







PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR

DIRETORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA





ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE FILOSOFIA
PARA O ENSINO MÉDIO

Coordenação

Marcelo Carvalho e Gabriele Cornelli

Coordenação de Produção

Lucieneida Dovão Praun

ENSINAR FILOSOFIA

Organizadores

Marcelo Carvalho e Gabriele Cornelli

Revisão Técnica

Ivo da Silva Júnior e Bento Prado Neto





Ensinar Filosofia

Volume 2

Organizadores

Marcelo Carvalho
Gabriele Cornelli

GENERAL DE TEXTO





Produção Editorial

EDITORA

Maria Teresa Carrión Carracedo

PRODUÇÃO GRÁFICA

Ricardo Miguel Carrión Carracedo

DESIGN GRÁFICO

Helton Bastos

DIAGRAMAÇÃO

Maike Vanni

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Ensinar filosofia : volume 2 / organizadores Marcelo
Carvalho, Gabriele Cornelli. -- Cuiabá, MT :
Central de Texto, 2013.

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-85-8060-015-5

1. Filosofia - Estudo e ensino I. Carvalho, Marcelo
- II. Cornelli, Gabriele.

13-07034

CDD-107

Índices para catálogo sistemático:

1. Filosofia : Estudo e ensino 107

CENTRAL DE TEXTO

Av. Senador Metello, 3773 | Jardim Cuiabá
CEP 78030-005 | Cuiabá/MT
Telefax: 65 3624 8711 | editora@centraldetexto.com.br
www.centraldetexto.com.br





Apresentação

A questão educacional, a questão do ensinar e aprender, surge praticamente ao mesmo tempo do que a filosofia.

As origens do pensamento ocidental sobre a educação devem ser procuradas fora das muralhas homéricas de Tróia e entre as linhas esplendidamente aradas pelos poemas e almanaques de Hesíodo, ambos “mestres da Grécia”, e de consequência, do pensamento ocidental. Sobre estes primeiros passos a filosofia que nasce pergunta-se, com Platão e Aristóteles, pelas condições da educação do cidadão contribuir para ajustá-lo ao modelo prescritivo da *pólis*, isto é aos valores e interesses da comunidade.

Mesmo as incursões etimológicas sobre os verbos de ensinar e aprender evidenciam aspectos inéditos destas práticas. No latim *insignare* é verbo tardio, e que carrega o sentido de *marcar, traçar sinais, indicações, referências* em um espaço (*in-*), desde então já referido a um espaço específico, aquele da escola. Já no latim clássico o verbo era *insignire*, no sentido de colocar sinais, placas, etc. Ensinar portanto como a ação de traçar um sinal, de deixar um sinal a ser apreendido por outro. Assim, correspondentemente, aprender, do latim *prehendo*, possui o sentido de *pegar, tomar, arrestar, coletar*. Aprender como *colher, capturar*, portanto, os sinais jogados por aquele que *en-sina, en-sinaliza*. A imagem que vem à cabeça é aquela de um jogo eletrônico, onde o jogador é desafiado a procurar estrelas, moedas, etc. E uma vez capturadas, se abrem para ele novos estágios, novos horizontes no interior do mesmo jogo.

No grego é o verbo *manthano* a significar aprender, mas em seu sentido mais originário, com a acepção de *aprender pela experiência*. O verbo pertence





à mesma árvore etimológica de outro verbo, *mnemomai*, que significa *lembrar, recordar*: o verbo da ação da memória, portanto.

Já o hebraico antigo evidencia a íntima conexão entre as ações de aprender e ensinar. O termo hebraico para aprender no *piel* (modo intensivo) significa ensinar, como *matar* no intensivo (*piel*) significa *assassinar*. Obviamente a comparação é somente ilustrativa. O que importa é perceber que aprender intensivamente é – no hebraico – ensinar!

E todavia para além do discurso poético-educativo e da ilusão etimológica, já em suas origens, a estabilidade desta relação entre ensino e aprendizagem entra em crise. A filosofia, e a cultura crítica mais em geral, perguntam-se, imediatamente: mas o que ensinar, para qual projeto de ser humano, para qual projeto de cidade? Com estas dúvidas os filósofos derrubam as certezas utópicas e um pouco *naïf* (antigas ou modernas) da possibilidade da construção de um ser humano consciente de si e responsável pelos seus atos. É esse o tema fundamental de debate entre Platão e a sofística, por exemplo. Ou das correntes tardias da modernidade com relação às pretensões iluminísticas, utópicas ou materialistas que sejam.

A crise do ensinar e do aprender em que cada um dos atores contemporâneos está imerso (seja ele pai, mãe, professor/a, educador/a) passa também pela conscientização das forças e poderes que estão em jogo nesta relação e nas respostas que o *ensinante* e o *aprendente* elaboram nos interior das mesmas. Foucaultianamente, portanto, o lugar do professor é um lugar de poder, e o exercício deste poder precisa ser colocado em questão. Em primeiro lugar, pelo próprio detentor do mesmo.

Assim, o presente volume, dedicado às questões de didática da filosofia, divide-se em duas partes: a primeira parte, *Filosofia e Didática*, propõe exercícios de didática teórica, isto é de reflexão sobre as escolhas fundamentais que o professor de filosofia pode fazer em sua ação de ensinar. Algo como uma meta-didática da filosofia, que quer pensar o próprio ensino, colocando-o em questão; enquanto a segunda parte, *Filosofia e Metodologia*, ocupa-se mais diretamente de estudar criticamente as ferramentas com que o professor de filosofia poderá exercer sua intervenção educativa em sala de aula. A articulação das duas partes está exatamente na possibilidade de pensar o ensino de filosofia como uma prática auto-reflexiva do próprio fazer filosofia, enquanto momento de aprendizagem crítica do ser humano e do mundo.





Assim, a *Primeira Parte* do volume é aberto por uma entrevista de Marcelo Carvalho com Celso Favaretto. Na entrevista, o professor da USP, um dos pioneiros da reflexão sobre ensino de filosofia no Brasil, além de desenhar um histórico da inserção da filosofia no ensino médio brasileiro, destaca três grandes dificuldades para sua operacionalização: a definição de seus objetivos enquanto condizentes com o momento formativo do ensino médio; a necessidade de uma justificativa da presença dela que não seja puramente instrumental; a necessidade de tornar a presença da filosofia da mesma importância do que outras disciplinas. O mais importante é que o professor não esqueça de colocar o/a aluno/a em contato com o texto filosófico. Isto é, a filosofia nunca pode ser descartada. De outra forma, o curso de filosofia se tornaria um curso de discussão de problemas quaisquer.

O ensaio de Ronai Pires da Rocha, por outro lado, para contrastar uma certa tradicional indiferença do/a professor/a de filosofia às questões didáticas de sua prática, propõe considerar a didática mais como uma arte do que como uma técnica. O autor afirma, significativamente, a vinculação da “graça” da aula com esta “arte”, pois “não há aula sem didática, assim como não há filme sem roteiro”. A graça da aula estaria, portanto, na capacidade do professor de tratar temas que possam captar a curiosidade dos jovens, submetendo-os ao mesmo tempo a um tratamento que impeça que sejam esgotados em fáceis dogmatismos.

Pedro Gontijo segue o fio condutor de que, no ensino de filosofia, não basta pensar em uma didática qualquer: a didática da filosofia precisará ser uma didática filosófica, que atenda as especificidades da problematização e conceituação filosófica. O autor alerta para o risco de confundir métodos filosóficos, como a fenomenologia, por exemplo, com métodos de ensino da filosofia. O antídoto para isso é a interdisciplinariedade, isto é a inserção na aula de filosofia de problemáticas advindas tanto do cotidiano como de outras disciplinas. A aula de filosofia seria portanto, como um rizoma, aberta a múltiplas conexões. A avaliação em filosofia recebe também uma atenção do autor, em busca de suas especificidades.

O ensaio de Roberto Rondon, por assim dizer, coloca o dedo na ferida da frustração que muitos professores/as de filosofia, recém-diplomados em suas Licenciaturas, sentem ao se deparar com a realidade dos alunos/as do ensino médio e das escolas. Longe de colocar a culpa da frustração num pretenso (e indemonstrado) interesse dos estudantes, o autor pergunta idealmente ao





recém-diplomado os motivos que o levam a querer ser professor de filosofia no ensino médio. A partir dessa pergunta, apontam-se caminhos didáticos possíveis para o ensino da filosofia.

Walter Kohan inaugura seu ensaio com uma série de perguntas incômodas, que precisam ser feitas à filosofia que ingressa para valer no ensino médio. De maneira especial sobre como lidar com a metodologia de ensino e avaliação rígidas e avaliativa que caracteriza a escola; sobre como enfrentar a expectativa exagerada de que a filosofia ensine às crianças a pensar. Partindo desta questões, o autor procura estabelecer uma crítica aos sentidos do ensino de Filosofia, já que não parece existir um consenso nem mesmo sobre o que deve ser ensinado nem das expectativas da sociedade sobre o papel da filosofia no ensino médio. A proposta apresentada é aquela de considerar a filosofia como uma oficina do pensamento.

A *Segunda Parte* do volume é aberta pela entrevista de Marcelo Carvalho com Maurício Langon, que oferece um interessante testemunho da história e da situação do ensino da filosofia no vizinho Urugua.

O ensaio escrito a seis mãos por Humberto Guido, Silvio Gallo e Walter Kohan, sobre a metodologia do ensino de filosofia, propõe-se a identificar características do ensino da Filosofia e retirar delas elementos típico que permitam uma reflexão sobre o que seria método de ensino em Filosofia. O método por excelência para o ensino da Filosofia é identificado na pergunta filosófica, que não é uma pergunta qualquer porque é feita com certo rigor e com determinado direcionamento, com certa carga polêmica e viés investigativo.

Lelita Benoit analisa o ensaio “Tempo lógico e tempo histórico na interpretação dos sistemas filosóficos”, de Victor Goldschmidt, com a intenção de ensaiar possibilidades de interpretação e leitura de textos filosóficos. Exemplos de autores que desenvolvem criativamente questões de filosofia da ciência permite-lhe mostrar que o estudo de um único texto filosófico permite abrir para questões mais abrangentes, deixando transparecer os significados atribuídos aos diversos saberes.

O ensaio de Marcelo Perine é recheado de referência às origens gregas da filosofia. Neste espelho, o autor recolhe na *páthos* das origens a principal dessemelhança da filosofia como era nos tempos de Platão e Aristóteles, isto é um atitude com relação à vida, e aquela que muitas vezes se quer ensinar obrigatoriamente na escola contemporânea, isto é uma disciplina. Na esteira





desta comparação, o autor enfrenta temas polêmicos como a relação entre ensinar a pensar e ensinar pensamentos; a relação entre filósofo e professor de filosofia; e sobre a própria necessidade da filosofia para o futuro das nossas gerações.

Filipe Ceppas dedica sua atenção a um tópico bastante inédito como aquele da relação da pesquisa em filosofia nas Licenciaturas (cuja conclusão normal é a monografia de TCC) com as questões ligadas a seu ensino. Com indicações práticas e reflexões teóricas, o autor permite abrir o amplo campo de investigação que a Licenciatura pode propiciar para os futuros professores/as de filosofia no ensino médio.

A presente Coleção, assim como o Curso da qual ela é parte integrante, não teriam sido possíveis sem a incansável articulação da produção realizada por Luci Praun, à qual vai o sincero e irrestrito agradecimento dos organizadores.

A concepção da Coleção contou com o cuidadoso trabalho de Ivo da Silva Junior. Bento Prado de Almeida Ferraz Neto contribuiu também com sua experiência editorial para a concepção e formatação das entrevistas. Aos dois vai também nossa mais sentida gratidão.

Uma obra deste fôlego seria de fato impossível sem a participação de uma extensa equipe de colaboradores. Nossos agradecimentos vão, portanto, a Paulo Duro, Maria Ester Rabello, Luciano Coutinho, Mariana Leme Belchior, Fernando Lopes de Aquino e a Léia Alves de Souza.

Um especial agradecimento vai ainda a Walter Omar Kohan, que participou da concepção de parte deste volume.

*Marcelo Carvalho
Gabriele Cornelli*

Brasília, janeiro de 2011





Sumário

I — FILOSOFIA E DIDÁTICA

A filosofia e seu ensino Entrevista com Celso Favaretto <i>Marcelo Carvalho</i>	19
A didática na disciplina de filosofia <i>Ronai Pires da Rocha</i>	39
Didática para além da didática <i>Pedro Gontijo</i>	51
Entre o universalismo da tradição filosófica e a diversidade local nas escolas e seus sujeitos <i>Roberto Rondon</i>	63
Como ensinar que é preciso aprender? Filosofia: uma oficina de pensamento <i>Walter Kohan</i>	77



II — FILOSOFIA E METODOLOGIA

Uma experiência de ensino de filosofia Entrevista com Maurício Langon <i>Marcelo Carvalho</i>	89
Princípios e possibilidades para uma metodologia filosófica do ensino de filosofia: história, temas, problemas <i>Humberto Guido, Silvio Gallo, Walter Omar Kohan</i>	105
Leitura e a interpretação de textos filosóficos: teorias e experiências <i>Lelita Oliveira Benoit</i>	135
Aprendendo e ensinando a filosofar <i>Marcelo Perine</i>	149
Para a realização de TCC em filosofia <i>Filipe Ceppas</i>	163










I

FILOSOFIA E DIDÁTICA





O autor

Marcelo Carvalho

Doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo, possui Mestrado e Graduação em Filosofia pela mesma Universidade. Atualmente é professor da Universidade Federal de São Paulo e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Filosofia desta universidade. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Filosofia da Linguagem e da Lógica, atuando principalmente nos seguintes temas: filosofia da linguagem, filosofia da lógica, filosofia antiga, ética.

A filosofia e seu ensino

Entrevista com Celso Favaretto¹

▲ Marcelo Carvalho

CELSO FAVARETTO CONCEDEU ESTA ENTREVISTA A MARCELO CARVALHO NO REAL GABINETE PORTUGUÊS DE LEITURA, NO RIO DE JANEIRO. NELA, O PROFESSOR ABORDA A QUESTÃO DO SENTIDO DA FILOSOFIA E DA SUA PRÁTICA DE ENSINO.

De fato, ele considera que a reinserção da filosofia no nível médio se constitui em algo ao mesmo tempo novo e bastante amplo, o que implica um desafio fundamental, que é o de delimitar o sentido que a filosofia pode ou deve ter no contexto do ensino médio. Essa delimitação, no entanto, não pode ser feita em abstrato, mas só poderá ser o resultado de uma experiência didática concreta que envolve a formação dos docentes nas licenciaturas de filosofia, a produção de material didático, as condições institucionais e de infraestrutura e a prática efetiva nas salas de aula. Para ele, as linhas gerais são aquelas preconizadas pelas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e pelos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio. Mas o desafio é o de especificar em termos concretos essas diretrizes, combinando a preservação da especificidade da filosofia – a importância dos textos dos filósofos, a importância do trabalho propriamente conceitual – com as condições objetivas da sua inserção no ensino médio.

Marcelo (M) Vamos conversar com o professor Celso Favaretto, que é doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo, tem experiência com o ensino de filosofia no nível médio e é professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, além de pesquisador na área de estética. Cel-

1 Edição e revisão de Bento Prado Neto.



so, a inserção da filosofia no nível médio é algo novo, recente, com que nós temos de lidar e que se faz no País inteiro com um perfil bastante amplo de inserção; quais são os principais desafios colocados nesse processo inicial de implementação? Que dificuldades você vê nisso?

Celso (C) Olha, as dificuldades são muitas. Elas me parecem ser de três ordens. Em primeiro lugar, definir muito claramente – e isto é tarefa dos educadores – os objetivos deste ensino de filosofia no nível médio. Porque, pelo valor que a filosofia tem, por seu vulto histórico, pela respeitabilidade que ela tem em termos de saber, parece evidente que por sua simples condição de filosofia ela será suficientemente válida e necessária. Mas isso não é verdade. Uma coisa é pensar a filosofia como um domínio de saber historicamente consagrado e com tantos séculos de experiência; outra coisa é pensá-la como um requisito educacional, a filosofia em sua relação com a tarefa fundamental da educação de jovens, à qual se chama de formação, entendendo-se por formação aquele trabalho que a escola realiza em todos os níveis, mas principalmente nos níveis fundamental e médio, que é o de possibilitar a inserção dos jovens nos domínios da cultura, da sociedade e da política, centrando este trabalho no domínio da linguagem, o que é fundamental para a garantia de um discurso consequente. Quer dizer, o que não é fácil é oferecer uma delimitação dos objetivos desse ensino, não em termos puramente formais, mas com base numa compreensão muito clara do que pode ser uma filosofia que seja ao mesmo tempo aquele saber consagrado e necessário, de um lado, e, de outro, algo que cumpra esta função educativa de maneira adequada.

(M) Você acha que isso não está constituído, por exemplo, nas OCNs (Orientações Curriculares Nacionais), nos Parâmetros curriculares?

(C) Sim, sim; quer dizer, se você for às Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, desde as primeiras leis das décadas de 1920 e 1930 até as atuais Orientações Curriculares Nacionais, encontrará lá consagrado aquilo que é fundamental no trabalho filosófico: a ideia de que a filosofia está no nível médio para garantir a possibilidade de desenvolvimento da reflexão, digamos, da potencialidade reflexiva que todas as pessoas têm, mas que cumpre à escola, de um modo ou de outro, instrumentalizar; a ideia de que





a filosofia é um manancial de conhecimentos acumulados durante muitos séculos e que o contato estratégico com alguns conhecimentos é básico para uma inserção adequada e em termos conscientes, seja na política, seja na vida em sociedade, seja nos regimes de linguagens, seja, principalmente, em uma situação na cultura. Tudo isso está mais ou menos delineado de forma geral. Acontece que é preciso especificar isto. Esta especificação não é fácil, porque depende de outras ordens de questões (e aqui entram as duas ordens restantes a que me referia). Então, em segundo lugar, a filosofia não se dirige às pessoas sem mais, sem menos, como se ela fosse logo um objeto de gosto e de necessidade. Ao contrário, a necessidade é uma coisa que precisa ser gerada, precisa ser criada. A necessidade não existe em si. A necessidade eu chamo não aquela puramente instrumental, como a que existe hoje: já que a filosofia existe como uma disciplina obrigatória, ela aparecerá nos exames do ENEM, aparecerá, como já aparece, nos exames vestibulares etc. Esta é uma necessidade concreta, imediatista. Eu falo de outra necessidade, aquela que advém da curiosidade necessária, sem a qual não há conhecimento, não há reflexão. A necessidade vem exatamente de uma falta e, nesse caso, significa desejo; significa exatamente este empenho de cada um com o pensamento, e isso não é, absolutamente, natural como se pensa.

(M) É uma necessidade não dada.

