administração – PROAD**

João Batista Bezerra

**Pró-Reitor de Planejamento e Coordenação Geral – PROPLAN**

João Emanuel Evangelista de Oliveira

**Pró-Reitora de Recursos Humanos – PROGESP**

Mirian Dantas dos Santos

**Diretor do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – CCHLA**

Herculano Ricardo Campos

**Vice-Diretora do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes - CCHLA**

Maria das Graças Soares Rodrigues

**Chefe do Departamento de Filosofia – DFIL**

Sérgio Luis Rizzo Dela-Sávia

**Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Filosofia - PPGFIL**

Eduardo Aníbal Pellejero

**Coordenador do Curso de Filosofia**

Jaime Biella

**Vice-Coordenador do Curso de Filosofia**

Eduardo Aníbal Pellejero

**Diretora do Centro de Educação – CE**

Márcia Maria Gurgel

**Vice-Diretor do Centro de Educação – CE**

Marcos Carvalho Lopes

**Chefe do Departamento de Práticas Educativas e Currículo - DPEC**

Tatyana Mabel

**Vice-Chefe do Departamento de Práticas Educativas e Currículo - DPEC**

Lucrécio Araújo de Sá Júnior

**Chefe do Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação**

Magna França

**Vice-Chefe do Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação**

Walter Pinheiro

**Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação**

Alda Maria Duarte Araújo Castro

**Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação**

Denise Maria de Carvalho Lopes

Agradecemos a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento desta publicação. Agradecemos a Professora Dra. Márcia Maria Gurgel, (Diretora do Centro de Educação), Professor Dr. Daniel Durante (Chefe do Departamento de Filosofia no ano de 2012) e aos Professores Dr. João Maria Valença de Andrade e Dra. Maria Aparecida Dias no âmbito do Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA/MEC - 2012), pelo apoio na realização do I Colóquio de Professores de Filosofia no Rio Grande do Norte.

## Apresentação

Tendo deixado de ser obrigatória em 1961 (Lei no 4.024/61) e sendo em 1971 (Lei no 5.692/71) excluída do currículo escolar oficial brasileiro, criou-se para a filosofia um hiato em termos de amadurecimento como disciplina na Educação Básica. E, embora na década de 1990 a LDB tenha determinado que ao final do ensino médio o estudante devesse “dominar os conteúdos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (Lei no 9.394/96, artigo 36), nem por isso a Filosofia passou a ter o mesmo tratamento que os demais componentes curriculares: mantendo-se no conjunto dos temas ditos transversais. Mas, com a Lei no 11.684 de 02 de junho de 2008 (inciso ao Art. 36) tal disciplina passou a ser obrigatória no Ensino Médio. Nesse sentido, é que surgem algumas indagações tais como: *Que tipo de filosofia se pretende desenvolver no ensino médio? Quais estratégias metodológicas se adéquam ao ensino de Filosofia na Escola? Como contribuir para a consolidação da Filosofia no Ensino Médio brasileiro?* A proposta de realização do I Colóquio de Professores de Filosofia no Rio Grande do Norte esteve orientada por estas questões a fim de contribuir para a consolidação da Filosofia nas escolas públicas brasileiras, de maneira direta nas escolas do estado do RN. Publica-se, neste livro, o desenvolvimento dos trabalhos apresentados e discutidos no Colóquio.

Tratando de diversas questões que têm pautado os debates atuais sobre o ensino de filosofia na educação básica brasileira os textos foram divididos na obra considerando as seguintes orientações: *I - A filosofia no currículo* escolar com textos escritos por Geraldo Balduino Horn, Elisete M. Tomazetti, Francisco Ramos Neves, Daniel Durante Pereira Alves; *II – Filosofia, ensino e aprendizagem* com textos escritos por Maria da Conceição Xavier de Almeida, Alessandro Rodrigues Pimenta, Adan John Gomes da Silva e Ana Maria de Carvalho Bezerra, Bruno Camilo de Oliveira; *III – Filosofia e formação docente* com textos de Junot Cornélio Matos, Maurílio Gadelha Aires, Antonio Basílio Novaes Thomaz de Menezes; e

por fim *IV – Mediações e práticas filosóficas* com textos escritos por Karyne Dias Coutinho e Alexander de Freitas, Fernanda Bulhões, André Vinícius Nascimento Araújo e Felinto Gadelha Segundo e Lucrécio Araújo de Sá Júnior, Ana Maria Monteiro do Nascimento e Valdezia Izidorio Agripino e Paula Camila Aguiar Barbosa de Sales.

Sobre *A filosofia no currículo escolar*, o livro inicia com o texto de Geraldo Balduino Horn, defendendo a disciplina filosofia no Ensino Médio como uma disciplina que se define por possuir conteúdos e métodos próprios; o professor Balduino discute em seu texto o sentido e o lugar da disciplina filosofia no currículo do Ensino Médio, o que leva ao tema da organização dos conteúdos filosóficos nos programas de curso elaborados pelos professores. O autor ressalta então os avanços e limites dos documentos do governo federal que apresentam propostas para o tratamento dos conteúdos (PCN+ e OCN) e avalia como positivo a existência de documentos que apresentem parâmetros e/ou diretrizes para o ensino de filosofia, mas ressalta que os documentos deveriam “estabelecer alguns critérios para a organização curricular de Filosofia”.

Se é importante pensar o lugar da Filosofia no currículo escolar, é também necessário nos perguntarmos acerca do lugar (e do sentido) da Filosofia na cultura contemporânea. Tendo por base a definição de Gilles Deleuze de que a sociedade contemporânea é essencialmente definida como um sistema de controle, Elisete Tomazetti traz essa questão para o âmbito da escola e pergunta: o que pode a disciplina Filosofia na sociedade contemporânea? Ao tentar responder à questão proposta, a autora se depara com o problema da identidade da Filosofia, que tem como um elemento chave a existência de um vocabulário específico dessa área do saber. Os professores de Filosofia terão que enfrentar as dificuldades geradas pelo conflito entre o vocabulário filosófico e os vocabulários instituídos pelo sistema de controle da sociedade capitalista em seu atual estágio de desenvolvimento. Diante desta dificuldade, Elisete defende que “estamos, assim, nós professores de Filosofia, no âmbito da instituição, da norma, do exame, e podemos fazer da disciplina Filosofia apenas um espaço de



transmissão de ideias, saberes, conceitos, informações, assumindo a condição de professor *explicador*. Mas podemos, no entanto, resistir, ficar à espreita e construir outras possibilidades para este ensino, não esquecendo, todavia, que romper concepções, desconstruir processos de formação é sempre muito difícil, mas é o que demonstra nossa capacidade de reflexão”.

O tema da complexidade cultural da sociedade contemporânea é retomado no texto de Francisco Ramos, que sustenta que uma alternativa para o ensino de Filosofia pode ser encontrada na teoria multirreferencial em relação com a teoria da complexidade. A defesa dessa teoria está apoiada no pressuposto de que o processo do filosofar nunca pode ser ensinado, posto que ele é sempre desenvolvido de forma contextualizada em um universo de investigação, no qual interagem indivíduos racional e linguisticamente competentes. O autor afirma que “a abordagem multirreferencial em filosofia aplicada ao contexto escolar busca integrar em uma heterogeneidade, no sentido interno, áreas temáticas da filosofia; e de forma transdisciplinar, no sentido externo à filosofia, propõe, a integração das diversas áreas e saberes em estudo na formação do educando”.

Partindo da questão “o que deve um não-filósofo saber sobre filosofia?”, Daniel Durante apresenta o método de análise de conceitos, desenvolvido pelo educador britânico John Wilson como sendo uma alternativa válida para um programa de ensino de Filosofia no Ensino Médio. Em seu texto, Daniel esclarece que Wilson compreende o método de análise de conceitos como uma técnica a ser praticada com os estudantes. Para tanto, são expostos os onze passos do método proposto pelo pensador britânico. Na sua própria interpretação do método, Daniel defende que “o programa do Ensino Médio deveria privilegiar a especificidade do método racional especulativo aplicado a questões éticas. Que a disciplina de filosofia seja, neste contexto, mais próxima de atividades práticas, de tarefas que envolvam a reflexão especulativa sobre questões conceituais ligadas principalmente ao âmbito da ética”.

Na sequência do livro, nas abordagens sobre *Filosofia, ensino e aprendizagem*, o texto apresentado por Conceição Almeida trata tanto

da relação da filosofia com as ciências quanto do papel do trabalho com conceitos da educação básica. A autora crê que a educação na sociedade contemporânea deve ter como meta uma formação retotalizadora, projetiva e emancipatória. Nesse sentido, Maria da Conceição Xavier Almeida defende que “não podemos, sobretudo como professores de filosofia, abdicar do cultivo da razão crítica, da reflexão fundamental, da arte de gostar, alimentar e gerir os valores inalienáveis da condição humana: o direito à vida, à informação, aos benefícios do progresso, à uma cultura plural e à felicidade”. Se este é o caminho proposto, quais são os obstáculos para um professor de Filosofia que assume essas proposições? A professora aborda dois desses obstáculos: a relação entre filosofia e ciência e o que ela chamou de “tirania do conceito”. Para a autora, uma das tarefas da filosofia nos tempos atuais é produzir espaços de reflexão acerca da inteireza de homens e mulheres que constroem a cultura científica na qual estamos todos imersos (professores e estudantes). Por outro lado, os professores de filosofia devem evitar a contaminação por uma concepção ingênua dos conceitos. Se os conceitos são ferramentas cognitivas que nos ajudam na elaboração de modelos abstratos de ordenação e compreensão do mundo, é necessário destacar que ferramentas e modelos nunca são fins em si mesmos, mas apenas meios. Donde a conclusão da autora de que o compromisso do intelectual e do cientista-cidadão (e também do professor filósofo) “não é, pois com a teoria nem com os conceitos, mas por meio deles, com uma sociedade mais justa, mais livre, mais feliz, mais leve, mais viva”.

Retomando um tema sempre em voga nos debates sobre o ensino de Filosofia, Alessandro Pimenta discute o papel da história da filosofia no ensino da filosofia. Ao recuperar proposições e teses defendidas por diversos autores ao longo de nossa história educacional, Alessandro sustenta que “é mais importante discutir como a história da filosofia colabora para o exercício do pensar e ainda se realmente colabora”. A tese defendida é que não há, necessariamente, uma disjunção entre se estudar História da Filosofia e o processo mesmo do Filosofar. Desse modo, é mais comum, diz o autor, filosofar a partir da História da Filosofia (sobretudo no ensino universitário), mas isso não significa

que a História da Filosofia é “condição de possibilidade para todo e qualquer filosofar”.

O texto de Adan John Gomes e Ana Maria Bezerra retomam o tema abordado por Alessandro Pimenta. Os autores definem filosofia como “análise crítica e auto reflexiva” e sustentam que essa definição nos permite argumentar a favor da superação do dilema exposto acima, uma vez que em sua base está a dissolução da dicotomia entre ensinar filosofia e filosofar. O trabalho retoma, como se pode observar, questões discutidas nos primeiros textos do livro, porém, trazem a vantagem de estarem ancoradas em experiências concretas de ensino de filosofia na educação básica.

Bruno Camilo defende a posição de Aristóteles, segundo o qual “a natureza da filosofia é tal que a faz a mais “sábua” de todas as disciplinas, unicamente por ser a única que tem por “necessidade” e “utilidade” o próprio “saber”. Segundo Bruno, a organização do saber filosófico em sala de aula deveria seguir as orientações do professor Balduino, para quem “a efetivação de um ensino de filosofia traz como consequência a necessidade de esboçar pelo menos uma compreensão aproximada do que seja a própria filosofia”. O autor apresenta ainda uma proposta de conteúdos para a disciplina Filosofia no Ensino Médio, aliada a um conjunto de estratégias metodológicas, buscando sempre manter o que foi identificado pelo autor como sendo “a natureza” da Filosofia.

Na continuidade do livro são apresentados trabalhos que abordam a temática da formação dos professores de filosofia. O professor Junot Matos sustenta que a formação de professores de Filosofia deve estar no âmbito de uma nova cultura universitária, pautada por uma nova organização do trabalho pedagógico que permita a superação das dinâmicas fragmentadas de formação presentes nos diferentes sistemas acadêmicos, ainda marcadamente disciplinares. A proposta alternativa deveria ter como foco a cooperação interdisciplinar entre a totalidade dos componentes curriculares necessários à formação do filósofo educador. Após analisar alguns modelos de formação (a Paidéia grega, a Bildung dos alemães, a formação teologicamente sustentada do

Cristianismo), Junot se põe a tarefa de “pensar a formação dos professores de Filosofia desde um projeto crítico e progressista: um novo educador, uma nova concepção do trabalho educacional, que não se resume a ensinar e supera o velho paradigma da educação de que o ensino é causa da aprendizagem”. O autor conclui seu trabalho identificando algumas capacidades/habilidades que deveriam estar presente nos processos de formação do profissional da educação em geral e do professor de filosofia em particular.

Na mesma linha de proposição acerca da formação de professores de Filosofia, o texto de Maurílio Aires aborda diretamente a questão da “qualificação técnica” dos futuros profissionais da educação básica. O perigo aqui, alerta o autor, é reduzir o processo de formação a uma dimensão meramente operatória (de qualificação), construída através de uma dinâmica de qualificação que se perde num “amontoado de técnicas despolitizadas e sem significado”. A forma de se evitar essa armadilha é compreender a reflexão como parte integrante do fazer pedagógico do professor de filosofia. Ao considerar que a reflexão é uma busca constante da compreensão sistemática da realidade na qual o sujeito concretiza sua existência, então o professor de filosofia reflexivo deve ter o seu ambiente de trabalho (e todo o seu entorno cultural) e a sua prática educativa como objetos da própria reflexão. O que se busca, diz Maurílio, é a formação de pessoas que estejam sistemática e permanentemente buscando a compreensão da sua realidade, da sua história e das filosofias que sustentam sua leitura de mundo.

Ainda na dimensão da formação, o texto de Antonio Basílio enfatiza a relação entre filosofar e viver, o autor expõe a própria trajetória de filósofo educador – se dispõe a “desconstruir o fantasma ideológico e analisar a sua produção histórica na formação do filósofo educador”. A trajetória (inconclusa) do professor Basílio é narrada em quatro tópicos, que parte dos primeiros encantamentos de um estudante de graduação em filosofia até chegar à serenidade de um pensador-educador-filósofo. Duas constatações marcam a narrativa apresentada pelo autor. A primeira reconhece que “a condição aporética do experimento do pensar é indissociável da relação entre a criação e o

ato do pensamento” e a segunda nos lembra que “o ensino também se constitui num experimento ao potencializar na formação do filósofo a dimensão da criação no educador”.

A quarta área de abordagem do presente livro apresenta relatos de experiências que estão sendo desenvolvidas por diferentes agentes para pensarmos os modos de fazer filosofia. O cinema é o objeto do trabalho apresentado por Karyne Dias e Alexander de Freitas. Em suas práticas pedagógicas de formação de professores para atuarem na educação básica, os autores defendem que o cinema não deve ser tratado como um recurso didático que serve para ilustrar conteúdos filosóficos. A proposta apresentada é um convite para que professores e alunos façam do enredo de um filme um problema filosófico. O objetivo é o desenvolvimento de processos de ensino de filosofia que potencializem formas de inventar e experimentar o pensamento e a vida. A expectativa é que ao se tratar o filme como um problema filosófico, os sujeitos implicados no processo educacional sejam “afetados/violentados pelo que assistiram, passem a ler e escrever filosoficamente, experimentando e inventando ideias para os problemas situados pelos filmes e/ou tomando o filme como a formulação de um problema do pensamento”. Ao longo do texto, essa proposta é exemplificada pelo trabalho proposto com o filme *Elefante* para a fabricação de um problema filosófico. Com essa estratégia, os autores pretendem tornar claro o que entendem por “utilizar o cinema como *experimentação e invenção de pensamento*”.

A professora Fernanda Bulhões coordenou a produção d’*O JORNAL DO ADOIDECENTE: o jornal do adolescente doído, porém decente*. O jornal foi elaborado no âmbito do PIBID e foi pensado como um material didático. A professora esclarece em seu texto que “a finalidade do jornal é ser um material didático lúdico capaz de despertar a curiosidade dos alunos” do Ensino Médio. Os recursos utilizados são textos simples e imagens bem humoradas que buscam vincular os (desconhecidos) problemas filosóficos clássicos aos (conhecidos) problemas cotidianos dos estudantes. Além de expor a concepção do JORNAL DO ADOIDECENTE o artigo de Fernanda apresenta alguns dos textos elaborados para o Jornal e indica o endereço eletrônico onde

é possível acessar todos os jornais produzidos pela equipe nos anos de 2011-12.

Outra experiência apresentada no livro foi desenvolvida pelos alunos André Vinicius e Felinto Segundo, sob orientação do professor Lucrécio Sá. O texto apresenta parte das atividades desenvolvidas pelo projeto de extensão *Ateliê de Filosofia nas Escolas* e por alunos em Estágio supervisionado de formação de professores de filosofia. A estratégia adotada pelo projeto é tomar as relações micropolíticas da escola e informações veiculadas pela mídia “como ponto de partida para a problematização filosófica”. Um dos instrumentos utilizados para esse trabalho são os fanzines. Os autores esclareceram que o desenvolvimento das atividades do projeto permitiu que os envolvidos se sentissem, ao longo do tempo, “mais aptos a pensar em que medida o fanzine se configura como uma estratégia didática e micropolítica que une nosso *ethos* de pesquisador à atividade pedagógica em favor, espera-se, de alguma filosofia”.

As professoras de filosofia no ensino Médio – Ana Maria Monteiro, Valdezia Agripino e Paula Barbosa de Sales – apresentam em seu trabalho uma análise do ensino de filosofia nas escolas de Ensino Médio do estado da Paraíba. Tal análise parte de um estudo do processo histórico de inserção da disciplina Filosofia no estado da Paraíba e toma como referência o documento da Secretaria de Educação da Paraíba, denominado Referenciais Curriculares para o Ensino Médio na Paraíba: Ciências Humanas e suas Tecnologias. As autoras destacam que o documento apresenta uma proposta curricular pautada em conteúdos que obedecem linearmente à História da Filosofia. Além disto, o documento lista três métodos de ensino que poderiam ser adotados pelos professores de filosofia: o método socrático, o aristotélico e o hegeliano. As autoras analisam cada um desses métodos propostos. Ao final do trabalho, defendem que é preciso “incentivar um ensino que engendre o processo de ação e reflexão diante do mundo e sua própria existência” em contraposição ao que as autoras definem como concepção meramente conteudista do ensino da filosofia.

Considerando que um dos objetivos do Colóquio de Professores

de Filosofia que deu origem ao presente livro foi colocar em tela os processos de formação dos filósofos educadores e as práticas de sala de aula, nesse sentido somos levados a concordar com o professor Basílio e encerrar essa apresentação com suas palavras: “Não há nada além do movimento próprio ao pensamento. E é este fazer e desfazer constante que caracteriza a nossa formação. Um filósofo educador que experimenta e educa a si mesmo no ato de pensar”.

Lucrecio Araújo de Sá Júnior

Jaime Biella

Organizadores





## **Sumário**

### **I - A filosofia no currículo escolar**

<b>FILOSOFIA, ENSINO E CURRÍCULO: LEGALIDADE x LEGITIMIDADE</b>	19
---	----

Geraldo Balduino Horn

<b>FILOSOFIA COMO DISCIPLINA: ENTRE A INSTITUIÇÃO, A VIGILÂNCIA E O PENSAR FILOSÓFICO</b>	37
---	----

Elisete M. Tomazetti

<b>A PRÁTICA FILOSÓFICA NO CONTEXTO ESCOLAR EM UMA ABORDAGEM MULTIRREFERENCIAL</b>	51
--	----

Francisco Ramos Neves

<b>FILOSOFIA SEM FILÓSOFOS: ANÁLISE DE CONCEITOS COMO MÉTODO E CONTEÚDO PARA O ENSINO MÉDIO</b>	67
---	----

Daniel Durante Pereira Alves

### **II – Filosofia, ensino e aprendizagem**

<b>A FILOSOFIA COMO APRENDIZAGEM PARA A VIDA</b>	87
--	----

Maria da Conceição Xavier de Almeida

<b>O ENSINO DE FILOSOFIA COMO EXPERIÊNCIA DO PENSAR</b>	99
---	----

Alessandro Rodrigues Pimenta

<b>ENSINAR A FILOSOFIA OU ENSINAR A FILOSOFAR?</b>	113
--	-----

Adan John Gomes da Silva, Ana Maria de Carvalho Bezerra

<b>A RELAÇÃO SINCERA ENTRE A NATUREZA DA FILOSOFIA E SEU ENSINO</b>	125
---	-----

Bruno Camilo de Oliveira

### **III – Filosofia e formação docente**

<b>A FORMAÇÃO DO FILÓSOFO EDUCADOR EM DEBATE</b>	139
--	-----

Junot Cornélio Matos

<b>A PRÁTICA REFLEXIVA NA FORMAÇÃO DO FILÓSOFO EDUCADOR</b>	153
Maurilio Gadelha Aires	
<b>NOTAS SOBRE A FORMAÇÃO DO FILÓSOFO EDUCADOR</b>	173
Antonio Basilio Novaes Thomaz de Menezes	

#### **IV –Mediações e práticas filosóficas**

<b>O CINEMA COMO EXPERIMENTAÇÃO E INVENÇÃO DO PENSAMENTO: POR UM ENSINO DE FILOSOFIA MENOR</b>	187
Karyne Dias Coutinho, Alexander de Freitas	
<b>DESPERTANDO O INTERESSE PELA FILOSOFIA ATRAVÉS DE UMA LINGUAGEM LÚDICA</b>	205
Fernanda Bulhões	
<b>PRODUÇÃO DE FANZINES: ESTRATÉGIA METODOLÓGICA PARA PENSAR AS RELAÇÕES NA ESCOLA</b>	211
André Vinícius Nascimento Araújo, Felinto Gadelha Segundo, Lucrécio Araújo de Sá Júnior	
<b>CONSIDERAÇÕES E DESAFIOS SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA NO ESTADO DA PARAÍBA</b>	219
Ana Maria Monteiro do Nascimento, Valdezia Izidorio Agripino, Paula Camila Aguiar Barbosa de Sales	
<b>AUTORES</b>	219

## FILOSOFIA, ENSINO E CURRÍCULO: LEGALIDADE x LEGITIMIDADE

Geraldo Balduino Horn

### Introdução

Considerando o debate nacional acerca das diretrizes e orientações do ensino de Filosofia, inclusive de sua inclusão nos vestibulares de muitas universidades públicas e particulares e no ENEM, pretende-se, nesse artigo, apresentar algumas reflexões sobre o sentido e o lugar da disciplina de Filosofia no currículo do Ensino Médio, bem como formas e possibilidades de organização dos conteúdos filosóficos nas grades curriculares.

A partir de 2008, com a inclusão da Filosofia no currículo do Ensino Médio como disciplina obrigatória em todas as séries, um novo desafio impõe-se para todos os professores e gestores das escolas: como consolidá-la como matéria escolar? A resposta a essa indagação passa necessariamente pelo entendimento de outra questão que as pesquisas ainda não responderam satisfatoriamente: até que ponto pode-se, hoje, afirmar que, apesar da universalização da Filosofia como componente curricular, da construção de orientações nacionais e de diretrizes específicas e da distribuição de livros didáticos por meio do programa PNLD/MEC para as escolas públicas, ela se encontra, de fato, em todas as escolas como Filosofia, com conteúdo e método próprio?

O percurso assumido para exposição e análise da problemática mencionada considera, basicamente, dois momentos. O primeiro aponta para os aspectos contextuais e legais que estabelecem um sentido e “lugar” para a Filosofia como componente curricular. O segundo apresenta algumas considerações críticas em relação ao tratamento dado à Filosofia, principalmente no que se refere à seleção dos conteúdos filosóficos, pelos documentos oficiais: Parâmetros Curriculares de Filosofia (PCNs, 1999), Parâmetros Curriculares de Filosofia (PCN + EM, 2002) e Orientações Curriculares de Filosofia (OCNs, 2006).

O artigo mostra que a conquista da inserção da Filosofia no

currículo do Ensino Médio por meio da Lei nº 11.684/2008 que altera o artigo 36 da LDB 9394/96, tornando-a uma disciplina obrigatória, foi um importante passo como ponto de partida para sua legalidade e sua inclusão no currículo. No entanto, seu reconhecimento – como ponto de chegada – , está longe de ser concretizado efetivamente. Ou seja, sua legitimação como prática filosófica ainda precisa ser conquistada. Sua identidade, enquanto disciplina curricular, depende da construção e da constituição de um “código disciplinar” autônomo que só a própria prática e a experiência do pensar filosófico, a partir do *modus operandi* da Filosofia serão capazes de instalar e consolidar. Essa é a tarefa de todos nós, professores, que atuamos de alguma forma com o ensino de Filosofia.

### **O Ensino da Filosofia no contexto da atual política educacional: presença e ausência**

Há uma forte tendência entre aqueles que defendem a presença da Filosofia nos currículos da Educação Básica, principalmente no Ensino Médio, de assumirem uma defesa contundente apoiados no argumento, por vezes, com caráter alvissareiro, quando não, com um teor justiceiro, por conta de sua exclusão dos bancos escolares pela Ditadura Militar. Não se trata de uma questão de justiça nem de uma simples disputa por espaço curricular ou de que sua presença no currículo possui uma função missionária de salvaguardar valores e ideias da tradição filosófica. Evitar qualquer perspectiva saudosista não só é salutar como fundamental para definir os rumos, pós 2008, da inserção e da efetiva presença da Filosofia no Ensino Médio.

Trata-se, sim, da defesa de uma questão de política educacional pública e de resistência a certos modelos de organização curricular que, por razões ideológicas e de natureza política, visam a uma formação eminentemente técnica voltada para a preparação de mão de obra com vistas tão somente ao mercado de trabalho. Ao contrário daquilo que alguns teóricos afirmam de que a Filosofia nunca esteve antes no currículo na condição de disciplina obrigatória, é preciso dizer que ela

foi, sim, componente obrigatório do currículo em nossa história mais recente. Foi com a Reforma Capanema, em 1942, que ela se tornou obrigatória para os estudantes da 2ª e 3ª séries do curso Clássico e para a 3ª série do curso Científico. Esses cursos correspondiam ao atual Ensino Médio. Com a LDB nº 4.024/61 a Filosofia passou a fazer parte do currículo como disciplina complementar sob responsabilidade do Conselho Estadual de Educação de cada estado. Sua exclusão definitiva acontece com a aprovação da LDB nº 5.692/71 que tornou a formação de nível médio técnica e com caráter de terminalidade compulsória. (CARTOLANO, 1985).

Uma vez superada, ao menos do ponto de vista da concepção, a tendência de uma formação eminentemente técnica, voltada ao mercado do trabalho, resultante da “qualificação para o trabalho” da LDB 5692/71, a Lei Complementar 7.044/82 aponta para uma formação, ainda que de natureza técnica, com característica propedêutica. No lugar de “qualificação para o trabalho” propõe “preparação para o trabalho” procurando amenizar o caráter pragmático da qualificação compulsória. Pretende-se, ao retomar esse contexto, chamar a atenção para um aspecto pouco enfatizado quando se analisa a presença da Filosofia como componente curricular: de qual formação estamos falando? De qual concepção de Ensino Médio partimos? Para onde a formação do Ensino Médio deve conduzir? Enfim, sem pensar nessas questões, no mínimo, o debate sobre a inserção da Filosofia na grade curricular fica comprometido. Afinal, o que significa ensinar Filosofia para adolescentes e jovens na etapa final da Educação Básica? Não quer dizer que a resposta a essas questões seja uma tarefa exclusiva da Filosofia, mas que essas questões são de grande relevância também para a Filosofia e ela não pode deixar de respondê-las.

Considerando tratar-se de uma problemática ainda pouco presente de modo efetivo nas reflexões e no debate público acerca da presença da Filosofia na escola; considerando também o fato de que o campo legislativo, bem como as diretrizes e orientações curriculares, quando se referem à Filosofia, desconsideram e não estabelecem textualmente qualquer relação entre o sentido de ensinar Filosofia e

a finalidade da formação do estudante na etapa final da Educação Básica; considerando ainda o descompasso entre a universalização da Filosofia em todas as séries do Ensino Médio e a necessidade de se encontrar caminhos para legitimá-la como disciplina escolar, é que nos colocamos o desafio de pensar e repensar o “lugar” da Filosofia no currículo como ainda o “não lugar”, ou seja, como sendo ainda um espaço em constante tensão e construção. É disso que se trata aqui.

Para melhor situar essa problemática, tomemos como referência o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº 05/2011 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, publicado no Diário Oficial da União (DOU) de 24/01/2012, Seção 1, página 10. Esse Parecer além de fazer uma releitura e incorporar praticamente todos os documentos produzidos período pós LDB/96 até a presente data, concebe e dá origem à Resolução Nº 02, de 30 de janeiro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. O Parecer, ao mesmo tempo incorpora, supera e avança conceitualmente em relação à compreensão de Educação Básica recuperando um sentido que se encontrava presente no primeiro texto de projeto de LDB pensado e apoiado por um grande grupo de educadores filiados a uma perspectiva epistemológica de natureza crítica, dentre eles Dermeval Saviani E Jamil Cury. O conceito de Educação Básica é apoiado em dois argumentos que consideramos centrais: um tomado de empréstimo de Saviani e o outro de Cury. O primeiro afirma que “a educação integral do homem, a qual deve cobrir todo o período da Educação Básica que vai do nascimento, com as creches, passa pela Educação Infantil, o Ensino Fundamental e se completa com a conclusão do Ensino Médio por volta dos dezessete anos, é uma educação de caráter desinteressado que, além do conhecimento da natureza e da cultura envolve as formas estéticas, a apreciação das coisas e das pessoas pelo que elas são em si mesmas, sem outro objetivo senão o de relacionar-se com elas.” (SAVIANI, in. Parecer 5/2012). Já o segundo argumento complementa esse quando sustenta que “[...] do ponto de vista legal, o Ensino Médio não é nem porta para a Educação Superior nem chave para o mercado de trabalho, embora seja requisito tanto para

a graduação superior quanto para a profissionalização técnica (CURY, in. Parecer 5/2001).

Saviani defende que a Educação Básica inicia com a creche e vai até o Ensino Médio, sendo este ao mesmo tempo parte integrante e etapa final desse nível de ensino. Aponta também, inspirado na concepção gramsciana, para um ensino com caráter fortemente cultural e, portanto, desinteressado em sentido de ter que atender unicamente os interesses e as necessidades do mercado de trabalho. Na mesma linha de compreensão, Cury mostra a importância de conceber o Ensino Médio não como unicamente a porta de acesso ao Ensino Superior e nem a preparação para o mundo do trabalho, mas um ensino capaz de instrumentalizar técnico-cientificamente para que o jovem possa enfrentar a produção de sua existência na sociedade capitalista contemporânea.

Pensar a Filosofia como ensino implica, necessariamente, levar em conta o problema da natureza e da finalidade da Educação Básica. Não cabe evidentemente à Filosofia a responsabilidade de levar a cabo esse debate, mas considerá-lo como um dos elementos de preocupação de suas reflexões no espaço escolar com seus pares tendo em vista o processo de construção do currículo e do projeto pedagógico da escola. Certamente a Filosofia tem muito a contribuir. Construir uma concepção e prática educacional que leve em conta *pari passu* as dimensões: intelectual, afetiva, física, estética, política, profissional é também e, sobretudo, a defesa do projeto filosófico na escola.

A realização plena dessas dimensões perde seu sentido se não for pensada de modo universal, ou seja, para todos os adolescentes/jovens em idade escolar. Muito nos preocupamos, com razão, em relação à excelência acadêmica e filosófica, sem a qual não seria possível sequer sustentar essa crítica, pois é impossível pensar o ensino e a aprendizagem sem método, rigor e tradição teórica e cultural. Por vezes, no entanto, nos esquecemos de perguntar quantos são de fato os sujeitos dessa preocupação. Normalmente não paramos para pensar sobre o porquê de tantos jovens, em idade de frequentar o Ensino Médio, não se encontram nos bancos escolares? Por que eles estão fora das salas de aula?

Filosofia para quem e para quantos? Que filosofia e para quê? À filosofia deveria também se colocar a questão crucial que Marx se colocara e que é retomada por Mészáros a respeito de dois conceitos fundamentais que deveriam ser enfrentados pela sociedade e por que não transformados em um problema filosófico de primeira ordem: “a universalização da educação e a universalização do trabalho como atividade humana autorealizadora” (MÉSZÁROS, 2005, p.65). Não se pode falar em sociedade democrática, livre, humana, emancipada, sem que se alcance a universalização não só do acesso à educação e ao trabalho, mas de que tanto a educação como o trabalho possam constituir-se em plena realização histórica e social - enquanto práxis educativa, social, cultural e política.

### **Por uma organização curricular dos conteúdos filosóficos no Ensino Médio**

A história mais recente da luta pela inclusão da Filosofia no currículo do Ensino Médio já é de conhecimento de todos. Vários projetos de lei pós LDB/96 tramitaram no Congresso Nacional e nas Assembleias Legislativas de alguns estados propondo a inclusão da Filosofia e da Sociologia como disciplinas obrigatórias da grade curricular, particularmente no Ensino Médio. Por exemplo, a Assembleia Legislativa do Paraná, aprovou, em 2006, o projeto de lei do deputado Ângelo Vanhoni que continha esse teor. Tanto é que na passagem de 2008 para 2009 a Filosofia já fazia parte da grade curricular de praticamente todas as escolas da rede pública paranaense. Na esfera nacional, o primeiro projeto que tramitou foi de autoria do deputado Pe. Roque Ziemermann, elaborado em 1997, um ano depois que a LDB entrou em vigor. Em 2001, embora aprovado pelo Congresso Nacional, esse projeto foi vetado pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso. Somente em junho de 2008, após longos anos de luta, foi aprovado pelo Congresso e assinado pelo Vice-Presidente da República, José Alencar, o Projeto de Lei 11.686/2008 que altera o artigo 36, inciso III da LDB 9394/96, tornando a Filosofia e a Sociologia componentes obrigatórios da base comum do currículo.



Uma rápida retrospectiva se faz necessária para contextualizar e precisar a tensão entre os primeiros passos da efetivação da Filosofia como disciplina escolar considerando a LDB/96 como marco de referência, uma vez que ela sinaliza que os estudantes do Ensino Médio, ao término dessa etapa de formação, deverão ter conhecimentos filosóficos e sociológicos consolidados em sua formação. Interessa-nos entender, inicialmente, o sentido e o lugar que os documentos oficiais dão à Filosofia como disciplina curricular. Para essa análise tomaremos como referência os seguintes documentos: PCNEM (1999), PCN+EM (2002), OCNEM (2006), Matriz de Referência do ENEM, o Parecer 05/2011 e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio publicadas em janeiro de 2012 por meio da Resolução nº 02 de 30/01/2012.

A questão central a ser observada nos documentos que foram produzidos pelo Ministério da Educação desde a promulgação da última LDB, tendo em vista a construção de parâmetros e diretrizes curriculares para a Filosofia no Ensino Médio, tem a ver com três dimensões que consideramos fundamentais para compreender o processo de consolidação da Filosofia enquanto disciplina curricular, a saber: a) a concepção de Filosofia e seu método de ensino; b) a seleção de conteúdos; e, c) a avaliação da aprendizagem. Considerando o intento a que nos propusemos nesse artigo, nos limitaremos a traçar algumas considerações gerais evidenciando aspectos comuns e divergentes entre os documentos tomando, no entanto, como recorte e preocupação central aspectos relacionados, principalmente, a letra “b” – a seleção de conteúdos.

Sobre o que os documentos entendem por Filosofia não há divergências acentuadas, ao contrário, os sentidos e concepções são complementares. Afirmam que a especificidade da Filosofia está em natureza reflexiva e conceitual e de que há filosofias e não uma filosofia. Mostram também que é sua função desenvolver as capacidades de análise, de interpretação, de reconstrução racional, de crítica e, sobretudo, de apresentar os conteúdos filosóficos de modo contextualizado e problematizado. Mais do que ensinar conteúdos do acervo da História da Filosofia em que o aluno é levado pura e simplesmente a memorizar ou reconstruir, trata-se de mobilizar a cognição para desenvolver

competências e habilidades específicas. Até aí estamos de acordo. Entre treinar a razão para memorizar datas, nomes e conceitos filosóficos ou possibilitar a mobilização da cognição para resolução de problemas de natureza filosófica, sem dúvida, ficamos com a segunda alternativa. Em relação à concepção de Filosofia e sua natureza como forma de conhecimento, não há muita divergência entre aqueles que pensam a Filosofia e seu ensino. Pode-se afirmar que já se estabeleceu certo consenso.

O problema começa quando se examina o que os documentos entendem por competências e habilidades em Filosofia: ler textos filosóficos de modo significativo e ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros; elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo; debater posicionamentos de modo argumentativo; articular conhecimentos filosóficos com as outras áreas do conhecimento (interdisciplinaridade); contextualizar conhecimentos filosóficos (PCNs, 1999; PCN+EM, 2002; OCNs, 2006). Essas habilidades estão presentes no primeiro documento e encontram-se repetidas nos dois subsequentes.

A ênfase no desenvolvimento de competências e habilidades, consideradas pelos documentos, como específicas da aprendizagem filosófica, parece-nos um problema não só pedagógico, mas também de ordem filosófica. Por quê? Primeiro porque a leitura, a interpretação, a escrita e a articulação entre os conhecimentos têm a ver com os objetivos didático-pedagógicos do processo de escolarização dos sujeitos e a função da escola como um todo não podendo ficar sob a responsabilidade de uma disciplina especificamente. Segundo, esse entendimento, levado às últimas consequências, pode facilmente recair na prática da exegese textual, estruturalismo textual tipicamente acadêmico, como finalidade última do ensino de Filosofia, o que, no nosso entendimento, trata-se de um equívoco de compreensão dos sentidos, finalidades e do cumprimento da função epistemológica e social da Filosofia como componente curricular e, por conseguinte, de formação cultural dos adolescentes e jovens que frequentam a escola. Uma coisa é o modo como se ensina e se aprende noções, conceitos

e problemas filosóficos num curso de graduação em Filosofia, outra coisa bem diferente é o modo como se ensinar a Filosofia no Ensino Médio, os instrumentos e meios utilizados que possibilitam a aprendizagem filosófica, a experiência do pensar filosófico dos adolescentes e jovens quando entram em contato com o universo conceitual do estatuto da História da Filosofia. Em terceiro lugar, não nos parece que, no caso da Filosofia, se consiga efetivar a intenção que subjaz à indicação presente, tanto nos Parâmetros Curriculares (1999 e 2002) como nas Orientações Curriculares (2006), de trabalhar como o horizonte das competências e habilidades, que é justamente a ideia de “mobilizar a cognição” diante de problemas e dificuldades que o sujeito da aprendizagem enfrenta na produção de sua existência na sociedade na qual se encontra inserido. Ou seja, de que forma a Filosofia, por meio da leitura de textos filosóficos ou não, lidos de modo filosófico, contribui, efetivamente, para desenvolver a capacidade de o indivíduo “ler o mundo” que o cerca e solucionar os problemas concretos que necessita enfrentar todos os dias? Não se trata de desconsiderar a importância da leitura, da escrita e da interpretação como necessárias para o exercício filosófico. Isso seria, simplesmente, uma aberração e um total desconhecimento do *modus operandi* da Filosofia. O problema está em considerar essas competências e habilidades como ponto de chegada e não no ponto de partida do conhecimento filosófico. Trata-se antes de um ponto de partida. Atribuir simplesmente um sentido filosófico à leitura é o mesmo que atribuir conhecimento a um procedimento hermenêutico, a um modo de interpretar e compreender um fenômeno. O aprendizado filosófico, nesse caso, se limita à aprendizagem de uma metodologia específica. Um quarto aspecto a ser considerado, refere-se ao fato de que as referidas competências e habilidades, ao contrário do que os documentos afirmam, não apontam para o que seria específico da Filosofia e nem estabelecem uma diferenciação em relação às outras disciplinas. O tratamento dado à Filosofia por meio das competências e habilidades ainda preserva, em boa medida, o mito de que a Filosofia não precisa definir o seu “lugar”, é um saber transversal que perpassa todos os demais saberes e, por essa razão, prescinde de um “código

disciplinar”. É bem verdade que ela possui um caráter universal, principalmente pelo fato de não ter um objeto específico como acontece com as disciplinas de natureza científica, mas isso não quer dizer que não possua um acervo de questões, uma terminologia própria e um método específico, que lhe dê uma identidade como disciplina curricular. Sem que se considere tais fatores não há sentido defendê-la ou mantê-la como disciplina da base comum do currículo.

Ao lado da questão das competências e habilidades que, no caso da Filosofia, da forma como é traduzida nos documentos, mais confunde que esclarece, há outro aspecto que necessita de uma análise mais acurada: trata-se da seleção ou definição dos conteúdos curriculares de Filosofia que possam servir de referência para a elaboração de diretrizes específicas das Secretarias de Estado e dos projetos pedagógicos de cada escola, bem como o planejamento das aulas de Filosofia pelo professor responsável em ministrá-las. Essa é uma questão polêmica do atual debate sobre o tema. As proposições e defesas perpassam diferentes concepções e correntes filosófico-pedagógicas. É possível identificar ao menos três distintas compreensões, quais sejam: a) posição mais radical que defende a definição de temas/conteúdos mínimos a partir da História da Filosofia; b) posicionamentos ultraliberal e pós-moderno em defesa de uma total liberdade de organização dos conteúdos, deixando a definição sob a responsabilidade de cada professor/a; e, c) entendimento de que é necessário definir alguns critérios mínimos que possam servir de referência para a organização curricular em todo o território nacional. O terceiro entendimento, por diversas razões, parece-nos mais adequado e plausível. Mais adiante será retomado e defendido.

Essas concepções, de certa forma, também se encontram presentes nos documentos mencionados. Os PCNs de Filosofia (1999) assumem a posição “b”, na medida em que não apresentam nem critérios, nem indicam conteúdos mínimos para organização curricular. Já os PCN + EM (2002) e as OCNs (2006) situam-se mais no item “a” uma vez que apresentam conteúdos de referência para a organização dos conteúdos. Os PCN + EM (2002) apontam para seis grandes eixos

temáticos subdivididos em temas específicos. Conteúdos estruturantes baseados em temas-problemas produzidos ao longo da História da Filosofia: 1) Autonomia e liberdade; 2) As formas da alienação moral; 3) Ética e política; 4) Filosofia, mito e senso comum; 5) Filosofia, ciência e tecnocracia; 6) Filosofia e estética. As OCNs (2006) vão mais longe: apresentam 30 (trinta) temas retirados do estatuto filosófico desde o nascimento da Filosofia até os tempos atuais: “1) Filosofia e conhecimento; Filosofia e ciência; definição de Filosofia; 2) Validade e verdade; proposição e argumento; 3) Falácias não formais; reconhecimento de argumentos; conteúdo e forma; 4) Quadro de oposições entre proposições categóricas; inferências imediatas em contexto categórico; conteúdo existencial e proposições categóricas; 5) Tabelas de verdade; cálculo proposicional; 6) Filosofia pré-socrática; uno e múltiplo; movimento e realidade; 7) Teoria das ideias em Platão; conhecimento e opinião; aparência e realidade; 8) A política antiga; a República de Platão; a Política de Aristóteles; 9) A ética antiga; Platão, Aristóteles e filósofos helenistas; 10) Conceitos centrais da metafísica aristotélica; a teoria da ciência aristotélica; 11) Verdade, justificação e ceticismo; 12) O problema dos universais; os transcendentais; 13) Tempo e eternidade; conhecimento humano e conhecimento divino; 14) Teoria do conhecimento e do juízo em Tomás de Aquino; 15) A teoria das virtudes no período medieval; 16) Provas da existência de Deus; argumentos ontológico, cosmológico, teleológico; 17) Teoria do conhecimento nos modernos; verdade e evidência; ideias; causalidade; indução; método; 18) Vontade divina e liberdade humana; 19) Teorias do sujeito na filosofia moderna; 20) O contratualismo; 21) Razão e entendimento; razão e sensibilidade; intuição e conceito; 22) Éticas do dever; fundamentações da moral; autonomia do sujeito; 23) Idealismo alemão; filosofias da história; 24) Razão e vontade; o belo e o sublime na Filosofia alemã; 25) Crítica à metafísica na contemporaneidade; Nietzsche; Wittgenstein; Heidegger; 26) Fenomenologia; existencialismo; 27) Filosofia analítica; Frege, Russell e Wittgenstein; o Círculo de Viena; 28) Marxismo e Escola de Frankfurt; 29) Epistemologias contemporâneas; Filosofia da ciência; o problema da demarcação entre ciência e metafísica; 30)

Filosofia francesa contemporânea; Foucault; Deleuze.” (OCNs, 2006).

Duas considerações acerca das propostas de conteúdos apresentados nos documentos de 2002 e 2006. A primeira diz respeito ao caráter propositivo dos documentos uma vez que indicam temas e conteúdos de referência para a organização curricular. Particularmente, consideramos um avanço em relação aos PCNs de 1999. Ao contrário do entendimento de muitos, pensamos que não há problema na definição de temas-problemas filosóficos em documentos oficiais como as Orientações e Diretrizes Curriculares e a Matriz de Referência do ENEM, desde que acompanhados por alguns critérios amplamente debatidos e aprovados nas instâncias governamentais responsáveis pela implementação de políticas públicas, como é o caso, hoje, do INEP. Isso falta nos dois documentos. Sem uma referência oficial em termos nacionais, ficamos à mercê dos conteúdos pautados pelos regionalismos estaduais por meio das Secretarias de Educação e dos exames vestibulares das instituições de Ensino Superior. Tem-se observado por meio de relatos de estudantes e professores de Filosofia do Ensino Médio um profundo descontentamento em relação às formas de avaliação, seja dos vestibulares, seja da prova ENEM. Os conteúdos, textos e contextos filosóficos objeto das aulas no Ensino Médio não coincidem com o que é cobrado nas questões do vestibular ou nos itens do ENEM.

A segunda consideração está relacionada com a proposta de conteúdos apresentada pelas OCNs (2006). Trata-se de uma simples relação temas/conteúdos sem uma justificção a partir de critérios ou de uma concepção orientadora dessa seleção de conteúdos, conforme mencionado anteriormente. Privilegia-se apenas alguns sistemas filosóficos como Filosofia Alemã, Filosofia Francesa, em detrimento de outros. Como se não existisse filosofia na América Latina, na África, na Ásia, no Brasil, na Argentina... O mesmo ocorre com as temáticas e os períodos históricos. Além disso, indica-se o estudo somente de alguns filósofos como, por exemplo, Platão, Aristóteles, Tomás de Aquino, Nietzsche, Wittgenstein, Heidegger, Russel, Frege, Foucault e Deleuze. E os demais? Como se chegou a essas indicações?

Sobre esse problema é preciso evitar a polarização dessas duas

tendências: a) deixar a seleção dos conteúdos por conta do professor ou da definição de cada escola; b) estabelecer temas/conteúdos sem critérios de seleção. Outra possibilidade, sem cair em posições extremas e parciais que em última instância atendem a interesses de uma ou outra vertente filosófica - a depender de quem elabora as diretrizes, orientações ou propostas curriculares -, seria estabelecer alguns critérios para a organização do conteúdo curricular de Filosofia, a saber: a) a temporalidade do conhecimento filosófico, seu contexto histórico – os períodos históricos desde o nascimento da Filosofia; b) os grandes temas-problemas da existência humana que constituem a matéria-prima da Filosofia ao longo de sua história, problemas que foram recolocados pelos filósofos em diferentes tempos, sociedades e culturas; c) seleção de textos filosóficos que contemplem tanto os períodos históricos como os temas-problemas neles tratados; d) a contraposição de diferentes teses e autores frente ao problema filosófico eleito. Desta forma, os conteúdos seriam selecionados considerando o período histórico, os problemas filosóficos, os textos e possíveis contraposições.

Apenas como ilustração, poder-se-ia tomar como referência um problema da filosofia política do período moderno, como, por exemplo, “a política é distinta da moral?”, para confrontar distintas visões sobre o tema apresentadas por dois filósofos: Thomas More e Maquiavel. O primeiro defenderá que a política e a moral são indissociáveis na medida em que a política deve obedecer a critérios morais, enquanto que o segundo argumentará que a política é uma coisa e a moral é outra, ou seja, a política possui caráter pragmático, persegue o que é útil e pouco se importa com valores morais. Para análise e problematização do tema, além de diferentes materiais e recursos didáticos, os textos ou excertos de *Utopia* (Thomas More) e do *O Príncipe* (Maquiavel), dos respectivos filósofos poderiam servir de referência para explorar o problema filosófico em questão. Assim, pode-se proceder contrapondo Rousseau e Nietzsche com o problema: “os homens são iguais”; os personagens Górgias e Sócrates por meio dos diálogos de Platão acerca do problema da existência da verdade. Górgias dirá que a verdade existe, sim, e Sócrates colocará a verdade em dúvida. E assim por diante.

## Conclusão

Considerando a análise realizada até aqui, mais do que conclusões taxativas ou claramente propositivas, apontarei ainda para alguns elementos relacionados à problemática da passagem da legalidade à legitimidade caracterizada, em função de sua própria natureza, por uma contínua tensão entre negação e afirmação, entre o que deve ser e o que pode ser de fato considerado e reconhecido como plausível do ponto de vista das condições necessárias ao exercício da prática filosófica. Entendimento que passa pelas condições objetivas de trabalho como quantidade de horas de trabalho em sala e tempo para preparar aulas e corrigir trabalhos, salário digno da ocupação que exerce, entre outras. Passa também pelas condições subjetivas de como é compreendido e aceito socialmente o trabalho do professor, de como se dá o reconhecimento de sua função educativa e social enquanto agente responsável pela formação de crianças, jovens e adultos, de como avalia o resultado de seu trabalho à luz daquilo que é comumente denominado de excelência acadêmica. Esses fatores influenciam sobremaneira a práxis do professor. A seguir, apresentamos duas proposições-síntese que podem contribuir para pensar em alternativas e repensar caminhos acerca da inserção curricular da Filosofia no Ensino Médio, principalmente, da relação ao eixo - organização curricular, conhecimento filosófico e método:

1) Sobre a crítica à lógica conteudista em oposição à pedagogia das competências: é necessário recolocar o sentido e o lugar dado a essa contraposição. Em relação à “pedagogia das competências” talvez fosse o caso de perguntar, antes de tudo, se é possível avaliar habilidades e competências de conhecimento em sentido estrito ainda mais quando se trata de uma ocupação específica em que alguém é responsável por ensinar e o outro por aprender algo? O que significa trabalhar com a noção de habilidades e competências quando se lida com algo imaterial, impalpável como é o caso de todo o conhecimento em geral, e em especial, do conhecimento filosófico? Como avaliar habilidades em Filosofia? Como afirmar que o estudante possui habilidade de



problematização, conceituação, raciocínio lógico sem relacionar essa noção a um conteúdo ou entendimento específico do filósofo X ou Y ou do sistema filosófico Z. As noções de habilidades e competências reproduzem as relações de produção existentes e a lógica que reina absoluta e hegemonicamente na sociedade capitalista administrada e reprodutivista como modelo social, político e econômico. A apropriação de um objeto de conhecimento, de natureza essencialmente imaterial, não permite ser avaliado por meio de habilidades e competências não porque o conhecimento não é passível de avaliação ou porque não pode ser considerado uma atividade produtiva-humano-social. Não, não se trata disso. Trata-se, antes, do modo como concebemos o conhecimento como bem público histórica e socialmente construído ao longo da história da humanidade, portanto, como processo e conquista de um direito público subjetivo, e não como produto que se encontra na prateleira do “supermercado escolar” que necessita ser vendido de uma ou outra forma. Assim entendido, pode-se dizer que a crítica feita à lógica conteudista em contraposição à pedagogia das competências é uma falsa dicotomia. Não obstante, associar conteudismo à memorização/repetição e apontar o modelo da aprendizagem por habilidades e competências como forma para neutralizar o modelo “tradicional” não garante a superação do problema da aprendizagem significativa como alguns autores apregoam. Aprender é um ato subjetivo e objetivo ao mesmo tempo. O ato de aprender depende de um conjunto de fatores que estão diretamente ligados aos processos culturais e materiais responsáveis pela produção da existência dos sujeitos no cotidiano.

2) A organização dos conteúdos no currículo: os estudos que tratam da organização dos conteúdos curriculares de Filosofia apresentam diversas sugestões de como selecioná-los. Há uma forte tendência de opor perspectivas como a História da Filosofia e temas filosóficos; filosofia do cotidiano, temas filosóficos e métodos/procedimentos; ou eixos como: o histórico, o temático e o problemático. Sugestões de classificação que merecem aqui uma consideração crítica, principalmente pelo fato de não adotarem uma distinção conceitual de modo rigoroso.

Em certa medida, essas categorizações tornaram-se lugar-comum nas análises acerca da organização dos conteúdos da disciplina de Filosofia no Ensino Médio. Na tentativa de distinguir em diferentes eixos, faz-se uma crítica ao modo de organização histórico e temático e se indica o problemático como sendo mais adequado porque incorpora os anteriores. Toma em sentido diverso, distinto e até mesmo excludente o que, rigorosamente, constitui apenas diferentes faces de um mesmo núcleo comum: o histórico pode ser temático e o temático pode ser tanto problemático como pode ser histórico. Não há possibilidade de se ensinar Filosofia tomando sua história como referência ou os temas centrais que a constituem, sem considerar que o núcleo central da conceituação filosófica é sempre fundamentado a partir de um problema presente na existência humana. Ou seja, o conhecimento filosófico, por sua própria natureza, será sempre, histórico-temático-problemático. Talvez seja possível falar que os conteúdos podem ser dispostos ou organizados curricularmente de modo que sigam uma linha do tempo da história da Filosofia (antigo, medieval, moderno e contemporâneo) ou afirmar que é possível indicar importantes temas tratados pelos filósofos como o conhecimento, a liberdade, a prova da existência de Deus, a linguagem e tantos outros, mas, ainda assim, são temáticas presentes na história da Filosofia e não podem ser examinadas sem os contextos específicos e o modo como cada filósofo as problematizou. Qualquer tentativa de separar ou definir o histórico, o temático e o problemático como modo de organização de conteúdo, é, no mínimo, uma posição parcial e não corresponde àquilo que acontece no universo do ensino de Filosofia. O sentido, o lugar que a Filosofia ocupa no currículo do Ensino Médio é de natureza muito mais complexa e possui uma riqueza que as conclusões das pesquisas, em geral um tanto apressadas, não conseguem diagnosticar e indicar com algum grau de clareza e entendimento. Contrapor essas formas de organização de conteúdo é o mesmo que contrapor o que constitui essencialmente a Filosofia, a sua identidade. É disso que se trata aqui. A Filosofia como conhecimento, uma vez que não possui um objeto específico, se institui e só pode existir a partir de um problema que é, de alguma forma, situado historicamente e se

compreende um tema/objeto da Filosofia. Por exemplo, o tema da liberdade é um tema-problema que foi tratado e analisado no período clássico por Aristóteles de modo substantivamente diferente, se comparado com a compreensão contemporânea realizada por Sartre. As implicações históricas são imprescindíveis para problematizar o tema uma vez que se trata de outra sociedade, porque são outros valores. O que não quer dizer que não é possível encontrar pontos comuns e mesmo entendimentos passíveis de universalização. Assim sendo, todo conteúdo filosófico será sempre histórico, temático e cunhado a partir de um problema relacionado à existência humana. Aliás, esse caráter problematizador tem mais a ver com o campo metodológico, com o caráter pedagógico – da mediação dos conteúdos do que, propriamente, com a seleção e organização curricular dos conteúdos filosóficos. Poder-se-ia dizer, nesse sentido, que, de fato, não há ensino ou prática pedagógica filosófica sem o caráter essencialmente problematizador que dá origem e identidade ao conceito filosófico. O método filosófico é, em si, essencialmente problematizador. Sob essa dimensão estamos plenamente em acordo.

## Referências

- BRASIL. *Lei n. 9.394*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, ano CXXXIV, n. 248,23/12/96.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Filosofia*. (PCNs). Brasília: MEC/SEB, 1999.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Filosofia (PCM+EM)*. Brasília: MEC/SEB, 2002
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares Nacionais de Filosofia (OCNs)*. Brasília: MEC/SEB, 1999.
- CARTOLANO, M. T. P. *Filosofia no ensino de 2º Grau*. São Paulo: Cortez, 1985.
- MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.



## **FILOSOFIA COMO DISCIPLINA: ENTRE A INSTITUIÇÃO, A VIGILÂNCIA E O PENSAR FILOSÓFICO**

Elisete M. Tomazetti

*O que é o filosofar hoje em dia – quero dizer a atividade filosófica – senão o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento? Se não consistir em tentar saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe?*

FOUCAULT, O uso dos prazeres.

### **Notas introdutórias**

Quando aceitamos o convite para escrever um texto e oferecê-lo para o diálogo, sempre o fazemos de nosso lugar, a partir de nossos interesses e de nossas práticas.

Certamente as ideias que aqui apresento já foram tratadas por outros colegas, em diferentes espaços, ao longo desses últimos anos. Entretanto, com elas opero o meu pensamento e minha prática de professora e, por isso, as atualizo neste texto.

Neste ato de escrever, apresento algumas perguntas e convicções que atravessam meu ofício de professora e de orientadora de pesquisa. Pretendo, então, indicá-las ao longo de minha escrita.

O mundo comum, que habitamos com as crianças e jovens, não é concebido e vivido por todos da mesma forma. A apropriação e experimentação das tecnologias, dos aparatos virtuais e audiovisuais, assim como a socialização em uma cultura de massa, é muito mais intensa da parte dos jovens. Conseqüentemente, não comungamos o mesmo idioma. Ainda assim, assumimos a tarefa de oferecer Filosofia a essa geração.

Aqui cabe trazer Lyotard (1993), que, em uma passagem de seu texto “Mensagem a propósito de um curso filosófico”, destaca as dificuldades para o estabelecimento da implicação significativa do

aluno na aula de filosofia, devido ao idioma que lhe dita a sociedade contemporânea.

O declínio dos ideais modernos acrescenta à persistência da instituição escolar republicana, que com eles se sustentava, esse efeito de atirar para o curso filosófico espíritos que lá não entram. A sua resistência parece invencível, precisamente porque não tem por onde se lhe pegue. Falam o idioma que lhes ensinou e ensina o mundo, e o mundo fala velocidade, gozo, narcisismo, competitividade, sucesso, realização. O mundo fala sob a regra da troca econômica, generalizada sob todos os aspectos da vida, incluindo as afeições e os prazeres. Esse idioma é completamente diferente do idioma do curso filosófico, é-lhe incomensurável. Não há juiz para decidir este diferendo. O aluno e o professor são vítimas um do outro. A dialética ou a dialógica não pode ocorrer entre eles, apenas a agonística. (LYOTARD, 1993, p. 125)

Lyotard descreve, nesse fragmento, as dificuldades de constituir um curso filosófico, que ele define como aquilo que marcaria o curso de uma aula de Filosofia, na França, no início da década de 1990. De um lado estão os alunos, que falam o idioma que lhes foi ensinado pelo mundo – e o mundo aqui se refere à sociedade capitalista, sustentada pelo ideal do consumo, do gozo, da facilidade, do sucesso. De outro lado, estaria o idioma do curso filosófico, com sua lógica e conceitos específicos, propondo o questionamento e a reflexão sobre a realidade aos alunos, cujo “pensamento não tem infância”.

Escreve Lyotard: “Se é verdade que o curso de Filosofia segue um curso filosófico, se é verdade que filosofar, só ou na aula, obedece a uma procura de regresso à infância do pensamento, que acontece se o pensamento já não tem infância?” (1993, p. 124). Acontece, respondendo com Lyotard, a não-disposição dos estudantes à paciência, à anamnese, ao recomeço na aula de Filosofia: “não tem por onde se lhe pegue” (LYOTARD, 1993, p. 125). O que fazer? Haveria algum remédio pedagógico para modificar essa situação?

“Instruir os professores no sentido de que sejam conviviais, preconizar a sedução, prescrever que capturem a indulgência das crianças através de estratégias demagógicas ou *gadgets* é o pior remédio”

(LYOTARD, 1993, p. 124). Então, na perspectiva do autor, não haveria mais possibilidades de ensinar Filosofia aos jovens estudantes, ao menos não para todos; seria preciso escolher alguns com condições de seguir o curso filosófico, ou simplesmente oferecer esse curso a adultos, já profissionais, que procuram a Filosofia para questionar “a essência da atividade realizada, um desejo de reescrever a instituição” (1993, p. 126).

No caso do Brasil, com a disciplina Filosofia recém tornada obrigatória nas escolas de Ensino Médio, as quais tendem a receber cada vez mais jovens estudantes das camadas populares e das diversas culturas juvenis, temos que continuar problematizando tal situação, mas em busca de saídas dignas. É na escola pública brasileira, com todos os seus problemas e desafios, que estamos colocando os jovens estudantes em contato com a Filosofia. Como esse encontro tem sido feito, o que tem sido ensinado em nome da Filosofia e com quais objetivos – essas devem ser nossas questões constantes.

## **Filosofia na escola contemporânea**

Ensinamos Filosofia neste século XXI, dentro da instituição escolar e, por isso, é necessário que façamos a pergunta: como concebemos esta escola? Como ela funciona?

Destaco aqui, primeiramente, algumas características da escola moderna, valendo-me da leitura da obra *Vigiar e punir* (1987), de Michel Foucault. Nessa obra, Foucault não tem como objetivo descrever a escola como instituição disciplinar; essa condição é apenas referida como semelhante à das prisões. Foucault apresenta o indivíduo moderno “como um corpo dócil e mudo, mostrando a inter-relação da tecnologia disciplinar com uma ciência social normativa” (DREYFUS; RABINOW, 2010, p. 188). Na sociedade disciplinar, que teve seu surgimento por volta dos fins do século XVIII,

nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil,

e inversamente. [...] O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriinha, o desarticula e o recompõe. Uma anatomia política, que é também igualmente uma mecânica do poder, está nascendo... (FOUCAULT, 1987, p. 127)

A sociedade disciplinar constituiu “um modo de organizar o espaço, de controlar o tempo, de vigiar e registrar continuamente o indivíduo e sua conduta” (SALMA, 2004, p. 61), nas suas diferentes instituições. Em sua aula inaugural, proferida no Collège de France, em 1971, Foucault se perguntava:

O que é, no fim de contas, um sistema de ensino, senão uma ritualização da fala; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis dos sujeitos falantes; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com os seus poderes e os seus saberes? (1998, p. 46-47)

A escola, essa instituição disciplinar do século XVIII e XIX, que Michel Foucault descreveu em sua obra *Vigiar e punir*, em sintonia com as prisões, com os manicômios, com os quartéis e com as fábricas – instituições de confinamento/sequestro – é, *em parte*, a escola que temos ainda hoje. É uma instituição produtora de subjetividades para atuar na sociedade também disciplinar.

Aqui, uma primeira observação: a sociedade contemporânea não é mais definida exclusivamente pela sua condição disciplinar. Deleuze, em seu texto “Post-scriptum sobre as sociedades de controle” (1992, p. 220), afirmou: “Encontramo-nos numa crise generalizada de todos os meios de confinamento, prisão, hospital, fábrica, escola, família. [...] São as sociedades de controle que estão substituindo as sociedades disciplinares”. O controle, esse novo monstro, constitui-se em modulações contínuas que atravessam a vida dos indivíduos, de forma suave, indicando que há o exercício de uma liberdade de escolha, mas que esta é apenas aparente.

Tendo como referência a ideia de Deleuze acima apresentada, retorno, então, à questão da disciplina Filosofia e ao seu ensino na escola contemporânea. Esta escola continua moderna, mas atravessada por modulações de controle, que desestabilizam lentamente as outrora



extremamente eficazes tecnologias disciplinares. Não vou desenvolver, aqui, os aspectos da crise da educação e da escola e suas mudanças a partir das configurações da sociedade de controle. Destaco apenas que as tecnologias disciplinares continuam agindo, mas não mais hegemonicamente, pois dividem espaço com as tecnologias de controle.

A Filosofia, experiência e liberdade de pensamento, de crítica, de dúvida e de problematização, como disciplina, enquadra-se nos limites da instituição escolar. Além disso, a Filosofia deve ser ensinada àqueles alunos que não a reconhecem, que por ela não nutrem desejo de aproximação e de envolvimento, ou, como diz Lyotard, àqueles que “falam um outro idioma” que não o do curso filosófico. Diferentemente de Lyotard, considero que essa situação exige do professor um esforço grandioso de sensibilização para *tentar* provocar um encontro significativo dos jovens estudantes com a Filosofia. Exige também que nos perguntemos *por que* ensinar Filosofia/filosofar a esses alunos, *o que* e *como* ensinar-lhes nesta escola. Tais questões incitam nosso pensamento sobre o deslocamento interno e resistente da Filosofia aos processos que ali ocorrem. Desta forma, colocamo-nos dentro da escola, sem abandonar o objetivo de construir aulas filosóficas e de exercer uma docência filosófica.

E, então, por fim, nos perguntemos: o que pode a disciplina Filosofia nesse panorama atual? Certamente não devemos nos render à possibilidade de que ela seja mais uma disciplina a compor grade curricular, pela qual passam e passarão todos os alunos no Ensino Médio, sem nenhum gosto ou envolvimento, logo seguindo dela esquecidos. Ao contrário, sempre afirmamos em nossos discursos que a Filosofia deve atravessar a vida dos estudantes, que devem estabelecer com ela relações de sentido para que experienciem o pensamento filosófico e, quiçá, uma vida filosófica.

Certamente esta é uma tarefa difícil que nos cabe. Inicialmente, temos que nos haver com as condições de nosso ofício docente, com o lugar onde praticamos este ofício e com aqueles a quem queremos e devemos ensinar Filosofia. Devemos ter uma atitude filosófica, com uma reflexão constante sobre nossos limites, mas, ao mesmo tempo,

procurando dar forma à nossa liberdade. Precisamos elaborar uma perspectiva, uma proposta, uma saída que brote de nossos encontros com a Filosofia, que nasça de nossa própria relação com ela. É sempre necessário, então, recolocarmos a pergunta de Walter Kohan (2002): o que corremos o risco de fazer em nome da Filosofia nas escolas de Ensino Médio?

As respostas serão muitas, conforme as concepções de escola, educação, ensino, aprendizagem e Filosofia que cada um toma para si e a partir das quais constrói seu ofício de professor. E mais, conforme os sentidos que dá à sua docência em Filosofia.

Por isso, a afirmação da importância da tão esperada e conquistada presença obrigatória da Filosofia no currículo do Ensino Médio não é trivial e não encerra a questão. Ao contrário, ela abre uma série de outras questões, que podem ser exemplificadas da seguinte maneira: não ensinamos apenas “conteúdos”, ideias, informações, conceitos, sistemas, mas desejamos ensinar um gesto, uma relação, uma atitude filosófica. Não se trata de ensinar apenas um discurso filosófico, mas também um modo de vida filosófico.

Nada melhor do que buscar apoio em Pierre Hadot, quando se refere às obras filosóficas da antiguidade, para compreender a relação entre Filosofia e modo de vida.

De fato, toda asserção deverá ser compreendida na perspectiva do efeito que ela visa produzir na alma do ouvinte ou do leitor. Trata-se por vezes de converter, consolar, curar ou exortar, mas trata-se sempre e principalmente, não de comunicar um saber acabado, mas de formar, isto é, de ensinar um saber-fazer, de desenvolver um habitus, uma capacidade nova de julgar e de criticar, e de transformar, isto é, de mudar a maneira de viver e de ver o mundo. (HADOT, 2010, p. 384-385)

Certamente que a prática filosófica na antiguidade greco-romana não encontra similitude em nosso presente, e ainda mais quando nos referimos à Filosofia, que não é ensinada/vivida dentro de uma escola filosófica, mas dentro de uma escola, instituição disciplinar constituída nos séculos XVIII e XIX, nos moldes descritos por Foucault. Respeitando essa distância, ainda assim

podemos considerar a Filosofia como uma prática, uma capacidade, uma atitude, um saber-fazer que deve ser aprendido e exercitado.

## Na escola, os estudantes

Quando enfatizamos a importância de que a Filosofia, enquanto disciplina escolar, cumpra sua função filosófica e não seja apenas um discurso teórico e informativo, estamos fazendo o esforço de pensar a aula de Filosofia como “uma prática, uma ascese e uma transformação de si” (HADOT, 2010, p. 386), mesmo cientes de todas as dificuldades e desafios.

Considerar essa perspectiva de aula de Filosofia no Ensino Médio, dentro das escolas públicas brasileiras, para os pessimistas poderia soar como devaneio. No entanto, perseguimos a ideia de uma educação e de uma filosofia “menor” que, conforme Gelamo (2009, p. 97), “vincula-se às potências da variação e do escapar dos centros aglutinadores dessas constantes. A filosofia menor é, assim, uma política de resistência aos padrões instituídos do filosofar, do aprender e do ensinar”.

É preciso atuar resistindo aos padrões já instituídos; é preciso viver uma *docência menor e praticar o ensino de uma filosofia menor*, tendo uma *atuação de surfista*<sup>1</sup>. Se não fizermos dessa maneira, nos colocaremos dentro da instituição escolar e repetiremos as práticas de um ensino tradicional, que é descolado da vida, a serviço de políticas de governo dos jovens estudantes e de nós mesmos como docentes.

Atualmente, nos discursos sobre a escola democrática e de massa, um novo elemento entrou em cena – a necessidade de produzir a motivação/sensibilização do aluno. Por quê? Porque este aluno não chega com o capital cultural esperado e julgado adequado. Essa inadequação pode ser avaliada por dois ângulos: primeiro, esse capital

<sup>1</sup> Segundo Deleuze, “O homem da disciplina era um homem produtor descontínuo de energia, mas o homem do controle é antes ondulatório, funcionando em órbita, num feixe contínuo. Por toda a parte o surf já substituiu os antigos esportes” (1992, p. 221).

não é adequado porque não corresponde ao que a escola espera; ele é mais restrito e empobrecido. Segundo, porque é um capital cultural novo, constituído através da interatividade, da cultura audiovisual e cibernética, na qual nascem e vivem nossas crianças e jovens de forma muito tranquila. Neste novo cenário, é preciso convencer os estudantes a considerar importante o que é transmitido pelo professor.

Vejam alguns exemplos desse tipo de constatação. Um vem da França, outro do Uruguai, e outro do Brasil.

[...] a crescente incultura dos alunos, seu domínio deficiente da língua escrita, a desvalorização (de parte deles, mas também, infelizmente de muitos colegas) da abstração e do trabalho conceitual, o culto ingênuo da vivência do concreto e da espontaneidade. [...] Tudo isso ameaça, é verdade, tornar em breve nosso ensino impossível. (COMTE-SPONVILLE, 2001, p. 135 apud GALLO, 2003, p. 28)

Pelo lado das condições socioculturais dos educandos, a situação é também adversa. Famílias que não podem custear os materiais indispensáveis, alguns que não portam livros e cadernos senão com fotocópias isoladas em cadernos polifuncionais; lares sem biblioteca mínima, nem jornais que introduzam noções de cultura geral e habilidades linguísticas mínimas, pais com jornadas extenuantes que não conseguem controlar, apoiar e motivar as tarefas de seus filhos, etc. [...] Desde a esfera cultural, o panorama não é mais alentador: carentes de livros, das fundamentais enciclopédias (que conheceu nossa geração) e de jornais, os adolescentes – e seus pais – se aprofundam na TV de baixíssimo nível cultural, cultivadora de toda classe de simplismos e imediatismos, onde inclusive não escasseiam as mensagens contraculturais e antiintelectuais. A abertura que poderia significar o mundo informático resulta também inútil: sem guias docentes que selecionem e coordenem os ‘sites’ de valor cultural, os jovens submergem nos locais mais banais de limitadíssimos recursos culturais e linguísticos ou se limitam a uma conversação empobrecida e anônima que antes desenvolvia-se de forma mais enriquecedora. O efeito desse entorno cultural sobre o ensino de Filosofia é também importante uma vez que esta requer uma certa base de cultura geral e certas capacidades linguísticas e de abstração que, nestas condições, tendem a ser substituídas por um pensamento concreto e imediatista, e uma

linguagem empobrecida, com os quais é muito difícil abordar problemas metateóricos ou abstrair os fundamentos e os princípios. (NÁVIA, 2005, p. 281)

Este é o décimo ano que leciono filosofia nos dois primeiros anos do ensino médio, em uma escola pública federal, o Colégio Pedro II. Acompanho cerca de 200 a 250 jovens adolescentes a cada ano, na faixa etária dos 15 aos 20 anos. A maioria destes estudantes é de classe média e um grupo minoritário provém de comunidades carentes da zona sul. Pouquíssimos são negros. A falta de familiaridade dos estudantes com a leitura e a escrita é insistentemente apontada pelos professores. Esta dificuldade de inserção do estudante brasileiro no registro da cultura letrada foi evidenciada pelos resultados do PISA 2003. O Programa Internacional de Avaliação de Alunos, realizado em 41 países, foi aplicado a uma amostra de adolescentes com 15 anos de idade. Nossos estudantes ficaram em 37ª posição na prova de leitura. Por mais falível que este programa possa ser, o resultado que ele aponta constata a incompetência da escola brasileira em garantir letramento mínimo à considerável parcela da população. (XAVIER, 2004, p. 145)

Estamos aqui diante daquilo que temos denominado de *falta de sentido do saber filosófico* para nossos jovens estudantes. E mais, essa falta de sentido é resultante das inúmeras *faltas* que esses estudantes carregam para a escola. Estaríamos, então, diante do argumento da impossibilidade da Filosofia para esses jovens estudantes, como sugeriu Lyotard? Certamente que não. No entanto, os desafios são grandes. E essa é uma de nossas tarefas de formadores de futuros professores de Filosofia.

Como fazer para que a aula de Filosofia adquira sentido para esses jovens, nativos deste mundo, diferentemente de nós, que estamos nos familiarizando com ele, e para aqueles a quem falta o convívio com o mundo da cultura letrada, um vocabulário elaborado, uma percepção da importância do conhecimento em suas vidas? Assumiremos uma forma de adesão acrítica a este universo virtual em nossas aulas de Filosofia e realizaremos aulas “agradáveis, divertidas e fáceis”? Negaremos totalmente este universo, colocando-o num patamar de falta de sentido, de erro e permanecemos a ele indiferentes, ou procuraremos

a convivência destas linguagens, de forma produtiva e crítica?

## **Diagnosticar e resistir**

Pensar sobre estas questões é realizar o exercício de diagnosticar nosso presente e a nós mesmos, procurando compreender o que somos ou o que nos estamos tornando e, assim, resistirmos. Diagnosticar o presente, ou realizar uma ontologia crítica do presente, consiste em colocar em ação um campo de problematização e de pesquisa tão difícil quanto complexo. Para Foucault “devemos considerar a ontologia crítica de nós mesmos como uma atitude, um *ethos*, uma via filosófica onde a crítica do que somos é, ao mesmo tempo, análise histórica dos limites que nos são postos e a prova de sua ultrapassagem possível” (FOUCAULT, 1994, p. 577 apud CASTELO BRANCO, 2008, p. 84-85).

O conceito de resistência deve ser compreendido sempre no âmbito das relações de poder, pois “não há relação de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga, sem inversão eventual; toda relação de poder implica, então, pelo menos de modo virtual, uma estratégia de luta”, escreve Foucault (1995, p. 248). Resistir, pois, tem o sentido de inventar outras possibilidades, outras aulas de Filosofia, outras relações com a Filosofia.

Penso que resistimos quando ficamos à espreita, à espera de oportunidades ou mesmo construímos tais oportunidades; resistimos quando insistimos em ensinar ou tentar ensinar Filosofia como experiência de pensamento. De forma mais explícita: resistimos quando nos recusamos a permanecer na ordem da explicação, da exposição do que foi produzido pelos filósofos e que compõe a tradição filosófica. Nessa ordem, escreve Rodrigo Gelamo (2009, p. 114),

Alunos e professores são avaliados por aquilo que conseguiram acumular de conhecimento a partir do seu enquadramento nos saberes estabelecidos. Essa lógica do ensino encaminha a relação ensinar/aprender para uma função: ensinar é transmitir as verdadeiras representações sobre aquilo que os filósofos disseram, e aprender é compreender adequadamente aquilo que foi

explicado, fazendo uma correlação entre a explicação do professor e o que se encontra nas obras filosóficas para, posteriormente, repetir de modo claro e distinto aquilo que se aprendeu.

Estamos, assim, nós professores de Filosofia, no âmbito da instituição, da norma, do exame, e podemos fazer da disciplina Filosofia apenas um espaço de transmissão de ideias, saberes, conceitos, informações, assumindo a condição de professor *explicador*<sup>2</sup>. Mas podemos, no entanto, resistir, ficar à espreita e construir outras possibilidades para este ensino, não esquecendo, todavia, que romper concepções, desconstruir processos de formação é sempre muito difícil, mas é o que demonstra nossa capacidade de reflexão.

Finalizo este texto com uma ideia de Charles Feitosa, para que pensemos sobre nossa relação com a instituição escolar e nosso desejo, de professores, de possibilitar encontros significativos entre os jovens e a Filosofia.

Se o modelo da revolução é a órbita dos planetas, a torrente que lava, a onda que tudo arrasa; se a retórica da revolta envolve um não que a tudo arrasa, um não que se volta contra a própria condição humana, como se o homem socasse as ondas do mar, então a imagem mais apropriada para o gesto de resistência é a do surfista, aquele que nem luta desarvoradamente nem se deixa levar como um graveto, mas que tem a sabedoria paradoxal de respeitar e aproveitar a força, a velocidade e a intensidade das ondas. O surfista incorpora a imagem do filósofo do *amor fati*, aquele que tem a capacidade de dizer não para os impasses tradicionais da revolução e da revolta, mas também sabe dizer sim para as surpresas do acaso, condição de possibilidade do gesto de criação na arte e na vida. (FEITOSA, 2007, p. 28-29)

---

<sup>2</sup> Para Jacques Rancière (2004, p. 23-24), “Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos”.

## Referências

CASTELO BRANCO, Guilherme. Ontologia do presente, racismo, lutas de resistência. In: PASSOS, Izabel C. Friche (Org.). *Poder, normalização e violência: incursões foucaultianas para a atualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 83-89.

DELEUZE, Gilles. Post-Scriptum sobre as sociedades de controle. In: DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Ed. 34, 1992. p. 219- 226.

DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. 2ª. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FEITOSA, Charles. Revolução, revolta e resistência: a sabedoria dos surfistas. In: LINS, Daniel (Org.). *Nietzsche, Deleuze, arte, resistência*. Rio de Janeiro: Forense Universitária; Fortaleza: Fundação de Cultura, Esportes e Turismo, 2007. p. 17- 31.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Campinas: Loyola, 1998.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

GALLO, Silvio. O Ensino de Filosofia no Contexto de um Educação Menor. In:ROLLA, Aline B. M.; NETO, Antônio dos Santos; QUEIROZ, Ivo Pereira (org.). *Filosofia e Ensino: possibilidades e desafios*. Ijuí : UNIJUÍ, 2003. P. 23- 33.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. *O ensino da Filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de Filosofia?* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

HADOT, Pierre. *O que é a filosofia antiga?* 4. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

KOHAN, Walter. ? Perspectivas atuais do ensino de filosofia no Brasil. In: FÁVERO, Altair A.; RAUBER, Jaime J.; KOHAN, Walter O. *Um olhar sobre o ensino de filosofia*. Ijuí: UNIJUÍ, 2002. (Coleção Filosofia e Ensino)

LYOTARD, Jean-François. Mensagem a propósito do curso filosófico. In: LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno explicado às crianças*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1993. p. 119-126.



MUCHAIL, Salma Tnnus. *Foucault, Simplesmente: textos reunidos*. São Paulo: Loyola, 2004.

NÁVIA, Ricardo. Ensino médio de filosofia nas presentes condições culturais e sociais de nossos países. In: RIBAS, Maria Alice Coelho et al. (Org.). *Filosofia e Ensino: a Filosofia na escola*. Ijuí: UNIJUÍ, 2005. (Coleção Filosofia e Ensino)

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

XAVIER, Ingrid Müller. Filosofia em tempos de adrenalina. In: KOHAN, Walter (Org.). *Filosofia: caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 133-152.



## A PRÁTICA FILOSÓFICA NO CONTEXTO ESCOLAR EM UMA ABORDAGEM MULTIRREFERENCIAL

Francisco Ramos Neves

Este artigo propõe uma reflexão acerca do processo da prática filosófica no contexto escolar em uma abordagem multirreferencial que se desvencilhe das práticas educacionais ligadas à mentalidade da tradição iluminista. Tratar desse processo rompendo com a abordagem tradicional implica em repensar o próprio discurso conceitual aplicado no contexto escolar, quando se trata da perspectiva filosófica. Para refazer minimamente este discurso começamos com a recusa em aplicar o termo “ensinar filosofia” ou “ensino de filosofia”, que remete ao “ensinar” como meio de transmissão de conhecimento. O processo do filosofar é autônomo, ou não é filosofar. Dessa forma, não se ensina filosofar ou filosofia, mas se possibilita o filosofar, como bem nos adverte Kant. O ensino acontece em relação a uma atividade fabril que requer apenas repetição de procedimentos e técnicas específicas, que podem ser repetidas por qualquer outro que siga as devidas orientações estabelecidas para obter o mesmo resultado. Algo diferente pode sair deste processo de ensino-aprendizagem, ou por imperícia e falta de habilidade em não aprimorar a técnica referencial, ou quando se inova na concepção fabril do objeto dando-lhe novos contornos ou novas funções diferenciadas. É na inovação e na diferenciação que reside o filosofar, mesmo que embrionário. E este inovar e diferenciar não se ensina; cabe ao criador e idealizador da novidade e da diferença a intervenção filosófica no que cria e inova que vai além da mera repetição.

Inicialmente enfatizamos que levamos em consideração que o processo filosófico não é ensinado, ele pode ser desenvolvido contextualmente no universo investigativo dos indivíduos em sua interação dinâmica com o pensamento emitido por outros em escritos ou diálogos expostos pela linguagem falada oralmente e publicamente. O indivíduo inserido no universo de aprendizagem filosófica, escolar ou extraescolar, se relaciona com o pensamento filosófico por meio de leituras e diálogos com colegas e professores e inicia ou, de acordo com o

nível de maturidade filosófica de cada um, aprimora seus conhecimentos filosóficos. Nesse contexto o professor de filosofia não ensina filosofar, mas indica os caminhos por meio dos exercícios desenvolvidos de reflexão de acordo com sua experiência filosófica própria. O termo “ensino” pode até ser utilizado, tendo em vista que está impregnado no discurso escolar e sua supressão imediata poderia causar problemas na comunicação entre os falantes submetidos ao jogo de linguagem escolar. Além do mais, as palavras não podem ser abolidas para não incorrerem em um novo discurso repressivo, agora no âmbito linguístico; mas as palavras podem e devem ser desconstruídas e ressignificadas. O uso da palavra “ensino” pode ser orientado para a compreensão de um sentido mais aberto, como demonstração, representação do que se intenciona dizer e mostrar.

Neste sentido, em uma abordagem multirreferencial, que não seja mutilante a ponto de privilegiar apenas algum aspecto isolado da formação humana, a expressão “ensino de filosofia” pode ser compreendida como representação ou como “mostra” que expõe as diversas possibilidades de conhecimento, que exige uma participação ativa da imaginação criativa do educando. “Mostra” no sentido de uma exposição de como o professor desenvolve sua pesquisa e suas reflexões, mas no cuidado de orientar que estes processos filosóficos demonstrados são característicos de sua própria experiência enquanto pensador da filosofia. Esse cuidado serve para orientar que cada indivíduo, apesar de “estar” com a coletividade pensante, deve “ser pensante” na coletividade; isto é, precisa demonstrar que o filosofar não se dissocia de um pensar autônomo edificante, mesmo levando em consideração e se abrindo para o que os outros pensam em uma relação crítica de interação reflexiva. Como diz Castoriadis (1992, pp. 160-61)

Queremos indivíduos autônomos, isto é, capazes de uma atividade refletida própria. Contudo, [...] os meios e os objetos dessa atividade, e mesmo [...] seus meios e métodos só podem ser fornecidos pela imaginação radical da psique. É aí que se encontra a fonte de contribuição do indivíduo à criação social-histórica. E é por isso que uma educação não mutilante, uma verdadeira *Paidéia* é de uma importância capital.

Nessa *Paidéia* multirreferencial o professor de filosofia precisa ser uma espécie de orientador educacional-reflexivo. Seu papel no contexto escolar se difere do papel de quem ensina um saber científico. No entanto, é importante evidenciar que o ensino do saber científico não se limita ao ensinar os princípios, teorias, leis científicas e paradigmas científicos produzidos até então; pois, a esse processo de ensino deve se seguir orientações filosóficas que possibilitem o inovar, a criatividade e a inventividade também na esfera da cientificidade, visto que a ciência não é neutra e requer elementos de não cientificidade para suas descobertas e superações paradigmáticas.

O ensinar filosofia no sentido tradicional, como transmissão e reprodução de conhecimentos perde seu sentido em uma abordagem multirreferencial sobretudo quando tratamos da meditação e especulação como possibilidades de uma singularidade subjetiva do pensamento, o que não pode ser ensinado, pois exige um crescimento intrapessoal e a formação de uma autoconsciência. Mas isto não implica se aferrar a uma defesa intransigente de uma espécie de solipcismo, o indivíduo consigo mesmo, por isso ser quase impossível dado a complexidade da tessitura do pensamento. Ninguém tece o pensamento sozinho, por mais que se isole em sua subjetividade, visto que o pensamento é linguagem que se comunica com o espírito-mente, e a linguagem é o lugar que nos abriga e nos faz presente e nos faz projeção. No contexto escolar o educador é visto mais como mediador e provocador da reflexão filosófica, e muito menos como proprietário da verdade sobre o processo do filosofar.

A tradição tem seu discurso próprio e a abordagem multirreferencial aplicada ao processo filosófico no contexto escolar requer uma ruptura. Esta tradição tem suas raízes no imperativo de uma racionalidade instrumental e positivista que pensa o filosofar aplicado no contexto escolar como um processo linear e vertical de imposição de verdades e conceitos absolutos (ensino). A abordagem multirreferencial aprofundada por Jacques Ardoino, da Universidade de Vincennes (Paris VIII), desenvolvida no âmbito da educação e das ciências humanas em geral, surge para redefinição do fazer pedagógico em sala de

aula, em contraposição aos procedimentos tradicionais adotados. Esta abordagem tem como principais colaboradores Michel Lobrot, René Barbier, Georges Lapassade, René Lourau, Remi Hess e outros. A concepção multirreferencial de abordagem nos fenômenos educacionais e na articulação do pensamento desvincilhado das amarras racionais e instrumentais da tradição regida pelo pensar calculador, vem se destacando gradualmente no campo da pesquisa educacional e nas diversas áreas do saberes.

A abordagem multirreferencial ainda é uma discussão em gestação que não se propõe como teoria, visto que não representa um sistema fechado de pensamento, mas é teoricamente construída a partir de múltiplos olhares, pensamentos e práticas em constante problematização, tendo em vista a complexidade das situações vivenciadas no fazer e no pensar a educação. Porém, podemos enfatizar que sua discussão ainda não é amplamente conhecida e tematizada no debate acadêmico aqui no Brasil. Essa abordagem não representa uma novidade em termos de referências filosóficas, pois recorre às temáticas existentes sobre a complexidade, alteridade, transdisciplinaridade, e outros. No entanto, representa uma abordagem diferente no âmbito das atividades teórico-práticas do fazer educacional, que envolve conteúdos, métodos, currículos, didáticas, competências, habilidades e atitudes, sem se reduzir a um só aspecto deste universo. Por ser uma abordagem diferenciada tende a ser objeto de polêmicas e críticas, sobretudo por ser um marco na ruptura com o modelo de educação fundamentado no princípio da redução. “O princípio de redução leva naturalmente a restringir o complexo ao simples”<sup>1</sup>.

Ao discutirmos possíveis temas para a filosofia no contexto da escola não podemos obliterar a preponderante e complexa tarefa de repensar o currículo escolar. O próprio currículo escolar já envolve em si uma complexidade de disciplinas, o que nos remete ao sentido de rompermos com os procedimentos paradigmáticos tradicionais e resgatar para o debate a abordagem multirreferencial, mesmo que

---

<sup>1</sup> MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, UNESCO, 2000. p. 42

isto possa ser polêmico, conforme nos adverte a professora Teresinha Froés Burnham:

a concepção de *multirreferencialidade* é muito recente no campo da pesquisa educacional e começa a levantar polêmica, especialmente porque rompe com a ortodoxia da fidelidade do pesquisador a um e único *paradigma epistemológico/metodológico*. E esta situação de polêmica pode nos levar a interrogar sobre as razões de considerarmos imprescindível o aprofundamento dos estudos sobre esta perspectiva quando temos como foco de interesse o estudo do currículo escolar <sup>2</sup>. (BURNHAM, 1993, p. 8)

A abordagem multirreferencial em filosofia aplicada ao contexto escolar busca integrar em uma heterogeneidade, no sentido interno<sup>3</sup>, áreas temáticas da filosofia; e de forma transdisciplinar, no sentido externo à filosofia, propõe a integração das diversas áreas e saberes em estudo na formação do educando. A abordagem multirreferencial *não se reduz a um método ou a uma mera reprodução de conteúdos, por mais diversos que sejam esses, para não incorrer nos mesmos erros reducionistas da didática comeniusiana*<sup>4</sup> da tradição. A finalidade é a de ruptura com o modelo unidisciplinar de abordagem

<sup>2</sup> BURNHAM, Teresinha Froés. *Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar*. Em aberto, Brasília, ano 12, n. 58, abr./jun.1993. p. 8

<sup>3</sup> Burnham citando Barbier (1992) diz que podemos tratar a multirreferencialidade em dois sentidos, um interno e outro externo Segundo ela: “A *multirreferencialidade interna* é considerada a *opacidade de referências que um sujeito humano dotado de desejos desenvolve durante seus múltiplos itinerários existenciais, traçando assim sua ‘itinerância’*, que não pode ser abordada senão de uma maneira compreensiva e fenomenológica, já que é *portadora de sentidos*. A *multirreferencialidade externa* remete à *rede simbólica de referências (p.7) teóricas, de sistemas de conceptualizações científicas e de visões filosóficas do mundo, que necessariamente encharca de sentido o sujeito”* (8) BURNHAM, Teresinha Froés. *Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar*. Em aberto, Brasília, ano 12, n. 58, abr./jun.1993.

<sup>4</sup> A respeito ver sobre a concepção de uma didática magna (universal) em Comenius (1592-1670) que propôs um modelo metodológico de aplicação da filosofia no contexto escolar, que servisse para todas às ciências, seguindo uma ordem exata em tudo, baseado na repetição e na monorreferencialidade. Modelo este que serviu e ainda serve até nossos dias para orientação da abordagem tradicional do que se denomina ensino. Ver: COMENIUS. *Didática Magna*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

orientada pela monorracionalidade, resultante do pensamento da tradição cartesiana e da concepção matematizada da realidade como visto nas elaborações newtonianas, que “crê na apreensão do real como uma realidade única”<sup>5</sup>.

A abordagem multirreferencial, em sua complexidade, articula estratégias de aplicação da filosofia e do filosofar dentro do contexto escolar, envolvendo tanto conteúdos conceituais, para que sejam repensados, desterritorializados em diversos contextos de aprendizagem, bem como o desenvolvimento e reflexões sobre procedimentos, atitudes e competências envolvidos nos estudos filosóficos. Nesta abordagem as diversas perspectivas e suas contradições são valorizadas e resguardam no abrigo do pensamento autônomo, como meta da mesma, o reconhecimento da existência das diversas e diferentes formas de percepções, realidades e múltiplas inteligências em jogo, sem a preocupação de estabelecer hierarquias ou redução de uma às outras. Nesta compreensão da complexidade humana, como visto em Morin, que envolve afeti-vidades, imaginações, crenças, desejos, pensamentos e ações diversas, a abordagem multirreferencial aposta na fragmentação do processo de aplicação do filosofar em sala de aula. Fragmentação não no sentido da negação da seriedade e compromisso com o saber, mas como recusa desconstrutiva do sistema fechado de conhecimento pronto e acabado. Esta fragmentação aqui referida difere da disciplinarização criticada pela abordagem multirreferencial, diz respeito à fragmentação pós-moderna em contraposição ao paradigma unificador e sistematizante do racionalismo da modernidade que exclui os diferentes. De acordo com Boaventura de Sousa Santos:

A fragmentação pós-moderna não é disciplinar e sim temática. Os temas são galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros. Ao contrário do que sucede no paradigma atual, o conhecimento avança à medida que o seu objeto se amplia, ampliação que, como a da árvore, procede pela diferenciação e pelo alastramento das raízes em busca de novas e mais variadas interfaces. Mas sendo local, o conhecimento

---

<sup>5</sup> A respeito ver: BORBA, Sérgio da Costa. Multirreferencialidade na formação do professor pesquisador: da conformidade à complexidade. Maceió: EdUFAL, 2001. p. 131



pós-moderno e também total porque reconstitui os projetos. (SANTOS, 2008, p. 76)

Juntamente com esta fragmentação que se integra dialogicamente sem submeter ou subsumir um saber a outro, mantendo suas especificidades sem adotar uma forma de unidisciplinaridade ou de uma “hiperespecialização”, que assumem o desafio de manterem as democráticas diferenças sem impedir uma visão interacional no que existe em suas distinções. Em nosso modo de pensar este debate, o maior desafio que se coloca para esta abordagem multirreferencial é o de combater a compartimentalização dos saberes, mas revitalizar a condição existente dos fragmentos em uma desordem que nos impulsiona ao pensar livre construtor de sentidos na interação com os diferentes. Isto sem recair no velho erro de, temendo a desintegração dos saberes, buscar equivocadamente a unidade absoluta e tirânica do pensamento unidimensional.

A fragmentação das estratégias de aplicação do filosofar em sala de aula, ou em outros contextos de construção e desenvolvimento do conhecimento, demonstra uma comprometida recusa ao universo fechado do sentido e reivindica a liberdade e a emancipação da alteridade aprisionada na mesmidade repetitiva unificadora e totalizante do saber filosófico. Os fragmentos como diversos elementos referenciais de orientação que na abordagem reducionista da educação monorreferencial não se comunicavam devido ao paradigma da monorracionalidade que negava os diferentes, excluindo-os de sua lógica apropriadora e segregadora.

Neste sentido, a abordagem multirreferencial, seguindo orientação de Levinas, é entendida como valorização e abertura para o inteiramente outro. A Alteridade (ou outridade), do grego *alter* (outro): conceito que parte do pressuposto de que todo indivíduo situado socialmente interage e interdepende de outros indivíduos. A existência do “eu individual” se realiza no contato com o outro que em sua expansão multirreferencial se torna o outro. O eu existe a partir do outro, do olhar que o outro me retribui ao perceber o diferente e o mundo que me cerca. A experiência do outro ressalta que a diferença constitui a vida

social efetivada pelas dinâmicas das relações sociais. A diferença é a base da vida social e simultaneamente a origem permanente de tensões e conflitos.

A experiência da alteridade é a condição de possibilidade para compreender que todos os nossos mínimos e próprios comportamentos familiares, posturas e reações habituais nada têm de natural. Tal experiência nos leva ao surpreendente contato com nós mesmos, nos auto contemplamos na busca do nosso autoconhecimento. Nosso autoconhecimento antropológico passa pelo conhecimento das outras diversidades culturais. Conduzindo-nos à compreensão de que somos apenas uma cultura possível entre inúmeras outras culturas. A barbárie é o inteiramente outro, como tematiza Walter Benjamin; mas o inteiramente outro como o inteiramente outro Eu, ou o diferentemente Eu. A outridade que comporta suas diferenças, mas que na relação da abordagem multirreferencial torna-se imprescindível para compreensão do todo em suas evanescências.

É o filósofo francês Emmanuel Levinas (1906-1995) quem mais discute em suas obras o tema da alteridade. Ele nos alerta que o pensamento Ocidental, a partir da filosofia grega, desenvolveu-se como discurso de dominação e opressão. Nesse sentido, o conceito de “Ser” dominou hegemonicamente a Filosofia Antiga e a Idade Média, sendo depois redefinido e reconfigurado secularmente pelo conceito do “Eu”, que ele denomina como advento da “Mesmidade” na Filosofia Moderna, que segue até nossos dias. O que se mantém em relação a estes dois conceitos é a redução-simplificação unificadora e totalizante que exclui o confronto e a valorização da diversidade, entendida como abertura para o Outro. Os escritos de Levinas nos transmitem o alerta de uma emergência ética de se repensar os caminhos da filosofia a partir de um novo prisma, a partir do caminho em direção da aceitação e interação com o Outro. Segundo Levinas<sup>6</sup>:

O Outro metafísico é o outro de uma alteridade que não é formal, de uma alteridade que não é um simples inverso da identidade, nem de uma alteridade feita de resistência ao Mesmo,

<sup>6</sup> LEVINAS, E. *Totalidade e infinito*. Lisboa: Edições 70, 1988, p.2

mas de uma alteridade anterior a toda iniciativa, a todo o imperialismo do Mesmo; outro de uma alteridade que não se limita o Mesmo, porque nesse caso o Outro não seria rigorosamente Outro: pela comunidade da fronteira, seria, dentro do sistema, ainda o Mesmo. O absolutamente Outro. (LEVINAS, 1988, p.2)

Levinas recebeu forte influência de Nietzsche além da fenomenologia de Edmund Husserl, do qual traduziu várias obras, e do pensamento de Martin Heidegger e de Franz Rosenzweig. No resgate e valorização inclusiva da alteridade o pensamento de Levinas enaltece a Crítica como filosofia primeira em detrimento à Metafísica, contrariando os postulados aristotélicos. É na abertura incondicional para a diferença, que extrapola os limites da Mesmidade, na inter-relação entre os diferentes, no convívio humano que reside o sentido da existência. Perante o olhar do Outro, o sujeito se reconhece como responsável em uma auto compreensão, lhe advindo daí a ideia do Infinito.

Dentro do contexto da multirreferencialidade é de fundamental importância discutir a transdisciplinaridade, o que nos impõe a discussão prévia do que significa a disciplinaridade. A disciplinaridade implica em uma área especializada de estudo sobre determinado conhecimento específico (disciplina) que se fecha em seu limitado âmbito conceitual. Na disciplinaridade o pesquisador se isola em uma redoma intocável de conhecimento desconsiderando os seus possíveis vínculos com outras áreas de conhecimento. Inclusive a disciplinarização do conhecimento chega ao absurdo de estabelecer cânones e padrões verificadores de validade da linguagem que representa o seu saber oficial. Como diz Edgar Morin: “Sabemos cada vez mais que as disciplinas se fecham e não se comunicam umas com as outras.”<sup>7</sup>

Muitos pesquisadores têm propalado o termo interdisciplinaridade em substituição ao paradigma da disciplinaridade, mas a interdisciplinaridade da forma como foi pensada e adotada não representou significativos avanços em direção a uma abordagem multirreferencial. O que ela reconhece é apenas a existência das diversas disciplinas e a partir de um núcleo comum articula todas elas unificando-as em uma

<sup>7</sup> MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. 8.ed./rev./mod. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. p. 135.

abordagem centralizadora ditada por uma metodologia articulada, unilateralmente, a partir de uma referência conceitual de valor. De acordo com Morin, a interdisciplinaridade é uma limitada solução para o problema da disciplinarização; pois, embora tenha sua importante contribuição ao debate aqui referido, “a interdisciplinaridade controla tanto as disciplinas como a ONU controla as nações. Cada disciplina pretende primeiro fazer reconhecer sua soberania territorial, e, à custa de algumas magras trocas, as fronteiras confirmam-se em vez de se desmoronar.”<sup>8</sup> Dessa forma, a nossa pretensão é aprofundar as práticas educacionais no sentido de uma abordagem multirreferencial, concordando com Morin, “portanto, é preciso ir além, e aqui aparece o termo ‘transdisciplinaridade’”.<sup>9</sup>

Na abordagem multirreferencial os fragmentos são reconhecidos como alteridades ressignificadoras e são reunidas em uma transdisciplinar bricolagem.

Na bricolagem não há nada determinado; ela é o espelho do social-psíquico dos indivíduos. A bricolagem permite que escapemos, sempre, à reificação das coisas, das instituições e dos discursos. O bricolagem é um dos elementos fundamentais nas ditas inteligências múltiplas. (BORBA, 2001. p. 133)

O reconhecimento da existência de diversas inteligências, como diversos fragmentos, em um universo plural na vida em geral e especificamente na realidade escolar implica na valorização da compreensão da importância de se adotar múltiplas referências no processo educacional filosófico em sala de aula.

Isto significa que o conhecimento construído sob a perspectiva da análise multirreferencial é o resultado sempre inacabado de uma conjugação de disciplinas, ele é realizado como uma ‘atividade artesanal’, como uma bricolagem. Ele é tecido de tal forma que as disciplinas não se reduzam umas às outras. (MARTINS, 1998. p. 30)

---

<sup>8</sup> MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. 8.ed./rev./mod. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. p. 135

<sup>9</sup> MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. 8.ed./rev./mod. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. p. 135

Assim, a bricolagem como procedimento investigativo da abordagem multirreferencial resgata os diferentes não para uma fusão ou confusão sem sentido<sup>10</sup> de saberes, mas para possibilitar, conforme Ardoino,

uma leitura plural dos seus objetos práticos e teóricos, sob diferentes ângulos, considerando os olhares específicos e as linguagens, apropriados às descrições requeridas, em função de sistemas de referências distintos, supostos reconhecidos explicitamente não redutíveis uns aos outros, isto é, heterogêneos. (ARDOINO apud BORBA, 2001. p. 137)

Nesse debate, o tema da complexidade assume um importante papel; pois a complexidade designa, segundo Ardoino, o “que contém, engloba [...], o que reúne diversos elementos distintos, até mesmo heterogêneos, envolvendo uma polissemia notável.”<sup>11</sup> A abordagem multirreferencial pela complexidade requer um acerto de contas com a tradição racionalista que tem em Descartes seu expoente máximo na era moderna. Dessa forma:

tratar o tema da complexidade, implica lançar mão de um *estatuto de análise* bem diferenciado daquele da análise cartesiana, em que esta significa instrumento de decomposição, desmonte, desconstrução de um todo em suas partes elementares, com

<sup>10</sup> Etimologicamente a palavra “confusão” vem do Latim *confusio, onis*, que designa “ação de juntar, reunir, misturar.” Assim, o (com)fundir originalmente significa fundir com, unir vários elementos, tornar indistinto, diferente do homogêneo, implica claramente em uma desordem. No entanto, foi o preconceito racionalista-reducionista e simplificador da realidade que afirmou o sentido monorreferencial da realidade esquecendo-se que os fragmentos caóticos da desordem precedem e alimentam a ordem, fazendo coexistirem com a organização. Como nos diz Morin, em apoio indireto às descobertas da física quântica, sobre como o próprio universo é caoticamente ordenado. “Assim, a desordem aparece-nos como parceira e componente de todos os processos cosmogênicos. Aparece-nos assim como uma noção muito rica: não existe *uma* desordem (como existia *uma* ordem) mas várias desordens: desigualdade, agitação, turbulência, encontro aleatório, ruptura, catástrofe, flutuação, instabilidade, desequilíbrio, difusão, dispersão, retroação positiva, *runaway*, explosão.” (MORIN, Edgar. *O método I: a natureza da natureza*. 2.ed. Portugal: Publicações Europa-América, 1987. p.52).

<sup>11</sup> ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. G. (coord.). *Multirreferencialidade nas ciências sociais e na educação*. São Carlos: UFScar, 1998. p. 24

vistas a uma síntese, uma explicação ulterior. (BURNHAM, 1993. p. 05)

Com forte inspiração em Morin, em sua metáfora da Torre de Babel do conhecimento, Burnham afirma que neste universo mutilado por heterogêneos e complexos saberes, que são processos infindáveis resultantes da liberdade de pensamento, certos modelos padronizados de conhecimentos se encontram inevitavelmente em crise constante. Esta crise se manifesta em diversas áreas do saber, sobretudo na filosofia, onde os tão proclamados fundamentos primeiros e últimos se perdem no horizonte de uma realidade multifacetada impossível de se estruturar em uma unidade sistemática de demonstração. Podemos até propor a possibilidade da “coisa em si”, independente da experiência, como pensa Kant, mas apenas como ideia que se propõe acerca do sentido para a compreensão da realidade das coisas em geral e do próprio Ser do homem existente.

A crise na filosofia simultaneamente faz evidenciar a crise na ciência, fazendo que o sonho de se encontrar os fundamentos objetivos e necessariamente universais para toda a verdade, se transforme em um pesadelo real que oprime nossas mentes tão acostumadas com esta concepção de certeza como porto seguro para nossas inquietações espirituais. As descobertas da microfísica com o advento da física quântica servem de orientação para percebermos a incerteza como vital para o nosso navegar por mares sombrios da existência orientados por uma “polissemia notável” de contatos, olhares, percepções e leituras diversas da realidade que se quer navegar nas nossas constantes buscas investigativas.

Dessa forma, a concepção de uma abordagem multirreferencial se demonstra vigorosa e inovadora em uma complexidade, que “requer o olhar por diferentes óticas, a leitura através de diferentes linguagens, enfim, a compreensão por diferentes sistemas de referências.”<sup>12</sup>

Por fim, para situarmos a abordagem multirreferencial em um

---

<sup>12</sup> BURNHAM, Teresinha Froés. *Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar*. Em aberto, Brasília, ano 12, n. 58, abr./jun.1993. p. 7

universo de possibilidade para a atividade filosófica no contexto educacional, precisamos desconstruir o paradigma dominante da racionalidade filosófica mutilante.

A questão que se destaca é que todos, principalmente nós, educadores, ainda apresentam uma visão de mundo sustentada pelo referencial da ciência moderna cuja questão principal é que não se apresenta como um paradigma entre outros, mas como o paradigma. A ciência moderna tem se apresentado como verdade única para a compreensão e representação da realidade. (PARIS, 2000. p. 70)

O paradigma newtoniano-cartesiano do reducionismo da diversidade das coisas é uma visão mecânica e determinista onde o pensar é desvinculado do sujeito existente em um mundo humano; pensar e existir em suas múltiplas possibilidades de experiência não se coaduna para este paradigma racionalista da tradição. O pensar é excluído da esfera do humano, enquanto ser existente em sua extensão situada historicamente para ser situado em uma instância transcendental governada pelo princípio de identidade da evidencia lógico-matemática.

Toda a vida em sociedade, especialmente a escola como instituição social, *coisifica* o universo humano que compõe a *relação pedagógica*, transformando-a numa relação asséptica, metodológica, mecânica, neste sentido, desumana. Produtos deste processo cultural marcadamente cartesiano/newtoniano somos condicionados a nos ver e a ver nossos alunos de modo coisificado, estamos divididos entre a razão e sentimento, sendo este tão somente empecilho para o trabalho daquela. Vivenciamos nossa afetividade de forma mecânica, resultante de uma cisão profunda entre o ser pensante e o ser emocional. (PARIS, 2000, p. 72)

Pelo critério da evidência lógico-matemática do princípio de identidade, inaugurado por Parmênides, apenas seria digno de assumir a condição de verdade o que negasse o seu contrário afirmando-se enquanto certeza indubitável.

A abordagem multirreferencial em filosofia embora envolvida com as problemáticas da educação e das ciências humanas e sociais também está atenta aos avanços das ciências em geral, inclusive as

mudanças ocorridas no seio das teorias da física. Todos os aspectos da realidade e das ciências são do interesse dessa nova abordagem, que procura estabelecer uma possível compreensão das coisas em uma tessitura complexa. A abordagem multirreferencial se nutre da diversidade que compõe o universo e referenda a desconstrução da tradição nas ciências. A transformação constante no pensamento científico, como a “alteração conceitual promovida no seio da Física Quântica conduziu ao desmonte de todo o universo do pensamento newtoniano”.<sup>13</sup> Dessa forma, o reducionismo científico da abordagem newtoniano-cartesiana perde espaço para a acolhida de uma abordagem multirreferencial e complexa da realidade.