(C) É uma necessidade não dada; é algo que a escola diz ser necessário, e que nós sabemos ser socialmente necessário, mas que não é reconhecido de imediato, nem pelos adolescentes. De fato, na chamada vida cotidiana, na chamada vida prática – e principalmente hoje, no quadro de uma sociedade tecnológica ou tecnocientífica –, a necessidade está mais na ordem da praticidade e, digamos, das operacionalizações do que propriamente na ordem da reflexão, da interpretação e da busca de um conhecimento que seria fundante tanto da constituição da subjetividade como da crítica da sociedade ou da inserção pura e simples na sociedade. Esta é uma segunda ordem. Há uma terceira ordem fundamental que preside hoje os trabalhos voltados para fazer com que a filosofia seja uma disciplina do currículo no nível das outras disciplinas já historicamente consagradas, como as línguas, as ciências etc. É a ordem dos problemas relativos à implementação concreta, objetiva, isto é, do nível institucional. Não se trata apenas de garantir a presença da filosofia





como disciplina obrigatória, em termos legais, mas, concretamente, seja por meio das secretarias de educação, seja por cada delegacia de ensino ou cada escola. É preciso saber quais são as condições concretas de funcionamento. E estas condições são basicamente as seguintes. Primeiro, os requisitos propriamente materiais: o prédio, a construção, a sala de aula, os materiais que se encontram à disposição para o trabalho dos alunos, principalmente a biblioteca, ou seja, os materiais didáticos. Em segundo lugar, o mais importante de todos, como o trabalho em sala de aula organizado pelos professores poderá ser eficaz. Essa eficácia dependerá não apenas de um saber que esses professores possam ter adquirido em seus cursos de Filosofia, mas da maneira como eles podem tornar esta disciplina pedagógica. Como realmente estabelecer uma relação de seleção de conteúdos e de práticas de aprendizagem, ou seja, um desenvolvimento de práticas de pensamento que realmente satisfaçam não só as necessidades que os alunos possam vir a manifestar em termos de curiosidade e de desejo, mas também aquelas que vêm diretamente dos objetivos. É na sala de aula que se joga o jogo. Este grande jogo é o seguinte: como exatamente inserir ou, digamos, realizar na sala de aula o próprio jogo da filosofia?

(M) Mas esta filosofia, por tudo que você fala, transforma-se de maneira significativa quando vai para este contexto novo do ensino médio. É este processo de ajuste que você descreve?

(C) Sim, é um processo de ajuste, e este processo de ajuste é nitidamente pedagógico. É um processo delicadíssimo porque depende, por um lado, da formação adequada do professor em filosofia. Quando digo “formação adequada”, entendo que ele esteja dentro da produção filosófica e que tenha saído de um curso de filosofia no qual tenha vivido a experiência da produção filosófica, isto é, da leitura, da escrita e da discussão filosófica, certo? Por outro lado, isto não é suficiente, porque o professor tem que, aos poucos, descobrir as operacionalizações, como em qualquer outra disciplina. Como operacionalizar, por exemplo, o conceito? Sem construção conceitual não há filosofia. Como você sabe, Deleuze diz, inclusive, que a filosofia pode ser entendida pura e simplesmente como o lugar da invenção de conceitos. O que é uma coisa muito bonita, muito interessante, porque realmente é este o núcleo do trabalho. Mas como construir conceitos? Como reconhecer con-





ceitos? Como elaborar conceitos? Como fazer deles um lugar de exercício da criticidade? Além disso, como entender a produção conceitual e reconhecer o conceito produzido no horizonte das articulações que são os argumentos? Quer dizer, como trabalhar com argumentos? Como treinar argumentos? Ou seja, tudo isso estaria em função de uma necessidade nuclear, a produção conceitual e o exercício argumentativo na construção de problemas, e isso tanto no reconhecimento como na construção, ou seja, o lugar onde tudo se totaliza é a problematização. Ela pode levar àquilo que frequentemente é considerado o essencial do trabalho filosófico – e acho que não é –, que é a discussão. A discussão só tem sentido quando realmente articula conceitos, quando está de posse de regimes argumentativos e quando o problema construído é relevante, isto é, quando tem uma objetividade própria, seja no horizonte da filosofia historicamente falando, seja no horizonte dos problemas, que podem ser até imediatos, mas que foram propriamente construídos.

(M) Você dá características gerais desse trabalho docente que abrem um leque grande de temas para debate, mas, antes de tudo: nossas licenciaturas em filosofia, de alguma maneira, ainda que de modo geral, efetivamente preparam o egresso, o formando em filosofia para este trabalho especificamente pedagógico? Como você vê este processo?

(C) Olha, como sempre, diante de uma pergunta como essa, a gente precisa ter o cuidado de não totalizar ingênua e indevidamente. Não posso saber o que está sendo feito nas diversas licenciaturas do País; entretanto, a gente sabe que esta tem sido uma preocupação fundamental. Quer dizer, sob a rubrica “formação de professores”, as licenciaturas de todos os cursos de filosofia estão tentando se reorganizar. Quando não têm ainda uma ligação com os cursos de filosofia, tentam articular-se diretamente com esses cursos e vice-versa; os cursos de filosofia procuram se articular com as licenciaturas quando são separados, como é o caso de universidades federais e estaduais. Ora, existe atualmente a perfeita consciência de que as licenciaturas, tais como nós as conhecemos na tradição histórica brasileira, não cumpriam e não estão cumprindo no momento as tarefas necessárias. Por exemplo, se você lembrar os três níveis que coloquei anteriormente, até onde eu conheço, as licenciaturas têm uma dificuldade muito grande de preparar os professores para identificar o que é ou não relevante dentro de toda a produção





filosófica, tendo em vista tanto a formação dos educandos quanto a necessidade de tematizar condições presentes da cultura, da política, das artes, das ideologias e assim por diante. Essa é uma dificuldade. Outra grande dificuldade é que há uma enorme resistência por parte dos filósofos profissionais em geral, e que é transmitida aos professores que vão lecionar no ensino médio, para passar do nível das interpretações, do nível dos conhecimentos, isto é, da produção de saber, para o nível do ensino, no qual é preciso operacionalizar. Porque a operacionalização geralmente é pensada como uma coisa muito boa para as matemáticas, para as ciências, para as línguas e parece que a filosofia não precisaria, porque é um saber já totalizador em si. É um engano. É um engano. Primeiro, porque a filosofia não é mais totalizadora. A filosofia hoje é uma aventura como ocorre em outros lugares do saber. Ela é dispersa; está dispersa. Ela se multiplica. Há *filosofias*, e não filosofia, e os regimes de pensamentos são diversos nessas diversas filosofias. Então, como o professor vai se localizar, não só em termos de objetivos gerais, mas de objetivos muito específicos que dizem respeito às operações que ele deve treinar com os seus alunos, para que haja produção conceitual, para que haja eficácia na absorção dos diversos tipos argumentativos de pensamento? E o professor tem que estar muito consciente de que problematizar não é uma tarefa espontânea; é uma coisa também construída.

(M) Mas sobre isso, por exemplo, pegando uma perspectiva de sua resposta – do diálogo com este contexto específico no qual o trabalho de um professor se insere –, em que medida é adequada a prática, bastante difundida no ensino médio, de tornar o espaço da aula de filosofia em um fórum de debates sobre este contexto em que o aluno está colocado, em que a escola está colocada? Qual a relação da filosofia com este cotidiano mais imediato?

(C) Olha, há duas observações a fazer sobre esta pergunta. Em primeiro lugar, a filosofia, em princípio, não é discussão, não é um fórum de debates. O fórum de debates pode existir e talvez até deva existir, talvez seja interessante que exista, desde que as precondições anteriores a que me referi sejam satisfeitas, isto é, desde que os alunos entrem em debate, em fóruns de debates, armados com certa *performance* em termos de elaboração conceitual e de desenvolvimento argumentativo, e em termos de práticas de problematização. Sem isso, os debates podem não ter o mínimo valor. É um





dos enganos em que caiu o trabalho com filosofia no nível médio já há mais de vinte anos, quando a filosofia começou lentamente a voltar às escolas, mesmo não sendo ainda reconhecida oficialmente no currículo; quando a filosofia, para reagir à tendência tradicional no ensino desta matéria, que era transmissão de um material codificado em manuais, passou a ser discussão de problemas. A discussão de problemas pode não servir para nada em termos educacionais e, inclusive, pode não trazer ou levar ao aluno nenhum requisito filosófico sensível, necessário. A simples discussão de problemas não configura um trabalho de formação. Ela pode ser interessante, pode acordar nos alunos um interesse por alguma coisa, por um assunto ou outro, pode até contribuir para sua formação moral, para alguma regra de convivência; mas, como isto pode ser feito por qualquer disciplina –, e de fato é feito em qualquer disciplina que dê oportunidade aos alunos de falar –, não é isso que realmente justifica o trabalho, a especificidade da filosofia. Se ela veio para o nível médio é porque tem – como as outras disciplinas – que contribuir especificamente, e não apenas com discussões, com debates, com discussões acaloradas de problemas emergentes da vida social, da vida política, problemas como as drogas, a violência, a sexualidade etc. Esses problemas são todos interessantes e podem ser discutidos inclusive em aulas de filosofia, desde que trabalhados a partir da construção de referências, de sistemas de referências, de modo que a discussão seja aquela que exercite um sistema de referência contra outro sistema de referência.

(M) São as construções conceituais às quais você se referiu.

(C) Exatamente. Se você tiver uma tópica conceitual e certas orientações argumentativas, poderá construir uma discussão como problema; do contrário ficará simplesmente no nível da manipulação de informações, cujo resultado final todo professor conhece muito bem; no final da aula, no final do debate, quando os antagonismos se estabelecem, acontece o seguinte: um aluno diz “tudo bem eu penso assim e ele pensa diferente, mas cada um pensa como quer”, e fica por isso mesmo. Se cair neste nível, a filosofia não terá nada a contribuir para a educação. Também não terá nada a contribuir se for pura loquacidade de transmissão de conhecimentos acumulados em vinte séculos. Isso também não serve para nada. O fundamental é o jogo entre, de um lado, o que se seleciona em toda produção filosófica desses vinte e tantos





séculos e, de outro, as necessidades que surgem da existência social, política, e da inserção cultural e da necessidade de subjetivação dos alunos: é aí que está o embate, e é aí que está a construção necessária. É aí que o trabalho do professor deixa de ser pura transmissão e simples organização de debates. É um trabalho muito ativo, de seleção e de produção de referências.

(M) Este retorno da filosofia ao ensino médio vem depois de uma ausência longa que, na verdade, apesar de geralmente ser associada ao regime militar, vem da reforma de 1961, da Lei de Diretrizes e Bases da educação de 1961. Como se deu este processo de saída da filosofia, esse longo período de ausência?

(C) Olha, você sabe que nós estamos vivendo agora um momento muito interessante da história brasileira em termos educacionais. A rigor, não existia até agora, até o que está acontecendo nos últimos anos, uma experiência de ensino de filosofia no Brasil. Nós temos uma experiência muito grande de ensino de português, de línguas estrangeiras, de ciências, de matemática; inclusive, no começo dos anos 1960, eu me lembro perfeitamente de quando se começou a falar em matemática moderna, em geociências. Em São Paulo, por exemplo, criou-se o IBCC (Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura) já trabalhando no nível das articulações didáticas, da produção de material tanto de laboratório como de material escrito. Nada disso tinha ocorrido em qualquer momento da história brasileira e não ocorria até recentemente. Desde o final dos anos 1920 e começo dos anos 1930, quando a filosofia começou a aparecer nos currículos escolares, ora como lógica, ora como história da filosofia, ora como moral, ela (engraçado!) nunca se fixou como disciplina. Ela entrava e saía. Ela permaneceu mais continuamente nos cursos de formação de professor primário, os antigos cursos normais, onde havia filosofia e história da educação e sob esta rubrica os professores acabavam trabalhando desde, digamos, a Grécia até pelo menos o Iluminismo e por aí. Geralmente da Grécia até o Iluminismo, articulando as diversas teorias pedagógicas — e com isso entrava a filosofia. De resto, ela entrava e saía em todos os cursos chamados de secundários naquele tempo. Ora, justamente quando ocorre no Brasil toda uma grande discussão, que passa pelos anos 1950 inteirinhos, para a definição de uma Lei de Diretrizes e Bases que finalmente regulamentasse de maneira mais adequada os cursos secundários





(que eram muito variados até então, desde o final dos anos 1920 até o final dos 1940), e isto leva a essa lei de 1961 que estabiliza certo currículo que permanece durante os anos 1960. Curiosamente, neste currículo obrigatório, estabelecido em 1961, a filosofia não era uma disciplina obrigatória. Quer dizer, ela estava nos cursos colegiais – os chamados científico e clássico (em dois anos do clássico e em um ano do científico) –, nos colégios de estado e também em muitas das escolas privadas.

Então, nos anos anteriores à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, a filosofia existia, sim, em escolas oficiais – que não eram muitas, naquele tempo, e nem todas tinham professores efetivos de filosofia. A disciplina de filosofia era dada, às vezes, por pedagogos e, outras vezes, como ocorreu na experiência brasileira dos anos 1920, por outros profissionais. Eram médicos, sacerdotes, engenheiros, enfim, qualquer pessoa que pudesse cobrir aquela falta, que se considerasse ter conhecimentos e que pensasse; no interior era muitas vezes o delegado de polícia, o juiz, o médico ou o sacerdote, e muitas vezes até o sargento do tiro de guerra (entendeu?) quem dava aula de filosofia. Ora, a lei de 1961 quer regulamentar isto. Ela estabelece cláusulas muito claras quanto às licenciaturas como uma necessidade de atender à especificidade de cada disciplina; só que, como eu dizia, a filosofia, curiosamente, não aparece neste momento de 1961 como obrigatória; ela está no currículo, mas como disciplina optativa e continua a existir nas escolas que já a ministravam. Por isso, quando, no começo da década de 1970 (se não me engano, foi em 1971), foi promulgada pelo governo militar a lei 5692, que mudou o sentido do curso secundário, que passou a ser profissionalizante, neste momento a filosofia saiu (ela continuou na grade como uma disciplina optativa, só que não era recomendada). E saiu por duas razões: primeiro, porque se os cursos deveriam ser profissionalizantes, devia-se dar toda a ênfase às disciplinas que colaborassem para a profissionalização, fossem elas as disciplinas já existentes como fundamentais – como a língua portuguesa, que passa a ser “comunicação e expressão” – veja que o nome é significativo, não é verdade? –, ou então ciências ou matemática, por exemplo. Essa é uma das razões. A outra é a seguinte: segundo o que o regime militar pretendia como educação, a filosofia seria uma coisa não recomendável, porque estaria sendo exercida, no final da década de 1960, por pessoas que faziam da disciplina, digamos, um lugar de subversão, isto é, uma reflexão sobre o País que o regime não julgava realmente compro-





metida com a educação, mas apenas com a ideologização. Esse era um dos argumentos. O outro argumento, entretanto, era um pouquinho mais respeitável. Quer dizer, tinha algo de respeitável, porque o primeiro não era respeitável, certo? Esse algo de respeitável era o seguinte: ao introduzir a disciplina chamada “Educação Moral e Cívica”, ela deveria ter em seu núcleo um caráter reflexivo sobre a moral, sobre a ética nas sociedades modernas, e seria o lugar adequado para o exercício do filósofo, do formado em filosofia, ou para o exercício da disciplina de filosofia, exercida ou não pelo filósofo. Aliás, na ocasião, a lei insistia que não era preciso ser filósofo para dar a disciplina; poderia ser alguém com qualidades morais, reconhecido por suas qualidades morais – e evidentemente também ideológicas, não é verdade? Muito bem, a partir de então, com essa dupla justificativa, a inadequada politicamente e aquela que seria pedagógica (a do ensino profissionalizante), realmente se recomendou, neste momento, que a filosofia fosse retirada do currículo. Ela foi retirada. Nos lugares onde não havia mesmo professor foi mais fácil, quer dizer, foi uma coisa imediata e até, digamos, levou satisfação para diretores e secretarias de educação etc. Mas havia lugares onde ela existia ou permanecia penosamente, porque tinha professor que cuidava disso. Por exemplo, no estado de São Paulo havia alguns professores ainda concursados. Numa pesquisa que fizemos por volta de 1985, parece que naquele momento havia cinco professores concursados no estado inteiro, sendo que três deles estavam lotados na secretaria de educação e dois estavam dando aulas, mas já próximos da aposentadoria.

(M) Mas, neste cenário todo, a reintrodução da filosofia no ensino médio acaba sendo uma bandeira social ligada à própria redemocratização do País, não é?

(C) Exatamente. Tanto é assim que isso se dá já no final dos anos 1970. Primeiro, porque aquela reforma educacional não tinha produzido o efeito buscado pelo próprio regime militar, que era transformar a educação secundária (o segundo grau, como se chamava na ocasião) em uma disciplina profissionalizante que atendesse às necessidades do desenvolvimentismo que tinha sido rearticulado decisivamente depois de 1968. De outro lado, porque as mudanças produzidas nas disciplinas, como português, matemática, ciências, isto é, as modalidades pedagógicas introduzidas para facilitar a apren-





dizagem e acelerá-las, também não tinham dado certo, ao contrário, tinham resultado no esfacelamento do ensino, em sua diminuição. Em terceiro lugar, julgava-se que as disciplinas propriamente reflexivas – como a filosofia, mas era também o caso da sociologia – estavam sendo requeridas porque sua falta já se mostrava algo bastante grave, isto é, julgava-se que o enfraquecimento do ensino em termos “conteudísticos” vinha acompanhado de uma total ausência de reflexividade. Então o chamado pela volta da filosofia era, em primeiro lugar, uma necessidade educacional. Mas, como você disse muito bem, essa necessidade vinha no bojo de uma reivindicação maior, a da redemocratização, para a qual o pensamento livre, que é o pensamento da filosofia, estava sendo novamente requerido; e isso não só nas instâncias de comunicação – onde ela estava sendo exercida por obra de filósofos que começavam a escrever na imprensa, a ir às televisões, a se manifestar abertamente, pela primeira vez no Brasil, como intelectuais; ela deveria ir, acima de tudo, para a escola, para começar a rearticular o pensamento com criticidade que tinha sido inibido de maneira mais ou menos repressiva.

(M) Mas, ainda assim, a gente tem um hiato de vinte anos entre a redemocratização, a primeira eleição presidencial e o retorno efetivo da filosofia ao ensino médio, à educação pública, não?

(C) Foi um longo trabalho.

(M) Mesmo neste contexto democrático.