O pensamento complexo é o pensamento da solidariedade entre tudo o que constitui a realidade em questão; tenta dar conta do que significa originalmente o termo ‘*complexus*’ (o que tece em conjunto) e responde ao apelo do verbo latino ‘*complexere*’ (abraçar). O novo referencial é de fácil apreensão pelo fato de nossa educação nos ter ensinado a separar e a isolar todas as coisas, a separar os objetos de seus contextos, a dividir a realidade em compartimentos, o que nos torna incapazes de apreender o ‘*complexus*’ – o tecido que junta o todo. (PARIS, 2000, p. 71)

Assim, a discussão no campo das ciências sobre a relação clássica entre sujeito e objeto, nos princípios da ciência tradicional, passa por uma radical redefinição. O lugar e o papel do sujeito devem ser (re) problematizados; colocando o que antes era tido como objeto passivo submetido às determinações outras, como algo dotado de escolha e de autonomia.

A abordagem multirreferencial retoma essa discussão assumindo que o conhecimento se realiza exatamente ali onde a ciência cartesiana e positivista não o reconhece: na relação mesma entre sujeito e objeto – na *relação intersubjetiva*. Isto significa dizer que, no lugar de termos um objeto que se quer objetivo,

---

<sup>13</sup> PARIS, Francisca Romana Giacometti. A relação pedagógica e sua ressignificação. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves et al. *Autores-cidadãos: a sala de aula na perspectiva multirreferencial*. São Carlos: EdUFSCar, 2000. p. 71



nós iremos, na verdade, *ter um objeto que é ao mesmo tempo sujeito*. (MARTINS, 2004. p. 91)

## Referências

- ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. G. (coord.). *Multirreferencialidade nas ciências sociais e na educação*. São Carlos: UFScar, 1998.
- BARBOSA, Joaquim Gonçalves *et al.* *Autores-cidadãos: a sala de aula na perspectiva multirreferencial*. São Carlos: EdUFSCar, 2000.
- BARBOSA, J. G. (coord.). *Multirreferencialidade nas ciências sociais e na educação*. São Carlos: UFScar, 1998.
- BORBA, Sérgio da Costa. *Multirreferencialidade na formação do professor pesquisador: da conformidade à complexidade*. Maceió: EdUFAL, 2001.
- BURNHAM, Teresinha Froés. *Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar*. Em aberto, Brasília, ano 12, n. 58, abr./jun.1993.
- CASTORIADIS, C. *As encruzilhadas do Labirinto III: o mundo fragmentado*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.
- COMENIUS. *Didática Magna*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- LEVINAS, E. *Totalidade e infinito*. Lisboa: Edições 70, 1988.
- MARTINS, João Batista. Multirreferencialidade e educação. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org.). *Reflexões em torno da abordagem multirreferencial*. São Carlos: EdUFSCar, 1998.
- MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. 8.ed./rev./mod. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- \_\_\_\_\_. *O método I: a natureza da natureza*. 2.ed. Portugal: Publicações Europa-América, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez, Brasília: UNESCO, 2000.
- PARIS, Francisca Romana Giacometti. A relação pedagógica e sua resignificação. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves *et al.* *Autores-cidadãos: a sala de aula na perspectiva multirreferencial*. São Carlos: EdUFSCar, 2000.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2008.



## FILOSOFIA SEM FILÓSOFOS: ANÁLISE DE CONCEITOS COMO MÉTODO E CONTEÚDO PARA O ENSINO MÉDIO <sup>1</sup>

Daniel Durante Pereira Alves

### Introdução

O ensino médio não profissionalizante, fora das escolas técnicas, é generalista. É nesta época que estudamos a maior parte dos assuntos mais variados que farão parte de nossa cultura comum. O conteúdo de qualquer disciplina do ensino médio não profissionalizante deve, portanto, corresponder idealmente àquilo que nossa sociedade considera que todos os cidadãos educados e não-especialistas deveriam saber sobre determinado assunto.

Depois que terminei o ensino médio, nunca mais tive uma aula de português sequer. Minhas últimas aulas da vida de biologia, literatura, geografia, dentre outras disciplinas, foram no ensino médio. Quase tudo que sei sobre a grande maioria dos assuntos ou aprendi no ensino médio ou aprendi informalmente, mas subsidiado pelo que aprendi no ensino médio.

Isto sugere que ao refletir sobre o conteúdo da disciplina de filosofia no ensino médio temos que procurar responder à seguinte questão: *O que deve um não-filósofo saber sobre filosofia?* Ou, dito de modo mais dramático, *qual deve ser o assunto da última aula de filosofia da vida de um cidadão comum?*

Há várias possibilidades legítimas de resposta para esta pergunta e a proposta que desenvolverei aqui corresponde a apenas uma delas. Pretendo, inicialmente, apresentar um esboço da técnica de análise de conceitos de Wilson. Em seguida, apresentarei minha resposta à questão acima formulada e, por fim, procurarei justificar tanto algumas das escolhas envolvidas em minha resposta, quanto a adequação do método de Wilson como abordagem metodológica e conteúdo principal da disciplina de filosofia no ensino médio.

---

<sup>1</sup> Agradeço ao Prof. José Eduardo Moura, pela cuidadosa leitura, pelas correções e sugestões.

## A técnica da análise de conceitos

John Wilson foi um filósofo e educador britânico, ligado ao Departamento de Educação da Universidade de Oxford, que em 1963 publicou o livro *Pensar com conceitos*. Neste livro, que ele descreve como “um ‘manual’, um livro didático” (Wilson 2005, VIII), Wilson apresenta de modo bastante prático um método para sistematizar a reflexão racional sobre questões conceituais: o método da análise de conceitos. Ele, no entanto, não apresenta seu método como uma técnica para o ensino de filosofia. Seus objetivos eram bem mais imediatistas e mundanos. Ele queria “atender às necessidades de um grande número de alunos do ensino médio, que têm de enfrentar o importantíssimo exame vestibular para ter acesso à universidade” (Wilson 2005, X). Interessava-lhe propor uma técnica que ajudasse os estudantes a pensar com clareza e, em decorrência disso, escrever melhor e ser bem sucedidos nas redações dos exames vestibulares.

Podemos classificar o método de Wilson como uma técnica de inspiração empirista e nominalista que se baseia na separação entre  *fatos, valores e conceitos*, e no pressuposto de que o foro para as considerações e deliberações sobre qualquer item de conhecimento, mesmo o conhecimento sobre conceitos, estabelece-se nos diversos usos destes no contexto linguístico, individual e social. Podemos certamente caracterizar a posição filosófica que justifica o uso da análise de conceitos como um tipo de *contextualismo* de origem wittgensteiniana (Rysiew 2011). Mas antes de refletirmos sobre a adequação ou não da inclusão deste método no programa da disciplina de filosofia do ensino médio, vejamos um esboço do método da análise de conceitos.

## Um conhecimento prático

Wilson apresenta seu método como uma técnica a ser praticada. Para se ter uma ideia, na tradução portuguesa de sua obra, enquanto 93 páginas são dedicadas a exemplos de aplicação do método e exercícios, apenas 32 são usadas para a exposição propriamente dita do método.

Ele aproxima sua técnica das demais habilidades práticas que

podemos ter, tais como “ter um bom golpe de vista”, ou “ter uma excelente capacidade de expressão”, ou ainda “se relacionar bem com as pessoas” (Wilson 2005, 2). Enquanto habilidade, a análise de conceitos precisa ser cultivada e praticada. Não há muito conteúdo a ensinar. Neste sentido ela é muito diferente de disciplinas como matemática, geografia ou português. Além disso, também não há normas absolutamente precisas e definidas para decidir sobre se as respostas obtidas com a técnica são indiscutivelmente certas ou erradas.

### **Fatos, valores e conceitos**

Wilson defende uma distinção entre fatos, valores e conceitos, e aponta que a técnica deve ser aplicada apenas às questões sobre conceitos. Ele nos convida a considerar, por exemplo, as seguintes três perguntas:

1. *É provável que o comunismo se espalhe pelo mundo?*
2. *O comunismo é um sistema desejável?*
3. *O comunismo é compatível com a democracia?*

A questão 1 é sobre fatos. Mesmo que não possamos dar uma resposta definitiva a ela, uma vez que envolve uma previsão do futuro, “as únicas evidências relevantes para a resposta são fatos sobre o comunismo e fatos sobre o mundo”. Já a questão 2 nos pede um julgamento sobre o comunismo. A resposta a ela dependerá dos valores de quem estiver respondendo. A questão 3, por sua vez, é uma questão sobre conceitos. “Temos que considerar se o conceito de comunismo ‘cabe’ ou ‘não cabe’ no conceito de democracia.” Ainda que possamos ter aqui, como no caso da questão 2, diferenças nas respostas de diferentes pessoas, não se trata de uma escolha baseada em valores, mas na consideração dos conceitos de comunismo e de democracia. (Wilson 2005, 7–8)

É a questões do tipo da questão 3 que a técnica da análise de conceitos se aplica. Há pelo menos dois aspectos a considerar. O primeiro é que as questões sobre conceitos nem sempre têm este ar de profundidade e abstração que a questão 3 acima sugere. Elas podem ser

bem mais mundanas, tais como: “*Baleia é peixe?*”, ou “*Um hidro-avião é barco ou é avião?*”. No entanto, a maioria das questões conceituais são questões filosóficas. E, mais importante, *todas* as questões filosóficas são questões conceituais.

Um outro aspecto digno de nota é que quando nos deparamos com um problema real a resolver, ele muito provavelmente envolverá os três tipos de questões acima: questões sobre fatos, questões sobre valores e questões sobre conceitos. E as questões sobre conceitos costumam ter precedência sobre os outros tipos. Por exemplo, se alguém me perguntar se o comunismo é um sistema desejável (a questão 2 acima) eu suspenderei o meu juízo de valor até que tenha abordado a questão 3 (sobre se o comunismo é compatível com a democracia) de um modo satisfatório. Isso porque, sejam quais forem os méritos que o comunismo possa ter, na minha escala pessoal os valores vinculados à democracia são imprescindíveis à sociedade. Se o comunismo for incompatível com a democracia, então para mim ele será indesejável.

## **Resistências Psicológicas**

Ainda antes de apresentar os passos da técnica da análise de conceitos propriamente dita, Wilson discute algumas “resistências psicológicas” ou dificuldades de temperamento das pessoas que podem de algum modo atrapalhar o seu emprego. Vou apenas citá-las e descrevê-las de modo esquemático:

1. *Necessidade de sistematizar demais as ideias* — pessoas com tendência exagerada à organização podem se sentir irremediavelmente perdidas diante das técnicas da análise de conceitos, com a impressão de que não se chegou a lugar nenhum.
2. *Tendência a simplificar* — pessoas com resistência a considerar pontos de vista diferentes e que rapidamente se satisfazem com a primeira abordagem, também têm dificuldade para aplicar as técnicas.
3. *Compulsão para analisar tudo* — pessoas que se acostumam muito facilmente às técnicas podem transformá-las num

vício e querer aplicá-las para conceitos comuns em situações desnecessárias.

4. *Falta de disposição para o debate* — pessoas com medo de se arriscar tendem a achar que não têm nada a acrescentar. É preciso estar disposto a correr o risco de não chegar a lugar nenhum para utilizar a técnica. Nem sempre seremos bem sucedidos. Se não tentarmos, nunca seremos.
5. *Fluência superficial* — pessoas que adoram fazer longos e prolixos discursos sobre tudo e que não conseguem focalizar a atenção sem fazer rodeios, que confiam demais em suas habilidades expressivas também têm dificuldades em aplicar as técnicas.
6. *Desejo de dar lições de moral* — pessoas que cedem aos apelos emocionais que determinados conceitos evocam podem bloquear certas possibilidades de abordagem e também não aplicam adequadamente a técnica.

É bastante revelador notar que todos estes itens são também resistências psicológicas ao exercício da própria filosofia. Mas sobre as principais habilidades envolvidas na análise de conceitos e as dificuldades de temperamento que podemos ter diante da técnica, Wilson coloca as coisas nos seguintes termos:

Por trás da técnica de “analisar conceitos” está, portanto, o talento ainda mais abrangente para “conversar” ou para “comunicar-se”; e para fazer uso desta habilidade temos, acima de tudo, de aprender a reconhecer cada jogo específico que esteja em andamento e aprender a participar dele. Assim, quem cede ao desejo de dar lições de moral, não consegue conversar *a respeito* de conceitos e só sabe fazer preleções *com* eles, não está no fundo participando do jogo: o que faz é uma espécie de trapaça. Do mesmo modo, quem insiste em analisar cada um dos conceitos a que se refira um enunciado está jogando, por assim dizer, com exagero (como o jogador de futebol que insista em fazer firulas diante do gol, em vez de chutar forte e direto). A comunicação envolve, portanto, reconhecer o jogo específico e entrar nele plenamente. (Wilson 2005, 21)

## A técnica passo a passo

Wilson, em primeiro lugar, apresenta onze passos que compõem o núcleo da técnica da análise de conceitos. Em seguida, ele alerta sobre seis armadilhas da linguagem, ou dificuldades inerentes ao método sobre as quais devemos estar alertas. Por fim ele indica mais sete etapas práticas para escrever um texto com base na técnica que responde a uma pergunta sobre conceitos. Apresentarei aqui apenas esquematicamente estes pontos, que se encontram espalhados em Wilson (2005, 22–47). Após esta apresentação, nas seções seguintes, passaremos à questão que mais nos interessa sobre o uso deste método para o ensino de filosofia.

### Os onze passos

- 1. Isolar as perguntas sobre conceitos e resolvê-las em primeiro lugar** — Raramente nos deparamos com uma pergunta “pura” sobre conceitos, tal como: “Qual a natureza lógica do conceito de punição?”. O mais comum é que as perguntas nos apareçam de modo mais complexo, o que exigirá de nós que as separemos em questões de fatos, valores e conceitos. Por exemplo. Podemos ser perguntados se: “Devem-se punir as pessoas internadas em hospitais psiquiátricos?”. Precisamos perceber que a resposta a esta pergunta envolve:
  - (a) analisar o conceito de punição (questão sobre conceito);
  - (b) conhecer concretamente o tipo de pessoa que é internada nestes hospitais (questão sobre fatos);
  - (c) julgar sobre a moralidade de se tais pessoas devem ou não ser punidas (questão sobre valores).
- 2. Abandonar a ideia de dar a resposta certa** — A solução, principalmente a de uma pergunta mista, que envolve fatos, valores e conceitos, raramente é simples e definida. Ela poderá utilizar a fórmula “*depende do que você quer dizer com...*”. Por exemplo, diante da pergunta: “*A especulação na bolsa de valores é um mero jogo?*” temos que analisar o conceito de jogo. E não há uma resposta certa, uma definição universalmente aceitável para o conceito jogo, como bem nos mostrou Wittgenstein. Qualquer



definição ou considerará como jogo casos que gostaríamos de deixar de fora do conceito, ou excluirá casos que gostaríamos de incluir, ou ambas as possibilidades. Jogo tem que envolver mais de um participante? Então paciência não seria jogo. Tem que ter vencedor e derrotado? Então frescobol não seria jogo. É suficiente que uma atividade tenha vencedor e derrotado para ser jogo? Então eleição e especulação financeira seriam jogos. Tem que envolver a ludicidade? Então nem eleição nem especulação financeira seriam jogos. Mas neste caso, acho que o xadrez ou o pôquer, praticados profissionalmente, também não seriam jogos. Tem que envolver em alguma medida o acaso, a sorte? Então xadrez não seria jogo. Não há um conjunto de condições necessárias e suficientes que constituam um critério unânime e inequívoco para a classificação de uma atividade como jogo. Há atividades que são exemplos incontestáveis de jogos, outras que são contra-exemplos incontestáveis, ou seja, que claramente não são jogos, mas há muitas atividades limítrofes que em determinados discursos podem perfeitamente ser tratadas como jogos e em outros discursos não. O significado da palavra jogo não está cristalizado abstratamente em um mundo conceitual. Ele depende dos usos que fazemos da palavra. Depende de nós. É flexível. Não aceita uma resposta cabal e definitiva. E nem por isso o conceito de jogo é problemático ou inútil. Muito ao contrário. Este fenômeno ocorre em menor ou maior grau com todos os conceitos que utilizamos, exigindo-nos os cuidados explicitados nos itens abaixo.

3. **Selecionar casos modelo** — Mas ainda que as fronteiras dos conceitos sejam nebulosas, todos os conceitos que usamos com significado têm um cerne e casos de aplicação que se aproximam dele. É útil relacionarmos alguns destes casos modelares em que não há qualquer dúvida de que o conceito se aplica.
4. **Selecionar contra-exemplos modelo** — Também é útil fazer o oposto. Selecionar casos em que não há dúvidas de que o conceito não se aplica.
5. **Considerar conceitos afins** — É frequentemente necessário relacionar um conceito a outros a ele ligados e montar uma rede conceitual. É duvidoso que se possa analisar o conceito de

*liberdade*, por exemplo, sem considerar o conceito relacionado de *responsabilidade*.

6. **Selecionar casos limítrofes** — Para desenhar com mais clareza o mapa conceitual, além dos casos modelo e dos contra-exemplos modelo, também é útil selecionar os casos fronteiros, onde é problemático decidir sobre a aplicação ou não do conceito.
7. **Apresentar casos inventados** — As vezes a experiência normal não é variada o suficiente para nos dar os casos modelo, contra-exemplos e casos limítrofes necessários. Devemos, em situações assim, inventar casos.
8. **Identificar o contexto social da questão** — Compreender a pressão de circunstâncias particulares em que a questão sobre conceitos é posta pode ajudar na análise. É muito útil imaginar *quem* faria tal questão, *por que razão* e *quando*, de modo a identificar motivações particulares de sua proposição.
9. **Identificar a ansiedade subjacente à proposição da questão** — A disposição de espírito e o motivo de quem faz (ou poderia fazer) a questão conceitual que se está considerando são importantes para a análise. Este ponto é bastante relacionado ao anterior. Ambos dirigem-se não aos aspectos mais universais dos conceitos, mas, ao contrário, ao que pode ser particular e idiossincrático em seu uso.
10. **Identificar os resultados práticos da questão** — Também relacionado aos dois passos anteriores, é útil refletir sobre as consequências práticas de responder a questão de uma forma ou outra, de modo a identificar os objetivos e significados da própria formulação da questão.
11. **Ponderar as consequências de determinadas respostas para a linguagem** — o último passo, depois de todas estas análises, consiste em ponderar quais respostas fazem mais justiça aos usos do conceito. Por exemplo, se ao analisar o conceito de democracia eu radicalizar a ideia de que é o povo, diretamente e sem representantes, que deve exercer o poder, então talvez eu não encontre nenhum exemplar de democracia na história. Isso empobrece o conceito e retira-lhe a utilidade ao bani-lo de nosso vocabulário prático.

## Armadilhas no uso da linguagem

Devemos, na aplicação da técnica da análise de conceitos, tomar bastante cuidado com as seguintes armadilhas que o uso da linguagem pode nos apresentar:

1. *Crença em objetos abstratos* — não há uma realidade formal onde poderemos encontrar as respostas sobre as questões conceituais. Devemos buscá-las apenas nos usos da linguagem em situações específicas de comunicação entre pessoas. A análise de conceitos fundamenta-se, pois, no contextualismo.
2. *Confusão entre fato e valor* — cuidado com conceitos carregados de valor e palavras com evocações emotivas.
3. *Implicações ocultas* — é preciso conscientizar-se sobre as implicações não declaradas de determinados termos.
4. *Tautologia* — evitar em demasia o erro nos leva a afirmar apenas tautologias, afirmações evidentemente verdadeiras, que são certas, porém pouco informativas e desinteressantes.
5. *Extensão do significado* — não estender nem reduzir demais o significado de um conceito apenas para que ele se adapte à sua resposta.
6. *Pensamento mágico* — cuidar para que a forma simples e as aparentes conexões causais da linguagem comum não nos influencie a simplificar demais a análise.

## As sete atividades necessárias para escrever um texto que responde uma pergunta sobre conceitos

Wilson, por fim, indica as etapas ou atividades que o estudante deve executar quando for, por exemplo, escrever uma dissertação que responde a uma pergunta sobre conceitos. Aqui os conselhos são particularmente práticos.

1. Isole a questão sobre conceitos de outras questões a ela misturadas e trate da análise conceitual antes das outras questões.
2. Aplique os onze passos acima para cada conceito envolvido na

- questão e para a relação proposta entre os conceitos.
3. Com base no passo anterior, desenvolva um diálogo mental interior a propósito do conceito. Proponha-se perguntas e responda-as.
  4. Volte à própria pergunta, para eliminar aspectos irrelevantes tratados no passo anterior, e reforçar os mais importante.
  5. Relacione, por escrito, com base nas etapas 3 e 4, os argumentos a serem desenvolvidos e a conclusão a que vai chegar.
  6. Escreva sua resposta-ensaio, ponto por ponto, interligando-os.
  7. Releia e corrija o que escreveu.

### **Alguns últimos esclarecimentos sobre a técnica**

De modo algum esta breve exposição pretende-se completa ou mesmo apresenta-se como substituto ao texto original. Ainda que a própria apresentação que Wilson faz de seu método seja também econômica e esquemática, seu texto é rico em exemplos, detalhes, exercícios e explicações e deve ser consultado por todos que queiram compreender e utilizar de fato sua técnica. Também não deveríamos permitir que o esquematismo exagerado aqui apresentado nos levasse a interpretar mal o método de Wilson, como se ele fosse uma espécie de manual de auto-ajuda, do tipo: *Pense com clareza em onze passos!* Não se trata disso. O que Wilson pretende com seu livro é apenas ajudar os estudantes a pensarem por si mesmos. Ajudá-los a sistematizar e organizar suas ideias, a revelar e considerar possibilidades encobertas. Mas esta ajuda está longe de ser mágica, mística ou hipnótica. É pedagógica. Exige o esforço do estudante e a colaboração do professor. O entendimento, propriamente dito, do método e de sua riqueza não se dá pela memorização destas sequências de passos e etapas, mas sim pela observação de exemplos de sua aplicação e, principalmente, pelo seu exercício, executado individualmente e em grupo. Meu objetivo aqui foi o de esboçar as linhas gerais da análise de conceitos, apenas para dar sentido à discussão das próximas seções.

## O que deve um não-filósofo saber sobre filosofia?

Voltemos agora à questão sobre a adequação ou não da análise de conceitos ao conteúdo da disciplina de filosofia no ensino médio. Há três aspectos fundamentais sobre a filosofia que deveríamos levar em consideração ao definir seu conteúdo para o ensino médio. Sua *história*, suas *áreas* e seus *métodos*. Por um lado é evidente que a filosofia confunde-se com sua própria história e não existe propriamente filosofia sem que se leve em consideração sua história. Mas a filosofia é a mais antiga das disciplinas. Sua história é um assunto extremamente vasto e especializado. Abordar a filosofia no ensino médio sob a perspectiva histórica me parece pouco produtivo. Não há tempo nem possibilidade de aprofundamento suficientes para tornar viável esta abordagem. Algumas notícias históricas, um grande mapa temporal com os principais filósofos e temas cronologicamente dispostos devem em algum momento ser apresentados. Mas não acredito que a história possa fornecer o caminho para a filosofia no ensino médio.

Por outro lado, das áreas tradicionais da filosofia (metafísica, teoria do conhecimento, ética, política, lógica e estética) qual parece mais próxima dos nossos assuntos do dia a dia? Ou melhor, qual destas áreas que sendo minimamente estudada por todo cidadão comum poderia trazer mais benefícios à nossa sociedade? Eu não tenho dúvidas de que é a ética. Para todas as outras áreas há disciplinas cujos assuntos pelo menos as tocam. A lógica aproxima-se da matemática e da linguagem, a estética das artes, a política é abordada em história, geografia e ciências sociais, a teoria do conhecimento espalha-se entre a linguagem, matemática e ciências naturais. Até aspectos da metafísica são vistos nas ciências e na matemática. Mas a ética é deixada de lado. Talvez por conta da tradicional ligação no Brasil entre educação e religião, a ética tenha sido esquecida. As congregações religiosas, que administram nossas escolas particulares mais tradicionais, ensinam moralidade cristã nas aulas de religião. Mas não ensinam ética. Eu acredito que nossa sociedade se beneficiaria bastante se todos os seus cidadãos soubessem que as questões sobre a melhor maneira de vivermos nossas vidas, sobre o que é certo e o que é errado, sobre o bem e

o mal podem ser abordadas pela razão pura especulativa; que elas são completamente independentes da religião e anteriores ao estabelecimento de qualquer lei ou ordenamento jurídico.

Por fim, também acredito que os métodos da filosofia constituem um tema sobre o qual vale a pena investir no ensino médio. Creio que nossa sociedade também se beneficiaria se todo cidadão soubesse que existe uma disciplina, a filosofia, que trata de muitos assuntos distintos através de uma perspectiva puramente racional e especulativa. Que é possível lançar o pensamento sobre determinados assuntos de modo organizado e sistemático e que ao fazer isso conseguimos levantar questões importantes e fundamentais que nos ajudam a resolver problemas práticos que sempre extrapolam o âmbito das demais ciências e disciplinas. Mas é evidente que no ensino médio temos que fazer escolhas. Creio que é importante que os estudantes experimentem a filosofia. Que se debrucem sobre questões e tentem solucioná-las utilizando a razão especulativa. Nesta tarefa poderão ser parcialmente guiados e orientados por seus professores, que aproveitarão situações específicas para apresentar temas e autores caros à história da filosofia.

Então, retomando, dos três aspectos fundamentais da filosofia, sua história, suas áreas e seus métodos, creio que o programa do ensino médio deveria privilegiar a especificidade do método racional especulativo aplicado a questões éticas. Que a disciplina de filosofia seja, neste contexto, mais próxima de atividades práticas, de tarefas que envolvam a reflexão especulativa sobre questões conceituais ligadas principalmente ao âmbito da ética. Os outros aspectos e áreas deveriam aparecer apenas complementarmente, como um pano de fundo a ajudar o estudante a entender o lugar e abrangência da filosofia.

Se voltarmos então à forma mais dramática de nossa questão motivadora, sobre qual deve ser o assunto da última aula de filosofia da vida de um cidadão comum, a resposta que eu daria seria que o aluno deve sair de sua última aula de filosofia da vida tendo compreendido que a razão, o pensamento especulativo sistemático, é o nosso principal instrumento para tratar inúmeras questões importantes e em especial para tratar das questões ligadas ao discernimento sobre a melhor forma

de vivermos individualmente e coletivamente. E nas aulas anteriores à esta última ele deve ter praticado isto. Ele deve ter se deparado com questões práticas e percebido suas conexões com questões mais conceituais e filosóficas. Deve ter praticado sua razão especulativa nestas questões e deve ter aprendido algumas técnicas e métodos que nos ajudam a sistematizar nossas especulações racionais de modo a torná-las mais eficientes. Deve, além disso, ter se deparado com temas variados caros à história da filosofia e ter sido parcialmente guiado por seu professor a entender que estes temas, e as várias possibilidades de abordagens que a razão aponta, foram tratados pelos principais filósofos da história.

### **Filosofia sem filósofos?**

Talvez você, como algumas das pessoas para quem apresentei esta proposta, esteja já um pouco irritado se perguntando: mas como é possível tratar as questões filosóficas à revelia das teorias e dos filósofos que no decorrer da história as propuseram e estudaram? Será possível colocar questões conceituais e abordá-las racionalmente sem o estudo sistemático dos autores que se debruçaram anos sobre estas questões? Esta proposta não seria um abandono da própria filosofia? Não seria até uma afronta e uma tentativa de diminuir a filosofia a uma técnica mental?

Bem, é possível que alguns pensem mesmo desta forma e que nenhum de meus rápidos argumentos os convença do contrário. Afinal este é um ponto polêmico que costuma marcar uma divisão bastante radical entre duas tradições filosóficas que se convencionou chamar de *filosofia continental* e *filosofia analítica*. Não defenderei nenhuma das duas tradições. Começo, no entanto, defendendo destas críticas o próprio John Wilson, que não propôs a análise de conceitos como substituta da filosofia mas, como vimos, a propôs como uma técnica para ajudar os estudantes do ensino médio a pensarem e escreverem com mais clareza e, com isso, saírem-se melhor no exame vestibular.

Mas é evidente, como aponta o próprio Wilson, a proximidade da técnica da análise de conceitos com os métodos empregados

pelos “modernos filósofos da linguagem do eixo Oxford-Cambridge” (Wilson 2005, 125), que é como, há 50 anos, Wilson chamava os filósofos analíticos de então. Podemos entender a análise de conceitos como uma tentativa de sistematizar algumas das práticas mais correntes entre os filósofos analíticos.

Um dos capítulos de seu livro, aliás, é dedicado exatamente à reflexão sobre as relações entre suas técnicas de análise de conceitos e a filosofia. Neste capítulo ele esboça e compara duas abordagens metafilosóficas distintas, ou seja, duas concepções sobre o que é a filosofia. A primeira e mais popular delas é a de que filosofia se relaciona diretamente com um modo de encarar a vida e a realidade. “Tem a ver com o que as pessoas são, com o que fazem e sentem, com seu comportamento, suas emoções suas crenças e juízos morais” (Wilson 2005, 123). É neste sentido que se usa popularmente a expressão ‘a filosofia de fulano é tal e tal’. A filosofia como um todo seria um conjunto destas filosofias individuais que dependeriam, cada uma delas, do indivíduo que as porta. E cada uma destas filosofias seria uma mistura dos motivos, comportamentos e valores de seus portadores.

Platão nos pintará um tipo de vida; Aristóteles, outro; Bertrand Russell, um terceiro. Filósofos diferentes criticarão diferentes estilos de vida. O indivíduo lê os filósofos e faz sua escolha sozinho. [...] A objeção a esta visão geral é que, aqui, o filósofo é pouco mais que uma espécie de gerente de galeria de arte na qual se exibem quadros de diferentes estilos de vida, que ali ficam expostos à luz, são criticados, avaliados e, finalmente, comprados. O filósofo cuida de expô-los, explicá-los, avaliá-los, e assim por diante. As pessoas compram o que lhes interessa. Parece que não há lugar, de fato, para uma avaliação *racional*, que não há critério pelo qual um “quadro” possa ser julgado melhor do que outro. Há várias opções alternativas: pode-se comprar um Epicuro ou uma obra da escola estoica de pintura; um Bentham ou um Kant; um D. H. Lawrence ou um Arcebispo de Cantuária. O debate a respeito de que quadro comprar torna-se vago e sem sentido. (Wilson 2005, 124)

A segunda abordagem metafilosófica é uma reação radical a esta primeira. Segundo ela



o filósofo não tem absolutamente qualquer vínculo *direto* com estilos de vida, motivações, comportamentos ou valores. Ele é um analista da linguagem, que se dedica à verificação e ao significado dos enunciados, bem como ao uso lógico das palavras. O filósofo não está interessado no que as pessoas pensam sobre a vida (muito menos em como escolhem comportar-se); só lhe interessam as palavras com as quais as pessoas expressam seus pensamentos. Enunciados a respeito de Deus têm significado? A noção de verdade é aplicável a juízos morais? O que significamos com a afirmação de que um homem age livremente? Essas são questões de natureza linguística, que giram em torno do emprego de palavras como “significado”, “verdade”, “liberdade”, dentre outras. (Wilson 2005, 125)

Wilson aponta como vantagem desta segunda abordagem metafilosófica o fato dela nos ajudar a perceber os equívocos da primeira. Mas se esta fosse a sua (ou a nossa) opção sobre o que é a filosofia, então estaríamos definitivamente no campo da filosofia sem filósofos. A filosofia se reduziria de fato a um conjunto de técnicas e métodos racionais e abstratos e os filósofos teriam para a filosofia a mesma importância que os matemáticos têm para a matemática, ou os cientistas têm para as ciências naturais. Não que os matemáticos e os cientistas não tenham importância alguma em suas áreas. Eles têm. Sem eles suas disciplinas não existiriam. Mas nada, nenhuma de suas particularidades faz parte de suas teorias. Podemos formar excelentes matemáticos e cientistas naturais em nossas universidades sem falar-lhes nada sobre os criadores e as circunstâncias em que foram criadas as teorias que são aprendidas. Nenhum físico precisa ler qualquer texto original de Newton ou Galileu. Nenhum matemático precisa ler Euclides. Aliás, este é o método mais eficiente. História da matemática e das ciências são disciplinas complementares, servem apenas à cultura e ilustração. Não são disciplinas básicas de formação. Será que podemos fazer o mesmo em um curso superior de Filosofia?

Wilson, no entanto, critica também esta segunda abordagem e a considera insuficiente como um programa completo para a filosofia. E sua crítica se baseia na concepção de que a linguagem, diferentemente da matemática, não está em um âmbito abstrato e objetivo, onde

questões semânticas sobre os termos que empregamos para conceber a realidade, como as acima formuladas, podem ser objetivamente abordadas e solucionadas. Ele assume a postura bastante wittgensteiniana de que a linguagem é uma “forma de vida”. A linguagem que cada um de nós usa faz parte de nossa intimidade, de nossa identidade pessoal, é parte integrante de nossa individualidade. Temos um “equipamento conceitual” com o qual percebemos e damos significado ao mundo, do qual a linguagem é apenas um sintoma. (Wilson 2005, 126)

Mas embora este equipamento conceitual extrapole em muito a linguagem, a análise da linguagem é sim um bom modo de investigá-lo.

Para descobrir a postura de um homem diante do mundo e torná-lo consciente desta postura para que ele possa modificá-la, um bom método consiste em ver como ele fala e torná-lo consciente de sua linguagem. (Wilson 2005, 126)

Wilson, então, argumenta mais em favor desta noção ampliada de linguagem. Nossa linguagem vai muito além dos símbolos. Ela compreende um modelo de pensamento, com categorias, conceitos e modos de pensar que não são abstrações universais mas sim co-extensivos com o estilo de vida de cada um de nós. (Wilson 2005, 127) A linguagem, portanto, não envolve apenas aquilo que nos é comum, que compartilhamos universalmente, pois o que amplia a noção de linguagem para além de uma abstração universal são exatamente as peculiaridades e particularidades de cada um de nós. Tanto somos, cada um de nós, com nossas idiossincrasias e particularidades, partes constituintes da linguagem, quanto somos, cada um de nós, constituídos por ela. Nosso uso da linguagem é uma parte de nós e entender a maneira como a usamos é um bom método para entendermos a nós mesmos.

O que Wilson não afirma explicitamente, mas está de fato propondo é uma nova abordagem metafilosófica que liga as duas anteriores, mantendo de cada uma delas o que falta à outra. Da segunda ele mantém o método linguístico-conceitual. Fazer filosofia continua sendo, para Wilson, primordialmente uma atividade de análise linguística. Só que agora a linguagem é vista deste modo ampliado. Há métodos precisos e objetivos para entendermos o modo como conceitos e

termos são utilizados e a partir daí extrairmos seus significados. No entanto, seus significados não são descobertos objetivamente em um ambiente semântico abstrato. Seus significados são características nossas. Fazem parte deles nossos valores, nossas crenças, nossas emoções, nossos comportamentos, nosso “modo de encarar a vida e a realidade”.

É exatamente este o ponto que indica a união da segunda abordagem metafilosófica à primeira. Estamos sim naquela galeria de arte onde os quadros com os diferentes estilos de vida que os filósofos propõem estão expostos. Mas com os métodos racionais da filosofia, não estamos mais tão perdidos e confusos, tendo que escolher o que comprar baseados apenas em nossas inclinações pessoais. Temos um método racional que funciona como um crítico de arte a nos aconselhar. É possível apontar defeitos e qualidades às opções que se nos apresentam, e se não há possibilidade em todos os casos de escolha objetiva, há um terreno, um campo onde podemos expor as diferenças, explicitá-las e compreendê-las.

A função do filósofo não é (como sustenta o primeiro ponto de vista) simplesmente apresentar uma visão moral, uma visão sobre os relacionamentos pessoais, uma teoria da estética ou da religião, e comparar a “sua” com outras opiniões, deixando que o indivíduo escolha por si mesmo [...], nem a função da filosofia é (como afirma o segundo ponto de vista) simplesmente analisar a linguagem da moral, da estética e da religião, já que a simples análise não esclarece as regras do jogo, em profundidade suficiente. Cabe ao filósofo, como sua principal função, esclarecer o modo como, de fato, os jogos são jogados; esclarecer *o que é* resolver uma questão moral; *o que é* ter uma religião; *o que é* amar alguém ou ser amigo de alguém. (Wilson 2005, 131–132)

Devemos, portanto, ler todo texto filosófico procurando observar se e como ele efetua esta tarefa de esclarecimento. Mais do que procurar *o filósofo* e a sua escolha entre opções sobre a moralidade, a liberdade, a beleza, o conhecimento ou o ser, devemos procurar no texto esclarecimentos sobre em que consiste fazer cada uma destas escolhas. Qual é, por exemplo, o jogo que estamos jogando quando as possíveis escolhas sobre o significado do termo liberdade estão em

questão? O filósofo, evidentemente, estará lá no texto. Mas não é a ele que devo buscar. A sua presença será apenas um indicador, uma medida do quanto este jogo depende ou não de mim, de minha individualidade, minha particularidade. E quanto mais o filósofo aparece, mais o jogo é dependente de mim, menos claras estão suas regras e menos esclarecida está a questão. Esta “eliminação do filósofo” pode ser entendida como uma meta ideal. Inatingível, mas ainda assim idealmente buscada. Um mito, como o mito da verdade, cuja obtenção é impossível, mas cuja busca motiva toda a atividade do conhecimento.

A filosofia, portanto, tem lugar sempre que nos deparamos com questões que nos desnorream. Para as quais não sabemos com clareza qual é o jogo e suas regras. Estas questões filosóficas reproduzem-se no dia-a-dia da vida. Recorrentemente nos percebemos tendo que participar de jogos cujas regras não conhecemos bem. Há muita gente

desnorream com aspectos das suas vidas; desnorream de um modo que pede uma educação voltada para a consciência de si mesmo, para a percepção de como cada um, de fato, encara o mundo e a si mesmo, para uma reformulação do seu equipamento conceitual. A *esta* educação chamo de educação para a filosofia. (Wilson 2005, 134)

Wilson, reconhecendo os fortes vínculos entre “nossa psicologia profunda, nosso comportamento, nossos estilos de vida, nosso equipamento conceitual, nossas crenças mais autênticas e a língua na qual nos expressamos” considera por isso que a “formação de filósofos meramente como analistas da linguagem é absurdamente inadequada”. (Wilson 2005, 134) A formação do filósofo exige muito mais. Exige que ele se familiarize com todos os campos do saber e formas de criação que possam influenciar nosso equipamento conceitual: as artes em geral, *música, pintura, literatura,...* as ciências humanas, *psicologia, história, etc.*

Mas a filosofia é essencialmente especulação racional e por isso a sua “caixa de ferramentas” básica é linguística. Não podemos subestimar a enorme dificuldade e perplexidade que as questões filosóficas nos impõem. “É preciso que haja absoluto rigor lógico para que

o jogo da filosofia tenha um objetivo e não seja simples galeria em que se exibam diferentes conceitos”. (Wilson 2005, 136)

A análise de conceitos surge, portanto, apenas como uma ferramenta no equipamento do filósofo, mas uma ferramenta muito necessária por ser um ótimo modo de gerar conscientização. Uma coisa, pelo menos, todos sempre podemos fazer: sempre podemos perguntar “O que significa isto?” (Wilson 2005, 137)

Mas longe de esgotar-se na análise de conceitos, a filosofia precisa, necessariamente, do auxílio de todos os outros campos do conhecimento. Principalmente das artes e humanidades. O seu centro, porém, é a especulação racional e sistemática, e o método da análise de conceitos de Wilson apresenta-se como um caminho a este centro viável a todo cidadão comum.

Se voltarmos, então, mais uma vez, à nossa pergunta sobre o que deve um não-filósofo saber sobre filosofia, a proposta de Wilson de uma “educação para a filosofia” me parece bastante razoável. Concentrar, no ensino médio, os esforços nos filósofos, suas ideias principais e sua sucessão na história é assumir o risco de manter o aluno na concepção metafilosófica da galeria de arte. No lugar disso, se oferecermos ao aluno uma técnica de sistematização da razão especulativa, se a oferecermos como um saber prático, onde a maior parte do tempo e energia são gastos no exercício e aplicação desta técnica, se tais exercícios e aplicações privilegiarem as questões relacionadas à ética, à melhor forma de vivermos individualmente e coletivamente, se os alunos forem parcialmente guiados, no decorrer destes exercícios, a dirigir sua atenção a algumas das questões e abordagens caras à história da filosofia, e a perceber, nas possibilidades e caminhos que sua própria razão aponta, semelhanças com abordagens tradicionais e se, além disso, o aluno estiver, em outras disciplinas e áreas, ampliando seus conhecimentos nas ciências, artes e humanidades, então estaremos lhe oferecendo a melhor formação filosófica que consigo imaginar para um não especialista.

## **Referências**

RYSIEW, P. Epistemic contextualism. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*: Winter, 2011.

WILSON, J. *Pensar com Conceitos* (2a ed.). Coleção Ferramentas. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

## A FILOSOFIA COMO APRENDIZAGEM PARA A VIDA

Maria da Conceição Xavier de Almeida

*Dedico esse ensaio a Walter Pinheiro,  
filósofo da vida*

A sintonia da formação profissional com os problemas da sociedade é imperativa, mas não deve ser considerada suficiente. Que seja nas áreas das chamadas ciências da vida, ciências exatas e ciências humanas, um ensino educativo, como denomina Edgar Morin, deve habilitar o estudante para fazer uso de suas plenas potencialidades como espécie humana e também como cidadão de seu tempo. Isso vale, por consequência, para a formação do filósofo.

As escolas e universidades são lugares privilegiados de aprendizagem da cultura, das regras de convivência em sociedade, do exercício da reflexão e projeção de futuros. Como fenômenos, a vida e a cultura têm seus próprios fluxos e são relativamente independentes do tratamento teórico do qual nos valem em nossas salas de aula. Mas parece correto afirmar que a arte de pensar sobre a vida que nos é dada a viver, e aquela que projetamos para o futuro, faz toda a diferença. A reflexão a posteriori sobre nossa história individual e coletiva, a autocrítica do presente, a escolha de princípios e valores para viver o cotidiano e, acima de tudo, a construção de horizontes futuros é a marca distintiva da espécie humana, da condição humana. Somente nós humanos dizemos ‘era uma vez’, imputamos sentido aos fenômenos, duplicamos a realidade, sofremos as dores da alma, somos seres da transcendência, da ilusão e do sonho. Somente nós sonhamos acordados, isto é, criamos utopias e idealidades que, mesmo intangíveis, nos movem durante toda a vida.

Dessa perspectiva, longe de se restringir a um laboratório de diagnósticos e prontuários sociais ou a um banco de estocagem de soluções imediatas para responder e amenizar as tragédias cotidianas da odisseia humana, a educação precisa ser, também, e acima de tudo, mais retotalizadora, projetiva e emancipatória. Operativa e fomentadora de

respostas técnicas, sim. Mas não podemos, sobretudo como professores de filosofia, abdicar do cultivo da razão crítica, da reflexão fundamental, da arte de gostar, alimentar e gerir os valores inalienáveis da condição humana: o direito à vida, à informação, aos benefícios do progresso, à uma cultura plural e à felicidade.

Educar é ensinar e aprender a viver, diz Edgar Morin nos livros *A cabeça bem-feita* (2000a) e *Os sete saberes necessários a educação do futuro* (2000b). Daí porque a educação tem como papel primordial formar pessoas comprometidos com a sociedade, isto é, com homens, mulheres e crianças que precisam superar a experiência do tempo maquínico da repetição pelo trabalho, para poder viver e não somente sobreviver.

Em seu último livro, *O pensamento sentado – sobre glúteos, cadeiras e imagens*, Norval Baitello Junior (2012) problematiza os des-caminhos de uma vida em sociedade marcada excessivamente pelas tecnicidades. Trata-se de um livro que deveria chegar a todos os cursos de filosofia em qualquer nível de ensino. Um livro que pergunta sobre a vida que vivemos. Tendo como interlocutores Aristóteles, Goethe e Nietzsche, mas também pensadores inaugurais e pouco lidos nas universidades como Aby Warburg, Dietmar Kamper, Harry Pross, James Hillman, Tetsuro Watsuji e Vilem Flusser, o autor expõe e desdobra uma tese central que tem como metáfora o número excessivo de cadeiras por habitante do planeta. O sedentarismo e o consumo das imagens comprometem a arte do bom pensamento, uma ecologia da ação e o cultivo de talentos propriamente humanos.

De fato, a redução de nossas mais humanas habilidades e talentos tem comprometido uma crítica social que é urgente e inadiável. As aptidões para o pensamento nômade e criativo, os deslocamentos corporais e imaginativos, a nobre e radical arte de pensar para além do que está posto, as estratégias intelectuais criativas, a condição de flâneur que permite aos humanos desenhar sempre novos caminhos, em uma palavra, as reservas de complexidade, estão cada vez mais adormecidas por uma sociedade utilitária, consumista. Expressos por meio de uma narrativa admirável, esses argumentos poderiam servir de tópicos ou



princípios para a formação dos professores de filosofia.

As ideias de Baitello Junior encontram ecos vibrantes nas reflexões do filósofo italiano Giorgio Agamben. No livro “*O que é o contemporâneo? e outros ensaios* (2009) estamos diante de uma nova concepção de contemporâneo, que ultrapassa os limites temporais e históricos. Contemporâneo é o sujeito que tem a maestria de ler e compreender o mundo a partir das sombras e da escuridão. “Pode dizer-se contemporâneo apenas quem não se deixa cegar pelas luzes do século e consegue entrever nessas a parte da sombra, a sua íntima obscuridade” (2009, p. 63 e 63). Ou ainda: “o contemporâneo é aquele que percebe o escuro do seu tempo como algo que lhe concerne e não cessa de interpretá-lo, algo que, mais do que toda luz, dirige-se direta e singularmente a ele” (idem, p. 64). A reproblemática da noção de contemporâneo por Agamben (noção vulgarizada pelo uso ampliado demais), politiza a reflexão sobre a matriz do pensamento filosófico e a formação de mestres capazes de suscitar nos estudantes um pensamento encarnado, crítico e emancipatório e, ao mesmo tempo, um pensamento que se desenraiza das contingências históricas do presente e do estritamente local.

No mesmo caminho de uma formação para a vida Albert Einstein já havia posto seus pés e sua caneta. Para ele, não podemos nos comprometer com uma educação prioritariamente técnica, voltada tão somente para a formação de profissionais para atuar na sociedade. No livro *Como vejo o mundo* (1981), o pai da teoria da relatividade não poupa palavras para se posicionar em favor de uma educação que religue conhecimentos técnicos e humanísticos. Diz ele:

Não basta ensinar ao homem uma especialidade. Porque se tornará assim uma máquina utilizável, não uma personalidade. É necessário que adquira um sentimento, um senso prático daquilo que vale a pena ser empreendido, daquilo que é belo, do que é moralmente correto. A não ser assim, ele se assemelhará, com seus conhecimentos profissionais, mais a um cão ensinado do que a uma criatura harmoniosamente desenvolvida. Deve aprender a compreender as motivações dos homens, suas quimeras e suas angústias para determinar com exatidão seu lugar exato em relação a seus próximos e à comunidade. (EINSTEIN, 1981, p. 29)

São as reflexões essenciais, advindas do contato vivo entre professores e alunos, que farão a diferença no processo de formação, uma vez que essas reflexões “de forma alguma se encontram escritas nos manuais” (EINSTEIN, 1981). Por isso, Einstein aconselha “com ardor as humanidades, essa cultura viva, e não um saber fossilizado” (idem, idem). A atualidade das reflexões de um físico que marcou a história das ciências modernas se torna ainda mais expressiva quando ele fala dos excessos do sistema de competição e da especialização prematura que, segundo ele, “sob o falacioso pretexto de eficácia, assassina o espírito” (Idem). Como se fosse pela ressonância de um eco, as palavras de Einstein são repronunciadas algum tempo depois pelo roqueiro inglês John Lennon. “Creio que a maioria das escolas são prisões. A cabeça das crianças é aberta, e fazem-na ficar estreita para que vá disputar nas salas de aula. Isso é irracional”, disse certa vez Lennon.

Hoje esse panorama começa a mudar. E isso porque vivemos um tempo de reorganização da cultura científica e humanística. Multiplicam-se os livros que tratam da crise dos paradigmas. Instituições estatais encarregadas das políticas educacionais e de pesquisa explicitam metas que sugerem novas arquiteturas curriculares e de investigação. Transdisciplinaridade e interdisciplinaridade, entre outros vocábulos, aparecem como critérios desejáveis nas agências de financiamento. As pesquisas se abrem para as novas estratégias de método e se organizam de maneira múltipla, mesmo que grande parte delas, usando rubricas novas, mantenham os limitados procedimentos analíticos da fragmentação. No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – falam já há algum tempo de temas transversais e aproximação de áreas de conhecimento. Concepções de interface, alargamento de fronteiras e expressões no plural, ou compostas, redefinem territórios disciplinares: Ciências da Terra, Nanotecnologia, Psicobiologia, Bioengenharia, Engenharia Genética, Etnomatemática, Etnobiologia e Etnopesquisa são algumas evidências de uma ciência nascente, mais conjuntiva, menos fragmentada.

Podemos e devemos ser otimista diante desse novo panorama, mas restam ainda dois obstáculos importantes a transpor que, penso

eu, constituem juntos a missão dos mestres de filosofia, ainda que não seja exclusivamente deles essa missão. Transpor esses obstáculos é promover caminhos de bifurcação na história do conhecimento científico. Quais são essas mudanças de rota, essas bifurcações?

A primeira diz respeito a oposição entre filosofia e ciência. Tal oposição, que circunscreve territórios disciplinares e métodos distintos, já foi problematizada por autores como Bruno Latour (1994), Isabelle Stengers (2002) Ilya Prigogine e Isabelle Stengers (1984) Edgar Morin (1982) entre outros tantos. Mesmo que não caiba no espaço desse ensaio tratar de um tema tão polêmico, porque diz respeito à reserva de poder dos saberes, cabe-nos perguntar sobre uma disjunção construída por nós – já que as ciências modernas, como todas as outras formas de representação do mundo, são criações da cultura.

Fruto dessa disjunção entre filosofia e ciência é certamente a classificação esquizofrênica de que são vítimas pensadores como Gaston Bachelard e Karl Marx, entre tantos outros. Bachelard, por exemplo, é por vezes dividido em dois – um onírico, de livros como *A poética do devaneio*, *A terra e os devaneios da vontade*, *Fragments de uma poética do fogo*, *A água e os sonhos*, *O direito de sonhar*, e outro, o cientista que escreveu *O novo espírito científico*. Marx é fragmentado entre um humanista e um cientista, e assim por diante. O prêmio Nobel de Química de 1977, Ilya Prigogine, era chamado de “o poeta da termodinâmica”: elogio ou estranheza e ironia?

Refletir em sala com os estudantes sobre a inteireza de homens e mulheres que são construtores da cultura científica é missão da filosofia. Se perguntar hoje sobre a pertinência e o valor operativo das separações entre especulação e experimentação, também. Se para isso forem necessários códigos de mensagens que nos autorize, pela própria ciência instituída a fazer tais questionamentos abramos nossos ouvidos e nossos computadores para prestar atenção aos sintomas da religação dos conhecimentos já em curso há algum tempo.

A julgar pelos importantes encontros da comunidade científica no nível internacional, podemos alimentar focos de esperança num conhecimento mais afinado com a compreensão multidimensional

dos fenômenos, mais atento à ética do conhecimento, mais sensível ao imponderável e aos mistérios do mundo. Se hoje podemos denominar de complexidade e transdisciplinaridade a esse cenário, desde os anos 50 do século passado relevantes colóquios internacionais começaram a anunciar protocolos e princípios que desenham as bases da convergência e do diálogo entre áreas de especialidades da ciência, o reencontro entre ciência e filosofia, tanto quanto propugnam pelo destaque ao papel ético e social da ciência e da educação. A Conferência de Pugwash criada em 1955 por Albert Einstein e Bertrand Husserl e reinstalada em 1999; os encontros de Córdoba (1979), Tsukuba (1985), Veneza/UNESCO (1986), Vancouver/UNESCO (1989), Belém/UNESCO<sup>1</sup> (1992), Arábida (1994), Tóquio (1995), Haward (2002), e agora, o II Congresso Mundial de Transdisciplinaridade (Vitória, 2005) são sintomas, cada um a seu modo, da autocrítica da ciência e da reformulação de seus métodos e práticas.

O diálogo entre áreas distintas de especialidades; a aceitação do princípio da incerteza de Heisenberg e da complementaridade de Niels Bohr; a articulação entre ciência, arte e espiritualidade; a redução do distanciamento entre universidade e sociedade; o direito à informação por parte dos cidadãos comuns; o exercício menos arrogante e esotérico da ciência; uma nova aliança entre cultura científica e cultura humanística; a convivência e partilha com outros modos de experiência e compreensão do mundo; e o exercício de valores como a solidariedade, a ética da compreensão, da hospitalidade e da responsabilidade são, entre outros, indícios e sintomas de uma educação mais afinada com os desafios de uma reflexão fundamental sobre o homem e o mundo no nosso século.

Favorecer uma sensibilidade mais plena do sujeito diante de si e do mundo, talvez seja um dos princípios fundamentais a resguardar para fazer nascer um outro modo de conhecer da ciência. Mas é preciso dizer que a abertura de vetores de sensibilidades mais plenos não advirá – principalmente, nem preferencialmente – das reformulações

---

<sup>1</sup> Os encontros patrocinados pela UNESCO fazem parte da programação do Fórum sobre Ciência e Cultura.

teóricas, conceituais, axiomáticas, metodológicas. Essa abertura certamente emergirá de sujeitos que se cobrem uma auto-eco-organização, ou seja, que se exercitem como sujeitos implicados no mundo; na teia da vida; no conjunto social; na construção mítica; nos desmandos da civilização; na poética da natureza; no destino da espécie; na servidão dos despossuídos das benesses do progresso; nas reminiscências dos torturados dos campos de concentração nazistas; na curiosidade das crianças; no perigo de extinção das espécies; na obstinação de projetar e fazer acontecer uma verdadeira convivência humana.

É de um sujeito impregnado pelo desejo dessa metamorfose que se pode esperar uma reorganização da arquitetura curricular e do ensino da filosofia. Os projetos político-pedagógicos são instrumentos manipulados por sujeitos de carne e osso, com suas singularidades, leituras subjetivadas do mundo e das teorias. Nenhuma mudança, revolução ou metamorfose se faz por decreto, por normas. A fratura entre ciência e filosofia precisa ser reproblematicada como já foi colocado. Com isso não se diluem campos de especialidades, mas os aproximam e fazem dialogar. Se ciência e filosofia são as duas faces do mesmo conhecimento, como advoga Edgar Morin em seus livros sobre a reforma da educação e do ensino, cabe à filosofia o lugar da reflexão fundamental, do pensar bem, do cultivo dos valores e da formulação de uma ética a serviço das práticas investigativas no interior das diversas ciências. Em síntese, cabe ao ensino da filosofia facilitar o cultivo das reflexões que, por tradição, cabe ao filósofo –que bem poderia ser concebido como um cientista da experimentação noológica. Nesse novo cenário, as salas de aula são laboratórios de experimentos reflexivos capazes de, de fato, transformar o mundo.

Ao segundo ponto de bifurcação chamo de manifesto contra a tirania do conceito. Para fazer valer a natureza coletiva das ideias, parto de algumas ideias de Gaston Bachelard e Gilles Deleuze.

Começemos por Gaston Bachelard, em *Poética do Espaço*. “Os conceitos são gavetas que servem para classificar os conhecimentos; os conceitos são formas de confecção que desindividualizam os conhecimentos vivos. Para cada conceito há uma gaveta no móvel das

categorias. O conceito é um pensamento morto, já que ele é, por definição, pensamento classificado” (op. cit., p. 88).

Os conceitos são ferramentas cognitivas, operadores do pensamento, instrumentos do trabalho intelectual, modelos abstratos que permitem ordenar e compreender o mundo fenomenal. Como sabemos, ferramentas, instrumentos e modelos *são meios e nunca fins*. Qualquer sacralização do conceito ou defesa conceitual concerne a uma atitude intelectual que amesquinha o pensamento, pois os meios não devem se sobrepor aos fins.

Os conceitos, como potencializadores da pesquisa científica precisam ser lapidados, refeitos, ampliados e adequados ao objetivo de compreender o fenômeno do qual tratamos.

Os conceitos são construções humanas. Têm historicidade. Eles nascem, crescem e vivem por meio de nós. Mas também morrem quando chega a sua hora, quando não oferecem mais campo de luminosidade para a compreensão do que queremos conhecer. Em *Conversações*, Gilles Deleuze fala da vida dos conceitos nos sistemas abertos de ideias. Assinala sua força crítica, política e de liberdade, desde que eles estejam ligados à imanência e à circunstância e nunca à essência.

Todo mundo sabe que a filosofia se ocupa de conceitos. Um sistema é um conjunto de conceitos. Um sistema é aberto quando os conceitos são relacionados a circunstâncias e não a essências. Mas, por outro lado, os conceitos não são dados prontos, eles não preexistem: é preciso inventar, criar os conceitos, e nisso há tanta criação e invenção quanto na arte ou na ciência. Criar novos conceitos que tenham uma necessidade, sempre foi a tarefa da filosofia. É que, por outro lado, os conceitos não são generalidades à moda da época. Ao contrário, são singularidades que reagem sobre os fluxos de pensamento ordinários: pode-se muito bem pensar sem conceito, mas desde que haja conceitos há verdadeiramente filosofia...Um conceito é cheio de uma força crítica, política e de liberdade.” (DELEUZE, 1996, p. 45 e 46)

Dessa perspectiva, os conceitos não devem nos servir como âncoras, uma vez que a função da âncora é manter o barco parado. Eles

se assemelham mais a remos que nos fazem mover nas águas dos saberes pelas quais navegamos e no mundo fenomênico. Ao contrário da âncora, os remos nos permitem avançar, percorrer e ultrapassar círculos, rodopiar, remover os obstáculos superficiais. Essa metáfora ajuda a pensar a natureza nômade dos conceitos. Para Deleuze, o *nomadismo* é uma qualidade essencial para a filosofia. Pensar dentro do espaço da incerteza, também.

É preciso pensar em termos incertos, improváveis: eu não sei o que sou, tantas buscas ou tentativas necessárias, não narcísicas, não edipianas – nenhuma bicha jamais poderá dizer com certeza ‘eu sou bicha’. O problema não é ser isto ou aquilo no homem, mas antes o de um devir inumano, de um devir universal animal: não se tornar um animal mas desfazer a organização humana do corpo, atravessar tal ou qual zona de intensidade do corpo, cada um descobrindo as suas próprias zonas e os grupos das populações e as espécies que o habitam.” (idem p. 21)

Nada contra os conceitos. Eles são nossas ferramentas de trabalho, mas é preciso mantê-los em seu lugar. Se abrirmos mão da tirania do conceito para nos acercarmos do valor operativamente aberto das noções, talvez aí encontremos os alimentos de sentido que permitem, agora sim, voltar para o conceito para abri-lo e deixá-lo respirar o oxigênio da história da realidade e do fenômeno do qual fala o conceito.

Há “dois tipos de noções científicas, mesmo se concretamente elas se misturam. Há noções exatas por natureza, quantitativas, equacionais, e que não têm sentido senão por sua exatidão: estas, um filósofo ou um escritor só pode utilizá-las por metáfora, o que é muito ruim, porque elas pertencem à ciência exata. Mas há também noções fundamentalmente inexatas e, no entanto, absolutamente rigorosas, das quais os cientistas não podem prescindir, e que pertencem ao mesmo tempo aos cientistas, aos filósofos, aos artistas. Trata-se de dar-lhes um rigor que não é diretamente científico, e quando um cientista chega a esse rigor, ele é também filósofo, ou artista. (idem, p. 42)

É bom lembrar que o mundo das teorias e dos conceitos é ao mesmo tempo *produto* do mundo vivido e *produtor* de realidades. Por isso mesmo é na relação entre o espaço da *historicidade* coletiva

e da *singularidade* individual que faz sentido a produção da ciência. Além disso, os conceitos e as teorias excedem por vezes o vivido, ou se constituem em apenas um fragmento da vida. Eles são sempre *mais*, ou *menos*, que a vida e os fenômenos que pretendem explicar.

O compromisso do intelectual e do cientista-cidadão não é, pois com a teoria nem com os conceitos, mas por meio deles, com uma sociedade mais justa, mais livre, mais feliz, mais leve, mais viva. Para nutrir as sementes de uma insatisfação fundamental e de uma ira criadora que politiza o pensamento, e fazer do conhecimento um meio de transformação e não um fim em si mesmo, é necessário ao mesmo tempo humildade e obstinação.

Entretanto, se é fundamental ser parcimonioso e humilde quando fazemos ciência, não é necessário nos acovardarmos nem abrir mão de nossas convicções por mais radicais que elas possam parecer. Podemos e devemos sair fora da linha, inventar novos caminhos, anunciar conhecimentos proibidos, discutir hipóteses não plausíveis, ideias inacabadas, impertinentes, ir no contra fluxo do estabelecido. Foi assim que se deram os avanços na ciência, que se anunciaram novas interpretações para os mesmos fenômenos. Foi assim que fizeram Descartes, Galileu, Copérnico, Comte, Marx, Beethoven, Newton, Einstein, Prigogine. É certo que aos contra fluxos criadores se opuseram, e se oporão sempre, as forças de resistência ao novo, ao que desestrutura a certeza anterior. Essas forças de resistência (os paradigmas) são importantes apesar de indesejadas por parte do cientista criador. São elas que completam o anel antropológico que se autofecunda pela inovação e conservação, responsáveis principais pela dinâmica e permanência das sociedades humanas.

Como acredito que é preciso advogar em favor do novo, uma vez que a resistência a ele já está dada e é da ordem da contingência, trago de volta Gilles Deleuze para nos lembrar que há um preço a pagar pela inovação na ciência:

No momento em que alguém dá um passo fora do que já foi pensado, quando se aventura para fora do reconhecível e do tranquilizador, quando precisa inventar novos conceitos para



terras desconhecidas, caem os métodos e as morais, e pensar torna-se, como diz Foucault, ‘um ato arriscado’, uma violência que se exerce primeiro sobre si mesmo. As objeções feitas a um pensador ou mesmo às questões que lhe colocam vêm sempre das margens, e são como bóias lançadas em sua direção, porém mais para confundi-lo e impedi-lo de avançar do que para ajudá-lo: as objeções vêm sempre dos medíocres e dos preguiçosos. (op. cit. p. 128)

Trata-se, pois, de uma escolha. Bifurcar ou permanecer na repetição. Bifurcar, para fecundar novos acontecimentos (interpretativos, teóricos ou práticos) ou permanecer no aconchego tranquilizador da certeza e do estabelecido pelo consenso, pela cultura, pelas regras e metodologias científicas. Produzir bifurcações conceituais e interpretativas ou fortalecer a couraça dos conceitos que tanto nos têm ajudado a ver o mundo é um dos desafios com os quais temos que dialogar no cotidiano da construção da filosofia e da ciência. Esse desafio não é tão grande assim. Ele é o tamanho de cada um de nós e supõe a difícil, mas prazerosa, arte do exercício da liberdade. É oportuno lembrar que a ciência ainda é o espaço onde a liberdade é menos vigiada, uma vez que ela inicia sua fecundação no nicho do pensamento, lugar inacessível a qualquer controle.

Bifurcar e abrir-se à incerteza ou permanecer na repetição do que nos basta, porque reafirma nossas verdades: essa é uma questão inaugural e ao mesmo tempo arcaica na história do pensamento filosófico. Cabe ao intelectual fazer a sua escolha e a sua aposta, qualquer que seja ela. Seja qual foi a escolha estaremos, ainda e sempre, no domínio do conhecimento como uma produção humana que abriga, simultaneamente, vida e morte, criação e permanência.

De qualquer forma, é do impulso da bifurcação que advém o fenômeno novo, a nova interpretação, a originalidade do ato de conhecer. Se para isso é necessário reafirmar a descontinuidade como a alavanca de novas cartografias do pensamento e reconhecer que a ciência é a habilidade de lidar com o difícil, nada mais estaremos fazendo senão trazer de volta as reflexões tão pertinentes de Gaston Bachelard.

Encarem a química difícil e reconhecerão que entraram num reino novo de racionalidade. Essa dificuldade da ciência contemporânea será um obstáculo à cultura ou representa um atrativo? Segundo acreditamos, ela é a própria condição do dinamismo psicológico da pesquisa. O trabalho científico exige precisamente que o pesquisador crie dificuldades. O essencial é que essas dificuldades sejam reais, que sejam eliminadas as falsas dificuldades, as dificuldades imaginárias. (BACHELARD, 1977, p. 176)

## Referências

- BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1979.
- BACHELARD, Gaston. *Epistemologia: trechos escolhidos*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.
- BAITELLO JUNIOR, Norval. *O pensamento sentado: sobre glúteos, cadeiras e imagens*. São Leopoldo/RS: Ed. Unisinos, 2012.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- EINSTEIN, Albert. *Como vejo o mundo*. Tradução H. P. de Andrade. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.
- LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000a.
- MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Lisboa: Europa-América, 1982.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000b.
- PRIGOGINE, Ilya; STENGERS, Isabelle. *A nova aliança*. Brasília: Ed. Universitária de Brasília, 1991.
- PRIGOGINE, Ilya. *Ciência, razão e paixão*. 2. ed. (Org. Maria da Conceição de Almeida e Edgard de Assis Carvalho). São Paulo: Ed. Livraria da Física, 2009 (Coleção Contextos da Ciência).
- PRIGOGINE, Ilya. *Do ser e do devir*. Entrevistas a Edmond Blattchen. São Paulo: UNESP/EDUEPA, 2002 (Coleção Nomes de Deuses).
- STENGERS, Isabelle. *A invenção das ciências modernas*. São Paulo: Ed. 34, 2002.

## O ENSINO DE FILOSOFIA COMO EXPERIÊNCIA DO PENSAR

Alessandro Rodrigues Pimenta

### Aspectos ideológicos na relação entre Ensino de Filosofia e cidadania

Numa tradição juspositivista, a obrigação e as sanções se efetivam mediante a existência de uma normatividade explícita nos códigos. Observando-se a última alteração legal, percebe-se que o ensino de filosofia segue esta perspectiva. A Lei 11.684 de 2008, que revoga o inciso III do § 1 do art. 36 da Lei 9.394/1996, tornando a filosofia e a sociologia disciplinas obrigatórias no currículo do Ensino Médio, é uma conquista, mas igualmente, uma alteração substancial na configuração desta disciplina.

IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio (Lei 11.684/2008).

III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania (Lei 9.394/1996).

de ser uma sombra, em meados da década de 90 do século passado, modelos de cidadanias empregados pelas disciplinas Educação Moral e Cívica e OSPB. Por outro lado, se o exercício da cidadania for entendido como a *Aufklärung* Por vários anos, a discussão em torno da obrigatoriedade da filosofia como disciplina se deveu à interpretação de que a redação da LDB de 1996 não era imperativa no que tange à sua inserção na grade curricular, mas se tratava, tão somente, de “domínios de conhecimento” que poderiam ser efetivados em outras disciplinas, como por exemplo, Literatura, História, ou Geografia. Tais domínios estariam contidos na

Por vários anos, a discussão em todo da obrigatoriedade da filosofia como disciplina se deveu à interpretação de que a redação da LDB de 1996 não era imperativa no que tange à sua inserção na grade curricular, mas se tratava, tão somente, de “domínios de conhecimento”

que poderiam ser efetivados em outras disciplinas, como por exemplo, Literatura, História, ou Geografia. Tais domínios estariam contidos na formação do discente ao fim do Ensino Médio. Essa interpretação foi endossada pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo com a simpatia de vários estados da federação que seguiram o mesmo entendimento, já que a ausência de determinação legislativa não apontava para nenhum descumprimento legal dos estados. O que chama à atenção é o aspecto redentor que os conhecimentos de filosofia e sociologia deveriam ter. Eles se justificavam como necessários ao exercício da cidadania. Tratava-se de um falso princípio. Filosofia e Sociologia não ocupavam sequer as grades curriculares, mas, contraditoriamente, eram conhecimentos basilares ao exercício da cidadania. Inicialmente, ficou a interrogação a respeito do espaço real que a filosofia e a sociologia ocupariam, pois havia uma presença, híbrida ou líquida, quando muito. O ensino de filosofia não se justifica à medida que leva ao exercício da cidadania, como talvez nenhuma disciplina passaria por este crivo: *Ne sutor ultra crepidam* (Não vá o sapateiro além das sandálias).

Acrescente-se que não se sabe qual conceito exato de cidadania está subentendido na lei de 1996. Por um lado, não deixa kantiana, muitas disciplinas se enquadrariam. Não seria um privilégio nem uma característica específica da filosofia ou da sociologia. Exercício da cidadania é, portanto, uma expressão vaga e ambígua que, em 2008, foi exonerada da legislação. A inclusão da disciplina mediante a promulgação da Lei 11.684/08 é, portanto, uma alteração, mais que curricular, ideológica, já que compreensões redentoras não mais existem na última redação. Talvez, é importante notar que, nem a escola como um todo tenha ou consiga esta função de formar para a cidadania. Se esta suspeita for correta, Stiner (1979) não estaria de todo enganado quando fala dos falsos princípios da educação.

## Uma concepção de ensino de filosofia e a sacralização de um método

A profissionalização do ensino de filosofia no Brasil não pode desconsiderar a institucionalização do Departamento de Filosofia da Universidade de São Paulo. As décadas de 30 e 40 do séc. XX são muito importantes, à medida que uma compreensão histórico-metodológica faz a genealogia do modo de se fazer filosofia no Brasil. Trata-se, então, de compreender o que se denominou missão francesa. Ainda que vários professores compusessem esta missão, dois se destacam, Martial Gueroult e Victor Goldschmidt, pela preocupação teórico-metodológica a partir da história da filosofia.

A história da filosofia pode ser abordada sob dois aspectos, o *quid fact* e o *quid iuris* (GUEROULT, 2000, p. 159). Legítima ou não, a história da filosofia é um fato. Gueroult se preocupa como a história da filosofia, mais que um fato importante e pouco contestável, é primordial para o próprio exercício da filosofia. Diferente da ciência, o passado da filosofia não se estabelece somente pelos erros, já que “a ciência só é de ontem pelos erros, hoje denunciados como tais, que fazem dela uma não-ciência” (GUEROULT, 2000, p. 161). Depreende-se que a história da ciência e a ciência, nota Gueroult (2000, p. 161), não possuem os mesmos objetos de investigação. Percebe-se, assim, uma segunda diferenciação no modo de entronização da filosofia. Enquanto a história da ciência é contingente, no que tange à realização da atividade científica, a história da filosofia é uma condição necessária: “Além disso, diversamente do que ocorre nas ciências, a história da filosofia é, de fato, o principal instrumento de iniciação à filosofia e, para a filosofia, permanente inspiração” (GUEROULT, 2000, p. 162). Certamente, quando se afirma que a história da filosofia é uma condição necessária, não se segue, diferentemente de Gueroult, que ela seja uma condição suficiente. O entrave, então, entre história da filosofia e filosofar emerge.

Se, na atividade científica, a consideração temporal de uma teoria se estabelece pelo fato de que a mesma fora ultrapassada por outra e a esta última se aplica o termo presente, na filosofia não ocorre o mesmo, já que um pensador do presente não é mais verdadeiro que

um pensador do passado. Não existe uma filosofia mais verdadeira que outra. Este termo *veritas*, comum nos ambientes filosóficos não se aplica aqui. É mais adequado, quando se considera a ordem interna das razões, denominar uma filosofia, teoria ou sistema como coerente. Os sistemas filosóficos não são uns mais verdadeiros que os outros, entretanto uns são mais coerentes que outros, observado a arquitetônica do que o estruturalismo chamou de ordem das razões (GUEROULT, 2007, p. 244). Portanto, não se diz que uma filosofia, segundo Gueroult, prova sua verdade ou refuta definitivamente qualquer outra (GUEROULT, 2000, p. 162).

Numa cultura reducionista como a nossa, onde os saberes são valorizados por sua pseudo-cientificidade e esta subornada à utilidade e à técnica, dizer que o termo verdade no estudo da filosofia é inadequado leva a uma ruptura, não fácil, todavia desafiadora nas práticas pedagógicas, pois o professor deveria mostrar como várias filosofias são coerentes, ainda que heterogêneas e mesmo contraditórias a ponto de impossibilitarem qualquer síntese ou mesmo hierarquias (GUEROULT, 2000, p. 168), como por exemplo, pretendia o ecletismo dos séc. XVIII e séc. XIX. Ainda que a metodologia estruturalista de Gueroult e Goldschmidt tenha sido utilizada como uma alternativa eficaz ao nacionalismo da primeira metade do séc. XX no Brasil, seus focos originais eram o ecletismo e às análises de cunho sociológico, histórico ou mesmo psicologizantes.

Há a instauração, em cada sistema filosófico, de uma realidade completa e original em quase sua totalidade (GUEROULT, 2000, p. 170) que não se subordina ao tempo histórico, mas à lógica interna. Dito de outro modo, cada filosofia se constituiria um sistema fechado que só poderia ser analisado do ponto de vista de sua arquitetônica ou coerência internas. Estas considerações teórico-metodológicas de Gueroult apontam para um distanciamento da filosofia em relação à ciência e à arte. O distanciamento da filosofia em relação à ciência se estabelece pela relação com seu passado. O passado para a ciência seria o lugar da não-verdade, já a filosofia não é categórica quanto a isso, pela noção de coerência. Distancia-se da arte, à medida que a filosofia

procura ser uma teoria do real (GUEROULT, 2000, p. 170). Não deixa de ser um problema, um sistema que se justifique à proporção que sua coerência interna é forte e, igualmente, pretenda ser uma explicação do real.

O que está em questão é a condição de se realizar um estudo filosófico cujas respostas não se deixem levar por concepções psicológicas, sociológicas ou mesmo sínteses proposta pelo ecletismo. Em 19 de outubro de 1970, na Faculdade de Filosofia da Universidade de Ottawa, Gueroult pronuncia a conferência *Méthode en histoire de la philosophie*. Logo no início, faz-se a defesa de que seu método deve ser avaliado em razão de seus resultados e os mesmos podem ser encontrados em suas obras sobre Descartes ou Malebranche, por exemplo (GUEROULT, 1970, p. 8). A coerência interna da qual se falou é denominada de dianoemática. Cabe ao historiador de ideias investigar e reconstruir a ordem das razões, diferentemente de outros historiadores que investigam fatos. Para Gueroult, esta atividade é a condição de possibilidade para a experiência filosófica. Trata-se de “uma maneira de olhar a matéria desta história, isto é, dizer os sistemas como objetos tendo em si mesmos um valor, uma realidade que se refere somente a eles e se aplica somente a eles” (GUEROULT, 1979, p. 243). Dessa forma, a história da filosofia é compreendida a partir de dois ângulos: história horizontal e história vertical. A história horizontal é a sucessão de filosofias ao longo do tempo e a história vertical trata das doutrinas nelas mesmas, busca-se a aclaração da dianoemática. É esta segunda que interessa à filosofia

Aqui, abre-se ao historiador da filosofia um novo ponto de vista. As doutrinas são vistas nela mesmas. Todos os esforços tendem à fixação e ao aprofundamento de seu sentido nos fins da meditação filosófica. O historiador se fixa em *monografias*. É o lugar do que eu chamarei de história vertical da filosofia, história menos propriamente histórica que a outra, menos preocupada com o movimento coletivo das ideias, mas filosófica no sentido que ela persegue a significação profunda de tais ou tais obras postas uma a uma. (GUEROULT, 1970, p. 10. Grifos do autor)

As práticas docentes sofrerão, especialmente no Brasil, grande influência do estruturalismo, pois o que se pretendia com a dianoemática era ter condições objetivas da experiência filosófica nela mesma. O resultado foi fazer do método, não o caminho, como a própria etimologia propõe, mas uma finalidade em si mesma. Porchat (2005, p. 112), em *Discurso aos estudantes sobre a pesquisa em filosofia*, ao fazer uma revisão crítica de sua prática docente estrutural se pergunta sobre os limites deste método: os alunos são preparados para a prática da Filosofia como são preparados para a prática da história da filosofia?

### **Legado do método estrutural nos PCNs**

Exacerbado era o nacionalismo no exercício da filosofia nas primeiras décadas do séc. XX.

Eis uma maneira de nacionalizar a filosofia que é, sem dúvida, importante para nós e significativa para aqueles que estudam a cultura dos países novos ou subdesenvolvidos. Empregamos de propósito a expressão ‘nacionalizar a filosofia’. O Brasil passa hoje por uma fase de nacionalismo estridente, resultado de uma tomada de consciência intensa de nossa condição de país subdesenvolvido, que luta para adquirir, no concerto das nações uma posição de menor dependência. O sentimento nacionalista se explica pelas condições sociais, políticas e econômicas do país. Ele tem sua razão de ser mesmo se toma um rumo ingênuo. (...) **Esses nacionalistas julgam contrário ao bom senso interessar-se por Platão, Descartes ou Kant neste país jovem e oprimido por problemas urgentes, dentre os quais a educação primária não é o menor.** (TEIXEIRA, 2003, p. 197. Grifo meu)

Existiu, em determinado momento histórico, o entrave entre história da filosofia e exercício do pensamento como anulação nesta história, limitado a um nacionalismo no qual a filosofia seria refém de contextos sócio-culturais. O artigo de Lívio Teixeira, *Algumas considerações sobre a filosofia e o estudo da história da filosofia no Brasil*, escrito décadas atrás, mostra-se atual, já que permanece, não raras vezes, a insistência nessa discussão que fez sentido há meio século, mas não o faz mais, visto que o que é mais importante discutir é como



a história da filosofia colabora para o exercício do pensar e ainda se realmente colabora. Uma discussão em torno do questionamento a respeito da legitimidade da história da filosofia, hoje, é uma anacronismo. Demonstração disto é que em 1993, Leopoldo e Silva ressoando uma discussão já desnecessária, insiste na corroboração anacrônica das teses de Teixeira e Gueroult: “o ensino de filosofia não pode prescindir da história da filosofia” (LEOPOLDO E SILVA, 1993, p. 801).

No Brasil, o problema entre as décadas de 40 e 70 do séc. XX era a profissionalização da filosofia em detrimento de filosofias nacionalistas ou tomistas em âmbitos religiosos. Não há uma disjunção necessária entre o estudo da história da filosofia e o filosofar propriamente dito. É possível e mais comum filosofar, privilegiadamente na universidade, a partir da história da filosofia, mas é importante notar que a história da filosofia não é condição de possibilidade para todo e qualquer filosofar. Há pensadores que conheciam muito bem a história da filosofia como Heidegger e outros menos conhecedores como Wittgenstein, o que não foi nem uma vantagem, nem um impedimento para o exercício do pensamento. O impedimento, já alertado por Teixeira, é a limitação do pensamento ao contexto ou a sacralização de um método que já mostrou seu esgotamento.

E para corrigir as pretensões nacionalistas que surgem presentemente no Brasil, é preciso que nos recordemos, ainda uma vez, que a história da filosofia é condição da própria filosofia. (TEIXEIRA, 2003, p. 200)

A legislação de 2008, citada anteriormente, não deveria ser o foco? Certamente. Entretanto, como a filosofia o foi e ainda o é ministrada, por excelência, na universidade e é nesta instituição que se formam os professores para o Ensino Médio, o modo de fazer filosofia na universidade influencia, portanto, diretamente seus formandos, futuros professores. A formação ou a de-formação universitária podem ser um facilitador ou obstáculo, já que o estruturalismo se afirmou como um método privilegiado. Não é incomum os currículos das licenciaturas possuírem uma face bacharelesca e as disciplinas pedagógicas serem consideradas de segunda ordem. Estes dois pontos citados são

apenas frutos de um ensino cuja história não se remete simplesmente ao Ensino Médio. Mesmo os PCNs (1999, p. 331) quando tratam da Filosofia demonstram a influência do estruturalismo. Os *Parâmetros* indicam, assim como o estruturalismo, a importância da reconstrução da ordem interna das razões, mas posterior ou concomitante a isto, são igualmente necessárias a reflexão e a crítica, a partir dos clássicos da filosofia a respeito da realidade contemporânea. Se isto demonstra a presença do método estrutural no documento, demonstra, igualmente, um avanço à medida que não mais o texto é limitado a si mesmo, mas é uma linguagem a ser rigorosamente decifrada e, a partir dela, pensar problemas que incomodam os sujeitos envolvidos. Dessa forma, a sensibilização é, diferentemente do que defende Aspis e Gallo (2009), parte inicial, mas igualmente parte final de um processo educativo. Talvez o exercício do pensar não se dê num processo de criação de conceitos, mas no fato de fazer um caminho como o pensador o fez e usar desse caminho para outras possibilidades onde o erro ou o acerto não são os mais importantes, mas a utilização de teses já conhecidas a problemas novos, ou ainda, a desconstrução das teses do pensador estudado e o desvelamento do que está por trás dito e que o pensador não colocou claramente. A possibilidade de erros ou o erro propriamente dito no filosofar não é um impedimento, pois erros das mais variadas espécies são encontrados nos filósofos de todas as épocas. A experiência do pensamento se dá pela avaliação de teses, pelo exercício, não somente pela pretensão de verdade. Trata-se, portanto, de uma ação do pensamento.

### **Exercício do pensar: do conceito de filosofia ao filosofar como événement**

O ensino de filosofia e o filosofar pressupõem, não de modo contingencial, mas necessariamente, um conceito de filosofia. Isto deve ser uma evidência para o professor e, com o desenvolvimento da disciplina, aos alunos também. Uma compreensão do que vem a ser a filosofia certamente interfere nas escolhas de conteúdos e abordagens preferenciais, assim como nas práticas pedagógicas. Na história

da filosofia, há inúmeras definições, das quais, destacam-se três aqui: a impossibilidade da definição da filosofia defendida por Gonçalo Palácios (1996), a filosofia como aclaração de conceitos em Ernst Tugendhat e filosofia como criação de conceitos, segundo a perspectiva de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Palácios (1996) argumenta que toda tentativa de uma definição universal da filosofia fracassaria, sinteticamente, pelo fato de que qualquer definição excluiria pensadores já consagrados pela história da filosofia. Acrescente-se, ainda, que outros dois fatores impossibilitariam tal definição: não há objeto nem método privilegiados. Não há, portanto, filosofia, mas filosofias, “a filosofia de cada filósofo não é mais que uma autobiografia intelectual, que a filosofia de cada autor reflete seu modo particular de ser” (PALÁCIOS, 1996, p. 49). Já Tugendhat (2005) entende a filosofia como a arte de tornar claros conceitos e o exercício de uma boa argumentação. Ao chamar de arte, Tugendhat mostra o papel importante do mestre que é diferenciado do professor. A este último, a transmissão de conteúdos o caracteriza, já ao primeiro é exigido um pouco mais, ou seja, ajudar os alunos nessa ação do pensamento que consiste em filosofar e a prática e o domínio desta arte é uma característica do mestre.

Penso que a filosofia consiste no esclarecimento de conceitos centrais de nosso entendimento. Isso significa que o que se deve aprender em filosofia não são informações, mas é antes uma ação. O aluno tem que aprende uma ação. Em que consiste esta ação? Numa boa aclaração e numa boa argumentação – são essas duas coisas eu pensaria. (TUGENDHAT, 2005, p. 140)

O mestre é aquele que conhece bem a arte e a exercita. Mas em que consiste esta arte da qual fala Tugendhat? Aclaração de conceitos consiste no exercício de perguntar se os filósofos analisados têm ou não razão (TUGENDHAT, 2005, p. 140). Na maioria das vezes, não o tem e fazendo o percurso da argumentação das teses, o mestre na companhia dos alunos verifica os limites de determinada filosofia. Não se trata de criação de conceitos como o propõe Deleuze, ainda que isto possa ocorrer, mas se trata, em sala, do exercício do pensar no qual os conteúdos não são a finalidade, mas esta consiste na própria ação que,

preferencialmente, acontece quando o professor é um mestre, ou seja, é aquele que conhece e pratica a arte (TUGENDHAT, 2005, p. 142). Filosofar é arte que consiste na avaliação de conceitos tornados claros. Isso evita tanto precipitações e uma pedagogia autoritária, cujas teses de pesadores, não são realmente avaliadas, mas parafraseadas.

Experiência ou exercício do pensar é, certamente, uma expressão mais abrangente e conveniente que a criação de conceitos proposta por Deleuze. Ela teria mais lugar nas salas de aula. A este exercício chamo de ato de filosofar. Este ato de filosofar é um acontecimento, évènement segundo a definição de Badiou. Àquilo que Badiou chama de acontecimento é, aqui, evocado para se entender o filosofar. Em *O Ser e o evento*, Badiou (1996) define o acontecimento como aquilo que rompe com uma situação. Ora, o ato de filosofar, entendido como criação de conceitos na perspectiva de Deleuze, ou mesmo como aclaração de conceitos segundo Tugendhat não pode desconsiderar que se trata de um évènement, à medida que rompe com uma situação. É uma nova concepção de sujeito que se estabelece e que filosofa. Um sujeito que se constrói no “desejo de filosofia” (BADIOU, 1994, p 11). Alain Badiou indica que o desejo de filosofia é composto por quatro elementos: a) A revolta, a recusa de permanecer satisfeito com o instalado; B) A lógica, o desejo de uma razão coerente; C) O universal, a recusa do que é particular e fechado e D) A aposta, o gosto pelo encontro e pelo acaso, o engajamento e o risco. Claro que estes elementos que compõe o desejo de filosofia se opõem ao mundo contemporâneo. Segundo Badiou (1994, p. 13-14), o mundo prefere a gestão, as imagens instantâneas, incoerentes e passageiras. A universalidade aceita é a do dinheiro. Busca-se segurança, ao passo que a aposta assusta.

O acontecimento que instaura nova concepção de sujeito que motivado pelo desejo de filosofia é afetado de tal modo que não mais pode se recusar a filosofar. Não há filosofia sem este *páthos*. Ainda que a lógica, entendida como desejo de uma razão coerente, seja um dos elementos do desejo de filosofia, o ser-afetado perpassa todo o filosofar. Por isso, é possível compreender a originalidade dos filósofos. Como se estabelece tal originalidade? Ser-afetado é uma condição pessoal e

esta pode causar uma intuição fundamental. Ora, não há linguagem solipsista no filosofar, mas quando o ser-afetado procura dar razões a esta intuição fundamental, quando procura comunicar e convencer, ou seja, quando procura realizar a passagem do singular ao universal ou, pelo menos, ao coletivo, tem-se o ato de filosofar.

Por que um pensador se dedica a um problema e não há outro? Por que um problema se torna, para ele, mesmo que seja por algum tempo, importante? Este problema é um incômodo e enquanto professor de filosofia e filósofo, este événement, esta afecção inicial, incomoda de tal maneira que uma resposta solipsista não satisfaz. Aqui, tem-se uma separação entre afecções que se tornam origem de problemas filosóficos e as que não. Trata-se da comunicabilidade. Àquela cuja resposta é satisfeita na individualidade não se encontra a filosofia, já naquelas cuja passagem é pretendida e buscada na transposição do singular ao universal, a filosofia pode brotar.

Este singular ou pessoal, cuja intuição fundamental se converte em explicação racional, Julio Cabrera (2010, p. 19), em *Diário de um filósofo no Brasil* considerou como o *desde* da filosofia. Note-se, em concordância com Cabrera que este *desde* não é simplesmente geográfico, esse *desde* é conceitual. Talvez, o *desde* de um pensador seja, por exemplo, a ética aristotélica como Ricoeur. A afecção é pessoal, mas a resposta pode possuir um *desde* que se remete à alteridade. Há uma dialética entre o *desde* conceitual e contextual. O próprio Aristóteles, nota Gueroult, fê-lo ao interpretar Platão em função de sua teoria das quatro causas (GUEROULT, 2000, p. 164.). Dessa forma, a singularidade da afecção e da intuição fundamental não contradiz ou desconsidera a história da filosofia, mas a torna um passado vivo, ou uma presentificação de ideias que temporalmente (*Krônos*) se encontram distantes, mas permanecem vivas conceitualmente (*kairós*). No exemplo acima, consideram-se as ideias vivas em dois sentidos, a saber, a atualidade de muitas ideias e conceitos da história da filosofia e apropriação de um filósofo por outro. Quando o segundo caso ocorre, ainda que inicialmente se preserve a fonte, ela, como uma célula viva, está em mudança, não é mais a mesma, é uma subjetividade ferida pela

alteridade. Dito de outro modo, esta apropriação é realizada em virtude do événement, interpretada segundo ele, por isso, os Heráclitos de Hegel, Nietzsche e Heidegger, não se identificam, mas se identificam com as filosofias dos pensadores que dele se apropriaram. Trata-se, sim, de uma desterritorialização. Isso pode e deve ser feito em sala de aula. Em todas, certamente, não, mas o ensino de filosofia é um exercício e a identidade do mestre mencionada por Tugendhat é fundamental. O exercício do pensamento no ensino de filosofia implica uma nova subjetividade do professor de filosofia que, além de análises estruturais, faz da sala de aula um lugar privilegiado do desejo de filosofia e de uma experiência do pensar.

## Referências

ASPIS, Renata e GALLO, Silvio. *Ensinar filosofia: um livro para professores*. São Paulo: Atta, 2009.

BADIOU, Alan. *O ser e o evento*. Rio de Janeiro: Zahar/UFRJ, 1996.

\_\_\_\_\_. *Para uma nova teoria do sujeito*: Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 1999.

CABRERA, Julio. *Diário de um filósofo no Brasil*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *O que é Filosofia?* São Paulo: Ed. 34, 1997.

GOLDSCHMIDT, V. Remarques sur la méthode structurale en histoire de la philosophie. *Manuscrito*, v. 2. Campinas: Ed. Unicamp, 1982.

GUEROULT, Martial. O problema da legitimidade da história da filosofia. *Reflexão*, n. 78. Campinas: Puc-Campinas, 2000.

\_\_\_\_\_. Lógica, arquitetônica e estruturas constitutivas dos sistemas filosóficos. *Trans/Form/Ação*, vol.30, no.1. Marília: Unesp, 2007.

\_\_\_\_\_. *La méthode en histoire de la philosophie*. Conferência pronunciada na Faculdade de Filosofia da Universidade de Ottawa em 19 de outubro de 1970. Ottawa, 1970.

LEOPOLDO E SILVA, Franklin. Currículo e formação: o ensino de filosofia. *Síntese*, vol. 20, nº 63. Belo Horizonte: CES, 1993.

PALÁCIOS, Gonçalo. *Alheio olhar*. Goiânia; UFG, 2004.

\_\_\_\_\_. Filosofia, impossível defini-la. *Philosophos*, vol. 1.nº 1. Goiânia: UFG, 1996.

PIMENTA, Danilo e PIMENTA, Alessandro. O ensino de filosofia e o ato de filosofar. *Revista Evidência*, vol.7, n. 7, Araxá: Uniraxá, 2011.

PORCHAT, Oswaldo. Discurso aos estudantes sobre pesquisa em filosofia. In.: TUGENDHAT, Ernest et al (Org.) *A filosofia entre nós*. Ijuí: Ed. Unijui, 2005.

STINER, Max. *Le faux principe de notre éducation ou l' humanisme et le réalisme*. Paris: Aubier Montaigne, 1979.

TUGENDHAT, Ernest. A filosofia como exercício na universidade. In.: TUGENDHAT, Ernest et al (Org.) *A filosofia entre nós*. Ijuí: Ed. Unijui, 2005.





## ENSINAR A FILOSOFIA OU ENSINAR A FILOSOFAR?

Adan John Gomes da Silva  
Ana Maria de Carvalho Bezerra

### Introdução

Após ter declarada sua obrigatoriedade, em 2 de julho de 2008 pelo então presidente José de Alencar, o ensino de filosofia no nível médio conquistava uma vitória para aqueles que o consideravam imprescindível para a educação brasileira. Contudo, vários anos como disciplina optativa trouxeram à filosofia uma consequência incômoda, que se reflete na pergunta: como ensiná-la? Afinal, a liberdade de que esta gozava no que dizia respeito a sua didática, fruto da falta de um conteúdo programático preciso, levou os então professores a adaptar o ensino da filosofia a suas preferências pessoais, fossem conteudísticas ou didáticas.

Essas divergências se agrupam em mais ou menos duas posições. De um lado, temos a opinião de que a filosofia deve ser ensinada tomando como modelo o ensino de história, ou seja, a filosofia pode ser exposta como uma disciplina histórica, de forma linear e objetiva. Por outro lado, alguns respondem a essa questão com a alternativa temática, isto é, a filosofia deve ser apresentada ao aluno a partir dos problemas com que ela tem se defrontado ao longo de sua história.

Neste trabalho, pretendo apresentar uma solução a essa dicotomia entre ‘ensinar a filosofia ou ensinar a filosofar’. Tal solução, na verdade, questiona se de fato pode ser feita tal distinção entre as abordagens histórica e temática no ensino de filosofia, levando em conta se uma dessas escolhas em detrimento da outra não levaria a um empobrecimento e conseqüente descaracterização da filosofia.

Nesse sentido, o trabalho se divide em três partes. Na primeira, exponho alguns conceitos básicos da filosofia tal como ela tem sido ensinada nos cursos de ensino superior e nos manuais com os quais seus alunos fundamentam sua formação. Em seguida, exponho a distinção entre as abordagens histórica e temática como alternativas dirigidas

ao ensino médio, enfatizando a divergência e os problemas envolvidos em sua escolha. Concluo apresentando um argumento que, ao mesmo tempo em que unifica essas duas abordagens, dissolve a dicotomia entre ensinar filosofia e ensinar a filosofar, resolvendo o problema.

## O que é filosofia?

Um ponto de partida óbvio para todo aquele que deseja se ocupar dos problemas envolvidos no ensino de filosofia é apresentar uma definição satisfatória do que quer que esta seja, incluindo aí seus traços característicos, seus objetos de pesquisa e as questões típicas com as quais ela se ocupa. Por essa razão, uma definição da filosofia antecipa alguns dos problemas envolvidos na prescrição de uma didática própria ao seu ensino, já que é a partir dela que retiraremos os critérios para avaliar se o que se ensina aos estudantes de ensino médio pode de fato ser batizado com esse nome. Assim, torna-se uma tarefa obrigatória lidarmos com a questão da definição da filosofia se quisermos atingir o objetivo deste trabalho. A satisfação desse primeiro requisito, contudo, fornece já uma série de dificuldades, sendo um tema controverso mesmo entre os filósofos. Com efeito,

Uma objeção feita frequentemente à tentativa de prover uma explicação unificada da natureza da filosofia é a de que se trata de uma matéria tão multifacetada e mutável, que qualquer esforço para capturá-la em um arcabouço teórico estará destinado ao fracasso. (COSTA, 2005, p. 8)

Não obstante, acreditamos que a tarefa de definir a filosofia, embora difícil, não seja impraticável<sup>1</sup>, uma vez que os filósofos têm sido relativamente eficientes em distinguir o conhecimento legitimamente filosófico de qualquer outro (ver, por exemplo, PALACIOS, 2007). E desde que atentemos para a satisfação de alguns requisitos descritivos, acreditamos que essa meta seja alcançável até mesmo em um trabalho tão modesto.

Atentemos, pois, para os dois principais requisitos descritivos.

---

<sup>1</sup> Essa é, inclusive, a tese defendida por Cláudio.

Primeiro, uma definição da filosofia não pode ser tão ampla a ponto de incluir, juntamente com todas suas etapas históricas, também áreas que têm sido consideradas distintas dela, como a religião ou a ciência. Além disso, tal definição da filosofia traria a desvantagem de ser excessivamente vaga e pouco informativa acerca das suas características (COSTA, 2005).

Por outro lado, devemos evitar também uma definição muito restritiva. Embora gozasse da vantagem de ser precisa quanto à caracterização da filosofia, é ao mesmo tempo bastante exclusiva, isto é, nega a muito do empreendimento legitimamente filosófico o título de filosofia.

Tendo essas diretrizes em mãos, passemos a algumas características comumente atribuídas à filosofia. Palacios, para quem a definição de filosofia deve se identificar com suas condições de surgimento, nos dá um ponto de partida fecundo para essa tarefa. Segundo ele, a filosofia parte primeiramente da ignorância acerca de alguma coisa, e em segundo lugar da ausência de qualquer resposta pronta para dissolver essa ignorância. Assim, a ignorância quanto aos elementos constituintes do universo e a falta de respostas científicas a esse respeito caracterizariam Tales de Mileto e Demócrito de Abdera como filósofos tão bem quanto a ignorância das vias de aquisição do conhecimento e a falta de qualquer resposta nesse sentido caracterizariam René Descartes e John Locke, levando todos eles a empreender uma análise desses temas. Contudo, apenas esse requisito não é suficiente, já que outras áreas do saber também partem somente da própria ignorância para procurar resposta sobre algum aspecto do mundo. Seria esse o caso da religião. Assim, algo mais é preciso para que tenhamos uma ideia do que seja filosofia.

É nesse sentido que encontramos a noção de criticidade como outro elemento essencial ao empreendimento filosófico. Essa característica, talvez a principal, se traduz na demanda por argumentação consistente, recusa de qualquer crença dogmática até então estabelecida e avaliação racional dos elementos envolvidos no que quer que seja. Dessa forma, teríamos uma separação relativamente

eficiente entre a filosofia e outras áreas do conhecimento que, ao apelar para autoridades religiosas, tradições culturais ou ideias dogmáticas e inflexíveis, abririam mão do elemento crítico presente na filosofia.

Ainda assim, a filosofia não poderia ser totalmente diferenciada da ciência, que também atende pelas características de análise e crítica. Resta a um terceiro atributo, a auto reflexão, dar cabo dessa distinção. Com efeito, a auto reflexão diz respeito à capacidade de pensar sobre si mesmo, isto é, confere à filosofia uma criticidade para com seus próprios objetivos e métodos, o que, diferente do que acontece na ciência, faz com que ela esteja sempre a questionar e reformular sua própria atividade.

Constatamos assim que a filosofia se caracteriza essencialmente por ser a análise de algum aspecto ignorado do mundo, que se dá de forma crítica e que pode inclusive se tornar alvo de sua própria reflexão.<sup>2</sup> Existem algumas consequências da adoção dessa definição tripartida da filosofia, bem como algumas outras características que podem eventualmente se tornar importantes para sua identificação, contudo, para os propósitos de nosso trabalho esta será a definição adotada.

## **O ensino de filosofia**

Nessa seção pretendemos apresentar as duas principais abordagens didático-programáticas que tem servido de referência ao professor de filosofia no ensino médio. Não afirmamos, contudo, que elas juntas esgotem todas as opções que têm sido levadas a cabo ao longo da história dessa disciplina, nem que sempre tenha havido uma perfeita separação entre ambas. Nosso ponto é apenas que, juntas, elas tem servido de principal referência ao professor dessa disciplina.

## **A abordagem histórica**

Uma das alternativas que se coloca ao professor de filosofia no

---

<sup>2</sup> Essa mesma caracterização pode ser encontrada em Chauí, p. 23

momento de escolher seu conteúdo programático é a abordagem histórica. A adoção dessa abordagem encontra apoio em dois momentos da formação do professor, que embora estejam relacionados, devem aqui ser divididos. Eles estão em sua formação superior e no uso do manual didático<sup>3</sup>.

Em sua formação superior ele tem contato com disciplinas específicas de história da filosofia, que o acompanham por mais da metade do curso. A exposição do professor a essa forma de aprendizado imputa nele a crença de que o estudo histórico da filosofia representa um papel, se não exclusivo, essencial a formação do estudante.

Num segundo momento, o professor encontra no manual de filosofia a consolidação da perspectiva histórica, encontrando ali as principais ideias dessa disciplina divididas em períodos históricos e sob a rubrica de filósofos consagrados, geralmente acompanhados de suas datas e nascimento e morte.

Ao falar da abordagem histórica no ensino médio, Lidia Maria Rodrigo nos diz que

O modelo mais tradicional de programa centrado na história da filosofia consiste em apresentar uma sequência cronológica dos pensadores, desde Tales de Mileto até hoje, numa abordagem que prescinde do contato direto com o pensamento dos filósofos, restringindo-se basicamente a uma narração e síntese da vida, obra e principais ideias dos filósofos, organizados de modo classificatório, segundo os sistemas de pensamento a que estão vinculados. (RODRIGO, 2009, p. 45)

Uma das vantagens dessa abordagem é a conscientização, por parte do aluno, de que a filosofia trata-se, entre outras coisas, de uma vasta tradição de estudo que remonta até antes de Cristo. Por isso, tal como a matemática e a astronomia, ela pode ser facilmente vinculada ao progresso da civilização humana, o que lhe presta credibilidade e notoriedade.

Por outro lado, enquanto essa abordagem se propõe ser não apenas complementar ao estudo da filosofia, mas completa em sua

---

<sup>3</sup> Considerando, naturalmente, que o professor tenha formação superior. Caso contrário, sua adoção se baseia apenas no manual didático.

apresentação, guarda a desvantagem de ser demasiado genérica, privilegiando uma exposição ampla e simplificada em detrimento das especificidades dos pensadores que a incorporam. Por essa razão, tem sido facilmente associada a uma abordagem meramente externa da filosofia.

Com efeito, se atentarmos para os critérios descritivos expostos mais acima, vemos que a exposição histórica da filosofia padece exatamente dos defeitos de amplitude e vagueza que tão facilmente a descaracterizam. Por essa razão, somos da opinião segundo a qual a abordagem histórica, embora importante, é, se tomada por si só, insuficiente ao estudo da filosofia, mesmo no âmbito do ensino médio.

### **A abordagem temática**

A abordagem temática, por outro lado, independe de toda a história por trás do pensamento apresentado, interessando-se apenas pelo seu caráter explanatório. Nesse sentido, as aulas giram em torno dos grandes eixos da filosofia, como ontologia, epistemologia e ética, organizados ao redor de temas como ‘o problema da identidade pessoal’, ‘de onde vem o conhecimento’ e ainda ‘a questão da eutanásia e do aborto’, etc. Cada um desses temas com seus problemas típicos, propostas de solução, argumentos favoráveis ou contrários e, quando possível, alguma forma de exemplificação na vida cotidiana.

Esse tipo de abordagem goza da vantagem de ser bastante próximo da natureza da filosofia. Em outras palavras, ela instrui a um pensamento sistemático acerca dos vários aspectos do mundo. Ao lado disso, tomar como ponto de partida uma reflexão sobre questões familiares ao aluno ajuda na sua inserção espontânea no contexto da aula, coisa que, em se tratando do ensino médio, é sempre uma vantagem.

Com efeito, esse tipo de abordagem tem sido normalmente defendida sob a autoridade de Kant, para quem a filosofia é um saber sempre incompleto e por isso não é passível de ser ensinada, algo resumido no dito canônico *‘não se pode aprender a filosofia, mas apenas aprender a filosofar.’* Assim, segundo essa interpretação, restaria ao professor instruir o aluno com aquelas normas metodológicas próprias da natureza crítica da filosofia, deixando de lado sua história.

Há também, contudo, algumas desvantagens na adoção dessa abordagem didática. A preferência pelas temáticas acaba deixando quase nenhum espaço para a história da filosofia, isso se assumirmos que a simples menção aos filósofos ou escolas filosóficas das quais aqueles temas se originaram faz jus a uma abordagem histórica propriamente dita. E apesar disso parecer ser uma consequência necessária da adoção de um conteúdo programático que aparentemente dá conta de forma mais eficaz do seu ensino, ficamos hesitantes diante da ideia de rechaçar a história da filosofia em sua totalidade.

### **Filosofia sem distinções**

Apesar de suas respectivas vantagens e desvantagens, é natural que professores diferentes acabem escolhendo um ou outro desses conteúdos programáticos, recorrendo a uma interpretação particular da filosofia ou a sua própria experiência profissional para dar cabo da escolha.

Contudo, somos partidários da ideia de que ambos os conteúdos programáticos tem contribuições essenciais a fazer na prática do ensino de filosofia e sem as quais esta ficaria descaracterizada. Com efeito, há de se lembrar que de acordo com nossa definição de filosofia como análise crítica e auto reflexiva, tanto a abordagem histórica quanto a temática se encontrariam fora de seu escopo. À abordagem histórica faltaria aquele elemento crítico presente no pensamento de cada filósofo individual, e sem o qual ela ficaria muito mais parecida com, por exemplo, a disciplina de história. Na abordagem temática, por outro lado, sentimos falta daquele arcabouço histórico que nos mostra a origem e o desenrolar de uma determinada temática ao longo do tempo.

Sendo assim, cabe a nós a tarefa de resgatar um sentido de filosofia que permita a colaboração de ambas abordagens. Em outras palavras, encontrar uma forma de ensino que dê o devido valor à história da filosofia, mas que ao mesmo tempo ofereça uma inserção no pensamento dos filósofos pelos quais se passa, respeitando-os em sua individualidade, e ainda extraindo de suas ideias o conteúdo crítico que justifique o seu estudo, eis o desafio.

Vimos acima que o principal empecilho para alcançar essa meta é a suposta assimetria existente entre as abordagens histórica e temática no ensino de filosofia. Portanto, é a elas que devemos retornar se quisermos dar cabo de nossa tarefa. Com efeito, isso parece ter sido antecipado por Rodrigo quando esta diz que

Construir uma forma de trabalho que associe a aprendizagem da filosofia com o aprender a filosofar implica romper com as concepções que reduzem a história da filosofia a uma crônica do passado, ou a uma espécie de arquivo morto sobre a obra dos grandes filósofos. (RODRIGO, 2009, p. 50)

E foi, de fato, baseados numa tal interpretação que construímos a dicotomia em questão. Essa interpretação pode ser descartada se conseguirmos dar à história da filosofia um papel essencial ao desenvolvimento da própria abordagem temática.

Curiosamente, uma tal relação pode ser encontrada no próprio Kant, de onde já havíamos tirado a ideia da prioridade do ensinar a filosofar em detrimento do ensinar filosofia. Em uma passagem da *Crítica da Razão Pura* ele diz:

Só é possível aprender a filosofar, ou seja, exercitar o talento da razão, fazendo-a seguir os seus princípios universais em certas tentativas filosóficas já existentes, mas sempre reservando à razão o direito de investigar aqueles princípios até mesmo em suas fontes, confirmando-os ou rejeitando-os. (KANT, 1983, p. 407-408)

Percebemos assim que Kant propõe que o aprendizado de filosofia, embora se pautar sobre o exercício da razão e da crítica, tome como material de estudo a própria história da filosofia. É nela que o aluno deve se referenciar para a definição de um problema, bem como encontrar nela as respostas mais comuns, corretas ou não, àquele problema.

Essa dependência também pode ser inferida a partir de nossa caracterização da filosofia. Vimos, na seção 2, que um de seus pontos de partida é a ignorância acerca de algum aspecto do mundo, ignorância que não podia ser eliminada pelo mero recurso a algum corpo de



conhecimentos já existente.

Ora, a ignorância, requisito básico de qualquer reflexão filosófica, está situada na história, podendo existir em um período e deixar de existir em outro. Sendo assim, certas condições históricas têm que existir para que haja determinada reflexão filosófica. Pensem, por exemplo, o que seria da filosofia pré-socrática caso seus proponentes já tivessem acesso à química, biologia e física. Da mesma forma, o que seria dos filósofos do conhecimento como René Descartes e John Locke se já houvesse disponível em seu tempo as pesquisas sobre a mente humana que temos hoje?

Se a tarefa de caracterizar a filosofia pode, ao menos em princípio, ser identificada com as suas circunstâncias de surgimento, fica óbvio que qualquer conceito que fizermos dela estará inevitavelmente ligado às circunstâncias históricas nas quais ela se desenvolveu.