(C) Ele começou a ser pensado no final de 1970. Em meados dos anos 1980 ele deu alguns resultados, por meio de uma movimentação de vários departamentos de filosofia e pela criação, no começo dos anos 1980, de uma entidade chamada SEAF (Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas), cujo mentor fundamental, aliás, foi o professor Olinto Pegoraro, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A filosofia tinha voltado por obra e graça de, digamos, decisões de secretarias de educação. Então praticamente no Brasil inteiro as secretarias de educação recomendaram às escolas essa reintrodução e começaram a pensar inclusive na articulação de programas e de materiais. Em meados de 1980, isto já estava configurado. Entre 1980 e 1985 tivemos vários encontros nacionais de departamentos de filosofia especialmente de-





dicados a pensar o retorno da disciplina ao segundo grau. Tivemos encontros em São Paulo, no Rio de Janeiro, em Goiânia, em Santos. (Estou me lembrando daqueles dos quais participei, mas pode ter havido outros.) E aí se pensava a política da reintrodução da filosofia não apenas como optativa, não apenas como recomendação de secretarias, mas realmente como disciplina obrigatória, compondo o currículo fundamental do ensino médio, do ensino de segundo grau.

(M) Mas não há um paradoxo neste período posterior, na medida em que a filosofia passa a estar presente, por exemplo, em escolas particulares, mais vinculadas a uma demanda de mercado dessas escolas, ao interesse da classe média, e menos em função de uma política pública? Estou pensando basicamente na década de 1990.

(C) Olha, com a filosofia vai ocorrer o que ocorreu com a produção intelectual em geral no Brasil a partir dos anos 1980. O desenvolvimento massivo da indústria cultural, isto é, das comunicações de massa, fez com que todo acontecimento fosse transformado em notícia e evento, fosse “eventualizado”. A filosofia começou a aparecer, quer dizer, esta demanda por filosofia feita por professores começou a mobilizar muita gente: professores, o País e também a imprensa. Então a filosofia tornou-se um assunto; tornou-se uma coisa a ser discutida. Ela já tinha um valor histórico consolidado e o que se requeria era sua volta como disciplina, com a justificativa de que ela representaria uma melhora extraordinária no ensino, principalmente (isto é fundamental) porque colaboraria para algo que havia se deteriorado no Brasil, que é o trabalho com a linguagem, ao qual se chama de redação, isto é, o trabalho com a capacidade de leitura e escrita. Ora, a filosofia foi um assunto de natureza educacional, de natureza puramente intelectual, mas que se tornou um assunto cultural, digamos, mobilizado culturalmente. O paradoxo (ou o problema todo – mas acho que é um paradoxo) é que se imaginava que a volta da filosofia, entendida quase messianicamente, seria o momento, o toque final, para finalmente produzir uma reversão nas expectativas do ensino, entendeu? Finalmente, a filosofia iria reverter aquele clima de diluição generalizada, que vinha desde a década de 1970, e de repente os alunos voltariam a ler, a escrever, a pensar. Porque a filosofia era pensada assim: ela vai ensinar os alunos a pensar. Isso é ingenuidade. Mas não ocorreu. Paradoxalmente,





tudo aquilo que a filosofia prometia ela não trouxe; tanto é assim que ela foi reintroduzida no Brasil inteiro, em escolas oficiais e privadas, e nada mudou no ensino; ao contrário, percebe-se que o ensino permaneceu naquele ritmo de diluição acelerada. Não digo que tenha piorado; digamos apenas que a expansão da rede escolar aumentou e, como a formação dos professores em quantidade caiu verticalmente no que diz respeito à qualidade, também o ensino de filosofia virou água.

(M) Mas o peso dessa expectativa é muito forte sobre o professor que vai entrar na sala de aula para iniciar seu trabalho com filosofia neste contexto. O peso dessa expectativa toda que se joga sobre a filosofia está em cima do professor, não é? Quando você falava, lá no início, que essa formação em filosofia é uma formação voltada para a construção de conceitos, para a argumentação, não será, de alguma maneira, uma preparação para a leitura que se indica como lugar da filosofia neste contexto do ensino médio?

(C) Olha, sem dúvida o lugar do professor é estratégico. É lá na sala de aula que se joga o jogo, e o professor é aquele que é propriamente o responsável pelo sucesso ou fracasso de um trabalho muito difícil. Um trabalho que não é apenas o de apresentar o que os filósofos pensaram, não é apenas o de discutir problemas que os alunos trazem ou outros problemas que aparecem, mas é o trabalho de construir o pensamento, de produzir uma orientação *no* pensamento, e não *do* pensamento. Uma orientação *no* pensamento. Essa orientação é um trabalho didático complicado, quer dizer, o professor de filosofia tem que saber recortar na tradição filosófica aquilo que é fundamental para articular o tratamento dos temas; os temas podem ser diversos, podem ser saídos diretamente da história da filosofia ou realmente de atualidade. Parece que essa didática aplicada aos temas é a mais interessante, porque tem a vantagem de possibilitar a reconstrução da maneira como os filósofos trabalharam para aí aprender a construção dos conceitos, a construção argumentativa, e, desse modo, poder trabalhar com os temas emergentes.

(M) Você diz que o professor deve fazer esse recorte do que é relevante e do que não é. O material didático não poderia, de alguma maneira, participar desse processo? Nós ainda não temos consolidada uma tradição do ensino de filosofia, mas essa tradição não viria a responder a isso de alguma forma?





(C) Olha, por enquanto nós estamos no domínio da experiência; pode-se esperar que depois de algum tempo, não sei quanto, se chegue à construção de um programa mais ou menos nacional – não um programa em termos de história da filosofia, mas em termos daquilo que é fundamental para a construção do pensamento do aluno. Algo que seja articulado ao mesmo tempo com os temas e com aquilo que a tradição fornece ao se reconstruir o pensamento dos filósofos. Ora, para isso, precisa haver a produção de materiais. No Brasil, nas últimas décadas se produziram livros didáticos; nós tínhamos muito poucos até o final dos anos 1960 ou mesmo no final dos anos 1970. Tínhamos um ou outro, eram manuais muito tradicionais, bons manuais, digamos, tomistas ou neotomistas, como o Jacques Maritain, que é um bom manual nesta linha. Ou alguns manuais, digamos, ecléticos, mais ou menos positivistas ou mais ou menos idealistas, entendeu? E tínhamos uma ou outra antologia de textos filosóficos. Era um material muito escasso ou insuficiente. E a partir dos anos 1980 começaram a aparecer muitos manuais de filosofia. Raramente eles atendem de forma adequada, acho eu, a isto que estamos aqui elaborando. Um material que, colocado na mão dos alunos para ser trabalhado com eles pelo professor, leve-os a desenvolver os requisitos necessários para que se orientem no pensamento, isto é, para que possam entrar no domínio da reconstrução e da construção conceitual, no domínio da posse de algum rigor argumentativo (no nível deles, evidentemente) e na construção de problemas. Muito raro. Nesta fase, nós ainda estamos esperando que os materiais didáticos atendam ao mesmo tempo à necessidade histórica de fazer da filosofia alguma coisa relevante, alguma coisa que gere necessidade de pensamento nos alunos e que também atenda, leve em conta a tradição filosófica naquilo que é mais fundamental: não seus conhecimentos, não seus “resultados”, mas, por assim dizer, aquilo que está no nível da enunciação, na maneira com que os filósofos trabalham e trabalhavam em sua diversidade, porque é aí que se encontra não o modelo de filosofia, mas a possibilidade de encontrar variadas maneiras de articular o pensamento.

(M) Mas veja, para além do material didático, podemos pensar em vários outros materiais que transitam no espaço da sala de aula, desde o próprio texto filosófico até a produção cultural daquele contexto, a própria produção artística do meio em que está o aluno. Como você vê esse trânsito de materiais, este uso de materiais?





(C) Olha, didaticamente, pensando na sala de aula, na maneira como se organizam os conteúdos materiais e como se organiza a produção do aluno dentro e fora da sala de aula, pode-se lançar mão – e deve-se lançar mão – de vários recursos que estão à disposição hoje. À disposição estão obviamente os textos, que são fundamentais em filosofia, mas também, digamos, uma produção que vem das artes em geral, do cinema, do vídeo, atualmente até das experiências da informática.

(M) Mas enquanto trabalho filosófico, por exemplo, você considera o texto fundamental em sala de aula?

(C) Olha, é exatamente o que eu queria observar. Pode-se usar uma parafênalia de referências, como de fato os professores estão utilizando. Eles usam letras de músicas, filmes, vídeos, utilizam alguns programas de computadores – para quê, exatamente? Para configurar o tema. Para configurar o tema e, quando sabem trabalhar inteligentemente (por exemplo, com a informática), para buscar as referências, as informações. Agora, há um limite para isso. O limite é o texto filosófico. Não há nenhuma possibilidade de fazer filosofia e de a filosofia ser relevante se não se partir, se não se chegar ao texto. Quer dizer, ler o texto, reconstruir o texto e produzir o texto são as experiências mais fundamentais que a filosofia propicia em termos de aprendizagem, em termos de educação. Todo o resto é importante, mas para gerar aquilo que chamo de necessidade, aquilo que chamo de possibilidade de fazer de um determinado assunto alguma coisa relevante; relevância que está no presente, mas que sempre foi relevante. Algo que é historicamente localizado, mas que também é trans-histórico – esse jogo entre o local e o estrangeiro. É importante utilizar o que é estrangeiro em filosofia para ser tratado filosoficamente; por exemplo, é importante que na sala de aula circulem textos de filosofia lidos filosoficamente e textos que não são de filosofia, mas lidos filosoficamente. O que ocorre muitas vezes (e isto é frequente), é que nas aulas só circulem textos de filosofia lidos de maneira não filosófica, entendeu? Quando digo “de maneira não filosófica”, quero dizer que não são tratados através de seus regimes conceituais-argumentativos, mas apenas como tema. Os textos estão aí apenas para trazer à tona um tema. Ora, o tema pode vir de qualquer lugar, pode vir do texto filosófico, da sociedade, da cultura, das artes etc. A questão é como você submete o tema a um





tratamento de linguagem específico. Este tratamento específico é a grande contribuição cultural da filosofia hoje.

(M) Agora, quando você fala de texto filosófico, a gente tem um arsenal imenso nesse cânon com o qual a filosofia lida. E como cada professor vai lidar com essa pluralidade enorme? No início você falou de *filosofias*. Como essa pluralidade da própria filosofia transita para o espaço e para a especificidade que tem a escola de ensino médio?

(C) Depende das escolhas e das oportunidades. Veja bem, conforme o tema localizado como núcleo através do qual o professor vai gerar não só o horizonte de conhecimentos, mas também as operações de construção conceitual, de desenvolvimento de argumentação e problematização, você vai localizar uma determinada referência filosófica. Essa referência filosófica pode ser sugerida pelo tema, mas pode ser mesmo uma escolha do professor. Ele pode tratar uma questão política de uma maneira marxista ou de uma maneira liberal, por exemplo. Ele pode tratar de um problema de um modo metafísico ou não, ou de modo, por assim dizer, mais existencial. Isto é, essas escolhas dependem muito (eu defendo isso) da formação do professor e da maneira como ele se sente melhor para levar os alunos a entrar nessas operações fundamentais: conceituar, argumentar, problematizar. Ora, estes textos são muito diferenciados. Você tem primeiro o texto dos filósofos; os textos dos filósofos devem ser utilizados, mas não a todo custo. Há textos e textos; eu, por exemplo, não recomendo que se procure algo como levar os alunos a entender o funcionamento da razão trabalhando com Kant diretamente, ou mesmo com Descartes. É possível trabalhar com textos de comentaristas e até paradidáticos; e, muitas vezes, até textos literários, que podem ser bases de trabalho extraordinárias. Pegue, por exemplo, um fragmento do Proust: há toda uma meditação fundamental que às vezes você não consegue fazer os alunos entenderem com o texto do Kant, do Aristóteles etc. Então, os textos são de naturezas diversas e eles devem (é o que chamo de oportunidade) aparecer conforme a tomada de posição que o professor assume a partir do diagnóstico que ele faz da situação e do nível dos alunos.

(M) Mas você não considera central, por exemplo, a relação com a historiografia da filosofia? Com a história?





(C) Acho central o contato com o texto e com o texto de diferentes registros. De diferentes registros em filosofia e de diferentes registros em termos de linguagem. Não necessariamente esta obrigação de se transitar pela história da filosofia, seja de uma maneira contínua ou descontínua. O que deve conduzir o trabalho do professor é: a filosofia nunca pode ser descartada. Ou seja, o curso de filosofia não é um curso de discussão de problemas quaisquer. Pode ser, sim, um debate, desde que o problema seja construído a partir de uma referência filosófica. Esta referência está onde? Na produção filosófica ao longo dos últimos vinte séculos, entendeu? Ela está onde? Na história da filosofia. Cada recorte na história da filosofia é uma espécie de quadro que você recorta e que lhe possibilita reproduzir uma representação do pensamento. Esta representação do pensamento contém todas as possibilidades para você levar os alunos a entrarem na experiência da reconstrução conceitual, para você levá-los ao exercício da linguagem argumentativa, do discurso e à montagem, para efeito de discussão, de debate e de contraposição de ideias, de discursos que podem ser chamados de problemas.

(M) Dado esse percurso todo de nossa conversa, e voltando ao ponto inicial, podemos dizer que estamos num momento de profunda transformação do lugar da filosofia no Brasil a partir dessa reinserção no ensino médio, com todas as dificuldades e questões a serem resolvidas que você apontou. Como você vê este futuro mais próximo do debate sobre o ensino de filosofia no ensino médio? Quer dizer, quais são os desafios que estão colocados aí?

(C) A filosofia, pela primeira vez no Brasil, faz parte da cultura. Então ela está se cotidianizando. Não porque também esteja tratando de temas cotidianos, mas porque está deixando de ser uma experiência (como é, efetivamente) de transcendência do pensamento para se tornar uma experiência da imanência do pensamento. O pensamento que se inscreve na sala de aula é o mesmo que se inscreve hoje nos meios de comunicação. É o pensamento que se inscreve nas conversas e nos debates. Com esta inscrição da filosofia, pela primeira vez no Brasil, ela se torna cultura. Não sei, não faço prognóstico do futuro, só quero dizer que isso só pode ser interessante. Isto só pode ser interessante, principalmente porque o que está ocorrendo no Brasil já é trabalhar com a pluralidade das orientações filosóficas – e não com uma determinação, como já foi o caso no Brasil em algumas décadas anteriores.





(M) Está certo. Obrigado, Celso.

(C) De nada. Obrigado.





O autor

Ronai Pires da Rocha

Possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria (1973) e mestrado em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria (1977). Atualmente é professor adjunto no Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Santa Maria. Tem se dedicado a escrever basicamente sobre a Filosofia da Linguagem Comum e sobre questões ligadas ao ensino de Filosofia. Em 2008 publicou, pela Editora Vozes, o livro "Ensino de Filosofia e Currículo". No momento procura concluir um trabalho sobre o surgimento da Filosofia da Linguagem Comum e um livro sobre Didática da Filosofia.

A didática na disciplina de filosofia

▲ Ronai Pires da Rocha

1. A didática como arte da graça

A didática pode ser considerada a arte da graça. Vou explicar essa ideia fazendo uma comparação com o cinema. O ponto de partida de um filme é sempre uma história, que usualmente é muito simples e pode ser contada linearmente. Seja o caso da história do Rei Édipo. Podemos fazer um resumo que começa com o nascimento de Édipo, depois a maldição, depois sua condenação etc. Uma vez que temos uma história interessante, encomendamos o roteiro. O roteiro pode começar contando a história pelo meio, como acontece em muitos filmes. É o que acontece com as versões clássicas de Édipo, que se iniciam em plena desgraça da cidade. Uma vez filmado o roteiro, chega a hora do trabalho do montador. Ele junta as diversas cenas, faz cortes, passagens, transições. Seu trabalho dá o ritmo do filme, ora nervoso, ora calmo. Uma história muito boa pode virar uma chatice nas mãos de um roteirista preguiçoso e sem imaginação. E o contrário é verdadeiro. Muitas vezes lemos o resumo do filme e achamos que será uma tolice, mas o roteirista nos pega pela mão e nos leva a ver algo bonito.

A didática pode ser comparada ao trabalho dos roteiristas e dos montadores; trata-se do conjunto de decisões – estratégicas, técnicas, metodológicas – que tomamos, as alternativas que consideramos relevantes num caso particular de ensino-aprendizagem, no contexto de um determinado campo conceitual. Se o roteirista tem uma história, de nossa parte temos um conjunto aberto de problemas, temas e textos que fazem parte de nossa tradição. Essa massa de temas e problemas é um conjunto de histórias à espera de roteiristas inspirados que as transformem em situações inspiradas e inspiradoras de ensino-aprendizagem. Toda comparação tem alguma fraqueza e essa tem o



defeito de sugerir que a aula é algo que se vê. Mas o bom cinema nos envolve – a gente chora e ri, não? – e por isso peço ao leitor que releve esse defeito de minha metáfora. Eu precisava dessa comparação para poder mostrar a importância da didática. Com má didática (não há aula sem didática, assim como não há filme sem roteiro) a aula não tem graça, como acontece quando a gente conta a história de Édipo começando assim: era uma vez um filho que matou seu pai! Acabamos com a história na primeira frase.

2. A didática da filosofia no contexto das didáticas

As áreas tradicionais de saberes e atividades que integram o currículo escolar não se originam de caprichos burocráticos. Cada uma delas representa uma faceta da curiosidade humana, com características e nuances especiais que fazem com que a transmissão das realizações do espírito humano exija procedimentos e estratégias peculiares a cada uma. Esse é o campo da didática: a arte de transpor e transcriar o saber-fazer humano. A didática tem um lado *ciência*, pois implica o contato com a psicologia, e tem um lado *técnica*, pois em parte ela é um instrumento. Mas seu coração está do lado da arte, pois implica o domínio de regras aplicadas em casos particulares. A didática deve ser entendida também como uma práxis, pois trata-se de uma ação humana que se dirige ao outro visando-o em sua autonomia.

A didática ocupa na vida humana um lugar essencial, já que somos radicalmente dependentes de processos de aprendizagem. Quando temos diante de nós a questão do currículo e do ensino-aprendizagem escolar, cabe pensar as didáticas exigidas pelas diversas áreas de saber e de atividades que encontramos no cotidiano escolar. Isso é assim porque o espírito humano tem um conjunto de realizações – que inclui coisas como o teorema de Pitágoras, a Mona Lisa, a emancipação feminina, o enfraquecimento do conceito de raça, os princípios jurídicos da igualdade e a separação dos poderes, a Nona Sinfonia e a teoria da relatividade e milhares de outras realizações – que devem ser preservadas pela beleza e importância intrínseca ou instrumental que possuem. Podemos imaginar essas realizações como um tesouro acumulado pela humanidade, que tem interesse não apenas em preservar esses tesouros,





mas preservar as formas de construí-lo e conservá-lo. Para isso precisamos de situações e processos de ensino e aprendizagem: de didáticas.

E como seria uma didática da filosofia? A filosofia, por mais ampla que seja, não deixa de ser uma área peculiar da curiosidade humana. Ela se ocupa de temas e problemas de natureza geral, cuja complexidade e abrangência não nos permitem pensar que exista uma resposta simples a esta pergunta: o que é, em que consiste uma didática da filosofia? Podemos pensar didáticas relativamente simples para o caso de instrutores de habilitação para o trânsito.