É possível, portanto, constatar algo sobre a filosofia: ela foi feita, concretamente, de uma ou de outra maneira, mas, sempre, em determinadas circunstâncias que podem ser clara e facilmente identificáveis. E as várias circunstâncias em que ela efetivamente é e foi feita nos abrem uma via para sua caracterização. (PALACIOS, 2007, p. 80)

A ignorância não é a única característica ligada à filosofia que se encontra relacionada à condições históricas específicas. O seu caráter crítico também pode ser visto na forma como os filósofos, ao longo do tempo, trataram um mesmo tema, criticando a solução dada por seus antecessores e propondo novas.

De fato, é comum aos alunos de filosofia dar razão à primeira ideia que lhes é apresentada sobre certo tema, sem atentarem para eventuais inconsistências ou lacunas explicativas na fala do filósofo que a propôs. Essa tarefa normalmente cabe ao filósofo seguinte, com quem o aluno aprende a identificar os pontos fracos da ideia anterior. Assim, é somente à medida que vai estudando um determinado tema em seu desenrolar histórico que o aluno começa a se acostumar com a natureza crítica da filosofia.

Esse elo entre a prática da filosofia e a sua história já havia

tido apontada por Gramsci, para quem

O filósofo profissional ou técnico não só pensa com maior rigor lógico, com maior coerência, com maior espírito de sistema, do que os outros homens, mas conhece toda a história do pensamento, isto é, sabe quais as razões do desenvolvimento que o pensamento sofreu até ele e está em condições de retomar os problemas a partir do ponto onde eles se encontram após terem sofrido a mais alta tentativa de solução, etc. (GRAMSCI, 1978, p. 34-35)

Logo, não só a história da filosofia estaria reabilitada, mas se constituiria num elemento essencial sem o qual a própria abordagem temática seria vazia.

A história da filosofia ganha novo sentido quando, em lugar de apresentar-se como uma crônica do passado, passa a ser solicitada por interrogações postas no presente. A referência aos autores não constitui mera erudição ou um conhecimento pelo conhecimento, mas um recurso precioso e indispensável para pensar as questões que desafiam o homem na contemporaneidade. (RODRIGO, 2009, p. 51)

Vemos assim que não é aconselhável separar o exercício da filosofia da sua história, sob o risco de privá-la de elementos essenciais à sua natureza. Em outras palavras, a dicotomia entre as abordagens temática e histórica só pode existir se estivermos prontos a recusar o conceito de filosofia enquanto análise crítica e reflexiva. E como não é esse o caso, chegamos à conclusão de que o ensino legítimo de filosofia tem que se valer desses dois elementos, e que não pode haver uma diferenciação entre ensinar filosofia e ensinar a filosofar.

## **Conclusão**

O ensino de filosofia no nível médio está longe de ser algo cômodo, como alguns imaginaram ao ser declarada sua obrigatoriedade. Os inúmeros desafios que ainda tem por enfrentar são originados por uma série de fatores, alguns comuns a todas as outras disciplinas, como o sucateamento das escolas e o pouco reconhecimento do

professor, e outros também próprios da filosofia.

Dentre esses últimos, destacamos nesse trabalho a questão da escolha do conteúdo programático e suas implicações para a caracterização da filosofia enquanto disciplina escolar. Mostramos as duas principais abordagens que tem norteados os professores e as vantagens e desvantagens de sua adoção. Concluímos mostrando que o ensino de filosofia, caso queira fazer justiça ao seu próprio conceito, deve evitar essa bipolarização de abordagens. Para isso, argumentamos que ambas as abordagens programáticas são necessárias para mostrar a filosofia como ela é.

Esse problema, ao mesmo tempo em que exemplifica uma dificuldade clássica dos professores de filosofia, mostra também que sua solução é possível, encorajando-os na busca de soluções para os demais problemas de sua disciplina.

## Referências

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. 13 ed. São Paulo: Ática, 2003.

COSTA, Cláudio F. *A indagação filosófica; por uma teoria global*. Disponível em: <[http://www.filosofia.cchla.ufrn.br/claudio/metafilosofia/indagacao\\_filosofica.pdf](http://www.filosofia.cchla.ufrn.br/claudio/metafilosofia/indagacao_filosofica.pdf)>. Acesso em: 12 dez. 2009.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira S.A., 1978.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. Trad. Valerio Rohden e Udo B. Moosburger. 2ª ed. São Paulo: Abril cultural, 1983.

PALACIOS, José Gonzalo Armijos. *Ensina-se a filosofar, filosofando*. Disponível em <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/philosophos/article/view/3505>>. Acesso em 29 mai. 2012.

RODRIGO, Lidia Maria. *Filosofia em sala de aula; teoria e prática para o ensino médio*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.



## A RELAÇÃO SINCERA ENTRE A NATUREZA DA FILOSOFIA E SEU ENSINO

Bruno Camilo de Oliveira

### Introdução

Defendemos a opinião do professor Geraldo Balduino Horn no texto *A organização do saber filosófico em sala de aula*, de que “a efetivação de um ensino de filosofia traz como consequência a necessidade de esboçar pelo menos uma compreensão aproximada do que seja a própria filosofia” (HORN, 2009, p. 56). Pois, como poderíamos pensar em ensinar algo que nem sequer sabemos o que é? Pensar no ensino de filosofia nos obriga necessariamente a definirmos o que é filosofia. Há várias definições a respeito da filosofia, de diversos teóricos no decorrer da história, mas acreditamos que as definições aristotélicas, em certo ponto, são mais verossímeis, mais sinceras, ora por estar mais perto da conjectura histórica que possibilitou o próprio início da filosofia, ora porque essas definições são as bases referenciais da própria história da filosofia, ora porque seus conceitos permitem responder perguntas comuns em eventos e discussões sobre o ensino de filosofia. Assim, os problemas e discussões levantados no âmbito do projeto pedagógico da disciplina, tanto no que diz respeito a realização de planejamentos e práticas docentes, obrigam-nos, de antemão, a definir sua própria natureza e objeto. Pois, o professor de filosofia <sup>1</sup> tem que estar ciente da natureza do saber filosófico, já que pretende ensinar esse próprio saber. Portanto, pretendemos nesse artigo, cujo interesse é a apresentação de comunicação no 1º Colóquio de Professores de Filosofia do Rio Grande do Norte, em Natal, trabalharmos teoricamente as seguintes questões: qual a natureza do filósofo e da filosofia? O que a faz uma disciplina mais “especial” que as outras? O que o professor deve ensinar aos seus alunos de acordo com a própria natureza filosófica? Qual deve ser a postura pedagógica do professor de filosofia em sala

---

<sup>1</sup> Daqui a adiante adotaremos apenas o termo “professor” para se referir a “professor de filosofia”, de modo a facilitar a escrita.

de aula? Acreditamos poder incentivar essas questões e contribuir para discussão sobre o ensino filosofia no ensino médio.

Para tanto, no primeiro tópico analisaremos a definição de filosofia de acordo com as interpretações de Aristóteles nos capítulos I, II e III do Livro Alfa de sua obra *Metafísica*. Depois de compreendermos no pensamento de Aristóteles a natureza e o objeto da filosofia, apontaremos, no seguinte tópico, certa postura do professor de filosofia em sala de aula, na medida em que a própria natureza da filosofia obriga o professor desta a se portar e ensinar de modo diferenciado em relação a outros docentes de outras disciplinas, a partir do conceito aristotélico de “sábio” e “filósofo”. Adiante, faremos uma breve reflexão sobre a postura pedagógica do professor de filosofia, tomando como ponto de partida as definições já resolvidas nos tópicos anteriores. Por fim, pretendemos defender que o ensino de filosofia deve estar em conformidade com a natureza desse próprio saber, que a postura do professor deve estar amparada pela natureza desse mesmo saber e, uma vez que o professor perde essa intimidade com a natureza filosófica, esse, passa a negar a sua própria postura enquanto professor, porque sua postura, de início, já nega os princípios da filosofia, perdendo a sinceridade com ela.

## **A natureza da “filosofia” e do “saber filosófico”**

A investigação sobre a verdadeira “ciência”<sup>2</sup> acaba obrigando Aristóteles a discorrer sobre a natureza do saber filosófico<sup>3</sup>, no início de sua obra mais célebre, *Metafísica*. O discurso é fruto da investigação aristotélica de uma disciplina que se ocupe predominantemente do Ser enquanto Ser. Por isso, entender a natureza do saber filosófico é entender porque Aristóteles o considera como o saber mais digno e mais

---

<sup>2</sup> Com “ciência” Aristóteles se refere as disciplinas que buscam a construção de um conhecimento epistêmico. Neste artigo, trabalhamos em cima da noção de Aristóteles sobre o termo “ciência”, de acordo com o grego antigo, cuja definição é *episteme* (certeza) contrária, portanto, a *doxa* (opinião). Ver essas distinções em (NIETZSCHE, 1978, p. 10 a 12).

<sup>3</sup> Natureza no sentido essencial, metafísico. O que define essencialmente a “filosofia” e o “filósofo”? Quais as causas que garantem sua existência enquanto disciplina?

divino. Nas passagens seguintes, enumeramos quatro definições gerais que encontramos em *Metafísica* sobre o saber filosófico, sua natureza, objetivo e dignidade única, frente às demais disciplinas.

I - (2) O filósofo conhece, na medida do possível, todas as coisas, embora não possua a ciência de cada uma delas por si.

II - Quem consegue conhecer as coisas difíceis e que o homem não pode facilmente atingir, esse também consideramos filósofo (porque o conhecimento sensível é comum a todos, e por isso fácil e não científico).

III - Quem conhece as causas com mais exatidão, e é mais capaz de as ensinar, é considerado em qualquer espécie de ciência como mais filósofo.

IV - (3) E, das ciências, a que escolhemos por ela própria, e tendo em vista o saber, é mais filosofia do que a que escolhemos em virtude dos resultados; e uma [ciência] mais elevada é mais filosofia do que uma subordinada, pois não convém que o filósofo receba leis, mas que as dê, e que não obedeça ele a outro, mas a ele quem é menos sábio. (ARISTÓTELES, 1984, p. 13)

Nessas passagens dos parágrafos 2 e 3 do Capítulo II, do Livro Alfa, ele caracteriza a natureza da filosofia explicando seu objeto e dignidade: é a mais excelente de todas as “ciências”. Tomemos como ponto de partida as quatro definições de “filosofia” para que em seguida possamos refletir sobre sua dignidade e, conseqüentemente, a postura do professor em sala, na medida em que se acredita que ensinar é indício de saber e de “sapiência”.

#### A) O conceito de unidade

No trecho “O filósofo conhece, na medida do possível, todas as coisas, embora não possua a ciência de cada uma delas por si” Aristóteles estabelece a noção de “unidade”<sup>4</sup> que caracteriza o filósofo, ou seja, o

<sup>4</sup> Esta definição também é esclarecida por Nietzsche no escrito sobre Tales de Mileto que compõe a reunião de textos sobre os pré-socráticos, *Os filósofos trágicos*. No texto, o pensamento “Tudo é um” faz de Tales o primeiro filósofo porque essa representação de unidade, pela água, “salta” sobre as noções físicas, justamente por pensar o universo como uma unidade. (NIEZSCHE, 1978, p. 10)

“filósofo” deve sempre buscar ter uma visão mais determinada, longe da indeterminação dos sentidos, universal, acerca dos fatos ou das coisas que ele se propõe investigar. Essa característica possibilita que o filósofo seja capaz de transcender a experiência pela teoria, que é espanto feito de admiração (*to thaumázen*), quanto exercício puramente contemplativo (*theoría*), por ser das ciências aquela que está mais longe dos sentidos quando aceita a visão geral de que tudo é um. O objeto do filósofo é teórico e contemplativo porque o filósofo não pode existir se não houver algo desconhecido para ele se espantar; quer contemplar o universal. Por isso, Aristóteles nos diz que é sobremaneira difícil ao homem chegar a estes conhecimentos universais, porque estão muito para além das sensações. É nesse sentido que Nietzsche, em *Os filósofos trágicos*, define Tales de Mileto como o primeiro filósofo. Dentre outras características, para Nietzsche Tales torna-se o primeiro filósofo quando diz que “tudo é água”, “tudo é um”.

Para Aristóteles, Ter a noção de que determinado remédio deu alívio a Sócrates ou Cálías, sem conhecer a causa dessas enfermidades, é próprio da experiência que é conhecimento apenas do sujeito singular, mas julgar que este remédio oferece alívio à apenas uma enfermidade específica, isso é próprio da arte. Isto porque a “experiência” é conhecimento dos particulares, dos casos singulares, já a “arte”, dos casos universais. “E quanto a estes, o conhecimento de todas as coisas encontra-se necessariamente naquele que, em maior grau, possui a ciência universal, porque ele conhece de certa maneira, todos os [individuais] sujeitos”<sup>5</sup>. “E a arte aparece quando, de um complexo de noções experimentadas, se exprime um único juízo universal dos [casos] semelhantes” (ARISTÓTELES, 1984, p. 11).

## B) A função epistemológica.

“Quem consegue conhecer as coisas difíceis e que o homem não pode facilmente atingir, esse também consideramos filósofo”. O

<sup>5</sup> Por outras palavras: dada a concepção hierárquica do saber, a ciência mais geral tem maior dignidade, isto é, abrange maior número de indivíduos, objetos ou casos singulares; pelo que, quem o possui, conhece, de certa maneira, os indivíduos, objetos ou casos abrangidos no conhecimento do respectivo conceito.



filósofo está sempre na busca pela origem das coisas, pelo conhecimento mais difícil e importante sobre as coisas, e portanto, a construção desse conhecimento deve estar mais longe da matéria (*hylé*), que é imperfeição para Aristóteles, e estar mais de sua atualização pelas formas (*eîdos*), sem fazer uso de “mitos, imagem e fabulação” (NIETZSCHE, 1978). Ou seja, o filósofo deve procurar construir um conhecimento epistêmico e evitar o conhecimento sensível e dogmático <sup>6</sup>. O conhecimento do “homem de experiência” é menos digno do que o conhecimento do “homem de arte”, porque o “homem de arte” conhece as causas e pode ensinar. Vemos também, que as explicações dogmáticas, místicas e religiosas, embora possam ocupar-se com os mesmos objetos da filosofia, não oferecem um critério mais elaborado, como o é o caso do critério epistêmico, prejudicando o ensino desse saber.

### C) A função substancial

Passemos agora a terceira definição “quem conhece as causas com mais exatidão, e é mais capaz de as ensinar, é considerado em qualquer espécie de ciência como mais filósofo”. O filósofo deve estar ocupado em conhecer a origem, a causa das coisas. Isso é o que o faz capaz de ensinar, porque só quem conhece as causas pode ensinar e por isso é mais filósofo.

No entanto, nós julgamos que há mais saber e conhecimento na arte do que na experiência, e consideramos os homens de arte mais sábios que os empíricos, visto a sabedoria acompanhar em todos, de preferencia, o saber. Isto porque uns conhecem a causa, e os outros não. (ARISTÓTELES, 1984, p. 12)

Os empíricos sabem “o quê”, mas não o “porque”, ao passo que o “filósofo” e o “o homem de arte” sabem o “porque” e a causa. Portanto, os mestres de obras, o médico e demais “homens de arte”, são mais apreciáveis que os operários e estudantes, porque conhecem

<sup>6</sup> A partir das noções de *episteme* e *doxa* no processo do conhecimento, o conhecimento epistêmico é mais elaborado, porque este foge do mito para tentar explicar a realidade. Não se trata de avaliar qual o conhecimento é mais verdadeiro, mas estabelecer a construção do conhecimento de forma mais elaborada, evitando assim o falso e o aparente.

a causa do que se faz. De modo que não são mais apreciáveis os “mestres” por terem aptidão prática, mas pelo fato de possuírem a teoria e contemplarem as causas. “Que a chamada filosofia é por todos concebida como tendo por objeto as causas primeiras e os princípios (...) é evidente”. (ARISTÓTELES, 1984, P. 13). Além disso, entre as ciências são mais exatas as que se ocupam predominantemente dos “primeiros”, porque a ciência que ensina é a ciência que investiga as causas, porque só os que dizem as causas de cada coisa é que ensinam.

#### D) A Dignidade da “Filosofia” ou “Sabedoria”

“E, das ciências, a que escolhemos por ela própria, e tendo em vista o saber, é mais filosofia do que a que escolhemos em virtude dos resultados”. É nessa última definição, a quarta, que entendemos a dignidade da filosofia perante as demais disciplinas. É ela quem principalmente permitirá, posteriormente, a discussão sobre a postura do professor em sala, no que podemos chamar de a “satisfação” (filosofia) versus a “necessidade” e “prazer” (Ciências práticas e produtivas) pelo saber.

Segundo Aristóteles, a filosofia possui um objeto específico, assim como as demais disciplinas possuem, cada uma, objetos diferentes. Qual o objeto da matemática? Bem, a matemática tem por objeto os números, as operações aritméticas que lidam com esses números. Qual o objeto da geografia? Ora, são o relevo e o clima, assim como os dados demográficos e populacionais. Qual o objeto da biologia e da astronomia? Bem, nesses casos são os seres animados na biologia, e o movimento dos astros para o astrônomo. Contudo, embora ambas essas disciplinas estejam construindo conhecimento epistêmico, elas não tem o próprio conhecimento como objeto principal de estudo. Qual é o objeto da filosofia? O objeto da filosofia é o próprio conhecimento. Somente a filosofia tem como objeto de estudo o próprio conhecimento <sup>7</sup>.

A definição de filosofia como a única disciplina que tem como objeto o próprio conhecimento é a chave para entendermos a postura do professor em sala.

---

<sup>7</sup> Concordamos com Aristóteles e defendemos a opinião de que o verdadeiro objeto da filosofia é o conhecimento.

(10) É portanto verossímil que quem primeiro encontrou uma arte qualquer, fora das sensações comuns, excitasse a admiração dos homens, não somente em razão da utilidade da sua descoberta, mas por ser sábio e superior aos outros. E com o multiplicar-se das artes, umas em vista das necessidades, outras da satisfação, sempre continuamos a considerar os inventores destas últimas como mais sábios que os das outras, porque as suas ciências não se subordinam ao útil. (ARISTÓTELES, 1984, P. 12)

A filosofia é uma disciplina livre; essa definição promove maior sinceridade com o conhecimento; é nesta definição, que o professor de filosofia deve estar ciente: é a mais excelente de todas as “ciências” porque busca conhecer por satisfação ao próprio conhecer. Essa definição de filosofia estabelece o objeto do filósofo e, em certo ponto, mais especial que as anteriores porque essa definição é quem oferece maior virtude ao saber filosófico. É esta definição que o professor deve estar ciente. Assim, somente a filosofia tem como objeto de estudo o próprio conhecimento e, justamente por isso, Aristóteles considera a filosofia como a disciplina mais “sábua” de todas, porque o “sábio” é aquele que busca o conhecimento por “satisfação” ao próprio conhecimento. O filósofo, diz Aristóteles, surge “primeiramente naquelas regiões onde [os homens] viviam no ócio”<sup>8</sup>, aliviado de trabalho manual, usufruindo de condições específicas que possibilitam o exercício do trabalho intelectual ou teórico, sem se preocupar com os afazeres essenciais da vida prática.

Ora, conhecer e saber por amor deles mesmos é próprio da ciência do sumamente conhecível. Com efeito, quem procura o conhecer pelo conhecer escolherá, de preferência, a ciência que é mais ciência, e esta é a do sumamente conhecível; e sumamente conhecíveis são os princípios e as causas: é pois por eles e a partir deles que conhecemos as outras coisas, e não eles por meio destas, que são subordinadas. A mais elevada das ciências, e superior a qualquer subordinada, é, portanto, aquela que conhece aquilo em vista do qual cada coisa se deve fazer. (ARISTÓTELES, 1984, p.14)

<sup>8</sup> Segundo Aristóteles, devido ao ócio produtivo é que surge em várias partes do Egito as artes matemáticas e astronômicas, porque “ai se consentiu que a casta sacerdotal vivesse no ócio”, buscando o conhecer por “satisfação” em conhecer, não por obrigação, “necessidade” ou “utilidade”. (ARISTÓTELES, 1984, p. 13)

“É pois evidente que não a procuramos por qualquer outro interesse mas, da mesma maneira que chamamos homem livre a quem existe por si e não por outros, assim também esta ciência é, de todas, a única que é livre, pois só ela existe [ por si ]” (ARISTÓTELES, 1984, p.14). Ou como diria Aristóteles “só Deus poderia gozar deste privilégio” (p. 15). Só a filosofia tem o privilégio de ser possuída por Deus e ter como objeto o “espanto feito de admiração”, nenhuma outra disciplina lhe sobreleva em excelência.

## **O perfil do professor de filosofia**

Bem, de acordo com a definição aristotélica de “filosofia” e “filósofo”, cumpri-nos agora refletir sobre a postura do professor de filosofia no ensino médio brasileiro. O professor de filosofia deve proporcionar nos alunos o desejo de construir o conhecimento por satisfação e não por uma utilidade ou necessidade que é extrínseca ao próprio conhecimento. O professor deve estar ciente do que é a própria filosofia para ensinar ela própria. O professor deve conhecer pela teoria as causas para poder ensinar. “Em geral, a possibilidade de ensinar é indício de saber; por isso nós consideramos mais ciência a arte do que a experiência, porque [os homens de arte] podem ensinar e os outros não” (ARISTÓTELES, 1984, p. 12).

Uma vez sabendo a natureza (ou causas) da filosofia, o professor no ensino médio, seguindo Aristóteles, necessariamente deve direcionar o ensino para o exercício da busca pelo saber de forma amorosa; deve mostrar aos alunos a verdadeira relação entre a disciplina e sua natureza e definição; deve fundamentar o seu planejamento, metodologia e práticas docentes na efetivação do ensino sobre essa natureza.

Por que a filosofia é considerada por Aristóteles como a mais excelente das ciências práticas e teóricas? Porque a filosofia é a única ciência teórica eminentemente livre (existe em si e para si), a única que busca o conhecimento sem interesse, o que segundo Aristóteles faz dela a mais digna das ciências por ter em si sua própria causa final, assim como o Ser enquanto Ser. O filósofo é livre porque quer conhecer por satisfação. Teórico e contemplativo por excelência porque precisa

do desconhecido para se assustar, o que Aristóteles chama de “espanto feito de admiração”, por isso, o professor deve saber dessa noção aristotélica se não pretende discordar dele. Assim como as “formas” estão para a “matéria” a filosofia primeira estar para o conhecimento puramente sensível, em grau hierarquicamente acima, porque lida com os “princípios”, pode ensinar e, o que faz da filosofia a ciência mais elevada, tem uma postura sábia.

O perfil do professor no ensino médio precisa estar voltado para o exercício da busca amorosa pelo saber. Deve incentivar nos alunos a importância dessa relação sincera com o próprio conhecimento.

## **Reflexões sobre os procedimentos de trabalho do professor de filosofia**

### a) Relação da pesquisa com a prática docente

Agora, depois do diálogo com Aristóteles e, depois da exposição do perfil do professor, torna-se conveniente a investigação da definição do projeto pedagógico e metodologias do ensino de filosofia. A partir de uma clara definição do que compõe a natureza da filosofia, o professor deve compor os conteúdos, objetivos e pressupostos metodológicos dessa disciplina de acordo com sua própria natureza. Pois, tanto no que se refere à composição das ementas e escolhas do conteúdo, quanto à escolha das metodologias supostamente mais indicadas, o professor deve antes estar ciente que o filósofo é aquele que busca conhecer por satisfação. Por isso é importante que o professor seja também um pesquisador, para entender na história da filosofia a natureza do saber filosófico. Aristóteles também pensa assim, como vemos no seguinte trecho do capítulo I do Livro Alfa.

Portanto quem possua a noção sem a experiência, e conheça o universal ignorando o particular nele contido, enganar-se-á muitas vezes no tratamento, porque o objeto da cura é, de preferência, o singular. No entanto, nós julgamos que há mais saber e conhecimento na arte do que na experiência, e consideramos os homens de arte mais sábios que os empíricos, visto a sabedoria acompanhar em todos, de preferência, o saber. Isto porque uns

conhecem a causa, e os outros não. Com efeito, os empíricos sabem o “quê”, mas não o “porque”; ao passo que os outros sabem o “porque” e a causa. (ARISTÓTELES, 1984, p. 12)

Devemos saber o “porquê” da filosofia para ensiná-la. Por isso, a pesquisa é importante para o professor na medida em que o coloca em contato com o conteúdo da história da filosofia e da própria definição do que deve ser filosofia. E, se tomarmos Aristóteles como modelo, a filosofia não pode perder aquilo que justamente a faz a mais livre das disciplinas. Isso só é possível se primeiramente o professor de filosofia estiver ciente das características da natureza filosófica. A construção de práticas docentes deve condizer com os aspectos da natureza filosófica. Se o professor não estiver consciente dessa finalidade íntima do saber filosófico, a sua postura perde, deste modo, a validade e a sinceridade com a própria filosofia.

b) Sobre o conteúdo que deve ser ensinado

O que o professor deve ensinar em sala aos alunos do ensino médio? De acordo com a definição aristotélica de filósofo e filosofia, o professor deve ensinar a seus alunos, dentre outras coisas, a terem “satisfação” no que diz respeito à busca pelo conhecimento. O professor deve ensinar a seu aluno essa postura que caracteriza a virtude do filósofo. Mas como ensinar os alunos a terem satisfação pelo conhecimento? A especificidade dessa disciplina obriga o ensino voltado para a postura do “sábio”. O professor deve apresentar conteúdos da história da filosofia que fomentem a busca virtuosa pelo saber.

Questões metafísicas como a imortalidade da alma, Deus, a causa da realidade, etc., são questões que a história da filosofia contempla. Mas, se aceitarmos essas questões encontraríamos um problema no ensino de filosofia, porque a filosofia aparece aí como a busca da verdade imutável, transcendental a experiência, como metafísica que pretende abranger e explicar a realidade em sua totalidade de forma epistêmica. Nesse caso, o ensino de filosofia seria praticamente impossível porque não se pode ensinar o que é a verdade, a menos que essa seja encontrada – coisa que do ponto de vista filosófico não deve acontecer

porque aí não haverá o espanto feito de admiração. Segundo Geraldo B. Horn, “é nesse sentido que se justifica a famosa expressão de Kant [A filosofia não pode ser ensinada, apenas apreendida]” (HORN, 2009, p. 58). Por essa perspectiva, o ensino representa a venda de um saber inexistente, enquanto que a apreensão de sua natureza representa em ato o que caracteriza a especulação filosófica.

O professor deve conhecer o conteúdo que pretende ensinar e ter uma postura sincera com este conteúdo, almejar que os alunos tornem-se filósofos por si mesmos, promovendo a vontade e a paixão pela busca do saber, a partir da escolha do conteúdo a ser trabalhado.

### c) Metodologia e avaliação

Os recursos, meios e avaliações utilizados pelo professor em sala de aula devem ter como fim (“causa final”) a satisfação pelo saber. Perder isso significa perder o que define e caracteriza a própria filosofia no agir do professor de filosofia.

Na abertura do Livro I da *Ética a nicômaco* Aristóteles lembra a ação que tem em si mesmo o seu fim, sendo assim uma ação mais livre por não ter uma necessidade ou utilidade extrínseca, mas que encerra em si mesmo sua existência e finalidade. E no que diz respeito a Filosofia é a única das ciências que é livre e, portanto, mais excelente.

Toda arte (*téchne*), toda investigação (*méthodos*), toda ação (*práxis*) e toda escolha racional (*proairesis*) tendem para algum bem (...). Mas observa-se, de fato, uma certa diferença entre os fins: uns consistem nas atividades, outras em certas obras, distintas das próprias atividades. (ARISTÓTELES apud CHAUI, 1994, p. 234)

Aqui entendemos o porquê o professor deve planejar um método ou avaliação e buscar como a satisfação pelo saber. Os alunos do ensino médio precisam passar pela orientação de um professor, na medida em que os procedimentos de trabalho usados pelo professor em sala permitam a descoberta da paixão dos alunos pelo conhecimento, ou, de outro modo, que os alunos de filosofia ao menos conheçam, pelo professor, o que significa o “filósofo”.

Ademais, o professor de filosofia não precisa necessariamente ser um filósofo, ele só precisa saber o que define a filosofia e oferecer a definição para que o aluno possa escolher ser filósofo ou não, é uma decisão pessoal.

Assim, o professor, antes de trabalhar qualquer questão que componha a história da filosofia, deve promover o entendimento do que ela mesma significa a partir dos conteúdos que constroem essa própria história.

É neste sentido que devemos entender que a proposta da avaliação do professor de filosofia deve ser uma proposta diferente de avaliar em relação a outras disciplinas, tendo em vista as maneiras tradicionais e pedagógicas que são propagadas pelo Ensino Médio brasileiro. Isso porque a filosofia se completa na satisfação pelo saber. Portanto, além do aluno ser avaliado no que diz respeito a uma definição clara do que é filosofia, a sua postura deverá estar condizente com a natureza da filosofia. O problema da forma de avaliação tradicional é que ela acaba forçando ao aluno uma necessidade ou utilidade no aprendizado da própria filosofia, quando este busca o saber por interesse como a nota e a classificação em concursos. Maneira pela qual passa a pedagogia tradicional no Brasil.

## **A filosofia no Brasil globalizado**

De acordo com a definição aristotélica de “filosofia”, “viver no ócio significa estar aliviado de trabalho manual e de cuidados materiais e, portanto, usufruir de condições que permitam o exercício da atividade intelectual, ou teórica, sem a preocupação de obter o que é essencial à vida de cada dia” (ARISTÓTELES, 1984, p. 12). Para que seja possível ocorrer certa sinceridade do professor de filosofia em sala, a própria sociedade precisa proporcionar as condições para que o sujeito possa ter uma relação mais sincera com o conhecimento.

(11) De modo que, constituídas todas as [ciências] deste gênero, outras se descobriram que não visam nem ao prazer nem a necessidade, e primeiramente naquelas regiões onde [os homens]



viviam no ócio. É assim que, em várias partes do Egito, se organizaram pela primeira vez as artes matemáticas, porque aí se consentiu que a casta sacerdotal vivesse no ócio (...). (ARISTÓTELES, 1984, P. 12)

(8) Foi, com efeito, pela admiração que os homens, assim hoje como no começo, foram levados a filosofar, sendo primeiramente abalados pelas dificuldades mais óbvias e progredindo em seguida pouco a pouco até resolverem problemas maiores (...). Quando já existia quase tudo que é indispensável ao bem estar e à comodidade, então é que se começou a procurar uma disciplina desse gênero. (ARISTÓTELES, 1984, 14)

A filosofia só terá chance de se estabelecer no Brasil se o próprio país permitir a interação sincera entre o conhecimento e o aluno. Ensinar filosofia para os jovens no Ensino Médio brasileiro é um desafio cujo principal inimigo é a própria sociedade brasileira, na medida em que pretende se estabelecer de acordo com a lógica de mercado propagada pela globalização nos países subdesenvolvidos, o próprio país impõe obstáculos que não permitem a busca sincera pelo conhecimento.

## **Conclusão**

Os responsáveis pela educação no Brasil compreendem a importância da filosofia nas escolas, de modo que a luta para a reintrodução dessa disciplina na grade do ensino médio obteve razoável sucesso. A tal ponto que, o problema mais urgente, no momento atual, é relativo à qualidade do ensino de filosofia ao plano pedagógico que o professor dessa disciplina deve ter. Mas, que filosofia é essa que está sendo ensinada? Estarão os profissionais dessa disciplina embutidos do espírito filosófico, a ponto de se colocarem cientes das questões até aqui levantadas? Seriam eles cientes do verdadeiro objeto da filosofia? Seriam eles cientes da condição pela qual torna a filosofia uma disciplina mais digna que as outras?

Torna-se necessário que o professor de filosofia esteja alertado às questões até aqui discutidas. Corremos o risco de grandes perdas no processo de absorção pelo aluno de filosofia se os alunos deixarem

de conhecer o exercício peculiar da reflexão filosófica por conta de velhas práticas que não levam em conta a busca do conhecimento por ele mesmo.

## **Referências**

ARISTÓTELES. *Metafísica*: (Livro I e Livro II). São Paulo: Abril Cultural, 1984.

CHAUÍ, M. *Introdução à história da filosofia*: dos Pré-socráticos a Aristóteles. São Paulo: Brasiliense, 1994.

HORN, G. B. *A organização do saber filosófico em sala de aula*. Ijuí: Editora Unijuí, 2009.

NIETZSCHE, F. Os filósofos trágicos. Em: *Os Pré-Socráticos*: fragmentos, doxografia e comentários. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os pensadores).

## A FORMAÇÃO DO FILÓSOFO EDUCADOR EM DEBATE

Junot Cornélio Matos

### Introdução

O tema da formação de professores ganhou relevância particular a partir do início dos anos 80, mobilizando pesquisadores e propiciando debates interdisciplinares. No final dos anos 90 decidimos entrar no debate trazendo a filosofia como um dos interlocutores do diálogo. Não havia pioneirismo em razão de outros trabalhos que se achegavam à época e nem era nossa intenção proclamar a mais nova e definitiva palavra sobre o tema. Procuramos, contudo, usar como pretexto o movimento racional pelo retorno do ensino de filosofia ao, então, 2º grau e investigar as iniciativas que as universidades que lideravam o movimento tinham e/ou estavam experimentando no que concerne à formação docente. Para tanto, escutamos estudantes e professores cujas falas pareciam de extrema atualidade. Os resultados que alcançamos depois de demorada escuta de docentes e discentes, farta análise documental, estudos de propostas curriculares, tornaram possível que tomássemos de empréstimo uma frase do Merleau-Ponty para – naquela ocasião - intitular nosso trabalho de “Em toda parte e em nenhum lugar: a formação pedagógica do professor de filosofia”. Assim procedemos, por não situarmos, em lugar qualquer de suas intensas programações e projetos, uma articulação mais consistente e significativa que materializasse uma concepção e prática de formação dos profissionais docentes em filosofia em cuja ênfase recaísse a docência como o espaço de diálogo entre conhecimentos específicos e pedagógicos.

A questão das idas e vindas da filosofia com componente que se oferta ao trabalho pedagógico é uma constante na história da educação brasileira e não poucas são as produções que analisam essa trajetória. Em 2008, com a aprovação da lei nº 11.684/08 passamos a contar com a obrigatoriedade da oferta, em todas as séries do ensino médio e em todo território nacional, da filosofia e sociologia como disciplina. Essa decisão recoloca na pauta questões de grande importância para

os cursos de filosofia, seus docentes e corpo discente. Não à toa testemunhamos o crescimento de iniciativas, de pesquisas nos programas de pós-graduação em educação e em filosofia, da produção específica no campo da Filosofia da Educação e do Ensino de Filosofia. Nesse contexto, cresce a preocupação com a formação do professor de filosofia. Na verdade, essa questão esteve sempre presente como argumento contrário ao retorno de tal oferta pela alegação da escassez de pessoas qualificadas para tanto. A novidade do momento é que, para além de nossas especulações acadêmicas, estamos diante de um imperativo legal que determina sua obrigatoriedade num sistema de ensino que se alargou exponencialmente nos últimos anos. Gallo (2012, p. 123) reflete que é urgente pensar tal formação “a fim de garantir que a implantação da disciplina nos currículos seja feita de forma séria e competente, por profissionais bem formados”.

Não podemos ignorar que a Filosofia que volta a escola em pleno século XXI, no bojo de um movimento que parece consolidar as reformatações produtivas do capital principiada no século passado não é qualquer filosofia. Aliada à questão de sua concepção – e falamos em concepção atentando para os demandantes de uma tal filosofia que em princípio deve corroborar com a “formação do cidadão crítico”, ou seja, encerra um saber *a priori* – e ensinabilidade é necessário adicionar aquela que indaga o “para quê”; ou seja, a que projeto histórico ela é chamada a servir. Assim, é possível atentar para a complexidade do fenômeno. Ela não é tão simples quanto parece: não se trata de discutir exclusivamente se ela, a filosofia, presta-se ou não à disciplinarização e ao ensino.

### **Para pensar a formação de professores**

A discussão acerca da possibilidade da ensinabilidade da Filosofia como componente curricular no ensino escolar enseja a reflexão em torno de temáticas específicas que contemplam elementos indispensáveis ao necessário posicionamento relativo à questão. Elas reportam-se tanto à questão do seu ensino em cursos de bacharelado em Filosofia quanto naqueles destinados à formação de professores

para o Ensino Médio. Assim, tema como o específico de tal componente no currículo do ensino médio, conteúdos e metodologias ocupam espaços no debate nacional. Nossa reflexão estará detida na questão da formação do Filósofo Educador enquanto docente da escola de ensino básico, notadamente do nível médio de escolaridade. Esse corte parece fundamental, pois considera a questão da formação como integrante e anterior à própria questão da disciplinarização da Filosofia e seu ensino.

A Universidade está envolvida com a formação inicial e continuada de docentes, é “*locus*” por excelência para que tal formação ocorra. Entretanto, os Cursos de Licenciaturas demandam ser repensados, considerando as possibilidades efetivas das alternativas, apresentadas pelos pedagogos, metodólogos, docentes e pesquisadores do tema. Contudo, o empenho em buscar a melhor qualidade destes Cursos implica, para nós, no reconhecimento da centralidade da pessoa, o que aponta para a busca de uma relação professor/aluno, caracterizada pelo diálogo honesto, num ambiente de saudável participação e encontro pessoal, que proporcione a ambos realizarem a síntese possível entre as variadas dimensões de seu próprio ser.

A LDB, no que tange à formação dos profissionais da Educação, define que esses devem ser formados de “modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características do desenvolvimento do educando” (art. 61). Os artigos 32 e 35, referindo-se, respectivamente, ao Ensino Fundamental e Médio, focalizam o ensino, como mediação que possibilita, ao indivíduo, a prática da cidadania. Teriam, então, os professores, entre seus atributos, a incumbência de atuarem, na formação de cidadãos.

No caso da formação dos professores de filosofia ainda é possível verificar uma prática pedagógica dicotomizada que denota uma visão equivocada do que vem a ser a formação docente e numa clara falta de integração da formação do profissional (bacharelado/licenciatura) alheia às necessidades da escola básica e do sistema público de ensino.

Nossa proposição é de que a formação do professor de Filosofia requer a construção de uma nova cultura universitária, consignada em um Projeto-Político Pedagógico que aponte horizontes a serem buscados. Indicamos a Organização do Trabalho Pedagógico como mediação capaz de superar a fragmentada dinâmica curricular constatada pela pesquisa, possibilitando-nos vencer a concepção de Disciplina por componentes curriculares que seja mobilizados de forma interdisciplinar no conjunto dos componente cognitivos escolares.

### **Da Arte de Formar: Uma reflexão**

Ao se falar de ser humano ou sobre este, é inevitável não pensar alguma atividade que esteja intimamente relacionada com a problemática “formação”. Seja de modo institucionalizado, seja de modo inconsciente, há sempre a busca por este exercício que ora assume o sinônimo de pedagogia (enquanto uma ciência específica), de educação (enquanto uma prática social complexa), de desenvolvimento (enquanto urgência social-política-econômica). Deparando-se com a própria História da Humanidade, os gregos assumiam a Paidéia como um modelo de formação, os alemães concebiam a *Bildung* como um processo cultural, e cada povo busca fundamentar sua construção formativa a partir dos valores, fundamentos e circunstâncias que permeiam a existência humana. Certamente algumas questões nascem de tal problemática: o que significa formar? Por que buscamos um paradigma que normatize a própria existência (individual e coletiva)? Como efetivar tal processo? Há um modelo universal ou existem pluralidades?

Como possível leitura e reflexão para tais questões apresentam-se duas perspectivas: por um lado uma reflexão que se encaminha para uma formação do ponto de vista espiritual, realidade puramente antropológica. Por outro, uma abordagem que busca formar para a moralidade, necessidade social e urgência vital do ser humano, caracterizado, principalmente, como ser de relação (consigo mesmo, com os demais que o cercam, com deus). Tais abordagens não são respostas totalizantes, mas buscam, sobretudo, alimentar uma discussão e um debate que possibilite encontrar sentido para o exercício da reflexão em

voga: o ato de formar ou auto-formar-se.

(a) A formação como “imagem a assumir”

Dentre as instituições sociais a Igreja é uma das mais representativas no campo da Sociologia quando se trata de exercer a atividade de expandir sua doutrina e inculcar no indivíduo os respectivos ensinamentos. Nessa concepção, marcada profundamente pela discussão racional, mas com parâmetros teológicos, cabem algumas reflexões sobre a ideia de formação pensada na tentativa de construção de uma imagem, neste caso, de uma imagem que vise semelhança com um modelo divino, perfeito, totalizante. Aqui não se pode ignorar a tentativa escolástica e, portanto, medieval, de conceber antropologicamente o ser humano em sua existência, ligado imediatamente com Deus. Não é a toa que a religião – na forma latina *religare* – possui a incumbência de estabelecer o elo (através de doutrina, costumes, cultos e liturgias) do ser humano com Deus. Daí, a ideia de um retorno da alma para Deus.

O que pode implicar na vida humana formar para a semelhança divina? Este ideal de formação não parece ser uma realidade distinta da tradição religiosa que marca profundamente o Ocidente até os dias atuais. O fato é que a imagem por si mesma revela uma identidade e a construção da semelhança revela diversos aspectos: primeiro a ideia de uma perfeição existente, segundo a busca por essa. Geralmente os modelos de formação buscam uma educação que atinja a perfeição, e que seja principalmente útil aos anseios sociais. A questão pode fundamentar-se na ideia de perfeição, ter um juízo de valor e um reconhecimento natural daquilo que pode ser a criatura e daquilo que é o criador. Há aí uma especial atenção também do ponto de vista formativo, pois acredita-se que a criatura sendo feia, pecaminosa, impura e má, distanciando-se cada vez mais do criador, pode inspirando-se neste ser belo, puro, bom. Há sempre uma lembrança de busca, de recordação e de consciência da própria condição de finitude e de necessidade da construção de uma identidade boa no plano terreno tendo em vista o plano eterno, discurso típico da religião que forma, de maneira dogmática e bem intencionada aqueles que a ela depositam sua fé e o rumo de suas

vidas. Considerando a formação para o bom, a busca pela semelhança de uma identidade perfeita, vem por sua vez, a necessária atividade de colaboração mútua, e, possivelmente, neste imaginário, a educação formal tenha seu lugar privilegiado como forma de reunião, de transmissão e de perpetuidade do sentimento de “se tornar imagem”.

(b) A “formação moral”

É fundamental perceber que a formação do indivíduo é simultaneamente uma carência e um ideal. “O homem é a única criatura que precisa ser educada” (KANT, 1996, p. 11). A carência se evidencia na necessidade de educar e educar-se integralmente. No entanto, parece existir um abismo entre a carência e o ideal quando se pensa e se age em prol da formação do indivíduo ou do discurso sobre formação humana. Tal abismo é formado principalmente pela ausência de esclarecimento de uma sociedade que busca formar seus indivíduos, porém, não privilegia o “como formar”, ou seja, a reflexão necessária para além de nortear o processo formativo no caso do indivíduo humano, fundamentar este processo com valores, sentido e coparticipação. O questionamento se dá justamente pela consequência do problema apresentado: a falta de esclarecimento, reflexão e sentido faz com que políticas educacionais e maneiras de atuação, enquanto intenção e princípio pensem e discurssem de uma forma, porém, enquanto ação, não haja coerência. De toda forma, sabe-se que “não se forma um profissional pensando-se somente nos aspectos específicos que envolvem sua profissão; isto é, não se profissionaliza de modo adequado quando se quer somente profissionalizar. Por isso a importância da cultura elaborada, da noção de formação cultural (*Bildung*) e de toda mediação pedagógica que envolve o ingresso nela” (DALBOSCO 2011, p. 16).

Apresentar a *Bildung* como formação moral é uma possibilidade de legá-la como conceito do humanismo. Enquanto formação moral, precisa-se aqui atribuir uma relação especial e específica ao legado utilizado por Immanuel Kant nas suas obras. Sabe-se que embora suas conferências pedagógicas posteriormente tituladas como escritos “Sobre a Pedagogia” tenham sido possivelmente sua atenção



mais explícita a ideia de educação, tanto no plano institucional como no plano espiritual (o que poderíamos conceber aqui como formação do caráter), tal dado não pode desprezar nas demais obras seu reconhecimento quanto à necessidade da formação em suas ideias e na construção dos seus argumentos sobre todas as discussões realizadas. Kant apresenta que a natureza possui uma tendência mecânica à produção de formas em suas livres formações (2002, p. 192). Kant retrata também de uma força formadora (*bildende*), como autonomia, isto é, força que se auto-institui. Assim, reforça-se a ideia de que a formação não é uma atividade finita. Por isso, embora possua um início, seu desenvolvimento abrange toda a vida do indivíduo e, conseqüentemente, toda a história da humanidade. Outra concepção de Kant se dá na apresentação da formação como finalidade última, pensada no campo dos fins, da teleologia, sendo ainda apresentada como princípio e fundamento (2002, p. 263). Daí, nesta obra específica o contexto do termo formação no contexto alemão kantiano aproxima-se e aponta a própria condição antropológica onde nesta o indivíduo tende a desenvolver-se, sendo estimulado – no contexto pedagógico – pela educação que o mesmo recebe. Quer seja como “passagem repentina”, como finalidade existencial, como princípio constitutivo e último a ser alcançado, o indivíduo humano é “dever”. Vale recordar que o dever enquanto condição se remete a própria tradição da *Bildung* na cultura alemã, influenciada pelo Iluminismo em que a ideia de desenvolvimento tanto externo, interno ou categoricamente físico, intelectual e moral, não foge dessa perspectiva de progredir e filosoficamente falando “vir-a-ser”. O próprio plano educacional se propõe a isso: que a criança venha a ser honesta, que o educando venha a ser desde a educação infantil o bom cidadão, e assim por diante.

### **Formar professores/as**

Nossa perspectiva é pensar a formação dos professores de Filosofia desde um projeto crítico e progressista: um novo educador, uma nova concepção do trabalho educacional, que não se resume a ensinar e supera o velho paradigma da educação de que o ensino é causa da aprendizagem. Em linhas gerais, defendemos que podem

ser definidas como “capacidades/habilidades/condições de formação importantes do profissional da educação:

1. a capacidade de entender os novos parâmetros da cultura como atividade humana, como prática de produção e de criação dos sujeitos, artífices e autores de seu mundo e de sua história;
2. a capacidade de conhecer as características, necessidades e aspirações da sociedade a que pertence, identificando as diferentes forças e seus interesses de classe, captando contradições e perspectiva de superação (ANFOPE, idem: 28).

É necessário termos, em conta, que a eficácia da reordenação dos vários Cursos de Licenciatura não são da responsabilidade exclusiva desse ou daquele Departamento/Faculdade, mas da Instituição de Ensino Superior, em sua totalidade. Uma mediação, para a coordenação articulada dos vários Cursos de formação dos profissionais da Educação, seria a composição de um órgão colegiado, congregando chefes, assessores, coordenadores e lideranças estudantis dos diferentes Cursos, aberto à participação dos demais alunos e professores, integrando os vários Cursos de Licenciatura circunvizinhos – para elaborarmos “propostas e projetos participativos e a criação de espaços e disciplinas integradoras” (ANFOPE, *ibid.*: 34).

Nesse sentido e contexto, visamos a pensar o professor de Filosofia, compreendendo o caráter de sua formação docente, por isso insistindo na ênfase a ser dada na docência, concebemos que ele deverá ter as seguintes habilidades específicas<sup>1</sup>:

1. Visão do que vem ser a Filosofia<sup>2</sup>;
2. Visão do que constitui a atividade filosófica;
3. Visão do que constitui a aprendizagem da Filosofia;
4. Visão do que constitui um ambiente próprio à aprendizagem da Filosofia.

<sup>1</sup> Inspiramo-nos no papel que D’ambrosio (1996: 41/42) atribui ao professor de Matemática.

<sup>2</sup> chamamos a atenção para o fato de que somos obrigados a falarmos de filosofias e não de filosofia. Isto põe o problema da articulação da diversidade, oferecida ao longo do processo de construção do pensamento filosófico, até mesmo da dispersão, com a expectativa da unidade, defendida no decorrer do nosso trabalho.

As habilidades, acima relacionadas, estão assumidas enquanto parte do processo formativo e indicam nossa compreensão quanto à necessidade em assegurarmos ao graduando, uma sólida formação teórica. Entendemos que ao estudante deveremos oferecer um ambiente formativo fértil onde, entre outros, os trabalhos desenvolvidos, acerca dos conteúdos específicos, considerarão a opção profissional do mesmo. Assim, estamos enfatizando, como importante, o domínio, tanto quanto possível, dos conteúdos que integram sua área de conhecimento.

Ao tratarmos do imprescindível papel dos conteúdos específicos na formação docente, assumimos, com Japiassu (1997: 77/131), que “claro que precisam adquirir, pelo conhecimento sistemático dos grandes textos, o domínio das argumentações sob todas suas formas. Mas não deverão limitar-se às tradicionais ruminações intelectuais”. Esse autor constata que o ensino de Filosofia está dominado por duas tendências: uma Filosofia entre metafísicos e historiadores que se dirigem à Filosofia “já escrita e já feita, não a que está diante do mundo, encarnada na história, desafiando nossa capacidade de pensar” (p. 100) e artesãos filosóficos que cuidam em desenvolver pesquisas especializadas organizadas com o máximo rigor científico e metodológico, mas esquecem-se: “no reino do pensamento, a imprudência constitui um método”(p. 102). Para ele, o problema é que na verdade, a lógica que seguem essas tendências, desprovidas de qualquer vínculo social, pouco ou nada se importa com o bem da Polis, pois simplesmente se contentam

No sistema, em elaborar pesquisas ou microestudos restritos, técnica e rigorosamente construídos quase sempre socioculturalmente insignificantes, sem se darem conta de que, por detrás de toda pretensa “objetividade”, de seu propalado rigor “interpretativo” ou da pretensa “leitura analítica” deste ou daquele texto, deste ou daquele autor, ocultam-se dogmas inconfessados, uma ideologia mais ou menos tecnocrática e tecnoburocrática, muito “úteis” para as promoções pessoais, para o carreirismo acadêmico e para o reconhecimento entre os que detêm os micropoderes conferidos pelos microsabereres. Orgulham-se, com alta dose de dogmatismo e de autoritarismo, de sua pequena competência, de seu minisaber que lhes proporciona um minipoder. (p. 103, grifos do texto)

Para nós, o trabalho desenvolvido, visando à formação pedagógica de professores de Filosofia, deve ter, em conta, os problemas concretos que se colocam aos homens de nosso tempo. No momento em que somos dominados pelo economicismo e que uma onda neotecnista invade nossos Cursos, não deveríamos sacudir, nossa prática pedagógica, de seu sono dogmático? Não seria necessário e urgente concebermos práticas que visem à superação do conformismo, do individualismo e do pessimismo? Como seduzirmo-las à construção de bandeiras de lutas que acenem com utopias que vislumbrem um outro amanhã? Um homem e sociedade novos, decerto, surgirão do homem e sociedade velhas, pois a utopia se constrói, desde possibilidades cujas raízes se encontram fincadas no chão da História. Para isso, é preciso vermos e reinventarmos a visão. O ensino de Filosofia, certamente, poderia provocar a manifestação do desejo de sabermos, sempre, mais para mais interagirmos com o tempo que chamamos “hoje”.

Conceberemos Cursos que formam pessoas, por inteiro, preocupados com seus nomes, suas referências históricas, seu contexto existencial de vida. Uma educação, assumida na perspectiva da construção de sentidos, que considera as grandes questões antropológicas, postas pelo mundo hodierno e as prerrogativas de sua natureza ética.

Os Cursos poderiam privilegiar distintos momentos de trabalho em que, embora a tônica recaia sobre a produção coletiva, abram-se espaços para sínteses individuais, posicionamentos pessoais, reelaboração - problematizadora/sistematizadora – pessoal dos estudos coletivos.

Pensamos em Cursos que se orientem, na direção de conferirem sólida formação teórica, mordendo a realidade circundante. Assim, o estudo de sistemas, escolas de pensamento etc, deverá articular-se com o contexto em que se dá. Os problemas concretos deveriam ser nosso ponto de partida pois, esses, “são mais importantes que os textos e os autores”(JAPIASSU, idem: 103).

Sendo correto, não há espaço para a soberba daqueles que, vaidosos, julgam-se donos da verdade, nem para o embalsamamento de pensadores que foram grandes em seu tempo, respondendo a questões bem específicas do período em que viveram, e que, sem sombra de

dúvidas, podem nos inspirar e oferecer chaves para lermos nosso contexto, mas não representam única possibilidade de compreensão dos nossos desafios de hoje. A esse propósito Santos e Oliveira, op. cit.: 82) dizem

A pluralidade de ideias que a tradição filosófica contém pode oferecer exemplos de pesquisa e de crítica, que exercitariam a liberdade de espírito, permitem refletir sobre questões da atualidade, para chegar a conclusões novas. O trabalho pedagógico fecundo em Filosofia consistirá em propiciar a aquisição de um conhecimento do mundo tal como ele é. Uma pedagogia filosófica significa ensinar a compreender mais do que a repetir o pensamento dos filósofos, a desenvolver critérios inteligentes que se originam de um pensamento conceitual trabalhado pela subjetividade.

Essas autoras concluem que uma determinada forma de Organização do Trabalho Pedagógico é filosófica, porque se referem às suas fontes e pelo método, sempre, dinâmico.

Que tipo de jovens são nossos alunos? Que tipo de alunos nossos graduandos irão encontrar no chão da escola? Pensamos que as respostas, para essas indagações, não podem derivar de esforço de abstração. Necessário se faz conhecermos a realidade e tendências da juventude presente. Construamos, assim, mediações para trabalharmos as manifestações artístico-culturais, próprias da juventude.

É possível que, trazendo a reflexão filosófica para o universo de sua cultura, teríamos a sua simpatia e, com isso, a possibilidade de lhes oferecermos uma forma peculiar e sistemática de abordarmos a realidade, fazendo sua crítica numa perspectiva de totalidade e radicalidade.

Ora, num mundo onde se fala em múltiplas inteligências e, até, em inteligência artificial, deveríamos, considerar que o estudante é, além de razão, emoção e sensibilidade. Por que não trazermos, para nossos Cursos, a linguagem do cinema, da música, da literatura, da televisão, das artes, em geral? Por que desprezamos as dimensões da corporeidade, da afetividade, da espiritualidade, da interioridade? Pensamos que é nossa tarefa a abertura para todos os meios pelos quais

os jovens expressam seus valores e sua cultura<sup>3</sup>.

Entendemos não ser possível concebermos uma fórmula que indique qual o caminho da parceria. A nosso ver é preciso coragem e decisão para implementarmos políticas novas e caminharmos, tentando construir alternativas para o trabalho pedagógico.

Sintetizando nossa reflexão: Para uma adequada formação pedagógica do professor de Filosofia, defendemos como necessário a construção de uma nova cultura universitária, consignada em um Projeto-Político Pedagógico que aponte horizontes a serem buscados. Indicamos a Organização do Trabalho Pedagógico como mediação capaz de superar a fragmentada dinâmica curricular constatada pela pesquisa, possibilitando-nos vencer a concepção de Disciplina por componentes curriculares e intercambiando a ideia do professor cate-drático por grupos de trabalhos que lidam com específicos componentes curriculares.

## Referências

- ANFOPE. *Documento Final do VII Encontro Nacional*. Niterói: Mimeo, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Construindo uma política nacional global de formação dos profissionais da educação*. Consolidando um plano nacional de educação. Documento para o II CONED. Belo Horizonte/MG: Mimeo, 1997. Pp. 1-7.
- \_\_\_\_\_. *Documento Final do IX Encontro Nacional*. Campinas: Mimeo, 1998.
- DALBOSCO, Cláudio Almir. *Filosofia e educação no Emilio de Rousseau: o papel do educador como governante*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Kant e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- D'ÁMBROSIO, U. Um embasamento filosófico para as licenciaturas. In:

<sup>3</sup> Silva (1993: 803) considera que “refletir sobre as relações entre sujeito e cultura é antes de mais nada pôr-se em condições de reconhecer a fragmentação do sujeito num mundo cultural fragmentado. Somente desta maneira é que poderão ser criadas condições para pensar criticamente a própria fragmentação. Para que isto ocorra é preciso que a fragmentação seja reconhecida como determinação histórica: isto já é parte da reflexão propriamente filosófica, pois uma abordagem filosófica da História. Aqui os objetivos filosóficos e os propósitos “pedagógicos” entram em consonância, pois a formação só pode ser entendida a partir de uma postura crítica em face da argumentação.

BICUDO, M. e JUNIOR, C. (Orgs.). *Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da Universidade*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista – UNIMEP. Vol 2. (Seminários e Debates), 1996. pp. 37-46.

FREITAG, Barbara. *O indivíduo em formação: diálogos interdisciplinares sobre educação*. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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

JAPIASSU, H. Um desafio à Filosofia: pensar-se nos dias de hoje. São Paulo: Editora Letras & Letras, 1997.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão prática*. Trad. Valerio Rohden. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. *Sobre a pedagogia*. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba-SP: Editora UNIMEP, 1996.

SANTOS, M. C. A. dos & OLIVEIRA, M. E. O ensino de Filosofia no 2º Grau nas escolas de Marília e Região – uma análise interpretativa. In: BICUDO, A. V. & BERNARDO, M. V. *Núcleos de ensino: um projeto de educação continuada*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: UNIMEP, 1996. pp. 75-84.





## A PRÁTICA REFLEXIVA NA FORMAÇÃO DO FILÓSOFO EDUCADOR

Maurilio Gadelha Aires

### Introdução

Entendendo a formação enquanto um processo de amadurecimento e desenvolvimento da pessoa humana, temos diante de nós uma tarefa que permeia toda a existência do indivíduo. Mesmo em se tratando de um aspecto dessa formação, a do filósofo educador, percebemos que essa formação, embora enfatizada na graduação, não se reduz ao tempo passado na faculdade. Porém, levando-se em consideração a vantagem do ambiente universitário, sobretudo no que diz respeito à sistematização e à intencionalidade das práticas educativas, não podemos deixar escapar a possibilidade de ressignificação da experiência existencial daqueles que vão passar pela academia.

A importância disso reside, de acordo com o nosso entendimento e a nossa experiência, na possibilidade de semear ideias que possam acompanhar o aluno durante toda a sua futura docência. Dizemos isso porque embora a qualificação técnica seja imprescindível em toda área de conhecimento ela não garante sozinha uma boa prática profissional. Sem a devida formação, qualquer qualificação se perde em um amontoado de técnicas despolitizadas e sem significado.

Mesmo em se tratando de um curso de Filosofia corremos o risco de estar formando bons colecionadores de citações filosóficas e nada mais. Sendo assim, trata-se de uma tentativa de lançarmos um olhar a esse processo de formação do filósofo educador, sobretudo fazendo um recorte em um ponto que consideramos medular, isto é, a importância de formarmos um educador reflexivo. O objetivo de tal intento seria preparar o aluno da graduação para desde já considerar a importância de refletir sobre a sua própria prática, adotando esse processo enquanto uma atitude ética.

Tomando como referência a própria máxima de colocar tudo à prova, reconhecidamente por todos como uma das principais

características da atitude filosófica, a prática reflexiva se revestiria da atitude socrática de analisar a própria vida para buscar um sentido para ela. Em se tratando da formação de um futuro professor de Filosofia refletir sobre o próprio universo pedagógico deverá ser considerado como um imperativo ético que irá acompanhá-lo por toda a sua prática educativa, seja como discente ou docente.

## **A reflexão como política cultural nos estabelecimentos educacionais: o papel do professor<sup>1</sup>**

Vendo a educação como parte integrante do desenvolvimento cultural da sociedade, temos a figura importantíssima do professor como sujeito comprometido com os processos educacionais que visam a um melhor aprimoramento possível da sociedade. Dentro dessa mesma linha de raciocínio, no âmbito da Filosofia da Educação, Cescon (2009) entende que a História da Filosofia está impregnada de uma preocupação pedagógica, ou seja, o problema de como ensinar da melhor maneira possível é uma preocupação que permeia a Filosofia desde os seus primórdios. Nesse sentido, a própria Pedagogia parte de um pressuposto filosófico à medida que busca analisar as ideias que fundamentam a Educação dentro de uma visão de mundo compartilhada. Sendo assim:

Pode-se afirmar que todo sistema filosófico leva, implícita ou explicitamente, a uma doutrina pedagógica e, inversamente, que toda pedagogia é sempre um empenho para realizar tal ideia ou tais valores que caracterizam uma determinada concepção de mundo e de vida. (CESCON, 2009, p. 13)

Admitirmos isso equivale a pensar a Filosofia enquanto atividade que constantemente se volta para os problemas pedagógicos da educação. Quando faz isso, a Filosofia se torna Filosofia da Educação, melhor dizendo, passa a compartilhar com outros saberes a preocupação com os processos educacionais. Dentro dessa perspectiva, toda Filosofia que se queira comprometida com o desenvolvimento da

---

<sup>1</sup> Uma primeira versão do texto a seguir, sofrendo algumas reformulações, encontra-se em Aires (2010).

sociedade deve ter a intenção clara de servir como base de reflexão para um fazer educativo legítimo.

Partindo-se desse princípio, a característica estrutural da Filosofia enquanto atividade que se dá, sobretudo através da reflexão em torno de determinados problemas que ora lhes são colocados, deve ser uma tarefa constante de todo ato pedagógico situado dentro do âmbito escolar.

Nesses termos, o professor precisa estar ciente de que a reflexão deve ser parte integrante do seu fazer pedagógico, não só na maneira de veicular os conteúdos, mas também na sua própria maneira de encarar o seu trabalho no âmbito do seu estabelecimento de ensino. Isso é assim, pois pensamos ser difícil que um professor suscite os alunos a serem reflexivos se ele próprio não é reflexivo. “Refletir sobre a prática é consubstancial aos seres humanos” (SACRISTÁN, 1999, p. 99). Podemos perceber com isso que o caminhar pedagógico é feito, ao mesmo tempo, ensinando a aprender e aprendendo ensinando. Tudo isso sem perder de vista o olhar reflexivo durante todo o processo. Pensando dessa forma, o professor dificilmente se furtará ao exercício da reflexão; buscará intensificar e munir de maior rigor a natural característica do ser humano em pensar sobre os seus próprios pensamentos, pois: “Sem dúvida, cada pessoa reflete de modo espontâneo sobre sua prática; porém, se esse questionamento não for metódico nem regular, não vai conduzir necessariamente a tomadas de consciência nem a mudanças” (PERRENOUD, 2002, p. 43).

Podemos ver assim que a prática reflexiva sistemática faz um bem enorme, não só para os alunos, mas também é de extrema utilidade para os professores que estão coordenando e mediando os processos educacionais. Perrenoud (2002, p. 44) sintetiza:

Ele reexamina constantemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes. Ele ingressa em um ciclo permanente de aperfeiçoamento, já que teoriza sua própria prática, seja consigo mesmo, seja com uma equipe pedagógica. O professor faz perguntas, tenta compreender seus fracassos, projeta-se no futuro; [...] A prática reflexiva é um trabalho que,

para se tornar regular, exige uma postura e uma identidade particulares.

Com efeito, podemos vislumbrar a prática reflexiva como um dos principais ganhos que alguém pode obter vivenciando a Filosofia. Memorizar conteúdos, embora seja algo importante, é uma atividade completamente destituída de um maior sentido caso esses conteúdos estejam destituídos de reflexão, pois, de que adianta alguém se apropriar de um determinado conhecimento sem ter uma compreensão mais ampla das consequências que aquele conhecimento poderá produzir dentro da sociedade? De que adianta sabermos alguma informação se não sabemos contextualizá-la<sup>2</sup>?

É dentro dessa perspectiva que dizemos pouco adiantar o acúmulo exacerbado de conhecimentos sem que saibamos para que eles se destinam, pois, atualmente, as máquinas, por exemplo, os computadores, são muito mais capazes do que o homem para tais tarefas. É preciso saber para onde é destinado o conhecimento, quais são as suas finalidades, para não sermos ingênuos e facilmente manipuláveis pelos outros e pelas instituições.

Se o conhecimento produzido pela sociedade cresce a uma velocidade nunca antes vista, cada vez se torna mais difícil, até mesmo impossível, que alguém saiba tudo; porém, importante se faz buscarmos uma visão da totalidade para que não sejamos alienados da realidade por um torvelinho de informações desconstruídas e desarticuladas. Nesse caso, o pensamento singular deve mesmo ser estimulado, pois o conhecimento também repousa na subjetividade daquele que o percebe.

Para a filosofia, hoje, a consciência subjetiva com seu efetivo poder de intervenção na atividade produtiva e na atividade social dos homens é um fato antropológico. E como tal não precisa ser provado, tanto mais que ele acompanha a espécie humana desde suas origens. Ademais, nós o exercitamos cotidianamente. (SEVERINO, 1993, p. 175)

---

<sup>2</sup> Esses questionamentos se inserem dentro da perspectiva de uma razão crítica *versus* uma instrumental. Somente com a primeira é que se pode aliar o saber fazer com o porquê de se fazer algo. Se não for assim, podemos ser exímios técnicos em determinada área, porém, ingênuos quanto ao alcance e consequência do seu fazer. Para uma crítica mais contundente à razão instrumental, cf. Adorno e Horkheimer (1985), na sua monumental obra *Dialética do esclarecimento*.

Por isso o professor reflexivo, que queira formar alunos também reflexivos, não pode ter receio de que o aluno adquira um pensamento próprio; deve mesmo fomentar isso, pois o pensamento diferente ajuda a enriquecer o próprio pensamento. Se todos pensassem de maneira igual, não haveria progresso algum no conhecimento, uma vez que não surgiria nada de novo. O novo surge a partir do momento em que há uma abertura para o diferente. Por isso o confronto de ideias deve mesmo ser fomentado dentro de uma perspectiva de educação reflexiva.

### **Sócrates e o diálogo na prática reflexiva: o compromisso ético**

Sócrates pode ser considerado como um dos primeiros filósofos a estabelecer um método de ensino da Filosofia, baseado no questionamento e na problematização, aspectos tão caros a uma postura reflexiva diante da realidade.

A Filosofia no modelo socrático, a ser ensinada, pode ser vista como um compromisso de pensar os aspectos da vida cotidiana de maneira crítica, criativa e comprometida. Nesse sentido, o caminho a ser percorrido se pauta no perguntar e no perguntar-se.

Sócrates, que havia tomado como norte a máxima de que “[...] a vida sem exame não é vida digna de um ser humano (1996, p. 46)”, tinha como caminho a busca do saber por meio do processo reflexivo. Somente se interrogando e interrogando as coisas e aos outros é que alguém poderia se distanciar de meras opiniões sem fundamento seguro, pautadas tão somente numa espécie de comodidade que o pensamento cotidiano mostra por já estar *pensado*.

Sócrates, que gostava de frequentar as praças públicas de Atenas, preocupava-se com esse pensamento cotidiano pelo fato de ele estar impregnado de preconceitos e carente, justamente, de uma análise mais criteriosa que tornasse o homem mais digno da denominação de ser racional. Dessa maneira, podemos dizer que: “Seu papel não era promover uma teoria, ainda menos destruir, mas estimular. Fazia o

seu dever de cidadão, opunha-se às ordens iníquas, mas não procurava impor-se no campo político. Estava ali para instigar” (JEANNIÈRE, 1995, p. 14).

Nesse sentido, Sócrates pensava no questionamento como um profícuo método para fazer o indivíduo refletir sobre o cotidiano e o conjunto de crenças que se formam ao seu redor. Nesse caso, trata-se mesmo de levar a dúvida às suas últimas consequências.

Colocar tudo à prova é uma das características fundamentais do conhecimento filosófico. Tal exigência nos parece ser um dos problemas estruturais de ensino de filosofia. Como ensinar, colocando tudo à prova? É justamente neste ponto que reside uma das grandes contribuições de Sócrates à docência de filosofia. (SOFISTE, 2007, p. 62)

Para Sócrates, as crenças deveriam estar comprometidas com o pensamento rigoroso e crítico, sendo que a dúvida é que abriria a porta de acesso a esse conhecimento mais seguro. Duvidar de tudo, não por leviandade, mas para avaliarmos, com segurança, as bases nas quais as crenças estão assentadas. Todos têm o próprio conjunto básico de crenças. Seria até mesmo impossível alguém viver, na prática, sem abraçar um conjunto de crenças com as quais pudesse orientar a sua vida. As crenças são como uma espécie de bússola, ou para se colocar as coisas em um contexto mais moderno um tipo de GPS, pois fornecem coordenadas para que não ajamos na mais completa desorientação e incerteza. Pensamos ser oportuno o método de Sócrates<sup>3</sup> de colocar em dúvida as principais crenças correntes, uma vez que permite maior depuração das mesmas, permitindo uma maior confiança nas que resistirem ao bombardeio da investigação.

É muito importante, nesse momento, dizermos que incentivar a reflexão nos alunos, bem ao gosto de Sócrates junto aos seus discípulos, significa que é preciso que criemos um clima propício a essa atitude. Nenhuma pessoa sensata se exporá através da menção de seus pensamentos, a menos que sinta uma mínima segurança em fazê-lo. É

---

<sup>3</sup> Não se trata aqui de julgar Sócrates como herói ou anti-herói, mas de lançarmos luz ao método socrático dialético como forma de mediação para uma postura reflexiva que aqui nos interessa.

que, enquanto estamos calados, torna-se impossível sabermos se aquela pessoa está pensando uma tolice ou não. O que queremos pontuar com isso é que precisa existir uma atmosfera que deixe à vontade quem quer que esteja com vontade de falar. É necessário que essa pessoa não se sinta inibida, ou constrangida a não se pronunciar a respeito do que lhe vem à cabeça.

Nesse sentido, existem alguns cuidados que todo professor ou qualquer pessoa que se disponha a coordenar um diálogo tenha de observar. Nem todos se sentem estimulados a emitir a sua opinião, mesmo que convidados a isso; é preciso que se sintam bem à vontade para tanto. O professor precisa estar atento a esse fato e buscar elementos metodológicos que favoreçam o diálogo.

Colocar em ação o método do diálogo socrático exige um professor sensível a esses pormenores, uma vez que, a princípio, podem ser fáceis de serem observados, mas, no cotidiano, exigem um esforço concentrado, tanto por parte do professor, como por parte dos alunos, para que essas aprendizagens se deem de forma efetiva. Não podemos esquecer que em todo diálogo existe uma tensão. Quem fala gosta de estar certo do que está falando. Raríssimas vezes (e isso também exige um aprendizado) não ficamos com certo aborrecimento (embora alguns consigam disfarçar muito bem) quando somos contestados em nossos argumentos. O próprio Sócrates deixou muita gente com uma má disposição para com ele por causa de, por meio do seu método, contestar os argumentos de seu interlocutor. Portanto precisamos estar cônscios de que, pela própria natureza do diálogo, normalmente surgirão momentos de tensão que precisam ser contornados para que o mais importante seja a busca pela verdade e não o ato de ganhar a discussão em si mesma. Sem falar de que é preciso ter o cuidado para que essa fonte de construção de conhecimento, o diálogo, não sirva para criar desafetos entre as pessoas. Precisamos aceitar a natureza intrínseca de um debate e nos prepararmos da melhor maneira para ele acontecer.

Considerando que o prefixo *dia* indica divisão e separação (através de) e *logoi* (discurso, fala), o diálogo supõe a presença de um entre coisificador e diversificador. Do ponto de vista epistemológico é a pergunta que irá possibilitar a abertura deste espaço do entre. Portanto, considerar o diálogo como princípio pedagógico significa superar a lógica da afirmação, visto que a pergunta rompe as medidas da validade. Um fazer educativo que se fundamenta em tais princípios pressupõe a investigação como condição fundamental, uma vez que, nesta lógica da pergunta, em cada afirmação subjaz um momento de questionabilidade. (SOFISTE, 2007, p. 96-97)

Assim, vendo no diálogo uma possibilidade ímpar para educarmos, o professor deve se preparar e preparar a sua turma para esse espaço do entre. Queremos dizer que o próprio diálogo ajudará nessa tarefa. Só aprenderemos a dialogar com outras pessoas exercitando a prática do diálogo. É preciso que esse legítimo método de se fazer filosofia seja mais bem trabalhado nas aulas para que o aluno vá aprendendo a lidar com o espaço do entre (entre dois discursos), da diversidade de opiniões. Ele precisa compreender que é justamente esse espaço do entre que possibilita o avanço no conhecimento, pois é o fator que permite que a investigação siga o seu curso, coisa que não aconteceria se não existisse mais nenhuma dúvida sobre o que quer que fosse. Pontos pacíficos não exigem mais que se lhes questione, que se lhes interroguem mais, uma vez que já foram “elucidados”. É de suma importância que aprendamos a conviver com o espaço do entre, que fatalmente se abrirá em um diálogo, pois é da sua ocorrência que se alimentará toda a investigação.

Respeitar o espaço do entre pode ser entendido como uma construção pautada em um saber ouvir o outro, desenvolver a tolerância, entendendo que ninguém é o fiduciário da verdade. Ela é mesmo um processo que não se deixa capturar tão facilmente (se é que se deixa capturar).

Sobre a importância de saber ouvir para poder participar ativamente de um diálogo, trazemos agora uma importante contribuição. Nesse sentido, importante se torna agora transcrever essa passagem, em que cremos ter Kohan (2000, p. 108) sido bastante feliz em sua reflexão:



Consideramos, por exemplo, a prática de escutar atentamente aos outros membros da comunidade. Isto é condição do diálogo filosófico: não há diálogo se os participantes não se escutam com atenção. Ao mesmo tempo, ela cultiva a autoestima naqueles que se sentem reconhecidos pelos seus pares como portadores de uma linguagem significativa, e promove a reciprocidade e a cooperação quando quem escuta atentamente tem a sua vez de falar. Por último, isto leva a pessoa a reconhecer-se nas palavras dos demais e a estes na próxima vez. Esta prática – e todas as outras promovidas numa comunidade de questionamento e investigação – tentam criar um contexto social de modo que as pessoas a ele expostas internalizem essas práticas e possam depois recriá-los em todos os âmbitos da sua experiência.

Concordamos com a citação acima, sobretudo no que tange à possibilidade de nos reconhecermos nas palavras dos outros quando lhes damos a oportunidade de falarem. É muito mais interessante quando a voz de alguém encontra eco em outras pessoas do que quando ela se perde no vazio. Por isso, além de ser de suma importância, na construção do diálogo, saber ouvir ainda proporciona a possibilidade de sermos reconhecidos como alguém que tem algo importante a falar, fomentando assim o espírito de pertencer a uma comunidade.

Nesse sentido, a experiência não cansa de mostrar quão desagradável se mostra alguém que não respeita a opinião dos outros; quando não sabe ouvir o que os outros membros do grupo têm a dizer, ou simplesmente aquele que, por vaidade, adora monopolizar a fala, não dando espaço para mais ninguém dela fazer uso. Pensamos que pessoas assim precisam experimentar mais o ouvir; é uma questão mesma de aprendizado, para que assim possam ser mais úteis na construção de uma comunidade investigativa. O professor precisa estar muito atento a esses pormenores quando se quiser valer do princípio pedagógico do diálogo socrático.

Prosseguindo, faz-se necessário colocarmos um elemento novo nesse argumento. Vejamos: levar uma vida reflexiva, de análise, pautada no diálogo, requer, na visão de muitos pensadores, uma vida pautada no compromisso ético. Entre eles, Freire (1999, p. 37) é bastante enfático e irredutível quando toca nesse ponto.

Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe, ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador.

Não basta só que o professor diga aos seus alunos que eles precisam refletir acerca das suas crenças; que eles precisam saber ouvir os outros, respeitar o ponto de vista do outro; que precisam defender os seus argumentos tendo cuidado em não hostilizar o outro; mas torna-se imperioso que ele mesmo tenha uma conduta condizente com o seu discurso. O dito tem de caminhar junto com o feito. Isso é mesmo uma questão de probidade do sujeito que se utiliza de um determinado discurso.

O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigurosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do “faça o que mando e não o que eu faço”. Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo. (FREIRE, 1999, p. 38)

Sempre insistimos que, mesmo na época de alunos da Graduação, a Filosofia, seja qual for o seu campo de atuação, sempre vai culminar em uma Ética. Sempre estaremos às voltas com decisões a serem tomadas que exigirão uma justificativa sobre o porquê de ser assim e não de outra forma. Toda justificativa para as ações pode simplesmente esbarrar no muro da improbidade daquele que prega algum discurso e não o pratica efetivamente. É preciso ao menos fazer um esforço para viver de acordo com o que pregamos como sendo a coisa certa.

Nesses termos, a ética parece coroar todo o aspecto da vida prática. Até mesmo a questão socrática por excelência que mostra que a vida não analisada não é digna de ser vivida provoca uma reflexão: e que tipo de vida é digna de ser vivida? Obviamente, a resposta não nasce com a pessoa, precisa ser buscada.

Ora o valor de uma vida, o que é necessário para que ela seja digna de ser vivida, não nos é dado de início, *ab ovo*, com nosso nascimento: ele deve ser obtido, construído, conquistado, ele reclama um trabalho de si sobre si mesmo, uma elaboração, uma transformação de si. É esse cuidado de si, a *cura sui* dos latinos com vistas a uma vida que *valha* a pena, que merece rigorosamente o nome de ética. (PRADO JR., 2008, p. 61-62)

Retomando o fio da meada, poderíamos acrescentar que, se alguém tivesse um indício de qual tipo de vida deveria ser digna de ser vivida, então, por que não viveria em conformidade com ela?

Talvez fosse por isso que Sócrates tanto quis pautar a sua vida em conformidade com a sua filosofia, pois é muito mais convincente um discurso que se sustenta na prática do que no vazio, montado apenas em palavras soltas ao vento. É como diz o ditado: *a palavra convence, mas o exemplo arrasta*<sup>4</sup>.

A questão da educação reflexiva deve justamente culminar em uma ética que exija a justificação do tipo de vida que se quer adotar. Não é por acaso que Sócrates é um divisor de águas na Filosofia. É por intermédio dele que há um deslocamento do eixo da Filosofia das questões cosmológica às éticas. A partir dele, tem início o período antropológico ou socrático da Filosofia. De acordo com Chauí (2004, p. 41), o período antropológico ou socrático é assim chamado pela importância que Sócrates exerceu no pensamento da sua época. “Propunha que, antes de querer conhecer a natureza e antes de querer persuadir os outros, cada um deveria, primeiro e antes de tudo, conhecer-se a si mesmo [...]”. E mais adiante, a autora finaliza:

Por fazer do autoconhecimento ou do conhecimento que os homens têm de si mesmos a condição de todos os outros conhecimentos verdadeiros é que se diz que o período socrático é antropológico, isto é, voltado para o conhecimento do homem (em grego, *ántropos*), particularmente de seu espírito e de sua capacidade para conhecer a verdade. (CHAUÍ, 2004, p. 41)

Sendo assim, não é apenas o âmbito do racional que deve ser

<sup>4</sup> “Verba movent, exempla trahunt”.

vislumbrado com a prática da Filosofia, mas a questão ética também é de suma importância caso se queira contemplar “a totalidade da alma humana”, justamente na sua dimensão mais humana, que é a existência ética. “Para Sócrates, a verdadeira sabedoria é o conhecimento perfeito acerca de assuntos éticos, acerca de como se deve viver” (GOTTLIEB, 1999, p. 19). Essas são questões éticas que sempre sensibilizarão o homem.

Assim sendo, o exercício da filosofia não é apenas um aprimoramento do intelecto para que seja utilizado em discussões acaloradas, sem nenhuma contribuição efetiva à vida, mas uma *experiência vital*, algo que transforme efetivamente a vida daqueles que pratiquem a experiência do filosofar, não só em bases racionalistas discursivas, mas, acima de tudo, que toque com força as questões existenciais mais delicadas com as quais convivemos.

É interessante notarmos que a experiência vital reivindicada pelos filósofos da antiguidade encontra eco em nossos dias, principalmente quando vemos educadores como Paulo Freire, para quem tal experiência seria tanto mais significativa, quanto estivesse permeada de curiosidade, enquanto inquietação indagadora pela busca do esclarecimento.

Como manifestação presente à experiência vital, a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída. Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. (FREIRE, 1999, p. 35-36)

Justamente, para que essa curiosidade pudesse avançar criticamente e transformar-se em uma *curiosidade epistemológica*, seria preciso um compromisso ético para que fossem evitadas transgressões de uma conduta moralmente correta e responsável. “É no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. A ética se torna inevitável e sua transgressão possível um desvalor, jamais uma

virtude” (FREIRE, 1999, p. 20).

Nunca é demais dizermos que, em se tratando de uma totalidade da alma, as questões do cotidiano servem, sim, de referência. A filosofia é um processo que enseja a análise de assuntos do cotidiano e a forma como abordá-los. Nesse sentido, a reflexão filosófica funciona como uma forma de depuração, muitas vezes dolorosa, das teorias de mundo erigidas no dia a dia e no âmago das relações sociais.

Nesse sentido, o que pode uma educação reflexiva nos dias de hoje? Pensamos ser essa uma boa questão para continuarmos com a análise acerca da formação do Filósofo Educador em moldes reflexivos.

### **O imperativo de uma conduta reflexiva nos dias atuais: em busca de uma formação para um futuro professor reflexivo**

Hoje em dia, muito se debate acerca de uma educação problematizadora e crítica, da importância de um ensino que suscite, no professor e no aluno, a reflexão (OBIOLS, 2002; SHARP, 2000; SANTIAGO, 2000; REED, 2000; KOHAN, 2000; CERLETTI, 2005; SEVERINO, 2005; KOHAN, 2005; GUIDO, 2005; SACRISTAN, 1999; GAUTHIER, 1998; PERRENOUD, 2002; TARDIF, 2008; MORIN, 2004; WATANABE, 2006; GHEDIN, 2008). Gostaríamos de pontuar, nesse momento que, para estimular nos alunos uma atitude reflexiva, o professor, ele próprio, precisa estar habituado ao exercício da reflexão para, na pior das hipóteses, saber mediar os movimentos reflexivos dos seus alunos quando esses acontecerem. Consideramos uma contradição o professor querer ensinar o aluno a ser reflexivo sem que ele próprio tenha o hábito de refletir sobre as questões.

Sobre a questão do significado da terminologia *hábito* temos de fazer algumas considerações: primeiramente, vemos certa limitação quanto ao seu entendimento nos dias atuais, sendo que, muitas vezes, essa palavra acaba sendo mal compreendida por comportar apenas o seu significado negativo, geralmente associado a um fazer totalmente destituído de reflexão; ou seja, agindo pelo hábito se estaria apenas movido por automatismos; além disso, o hábito teria a característica de inviabilizar os processos mais simbólicos e metacognitivos no homem;

só para citar alguns significados negativos atribuídos ao hábito.

É possível pensarmos por outra perspectiva, pois o seu significado permite essa abertura. Ao longo da história da filosofia, o tema do hábito recebeu um tratamento mais digno e coerente. Por exemplo, Aristóteles (1996) vê o hábito como algo possível de ser modificado. Uma coisa que já tem uma natureza pré-estabelecida não pode se dar de uma outra forma, pois contrariaria a sua disposição natural. Somente podemos modificar uma coisa se pudermos habituá-la a uma mudança de comportamento; jamais poderíamos mudar algo que existisse por natureza, ou necessariamente. O próprio Aristóteles é bastante enfático:

[...] a pedra, que por natureza se move para baixo, não pode ser habituada a mover-se para cima; tampouco o fogo pode ser habituada a mover-se para baixo, nem qualquer outra coisa que por natureza se comporta de certa maneira pode ser habituada a comportar-se de maneira diferente. (1996, p. 137)

O hábito acaba sendo algo que favorece às pessoas, uma vez que, graças ao fato de se poderem cultivar diferentes hábitos, podemos modificar o próprio comportamento, ou seja, podemos sair de um comportamento que julgamos inadequado para um que julgamos adequado. Se o comportamento já fosse estabelecido por natureza, como o da pedra e do fogo, por exemplo, jamais alguém poderia efetuar qualquer modificação nele. Assim, graças ao hábito as pessoas podem mudar e transcenderem a condição de apenas seres naturais para também serem culturais, a despeito da cultura ser uma forma de hábito coletivo e socialmente partilhado.

Numa perspectiva mais contemporânea, Perrenoud (2002) afirma que a prática reflexiva pode se tornar um hábito, assim como um *jogging*, caso seja transformada em um *modus vivendi* integrado à vida cotidiana.

Sendo assim, de modo paradoxal, a formação na prática reflexiva pode transformar a reflexão em rotina que, apesar de não ser relaxante, pode ser experimentada sem esgotamento e sem estresse. Um dos fatores, o mais fácil de ser trabalhado, tem relação com o domínio dos recursos intelectuais da reflexão: hábito de duvidar, de se surpreender, de fazer perguntas, de ler,

de anotar algumas reflexões, de debater, de refletir em voz alta. Todas essas atividades são métodos para dividir os problemas em séries, para dividir as tarefas, encontrar informações e obter ajuda. (PERRENOUD, 2002, p. 66)

Podemos observar na citação de Perrenoud que ele trata a questão do hábito enquanto algo positivo, observando a sua sedimentação através de esquemas que podem ser muito úteis no auxílio da prática reflexiva. Para ele, a questão do hábito é mesmo crucial para uma melhor fixação de um comportamento reflexivo genuíno. Não conseguimos ver, nesse caso, como uma rotina de analisar cuidadosamente os fatos do cotidiano poderia ser prejudicial à formação de um indivíduo crítico. Ademais, todos os hábitos elencados por ele, se forem realmente incorporados, tornando-se uma rotina, constituir-se-ão em excelentes meios de alguém se tornar investigador por excelência.

Gostaríamos agora de tentar imaginar um ambiente onde o hábito da reflexão pudesse ser suscitado com frequência. Se conseguíssemos construir uma atmosfera que estimulasse a reflexão constantemente nas aulas, estaríamos criando um ambiente profícuo ao aprendizado problematizador, crítico e criativo. Um ambiente assim deveria ser agradável para que as pessoas se sentissem à vontade para exporem as suas opiniões. Para tanto, elas precisariam ser estimuladas, na forma de uma estratégia, que lhes proporcionassem prazer em ir em construindo as suas ideias. O contexto em que esse prazer pudesse ser buscado seria um clima de ludicidade na forma de se vivenciar a aula, ou seja, o seu desenvolvimento teria que se balizar numa atmosfera que contemplasse também o fenômeno do lúdico. “A relação escolar com o saber, quando é séria e dependente, sem distanciamento crítico e sem espírito lúdico, não é favorável a uma prática reflexiva, a qual exige que se pense por si mesmo e que se utilizem os saberes de forma pragmática e ousada” (PERRENOUD, 2002, p. 67).

Ao partirmos desses princípios, de que o espírito crítico e reflexivo pode ser construído numa perspectiva de hábito, ou seja, de que, sem constrangimento algum, podemos e devemos reforçar nos alunos uma postura reflexiva diante da realidade; de que essa postura

seja fixada o mais profundamente possível, seja impregnada em todos, faça parte do cotidiano das pessoas; de que tenhamos o hábito de questionar sempre que ocorra algum incômodo com alguma coisa dita por outrem, na sala de aula, lida em algum texto, ouvida em algum outro lugar, ou até mesmo pronunciada pela própria pessoa sem muita reflexão; se assim for, pensamos estar trilhando uma senda mais propícia à busca da verdade enquanto ideal da própria Filosofia.

Perrenoud (2002) menciona que as ações possuem uma espécie de “memória” que permite estruturar o vivido na forma de conhecimento. O processo funciona mais ou menos assim:

Beber um copo d’água não é um gesto inserido no patrimônio genético. Um recém-nascido não sabe fazer isso. Ao crescer, constrói e estabiliza um esquema que lhe permite, pouco a pouco, beber com qualquer tipo de copos. O esquema não é específico para um copo em particular; porém, não permite que se beba, sem alguma adaptação notável, de uma torneira, de uma garrafa, de uma caixa ou de outro recipiente de forma insólita. Um esquema pode ser adaptado a um leque mais amplo de situações. Quando essa adaptação se repete, ela é estabilizada e há uma diferenciação do esquema. Durante toda a vida, novos esquemas nunca deixam de se desenvolver, de se diferenciar e de se coordenar uns aos outros. (PERRENOUD, 2002, p. 81)

Utilizamo-nos dessa longa citação para enfatizar que o hábito tem uma importância primordial no processo de aprendizagem humana. Se não fosse pelo hábito, jamais se poderiam criar esses esquemas de aprendizagem e eles jamais se formariam nas pessoas. Tudo seria sempre novidade. Entretanto sabemos que os acontecimentos nunca são totalmente iguais. Porém, colhendo semelhanças entre os eventos diferentes, vamos, através do hábito, criando associações entre as várias causas que se sucedem, construindo, dessa forma, os esquemas facilitadores e, sem eles, jamais poderíamos ampliar o cabedal de conhecimentos acerca do mundo.

Por isso, seria por demais importante se, na prática pedagógica da maioria dos professores, houvesse a ocorrência de uma metodologia que estimulasse a instalação desses esquemas reflexivos; e tornasse a



reflexão uma coisa mais natural e recorrente na conduta dos alunos. “Talvez devêssemos concluir, então, que a prática reflexiva se aprende mediante um treinamento regular e intensivo sem que ela mesma seja objeto de importantes ajustes metacognitivos” (PERRENOUD, 2002, p. 87). Sendo, então, o hábito um conjunto de atitudes interiorizadas, a aprendizagem desse esquema de organização de condutas é desenvolvida a partir dos atos e das formas de interação com o mundo.

Cremos que, no dia em que se tiver contribuído mais incisivamente para a formação desse hábito reflexivo, deparar-nos-emos com uma questão que causará certo incômodo: por que não estimulamos, nos alunos e em nós mesmos, esse hábito de refletir sobre tudo bem antes? Mas, pelo menos, ficaremos mais tranquilos pelo fato de que nunca mais abandonaremos esse ideal socrático de se manter sempre vigilante diante das crenças que formam o tecido social no qual estamos imersos, adotando a atitude de interrogar e a de interrogarmo-nos diante da complexidade da existência.

A reflexão é um método para alcançar níveis mais altos de racionalidade na prática e nas próprias crenças, um processo que a educação deve consolidar como disposição permanente e aberta para submeter à elaboração e revisão constantes daquilo que ‘o mundo parece ser’ e as contradições existentes entre algumas de nossas crenças. (SACRISTÁN, 1999, p. 105)

Com efeito, para que o professor possa, cada vez mais, aprender com a própria prática, é necessário que ele esteja sempre disposto a reorientá-la, corrigindo os erros que inevitavelmente ocorrerão vez ou outra, sempre com o desejo de melhoria contínua. Pensamos que a postura reflexiva, diante da própria prática pedagógica, é um caminho viável para a obtenção do aperfeiçoamento do educador.

Por isso, para finalizar, gostaríamos de dizer que um ensino reflexivo de Filosofia deve ser um dos principais componentes na formação de um filósofo educador; ele deve ter a pretensão de estimular o pensamento e, até mesmo, o surgimento de pensadores, não enquanto intelectuais de uma elite de pensadores (podem até surgir alguns, o que seria ótimo), mas enquanto pessoas que buscam uma compreensão

sistemática da sua realidade, da sua história e do seu próprio modo de ver o mundo. Nestes termos, o pensar por si mesmo deve ser a própria motivação para um pensar reflexivo, para que o sujeito possa se ver como alguém apto a dar a sua contribuição no processo de desenvolvimento cultural da sociedade.

## Referências

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

AIRES, Maurilio G. *O ensino de filosofia no ensino médio mediado pela literatura sartriana*. 2010. 259f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

CESCON, Everaldo. A filosofia e a educação. In: CESCON, Everaldo; NORDARI, Paulo César. *Temas de filosofia da educação*. Caxias do Sul: EDUCS, 2009.

CERLETTI, Alejandro A. Filosofia/educação: os desafios políticos de uma relação complicada. In: KOHAN, Walter (org.). *Ensino de filosofia – perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. 13. ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (Coleção leitura).

GAUTHIER, Clermont; et. al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Tradução de Francisco Pereira. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998. (Coleção Fronteiras da Educação).

GHEDIN, Evandro. *Ensino de filosofia no ensino médio*. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Docência em Formação. Série Ensino Médio).

GUIDO, Humberto A. O. A concepção filosófica de infância na modernidade: a contribuição humanista e racionalista. In: KOHAN, Walter (org.). *Ensino de filosofia – perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GOTTLIEB, Anthony. *Sócrates: o mártir da filosofia*. Tradução de Irley Fernandes Franco. São Paulo: UNESP, 1999. (Coleção grandes filósofos).

JEANNIÈRE, Abel. *Platão*. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1995. (Biblioteca de filosofia).

KOHAN, Walter O. Fundamentos para compreender e pensar a tentativa de Matthew Lipman. In: KOHAN, Walter; WENSCH, Ana Míriam (orgs.). *Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. (Série Filosofia na Escola).

\_\_\_\_\_. Uma educação da filosofia através da infância. In: KOHAN, Walter (org.). *Ensino de filosofia – perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 9. ed. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

OBIOLS, Guillermo. *Uma introdução ao ensino da filosofia*. Tradução de Sílvio Gallo. Ijuí; Editora Unijuí, 2002. (coleção filosofia e ensino).

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PLATÃO. *Defesa de Sócrates*. Tradução de Jaime Bruna. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Coleção os pensadores).

PRADO JR. Plínio W. Aprender a viver – Wittgenstein e o “não-curso” de filosofia. In: BORBA, Siomara; KOHAN, Walter (orgs.). *Filosofia, aprendizagem, experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

REED, Ronald. Tempos perdidos, tempos recuperados. Tradução de Jaime A. Clasen. In: KOHAN, Walter; WENSCH, Ana Míriam (orgs.). *Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. (Série Filosofia na Escola).

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Poderes instáveis em educação*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SANTIAGO, Gustavo. A história das histórias. Tradução de Jaime A. Clasen. In: KOHAN, Walter; WENSCH, Ana Míriam (orgs.). *Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. (Série Filosofia na Escola).

SEVERINO, Antônio J. A filosofia na formação do jovem e a ressignificação de sua experiência existencial. In: KOHAN, Walter (org.). *Ensino de filosofia – perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. *Filosofia*. São Paulo: Cortez, 1993. (Coleção Magistério 2º Grau – Série Formação Geral).

SHARP, Ann Margaret. Prólogo. In: KOHAN, Walter; WENSCH, Ana Míriam (orgs.). *Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. (Série Filosofia na Escola).

SOFISTE, Juarez Gomes. *Sócrates e o ensino da filosofia: investigação dialógica: uma pedagogia para a docência de filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2007.

WATANABE, Lygia A. *Platão, por mitos e hipóteses*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006. (Coleção logos).

## NOTAS SOBRE A FORMAÇÃO DO FILÓSOFO EDUCADOR

Antonio Basilio Novaes Thomaz de Menezes

Vivemos uma época muito estranha... Classificar, organizar, calcular, medir, periciar, normalizar. Eis o grau zero das interrogações contemporâneas, que não param de se impor em nome de uma modernidade de fachada que torna suspeita toda forma de inteligência crítica fundada na análise da complexidade dos homens e das coisas.

Elisabeth Roudinesco

Perguntar sobre quem ou o que é o filósofo educador talvez seja um bom começo para este texto quase confessional. Afinal não somos apenas um, mas muitos, variando de acordo com as circunstâncias em número, gênero e grau. Somos parte dos múltiplos atravessamentos pelos quais nos constituímos. De tal modo que a formação é parte do que somos e, sob este aspecto, somos aquilo que fazemos.

As figuras do filósofo e o educador ainda que sejam distintas são indissociáveis, como não podemos dissociar-nos do tempo ou da sociedade que vivemos. E a experiência é aquilo que nos coloca no mesmo plano. Uma experimentação de muitos que se faz em cada um.

O ensaio como forma mais apropriada deste relato expõe na voz singular de uma experiência solitária a experimentação de muitas vozes que compõem lado a lado o coro uníssono de toda uma época. Não importa se um dois ou vários, nós não o somos em sua totalidade, mas cada um em si mesmo e muitos outros numa composição anônima. Sujeitos nominais e indeterminados, submetidos à função sintática da regência, das relações de dependência entre aquilo que somos e o que fazemos. Enfim, somos nossa formação e assim perpetrados toda uma tradição.

Num tom mais grave, este ensaio sobre a formação do filósofo educador pressupõe um aspecto peculiar da formação filosófica que é

aquele situado no âmbito da compreensão da *Paidéia*<sup>1</sup>, ou seja, da formação tomada em sentido mais amplo e da figura do filósofo fundida aquela da *Pólis*<sup>2</sup> bem como o seu destino. Partindo então deste quadro que a própria história da filosofia oferece, estabelecemos uma visão da região de transição da perspectiva em que se desenha a figura do filósofo, no interior da paisagem da sociedade contemporânea entorno do primeiro plano da sua educação.

Há entre a figura do filósofo e o fundo da sociedade um contorno indefinido, um traço muito sutil como um matiz de cores, um esfumamento que lhe dá volume, como o contorno de um fantasma, delineado pelos elementos da objetividade e da subjetividade no auto-retrato do filósofo educador. Enfim, retratada a experimentação da ideologia como o contorno da figura do filósofo na superfície da tela, salta aos olhos o esboço de um dilema inerente a atividade filosófica, objeto de análise ao longo da sua experiência como educador.

Assim, é no ínfimo detalhe que define a figura no interior deste quadro, nas referências de um indivíduo ou de toda uma geração, que nos cabe aqui desconstruir o fantasma ideológico e analisar a sua produção histórica na formação do filósofo educador. O que talvez seja descrever o lugar do não-lugar pintado sobre a tela. Onde se faz necessário então recorrer às linhas da memória para fazer da singularidade de uma reconstrução narrativa o seu fio condutor.

## **A experiência do estudante...**

Transcorria a década de 1980 e a notícia da realização de um Encontro Nacional de Estudantes de Filosofia encontrava-se num cartaz em papel ofício fotocopiado quase perdido num velho mural. O

<sup>1</sup> Significado corrente de cultura, o termo traduz para Jaeger (1986) a idéia de educação para o grego antigo, de uma finalidade sobre a qual se assentava a sua vida, de uma formação elevada do homem como justificativa última da comunidade e do indivíduo.

<sup>2</sup> Modelo das antigas cidades gregas entre o período arcaico e o período clássico, caracteriza o lugar da política como um cosmo organizado, tal como sublinha Vernant (1981,p.65) “harmonioso se cada um dos seus componentes está em seu lugar e possui a porção de poder que lhe cabe em função da própria virtude”.

chamado para *ágora*<sup>3</sup> lembrava ao estudante o dever do filósofo para com a *Pólis*, seu papel frente à sociedade, a necessidade de discutir a sua formação. A filosofia estava ali na praça, no largo de São Francisco no Centro do Rio de Janeiro, consubstanciada no prédio do Instituto de Filosofia, antiga Escola Politécnica que até hoje se faz notar. Não havia como omitir o fato. O engajamento tão caro a experiência do estudante na época levava-o imaginar aquela viagem como algo semelhante à realizada por Platão à Siracusa.

Solitário, caricato como a imagem mais comum do filósofo, aquele ser até aí estranho e incompreensível partiu para São Paulo, saindo de um mundo de ideias decaindo na sua própria historicidade. Altivamente, conforme o pensava os cânones da tradição, como aprendiz foi para observar seus pares, incapaz de perceber a magnitude nos movimentos incertos do devir.

Havia alguém que o esperava na Estação da Sé, em meio a tanta gente, uma pessoa com um cartaz indicava ENEFIL. Transeuntes de um lado para outro, baldeação de linhas diferentes, nada havia de especial naquele lugar tão diferente dos sonhos e devaneios intelectuais. A sensação de ser mais um dentre os mais comuns dos mortais lançou-lhe abruptamente no fluxo da cidade como parte dela, indissociável do seu movimento.

Diante de seus olhos vários caminhos, estações de transferência, a possibilidade concreta de seguir em diferentes direções. ENEFIL, aquela placa na plataforma do Metrô indicava-lhe a via do filósofo educador. Estava ali para discutir a sua própria forma de sobrevivência, seu exercício profissional, enfim, seu papel na sociedade.

O encontro numa escola pública perto do SESC Pompéia apresentava um quadro geral da educação no país, a partir da realidade da maior cidade brasileira, materializada no estado geral do prédio mal conservado, no auditório com cadeiras de madeira quebradas e nas salas de aula sujas que abrigavam as delegações. A precariedade

<sup>3</sup> Praça principal da cidade grega configura o centro urbanístico pela presença de mercados, feiras e edifícios de caráter público ao redor, expressão máxima do espaço público, a *ágora* constitui o espaço do fazer político na *pólis* “cunho de plena publicidade dada às manifestações mais importantes da vida social” (VERNANT, 1981, p. 35).

do ensino estava a olhos vistos e não havia ainda qualquer legislação que efetivamente garantisse o ensino de filosofia. Tudo se resumia a tentativas isoladas que se davam a conhecer nas plenárias em breves comunicações.

Ali estavam reunidas diferentes realidades, representações regionais e de estados, toda uma diversidade humana e de culturas, de correntes de pensamento e de posições políticas em plena ebulição. O momento, esse intervalo de tempo em que tudo estava por fazer e o país vivia aquilo que se convencionou chamar de regime de transição, favorecia a pluralidade manifesta. As ideias eram debatidas abertamente sem restrições, a filosofia se fazia pública na sua condição múltipla e de forma acalorada. Liberais, conservadores, marxistas, anarquistas, signatários das mais diferentes matrizes e em todas as suas possíveis variações, todos sem exceção se faziam ouvir em torno da necessidade do ensino de filosofia.

A filosofia era a grande dama, cortejada por todos que disputavam entre si a sua atenção. As contendas não se davam apenas em relação à forma de retorno da obrigatoriedade do ensino ou as estratégias políticas de pressão, já que era consenso a necessidade da sua volta ao ensino. Os confrontos iam além, disputava-se o próprio significado da filosofia. E mais do que um simples cotejamento de perspectivas e concepções, o que se colocava em um jogo eram posições: “Por que pensar desta forma? O que isto significa em termos históricos? Qual a sua importância para a sociedade?...” Verdadeiras *disputatios*<sup>4</sup> foram travadas sem qualquer premissa ou conclusão.

Fazer filosofia consubstanciava-se ali no exercício da luta a despeito da própria profissão ou do seu objetivo. A plenária em tudo se assemelhava a uma assembléia de loucos, a discutir no vazio propostas antagônicas e irreconciliáveis, sem qualquer realidade nem muito sentido. Uma situação tragicômica a olhos alheios que, entretanto para vista mais apurada, colocava em xeque toda ordem estabelecida. Sem

---

<sup>4</sup> Prática escolástica do século XIII que, segundo Mora (2000, p.756) “designa modo de apresentar e solucionar grandes questões filosóficas e teológicas por meio de uma prévia exposição e análise de todas as posições adotadas antes de mostrar a ‘verdadeira sentença’ ”.



trégua, aquela balburdia - a vida do pensamento - revelava a razão das décadas de silêncio no ensino. O pensamento filosófico constituía um perigo, a exigência inelutável de uma tomada de posição como uma condição necessária do seu fazer. Uma arma tão potente apenas o medo podia controlá-la.

A incômoda esperança de que a filosofia um dia retornasse aos bancos escolares animava as discussões e a preocupação em torno das propostas curriculares. “O que ensinar?” “Como ensinar?” “Porque ensinar?” As mesmas perguntas se repetiam como se repetem até hoje. Conteúdos distintos e concepções próximas, compreensões semelhantes e perspectivas dispares, planos de aula ou ausência até de programa, a multiplicidade caracterizava o tom das conversas no concerto das idéias. O hall da escola transformara-se numa verdadeira ágora. Todo argumento era válido e tudo era importante, até porque era preciso ocupar espaço no currículo de ensino e não havia ainda nada de concreto.

A experiência da indeterminação e um permanente devir marcaram as discussões daquele encontro. E por um curto período tudo foi possível, a imaginação estava no poder. Um cartaz com os dizeres “O pensamento é livre” sintetizava o desejo de todos os estudantes. As frases e as imagens nas camisetas expressavam o momento em que a palavra de ordem era pensar. Não houvesse já naquele momento o limite de um dogmatismo intransigente no movimento do pensamento. A institucionalização do ensino preconizava junto consigo a renúncia do potencial subversivo do pensamento, a rebeldia do próprio do filosofar enquanto aprender a pensar por si próprio (KANT, 1988). A exigência do academicismo emergente anunciava um novo índice como o preço a ser pago pela ousadia.

A censura da ideologia na crítica das propostas já apresentava o sintoma do exílio do pensamento crítico que se anunciava. “Isto é ideológico” era o tipo de contra argumento fácil, cada vez mais repetido quando se queria invalidar uma proposta ou depreciar uma ideia. Aos poucos a ideologia foi se constituindo num fantasma, presente em todos os lugares e em lugar algum. Identificada com a crença e com o proselitismo de qualquer natureza, seja religiosa ou partidária, a ideologia

como uma perspectiva de pensamento foi sendo banida da dimensão filosófica em nome de um ensino imparcial.

Era o anúncio dos novos tempos, pouco a pouco a discussão ideológica foi eliminada e apartada da filosofia toda uma dimensão crítica.

## **O novo academicismo**

A experiência histórica dos anos de chumbo no Brasil e o desencantamento das utopias na década de 1980 emolduraram o cenário do surgimento de um novo academicismo no ensino presenciado pelo nosso aluno. A queda do muro de Berlim e tudo que se seguiu depois marcaram o início de um novo tipo de proselitismo da formação que culminou com o exílio do pensamento crítico, paralelo a condenação da ideologia como um espectro a ser esquecido. Assim, em meio às ruínas da experiência histórica do pensamento filosófico, a censura da ideologia como uma perspectiva ilegítima ecoou a produção da fantasmagoria pela sociedade.

Seu eco caracterizou o esvaziamento da dimensão política e o conformismo metodológico da pulverização do conhecimento frente a uma perspectiva privilegiada do todo. Marcado por um forte revisionismo dos fundamentos, das perspectivas e dos autores, o novo academicismo reivindicou para si um pretense direito de inventário e de avaliação, que anulava o caráter crítico do pensamento, seu potencial de subversão.

Protagonista do dogmatismo de um proselitismo pluralista, do paradoxo da homogeneização do pensamento, da afirmação incontestada da diversidade, do recurso ao argumento de autoridade e da hierarquização do saber em torno de um padrão inquestionável da atualidade, o novo cânone estabeleceu as bases daquilo que se convencionou chamar de “pensamento único”. Paradoxalmente, o esvaziamento da dimensão política do pensamento diante da perspectiva cada vez mais midiática de uma nova era, potencializou o silêncio na forma de percepção da atualidade, tomada como critério de revisão, inventário e avaliação da pertinência das ideias filosóficas e suas concepções na contemporaneidade.

Indissociável a extensão dos acontecimentos a emergência do novo academicismo também submeteu a ideia de pluralidade a um proselitismo pluralista que rotulava o ensino de filosofia em diferentes escansões, tantas quantas fossem possíveis as distinções, seja no âmbito do conhecimento – Filosofia da Ciência, Filosofia da Linguagem, Ética, Estética etc. – ou no âmbito das diferentes concepções de filosofia no significado prático do ensino. Ao que podemos evocar aqui o testemunho histórico da experiência do nosso aluno diante das matrizes quase excludentes que constituíram o corpo da sua formação.

De tudo que era oferecido a perspectiva do ensino naquele momento, três matrizes constituíram os eixos da experimentação do nosso aluno a partir dos diferentes significados de filosofia que compunham a sua formação. A filosofia como exercício que compreendia o filosofar, reunindo na sua matriz os diferentes aspectos da vivência existencial e do sentimento individual, envolvendo a forma da percepção e a estrutura do raciocínio no modo de vida. A filosofia como conteúdo que definia o caráter do saber, compreendendo a diversidade do método e a instrumentalização reflexiva do pensamento, nas diferentes formas de abordagem relacionadas às postulações, problemas e conceitos. E, por fim, o significado da filosofia como ofício, traduzida na dimensão do fazer, da prática educativa conjugada aos aspectos didático-pedagógicos e do currículo, os quais articulavam o dimensionamento da própria formação. Tudo tratado de forma isolada recusando-se qualquer outro elemento que não a sua própria ordem do raciocínio.