Quando começamos a pensar os caminhos para a didática da filosofia, podemos ter como ponto de partida dois traços característicos:

a) os aspectos destacados por Sócrates e Platão: a filosofia é um exame minucioso daquelas ideias que usamos quase inocentemente no dia-a-dia; é uma atividade reflexiva que se ocupa dos conceitos fundamentais do ser humano;

b) os aspectos destacados pela primeira vez por Aristóteles: enquanto cada uma das áreas do saber humano se ocupa de algum aspecto particular da realidade, a filosofia visa ao todo, à própria realidade como um todo.

Basta ter em conta essas duas características da filosofia para perceber que sua didática é muito especial, na medida em que precisa levar em conta os seguintes elementos: a peculiaríssima imersão da filosofia na cotidianidade, a presença latente da universalidade, o exercício da reflexividade, seu inacabamento essencial, entre outros.

3. Padrões de racionalidade curricular

O currículo é o conjunto de procedimentos por meio dos quais a escola procura realizar determinados propósitos educacionais, sempre abertos à revisão crítica periódica e visando a uma efetiva realização prática. O currículo tem vários níveis de explicitação – do formal ao informal – que vão desde aquele que consta nos planos pedagógicos até os acontecimentos relevantes na sala de aula, que ficam apenas na memória dos partilhantes. O currículo visa ao surgimento das condições adequadas para a apropriação, por parte do aluno, das habilidades, saberes e atividades relevantes. O currículo é o elemento essencial para que a tarefa de formação humana não seja o resultado aleatório de esforços individuais e isolados. A escola, na medida em que





se regula pela ideia de currículo escolar, deve ver-se como uma equipe de formação cujos procedimentos são orientados por propósitos que se deixam medir ou avaliar na realidade. Essa equipe de formação deve partilhar as informações relevantes ao objetivo comum; isso significa que cada professor deve ter uma noção do que está acontecendo na formação do aluno para que sua aula não seja mais uma colaboração formacional cega ao contexto, apenas agregada ao currículo escolar. O professor de física fica a par daquilo que acontece na matemática, pois as disciplinas têm conexões importantes; o professor de história conversa com o de geografia pelas mesmas razões; a aula de Literatura leva em conta o que se faz em língua portuguesa; a aula de biologia supõe certos conceitos de química; e tudo isso vice-versa.

E o que acontece com o planejamento curricular e didático da filosofia?

Como já vimos, fazer planejamento curricular e didático em filosofia deve levar em conta o fato de ela ser uma disciplina especial, que trata de problemas fundamentais. Os temas da filosofia, como se sabe, muitas vezes podem ser percebidos no cotidiano; mas isso não é a regra ou o ponto de partida de uma atividade didática; usualmente o que ocorre é o oposto; a vida cotidiana é levada por nós em certa desatenção quanto a esses temas fundamentais, quase sempre despercebidos; assim, precisamos elaborar metodologias que valorizem de forma adequada o cotidiano do aluno. Este cotidiano inclui o mundo vivido, mais amplo (mundo social e cultural), e o mundo das vivências e aprendizagens escolares. A aula de filosofia, ao tratar de seus problemas fundamentais, essencialmente inacabáveis, deve fazer com que o aluno aproprie-se dos instrumentos conceituais que enriquecem a compreensão do problema e a levam a um patamar mais complexo. Esse é um dos objetivos de uma didática da filosofia.

Afirmo antes que um currículo escolar é um tipo de atividade intencional, formacional, aberto à inspeção e revisão. Isso quer dizer: o currículo deve atender a algum padrão de racionalidade inerente ao tipo de situação formacional a que ele vise. Em consequência disso, os projetos de ensino de filosofia devem incluir a explicitação dos critérios que usamos para selecionar as atividades, os textos, os autores, os conhecimentos e habilidades que julgamos relevantes para nossa classe. Esses critérios devem atender a certos padrões mínimos de racionalidade profissional e curricular. O que quero dizer com isso é que não podemos fazer nossas escolhas de forma aleatória, ou simplesmente baseados em uma inexistente tradição de ensino; toda atividade





escolar está sujeita a responder a perguntas do tipo: “Por que esses temas estão sendo debatidos dessa forma?”. “Por que foram esses os textos escolhidos nesse contexto?” “Qual o sentido dessa atividade no contexto formacional desse grupo?” Fique claro aqui que o professor de filosofia tem autonomia para fazer a seleção de atividades, textos, conteúdos etc. A liberdade de escolha, no entanto, deve ser exercida junto com a apresentação de critérios que mostrem que o trabalho formacional é presidido por algo mais do que boa vontade e gosto. Entre os critérios que devemos examinar estão o cuidado com a tradição universalista da filosofia, a lembrança de que “a filosofia sempre teve conexões íntimas e duradouras com os resultados das ciências e das artes” (*Orientações curriculares*), que a filosofia não é uma ciência a ser aprendida mediante decorebas, mas não é uma atividade espiritual que possa viver de forma independente das ciências. Isso será especialmente relevante para termos presente as relações da filosofia com as demais atividades escolares.

4. Comparações entre as expectativas de aprendizagem da aula de filosofia e demais disciplinas

O aluno da classe de filosofia não tem outro padrão de comparação para julgar a aula de filosofia que não seja sua própria experiência escolar. E nesta vigorem expectativas quanto à existência de conteúdos e habilidades a serem aprendidos, exercitados e avaliados. O professor de filosofia deve levar em conta essas expectativas e corresponder a elas, em alguma medida. Qual medida? De um lado, é evidente que a filosofia tem algo que podemos, no vocabulário escolar, chamar de “conteúdos”. Afinal, se quisermos atacar uma opinião mostrando que ela se baseia em uma falácia, precisamos dominar certos conhecimentos sobre argumentação. Por outro lado, sabemos que, por diversas razões, a lista do que pode passar por “filosofia” é interminável. E, mais ainda, os temas da filosofia comportam certo inacabamento essencial que os diferencia da maioria dos temas das demais disciplinas. Esses fatos fazem com que o tipo de expectativa de aprendizagem da aula de filosofia seja igualmente diferente e de controle mais complexo por parte do docente.





Minha sugestão é ter presente uma diferença entre duas regiões de habilidades e conceitos. De um lado, a filosofia tem um estoque de distinções conceituais relevantes e fundamentais para o pensamento crítico; são elas a tradição acumulada em disciplinas como Lógica informal e formal, Teoria da argumentação, Retórica, Filosofia da linguagem, Semiótica etc. Vamos chamar essa região de instrumental. A outra região abrange temas e problemas fundamentais. O modo de funcionamento dos conceitos nessas regiões é diferente: o conceito de ambiguidade, por exemplo, é instrumental e seu bom domínio colabora no debate de qualquer tema ou problema filosófico. Assim, os processos de avaliação devem incidir principalmente sobre a dimensão instrumental da filosofia e com isso respondemos de forma adequada a uma parte das expectativas dos estudantes.

5. A aula de filosofia e suas relações com o mundo vivido: estratégias didáticas de estranhamento

De onde pode vir a graça na aula de filosofia? Graça, não custa lembrar, é o que nos eleva. Uma expectativa usual do aluno é que em filosofia não há verdades, que a filosofia é uma coisa subjetiva e que não cabe haver prova de filosofia, porque nenhuma resposta estaria errada. De outro lado, os estudantes facilmente se engajam em debates com posições alternativas sobre a natureza das convenções, sobre a moralidade das leis, sobre a verdade e a mentira, sobre a existência de Deus ou a subjetividade do gosto artístico. A lista de temas como estes, como se sabe, é enorme. Temos aqui um desafio da didática da filosofia; de um lado, ela possui temas que capturam com naturalidade a atenção dos jovens; de outro, se esses temas forem mal tratados, resvalarão no ralo das opiniões. A graça da aula de filosofia pode começar por aqui: como tratar de temas complexos e inacabáveis sem cair nos dogmatismos? Uma das saídas é a ênfase – depois de engatada a discussão – no exame dos conceitos instrumentais ali presentes. Isso quer dizer que devemos evitar o planejamento curricular que faça a sequência tradicional: um tanto de aulas introdutórias de lógica e definições de filosofia, depois um tanto de





aulas de teoria do conhecimento e outras semelhantes e, finalmente, aulas de ética e de política. Esse esquema é semelhante a uma refeição na qual primeiro usamos os talheres e o prato, depois comemos a comida. Essas sequências tradicionais tornam o estudo dos instrumentos artificial, vazio. E, como contrapartida, o estudo posterior dos temas éticos e políticos fica fragilizado e sujeito a um clima de pouco distanciamento crítico. Grande parte dos temas da filosofia provoca no aluno um forte envolvimento pessoal; esse tipo de atenção pode prejudicar a atenção dele ao processo argumentativo; assim, o professor de filosofia deve buscar um ponto ideal de envolvimento e estranhamento, ao mesmo tempo. Isso pode ser obtido deslocando-se, didaticamente, a atenção do aluno do tema ou problema para a ossatura argumentativa presente. Com isso quero dizer que o critério para a seleção dos conceitos instrumentais a serem examinados é dado pelo tipo de tema ou problema em discussão; não comemos sopa em prato raso com garfo. Um princípio da didática da filosofia poderia ser o seguinte: o cuidado com os instrumentos dá-se em seu uso efetivo.

6. As três aulas dentro de uma

Vamos pensar a aula de filosofia como sendo sempre três aulas em uma. Temos um só horário no qual acontecem três aulas simultâneas. A primeira delas atende ao princípio da imersão na cotidianidade: os temas clássicos e universais da filosofia podem sempre ser apresentados em alguma conexão com as vivências cotidianas. Todo jovem tem juízos intuitivos sobre a natureza da justiça ou da bondade, por exemplo. Assim, uma das aulas gira em torno de um dos tantos temas clássicos da filosofia; esse eixo gera boas e más energias na aula; aqui temos o entusiasmo participativo, mas temos também os inevitáveis enviesamentos que puxam para baixo uma discussão, entre eles o excesso de particularismo e a derivação dos debates para horizontes demasiadamente imediatos; a segunda aula dentro da aula gira em torno do eixo instrumental ou metodológico; o professor chama a atenção não para o tema, mas para os argumentos e conceitos ali introduzidos, para a forma dos argumentos; ali se abre o gancho para a devida valorização e tratamento de instrumentos conceituais; a terceira aula dentro da aula acontece pelo contato do aluno com os textos dos filósofos. O texto filosófico, seja atual, seja do





passado, representa a alteridade, a abertura para a voz do outro, a alteridade do saber que visamos.

A graça de uma aula de filosofia reside, em parte, nessa capacidade didática de realizar a imersão na cotidianidade de forma combinada com estratégias de estranhamento. Nada mais familiar para nós do que o cotidiano e nada mais difícil do que produzir um distanciamento reflexivo dele. Uma estratégia poderosa para uma didática da filosofia é fazer com que o olhar do aluno transite dos temas para os processos de argumentação e análise e para prática de exercícios de imaginação projetiva.

7. A aula de filosofia e a valorização dos aspectos reflexivos inerentes à experiência escolar

Todas as disciplinas e atividades escolares comportam aspectos reflexivos. Em língua portuguesa surgem perguntas sobre a natureza dos símbolos, sobre a comparação entre linguagem animal e humana, sobre a diferença entre termo e palavra, sobre se uma fotografia tem sintaxe. A aula de língua portuguesa usa conceitos que podem e devem ser tematizados na aula de filosofia: linguagem, signo, sintaxe, semântica, ambiguidade, vagueza, morfologia, regra, norma, convenção, símbolo, formal, padrão, gramática, código etc. Encontramos essa mesma realidade nas outras áreas: na literatura (é possível dizer que um texto é melhor do que outro? Gosto se discute? O que é arte?); em língua estrangeira (as ideias podem se perder na tradução?); em artes (beleza tem objetividade?); em educação física (qual a diferença entre corpo, alma, espírito, mente?); em biologia, física, química (teoria da evolução e teoria da criação é tudo teoria? o que é teoria?); em matemática (o que é número?); em geografia (diferença entre natural e artificial); em história (a história tem leis?); em sociologia (o certo e o errado nos costumes).

Em todos esses casos podemos imaginar certa sequência de procedimentos, cada uma delas relacionada às dimensões da aula que apontamos anteriormente: a) a identificação de aspectos reflexivos (conceitos, temas, problemas etc.) de cada disciplina escolar; b) a identificação dos conceitos adicionais da





tradição necessários ao tratamento dos problemas filosóficos; aqui se chega a um núcleo de instrumentos conceituais; c) o planejamento das situações didáticas mediante a projeção de relações entre os conceitos instrumentais, os temas selecionados e os textos clássicos adequados e relevantes.

8. A questão do compromisso escolar com o pensamento crítico

Uma premissa importante no trabalho do professor de filosofia é que hoje vivemos em um ambiente didático que incorporou em todas as disciplinas escolares o vocabulário do compromisso escolar com a formação de consciência crítica. Uma leitura das *Orientações curriculares para o ensino médio* mostra que todas as áreas de atividades e disciplinas escolares compreendem que cada uma delas, dentro de suas características, é importante na formação crítico-cidadã. Assim, o professor de filosofia precisa mostrar a forma específica com que ele colabora com a “consciência crítica”. Em um mundo profundamente impactado pela degradação do ambiente, por exemplo, cada vez mais a área das ciências da natureza exerce um profundo papel político-motivacional na juventude, pois oferece o conjunto indispensável de informações de base e de argumentos que podem sustentar intervenções sociais dos jovens. A chamada “consciência crítica” não pode ser exercida em um vazio de informações e teorias científicas. O jovem sabe disso e cada vez mais se deixa impressionar por argumentos baseados em informações que podem ser defendidas em níveis profundos. Os esquemas conceituais de motivação política que se valem das polarizações tradicionais do tempo das guerras frias e coloniais parecem cada vez menos relevantes quando comparados com as abordagens de tipo holístico predominantes nos movimentos de juventude. O ensino de filosofia precisa estar aberto a essas novas tendências.

Como um bom filme, como uma boa peça de teatro, como um bom romance ou novela, a aula de filosofia no ensino médio deve estar à altura do drama de pensamento e vida dos jovens. Estar à altura é elevar-se a si mesmo e ao outro. Isto é graça. E isso não se consegue menosprezando as capacidades e virtudes possíveis dessa meninada que quer examinar melhor a vida. E, como um bom filme, a aula de filosofia deve saber acolher o imprevisível.



O autor

Pedro Gontijo

Professor do Departamento de Filosofia da Universidade de Brasília, onde leciona as disciplinas de Estágio na Licenciatura e eventualmente outras disciplinas, coordena um projeto de extensão “Filosofia em Extensão” e desenvolve atividades de pesquisa na área do Ensino de Filosofia e Filosofia da Educação. Possui graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1993), mestrado em Educação pela Universidade de Brasília (2003) e Doutorado em Filosofia da Educação pela UNICAMP (2008). Foi professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal (1996 - 2006). Atuou no Governo do Distrito Federal (1995-1998) nas seguintes funções: Chefe do Núcleo de Modernização e Informática da Administração Regional do Gama (1995), Gerente de Planejamento (1995-1996), Chefe do setor de cursos/IDR (1996), Chefe de Gabinete/IDR (1996/1997) Assessor Comunitário da Vice-governadoria (1997-1998). Atuou como coordenador do escritório da Comissão Brasileira Justiça e Paz da CNBB (2001-2003) e desde dezembro de 2009 é membro titular desse organismo da CNBB. Atuou da Universidade Católica de Brasília. No segundo semestre de 2006 atuou como coordenador do curso de graduação em filosofia modalidade à distância; entre Fev/2007 e Jul/2008 atuou como Diretor de Programas de Extensão e em Agosto/2008 assumiu a Diretoria de Programas de Empreendedorismo Social. Como atividade Docente na UCB já lecionou Introdução à Filosofia, Filosofia Política, Metodologia do Ensino de Filosofia, Filosofia da Educação Política e Gestão da Educação básica. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Ensino de Filosofia no Ensino Médio e Filosofia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de filosofia, ensino médio, educação, Psicodrama, integração e criatividade. É diretor da Associação de Comunicação e Cultura do Gama e colaborador do jornal Folha Independente.

Didática para além da didática

▲ Pedro Gontijo

1. Introdução

O ensino de filosofia nas escolas não se resume a uma didática instrumental, não se trata de um problema eminentemente pedagógico, mas parece-nos que não é algo que se resolva apenas no âmbito da filosofia. Trata-se, então, de uma questão que se refere tanto ao campo da pedagogia como ao da filosofia, numa relação de transversalidade entre eles. Cada um possui seus problemas e potencialidades e ambos podem complementar mutuamente o que é do outro.

Pensar uma didática para além da didática no ensino de filosofia é contribuir para que esta atividade – a filosofia – ocupe, de forma criativa, crítica e rigorosa, seu lugar no ensino médio. Elaborar um planejamento do que se deseja ensinar, prevendo e preparando materiais específicos, selecionando textos, organizando a dinâmica da aula não aprisiona, necessariamente, o processo de aprendizagem. Talvez o espontaneísmo, de um lado, e uma didática meramente instrumental, de outro, tenham semelhança no desserviço que podem prestar ao ensino de filosofia.

Por meio de uma didática que cuide do que é próprio da atividade filosófica, ou seja, uma didática filosófica, pode-se contribuir para que estudantes possam problematizar, conceituar e argumentar qualificadamente. Assim como pode contribuir para a compreensão dos problemas e conceitos das ciências em geral, das artes, da relação entre conhecimento filosófico e conhecimento de senso comum e para uma preparação para a vida em sociedade.



2. A transposição didática

Podemos afirmar que aquilo de significativo que a tradição filosófica conservou e transmitiu ao longo de sua história é, de modo geral, resultado do que filósofos e filósofas conseguiram produzir em suas atividades de pesquisa e produção filosófica. Agora, nas aulas de filosofia, o que queremos é que conteúdos como estes sejam ensinados e sejam aprendidos. Esses conteúdos compreendem tanto o que foi produzido como seu processo de produção, ou seja, o que e como se fez e faz filosofia. Nisso se busca uma interdisciplinaridade e uma contextualização dos conhecimentos filosóficos; os conteúdos são codificados numa gramática pedagógica que facilita o acesso dos estudantes à tradição filosófica e ao filosofar.

Se considerarmos que não há filosofia, mas, sim, filosofias, e que seu exercício é alcançado por seus métodos, poderemos também afirmar que não há apenas um método para se ensinar a filosofia, mas, sim, métodos diferentes. Coerentes com alguma tradição na história da filosofia, os métodos podem ser: dialético, fenomenológico, existencialista ou outros. Porém, ainda assim, não estamos falando propriamente de métodos e técnicas de ensino, num sentido estritamente pedagógico, mas de métodos que expressam posturas filosóficas.