É, portanto nesse contexto de desmaterialização do sentido de unidade que a ideologia aparece como o ponto cego da formação acadêmica, enquanto um fantasma que assombra a perspectiva compartimentalizada do ensino como o último bastião da percepção crítica da totalidade. Estando esta última situada no próprio quadro das condições de produção da fantasmagoria, ou seja, o apartamento entre a historicidade da existência e o pensamento, ou ainda, a quebra de uma unidade constitutiva da maioria das tradições filosóficas e políticas.

O novo academicismo tem como uma de suas principais

características a volatilização das tradições de pensamento em torno da adequação aos padrões de exigência da atualidade ou de uma dinâmica dos fluxos de investimento regulada pela fragmentação do ensino. A formação tratada como mercadoria, submetida ao esquema de produção e circulação em função dos resultados, oblitera a perspectiva crítica constituindo-se num conjunto de dispositivos de modelagem e modelos inscritos na própria dimensão do saber.

A arbitrariedade da conveniência dos critérios funcionais de cada campo da formação demarca a intolerância para com afirmação da diferença, traduzida pela desqualificação prefixo *meta* em tudo aquilo que escapa a delimitação do saber – a exemplo de “metateoria”, “metaética”, “metafilosofia” como perspectivas de abordagem desautorizadas – até as suas próprias condições de formulação, instancia de problematização da ideologia. Nesse caso específico, a desqualificação desta última se dá a partir de um proselitismo pluralista da concepção da ideologia como uma forma exógena e ilegítima de redução das possibilidades e variáveis do conhecimento a um único condicionante na posição de um terceiro excluído.

A compreensão da ideologia, sob a ótica histórica da condição do pensamento no seu aspecto imanente, traduz nos parâmetros deste novo tipo de academicismo o que podemos chamar o paradoxo do reducionismo pluralista. Isto é, a defesa intransigente da pluralidade do pensamento enquanto uma crença no caráter reducionista do plano ideológico, que fundamenta o banimento da discussão ideológica do campo do saber como algo anti-filosófico. Assim, o reducionismo pluralista, naquilo que tange a formação, legitima a sua própria condição parcial, recusando a compreensão histórica da multiplicidade uma dimensão do pensar presente no quadro da sua constituição e na extensão do seu enraizamento.

Tal paradoxo inerente ao academicismo traduz a produção de uma fantasmagoria em torno do aspecto ideológico, como uma duplicação do objeto no seu estatuto objetivo. Delineados pelas matrizes da objetividade e da subjetividade na formação do educador, o medo e o interdito se constituem em efeitos da produção desta fantasmagoria,

naquilo que é imanente a condição própria do pensar. Algo que se constituiu num plano de atravessamento do indivíduo e de toda uma geração.

## **A sombra da letra**

A experiência do estudante no início deste texto se tornou aquela do professor. As mudanças se efetivaram na medida em que novos horizontes foram abertos, mas o medo que envolve o velho paradoxo da sua formação permaneceu. “Como educar, sem assumir uma posição?”, a velha questão da ideologia ainda continuava assombrar o ensino. O tecnicismo, consequência do interdito de uma abordagem mais crítica da produção do pensamento, trouxe consigo o fantasma de uma mutilação que lhe foi imposta no âmbito da sua formação.

O novo academicismo substituiu o horizonte da cultura enciclopédica e do saber universalista, característicos da formação tradicional, pelo tecnicismo subproduto de uma cultura técnica do saber especializado, sem fazer qualquer mediação. Fato que, reflete na sala de aula, as dificuldades dos alunos em torno da prática, como também do ensino coordenado pelo professor.

Não há mais o mito de origem, da filosofia como “mãe das ciências”, ao contrário, o ensino busca caracterizá-la como uma ciência específica com linguagem e protocolos próprios. O que ensinar? Como ensinar? Para que ensinar? As perguntas recorrentes que povoavam o pensamento do nosso protagonista enquanto aluno agora ressoam na cabeça do professor.

A prática em sala-de-aula denuncia a pretensa especialidade do saber que não corresponde à liberdade de método, mantendo-o restrito a camisa-de-força oferecida por outras disciplinas. E as dificuldades encontradas se somam ainda outras perguntas feitas na tentativa de encontrar uma alternativa. Como educar sem ser ideológico? Como ensinar sem se posicionar frente às questões? Como formar sem perder a dimensão crítica da produção do saber? O que fazer para potencializar a perspectiva da multiplicidade no pensamento? A reintrodução da filosofia no ensino médio implicou no redimensionamento da formação do filósofo educador, e até agora as perguntas permaneceram sem

respostas.

De um lado, naquilo que tange a cultura tecnicista e produz nos sujeitos o objeto do atravessamento simultâneo das figuras do aluno e do professor, há uma consubstanciação da percepção do vazio, em torno das alternativas e possibilidades frente ao despreparo da nova situação. Algo específico da formação intelectual, a qual visa à produção do pensar, em função do aprendizado, da adaptação e do desenvolvimento da aptidão do indivíduo e, sob o aspecto do educador, traduz a busca de um significado para o seu fazer.

De outro lado, naquilo que tange a lei como parâmetro de regulação e produção do dispositivo pedagógico do ensino, há uma prevalência do caráter técnico, enquanto expressão da vontade política da sociedade no conjunto dos seus interesses. A forma da implantação da obrigatoriedade do ensino de filosofia pela lei número 11.684 de três de junho de 2008, que “altera o artigo 36 da lei número 9.394 de 20 de dezembro de 1999 para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias no ensino médio” (BRASIL, 2008), deixa claro o modelo implícito adotado para formação.

A introdução do inciso IV no artigo 36 dada à seguinte redação: “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio”, bem como a exclusão no mesmo artigo do inciso III, do primeiro parágrafo, onde se podia ler como exigência do ensino “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 2008) evidenciam o abandono da perspectiva social dos domínios da filosofia e o conformismo metodológico que se segue. A assepsia da redação da lei, incluindo apenas um inciso com uma linha, eliminando outros incisos e parágrafos remanescentes da lei anterior não relacionado ao ensino, reduz os objetivos do ensino de filosofia ao “domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna” e ao “conhecimento das formas contemporâneas de linguagem” (BRASIL, 2008), sem fazer qualquer referencia a especificidade deste tipo de ensino quanto à adequação dos conteúdos, metodologias e formas de avaliação.

A regulação da lei confronta-se com a prática de sala de aula embora esta se constitua a sombra da letra num espaço de reversão, do pensar “em comum” enquanto condição de possibilidade decifrar o jogo da sociedade. O educador precisa construir-se a si mesmo como educador para que possa educar. Isto implica preparar-se para o outro, dar-lhe os instrumentos, prepará-lo para que ele, outro, construa si mesmo e eduque.

Assim, as novas exigências da definição do ensino, que antecedem a regulação da lei traduzida no âmbito da cultura e da legislação, se expressam nas perguntas que desde o início mobilizam a formação filosófica: Para que? Para quem? A dimensão crítica, antes exilada, agora emerge da dinâmica do próprio fazer de uma forma inelutável. O pensamento dobra-se sobre si mesmo no movimento simultâneo do ensino que se apropria de si na própria produção do pensar.

### **O experimento do pensar**

A discussão do modelo acadêmico-tecnicista da formação e o desafio da desconstrução do paradoxo ideológico se impõem frente à experiência histórica do passado como objeto recente de um experimento do pensamento no contexto da atualidade. Ele procura mostrar que uma mudança no regime de ensino não depende só da evolução pedagógica, mas ainda daquilo que lhe possibilita pensar. Isto é, uma condição própria do fazer filosófico como um saber aporético, onde as “verdades” construídas podem ser criticadas e até mesmo destruídas. Algo que revela a sombra da letra da lei ou dos dispositivos reguladores da cultura, o estatuto de liberdade do educador e do educando frente ao que lhes é prescrito nos espaços de produção da existência.

A condição aporética do experimento do pensar é indissociável da relação entre a criação e o ato do pensamento. Esta correlação se traduz na percepção das instancias de produção das relações como uma condição aberta, própria da afirmação de uma dimensão política do pensamento, irreduzível a qualquer dogma religioso, proselitismo doutrinário ou doutrinação partidária. O que, noutras palavras, significa uma agonística permanente do fazer filosófico que possibilita o

redimensionamento da ideologia como uma perspectiva necessária ao pensamento, na medida em que ela demarca a posição deste no plano da sua própria historicidade e estabelece a condição crítica da constituição do experimento.

Pré-condição do ensino enquanto dado da própria formação, o experimento do pensar faz-se presente na constituição dos sujeitos de pensamento nos diferentes registros do educador e do educando. Atualização permanente dos significados no contexto das diversas formulações, o ensino de filosofia constitui ele mesmo um experimento do pensamento. E sob esta perspectiva o ensino de filosofia se abre à experimentação, a partir das diferentes formas de apropriação de conceitos e noções, na dinâmica pedagógica própria do pensar.

A experimentação de conceitos e ideias constitui um processo permanente sobre o qual se ergue a base os *constructos*<sup>5</sup> teóricos como um ato de pensamento, operando uma prática pedagógica caracterizada em toda a sua extensão. Deste modo, o ensino de filosofia, enquanto experimento do pensar, compreende a capacidade de produção de uma alternativa num novo plano de problematização que se coloca a perspectiva de uma filosofia do por vir como campo de confronto das ideias e das concepções. O que implica num movimento permanente do devir, simultâneo ao jogo das diferenças, implícito a própria condição de multiplicidade das construções do pensamento.

Assim, é sobre a experiência da multiplicidade, daquilo que caracteriza a potencia, o devir e a historicidade na dinâmica de produção do pensamento, que o ensino também se constitui num experimento ao potencializar na formação do filósofo a dimensão da criação no educador. Esta mesma que se faz através de toda história da filosofia, e contra ela constitui a experiência do estudante, aquele nosso protagonista cuja história traduz aqui um desafio permanente.

---

<sup>5</sup> A ideia de *constructo* reporta-se aqui a perspectiva da filosofia como uma espécie de construtivismo a partir da definição do conceito como “superfícies ou volumes absolutos”, formas que não tem outro objeto senão a inseparabilidade de variações distintas” (Deleuze, 1992, p.33).



## A procura de um desfecho

Enfim, a filosofia como uma obra inacabada sobre a mesa aponta para um desfecho em aberto como o relato da nossa história, a qual não prevê um fim para a discussão. Vertentes e caminhos distintos se entrecruzam, convergem e divergem em todas as direções. Há mais perguntas do que respostas e esta talvez seja a realidade de um limite intransponível. Não há nada além do movimento próprio ao pensamento. E é este fazer e desfazer constante que caracteriza a nossa formação. Um filósofo educador que experimenta e educa a si mesmo no ato de pensar.

## Referências

- BRASIL. Lei nº 11.684/08. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1999 para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. *Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil*, 3 de junho de 2008, p.23, seção1.
- DELEUZE, Giles; GUATTARI, Félix. *O que é a Filosofia?* Trad. Bento Prado Jr. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- JAEGER, Werner. *Paidéia. A formação do homem grego*; trad. Artur M. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- KANT, Immanuel. “Resposta a pergunta: Que é o Iluminismo?” In: KANT, Immanuel. *A Paz Perpétua e outros opúsculos*. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1988.
- MORA, José Ferrater. *Dicionário de Filosofia*. Trad. Nicolas Niyimi Campanário. São Paulo: Loyola, 2000; tomo I (A-D).
- ROUDINESCO, Elisabeth. *Filósofos na Tormenta*. Canguilhem, Sartre, Foucault, Althusser, Deleuze e Derrida; trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.
- VERNANT, Jean Pierre. *As Origens do Pensamento Grego*. Trad. Isis Borges da Fonseca. São Paulo: Difel, 1981.



## O CINEMA COMO EXPERIMENTAÇÃO E INVENÇÃO DO PENSAMENTO: POR UM ENSINO DE FILOSOFIA MENOR

Karyne Dias Coutinho

Alexander de Freitas

No caso específico e concreto da filosofia na Educação Básica, pensá-la com Deleuze passa por escolher e abrir caixas que privilegiem a relação agonística do fora, que transponham as formas, os limites, as barreiras do senso comum e violentem as faculdades, de modo a provocar fissuras nos corriqueiros modos de pensar, escrever e viver, criando condições efetivas para que a novidade e o impensado venham a tona, pois a fissura é condição de tudo o que é realmente importante. Quando é o pensamento e, com ele, a escrita, que estão em questão — o que é o caso da filosofia na escola —, trata-se não de privilegiar uma de suas formas nem de interditar outras, mas de embaraalhá-las desde que delas se possam extrair novos movimentos de vida e possibilidades de existência. (HEUSER, 2010, p.179-180)

### O cinema como experimentação e invenção do pensamento

Dentre as funções atribuídas ao atual ensino de filosofia, especialmente aquelas mediadas pela repercussão dos documentos oficiais<sup>1</sup>, destacam-se três universais que tem funcionado como aprisionamentos nos quais o ensino de filosofia encontra-se encerrado: a cidadania, a reflexividade e a tradição histórica.

Constituindo o primeiro desses universais, tem-se a filosofia como promotora da cidadania, da autonomia e do pensamento crítico, que traz por corolário a crença transcendental numa consciência (auto) centrada em um saber racional, que, isoladamente, produziria a emancipação do homem. Atribui-se à filosofia a função de efetivar a tão afamada *cidadania*, que, como um objetivo universal corrente no campo da educação, dificilmente é conceituada para além da sua forte representação moral, assentada sobre uma visão liberal clássica: a tripartição

<sup>1</sup> Referimo-nos aqui às Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) e aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1999), relativamente ao ensino de filosofia.

da cidadania fundada em direitos e deveres que visam o fortalecimento 1) dos vínculos com a família, 2) dos laços de solidariedade humana, 3) da tolerância recíproca.

Configurando novamente alusões genéricas e senso-comum, que creditam ao fazer filosófico a promoção da liberdade e da autonomia, encontra-se como segundo universal do ensino de filosofia a questão da reflexividade: a função reflexiva da filosofia, a crença de que o saber filosófico opera já em si um exercício reflexivo do mundo e das coisas, a ideia de que o *modus operandi* da filosofia se dá pela reflexão, do latim *reflexione* — ‘ação de se voltar para trás’.

Como terceiro universal, tem-se a base operatória e fática da reflexividade filosófica: nos documentos oficiais, esta reflexividade aparece fundada sobre a história da filosofia. Trata-se aqui de uma ideia microfascista de que a tradição filosófica é o que propicia o ato reflexivo e o ato filosófico. Propõe-se que o aluno primeiramente se aproprie do quadro referencial de conceitos, temas e métodos, elaborados a partir da tradição filosófica, para que, munido deste aporte, se torne capaz de pensar: a história da tradição filosófica como pressuposto do ato de pensar.

No atravessamento destas três perspectivas um tanto vagas, abstratas, metafóricas e transcendentais, que representam três universais do ensino de filosofia — a cidadania, a reflexividade e a tradição histórica — apostamos aqui na atividade filosófica como um ato de violência ao pensamento que possa produzir um devir-pensar. Mais detidamente, a partir da perspectiva deleuziana<sup>2</sup>, queremos afirmar um ensino de filosofia que, de modo complementar: 1) tenha por foco o ato de pensar como atividade de criação e não de reflexão; 2) se desenvolva pela incitação, ativação e potencialização do pensamento; 3) opere por choques, violências ou abalos, entendidos como condições necessárias para invenção e experimentação do pensamento.

No esteio das considerações de Gallo e Kohan (2000, p.184),

---

<sup>2</sup> As ideias que nós ‘roubamos’ de Deleuze para a escrita deste texto estão, sobretudo, em: *O que é a filosofia?* (DELEUZE; GUATTARI, 2009), *Diálogos* (DELEUZE; PARNET, 1998), *A imagem-tempo* (DELEUZE, 1990) e *O ato de criação* (DELEUZE, 1999).

para quem “a filosofia não é um sistema acabado nem o filosofar apenas a investigação dos princípios universais propostos pelos filósofos”, vamos defender um ensino de filosofia que potencialize formas de inventar e experimentar, complicadamente, o pensamento e a vida. Faz-se assim fugir os três universais propostos pelos documentos oficiais ao ensino de filosofia, afirmando-se tanto a imanência do pensamento, quanto seu *modus operandi* pela violência sobre o ato de pensar, que o desloque, o ative, o movimente. Em outras palavras: desfazem-se as amarras entre o ensino de filosofia e os saberes pré-determinados da tradição histórica, apostando no poder do ‘fora’, na força externa, no agenciamento clandestino, como potência violentadora e ativadora do pensamento.

Dentre os muitos modos pelos quais o ensino de filosofia pode fazer fugir a tradição filosófica e as demais funções contidas no discurso oficial, destacam-se aqueles em que ele faz uso de saberes que lhe são estranhos (não-filosóficos), para oferecer a professores e alunos formas diferenciais de representação, de percepção e de pensamento do que lhes passa. Isso pode se dar por meio, por exemplo, do cinema, desde que professores e alunos façam de seu enredo um problema filosófico e, afetados/violentados pelo que assistiram, passem a ler e escrever filosoficamente, experimentando e inventando ideias para os problemas situados pelos filmes e/ou tomando o filme como a formulação de um problema do pensamento. Trata-se do uso de um cinema que incite à produção de pensamento, sem oferecer fórmulas de pensar a serem retidas, reconhecidas, reproduzidas e repetidas<sup>3</sup>.

Assim, o cinema na educação pode funcionar como uma máquina filosófica que promove a suspensão de clichês e representações já instituídas, abrindo fissuras por entre as quais é possível se criar outros planos de pensamento — entendendo-se que o pensador é

---

<sup>3</sup> A ideia de que determinados filmes podem ser usados como invenção e experimentação filosófica é o cerne dos projetos que atualmente coordenamos e desenvolvemos junto ao Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, a saber: os projetos de pesquisa *Cinema e educação: o que pode o cinema?* e *Contemporaneidade e Educação*, e o projeto de extensão *Cinema, pensamento e educação: uma perspectiva deleuziana*.

“sensível aos regimes de signos produzidos pela existência, e segundo os quais ela se produz” (ZOURABICHVILLI, 2004, p.107).

Portanto, não se trata de usar a filosofia para reflexão ou compreensão do filme, nem de comentar ou explicar o filme em si. Trata-se, por meio dos afectos disparados, de usar o cinema para abalar o modo como estamos acostumados a pensar. Nesse sentido, o cinema pode provocar, em aulas de filosofia, um bombardeio filosófico, e se constituir numa proposta “de pensar filosoficamente, ler e escrever filosoficamente, falar, ouvir e ver filosoficamente [...] Um ensino que soubesse ensinar a desenhar linhas de fuga para o estabelecido, o conhecido, por experiência filosófica, linhas de fuga que atravessassem transversalmente o mundo” (ASPIS, s/r).

Frente a esta aposta metodológica de usar o cinema para fazer devir o pensamento — função imprescindível ao ensino de filosofia —, um dos filmes com o qual estamos trabalhando atualmente é *Elefante* (Gus Van Sant, EUA, 2003)<sup>4</sup>. Assim, este texto mostra um estudo acerca dos modos múltiplos e diferenciais que *Elefante* inventa para abordar uma chacina escolar, apresentando a elaboração de um problema filosófico a partir do filme. É justamente no exercício de elaboração do problema filosófico com o uso do filme (que apresentaremos a seguir) que afirmamos um ensino de filosofia pautado na experimentação e invenção do pensamento.

## O filme *Elefante* como problema filosófico

O próprio nome do filme, originalmente *Elephant*<sup>5</sup>, já nos

<sup>4</sup> Alguns dos outros filmes que compõem o nosso trabalho investigativo atual são: *Jogo de Cena* (Eduardo Coutinho, Brasil, 2006), *Santiago* (João Moreira Salles, Brasil, 2007), *Medianeras/Buenos Aires na era do amor virtual* (Gustavo Taretto, Espanha/Argentina, Alemanha, 2011), *Afterschool* (Antonio Campos, EUA, 2008), *Ken Park* (Larry Clark, Estados Unidos, 2002), *Kids* (Larry Clark, Estados Unidos, 1995), *Shortbus* (John Cameron Mitchell, Estados Unidos, 2006), *The bubble* (Eytan Fox, Israel, 2006), *Trainspotting* (Danny Boyle, Inglaterra, 1996), *Babel* (Alejandro González Iñárritu, Marrocos, Estados Unidos, México, 2006), *Ensaio sobre a cegueira* (Fernando Meirelles, Brasil, Japão, Canadá, 2008), entre outros.

<sup>5</sup> O título faz, provavelmente, referência a uma parábola hindu na qual seis cegos sábios — embora amigos, também rivais na demonstração de sua sabedoria — tocam uma

indica a colocação de um problema filosófico no modo pelo qual Gus Van Sant escolheu representar o massacre de Columbine. Na perspectiva da parábola hindu, o filme trabalha com a ideia de que a apreensão do que ocorreu naquela escola não pode ser feita total e definitivamente a partir da análise de suas partes.

Por meio da criação de paradoxos, *Elefante* conduz o espectador à indeterminação das causas, dos motivos e das razões da chacina. Mas o filme não opera apenas com a ideia de que os motivos são indeterminados; eles o são, além disso, também indetermináveis: por um lado, as causas não podem ser determinadas se analisadas sob apenas um ponto de vista (psicológico, moral, sociológico, econômico, cultural, etc.), o que torna o massacre indeterminado; mas, por outro lado, a soma dos pontos de vista também não é capaz de apreender o ocorrido em sua totalidade, o que o torna indeterminável. Tal como na parábola: não basta juntar as partes do corpo do elefante para que os cegos cheguem ao que é aquele animal; somando a contribuição do cego 1 + cego 2 + cego 3 + cego 4 + cego 5 + cego 6 ainda assim não se chega à figura do elefante. Daí que na perspectiva da parábola utilizada pelo filme, coloca-se o problema da indeterminabilidade do real.

Portanto, não se trata apenas de que o massacre é indefinido; ele é também indefinível. É inexplicável. Não há respostas seguras, certas, verdadeiras. Interessante são os jogos de cena propostos por Gus Van Sant que permitem que se subtraia do filme algumas prováveis causas da chacina, ao mesmo tempo em que, no desenvolvimento da narrativa, elas são reposicionadas como movediças, frágeis e paradoxais. Ou seja, a colocação do problema filosófico se dá (na linguagem do filme *Elefante*) por um jogo de paradoxos que desconstrói as

---

parte do corpo de um elefante, e cada um dos sábios tenta descrever o animal a partir da parte que tocou: a barriga, a tromba, as orelhas, a cauda, as presas, a pata. Em função da parcialidade de suas apreensões, nenhum dos sábios é capaz de perceber o elefante em sua totalidade, apesar de suas versões se pretenderem generalizantes. Diante da discussão instaurada entre os seis sábios que — cada um a seu modo e a partir de sua perspectiva — tentavam defender suas verdades, o sétimo sábio cego pede a uma criança que desenhe no chão a figura do elefante. Tateando os contornos do desenho, percebeu que todos os outros sábios estavam certos e errados ao mesmo tempo, e concluiu: “é assim que os homens se comportam perante a verdade. Pegam apenas numa parte, pensam que é o todo, e continuam tolos!”.

explicações e compreensões instituídas, especialmente aquelas relativas à personalidade dos assassinos — tão comumente apresentadas como *leitmotiv* de chacinas escolares.

A colocação do problema filosófico através de paradoxos, propostos por *Elefante*, fica expresso, então, pela série de causas prováveis que podemos depreender do filme, mas que, ao mesmo tempo, podem ser desconstruídas por contraexemplos apresentados descontinuadamente no decorrer do filme. Vejamos pelo menos dois modos de funcionamento desse jogo de paradoxos, que operam desconstruções potentes.

Uma das prováveis causas do massacre de Columbine que pode ser subtraída do filme é a debilidade da estrutura familiar, nos moldes da família nuclear moderna — segundo os quais os pais e as mães devem proteger seus filhos, por meio, por exemplo, da presença constante em suas vidas e da atenção e estabilidade a eles oferecidas. Em *Elefante*, as famílias dos dois autores da chacina são ocultadas. Os pais e as mães de Alex e Eric não têm nome nem imagem no filme, podendo-se supor disso a sua ausência na vida dos filhos. Daí a questão: este seria um dos motivos que levaram os dois garotos a cometerem o crime?

Como contraexemplo, na contraefetuação da procura por causas sócio-familiares para o comportamento assassino de Alex e Eric, há o caso de John, cujo pai também não é atencioso, o que se depreende do conflito apresentado já na primeira cena do filme: o pai de John está bêbado e vem guiando o carro de modo desgovernado. É John quem cuida de seu pai, quem o protege, quem o aconselha, e quem, em seguida, sofre as pressões por tal feito, já que, ao chegar à escola, o adolescente é punido pelo atraso que isso lhe gerou. O fato de ter cuidado do pai bêbado sequer foi usado como justificativa para impedir que o diretor da escola lançasse sobre John seu olhar arbitrário, controlador, de reprovação. No entanto, nada disso foi motivo para que ele se tornasse um assassino, apesar de John ser o personagem que, no filme, vive as maiores pressões no que se refere à falta de ‘estruturação familiar’. Tem-se, assim, a fragilidade desta possível causa, apesar de ela também poder ser considerada como provável.



Uma segunda ocorrência que é tomada usualmente como *leitmotiv* das chacinas e da violência escolar é a discriminação que alguns jovens sofrem na escola, ficando expostos a risadas e chacotas dos colegas, fenômeno atualmente conhecido como *bullying* — expressão que designa atos intencionais e repetidos de violência física ou psicológica. No filme, isso fica evidente na cena em que Alex (um dos autores da chacina) está na aula, ocupando um lugar no fundo da sala, quando um de seus colegas atira nele o que parece ser uma bola de papel higiênico molhado, que gruda em sua roupa e em seus cabelos. Isso é feito pelo colega de modo intencional e sorrateiro, sem deixar que o professor perceba, mas tornando o ato visível a vários alunos da sala e, assim, expondo Alex ao ridículo. A discriminação que Alex parece recorrentemente sofrer na escola e seu isolamento na aula podem compor os motivos dos assassinatos?

Como contraexemplo, operando a desconstrução desta asserção, há a personagem Michelle, discriminada de modo ainda mais recorrente. É ela quem, no filme, incorpora a figura da grande excluída, da *looser* por excelência. A professora a recrimina e a ameaça com nota baixa; as colegas a insultam, riem dela publicamente. Isso tudo promove o isolamento de Michelle, retratada no filme como esquisita, estranha, diferente, como aquela cujo corpo e modos de ser não se enquadram nos diagramas das relações estabelecidas em *Columbine*. Assim, Michelle é produzida e identificada na escola como uma ‘anormal’, por meio da visibilidade que se dá a ela como alguém que não consegue incorporar em seus gestos, seus movimentos e suas atitudes as marcas que constituem o que se considera um corpo e um comportamento normal das meninas de sua idade naquele contexto: Michelle é posicionada no grupo daqueles que trazem consigo a marca do fracasso, da incompetência, da inadequação, da deficiência, da desqualificação, em todo caso, da anormalidade. Michelle é, no filme, o centro de um intrincado e poderoso processo de exclusão que cumpre simultaneamente uma tripla função: 1) produção do estranho; 2) luta contra ele; 3) manutenção dele para existência e permanência da suposta normalidade dos outros. No entanto, nada disso foi motivo para que Michelle se

tornasse uma assassina, apesar de encarnar, no filme, a figura de maior discriminação e isolamento da escola. Tem-se, de novo, a exibição e, a seguir, a desconstrução desta possível causa, apesar de ela também poder ser considerada como provável.

Além dessas duas causas tipicamente adotadas para explicar e justificar as chacinas escolares — mas envolvidas no jogo de paradoxos recorrente em *Elefante* —, pode-se depreender do filme outros possíveis motivos, que ainda conservam o seu caráter fugidio, movediço, insatisfatório, inconclusivo. A explicação para o massacre estaria na facilidade de comprar armas nos Estados Unidos? Os jogos de computador que incitam o desejo, o gosto e a vontade de matar poderiam ser a justificativa para a matança em Columbine? Os motivos estariam no fato de que Alex e Eric assistiram pela televisão ao filme *Arquitetura da destruição*<sup>6</sup>, o que os implicaria como fãs do neonazismo? Nada disso parece muito potente para explicar o horror do que ocorreu naquela escola, afinal: a compra de armas nos Estados Unidos não é uma facilidade exclusiva aos autores da chacina; os jogos de computador considerados como violentos são os preferidos de muitas crianças e adolescentes; o filme *Arquitetura da destruição* é uma crítica potente à estética nazista, como modo de concepção e funcionamento do nacional-socialismo. É nesse jogo de paradoxos que os personagens de *Elefante* se movimentam, conduzindo o espectador à indeterminabilidade das causas do massacre.

Também outros paradoxos são propostos, agora não diretamente relativos às causas, mas que compõem as tramas do filme de modo a realçar o caráter ambivalente da tragédia de que trata. No que se refere a isso, destacamos a cena em que Alex aparece em seu quarto, ao piano. Enquanto ele toca o refinado clássico *Sonata ao Luar* de Beethoven, a câmera vai lentamente se deslocando e mostrando a composição daquele ambiente — que pouco se diferencia das características gerais do quarto de um garoto adolescente — até focalizar Eric,

---

<sup>6</sup> Trata-se do documentário de Peter Cohen (Alemanha, 1989/92), um clássico para nos fazer pensar que o nacional-socialismo foi concebido e funcionava a partir de uma ‘estética nazista’ da perfeição e da beleza, da pureza e da limpeza, da arte e da arquitetura, da saúde e da genética, etc.

que, atirado na cama, está entretido com um violento jogo de computador, no qual o boneco principal dispara contra todos os que cruzam seu caminho, promovendo uma matança geral. O fato de que as duas coisas (a tranquilizadora música clássica e a aterrorizante matança do jogo) estão acontecendo ao mesmo tempo e naquele mesmo espaço tem o efeito de nos incomodar: elas não combinam, não se ajustam, não se harmonizam, excluem uma a outra, são conflitantes, ambíguas, opostas; e, no contexto de sua apresentação sincrônica, afirmam o efeito paradoxal de *Elefante*.

É assim que, por meio do jogo de paradoxos, vemos se afirmar ao longo de *Elefante* uma trajetória *nonsense*, sem explicações, que apela para a multiplicidade: este parece ser um interessante plano filosófico inventado por Gus Van Sant para afastar as causas deterministas, esperadas e consideradas certas e verdadeiras. A seguir procederemos à decupagem<sup>7</sup> de três cenas que evidenciam este modo singular de fabricar o problema da chacina de Columbine.

Uma dessas cenas se passa quase no final do filme, quando o personagem Benny é apresentado em seu caminhar para a morte em direção aos disparos e aos assassinos, sem recusa, aparentemente sem medo ou dúvida. O que faz com que Benny seja tão destemido frente à possibilidade de sua própria morte ao ir ao encontro dos assassinos? Cena estranha, absurda e inexplicável... Ficamos perplexos.

Outro indício do estilo *nonsense* de *Elefante* pode ser encontrado nas passagens em que se focaliza um céu escuro e nebuloso, em que nuvens passam, se formam e se dispersam. Cena três vezes repetida: 1) como cena inicial, em que se ouvem apenas os comandos: ‘comecem’, ‘para’, ‘vão’; 2) na noite anterior ao massacre, com Alex

<sup>7</sup> O termo decupagem (do francês *découpage*, derivado do verbo *découper*, que, em português, significa ‘recortar’) nos parece apropriado para designar a atividade de ordenação e registro por escrito dos diversos planos que compõem as cenas que selecionamos do filme, conforme nossa percepção, enviesada pelas lentes analíticas que utilizamos aqui. Nesse sentido, não se trata propriamente de um processo de transcrição das cenas, que carrega o sentido de fidedignidade ao original, mas da produção de um simulacro, uma vez que o processo de escritura não só recorta as cenas, como também é atravessado por um desejo interesseiro e interessado em recriá-las para enfrentar as problemáticas que se encontram sob investigação neste trabalho.

e Eric dormindo; 3) como cena final, quando se abre um céu azul, de nuvens esvoaçantes, tudo um tanto disperso e gasoso demais, sem formas, em perpétuo deslocamento. O que isso vem nos dizer? Novamente não se pode esperar do filme algum tipo de resposta ou conclusão, somos deixados à deriva: a inconclusão nos força a pensar.

No que se refere à aposta de *Elefante* na multiplicidade, é emblemática a cena que acontece no corredor da escola, quando Elias fotografa John, e Michelle passa por ali correndo. Cena também três vezes repetida, mas com três ênfases diferentes que desfocam a nossa memória e nos põem a ver o mesmo como se fosse pela primeira vez. Visão sempre renovada, deixando a sensação de que, para o mesmo corredor, com os mesmos personagens, pode ser sempre possível inventar uma cena diferente, um olhar diferente, uma vida manifesta que seja diferente. Foco no mesmo, sob perspectiva diferencial; diferença manifesta paradoxalmente sob o mesmo espaço-tempo.

Quanto à sincronia posta em ação por *Elefante* é importante ressaltar a ruptura cronológica da narrativa filmica que tem como efeito, para o espectador, a percepção da simultaneidade dos acontecimentos. Presente, passado e futuro aparecem entrelaçados e ocorrendo ao mesmo tempo, indicando que as histórias coexistem e se coimplacam. Trata-se de eventos que se superpõem no tempo dos personagens, mas que são apresentados em tempos diferentes para os espectadores. Essa forma de narrar possibilita que o espectador perceba a sobreposição de vidas, de olhares, de expectativas, de conversas, de angústias: a diversidade de veias pulsando num mesmo contexto, num mesmo espaço e às vezes numa mesma situação, retomados e reapresentados sob ângulos e perspectivas diferentes.

Todos estes recursos cinematográficos inventam uma contraefetuação das formas tradicionais e usuais de abordar o massacre que ocorreu em Columbine: ao invés de apostar em causas — sociológicas, filosóficas, religiosas, familiares, psicológicas, etc. — apresentadas por discursos de *experts* que perseguiriam a constituição das personalidades assassinas de Alex e Eric, *Elefante* aposta num olhar diferencial que se efetiva pela colocação de um novo problema usualmente não

proposto: a microfísica dos controles e disciplinamentos em que os alunos de *Columbine* encontram-se enredados. Essa microfísica está associada a uma singularização dos acontecimentos que se passam com os alunos daquela escola, porque o filme joga com uma cartografia<sup>8</sup> da vida daqueles jovens, do que é cotidianamente vivido, sem atribuir valores a possíveis culpados ou inocentes. Sobre este modo peculiar de colocar como problema filosófico das chacinas a microfísica dos controles e disciplinamentos, há pelo menos duas cenas emblemáticas. Uma delas, já brevemente referida neste texto, é a do olhar que o diretor da escola lança sobre John, como reprovação por seu atraso. Cena congelada, que reaparece instantes depois para enfatizar a potência disciplinadora e punitiva daquele olhar. Um olhar controlador, fulminante, carregado de decepção e coação. Um olhar mudo, mas infinitamente mais castrador, moralizante, corretivo e eficaz do que se viesse acompanhado de verbalização. Assim, aquele olhar silencioso ensinou muito mais do que um sermão poderia ter feito naquele momento. Mas é que o silêncio do olhar foi apenas aparente, porque ele já vinha, de antemão, carregado de significados, previamente apreendidos nas relações humanas mais cotidianas. Os dois olhos que, do alto, fulminam John — e que o julgam como moralmente culpado por seu atraso — são dois olhos que estabelecem um limite para além do qual não se pode ir. Olhar do diretor sobre John, mas que pode ser também, de modo geral, dos professores sobre os alunos, dos adultos sobre as crianças, da polícia sobre a população, do médico sobre o paciente, do juiz sobre o réu; e que pode ser também o olhar de alguma pessoa sobre qualquer outra pessoa; ou, mais do que isso, o olhar do sujeito sobre ele mesmo. Olhar que carrega consigo, embutido em si, um aparato de regras e princípios que fixam, condicionam, limitam formas de estar no mundo e bloqueiam outras possibilidades de interpretá-lo e

<sup>8</sup> Estamos nos referindo à acepção que Deleuze e Guattari (1996) atribuem à expressão cartografia: uma espécie de sensibilidade investigativa adaptável e mutante que flagra as relações de forças — sempre imanentes, instáveis, dinâmicas e múltiplas — que compõem um campo específico de experiências. No contexto deste trabalho, entendemos que cartografar significa traçar as linhas que configuram uma espécie de diagrama de possibilidades, de fluxos e de devires que estão em jogo nos acontecimentos singulares vividos pelas personagens do filme.

vivê-lo — embora espaços descontínuos de resistência estejam sempre à espreita, fazendo insistentemente aparecer o caráter ambivalente e paradoxal das experiências.

Outro flagra dos microcontroles a que estão submetidos aqueles jovens de *Columbine* está na cena envolvendo Brittany, Jordan e Nicole no refeitório da escola, quando aparece o excessivo controle que uma faz sobre a outra em atos tão ordinários como comer ou organizar o tempo: “Sabia que molho para salada tem 20g gordura?”; “Hoje é o quinto dia seguido que você não sai com a gente! Você passa tempo demais com ele [...]. Tenho só 20% [do seu tempo]”; “Quer nos deixar fora da sua vida!”; “Era pra eu ser sua melhor amiga e você me deixou de lado”. A naturalidade do que segue é estarrecedora: no banheiro, as três forçam o vômito para expelirem do seu corpo o pouco de salada que ingeriram muito rapidamente em meio à discussão sobre se Nicole vai sair com Ben ou vai fazer compras com suas amigas: “Sempre me sinto tão gorda depois de comer! Você não sente um pneuzinho aqui? Fica dobrando por cima do cinto. E não consegue se livrar dele, não importa o que faça. É tão nojento”. Estas nuances de hipercontrole das garotas entre si e consigo mesmas contrastam com a vigilância ininterrupta que suas famílias exercem sobre elas, expressa na cena em que Brittany, Jordan e Nicole reclamam que as suas mães vasculham suas coisas, invadem suas privacidades em busca de algo que as garotas estão supostamente escondendo, sem ter, segundo elas, razões para isso: “Acham que é seu dever porque são os pais da casa”, ao que uma delas responde: “Cansei, quero ir embora!”.

Todas estas cenas que destacamos, dentre outras que operam a referida microfísica, são muito potentes porque contêm em si diferentes formas de controle, entrecruzadas, esparsas e acumuladas, ascendentes e descendentes, de si e do outro, tudo ao mesmo tempo. São cenas que mostram a fragilidade da hipótese de que existem, situados numa posição fixa e imutável, aqueles que controlam e aqueles que são controlados. O que essas cenas nos permitem ver é a sobreposição de controles diversos, dispersos, móveis, advindos de (simultaneamente exercidos e sofridos por) diferentes sujeitos, instituições, práticas, discursos, sejam

eles morais, médicos, jurídicos, estéticos, pedagógicos. Controles que atravessam os sujeitos não apenas porque é sobre o corpo deles que se exercem, mas porque são os próprios sujeitos que os colocam em operação, que os fazem funcionar. São os próprios sujeitos que se controlam e se regulam mutuamente, por meio também do seu autocontrole, de sua auto-regulação.

Como sugerimos anteriormente, a microfísica dos controles e disciplinamentos em que os alunos de Columbine encontram-se enredados está associada ao problema filosófico da singularidade dos acontecimentos que se passam naquela escola. Para efetivar essa singularização e flagrar os acontecimentos, Gus Van Sant utiliza pelo menos dois recursos — a lentidão e o silêncio — que em algumas passagens se sobrepõem, com o efeito de mostrar o que é sutil e o que escapa, evidenciando o cotidiano, o corriqueiro, o ordinário, o que é breve e extemporâneo.

Em uma cena emblemática deste efeito, Nathan, que está saindo de uma partida de futebol americano, veste um moletom vermelho com o irônico emblema ‘salva-vidas’ e segue em direção ao prédio da escola. A câmera acompanha Nathan de costas, em todo seu trajeto. Isso pode ser inicialmente entendido como desnecessário, em função do tempo gasto no filme com toda a caminhada de Nathan. Por que não editar partes de seu trajeto e ir direto à escola? Mas a ausência de edição logo revela suas intenções: capturar a experiência cotidiana dos alunos daquele lugar, de modo a deixar as coisas acontecerem no seu tempo, sem cortes, sem intervenções. O que se pode ver nessa cena não é exatamente a caminhada de Nathan, mas tudo o que ele vai deixando para trás ao caminhar: dois garotos fumando sentados na grama; debaixo da árvore um garoto tocando violão; o som de sua música se funde ao som de *Fur Elise* de Beethoven que compõe e torna suave o trajeto de Nathan, enquanto mais uma moça cruza seu caminho antes de ele entrar no prédio. Subindo as escadas, passa por um jovem mexendo em seu armário e por mais três ou quatro grupos de adolescentes, que ocupam os espaços da escola de diferentes formas. O trajeto percorrido por Nathan pode até ser o mote da cena, e efetivamente é o foco

central. Mas é exatamente o que aparece desfocado que se pode ver ali: o mundo do comum, do ordinário e do espontâneo — com todas as contradições de um suposto agir espontâneo no interior de determinados enquadramentos muito bem fixados pela atmosfera escolar.

Essa é uma cena emblemática do uso que Gus Van Sant faz, em algumas partes do filme, de longos silêncios, como se, diante da ineficiência, insuficiência e pobreza das palavras, restasse o silêncio como estratégia narrativa. E o que mais surpreende é dar-se conta de algo tão presentificado e ao mesmo tempo tão difícil de ser abordado: a trama das relações humanas, fragmentos de histórias que são de algum modo encadeados, mas sempre fugidios. O possível encadeamento nos salta aos olhos, mas logo nos escapa novamente. A simultaneidade dos eventos nos faz pensar na possibilidade de que todos eles estejam envolvidos nas desconcertantes atitudes de Alex e Eric ao final do filme, sem estarem necessariamente implicados nisso.

Para além da decupagem das cenas que apresentamos aqui, e junto com elas, o que se pode dizer, de modo geral, é que o plano filosófico traçado por *Elefante* não apresenta pistas, durante quase todo o filme, que evidenciem que o massacre está prestes a ocorrer. Nada indica que “algo ruim vai acontecer” até que Alex pronuncie essa frase, já quase no final do filme. Talvez a cena em que Alex aparece no refeitório pela primeira vez sirva como um indício: ele faz anotações numa caderneta; a menina quer saber o que é; “é o meu plano [...] você vai ver”. Mesmo assim, essa passagem não é um aviso claro a ponto de antecipar a matança a que assistiremos nas cenas finais. Diante da *normalidade* da vida daquela escola, o máximo que se imagina é que o garoto cometerá alguma travessura sem maiores consequências. Perplexidade. Surpresa! Algo ruim aconteceu. Alguém fez. Foram Alex e Eric. A sensação é a de que qualquer adolescente daquele filme poderia ter feito, embora, até certo ponto, nada há além de vidas de jovens *aparentemente normais*. Contradição, confusão, espanto, assombro.

Chegado o momento de assistirmos à matança, ela nos força a desconstruir a suposta tranquilidade daquele lugar. Primeiro, há cenas sobre as vidas diárias dos jovens na escola. De repente, há cenas sobre



dois jovens matando as pessoas da escola. Evento inesperado, repentino, não anunciado previamente. A imprevisibilidade do fato nos faz querer procurar as causas. Será a chacina o terrível efeito daquele cotidiano tão supostamente ‘normal’ que o filme aborda desde seu início? Esperamos que o final do filme nos responda, mas as causas não são apresentadas em definitivo. Há apenas efeitos. O filme não anuncia a razão de ser da chacina, não localiza a origem do problema, não apresenta explicações sociológicas, psicológicas, filosóficas, religiosas, familiares ou de qualquer outro tipo para as atitudes de Alex e Eric. Não há julgamentos. Não há discussões moralizantes. O problema filosófico termina em abertura, projeta-se em multiplicidade, desterritorializa o representável-pensável.

O princípio que faz com que algo se torne aquilo que é não está dado de uma vez por todas em *Elefante*. Mas as possibilidades estão lá, o tempo inteiro. E é exatamente isso que torna o problema filosófico por ele inventado tão potente, porque as categorias explicativas que poderiam ser usadas no filme para descrever e entender os jovens e suas práticas não são suficientes para captar o caráter tão impactante e perturbador da atitude dos garotos. Diante da ineficiência das palavras, há o suposto silêncio delas: *Elefante* fala mais — estrategicamente — quando não há diálogos.

Assim, o filme não conclui em definitivo os motivos pelos quais Alex e Eric fizeram “algo ruim [...] acontecer”. E o fato de que algo ruim acontece faz o filme continuar para nós, mesmo depois que ele acaba: afinal, por quê? Evento fortuito? Há justificativas? Onde encontrá-las? O incômodo maior aparece quando se percebe que, na ausência das causas diretamente ligadas aos assassinos, qualquer um ali poderia assumir aquele papel: John teria feito aquilo? Elias? Michelle? Acadia? Brittany? Jordan? Nicole? Eis o desconforto do espectador: é ele quem vai ter que pensar; e há uma infinidade de caminhos possíveis, todos eles múltiplos, *nonsense*, paradoxais e ambivalentes, que não cessam de produzir caos e abrir o sistema. A potência filosófica do problema inventado por *Elefante* está na sua força de desconstruir e desterritorializar o representável-pensável, o que nos força a pensar.

## Por um ensino de filosofia menor<sup>9</sup>

Usando *Elefante* para a fabricação de um problema filosófico, conforme a cartografia apresentada na seção anterior, pretendemos evidenciar o que entendemos por utilizar o cinema como *experimentação e invenção de pensamento*, afirmando estas como funções imprescindíveis ao ensino de filosofia. Tais funções inspiram-se na perspectiva de Deleuze e Guattari (2009), para quem a função da filosofia — ao que poderíamos estender para o ensino de filosofia — é inventar, forjar, fabricar problemas e conceitos: a filosofia é criação de problemas e de conceitos, não é nem reflexão, nem opinião e nem tem por meta promover uma missão salvacionista de libertar e emancipar o homem.

O que faz com que *Elefante* seja um potente agenciador do *violentar-devir-pensar* é justamente o problema filosófico fabricado por ele, que se situa na contra-efetuação, na dobra, na desconstrução, no avesso das representações clichês e senso-comum das chacinas escolares. Do filme, destacam-se dois efeitos coimplicados: 1) faz fugir o mesmo e o estereótipo, alocando o múltiplo e o diferencial; e assim: 2) possibilita um modo de colocação de um problema filosófico, mediado pelos recursos de linguagem utilizados por Gus Van Sant para nos violentar/afetar com eles. É justamente a coimplicação destes dois efeitos que fazem de *Elefante* um exemplo emblemático, para o ensino de filosofia, do uso do cinema nas ações de experimentar e inventar o pensamento.

É claro que o problema filosófico não está dado de forma pronta no filme: é preciso construí-lo a partir dos afectos que são disparados

---

<sup>9</sup> ‘Um’ ensino, propositadamente indefinido, e não ‘o’ ensino, porque o que se propõe aqui é um ensino de filosofia menor, que seja contrabandista e clandestino e que, assim, faça fugir as funções atribuídas ao ensino de filosofia pelo discurso oficial; um ensino de filosofia que seja agenciado com o de ‘fora’, que seja nômade, estrangeiro e des-territorializante. Enfim, um ensino de filosofia menor, que sirva como uma máquina de guerra contra as abstrações, os imaginários e os transcendentalismos presentes na função ‘maior’ do ensino de filosofia: promover a cidadania, a reflexividade e o pensamento crítico, condicionando-se este à apropriação da história da tradição filosófica. ‘Um’ ensino também afirma ‘um qualquer’, um dentre as inúmeras e múltiplas possibilidades de se (re)inventar o ensino de filosofia na perspectiva de um ensino de filosofia menor.

— e aí está a chave do processo. É neste processo de fabricação do problema a partir do filme, é neste processo de transformar afecções em problema para o pensamento: é aí, acreditamos, que se dá o exercício filosófico *strito sensu* de experimentação e invenção de modos de pensar, que façam devir o pensamento, e com ele, a vida. Sim, porque os modos de representar, os modos de pensar e os modos de viver são difíceis de serem dissociados ou diferenciados. Daí que, de forma circular, na imanência do que nos passa, experimentar e inventar modos de representar e pensar é condição para experimentar e inventar modos de viver.

Se isso procede, teríamos aqui, através da forma singular como *Elefante* possibilita a fabricação de seu problema filosófico, algumas ideias para um ensino de filosofia menor: 1) o agenciamento clandestino do ‘fora’; 2) a afirmação da imanência do ato de pensar; 3) a violência dos afectos como ativadora do pensamento; 4) a afirmação do devir-pensar; 5) o modo perspectivo de operar sobre a experimentação e a invenção; 6) as rotas de fuga que agenciam o paradoxal, o múltiplo, o *nonsense* e o diferencial; 7) a fissura nos modos usuais de representar, pensar e viver.

Porque ao ensino de filosofia menor importam as fissuras e as brechas coimplicadas em pensar-representar-viver, vindo daí a aposta no *violentar-devir-pensar* como uma potente máquina de guerra de um ensino de filosofia menor.

## Referências

ASPIS, Renata Lima. *A lógica de Deleuze, a formação de jovens e o ensino de filosofia*, s/r.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: Secretaria da Educação Básica (SEB/MEC), 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC/MEC), 1999.

DELEUZE, Gilles. O ato de criação. Tradução de José Marcos Macedo. *Folha de São Paulo*, Caderno Mais! São Paulo, p.4-5, 27 jun. 1999. Disponível em: <http://www.makidea.com.br/2010/06/03/ato-de-criacao/>. Acesso em: 09 jun. 2012.

DELEUZE, Gilles. *A imagem-tempo*. Tradução de Eloisa de Araujo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 1990.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Tradução Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz. 2.ed. Rio de Janeiro: 34, 2009.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. Vol. 3. São Paulo: 34, 1996.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Tradução de Eloisa Araujo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

GALLO, Silvio; KOHAN, Walter. *Filosofia no Ensino Médio*. Petrópolis: Vozes, 2000.

HEUSER, Ester Maria Dreher. *Pensar em Deleuze: violência e empirismo no ensino de filosofia*. Ijuí: Unijuí, 2010.

ZOURABICHVILI, François. *O vocabulário de Deleuze*. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Centro Interdisciplinar de Estudo em Novas Tecnologias e Informação, 2004.

## DESPERTANDO O INTERESSE PELA FILOSOFIA ATRAVÉS DE UMA LINGUAGEM LÚDICA

Fernanda Bulhões

Como coordenadora do PIBID a partir de março de 2011 conheci de perto a dura realidade das escolas públicas de Natal e dos professores do estado e, mais especificamente no que diz respeito ao Ensino de Filosofia, cujo retorno às escolas é bem recente, me dei conta de como é difícil atrair a atenção e a curiosidade dos alunos do Ensino Médio sobre os problemas e temas clássicos da Filosofia.

Entre as Ciências Humanas, o discurso filosófico é sempre considerado pelos estudantes e pelos leigos o mais difícil de ser compreendido, o mais complicado, hermético, abstrato e, por isso mesmo, pode ser visto como o mais “chato”. Realmente, a filosofia ao longo de sua história de mais de 2600 anos se desenvolveu em torno de questões metafísicas, questões que só existem no pensamento. Como já dizia Aristóteles, “a filosofia é pensamento que se pensa”, é reflexão sobre o próprio pensar. Temos que concordar com Aristóteles, o mundo da filosofia é invisível, impalpável, pois os conceitos só existem enquanto pensados. A Filosofia se faz nas ideias, nas palavras, na linguagem.

O pensamento filosófico é conceitual e argumentativo, é construído a partir de termos que precisam ser definidos; por exemplo, se digo que algo é belo, que é justo, preciso antes esclarecer o que compreendo como “beleza”, como “justiça”. Os conceitos precisam ser esclarecidos, assim como os argumentos precisam ser encadeados numa ordem lógica, seguindo uma linha de raciocínio, que, por sua vez, se sustenta sobre finas teias conceituais.

Além disso, o saber filosófico se constrói a partir de um vocabulário próprio, as palavras ganham um sentido diferenciado do sentido coloquial. Por exemplo, “ser” não é (apenas) um verbo de ligação. Desde Parmênides, ser é uma realidade ontológica (que talvez exista, talvez não).

Não há dúvida de que é necessário usar metodologias capazes de aproximar o universo abstrato da filosofia do universo concreto dos

alunos. A entrada na filosofia não é fácil. A compreensão do discurso filosófico não é imediata. Requer tempo. Aliás, tempo e disposição. Por isso, quem se propõe a ensinar filosofia precisa estar preparado para despertar no aluno a predisposição para voar sobre as asas do pensamento.

Como se preparar para ser um professor “legal”, capaz de despertar a curiosidade pela Filosofia no Ensino Médio?

Meditando sobre esta questão, me ocorreu uma resposta inesperada: produzir um jornalzinho cuja característica é falar de temas filosóficos utilizando uma linguagem lúdica, isto é, textos pequenos, leves, de fácil compreensão, elaborados a partir de um vocabulário familiar aos alunos e com um toque de humor. Foi assim que me veio a ideia de fazer O jornal do adoidcente; o jornal do adolescente doido, porém decente cuja proposta é desfazer a imagem demasiadamente séria, pesada e “chata” da Filosofia. O intuito é brincar com o tom solene, majestoso, sombrio e melancólico que muitas vezes está associado à filosofia, aos grandes filósofos e também aos professores desta matéria.