Tanto em função dos aspectos intrínsecos à filosofia, quanto pelos demais referentes à realidade dos estudantes de ensino médio, a transposição didática torna-se importante no trabalho com adolescentes e jovens. Ao buscar a interdisciplinaridade da filosofia com outras áreas e conhecimentos e contextualizar esses conhecimentos a partir das questões próprias dos tempos vividos pelos estudantes, a filosofia pode deixar de parecer algo distante do cotidiano e uma atividade somente para especialistas.

2.1 A INTERDISCIPLINARIDADE

Com a reforma curricular das licenciaturas, em 2002, o MEC destacou a pouca preocupação existente com a especificidade da formação docente para várias áreas do conhecimento. No caso da filosofia, como toda a formação era especificamente filosófica e pouco ou nada se organizava para que os estudantes tivessem uma dimensão mais ampla e aprofundada do processo





de formação que toda a escola desenvolve, essa formação acabava por ser deficitária. Um aspecto que percebemos ser problemático no trabalho docente nas escolas é o da interdisciplinaridade.

Ao pensarmos uma didática potencializadora da aprendizagem filosófica, a interdisciplinaridade é um importante recurso para a transposição didática. Ora, a filosofia pode abarcar estudos dos mais variados matizes e quanto mais ela contribui para que estudantes não a considerem apenas mais uma “caixinha” isolada de conhecimentos, mais pode contribuir para o ensino de filosofia, em particular, e para a aprendizagem, em geral, dos estudantes.

Obiols (2002, p. 106) afirma que o aprender a filosofar está ligado ao processo de aprender conteúdos procedimentais e atitudes filosóficas (métodos, exercícios, técnicas, hábitos, disposições e valores filosóficos). Se assim for, a possibilidade de essa aprendizagem ocorrer em processos interdisciplinares é grande. Propomos um exemplo: o estudante de ensino médio tem, ou teve, contato nas séries finais do ensino fundamental com uma gama de estudos históricos. Estuda história geral como uma disciplina específica, estuda história da arte em educação artística, história da literatura em língua portuguesa e história das ciências nas aulas das respectivas disciplinas. Neste conjunto temos uma riqueza de possibilidades de estudos interdisciplinares.

Podemos trabalhar com as concepções de mundo, de homem e conhecimento, em seus aspectos filosóficos, bem como a forma como tais conceitos filosóficos perpassaram, ainda perpassam e influenciam os modelos interpretativos contemporâneos, que em última instância são formas de se produzir perguntas filosóficas. Na história da literatura brasileira, a produção literária desde o Brasil colônia constituiu-se a partir do diálogo com filósofos e suas concepções de mundo. O valor estético literário de cada época – barroco, romantismo, realismo... – era, também, outorgado e reconhecido a partir da relação estabelecida ou não com tais correntes de pensamento filosófico e de filósofos e filósofas.

2.2 A CONTEXTUALIZAÇÃO

Pensando no ensino de filosofia, postulamos que o que é feito em sala de aula tem relação com o que é feito nas outras aulas, com o que é feito na escola, com o que ocorre na comunidade escolar e na vida como um todo. Os





estudantes encontram situações cotidianas em que estão presentes atitudes dogmáticas, céticas ou relativistas mesmo que não saibam como categorizá-las. Também são constantemente desafiados a argumentar adequadamente as razões de suas ações e de suas ideias.

Focando, sobretudo, o ensino médio, percebemos que adolescentes e jovens – mas não só eles – costumam problematizar, mesmo que superficialmente, respostas dadas por pais, professores e outras autoridades. Estabelecem códigos de comunicação próprios entre pessoas de um mesmo grupo e entre grupos e que os diferenciam e identificam. Muitas vezes assumem continuamente posturas imediatistas, numa perspectiva de um presente contínuo. Outras vezes, angustiam-se com as perspectivas futuras, ou com a aparente falta de perspectivas mais interessantes que aquelas desejadas.

Os processos sociais, religiosos, econômicos e culturais atravessam o cotidiano marcando suas vidas e provocando diferentes respostas, como a indiferença e a revolta. Seus ídolos, músicas, filmes e festas preferidos expressam gostos e, muitas vezes, uma hierarquização de valores.

Todo este contexto não pode ficar de fora do ensino de filosofia. Efetuar uma adequada transposição didática é buscar diagnosticar esse contexto na realidade vivida pelos estudantes para verificar como dialogar com o que seja a filosofia e sua tradição.

3. A avaliação da aprendizagem

Avaliar é isso que fazemos constantemente, o dia todo, a qualquer hora e lugar. Avaliamos uma turma desde que a conhecemos no primeiro encontro. Avaliamos a receptividade da turma, a interação com o que nos propomos a ensinar, a relação professor-aluno e outras questões. Em geral fazemos isso automaticamente, sem uma sistemática mais elaborada.

Os processos avaliativos possuem, além da finalidade somativa/classificatória, duas outras perspectivas: diagnóstica e corretiva, que consistem em avaliar a aprendizagem com o propósito de planejar adequadamente o processo de ensino e de apontar, no decorrer do processo, quais questões, temáticas ou atividades precisam ser enfatizadas e como isso pode ser feito. É fato que nos sistemas de ensino a função somativa/classificatória tem prevalecido em detrimento das demais.





A relação entre a avaliação e os objetivos gerais da própria escola precisa ser considerada, pois deve ser expressa em seu projeto político-pedagógico, ampliando, assim, o raio de análise, impedindo que esta se mantenha restrita à relação professor-aluno.

3.1 A AVALIAÇÃO NO ENSINO DE FILOSOFIA

Se a filosofia está na escola e na escola se avalia conforme postulamos acima, logo a filosofia deveria seguir a mesma lógica. Todavia, parece haver alguma especificidade na filosofia, sobretudo quando tida como construção de conceitos.

Esta afirmação reforça que não é tão simples resolver avaliar em filosofia. Porém, seja em função da exigência do sistema de ensino, ou mesmo porque ao se planejar um processo de ensino de filosofia, há que se organizar etapas, estratégias de ensino e também de avaliação, mesmo que isso não signifique uma mensuração, na prática, muitas vezes, parece difícil justificar uma avaliação de filosofia junto aos alunos. Entram em jogo não só os objetivos da escola, os critérios da própria disciplina, mas também os critérios pessoais do professor.

Podemos nos colocar as seguintes questões: o caráter da avaliação em filosofia pode ser suficientemente objetivo para que não restem questionamentos quanto aos critérios adotados? Pode um aluno de filosofia ser considerado bom (com bom rendimento em termos de notas) por determinado professor ou escola e ser considerado fraco (com baixo rendimento) por outro professor ou escola que adote critérios diferenciados?

O que fazer então? Que sentido se pode dar ao processo de avaliação da aprendizagem no ensino de filosofia? Se entendermos que temos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, podemos afirmar que é possível verificar se os objetivos de ensino foram atingidos ou não. Há a possibilidade de se fazer avaliações tão objetivas quanto em outras disciplinas, todavia é importante também desenvolver uma perspectiva crítica quanto aos discursos de outras áreas de conhecimento sobre suas pretensões de objetividade no processo de ensino e de avaliação da aprendizagem.

No processo de avaliação no ensino de filosofia não se estará avaliando se alguém está ou não filosofando. O sentido da avaliação é mais o de verificar





como conceitos estão sendo aprendidos, reformulados, criados e como se está conseguindo problematizar e argumentar adequadamente. Ou mesmo em que medida as teorias estão sendo abordadas criticamente e que perspectivas criativas os estudantes estão apresentando em suas elaborações escritas e orais. Outro princípio importante é que a avaliação feita em momentos e com instrumentos específicos não deveria ter prevalência sobre a avaliação feita no cotidiano da sala de aula, onde o professor acompanha o desenvolvimento dos estudantes.

Problematizar o que seja avaliação e o processo de avaliar pode ser uma interessante prática em sala de aula, no ensino de filosofia, pois permite aos alunos uma imersão numa temática que o acompanha e afeta cotidianamente ao longo de toda a jornada acadêmica, mas não só. Um tratamento conceitual, ou seja, uma adequada produção ou ressignificação de conceitos que permita abordar, problematizar e argumentar sobre a avaliação, pode se constituir em um interessante trabalho filosófico.

Se a filosofia se apresenta no ensino médio como uma disciplina, decorre que tem conteúdos específicos diferentes das outras disciplinas. Ela tem um processo de ensino e aprendizagem que lhe é específico e diferente da matemática, física ou biologia. Assim, deverá ter processos próprios para avaliar a aprendizagem.

Mesmo que os processos sejam distintos, os instrumentos de avaliação poderiam ser os mesmos, desde que devidamente adaptados ao que é próprio da filosofia e evitando transformar as avaliações num mero processo de mensuração de notas, numa perspectiva classificatória de estudantes.

Mais que receitas, modelos ou formas, parece ser interessante a experimentação. A dinâmica da prática docente de avaliação de aprendizagem no ensino de filosofia pode ter como parâmetro não uma visão moral do processo de avaliação, que se fixe em posições determinadas nos lugares de certo e errado, mas pode experimentar uma perspectiva mais estética de criação continuada em conjunto com outros docentes e com os estudantes.





4. A aula como rizoma

Ao pensarmos uma didática para além da didática, parece-nos que o ensino de filosofia ganha novas possibilidades se incorporar a compreensão da aula como rizoma. Propomos isso fazendo um deslocamento conceitual a partir de uma elaboração feita por Deleuze e Guattari (1995). No texto “Rizoma”, publicado em *Mil platôs*, os autores apresentaram o que seria um rizoma usando o “livro” como modelo explicativo. Exploraram como essa imagem rizomática possibilitava outra compreensão do que seja um livro. Ao abordar a aula como rizoma, pretendemos novas perspectivas interessantes para pensar o ensino de filosofia nas escolas.

Pensemos, então, em uma aula de filosofia como uma “coisa” que também tem suas linhas de articulação ou segmentaridade, territorialidades, linhas de fuga e movimentos de desterritorialização e reterritorialização. Esses movimentos começam muito antes de uma aula atualizar-se, pois acompanham todo o processo de produção e pedagogização dos conteúdos, ou seja, de tradução em uma gramática pedagógica dos conhecimentos produzidos em inúmeros espaços portadores de fragmentos da virtualidade da aula.

Poderíamos sugerir que, assim como Deleuze e Guattari (1995, p. 11) fazem com o livro, uma aula também não tem sujeito nem objeto. Afinal, seria demasiado reducionista, mesmo que alguns o façam, afirmar que em uma aula o professor está apenas a ensinar e os alunos apenas a aprender, ou vice-versa. Numa aula há uma série de agenciamentos, fluxos e linhas que a cortam o tempo todo. São matérias formadas diferentemente, pois cada vez que se “dá” uma aula, as velocidades, tempos e intensidades são diferentes. A escolha e o trabalho de um tema, de um período da história da filosofia, de determinado autor em cada turma diferente e em cada momento diferente alteram a composição das aulas. A singularidade de cada aula foge a qualquer controle: a experiência da aula não é obra de nenhum sujeito.

Uma aula é um agenciamento composto de linhas e velocidades diferentes. É uma multiplicidade. É movimento intensivo que permite a passagem de partículas que a constituem e constituem os corpos que nela se formam. Mas quais as implicações de pensar nesse agenciamento? Em primeiro lugar, pode nos levar a pensar com quais agenciamentos a própria aula, em cada um de seus movimentos, estabelece relações.





Talvez o professor possa mudar as perguntas que faz a uma turma de alunos. Em vez de perguntar o que significa uma coisa ou uma teoria, poderia perguntar o que eles podem pensar e fazer com o que foi desenvolvido naquela aula. Ao pensar sua aula, o professor pode perguntar como ela funciona e que conexões estabelece com outras aulas ou coisas. Sendo a aula um agenciamento, ela se conecta com outros agenciamentos, mesmo que imperceptíveis num primeiro momento. Não se perguntará sobre a compreensão da aula, mas, sim, como já dissemos, sobre as conexões que se podem estabelecer.

Assim como, segundo Deleuze e Guattari (1995), há dois tipos de livros – o livro-raiz e o livro-rizoma –, podemos pensar sobre dois tipos de aula: a aula árvore e a aula rizoma.

A aula pode ser experimentada como árvore-raiz e representada de forma clássica. Essas aulas repetem outras conduzidas em outras turmas; aplicam os mesmos exercícios; esperam as mesmas respostas. Delimitam um espaço para a verdade e um dono dessa verdade. Representam o mundo, acreditam que nele há um lugar do conhecimento, onde prolifera a doutrina do certo e errado, e a “realidade” é composta dentro de um marco de oposições.

Essa imagem da árvore-raiz é normalmente usada, também, para expressar o próprio conhecimento, o processo de aprendizagem, o desenvolvimento psicomotor. A história do conhecimento é muitas vezes apresentada com uma imagem da árvore. A filosofia aparece em muitos manuais como o tronco, mãe das ciências, e estas como seus galhos, ramificações derivadas da filosofia.

Em contraponto a essa imagem da árvore-raiz, Deleuze e Guattari (1995, p. 32) propõem a imagem do rizoma. Sua abordagem nos permite pensar em uma aula rizomática. A aula com suas linhas de fuga. Aula desmontável, conectável, reversível e com múltiplas entradas e saídas. Aula com uma multiplicidade de possibilidades de existência. Aula que vai sendo cartografada, que tem seus contornos, suas bifurcações, seus relevos compostos e decompostos.

O rizoma tem cinco princípios. O primeiro (Deleuze; Guattari, 1995, p. 15) é o da conexão que afirma a interconectividade constante e a partir de qualquer parte. Uma aula se conecta a qualquer parte da escola por meio de qualquer parte sua, por meio do professor e dos estudantes. Se a aula interagir com saberes e práticas gestados fora da escola, dispersos na sociedade, ela





vazará ou poderá vazar por qualquer parte da escola. As conexões possíveis estão longe, muito longe de serem apenas aquelas planejadas pelos professores.

O segundo princípio (Deleuze; Guattari, 1995, p. 15) é o da heterogeneidade e revela que se estas conexões são como acabamos de relatar, elas ocorrem expressando uma diversidade multiforme também não apreensível nas classificações rotineiras do que sejam atividades pedagógicas. Tanto inventamos novos modos heterogêneos de fazer conexões, como, atentos a estes princípios, podemos potencializar nossa percepção sobre as formas já presentes nas práticas pedagógicas que ainda não conhecemos.

O terceiro princípio do rizoma (Deleuze; Guattari, 1995, p. 16) parece-nos decorrente e complementar aos dois primeiros. É o princípio da multiplicidade. Permite que tratemos a aula como ação coletiva, sem sujeito e objeto determináveis. Os professores não funcionam e não podem funcionar como um pivô central por onde ramificar as práticas pedagógicas.

O quarto princípio (Deleuze; Guattari, 1995, p. 18), o da ruptura a-significante, prevê que mesmo que alguma conexão seja rompida em algum lugar, ela é retomada em outro. Segundo eles, é impossível exterminar as formigas, pois elas formam um rizoma animal no qual a maior parte pode ser destruída sem que deixem de se reconstruir. O interesse de uma aula de filosofia pouco tem a ver com seu tamanho e formato. Mesmo a aula estando devidamente estratificada, territorializada, organizada, significada e atribuída em função da própria estrutura curricular e da organização do trabalho pedagógico na escola, ela também escapa e não termina com o fim determinado pelos horários. Ela escapa e vai produzindo desterritorializações.

Deleuze e Guattari (1995, p. 21) concebem, no quinto princípio, que o rizoma é como um mapa. Ele é aberto, pode ser conectável por qualquer parte de seu contorno a outros mapas. Possui múltiplas entradas. Um mapa pode dar diferentes coordenadas dependendo de como vai sendo composto: pode oferecer informações de relevo, de divisões políticas, caminhos, pontos, paradas, velocidades; permite concentrar focos em alguns lugares ou no todo. Ele é desmontável e, mesmo rasgado, permite adaptações. Pode ser desenhado em muitos lugares, papel, chão, parede. Serve de obra de arte e para outros usos.

Essa discussão pode nos remeter às discussões sobre a composição de currículos, em que na escola e na aula a opção parece ser a de fazer um de-





calque do que está definido nas diretrizes ou normatizações. No espaço da aula o professor de filosofia pode experimentar fazer rizomas, compondo os mapas e conexões possíveis com os alunos.

É comum perguntarmos pelo eixo que estrutura uma disciplina ou uma aula. A presença de decalques no ideário pedagógico é enorme, pois dá uma suposta segurança de se saber de onde se veio, por onde se anda, para onde se vai no desenrolar de uma metodologia previamente planejada. A aula muitas vezes é avaliada pela correspondência, pelo decalque que faz do planejamento elaborado. Não se trata de negar o planejamento e o plano, mas de assumi-los como porta de entrada para se fazer brotar rizomas em sala de aula.

Um rizoma pode brotar praticamente de qualquer lugar. Até elementos microscópicos podem incitar a produção do rizoma. Mesmo em estruturas institucionais ou discursivas aparentemente rígidas é possível fazer brotar um rizoma. Isso nos remete ao fato de que fazer rizomas é também encontrar linhas de fuga. Talvez mais interessante que fazer frente a estruturas arborescentes, fazer oposição a suas composições, é criar, é produzir ou fazer brotar rizomas nessas estruturas. As aulas de filosofia podem ser oportunidades interessantes de visualizar e fazer brotar novos rizomas.





Referências

BRASIL, SEMTEC. Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: Parte IV – Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

CERLETTI, A. A. Filosofia/Educação: os desafios políticos de uma relação complicada. In: KOHAN, W. (Org.) Ensino de filosofia: perspectivas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. v. 1. São Paulo: Ed. 34, 1995.

FREITAS, L. C. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas, SP: Papirus, 1995.

GALLO, S.; KOHAN, W. O. Filosofia no ensino médio. Petrópolis: Vozes, 2000. (Série Filosofia na Escola, 6).

OBIOLS, G. Uma introdução ao ensino da filosofia. Trad. Sílvio Gallo. Ijuí, RS: Unijuí, 2002.

PAVIANI, J. Filosofia e ensino de filosofia In: FÁVERO, A. A.; KOHAN, W. O.; RAUBER, J. J. Um olhar sobre o ensino de filosofia. Ijuí, RS: Unijuí, 2002.

PIOVESSAN, A. et al. Filosofia e ensino em debate. Ijuí, RS: Unijuí, 2002. (Coleção Filosofia e Ensino, 2).



O autor

Roberto Rondon

Possui graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1996), mestrado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2000) e doutorado em Educação, pela Universidade Federal de São Carlos(2006). Atualmente é professor da Universidade Federal da Paraíba. Tem experiência na área de Filosofia e Educação. Desenvolve pesquisas nas áreas de ensino de Filosofia, ensino superior e trabalho. Temas: filosofia, educação, trabalho, ensino superior e médio.

Entre o universalismo da tradição filosófica e a diversidade local nas escolas e seus sujeitos

▲ Roberto Rondon

1. Para começar

Em 1996, recém-graduados, fomos convidados a assumir algumas aulas de filosofia no ensino fundamental numa pequena escola particular em Campinas-SP, que tinha um público majoritariamente formado por crianças e jovens com dificuldades psicossociais. No primeiro dia de aula, logo às 7 da manhã, nós entramos sozinhos, sem coordenador, professora da classe, material didático, ou qualquer outra figura que pudesse nos socorrer, numa sala de primeira série do ensino fundamental, repleta de alunos na faixa de 6 a 7 anos, que nos olhavam fixamente, tão surpresos quanto nós mesmos. O olhar daquelas crianças jamais nos saiu do coração.

A vontade que tivemos foi de sair correndo, mas o salário era bom e a necessidade era grande. Naquele momento, uma pergunta fundamental nos veio à mente e até hoje buscamos respondê-la: “Por que ser professor?”

Naquela eternidade de minutos que se arrastavam, pensávamos...

Perante aqueles pequenos seres assustados com a presença de um “tio” barbudo que dizia que iria ensinar um negócio chamado “filosofia”, o mais frustrante foi constatar que, depois de passarmos quatro anos num bom curso de filosofia, a única saída que tivemos foi: “Peguem uma folha e façam um desenho sobre a escola”.



De lá para cá passaram-se longos anos e um grande número de alunos, escolas, cidades e estados. Mas a pergunta e a preocupação sempre se renovam: Como auxiliar na formação de professores para que consigam ir além da impotência ou da reprodução dos modelos tradicionais?

2. Ensinar para quem?

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

Isso nos remete a refletir sobre o contexto das instituições ou situações educativas em que atuamos. Afinal, ensinar filosofia no ensino médio nos situa num determinado ponto da estrutura educacional brasileira, que nos revela, quando ingressamos em seu cotidiano, uma infinidade de distintos sujeitos e formas de organizar a vida.

Mesmo que pensemos apenas nos jovens, como público majoritário do ensino médio brasileiro, corremos o risco de cair na armadilha apontada por Bourdieu (s.d., p. 2) quando nos remetemos à juventude, pois “o fato de falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e relacionar estes interesses a uma idade definida ideologicamente já constitui uma manipulação evidente”.

Afinal, como nos desafiou a pensar o sociólogo francês, e a própria vida nos mostrou, não é o mesmo ser um “jovem” morador de um condomínio de luxo em Campinas, SP, ou em um sítio em Camalau, no interior da Paraíba; ou ainda, morador de Guarantã do Norte, no Mato Grosso.

E nem só de “jovens” vive o nosso ensino médio...

Há as pessoas da terceira idade, banidas das instituições escolares na “juventude” e que agora têm tido a oportunidade de regressar a elas nos supletivos e programas de “EJA”; há os portadores de necessidades especiais, que heroicamente conseguem chegar às escolas dos “normais”; enfim, há cada vez mais gente diferente chegando à nossa frente.





Seres humanos que, na maioria das vezes, pelo próprio caráter elitista do desenvolvimento da filosofia no Brasil, restrita, desde sua chegada com os jesuítas, aos filhos das elites, nem sequer imaginam que “coisas” serão discutidas e ensinadas nessa disciplina.

Não que tenhamos uma visão “redentora” da filosofia (ou da própria educação escolar), atribuindo a ela, solitariamente, o poder de despertar o “pensamento crítico”, levar ao “cuidado de si”, ou à formação da *autopoiesis*. Acreditamos, apenas, que o primeiro passo que podemos dar é o de permitir, à parcela da sociedade brasileira que frequenta o ensino médio em suas mais diferentes modalidades, o acesso a esse campo milenar de conhecimento desenvolvido pela humanidade.

Não somos daqueles que acham que “os jovens são desinteressados”, “alienados”, ou coisas assim, pois basta um breve olhar para a quantidade (e a qualidade) dos *blogs*, bandas musicais dos mais diferentes estilos, “fanzines” e vídeos produzidos por eles de norte a sul desse Brasil para que essa imagem se desfça.

Isso nos remete a outras questões; por isso, vamos em frente.

3. Por que ser professor?

Apesar de admitir uma multiplicidade de respostas para essa questão, para nós, ainda hoje, a tarefa mais urgente é a de afirmarmos o conceito do professor como intelectual, desde a sala de aula até as questões mais amplas da escola e do meio social em que estamos inseridos.

Isto significa que pensar o ser professor e sua prática didática está além de um simples conhecimento de técnicas e estratégias, ou, em outras palavras, de um “profissionalismo” que, como afirma Edward Said, é a grande ameaça ao intelectual hoje.

Por profissionalismo eu entendo pensar no trabalho do intelectual como alguma coisa que você faz para ganhar a vida, entre nove da manhã e cinco da tarde, com um olho no relógio e outro no que é considerado um comportamento apropriado, profissional – não entornar o caldo, não sair dos paradigmas ou limites aceitos, tornando-se, assim, comercializável e, acima de tudo, apresentável e, portanto, não controverso, apolítico e objetivo. (SAID, 2005, p. 78).





Nessa atividade, cabe sempre a procura pela articulação interdisciplinar e político-pedagógica com os outros professores, alunos, enfim, com a comunidade escolar. E lembramos novamente que não cabem aqui os discursos resignados de que “os alunos não querem nada”, “os professores são alienados” ou “a direção é autoritária”, que podem satisfazer nossos egos por sermos os únicos sujeitos críticos no local, mas que objetivamente ajudam bem pouco na transformação dessa condição.

Claro que sabemos as dificuldades encontradas em nosso cotidiano, mas elas são apenas um dos modos possíveis de constituição das relações sociais, nem sempre o mais correto, nem o único. Cabe explorar as outras possibilidades do real a cada dia e a cada relação.

Além disso, a ação do professor/intelectual/filósofo parte de certos desafios de julgamento no campo dos valores que fundamentam, em última instância, a pergunta: “Por que queremos ser professores de filosofia?” A partir desses pressupostos, ou talvez desafios, podemos tentar apontar algumas pistas para as duas partes finais desse texto, nas quais nos questionaremos sobre *o que* e *como* ensinar filosofia.

4. Ensinar o quê?

Quantas e quais mediações precisarão ser feitas para conseguirmos discutir, em conjunto com os educandos realmente existentes, os problemas e respostas da filosofia, desenvolvendo com eles a compreensão dos conceitos e o desenvolvimento de novas atitudes¹?

A primeira constatação que parece universal são os problemas na relação com a linguagem escrita que encontramos entre as pessoas que frequentam o ensino médio, ou seja, as lacunas existentes em seus processos de letramento, que dificultam o desenvolvimento pleno da leitura e da produção de textos.

Ainda que essa realidade varie nas diversas regiões do País e, não desconsiderando as contribuições da reflexão de parte dos linguistas contemporâ-

1 Preferimos aqui utilizar o conceito de “atitudes”, mais próximo da fundamentação teórica do texto, evitando, assim, as noções de “competências e habilidades”, marcadas pelos discursos neoliberais dos profetas do mercado.





neos sobre as questões da “variação linguística” e das armadilhas escondidas nas construções sociais da linguagem, não há como negar que quando tratamos da leitura e da escrita filosóficas isso se torna um obstáculo.

Nossa tradição é marcada pela preocupação de que nosso conhecimento seja adequado à chamada linguagem culta. De um lado isso reforça uma característica já apontada aqui, a do perfil historicamente elitista da filosofia em nosso meio, porém, não podemos nos furtar ao desafio de auxiliar os alunos para que se apropriem desse universo da linguagem gramaticalmente adequada como instrumento de expressão.

Pensamos que uma primeira iniciativa poderia ser buscar traçar um plano em comum com os docentes da área de linguagem, no sentido de auxiliar no processo de desenvolvimento dos alunos. Sendo bem objetivos, acreditamos que nós, professores de filosofia, podemos auxiliar a desenvolver nos educandos uma nova atitude em relação ao ler e escrever, isto é, desde o estabelecimento pleno dos processos de letramento até a percepção de que essas dimensões são fundamentais como possibilidade de ampliação da capacidade de interpretar e agir no mundo.

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

Retomando uma consideração apresentada no item anterior, podemos explicitar uma questão muito comum enfrentada pelos professores de filosofia que é a do desconhecimento dos alunos sobre o que seja o nosso conhecimento. Enquanto matemática, língua portuguesa, história ou física já tem um lugar consolidado no imaginário da escola e de seus sujeitos, a filosofia ainda é uma estranha. Pior, uma estranha que, apesar da legalidade, tem que legitimar sua presença cotidianamente.

Daí, então, qual caminho a seguir?

Para iniciar uma resposta, tomamos a liberdade de retomar a posição de Aranha e Martins (1996, p. 9) que afirmam ser

preciso valorizar a fecunda tradição do pensamento filosófico, sem desvincular o ensino do vivido do momento presente dos temas que nos mobilizam, a fim de que mais do que “ensinar filosofia”, o aluno “aprenda a filosofar”.





Mais do que um “chavão”, na diversidade educacional e cultural de nosso país, essa ideia nos desafia a pensar a pluralidade de conteúdos que podem ser desenvolvidos, ao vincular dialeticamente o universalismo da “tradição” ao momento particular do “vivido”.

Por exemplo, em alguns estados a filosofia já está presente nos vestibulares, sendo muito difícil, por questões práticas (cobrança dos pais, orientação pedagógica das escolas, caráter preparatório do ensino médio, necessidade de entrada na universidade por parte dos alunos), desvincular os conteúdos ensinados das exigências das provas universitárias; em outros, por seu próprio tempo de presença nos espaços escolares e espaços de reflexão, já se constituíram certas “tradições” do que ensinar; em outros, ainda, onde a filosofia só começou a partir da lei federal de 2008, apesar das dificuldades práticas dos professores, há ainda uma tarefa de criação desses princípios.

Além disso, há que se levar em conta sempre as questões significativas das diversas regiões. Há problemas que dizem respeito aos grandes centros e que nem de longe tocam as pequenas comunidades dos “sertões”. Sei que alguns podem contestar, afirmando a existência de temas que são universais, como a “liberdade”, o “amor”, a “vida” ou a “morte”. Mas mesmo esses precisam ser mediados pelo “vivido”.

Por exemplo: será que a morte significa a mesma coisa num local em que ela ocorre em espaço racionalizado, como um hospital com altíssima tecnologia, e é exposta em lugares específicos, como os velórios públicos, e em outro onde ocorre em casa e é velada no interior dos lares, como ainda acontece em muitos “interiores”?

Não se trata aqui de simplesmente defendermos a reprodução das culturas locais, pois acreditamos que é obrigação da escola – e dos professores de filosofia – enfrentar muitos “tradicionalismos” presentes em nossa cultura, como o machismo, o preconceito étnico e sexual, a dominação política, por exemplo. Sabemos que só podemos criticar hábitos culturais machistas porque temos um conceito filosófico de mulher e de sua relação com o masculino, trazido de outras experiências culturais que os contrapõem. Mas, se esses hábitos não forem mediados por experiências vividas no cotidiano desses alunos, o risco é que o discurso soe como belas palavras, mas que, não ganhando um sentido existencial, não propicie novas reflexões e atitudes perante o mundo.

Trata-se, portanto, de dar vida aos conceitos filosóficos.





Cabe uma digressão aqui. Não compartilhamos da visão de que os “conceitos” nascem do poder dos filósofos de criá-los, ou dos consensos estabelecidos em nossas salas de aula. Acreditamos que eles são categorias econômicas e sociais, fruto de nossas relações na história. Ao mesmo tempo em que estamos socialmente limitados pelas condições estabelecidas pelo “reino da necessidade”, sabemos que o real e suas possibilidades não se esgotam simplesmente nessa condição, mas abrem as portas para novas expressões, pelas múltiplas possibilidades de interpretação e vivência numa mesma situação dada. Para aqueles que optam por uma abordagem crítica, “os conceitos teóricos terminam com a transformação social” (MARCUSE, 1982, p. 15).

Somos partidários, então, de uma proposta de ensino de filosofia que parta das questões levantadas e expressas pelos sujeitos das diversas escolas deste país (alunos, professores, funcionários e gestores). Não no intuito de fazer das aulas de filosofia um *show* de variedades no qual se fala de tudo, mas de perceber que o que diferencia o tratamento filosófico dessas questões das abordagens das outras ciências é o modo como as desenvolvemos dentro das metodologias de investigação contidas nas diversas correntes e autores de nossa área do conhecimento.

Alexander S. Neill, fundador de Summerhill, afirmava que “os professores realmente bons sempre usaram seu tempo livre para misturar-se com as crianças” (1975, p. 212).

Isso significa, também, desenvolver um dos princípios básicos da sociedade democrática, que é o da pluralidade e da diversidade, e que está contido (ainda que poucas vezes vivido) na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, através do princípio da autonomia dos estabelecimentos escolares em estabelecerem seus currículos. “Liberdade não é espetáculo de um só homem. É uma nova *Weltanschauung*, uma grande esperança nesse mundo louco” (NEILL, 1975, p. 218).

5. Ensinar como?

Chegamos ao ponto mais difícil de elaborar. Como transplantar para as breves páginas de um texto toda a riqueza e a infinidade de possibilidades reunidas nas práticas de ensino experimentadas em nosso país?





Nem nos arriscaremos a tanto, mas, a partir do exposto acima, podemos inferir algumas possibilidades no trato do componente Filosofia, nas escolas do ensino médio, mesmo correndo o risco de, por desconhecimento, não atingir a especificidade de alguma região.

Também evitaremos os verbos “dever” e “ter” e frases como “o professor *deve*”, “o aluno *tem*”, pois quando as lemos em outros lugares elas nos soam como uma extrema pretensão do escritor que se acha na posição de poder ditar normas para os outros sujeitos da escola. Mais uma vez nos parece muito simpática a posição de Neill, que ao final de sua vida afirmava que “nenhuma vez disse a um professor o que devia fazer ou como devia ensinar [...] na crença de que, se o fizer apenas porque lhe pedi, ele não estará sendo original” (1975, p. 214).

A primeira questão em relação à prática é que o trabalho com a disciplina pode ser muito mais bem-sucedido se estiver vinculado ao projeto político-pedagógico (quando ele for mais do que um simples documento de arquivo) da escola em que se desenvolvem nossas atividades. Claro que isso vai variar de escola para escola, pois nesse quesito a variedade de organizações é grande. Há estabelecimentos que têm horários de planejamento e avaliação coletivos, em que os professores podem traçar suas metas e estratégias de maneira conjunta; outros têm diretrizes e fundamentos pedagógicos estabelecidos “de fora” (por exemplo, muitas escolas religiosas); outros ainda resumem a tarefa do professor à sala de aula, como indivíduos isolados e desligados do todo escolar. O pior de tudo é quando o professor, impulsionado pelo reino da necessidade, tem que “saltar” entre várias escolas como organizações pedagógicas totalmente diferentes. Aí o que acontece é que no período matutino se é construtivista; à tarde, pós-moderno; e à noite, tradicional...

Não se trata aqui de afirmar que o professor abrirá mão de sua autonomia, seus princípios e simplesmente “dançar conforme a música”. Seríamos contraditórios se afirmássemos isso, mas pensamos que uma postura mais produtiva seria levar em conta a diversidade de possibilidades do cotidiano escolar para saber como equilibrar seus projetos pessoais com os outros sujeitos daqueles espaços.

Nesse sentido, as aulas de filosofia poderiam começar com a escolha de temas sugeridos pelos alunos, mediados pelos programas estabelecidos pela escola e/ou professor responsável. Conceituando, pensamos a definição do





currículo como um espaço de confronto entre os desejos dos educandos e os processos de “realidade” estabelecidos pelos professores. Obviamente, esses temas merecem o cuidado atencioso do professor no sentido de verificar, dentro do universo em que está inserido, quais as melhores estratégias para alcançar a compreensão, estimular a participação e respeitar sua diversidade sociocultural. Vários exemplos podem ser citados. Em comunidades extremamente religiosas, temas como laicidade, aborto ou evolução requerem muito mais habilidade e cuidado do que em ambientes mais distantes dessa influência; em ambientes machistas ao extremo, temas relacionados aos direitos femininos e igualdade de gêneros podem gerar mais rejeição das próprias mulheres se trabalhados numa lógica do simples confronto; em cidades do interior, dominadas por grupos familiares, temas relacionados à política podem ser utilizados como ameaças aos professores em sua vida prática.

Não se trata de “fugir” desses temas, se eles forem considerados relevantes pelos alunos e pelo professor e colaborarem para o desenvolvimento dos alunos em suas várias dimensões como seres humanos, mas de planejar bem o modo como inserir e conduzir as discussões sobre eles.

Cabe lembrar que outros instrumentos podem ser utilizados na abordagem e problematização dos temas levantados, tais como músicas, filmes, imagens, vídeos. Aí também a variedade de possibilidades é grande. Em ambientes nos quais os alunos têm acesso e familiaridade com os bens tecnológicos, eles mesmos podem ser estimulados a produzir seus materiais utilizando esses recursos. Em outros, nos quais os alunos mal conseguem digitar um texto no computador, ou jamais foram a um cinema, nossa tarefa seria mais possibilitar o acesso a esses universos, introduzindo-os em suas inúmeras possibilidades e dando acesso a experiências culturais diferentes às quais eles estão acostumados, não no sentido de sobrepor uma pseudocultura erudita sobre suas manifestações identitárias, mas no sentido de somar as primeiras ao seu universo de referenciais, como uma nova possibilidade de leitura do real².

2 Aliás, os professores podem até problematizar essas identidades culturais, verificando suas origens e os “interesses” ocultos nesses discursos que absolutizam o que é “ser” paulista, baiano, nordestino, paraense etc. Quanto a isso, ver Said (2007), Willians (1990) e Albuquerque Junior (2006).





Nesse ponto é que, em nossa opinião, se inserem os textos dos filósofos no ambiente das aulas. Não como um saber superior e sagrado, mas como um conhecimento que possibilita novas experiências e reflexões sobre o real. Além disso, uma das riquezas da produção filosófica é possibilitar uma quebra com a lógica do pensamento unidimensional, pois ao expor as várias reflexões construídas pelos filósofos para os temas apresentados, sem apelar para um critério de autoridade para julgá-los, pode auxiliá-los a construir seus próprios “pontos-de-vista” de maneira autônoma.

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

Gostaríamos de destacar esse último ponto que sempre nos pareceu uma grande dificuldade quando trabalhamos na formação de professores de filosofia. Muitos alunos dedicam-se, desde as primeiras séries da graduação, ao estudo de autores sem perceber que essa escolha, ou a de um referencial teórico, não se esgota simplesmente na produção de algum trabalho acadêmico para ganhar uma nota, um título ou uma progressão na carreira (e sua devida compensação salarial), mas supõe a concordância com uma forma de ver e agir no mundo. Afirmar que somos construtivistas, marxistas, anarquistas, existencialistas, pós-estruturalistas significa um conjunto de posicionamentos e atitudes em relação aos alunos, à instituição, à educação como um todo e à própria vida. Por isso a questão do desenvolvimento de atitudes nas aulas de filosofia é muito importante.