A finalidade do jornal é ser um material didático lúdico capaz de despertar a curiosidade dos alunos (adolescentes ou, simplesmente, leigos em Filosofia) do Ensino Médio pelo saber filosófico através de textos simples acompanhados de imagens bem humoradas, textos que vinculam os desconhecidos problemas filosóficos clássicos aos conhecidos problemas cotidianos. Já foram produzidos quatro jornais (disponível em [www.pibid.ufrn/subprojeto/filosofia/material didático](http://www.pibid.ufrn/subprojeto/filosofia/material_didatico)) com o mesmo objetivo: mostrar que estudar filosofia não precisa ser uma tarefa pesada e difícil. Ao contrário, conhecer um pouco do universo filosófico pode ser muito “legal” e prazeroso. As quatro edições já realizadas dos jornais tratam dos seguintes temas: 1- O que é filosofia? Quem é o filósofo?; 2- Natureza e Cultura; 3- Realidade e Aparência: nem sempre o que parece É; 4- Pensamento Lógico. Entre os membros do PIBID que se destacam na produção do *Jornal do adoidcente* estão os bolsistas Bruno Camilo, Pedro Galdino, Cláudio Loureiro e a supervisora e cordelista Rosa Regis e eu, editora e redatora-chefe.

Em vez de continuar a falar sobre o tipo de linguagem utilizada no Jornal, apresento aqui alguns dos meus textos nele veiculados.

## **Filósofos e Filosofias**

Não existe apenas uma definição de filosofia, assim como não existe um tipo só de filósofo. Na realidade concreta e sensível de todos os dias, *é tudo plural*.

Pela sua própria natureza (escorregadia, como uma serpente), a filosofia não aceita ser definida de forma categórica e definitiva, pois ela é complexa e infinita.

Aliás, como já dizia Aristóteles, a filosofia nasce de um estado de admiração, de espanto, de perplexidade diante da mais simples e cotidiana (e sem sentido) realidade. Do mesmo modo que existem inúmeras definições de filosofia, existem inúmeros tipos de filósofo: crente, descrente, lógico, dogmático, relativista, sofista, racionalista, empirista, niilista, positivista, existencialista, cético, místico, estético, analítico, político, pragmático, etc..., quase todos metafísicos.

Filósofo é gente, e gente é tudo igual porque é tudo diferente. Pode ser: gente boa, camarada, mau caráter, indiferente, seboso, inteligente, nervoso, sincero, engraçado, malandro, vaidoso, esperto, mentiroso, arrogante, melancólico, deprimido, falante, animado, divertido, amigo, querido etc.

Tales de Mileto, o primeiro filósofo grego, por exemplo, era tão concentrado nas grandes e complexas questões sobre a natureza que era muito desatento com as coisas pequenas, simples e corriqueiras. Tão preocupado vivia em descobrir o enigma do universo que não via o buraco que estava bem a sua frente e nele cai, de repente.

## **Nós, animais racionais, somos naturalmente artificiais!!!**

Você já parou para pensar que nós, da espécie humana, somos, por um lado, Natureza, por outro, Cultura? Pois é, temos, como as moedas, dois lados inseparáveis!

Por um lado, temos nossas determinações e limitações

genéticas, biológicas, fisiológicas, que não podemos modificar. Por exemplo, precisamos de ar para respirar e precisamos respirar para viver. Assim como os peixes nasceram com guelras, nós nascemos com pulmões, por isso nosso lugar natural é a superfície da terra, enquanto o deles são as águas dos rios ou do mar.

Por outro lado, temos uma inteligência altamente criativa e engenhosa capaz de produzir linguagem, conhecimento, cultura, sociedade. Diferente de todos os outros seres vivos, criamos artificios que nos propiciam, além da sobrevivência, uma existência que se diferencia de todo o reino animal, vegetal e mineral. Usando a cabeça para planejar e mãos para realizar, conseguimos transformar a realidade e a natureza à nossa volta, e, além disso, transformamos também a nossa própria natureza. Através de aviões e foguetes, navios e submarinos, conseguimos viver nos mares e nos ares. Eis aqui a nossa diferença específica: nós somos artistas por natureza, isto é, nascemos com a capacidade de criar artificios. Por isso, podemos dizer que somos naturalmente artificiais!!!

É... Somos, ao mesmo tempo, um lado e o outro. Se fôssemos moedas, de que tipo nós seríamos? De ouro, de prata, bronze, ferro, lata, plástico, borracha ou outro material digital-cibernético???

### **Heráclito e Lulu Santos concordam: “nada do que foi será de novo do jeito que já foi um dia”**

É interessante pensar que um dos maiores filósofos gregos – que viveu no século VI a. C – e um famoso músico carioca da atualidade comungam da mesma ideia sobre o que é a realidade: é movimento, é mudança, usando o termo filosófico, é puro devir. Enquanto Heráclito, contemplando a natureza (*physis*), dizia “não se pode entrar duas vezes no mesmo rio, pois as águas são sempre outras”, Lulu (junto de Nelson Motta), meditando sobre a vida, diz: “a vida vem em ondas como o mar num indo e vindo infinito”.

Realmente se prestarmos atenção em nós mesmos, por exemplo, perceberemos que a cada instante nos transformamos. Nossas células, nossas sensações, emoções e pensamentos estão em constante



mutação. Como todos os seres vivos, nós somos movimento. Por isso, a imagem das águas do rio tal como a imagem das ondas do mar são ótimas para ilustrar o vir-a-ser que caracteriza a natureza e também a nossa existência.

Como diz a música: não adianta fugir nem mentir pra si mesmo, pois tudo passa, tudo sempre passará. Já que somos incapazes de parar o eterno devir de todas as coisas e de nós mesmos, talvez, o melhor que temos a fazer é, como diz Zeca Pagodinho, deixar a vida nos levar e agradecer por tudo que Deus e/ou a Natureza nos dá.

## Dois sentidos da palavra LÓGICA

Você já parou para pensar que a palavra *lógica* não tem apenas um significado??? Pois é, existem pelo menos dois sentidos de “*lógica*”: no sentido do senso comum e no sentido da Lógica - que é uma ciência, uma das subáreas da Filosofia. No primeiro caso, quando falamos “isto é lógico” queremos dizer “isto é óbvio”, “é claro”, “é evidente”. *Lógico* significa aqui algo sobre o qual não há menor dúvida. Em geral, em nossas conversas, concordamos de antemão com o que é e o que não é lógico. Normalmente não explicamos através de argumentos o que consideramos lógico. Quando alguém diz, por exemplo: “é lógico que os alunos querem passar de ano”, todos nós concordamos imediatamente. Já a frase: “é lógico que todos os alunos estudam muito e se esforçam para não serem reprovados”, não nos parece tão lógica assim, não é mesmo?

Diferente desse sentido usual, a palavra *lógica* pode significar um tipo de raciocínio considerado *lógico* pela Ciência Lógica, que, distante do senso comum, vem desenvolvendo teorias, regras e princípios que tratam da *estrutura formal* do pensamento. Aqui, a lógica independe dos fatos e acontecimentos, ela diz respeito apenas à coerência interna do raciocínio. Neste caso, dizer “é lógico” significa dizer “o pensamento está logicamente correto”, ou “partindo destas premissas, a conclusão não poderia ser outra”. Exemplo de um raciocínio lógico: “Todos os alunos são estudiosos, João é aluno, logo João é estudioso”. É importante notar que, mesmo sabendo que, na realidade, todos os

alunos não são estudiosos, somente alguns, e mesmo sem saber se João é ou não estudioso, temos que concordar que este raciocínio é lógico. Em outras palavras, dizer que um raciocínio é lógico não significa dizer que é real, que corresponde aos fatos.

Enquanto na Lógica os raciocínios seguem sempre em linha reta, direta, certa, a nossa realidade de todos os dias, em geral, segue as ruas cheias de curvas ilógicas.

**Concluindo:** considero que não existe apenas um único modo certo de apresentar a Filosofia aos estudantes do Ensino Médio. Acredito que existem vários métodos e procedimentos eficazes para tornar a Filosofia atraente. A linguagem lúdica utilizada em *O jornal do adolecente* é uma das possibilidades que visa despertar o gosto pela viagem filosófica. Viagem essa que, sem a pretensão de levar ao lugar da Verdade última das coisas (que provavelmente não existe), pode ajudar os jovens estudantes a refletir e solucionar questões e dúvidas próprias da inquieta adolescência e/ou da inquieta existência.

## PRODUÇÃO DE FANZINES: ESTRATÉGIA METODOLÓGICA PARA PENSAR AS RELAÇÕES NA ESCOLA

André Vinícius Nascimento Araújo

Felinto Gadelha Segundo

Lucrécio Araújo de Sá Júnior

### Introdução

Este artigo vem relatar e discutir a experiência “Oficina de construção de fanzines” realizada no Estágio Supervisionado de formação de professores e no projeto de extensão *Ateliê de Filosofia*, projeto esse associado às Atividades no âmbito do Programa de Melhoria na Qualidade do Ensino na Graduação da UFRN. Tendo como tema central a Mídia e a Política visamos a construção de um filosofar reflexivo, crítico e sobretudo criador que se fez no decorrer de aulas dialógicas e produtivas.

No trabalho a discussão envolve, num primeiro momento, (i) o diálogo sobre a construção de instrumentos investigadores para o filosofar, já que atuamos como professores mediando o conteúdo por vezes desconhecido pelos alunos. A partir do desenvolvimento exposto anteriormente o artigo vem contemplar, em seguida, (ii) o relato da gênese e da discussão contribuintes no processo de construção do projeto, visto sua importância no desenvolver de um planejamento reflexivo e crítico; (iii) a proposição dos conteúdos na emergência de um entre-lugar micropolítico nas aulas de filosofia, no qual abordamos a importância do espaço da filosofia na escola como ambiente politicamente ativo.

Pensamos que este trabalho contribui para a reflexão pedagógica do ensino da filosofia no ensino médio através da problematização das relações sociais no ambiente escolar. Acreditamos que a perspectiva dialógica permite a troca de conhecimento de mundo entre aluno-professor e professor-aluno, no qual juntos transformam e formam novos conceitos, num filosofar mediado pela reflexão crítica. Nas intervenções realizadas a produção culminou num processo educativo em que o filosofar transcreveu novos conceitos no âmbito da ‘criação’;

nossa perspectiva é mostrar que o ‘fanzine’ como produto que permeia o pensar em uma práxis estética e política contribui, no espaço da escola, para a construção do processo emancipatório e de cidadania dos estudantes.

### **Relato da gênese e da discussão contribuintes no processo de construção do projeto**

As práticas curriculares na licenciatura ainda estão permeadas por tímidas experimentações, a separação entre teoria e prática se dá como uma “fenda” enorme, na qual, por vezes, o graduando da licenciatura se omite ou não se experimenta suficientemente enquanto “pesquisador” e se sente coadjuvante enquanto professor. O projeto de extensão Ateliê de Filosofia, associado às atividades do estágio, é um impulso, em vários sentidos, para a intervenção escolar no cumprimento de atividades regulares da licenciatura. Durante os estágios, se vive quase que um momento de auto-descoberta, na perspectiva de ver-se no exercício da prática docente.

Como já foi dito o Ateliê de Filosofia é algo que vai além do programa curricular da licenciatura. O projeto busca ativar um aprofundamento teórico em autores que tratam do ensino da filosofia, algo que tem ocorrido durante os ciclos de leituras. Porém, a proposta vai além do estudo de textos, pois passa por um processo de elaboração, discussão e aplicação de projetos de ensino a serem executados nas escolas públicas de Natal/RN. No ano letivo de 2012 as atividades foram realizadas na E.E. Walfredo Gurgel sob a supervisão da Professora Gilda Cardoso.

Nas intervenções realizadas unanimemente escolhemos trabalhar Filosofia Política, pensando o contexto das relações sociais no ambiente escolar, a política e a situação mundial exposta pela mídia. Dado o conteúdo político e a proposta estética, veio em mente algo que nos era muito próximo no contexto de culturas subalternas e aparentemente distante dos métodos didático-pedagógicos. Neste contexto, o *fanzine*, como proposta metodológica, se situa como processo lúdico e desejante que une experimentação estética e expressão política.

O fanzine é um tipo de texto produzido de forma livre, em formato artesanal, a partir de recortes e colagens. No ambiente da sala de aula, por ter um caráter lúdico, o fanzine foi recebido como uma grande atratividade. A atividade de produção de fanzines foi realizada do primeiro ao último encontro das intervenções realizadas na E.E. Walfredo Gurgel; durante o ano letivo de 2012, propomos que as aulas fossem complementadas por uma avaliação contínua sob o formato da pesquisa, que ilustrasse conceitos a partir da junção de fragmentos, podendo aí incluir imagens, poemas, músicas, comentários sobre filósofos, piadas, etc. Nas aulas, ficava sempre latente a distância dos alunos para com as propostas de ensino que chegavam à escola impostas de cima para baixo; mas, a proposta do fanzine, permitia aguçar a autonomia, uma vez que acionava o olhar dos alunos para a seleção de informações, tomando o conteúdo como ferramenta e tornando a construção do saber partilhado. Nesse sentido, a estratégia assumida pelo trabalho, enquanto intervenção micropolítica, buscou construir elos e dissolver certas barreiras entre professor e aluno.

O objetivo principal do projeto não versa sobre algo que perfigura um ideal a se seguir e pelo qual se deva adequar e modelar, mas busca lidar com algo que já acontece e sempre devêm ativa ou reativamente no âmbito da cultura escolar. As relações informais afetuosas ou conflituosas na escola são visíveis, que sob sua forma reativa decaem em favor da Lei, da Ordem, dos Gestores, dos Professores, do MEC, do Estado. A macroestrutura subordina e anula as relações micropolíticas, que não deixam de existir sob uma forma sintomática e reativa dos problemas locais. Os professores, gestores e funcionários acabam por assumir seus papéis morais de asseguradores da inércia e alunos rebelam-se sob o relativismo inativo de uma transgressão vazia.

Para que pudéssemos dinamizar a prática, alternamos os encontros em três tipos de intervenções: atividades em grupo, aulas expositivas e exibição dirigida de um filme. Os momentos mais autenticamente desveladores de potências ativas foram os momentos do trabalho em grupo, nos quais pudemos debater problemas sociais. E, pensando estratégias para problematização da educação, centramos as

discussões na figura centralizadora da gestão escolar levantando questões que fazem parte da saúde de uma vida ativa do pensamento filosófico, o intuito seria problematizar o próprio ambiente da escola, como algo prisional, tecno-pragmático, burocrático. No momento final das intervenções, pudemos superar algumas expectativas frustrantes que se desenvolviam no vazio de respostas dos alunos para com as práticas tradicionais. Foram produzidos fanzines contendo variadas expressões que ainda se distanciavam do que pensamos ser um trabalho filosófico com um certo potencial crítico. Mas, todo esse resultado serviu como coordenadas para a continuidade do trabalho que na sequência tomou como referencial aquilo que foi construído pelos próprios discentes, pois se evidenciavam descontentamentos, descrenças, esperanças.

### **A proposição dos conteúdos na emergência de um entre-lugar micropolítico nas aulas de filosofia**

Uma das premissas que tomamos da proposta do Ateliê de Filosofia, pensada para orientar as intervenções, era a de mobilizar a comunidade escolar no sentido da inserção da filosofia em uma cultura escolar. Tal inserção, conforme pretendíamos, poderia tornar visível o que aqui denominamos por cultura escolar enquanto possibilidade e simultaneamente a própria vivência escolar que ocorre em seu contexto. De fato, há uma cultura escolar em algum sentido, que conforme já apontamos, mostra-se velada, inerte, reativa, supressora de micropolíticas e sintomática. Entendemos aqui pelo termo cultura escolar o conjunto de práticas de subjetivação que se dão nas rotinas do ambiente institucional, espécie de seleção e adestramento<sup>1</sup> que traz dispositivos das diversas instâncias de saber e poder.

Tendo em vista essa noção de cultura, quisemos questionar: em que medida a escola é um ambiente favorável a atividade do pensamento? A supressão do entre-lugar micropolítico nas experiências

<sup>1</sup> Tomamos de empréstimo essa concepção de Nietzsche que nos diz sobre a “domesticação do animal de rapina homem”. Nesse caso, mencionamos Nietzsche, pois cultura assume o sentido positivo de atividade produtiva, mesmo que não sem essa violência institucional como prática de subjetivação, considerando simultaneamente o caráter seletivo que se dá no âmbito dessas práticas.

reativas do cotidiano escolar torna o ambiente inóspito para o desenvolvimento de potencialidades filosóficas, ao menos, como pensamos em nossos modos de conceber o “filosofar”, como algo inquietante, crítico e criador.

Nesse sentido, o fanzine se estabeleceu como um meio para a emergência de um entre-lugar, onde docentes e discentes puderam se articular, dialogar, tornar o conhecimento vivencial e significativo de uma perspectiva micropolítica. O trabalho em pequenos grupos levou os discentes a se emanciparem, querendo visualizar essa situação sem o “óculos subjetivo” do delírio moral de controle pleno pelas autoridades da escola. Na verdade, o trabalho do fanzine passou a ser colaborativo, em prol de uma voz mais autêntica.

Nessa perspectiva propomos dois métodos pedagógicos: 1) Trabalhar conteúdos filosóficos com dinâmicas diversas (filmes, aulas expositivas, dinâmicas de grupo, etc.) partindo de representações expressas pelos discentes nos fanzines; 2) Criar a possibilidade da criação do conceito. A primeira, mais imediata e incidindo sob o espaço emergente; a segunda incidindo inicialmente sob a forma do fazer, do interpretar e do avaliar a vida escolar, na tentativa de descentralizar o saber e tornar autônomo e co-extensivo aos discentes todo o processo de ensino-aprendizagem.

Para o desenvolvimento de tais ações a pergunta *O que é isso, a construção ou criação e um conceito?* se fez necessária. Essa compreensão partiu das observações de Deleuze e Guattari, quando dizem:

Pode-se considerar como decisiva, ao contrário, a definição da filosofia: conhecimento por puros conceitos. Mas não há lugar para opor o conhecimento por conceitos, e por construção de conceitos na experiência possível ou na intuição. Pois, segundo o veredicto nietzscheano, você não conhecerá nada por conceitos se você não os tiver de início criado, isto é, construído numa intuição que lhes é própria: um campo, um plano, um solo, que não se confunde com eles, mas que abriga seus germes e os personagens que os cultivam. (DELEUZE & GUATTARI, 2007, p. 15-16)

Essas observações dialogaram com o que propomos no que diz respeito a um entre-lugar possibilitador de um trabalho incidente

nas representações prévias dos discentes, expostas nos fanzines e sobre os personagens associados à essas representações que se inserem na escola. Criar conceitos, ao menos, é fazer algo. A questão do uso ou da utilidade da filosofia, ou mesmo de sua nocividade (a quem ela prejudica?) é assim modificada.” (DELEUZE & GUATTARI, 2007, p.16).

Tal forma de compreender a filosofia aqui colocada demarcou as preocupações de ordem pedagógica sobre “como fazer”, mas não menos importante possibilitou visualizar e situar o projeto-processo-escolar. O lugar e a função dos conteúdos, assim como dentro de todo o funcionamento do projeto-processo, tornaram-se a própria atividade, conforme o campo filosófico trabalhado voltando-se para uma concepção da vida mais existencialmente ativa.

Pensando a partir de pistas apontadas por Michel Foucault vislumbramos os conteúdos trabalhados em sala em três momentos, co-extensivos uns aos outros: 1) Crítico, no qual foi possível desenvolver uma série de questões, inclusive sobre o que seria a própria crítica, visando tornar o conteúdo uma ferramenta para a pesquisa, seleção e criação de conteúdos, informações e conceitos, explorando sob um novo olhar o multiverso hipertextual. 2) Político, enquanto solo de uma geofilosofia onde se colocariam os crivos de uma crítica da atualidade, conforme vimos na definição foucaultiana do exercício textual kantiano. Nesse ponto os discentes seriam convidados a pesquisar seus próprios investimentos sobre o campo social, assim como os investimentos do campo social sobre eles no que diz respeito suas descrenças, aversões, revoltas ou esperanças, assim como o cenário político brasileiro, os processos educativos, eleitorais e os discursos e representações do imaginário político democrático. 3) Ético, trazendo todo um arcabouço conceitual e sub-temas que visam diferenciar ética de moral e desfazer visões negativas e equivocadas acerca do que seja ética. Assim, lançou-se um olhar crítico sobre a moral e as naturalizações dos costumes.

## **Considerações finais**

Sob esses eixos, direcionamentos, preocupações e distinções



teóricas é que se desenvolveram as atividades do Ateliê de Filosofia e do Estágio. Deixamos registrado que a preocupação central de tal articulação se opõe as predominâncias pedagógicas do conteúdo sobre a história da filosofia. Oposição que não exclui a importância do conteúdo e da história, mas que visa, em primeiro plano, fazer emergir o entre-lugar, no qual, a história e o conteúdo possam tornar-se ferramentas de pesquisa e construção de estratégias político-filosóficas pertinentes aos problemas de uma cultura móvel, com seus abalos, conflitos e devires.

Após pensarmos a seleção de conteúdos e a função e posição destes na espacialidade do projeto-processo-escolar, queremos problematizar e diagnosticar a dinâmica e as representações que estão em torno da relação pedagógica docente-discente, discente-docente, considerando as formas sintomáticas e as relações macropolíticas e micropolíticas em situações que se dão para além de uma objetividade centrada no saber escolar. Ao invés de centrar-se nessa objetividade, procuramos problematizar o contexto mediador, no qual, ocorre a comunicação, ampliando a esfera de uma mediação educacional.

O fanzine não se insere, num projeto educativo, tão somente enquanto atividade produtiva, mas como ferramenta de diagnóstico sobre linguagens contemporâneas. O fanzine tem seu potencial de contra-mediação emergente. Em contato com textos pedagógicos é possível pensar a mediação sob um ponto de vista didático que descentraliza a visão do processo ensino-aprendizagem de sala de aula. O fanzine se configura como uma estratégia didática e micropolítica que une o *ethos* de pesquisador na medida em que educadores e educandos investem sobre a produção do questionamento direta e indiretamente.

## Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM: Ciências Humanas e suas Tecnologias.*

Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

CHAUÍ, Marilena. *Iniciação à filosofia*. São Paulo: Ática, 2012.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Ed. 34, 2010.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 2007.

FLUSSER, Vilém. *Filosofia da caixa preta: Ensaios para uma futura filosofia da fotografia*. São Paulo: Hucitec, 1985.

FOUCAULT, Michel. *O governo de si e dos outros*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLO, Silvio & KOHAN, Walter O. (Orgs.) *Filosofia no ensino médio*. Vol. VI. 2ª. Ed. Petrópolis, RJ: 2000.

GHEDIN, Evandro. *Ensino de Filosofia no Ensino Médio*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 169 – 187

KANT, Immanuel. “Artigo – Resposta a pergunta -” *O que é esclarecimento?*”, 1784.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: O futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

VIRILIO, Paul. *O espaço crítico*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

## CONSIDERAÇÕES E DESAFIOS SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA NO ESTADO DA PARAÍBA

Ana Maria Monteiro do Nascimento

Valdezia Izidorio Agripino

Paula Camila Aguiar Barbosa de Sales

Que ninguém hesite em se dedicar à filosofia enquanto jovem, nem se canse de fazê-lo depois de velho, porque ninguém é demasiado jovem ou demasiado velho para alcançar a saúde de espírito.

Epicuro

### Introdução

O ensino de filosofia no Brasil é marcado por um processo de inclusão e exclusão da disciplina no sistema educacional. Passando por sérias dificuldades, principalmente no período de ditadura militar, quando foi extinta das grades curriculares em todo país.

É somente após a democratização do país que a luta pela volta do ensino Filosofia intensificou-se, mas só recentemente vem retornando ao Ensino Médio como componente obrigatório, mesmo com muitas dificuldades. Tendo como base o parecer CNE/CEB Nº 38/2006, que tem o apoio da LDB (Lei de Diretrizes de Base) determinando: “os componentes curriculares Filosofia e Sociologia são obrigatórios ao longo de todos os anos do Ensino Médio, qualquer que seja a denominação e a forma de organização curricular adotada” (MEC, 2006, p. 15). O Ministério da Educação (2006) determina um prazo de um ano para as instituições de ensino se organizar e incluir as disciplinas na grade curricular. Na Paraíba o retorno das disciplinas acontece somente em 2009, de maneira gradativa.

E como não poderia deixar de ser neste momento de inclusão, o ensino de filosofia está sempre associado ao questionamento sobre: o que ensinar e como ensinar? Tal pergunta consiste em uma problemática que se propõe ao professor como elemento para as discussões sobre

a prática didática a ser adotada para as aulas de Filosofia. Entre os professores de filosofia, são recorrentes as indagações acerca: do que ensinar? Quais seriam os conteúdos a serem adotados? E se estes devem ser organizados levando em consideração a história da filosofia ou os temas abordados ao longo da construção do pensamento filosófico.

Neste sentido, trataremos neste trabalho algumas considerações referentes ao Ensino de Filosofia no Estado da Paraíba, buscando enfatizar os desafios e perspectivas sobre a introdução desta disciplina como componente curricular obrigatório no Ensino Médio. Buscaremos aqui levantar alguns questionamentos sobre os recursos didáticos e problematizando a inclusão da filosofia neste contexto, para isso tomaremos como base nesta discussão o documento disponibilizado pela Secretaria de Educação, denominado *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio na Paraíba: Ciências Humanas e Suas Tecnologias*.

## **A Filosofia Volta À Escola: Desafios e Perspectivas**

Após tantas décadas de lutas a Filosofia volta à escola enquanto matéria legítima, fixa e obrigatória em todo o Estado brasileiro devido o parecer do CNE 038/2006. Entretanto, ainda vigora o questionamento recorrente sobre: qual seria a importância da Filosofia no Ensino Médio?

Sendo necessária a apresentação de seus objetivos e importância para formação do cidadão crítico e consciente. É fato que o desconhecimento por parte da comunidade escolar, sobre a finalidade e sentido da existência da Filosofia na grade curricular, resulta de certa maneira em sua desvalorização e cria obstáculos para o surgimento de espaços para a reflexão filosófica.

Como sabemos a obrigatoriedade do Ensino de Filosofia no Ensino Médio, tem o intuito de trabalhar junto às demais disciplinas para o desenvolvimento do educando, mas encontramos sérias resistências no âmbito escolar o que dificulta a interdisciplinaridade. Embora saibam que para a construção de uma sociedade reflexiva, investigadora de seu meio, e com potencialidade para problematizar sua própria realidade, faz-se necessário uma ação conjunta e colaborativa entre

aqueles que compõem o espaço educacional.

No estado da Paraíba o retorno da filosofia como componente curricular obrigatório passa ainda por um momento de reestruturação. Nós professores passamos por uma série de dificuldades buscando a consolidação da recente inclusão da disciplina dentro do contexto das escolas públicas. Dentre as principais dificuldades destacamos a escassez de material adequado à realidade dos educandos, e assim como, a carga horária mínima de 1 h/aula semanal, e como resultante temos que lecionar em várias turmas para completar a nossa carga horária de 20h/aula. E mesmo com esse contexto de dificuldades, faltam-nos iniciativas tanto da Secretaria de Educação quanto dos profissionais da área que se omitem na discussão e na elaboração de metas para superar as necessidades e desafios enfrentados.

Como se isso não bastasse, uma das maiores adversidades enfrentadas pelos professores de filosofia, de uma forma geral, é o desafio de significar a filosofia nas escolas. Considerando que se atribui a filosofia um caráter essencialmente antifilosófico, pois se percebe que foi imposto à filosofia um conceito externo a ela própria, ou seja, ao contrário do que estamos acostumados desde Aristóteles, que a filosofia se define como um fim em si mesmo, o espaço destinado à filosofia nos currículos escolares é utilizado como um meio para atingir a um objetivo determinado, de um caráter transformador, esperando que ela confira aos jovens uma criticidade necessária ao exercício da cidadania. E isto pode perfeitamente ser uma característica da filosofia, no entanto, não pode ser de responsabilidade somente dela, pois, se as demais disciplinas não forem também formadoras de consciência crítica e cidadã, esta formação é inviável.

Remetendo-se ainda as conjunturas do pensar e do se fazer filosofia, a preocupação recorrente corresponde a sua abordagem metodológica em sala de aula. Ramos (2007) enfatiza que a criticidade é o desejável para conhecimento filosófico, afastando-se de verdades dogmáticas, visões simplistas e ingênuas. Sendo importante também a sistematização de ideias com rigor conceitual. Diante destas atribuições direcionadas a filosofia, eis que aparece uma questão que se faz

importante nessa discussão, como deve ser o ensino da filosofia?

Sabemos que o objetivo do ensino da filosofia é despertar no educando o interesse pela reflexão, pelo questionamento e busca de respostas críticas e coerentes, perspectiva própria do filosofar, mas para tanto, não se pode deixar de lado os sistemas filosóficos da história da filosofia.

Para evidenciar essa discussão, levantaremos alguns questionamentos sobre práticas didáticas, metodologias de ensino e proposta curriculares. Para tanto, recorreremos aos *Referenciais Curriculares para o Ensino de Filosofia na Paraíba*, documento disponibilizado pela Secretaria de Educação, a partir do qual, analisaremos as suas sugestões e percebendo a coerência ou não das mesmas, propondo uma reflexão crítica acerca da proposta.

### **Considerações Acerca dos Referenciais Curriculares para o Ensino de Filosofia no Estado da Paraíba**

O Ensino de Filosofia na Paraíba foi inserido nos currículos escolares no ano de 2009, devido sua obrigatoriedade com base no parecer CNE 038/2006 que inclui as disciplinas Filosofia e Sociologia como componentes curriculares obrigatórios e necessários para o exercício da cidadania. O Ministro da Educação Fernando Haddad, destacou que esta reintrodução tem como intuito oferecer aos jovens a possibilidade de entender o mundo em que vivem.

Sabemos que a filosofia desde Sócrates, preocupa-se com o desenvolvimento do ser ético, capaz de se relacionar com a sociedade em que vive, buscando cuidar da alma dos jovens para despertar as virtudes. No entanto, para Sócrates a alma é a consciência do homem, ou seja, sua capacidade intelectual e moral, sua essência. Osmar Ponchioli, na obra *Introdução a Filosofia Grega*, expõem que para Sócrates:

[...] o homem é a sua alma, enquanto é precisamente a sua alma que o distingue especificamente de qualquer outra coisa. E por alma Sócrates entende a nossa razão e a sede de nossa atividade pensante e eticamente operante. (PONCHIOLLI, 2008. p.65)

Tal questão apontada por Sócrates na antiguidade torna-se em nosso contexto essencial para o exercício consciente da cidadania, em vista de que, a democracia requer um ser capaz de observar sua realidade com consciência dos seus direitos e deveres, e apenas a educação é capaz de desenvolver no jovem essa capacidade de observar a realidade para além das aparências.

Assim, a filosofia na escola tem um papel fundamental na construção de saberes e competências dos educandos, os conceitos formulados ao longo da história da filosofia serão as fontes norteadoras das aulas de filosofia. No entanto, sabemos que ensinar filosofia não é tarefa fácil sendo este um dos grandes desafios a serem enfrentados pelos professores de filosofia, pois delegam a ele toda a responsabilidade para o desenvolvimento deste saber. Consideramos que as Políticas Públicas, mesmo abrindo este espaço para uma disciplina que ficou tanto tempo fora do contexto escolar, ainda não buscou debater com os profissionais de Filosofia os desafios enfrentados neste período de reintrodução. Aqui nos referimos especificamente ao Sistema de Ensino do Estado da Paraíba, pois desconhecemos iniciativas da Secretaria de Educação quanto a reuniões ou fóruns de discussões com os professores, sobre este componente curricular. Apesar de que este encaminhamento seja citado nos Referencias Curriculares do Estado. Vejamos:

A Paraíba, como não cultivava [estas] disciplinas desde 1974, passará por alguns desafios. No entanto, algumas soluções podem ser apresentadas: [...] Realizar encontros, seminários, e outras modalidades de evento para que esses professores sejam atualizados no novo ordenamento filosófico, uma vez que muitos não acompanharam os últimos desenvolvimentos por que passou o ensino de filosofia no ensino médio e fundamental. (PARAÍBA, 2006. p.25)

No entanto, na Paraíba ainda não foi articulado e realizado esses momentos de reflexão e discussão com os professores do Ensino Médio, promovidos pela Secretaria de Educação Estadual e universidades. Vale apresentar ainda outras considerações acerca dos *Referenciais Curriculares para o Ensino de Filosofia na Paraíba*, os quais foram

disponibilizados no ano de 2007 para os docentes com o intuito de servir como instrumento norteador na construção de recursos didáticos para as aulas de Filosofia. Tal documento fora elaborado com a consultoria do Professor José Flávio da Silva<sup>1</sup>.

Nos *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio na Paraíba* destacam-se alguns pontos referentes à implantação da disciplina nos currículos escolares, e a preocupação com a formação intelectual dos jovens, futuros agentes da sociedade e cidadãos comprometidos.

Sabemos que na construção dos saberes humanísticos a filosofia traz elementos fundamentais na discussão sobre o exercício da cidadania, objetivo principal da sua inclusão, bem como na construção do ser ético, pois ao longo da história da filosofia encontramos conceitos que foram problematizados com o intuito de conhecer a natureza humana e sua relação com a sociedade. A preocupação com a formação do educando é fundamental no contexto de uma sociedade democrática, e para isso a inclusão da disciplina visa preparar os jovens para o exercício consciente da cidadania, sendo assim, é delegado a este componente curricular a responsabilidade de despertar o senso crítico e problematizador da sua própria realidade.

Mas não podemos reduzir o Ensino de Filosofia apenas a questão fundamental da sua inclusão, o exercício consciente da cidadania. Filosofia é elaboração de conceitos, a vida da aula de filosofia parte do questionamento, do pensamento refletindo a si mesmo.

Mas o que ensinar? E o que ensinar nas aulas de filosofia?

Para tentarmos responder tais perguntas, tomaremos como base, as informações contidas nos Referenciais Curriculares para o Ensino Médio, buscando, além disso, fazer uma breve análise das sugestões apresentadas no documento.

Um primeiro ponto destacado neste documento refere-se ao histórico da disciplina, ao momento que foi banida dos currículos escolares, sendo ofertada posteriormente apenas para as elites. Pois sabemos que os interesses ideológicos do regime militar que se instaurou no país, não estava incluído a consciência crítica. O controle das massas se

---

<sup>1</sup> Professor aposentado do departamento de Filosofia da Universidade Federal da Paraíba.



daria pela educação, a filosofia era considerada perigosa e não era interessante para o Estado cidadãos críticos e conscientes da realidade histórica em que viviam. A filosofia, portanto, passa a ser substituída pela disciplina Educação Moral e Cívica, para corresponder aos interesses da ideologia do Estado. De certa forma, esta ausência da filosofia no currículo escolar provocou a falta de interesse pelo saber filosófico, e conseqüentemente o número reduzido de profissionais na área.

Segue também uma lista de conteúdos sugeridos para a produção do material didático a ser utilizado na sala de aula, deixando o docente livre para escolher o que ensinar na disciplina. Portanto, observamos com base neste ponto que a disciplina se diferencia das demais que compõem a grade curricular, pois ela não é trabalhada de forma homogênea por todos os professores, em virtude da adequação do conteúdo a realidade escolar.

Os temas e/ou conteúdos sugeridos obedecem linearmente à história da filosofia, os quais aparecem também nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino de Filosofia em nível médio, e estes correspondem às bases curriculares dos cursos de graduação. Mas, como estamos falando da Filosofia no Ensino Médio e não dos cursos de graduação, é preciso realizar uma adequação ao nível de ensino. E para tanto, requer que o professor faça uso do bom senso, sendo este a principal ferramenta nesta construção do currículo. Pois, apesar da história da filosofia ser a base para seu ensino, esta deve ser trabalhada no ensino médio de maneira propedêutica e introdutória.

Os temas podem indicar o tipo de produção de materiais didáticos e apontam referências da formação dos professores, e a partir deles, espera-se a interação competente entre educadores e educandos. Outros temas assemelhados podem ser inseridos, de forma a propiciarem uma relação entre questões atuais e formação clássica, pois entende-se que um tema instigante, o vocabulário e o modo de argumentar próprio da Filosofia garantem a contribuição da Filosofia para a formação pretendida do educando egresso do ensino médio. (PARAÍBA, 2006. p.20)

Após estas considerações acerca do que ensinar, cabe salientarmos outra questão recorrente: Como ensinar filosofia? Qual abordagem

e/ou métodos mais adequados? O documento disponibilizado pela Secretaria de Educação sugere e elenca três: método socrático, método aristotélico e método hegeliano. Vejamos cada um deles:

O método socrático parte da fonte fundamental dos diálogos de Sócrates a ironia como partida para as descobertas das potencialidades do interlocutor, ou seja, o contato com outro, com seus saberes torna-se fundamental na construção do conhecimento. Já o método aristotélico tem como característica o caminhar, pois o filósofo caminhava com seus alunos e neste momento aplicava seus conhecimentos. O método hegeliano tem por base o viajar para aprender, mas este viajar constituiu-se no método de Hegel conhecer o conteúdo a ser estudado.

Assim, problematizar o ensino de Filosofia é considerar os métodos propostos pelos próprios filósofos na construção do saber. Partir do reconhecimento da própria ignorância, e descobrir a capacidade das potencialidades dos educandos, construir caminhos possíveis para a descoberta do conhecimento, e por fim, utilizar-se dos conteúdos como a fonte para a viagem de descoberta do conhecimento. Resta-nos refletir se delimitar ou eleger um método específico para o ensino da filosofia abrange toda a diversidade e complexidade que é ensinar filosofia, principalmente diante do contexto desafiador que nos deparamos em sala de aula.

## **Possibilidades para o Ensino de Filosofia: Repensando os Paradigmas para o Ensino-Aprendizagem**

Fazendo uma análise do contexto educacional de maneira geral percebe-se que é preciso rever perspectivas de ensino estritamente conteúdos. Perguntamo-nos se teria sentido aos jovens receber repasses de informações e aprenderem a reproduzir conhecimentos estáticos e acabados, assim como aprenderem concepções e verdades absolutas; é nisto que consiste a problemática do Ensino de Filosofia, caminhar em contraposição a um repasse mecânico de teorias desarticuladas da realidade, passando a incentivar um ensino que engendrasses o processo de ação e reflexão diante do mundo e sua própria existência.

Sendo assim, a aprendizagem filosófica busca possibilitar ao

jovem o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas. Articulando um ensino que considere a vivência social, cultural e política, dos alunos, contribuindo para o exercício crítico, criativo e criterioso de uma consciência cidadã do alunado. E seguindo nessa perspectiva acreditamos na concepção construtivista da educação, a qual define a aprendizagem como um processo de troca mútua entre o meio e o indivíduo, o professor como sendo um mediador (facilitador) da aprendizagem.

A educação é uma ciência multidisciplinar. Sua complexidade exige uma permanente revisão de princípios e métodos em vigor. As necessidades dos educandos, os ambientes familiares, sociais, afetivos e normativos, em constantes mudança, as carências e os desafios docentes, do currículo e das didáticas especiais, as novas competências exigidas pela evolução da nossa sociedade. [E] o motor da mudança é o educador, agora contemplado como mediador. (TÉBAR, 2011, p. 28)

Dessa maneira, a aprendizagem acontece de maneira colaborativa e o aluno participa ativamente na construção de sua aprendizagem. Cabendo ao professor, portanto, instigar o aluno, desafiando, mobilizando e questionando.

Neste viés, falar do ensino da Filosofia, da sua importância, assim como da luta pela autonomia, é preciso pensar conjuntamente em mudança cultural, em mudança de visão de mundo, de paradigmas. É importante ressaltar que para um ensino filosófico aconteça de fato é preciso levar em conta os procedimentos metodológicos adequados, os instrumentos e a visão de avaliação, condizentes com as aprendizagens filosóficas dos jovens no contexto contemporâneo. Visando sempre contribuir para a formação de uma consciência crítica, abrir o entendimento para as formas atuais de dominação e opressão.

Tendo em vista que é papel da educação criar possibilidades para que os sujeitos se reconheçam como seres pensantes, e enquanto pensam, suas ações conseqüentemente serão racionalizadas. E abrir espaços para uma educação filosófica é, acima de tudo, possibilitar essa ação racional e crítica dos indivíduos diante de sua realidade social, permitindo que estes perpassem o senso comum e construa uma consciência crítica.

Os educadores, especificamente os de filosofia uma vez estando consciente do desafio que temos a nossa frente, é preciso estarmos preparados para buscar um ensino de Filosofia que ocupe seu espaço e que seja condizente com o momento histórico. Sabemos que não podemos pensar um programa que contemple toda a história da Filosofia, bem como fica difícil visualizar um ensino filosófico somente com temáticas soltas. Junto a isto, é fundamental também considerar a pluralidade que faz parte da própria essência da Filosofia e é expressa nas diversas correntes e linhas filosóficas.

Portanto, não devemos ensinar uma Filosofia estritamente conteudista, mas também não podemos nivelar por baixo, limitando o ensino de filosofia em temáticas transversais. Diante disto, eis que permanece a questão, como esse ensino deveria acontecer? Não há uma receita, mas é fundamental partir desse conjunto de conceitos e concepções que os indivíduos apresentam, junto aos conteúdos filosóficos, buscando uma nova visão, via investigação e discussão. Dessa maneira, conseguindo os subsídios para uma análise teórica e compreendendo o cotidiano do aluno.

## **Considerações Finais**

Diante das reflexões realizadas percebe-se que a filosofia enquanto disciplina em nível médio vem passando por um momento de reestruturação e para a sua consolidação faz-se necessário que estejamos abertos ao novo, à experiência vivida pelas pessoas, mas sempre tendo presente uma tradição de pensamentos filosóficos.

Evidenciamos que o Ensino de Filosofia em nosso contexto deve ser tão problematizador quanto foi na antiguidade, resgatar o caráter filosófico desenvolvido pelos antigos apoiados nos clássicos, torna-se essencial no momento histórico que vivemos, em virtude da consolidação da democracia neste país que requer cidadãos conscientes e pensantes.

Desenvolver o senso crítico no âmbito escolar é a ferramenta fundamental na construção de um ser ativo, que possa participar criticamente nesta sociedade, sendo autor de sua própria história e construtor

de uma sociedade digna, pois sabemos que a desigualdade social, como apontada por Rousseau, corrompe a natureza humana, mas apenas a educação é capaz de mudar essa realidade.

No entanto, um dos labores mais essenciais à humanidade, que é o trabalho do professor, traz consigo uma grande carga de responsabilidade depositada pela sociedade, que não oferece boas condições de trabalho e, seus representantes, por outro lado, parecem não estar muito preocupados em formar uma sociedade com discernimento e dotada de senso crítico, o que torna ainda mais difícil o comprometimento do professor em transformar a realidade em que está inserido.

Todavia, é importante considerarmos que apesar dos desafios enfrentados pelos professores de filosofia não somente no estado da Paraíba, mas no contexto brasileiro de maneira geral, devemos reconhecer que se abre para o ensino de filosofia um novo tempo, com novos questionamentos e perspectivas, pois nossa realidade educacional se mostra diferente das teorias elaboradas ao longo da história da humanidade, e emerge com ela novas exigências teóricas que possam dar conta ou apontar soluções para os problemas existentes no âmbito escolar. Cabendo aos professores serem questionadores dessa realidade, buscando construir uma realidade educacional coerente com seu tempo.

## Referências

BEHRENS, Maria Aparecida. *O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica*. Petrópolis, RJ: vozes, 2005.

BRAGANÇA, S. D. *Sociologia e Filosofia no Ensino Médio: Mais de Cem Anos de Luta*. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/006/06sociologia.htm>, consultado em: 20.05.2009

BRASÍLIA. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias*. V.3. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2006.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº 38/2006. *Inclusão das disciplinas Filosofia e sociologia no Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica: Processo nº 23001.000179/2005-11, 07 jul. 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários á Pratica Educativa*. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação - Mito e Desafio: Uma Perspectiva Construtivista*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KOHAN, Walter Omar. O ensino de filosofia e a questão da emancipação. In. CORNELLI, Gabrielli; CARVALHO, Marcelo; DANELON, Márcio (org). *Filosofia: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino)

PARAÍBA. *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e Suas Tecnologias*. Coordenação Geral: Girleide Mediros de Almeida Monteiro. João Pessoa:[s.n], 2006.

PÉREZ GOMES, J. Gimeno. *Compreender e Transformar o Ensino*. Trad. Ernani f. da Fonseca rosa. 4ª ed. Porto d, 1998.

PONCHIROLLI, Osmar. *Introdução a Filosofia Grega*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

RAMOS, C. A. Aprender a filosofar ou aprender a filosofia: Kant ou Hegel? In: *Trans/Form/Ação* v. 30(2). São Paulo, 30(2): 197-217, 2007.ROCHA, Ronai Pires da. *Ensino de Filosofia e Currículo*. Petrópolis – RJ: Vozes, 2008.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Trad.: Lourdes Santos Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores).

TÉBAR, Lorenzo. *O perfil do professor mediador: pedagogia da mediação*. Tradução de Priscila Pereira Mota. – São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2011.

ZOTTI, Solange Aparecida. *Sociedade, Educação e Currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980*. Campinas-SP: Autores Associados; Brasília: Editora Planos, 2004.

## **Organizadores:**

### **Jaime Biella**

Possui mestrado em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba. É professor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Tem experiência em ensino e pesquisa na área de Filosofia, atuando principalmente nos seguintes temas: filosofia da mente, filosofia da linguagem, filosofia contemporânea. Atualmente é doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFRN.

E-mail: jaimebiella@uol.com.br

### **Lucrecio Araújo de Sá Júnior**

Possui Licenciatura e Bacharelado em Filosofia, Mestrado em Filosofia da Linguagem pela UFPB e Doutorado em Linguística realizado na Universidade Federal da Paraíba com estágio na Universidade de Lisboa pelo Programa de Doutorado no Exterior PDEE/CAPES. Professor Adjunto (Nível II); atua em Filosofia da Linguagem, Linguística e Educação nos seguintes temas: Atos de discurso, Tradições Discursivas, Formação de Professores e Ensino de Filosofia.

E-mail: lucrecio.sa@gmail.com

## **Autores:**

### **Adan John Gomes da Silva**

Mestrando do Programa de Pós-graduação em filosofia da UFRN.

E-mail: adanjohrn@yahoo.com.br

## **Alessandro Rodrigues Pimenta**

Professor no Departamento de Filosofia da UFPI e no Mestrado em Ética e Epistemologia da UFPI. Doutor em Filosofia pela UGF. Membro do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar da Anpof.

E-mail: ar\_pimenta@hotmail.com

## **Alexander de Freitas**

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Seus interesses atuais de investigação referem-se às cartografias dos modos de subjetivação contemporâneos, com ênfase para os sujeitos contemporâneos da educação, em especial a partir dos estudos de Gilles Deleuze, Michel Foucault e Friedrich Nietzsche.

E-mail: xander@usp.br

## **André Vinícius Nascimento Araújo**

Possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atualmente é Professor da Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte. Atuou como Bolsista do Ateliê de Filosofia pela PROEX/UFRN no ano de 2012.

E-mail: andrenascimento07@yahoo.com.br

## **Ana Maria de Carvalho Bezerra**

Estudou no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Epistemologia. Graduanda em filosofia pela UERN.

E-mail: aninhamcb@hotmail.com

## **Ana Maria Monteiro do Nascimento**

Mestranda pelo Programa de Formação de Professores da UEPB. Especialização em andamento em Novas Tecnologias na Educação pela UEPB. É graduada em Ciências Sociais pela UFCG e em Filosofia pela UEPB. É Professora de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio.

E-mail: anna\_monteiro23@hotmail.com



## **Antonio Basilio Novaes Thomaz de Menezes**

Professor do Departamento de Filosofia e do Programa de Pós Graduação em Educação da UFRN. Possui Bacharelado e Licenciatura em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Mestrado na área de Filosofia Contemporânea pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Líder do grupo de pesquisa Fundamentos da Educação e Práticas Culturais (PPGED-UFRN).

Email: [gpfe@ufrnet.br](mailto:gpfe@ufrnet.br)

## **Bruno Camilo de Oliveira**

Possui Bacharelado em filosofia pela UFRN; mestrado em filosofia pela UFRN; Atualmente tem licenciatura em andamento em filosofia pela UFRN, é estudante de doutorado (aluno especial) pela UFRN, bolsista de iniciação a docência (PIBID-UFRN), membro colaborador do Ateliê de Filosofia e professor substituto da UFRN.

E-mail: [camilo.bruno@hotmail.com](mailto:camilo.bruno@hotmail.com)

## **Elisete M. Tomazetti**

Possui graduação em Licenciatura Plena em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria, mestrado em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professora Associada II da Universidade Federal de Santa Maria, pelo Departamento de Metodologia do Ensino. Atua no Curso de Filosofia/UFSM nas disciplinas de Didática da Filosofia, Pesquisa para o Ensino de Filosofia e Estágio Curricular Supervisionado. É professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas, investigando e orientando nos seguintes temas: ensino de filosofia, educação e juventude, ensino médio e culturas juvenis. Coordenou o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM no período 2010-2011 e atualmente é coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID/Filosofia/UFSM. Bolsista Produtividade CNPQ.

E-mail: [elisetem2@gmail.com](mailto:elisetem2@gmail.com)

## **Felinto Gadelha Segundo**

Licenciando do curso de Filosofia. Atua como Bolsista do Ateliê de Filosofia pela PROEX/UFRN.

E-mail: segundozoo@yahoo.com.br

## **Fernanda Bulhões**

Possui graduação em Filosofia, mestrado em Filosofia e doutorado em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. É Professora Adjunta IV da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, desde 1996. É Líder do Grupo de Pesquisa idéia&mímeses. Coordenou o PIBID (projeto institucional de bolsa à iniciação à docência) de março de 2011 a fevereiro de 2013.

E-mail: fernandabulhoes@hotmail.com

## **Francisco Ramos Neves**

Doutorando em Filosofia pelo programa de Doutorado Interinstitucional (UFPE/UFPB/UFRN). Possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e mestrado em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba. Atualmente é professor Assistente III do Departamento de Filosofia - DFI-UERN. Membro do Grupo de Pesquisas NEFIL-UERN (Núcleo de Estudos, Ensino e Investigações em Filosofia da UERN). Membro do Grupo de Pesquisas (In) finito & Diferença - UFRN.

E-mail: ramosneves@uern.br

## **Geraldo Balduino Horn**

Possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Paraná, mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (FEUSP). Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino de Filosofia (desde 1999); Membro Titular do Setor de Educação no CEPE/UFPR (2005-2006); Professor de Metodologia e Prática de

Ensino de Filosofia, do curso de Filosofia da UFPR; Professor da linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino, do curso de Pós-Graduação em Mestrado e Doutorado em Educação da UFPR; Membro do Conselho Editorial da Editora Unijuí; Coordenador da Coleção Cultura, Escola e Ensino pela Editora Unijuí. Coordenador da Coleção Biblioteca de Filosofia e Educação Filosófica da Editora Juruá. Possui experiência na área de Ciências Humanas como professor de História e Filosofia do Ensino Fundamental e Médio (1986-1995). Líder do Grupo de Pesquisa sobre o Ensino de Filosofia/Educação Filosófica certificado pela UFPR e credenciado no CNPq (desde outubro de 2009). E-mail: ghbalduino@gmail.com

### **Junot Cornélio Matos**

Professor Adjunto da Universidade Federal de Pernambuco: Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação/CE e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia/CFCH. Graduado e Mestre em Filosofia e Doutor em Educação pela UNICAMP.

E-mail: junotcmatos@gmail.com

### **Karyne Dias Coutinho**

Concluiu Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sob orientação do Prof. Dr. Alfredo Veiga-Neto, e Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão junto ao Departamento de Práticas Educativas e Currículo (DPEC) do Centro de Educação (CE/UFRN). É membro do Núcleo de Estudos Críticos em Subjetividades Contemporâneas (UFRN). Seus interesses atuais de investigação referem-se às cartografias dos modos de subjetivação contemporâneos, com ênfase para os sujeitos contemporâneos da educação, em especial a partir dos estudos de Gilles Deleuze, Michel Foucault e Friedrich

Nietzsche. Dentre as principais atividades que coordena atualmente, destaca-se o Projeto de Pesquisa Contemporaneidade e Educação.

E-mail: [kcout@terra.com.br](mailto:kcout@terra.com.br)

### **Maria da Conceição Xavier de Almeida**

Professora Titular do Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte desde maio de 2010. Doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestre em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Graduada em Sociologia e Política pela Fundação Jose Augusto. Coordenadora do Grupo de Estudos da Complexidade, primeiro ponto brasileiro da Cátedra itinerante Unesco “Edgar Morin” na UFRN. Colaboradora e consultora da Multiversidad Mundo Real Edgar Morin. Membro da Cátedra itinerante Unesco “Edgar Morin” - Universidad Del Salvador/ Instituto Internacional para o Pensamento Complexo. Membro da Associação Internacional para o Pensamento Complexo. Membro do Comitê Científico Internacional - Universidad de Valladolid. Membro do Conselho Editorial das revistas: Famecos - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Cronos - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais- UFRN; Educação em Questão - PPGEd/UFRN. Tem experiência na área de antropologia e complexidade, com ênfase em Epistemologia, atuando principalmente nos seguintes temas: complexidade, educação, cultura, ciência e conhecimento.

E-mail: [calmeida17@hotmail.com](mailto:calmeida17@hotmail.com)

### **Maurilio Gadelha Aires**

Possui Licenciatura em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. É mestre em Filosofia e doutor em Educação. Atualmente é professor de Filosofia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Metafísica, Ética e História da Filosofia.

E-mail: [maurilio.aires@ifrn.edu.br](mailto:maurilio.aires@ifrn.edu.br)

## **Paula Camila Aguiar Barbosa de Sales**

Possui Graduação em Filosofia pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. Professora de Filosofia da Educação Básica 3 do Estado da Paraíba.

E-mail: valterecamila2010@hotmail.com

## **Valdezia Izidorio Agripino**

Mestranda em Filosofia da Universidade Federal da Paraíba – UFPB Graduada em Filosofia pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. Especialista em História e Ensino de Filosofia – FIP. Graduanda em História pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Professora de Filosofia da Educação Básica 3 do Estado da Paraíba.

E-mail: valdezia\_amizade@hotmail.com

Todos os textos que constam nessa obra são de inteira responsabilidade de seus autores.