Calma, não estamos falando aqui de educação moral, ou do desenvolvimento de “bons” costumes, como algumas escolas esperam de nós, mas de possibilitar ao aluno verificar que os conceitos filosóficos têm também essa implicação na vida cotidiana de quem se depara com eles.

Para tudo isso o professor precisa adequar o material didático escolhido ao universo cultural do aluno, para que ele possa confrontar seu conhecimento cotidiano com novas formas de ver e agir no mundo. Talvez mais do que transmissão de novos conteúdos, a aula de filosofia pode ser uma aula de novas “provocações”.





Marcuse nos alerta para esse ponto ao nos lembrar que:

a comunicação dos novos objetivos históricos, radicalmente não conformistas, exige uma linguagem que atinja uma população que introjetou as necessidades e valores de seus amos e gerentes e os tornou seus, assim reproduzindo o sistema estabelecido em seus espíritos, suas consciências, seus sentidos e instintos. (MARCUSE, 1973, p. 81).

Romper com essa lógica significa desenvolver a possibilidade de os alunos se constituírem como sujeitos que tenham a liberdade e a autonomia não apenas como belas palavras extraídas dos livros, mas como pressupostos de sua reflexão e ação.

Do ponto de vista didático, evitar o risco de cairmos nos dois erros mais comuns nesse ponto. O primeiro é subestimar a capacidade deles, partindo do pressuposto de que ou “não querem saber”, ou “não sabem nada”, privando-os de conhecimentos mais elaborados. O outro é o de superestimar suas possibilidades, enfiando-lhes “goela abaixo” os clássicos do pensamento universal, revoltando-nos quando não conseguem alcançar o nível de reflexão esperado pelo professor.

Acreditamos que o primeiro passo, então, para a elaboração de uma proposta didática para ensinar filosofia é recuperar a sensibilidade de ouvir o outro, isto é, saber quem é, de onde vem, quais são suas histórias, seus limites, suas possibilidades, suas questões. Antes de nos preocuparmos tanto com o *quanto* ou o *que* vamos dizer em nossas aulas, poderíamos dar a oportunidade aos alunos de se expressarem e, a partir dessa “escuta”, elaborar um programa e estratégias que permitam a mediação entre suas questões e a tradição filosófica, visando à constituição de espaços de formação e liberdade.





Referências

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz. *A invenção do nordeste e outras artes*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena de Pires. *Temas de filosofia*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BOURDIEU, Pierre. *A juventude é apenas uma palavra*. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/16677551/Pierre-Bourdieu-A-Juventude-e- apenas- uma- palavra>>. Acesso em: set. 2009.

MARCUSE, Herbert. *Arte e revolução*. In: _____. *Contra-revolução e revolta*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

_____. *A ideologia da sociedade industrial*. Trad. Giasone Rebuá. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

NEILL, Alexander S. *Minha luta pela liberdade de ensino*. Trad. Aydano Arruda. São Paulo: Ibrasa, 1975.

SAID, Edward W. *Representações do intelectual: as conferências Reith de 1993*. Trad. Milton Hatoum. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. Trad. Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

WILLIAMS, Raymond. *O campo e a cidade*. Trad. Paulo Henriques Britto. São Paulo: Schwarcz, 1990.





O autor

Walter Omar Kohan

Bolsista de Produtividade em Pesquisa 1D. Concluiu o doutorado em Filosofia – Universidad Iberoamericana em 1996 e, entre 2005 e 2007 realizou pós-doutorado na Universidade de Paris VIII. Atualmente é professor titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e do Prociência (UERJ/FAPERJ). Foi Presidente do Conselho Internacional para a Investigação Filosófica com crianças (ICPIC), vice-coordenador do GT de Filosofia da Educação de ANPED e Coordenador do GT *Filosofar e ensinar a filosofar* da ANPOF. Publicou mais de 50 trabalhos em periódicos especializados e anais de eventos em vários países. Possui mais de 30 capítulos ou livros publicados. Coordena Projeto de Extensão em Escola Pública (*Em Caixas a Filosofia en-caixa?*, UERJ/FAPERJ) e Projetos de Pesquisa Interinstitucionais junto a Universidades Nacionais (CAPES-PROCAD) e Internacionais (CAPES-COFECUB). É representante pela América do Sul na Rede de Pesquisadores L'état de droit saisi par la philosophie de l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF). É orientador de mestrado, doutorado e pós-doutorado nas áreas de ensino de filosofia, infância e filosofia da educação. Em suas atividades profissionais interagiu com mais de 50 colaboradores em coautorias de trabalhos científicos.

Como ensinar que é preciso aprender? Filosofia: uma oficina de pensamento

▲ Walter Kohan

Os gregos nos legaram a filosofia e nos ensinaram a filosofar, fomos nós que não aprendemos – ou assim parece. Não filosofamos como eles o faziam porque, lamentavelmente, queremos, sempre, filosofar a partir deles ou a partir de outros. Partimos de um respeito mal entendido, ou mal concebido, pela grandiosidade daqueles pensadores. Eles não são grandes por serem inatingíveis, mas por, simplesmente, terem sido eles mesmos. A enormidade deles se deve, muito, ao nosso próprio apoucamento.

(Gonçalo Armijos Palácios, *De como fazer filosofia sem ser grego, estar morto ou ser gênio*)

Vivem-se tempos de entusiasmo pelo retorno da filosofia como disciplina obrigatória no ensino médio no Brasil. Que bom! Nós, professores de filosofia, estamos atentos, ativos, expectantes. E temos muitas dúvidas, em primeiro lugar, sobre nossa própria tarefa. Afinal, nossa experiência passada é cheia de cortes, interrupções, oscilações. Nossas dúvidas mais imediatas, urgentes e imperiosas estão diretamente ligadas à questão central deste núcleo temático: como ensinar filosofia? Mas também, enquanto professores de filosofia, colocamos em questão o sentido do que fazemos: para que ensinamos filosofia? O que pretendemos em nossa prática? Qual o valor da aprendizagem de nossos alunos? Essa pergunta nos toma conta com menos frequência, mas não menos intensamente, que a anterior: não poderia ser de outra maneira, já que ela sustenta as maneiras pelas quais levamos a filosofia à sala de aula.



Sentimos algumas tensões com os marcos institucionais escolares e também com as expectativas de nossos colegas e, de uma maneira mais geral, da comunidade escolar e de um contexto social e político mais amplo. Em relação ao primeiro, percebemos certa oposição entre o impulso filosófico a pensar e colocar em questão, sem limites fixos, aquilo que chamamos “realidade” e alguns rigores e pontos fixos da instituição escolar. Sentimos que o pensar está submetido a condições precisas e fortes na escola. Por isso, chegamos a duvidar se de fato é possível ensinar filosofia – como experiência do pensar filosófico, enquanto filosofar ativo dos sujeitos envolvidos na matéria – numa instituição em que a disciplina, o controle e a sujeição parecem estar muito mais à vontade do que a liberdade e a potência do pensar.

Com relação às expectativas que recaem sobre o ensino de filosofia escolarizado, assistimos, admirados, a uma proliferação de aspirações sobre a função que a filosofia deveria cumprir na escola. Elas são muito diversas e complexas: vão desde fazer da filosofia uma espécie de guardião da legitimidade e fundamentação dos outros saberes escolares até um horizonte para a inter, pluri ou transdisciplinaridade. No meio, abundam os discursos que concebem a filosofia como um espaço por excelência para formar “boas pessoas” ou introduzir um sentido ético que faltaria nos alunos e na própria instituição escolar. Ou para formar bons cidadãos, como afirma a própria legislação vigente. E ainda não faltam as instituições que parecem confundir sua função com a do ensino religioso.

A questão é muito complexa e não podemos nos ocupar dela aqui em toda sua extensão, porque isso nos privaria de entrar num aspecto mais propositivo a respeito de como ensinar filosofia. Porém, vale a pena determos pelo menos um momento numa dessas pretensões, dada sua abrangência e força nos discursos que habitam as escolas brasileiras: a filosofia seria uma espécie de formadora na ética e na cidadania, força instituinte da capacidade de diferenciar o bem e o mal e de viver uma vida individual e social de acordo com os padrões e normas sociais estabelecidos. Eis aqui um ponto essencial: a filosofia é problema e conceito; ela vive de traçar problemas e criar conceitos que tentem responder esses problemas que ela própria deu à luz; assim, ela torna problemático o que era normal ou natural e busca pensar conceitualmente essa problematicidade da experiência humana do





mundo. Assim, ensinar ética ou cidadania, desde uma perspectiva filosófica, deveria significar a instalação de um espaço na sala de aula onde seja possível problematizar a maneira como vivemos o significado, sentido e potência da vida individual e coletiva. A filosofia não ensina a diferenciar o que é bom do que é mau, mas a distinguir e problematizar os critérios estabelecidos que tornam significativa essa distinção numa sociedade qualquer. Ela não forma pessoas para que exerçam de certa forma sua cidadania, mas permite gerar condições para que sejam colocados em questão os sentidos outorgados à cidadania numa sociedade determinada, bem como a própria exigência formativa num modo particular de entender a cidadania. Desde uma perspectiva filosófica, pouco interessa, por exemplo, ensinar a Declaração dos Direitos Humanos, o Estatuto da Criança e do Adolescente ou outros catálogos do que seria, para o capitalismo de nossos dias, a norma jurídica a ser aprendida e aplicada. De maior valor filosófico seria, ao contrário, colocar em questão a Declaração dos Direitos Humanos como instrumento de legitimação política por parte dos Estados Nacionais a partir do Holocausto nazista; problematizar a noção abstrata de “ser humano” que ela pressupõe para servir às suas pretensões universalizantes; colocar em questão o modo de entender e fazer política que ela instaura: a sanção de uma norma e a luta para sua realização; explicitar e questionar os pressupostos que tornam possível o mandato de uma formação ética baseada na transmissão de uma normativa jurídica instituída. A filosofia não instrui numa norma, mas possibilita exercer instruções que o pensamento dá a si mesmo para problematizar as normas instituídas.

De modo que pode ser interessante ter presente a pergunta pelos sentidos do ensino de filosofia cada vez que nos colocamos a pergunta sobre como fazê-lo. Se estivermos atentos a essa presença poderemos manter-nos dentro da própria filosofia quando a ensinamos e, assim, fazer do seu ensino uma prática filosófica, filosofante, aprendente no pensamento; desse modo, estaremos também prevenidos contra a tentação de fazer do ensino de filosofia uma questão apenas técnica ou instrumental. Trata-se de uma tentação porque pensamos que o ensino de filosofia ou é filosófico ou não é propriamente ensino de filosofia. A partir desse esclarecimento, abordaremos a questão mais específica de como ensinar filosofia.





O ensino de filosofia como oficina de pensamento

Na epígrafe deste texto, Gonzalo Armijos nos ajuda a pensar a posição de quem ensina e de quem aprende filosofia: do que se trata, afinal de contas, é de filosofar, de exercer a filosofia a partir de si mesmo; o que importa é pensar com outros, os filósofos da tradição, ou melhor, os problemas e conceitos filosóficos ali onde são encontrados, nas diversas tradições de pensamento, sem jamais perder de vista que há de se pôr em jogo essa força advinda do problematizar e conceitualizar; em outras palavras, não há ensino filosófico na mera transmissão dos conteúdos de uma tradição, na comunicação dos problemas e conceitos criados pelos filósofos, com todo o interesse e importância que essas práticas possam ter. Do que se trata é de pensar, problematizar, conceitualizar, a partir de si, com outros fazedores de problemas e conceitos.

É nessa perspectiva que podemos pensar a aula de filosofia como uma oficina de pensamento. Uma oficina é um lugar onde se exerce um ofício; em filosofia pratica-se o ofício de pensar e ele é realizado com arte, com cuidado, com detalhe, com delicadeza e sensibilidade, exercitando algumas de nossas potências: a leitura, a escuta, a atenção, a escrita, o diálogo; em cada uma dessas potências habita um conjunto de disparadores, ferramentas que, numa oficina, podemos aprender a empregar com alegria, força, manha, esforço, criatividade... dessa arte surgem os artefatos: os afetos, dúvidas, perguntas, problemas, conceitos, ideias, projetos.

Talvez essa primeira proposta, elaborada assim em termos gerais, não seja apenas pertinente à filosofia, mas também a outros saberes. Com efeito, também para ensinar e aprender história, biologia ou matemática pode ser importante trabalhar com dúvidas, perguntas, problemas, conceitos, ideias, projetos, assim como valer-se daquelas ferramentas disparadoras. Contudo, a relação que se estabelece com cada uma delas não parece ser a mesma: em filosofia é uma questão principal que as dúvidas e as perguntas se constituam em problemas, eles próprios insolúveis e sobreviventes a todas as tentativas de respostas; e os conceitos da filosofia são sempre singulares, perspectivos e inatuais como talvez não o sejam em outra disciplina. A relação com os chamados conteúdos e os textos é também diferente. Em filosofia, mais do





que saberes aprendemos a relacionarmo-nos de certa forma com o saber; e lemos textos não para saber novas verdades, mas para colocar em questão a relação com a verdade que esses textos afirmam.

Quando aprendemos e ensinamos filosofia em uma oficina, nosso próprio pensamento está afetado: ele se transforma, emerge diferente, elabora maneiras próprias de criar e enfrentar as perguntas trabalhadas; algumas perguntas são respondidas; surgem novas perguntas; outras são transformadas; certos problemas filosóficos emergem com força da elaboração de algumas perguntas. Numa oficina, o pensamento se abre a outros pensamentos e, então, das falas irradiam ideias e do atravessamento entre as ideias propostas novas ideias irrompem; laços afetivos se externalizam, criam e recriam no pensamento, com um filósofo, com uma ideia, com uma pergunta, com outros afetos; a escuta permite dar atenção ao que não parecia importante ser pensado; alimenta-se o desejo de querer pensar outra vez, de novo, mais outra vez o que tínhamos pensado tantas outras vezes sem reparar no que agora percebemos como decisivo. Oficinando, pensamos e repensamos o que parece o mesmo, e de tanto ser pensado, torna-se diferente.

Oficina, filosofia, escola

Numa oficina de pensamento que concita a atenção de seus membros, todos se envolvem, participam de sua feitura, proporcionam textos, ideias, perguntas, sugerem temas a serem incorporados. Certamente, nem todos participam da mesma maneira, mas os problemas e o modo como são enfrentados dizem respeito a todos. Tratar-se-ia, afinal, de dar corpo a um tema, de fazê-lo cobrar vida por meio dos problemas que ele contém no contexto em que estão sendo traçados, de afirmar conceitos que permitam pensá-los de maneira filosófica, aberta, provisória.

Claro que uma oficina requer envolvimento, uma decisão de se fazer presente, um desejo de querer se envolver com outros, numa problematização e conceitualização em que a própria subjetividade estará em jogo. Não é fácil, não é cômodo, não é favorecido nos modos de vida mais habituais praticados numa escola, pois não se trata apenas de lançar perguntas ao exterior, mas de colocar o próprio pensamento em questão a respeito das problemáticas elaboradas. Será isso possível numa escola? A lógica imperante na instituição





escolar, suas burocracias e o exercício de poder nela dominante parecem atentar, de maneira significativa, contra essas condições. Assim, é possível a entrega desejante que uma oficina de pensamento requer na escola?

Não o sabemos. Não parece evidente. De alguma maneira, a filosofia está nos limites da normalidade institucional da escola. Como integrante do ensino formal, ela está fortemente condicionada pelos parâmetros curriculares, programas de formação, materiais produzidos pelo mercado editorial, exames nacionais de avaliação e sistema de ingresso às universidades, e certa imagem da filosofia ligada a uma tradição acadêmica e disciplinar.

Não está claro se é possível experimentar o pensar filosófico na escola e, muita energia do professor é destinada a criar condições para que essa prática de pensar se torne desejável para os alunos, mesmo sem saber se ela é possível. Fazemos de conta que é possível e convidamos outros como se o fosse. Em todo contexto, esse espaço pode ser proposto. E estamos atentos ao que esse espaço proposto permite emergir. Trata-se de filosofia? Dificilmente será uma filosofia “pura” nessas condições, mas pode ser um espaço potente de problematização dos modos dominantes de pensar em certos contextos. Estamos mais preocupados com os efeitos do filosofar nos sujeitos participantes do que com sua pureza. O filosofar adquire, assim, um caráter de convite. “Alguém que convida outros a pensar”: isso é um professor de filosofia. Os convidados são os alunos, mas também os textos que ajudam a pensar, que mostram como, quando e onde se coloca um problema; que afirmam criações conceituais que podem inspirar outras criações. É importante notar que o próprio professor deve estar também incluído no convite: com efeito, ele se convida a pensar com seus alunos tanto quanto convida seus alunos a pensar com ele. Sendo a filosofia uma relação com o pensar, uma paixão de pensar (*philo-sophía*), a presença do professor, ativa e inteira, é principal: o que os alunos aprenderão é também sua relação com o pensamento, sua paixão de pensar e convidar outros a pensar junto.

As formas de uma oficina de filosofia

Numa oficina, trata-se de pensar cooperativamente, por si e com outros, partilhando um espaço de encontro, de buscar mais, de inquietar-se, de lançar-se numa procura sem pontos fixos ou metas pré-estabelecidas. Não





há uma maneira única ou melhor de fazer uma oficina de filosofia. Há, talvez, elementos comuns a todas elas: textos, problemas e conceitos. Podemos afirmar que não há oficina de filosofia sem esses três elementos. Contudo, os estilos e as variações de apresentá-los são quase infinitos. Para começar, trata-se de três conceitos, eles próprios filosóficos e, por isso, controversos, polêmicos, abertos. Por outro lado, eles podem aparecer de muitas formas e sob diferentes roupagens. Apresentaremos, a seguir, as formas mais habituais.

Em primeiro lugar, alguns professores preferem privilegiar os autores produtores de problemas e conceitos em suas oficinas e, então, costumam organizar sua tarefa em torno de nomes próprios, sejam eles do campo estritamente filosófico (?!) ou não; nesses casos, a leitura de textos tem um espaço principal. Em segundo lugar, há os que escolhem privilegiar os conceitos, e entre eles há também um bom número de variações, pois alguns acreditam que os conceitos estão dados de antemão pela tradição e outros preferem pensá-los como singulares e históricos. Em terceiro lugar, há os que preferem simplesmente se ancorar na história da filosofia e, também aqui, há muitas possibilidades de relação com ela e seus textos, a começar pela própria concepção de filosofia e dos textos e tradições que constituem sua história. É, talvez a forma mais dominante e, inclusive, perigosa, pela sedução que exerce uma história consolidada, eurocêntrica, que pode propiciar formas de trabalho paradoxalmente pouco filosóficas. Em quarto lugar, há os que preferem colocar o acento sobre as habilidades ou disposições que a filosofia alimenta e, como já sabemos, há diversas formas de concebê-las e apresentá-las, desde os que colocam um acento maior em sua elucidação até os que privilegiam sua prática. Por último, em quinto lugar, estão os fazedores de oficinas que colocam ênfase nos problemas filosóficos, com tudo o que essa expressão, “problema filosófico”, tem de polêmica e controversa.

Trata-se de possibilidades que têm suas fraquezas e forças. Não é necessário enaltecer uma e desprestigiar as outras. Há, porém, um princípio incontornável a todas elas: é o próprio professor, o oficinairo que deve buscar sua própria maneira, seu estilo de oficina, aquele que mais se ajusta a seus modos, a seu contexto e aos atores que farão parte dela. Há também um sentido comum que propomos para os diferentes estilos: o filosofar, isto é, o exercício do pensar para além da transmissão de pensamentos; a elaboração dos problemas por cima da explicação dos problemas colocados pelos filósofos;





a criação de conceitos para além da admiração pelas criações conceituais dos filósofos. Estas oposições podem, certamente, ser consideradas exageradas e até falaciosas, na medida em que, poder-se-ia argumentar, os termos enfrentados não se opõem verdadeiramente e, por exemplo, não poderia existir criação conceitual sem admiração pelas criações já realizadas. Aceitamos o argumento, mas trata-se ainda de uma questão de ênfase ou acento que nos parece incontornável para que a beleza das segundas não nos impeça experimentar a potencial força das primeiras.

Preparar-se para uma oficina

A oficina de pensamento é um ofício que dá trabalho, muito trabalho. Não é fácil ou cómodo pensar quando se trata de desnaturalizar os espaços usualmente habitados no pensamento. Ao contrário, pode ser árduo e doloroso esse trabalho de pensar o já pensado, consigo e com outros; o trabalho de atender ao que já parece pensado; de refazer uma e outra vez uma pergunta que parece a mesma pergunta, mas que abre um mundo diferente no pensamento. Não é simples encontrar as mediações entre uma tradição de pensamento atravessada ela mesma por várias tradições e uma realidade que demanda um gesto inusual de pensamento.

Como, então, preparar-nos para uma oficina? Como planejá-la? Como prever o pensar que será experimentado? Como dispor-se? Também aqui há muito a fazer. Mesmo que seja impossível antecipar os caminhos que o pensamento vai tomar; ainda que não seja antecipável o roteiro da recepção dos textos e das perguntas que irão emergir de sua leitura, dos caminhos que eventualmente poderá tomar a discussão filosófica que essas perguntas provocarão, há muito para o qual se preparar, em diversos sentidos. Por um lado, a oficina exige um dispor-se, abrir-se, lançar-se... aos textos, aos problemas, aos conceitos e ao outro que pensa junto. Há um trabalho intenso consigo mesmo a ser feito previamente, em relação ao que se espera de si e dos outros e do espaço compartilhado; não apenas, na seleção e apresentação dos eventuais textos, problemas, conceitos, habilidades e outras ferramentas que se compartilharão com a turma, mas numa certa disposição que esteja aberta a uma relação tão livre e potente entre o ensinar e o aprender.





À primeira vista, o professor ensina e o aluno aprende. O professor dá e o aluno recebe. Mas nessa simplicidade esconde-se um mundo complexo: nem sempre aprendemos o que alguém nos ensina. Nem sempre ensinamos o que alguém aprende. Mais ainda, nem tudo o que se aprende é ensinado. Nem tudo o que se ensina é aprendido. Ensinar e aprender não conformam um processo contínuo, unidirecional, antecipável.

Ensinar e aprender também são conceitos para a filosofia. Não temos como esgotá-los. Mas se, como Heidegger sugere, ensinar tem a ver com “deixar aprender”, então é duplamente difícil ensinar, porque ele exige um duplo aprendizado. Um deles, talvez o mais difícil de todos os aprenderes para um professor, é não determinar ou controlar o que o outro aprende. Estamos um pouco longe do professor que sabe e deseja que seus alunos saibam o que ele pensa que ignoram. Tão longe desse professor quanto o primeiro professor-filósofo daquela tradição dominante: Sócrates. Não que não exista nada a transmitir ou que tudo possa ser pensado impunemente. Mas, sim, uma linha que dá sentido a uma prática: o que o professor-filósofo transmite numa oficina é, sobretudo, uma relação, uma inquietação, uma abertura.

Um professor de filosofia professa textos, problemas e conceitos. Tem coisas para pensar e dizer. Não se cala. Desafia. Lê. Pensa. Escreve. Pergunta. Argumenta. Aprende a se calar. E a dizer novamente. Um aluno se alimenta dos textos, problemas e conceitos. Escuta. É desafiado. Lê. Pensa. Escreve. Pergunta. Argumenta. Aprende a falar. E a escutar diferentemente. À sua própria maneira e com seu estilo, professor e alunos de filosofia aprendem a ler, a problematizar, a criar conceitos para os problemas comuns que eles desejam pensar juntos.







II

FILOSOFIA E METODOLOGIA





O autor

Marcelo Carvalho

Doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo, possui Mestrado e Graduação em Filosofia pela mesma Universidade. Atualmente é professor da Universidade Federal de São Paulo e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Filosofia desta universidade. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Filosofia da Linguagem e da Lógica, atuando principalmente nos seguintes temas: filosofia da linguagem, filosofia da lógica, filosofia antiga, ética.

Uma experiência de ensino de filosofia

Entrevista com Mauricio Langon¹

▲ Marcelo Carvalho

MAURICIO LANGON CONCEDEU ESTA ENTREVISTA A MARCELO CARVALHO NO COLÉGIO MARISTA SÃO JOSÉ, NO RIO DE JANEIRO.

Nela, Mauricio Langon nos expõe a experiência uruguaia de implementação da filosofia no ensino médio – seus desafios, suas peculiaridades, o modo pelo qual essa questão foi enfrentada no Uruguai. Retomando a história da presença da filosofia no ensino médio uruguaio, ele caracteriza a instituição que norteia as diretrizes desse ensino, que é a “inspeção”. A inspeção de filosofia não apenas foi encarregada de fornecer as diretrizes gerais da presença da filosofia no ensino médio, mas também de elaborar e implementar políticas concretas, assim como o material didático de suporte aos professores de filosofia. Além disso, o inspetor de filosofia percorre o país de ponta a ponta, dialogando com os professores do ensino médio, assessorando-os e acompanhando seu trabalho na situação concreta de sala de aula. Essa experiência diversa da nossa é-nos interessante tanto por suas diferenças quanto por suas semelhanças com nossa própria realidade.

Marcelo (M) Vamos conversar com o professor Mauricio Langon, que é professor e pesquisador em filosofia, foi inspetor dessa disciplina nas instituições de ensino médio do Uruguai, e atualmente é membro do conselho

1 Edição e revisão de Bento Prado Neto.



da instituição responsável pela pós-graduação em formação docente no país. Professor Langon, a experiência do ensino de filosofia no Uruguai já é bem antiga, vem de longa data, não é?

Langon (L) É bastante antiga, sim. No que é hoje o nível de ensino médio, ensina-se filosofia no Uruguai desde a segunda metade do século XIX. Quer dizer, dentro das universidades havia estudos que se chamavam preparatórios e, entre esses estudos, a filosofia era uma das principais disciplinas. Posteriormente, a filosofia continuou ininterruptamente a ser ensinada no ensino médio. Quando o ensino médio deixou de depender da universidade, em 1932, ela foi mantida. De modo geral, são sempre três anos de filosofia, com três horas semanais, nos três últimos anos.

(M) Mas hoje, a experiência de trabalho é resultado de uma reformulação que vem da década de 1990, do final do regime militar no Uruguai, e que dá uma característica nova a este trabalho, não é?

(L) Sim. O esquema de trabalho é sempre o mesmo. Classicamente se seguiu, no Uruguai, uma estrutura com modelos franceses, centrados, sobretudo, em temas, em noções. Na época da ditadura militar, a disciplina não foi retirada do currículo, como ocorreu no Brasil e em outras partes, mas muita perseguição fez com que os professores introduzissem mudanças importantes de conteúdo; trabalhava-se sob o medo, sob o terror da ditadura militar. E, nessas condições, o currículo começou a deixar de ter características filosóficas e passou a ter um forte peso de psicologia e a refugiar-se nas temáticas lógicas ou de metodologia científica, em detrimento da filosofia política, da ética, da metafísica, da ontologia etc. E, depois da ditadura, iniciou-se um processo de discussão sobre os programas de filosofia do ensino médio, do qual participaram todos os professores do país. Esse processo de discussão foi articulado pela inspeção de filosofia. Foram produzidos materiais bastante amplos e – foi quando eu me integrei à inspeção de filosofia, em 1991 ou 1992 – começaram a ser articulados novos programas, discutidos em comissões representativas. Eles logo foram aplicados, durante os anos 1993 e 1994, na forma de uma experiência-piloto. No ano de 1995, foram generalizados para todo o país.





(M) E como se estrutura esse trabalho?

(L) Estes programas consideraram a possibilidade de se continuar trabalhando a partir de temas ou de se empregar o método de desenvolvimento da história da filosofia, de origem italiana; mas se preferiu empregar um novo sistema que priorizava o ensino em função de problemas. Quer dizer, primeiro colocamos o problema a ser discutido, o problema sobre cujo conhecimento queremos avançar. E, em seguida, recorremos à elaboração sistemática. Por exemplo, suponhamos que vamos discutir um problema ético. A partir da colocação de um problema pode surgir a oportunidade de se discutir o que é a ética, articulando tal problema em um contexto temático e trabalhando-o a partir dos autores, dos filósofos de todas as épocas. No programa do último ano, exige-se que tenha sido considerado, no transcurso do ano, o pensamento de pelo menos um filósofo da Antiguidade, um da Idade Média, outro da Idade Moderna, algum dos séculos XVIII e XIX, outro do século XX, pelo menos um latino-americano e pelo menos um não-ocidental. Evidentemente, essas categorias não são incompatíveis, e isso não quer dizer que se tenha de trabalhar sete autores durante o ano. Pode-se trabalhar menos; pode-se trabalhar o texto sem trabalhar toda a obra do autor. Procura-se contrapor os autores, colocá-los em discussão sobre o problema. Essa é a ideia da estrutura dos cursos. Nos cursos do último ano, a obrigação do professor é considerar um problema metafísico e um problema ético, levando em conta considerações de tipo antropológico e, em função desses problemas, recorrer, em algum momento, a autores das categorias que indiquei.

(M) A opção foi não adotar essa estrutura histórica de trabalho com a filosofia, mas dialogar com ela através dos textos. E, nessa experiência, os temas são escolhidos pelos professores?

(L) Sim. Em geral, tivemos relativamente pouco apoio inicial na preparação de professores para trabalhar com essa metodologia. Mas algum avanço interessante foi feito, e... vou contar uma experiência. Também trabalhamos no desenvolvimento de manuais que chamamos de “materiais para a construção de cursos de filosofia”. Não que sejam manuais para serem trabalhados pelo estudante: a ideia é que o docente tenha ali um canteiro de materiais para construir seu próprio curso de filosofia. A título de exemplo, o primeiro





tomo que elaboramos começa trabalhando os problemas mais gerais, tratados no primeiro ano do ensino da filosofia, com garotos de quinze anos, aproximadamente. Trabalha-se com “O que é a filosofia?”. Classicamente, entram vários autores que tratam desse assunto. Neste manual são desenvolvidas certas considerações, certos problemas que podem ser postos em discussão: as diferenças para com as ciências e as artes, a temática do mito e do *logos*, algumas questões relativamente clássicas, a filosofia em um sentido estrito e em um sentido amplo, a filosofia considerada como atitude ou como saber, ou como conhecimento filosófico; enfim, esse tipo de questão é posto para ir esclarecendo sempre esse problema. Por exemplo, no manual incluímos alguns textos atuais (relativamente atuais, pois o manual foi feito no início de 1990), textos que tinham a ver com o fim da filosofia (algum texto de Heidegger, algum texto de Fukuyama etc.), para propiciar uma discussão a respeito. E se entrava mais a fundo no problema, tematizando o diálogo filosófico (se a filosofia é ou não diálogo); então contrapúnhamos um texto de Castoriadis, bastante conhecido, com um texto de Deleuze, dizendo exatamente o contrário. E isso servia como guia de leitura e plano de discussão para trabalhar com estes ou outros textos.

(M) A ideia é que o professor use esse material para construir seu trabalho em sala de aula?

(L) E isto se completava com uma exposição já mais sistemática, visando ao professor, de diferentes métodos de análise de textos, diferentes possibilidades de trabalhar com textos distintos. A ideia era continuar esse trabalho com distintas questões pontuais. Então se publicou uma obra sobre ciência e questões tecnológicas, sobre problemas da ciência de ponta nos dias de hoje – vinculando-os inclusive com Heráclito, por exemplo. E nesse ano foi publicada outra obra – não é um projeto, não é uma coisa sistemática – sobre a questão da diversidade cultural; e agora já está muito mais estruturada, com textos com guias para os professores, mas também visando a uma utilização geral (foi publicada em Buenos Aires). E ainda outra obra, de alcance mais modesto, mas seguindo a mesma orientação, para discutir problemas bioéticos, porque a temática da bioética é muito importante na atualidade. Nessa obra, para exemplificar, começamos com quatro casos, relativamente atuais, retirados da imprensa, para, a partir deles, colocar problemas que tinham a





ver com a investigação científica (uma vez que a investigação científica está na base da bioética). Então, por último, perguntamos o que é a bioética, que ramificações ela inclui. E então, finalmente, depois de havermos passado pela discussão do duplo-standard (a ideia de que os padrões de ética médica não devem ser iguais em países ricos e em países pobres), colocamos textos de distintos autores sobre a bioética na atualidade e as declarações sobre ela – a declaração da Unesco, declaração latino-americana de Buenos Aires –, para servirem de instrumento de trabalho para os professores.

(M) E estes textos são acessíveis aos alunos? Eles conseguem ter esse material para ler e trabalhar?

(L) Bom, no Uruguai, temos um problema grande com as edições, pela própria dimensão do país e pelo que isso exigiria se os estudantes tivessem que comprar os manuais. Na prática, esses materiais são fotocopiados pelos professores (e os estudantes normalmente trabalham com a fotocópia). Logicamente, um dos livros foi publicado em noventa e tantos, e é inacessível; – teríamos que pensar numa nova edição. O de bioética acaba de se esgotar e vamos fazer uma nova edição; outros também estão em livrarias e podem ser comprados. Mas não é um manual que o estudante vá utilizar para seguir os temas, um a um, e, no final, fazer a prova. Não tem este sentido, pois não queremos propiciar um ensino de filosofia que consista em aprender por manuais. É justamente o que queremos evitar.

(M) Na verdade, a estrutura de trabalho dá muita autonomia ao professor.

(L) Sim.

(M) Você foi inspetor dessa atividade durante um período. Qual é sua percepção do trabalho desenvolvido pelos professores? E como foi recebido pelos alunos? A experiência dessa relação foi boa?

(L) Sim. Houve muitas dificuldades em um primeiro momento, porque significava uma mudança bastante radical. Gostaríamos de ter tido mais apoio para a formação de professores, naquele momento. Em certo sentido, tivemos esse apoio, houve um avanço. Mas em outros aspectos houve grandes





limitações e os professores tiveram dificuldades, como suponho que terão os professores do Brasil, hoje em dia, que são mandados à guerra armados com um canivete. Mas se fez um esforço muito grande, e o fato de contar com uma instituição como a inspeção foi muito importante, porque o professor e o inspetor podiam dialogar e porque o inspetor tinha a possibilidade de percorrer todo o país, fazer palestras, conversar com os colegas, falar das dificuldades, assessorar e estar ao lado deles. Este processo foi melhorando com o tempo e, de 2003 a 2006, esses programas que estou descrevendo foram reestudados; aí, sim, os novos inspetores puderam trabalhar com um apoio muito forte para a formação docente, porque houve um intercâmbio das distintas experiências dos professores; essas experiências foram publicadas e fotocópias e chegavam a todas as partes por meio da inspeção. Por outro lado, a Associação Filosófica de Uruguai, que reúne os professores de filosofia do país, começou a promover encontros anuais, cursos de verão anuais, encontros especiais de vez em quando, para se trabalhar em cima dessas experiências. Os programas foram se atualizando.

(M) Você poderia contar experiências concretas?

(L) Eu gostaria de relatar a experiência de um dos seminários promovidos para formar colegas. Vou abrir um parêntese, aqui, para que vocês possam entender a situação no Uruguai. No Uruguai, os professores se formam em um instituto chamado Instituto de Professores Artigas. É uma graduação com quatro anos de duração, em que o professor estuda o currículo habitual de uma carreira em Filosofia – história da filosofia, ética, metafísica etc. Há também algumas matérias de índole pedagógica, psicologia da educação, pedagogia etc., e também filosofia da educação. Há uma terceira base, que é a prática docente e a didática na disciplina. Todo professor recebido no Instituto dos Professores passa por três anos de prática docente e didática especial de filosofia, no segundo e no terceiro anos da carreira. E no quarto ano já tem um grupo a seu encargo: não apenas acompanham algumas aulas e um professor, mas atuam como professores sob a supervisão do professor de didática de filosofia.

(M) Desculpe-me por interromper, mas a formação específica em filosofia é separada da formação em filosofia para trabalhar no ensino médio?





(L) Não exatamente. Há dois lugares onde se pode fazer carreira em filosofia. Um é a licenciatura em filosofia (mas licenciatura, para nós, corresponde ao bacharelado de vocês) na Faculdade de Humanidades e de Ciências da Universidade da República, cuja titulação não habilita a lecionar em escolas secundárias. E o outro título é aquele dado pelo Instituto de Professores Artigas, que é equivalente ao que seriam, na França, as Escolas Normais Superiores, que é justamente o que estou tratando de explicar. Os egressos desta instituição saem com um título que os habilita diretamente a lecionar filosofia no ensino médio. É claro, se os professores titulares não forem suficientes, haverá professores para dar a matéria interinamente; pode-se encontrar em algum lugar, por exemplo, um professor que não tenha formação em filosofia e que, contudo, dê a matéria. Isto é cada vez mais excepcional. Esses professores, do mesmo modo que os provindos das Faculdades de Humanidades, podem alcançar a titulação em ensino médio mediante um concurso. Neste concurso se indagam sobre seu saber filosófico, pedagógico e, sobretudo, são ouvidas suas aulas. Gostaria de esclarecer que a maior parte dos professores de filosofia é graduada em filosofia e os que não têm essa graduação são, em sua maioria, concursados e têm muita experiência docente. De modo que o importante, para nós, era trabalhar o aperfeiçoamento, a melhora e a atualização desses docentes, pensando na filosofia no ensino médio. Então se organizaram seminários, cursos. Agora vou contar aquela experiência.

Em Taquarémbo, pedimos emprestada aos jesuítas uma casa de retiro espiritual, situada alguns quilômetros fora da cidade, em suas imediações, para nos concentrarmos durante uma semana e trabalharmos todos os elementos que nos pareciam importantes. Um grupo de vinte professores, de diferentes partes do país, fechou-se ali em um momento de dilúvio universal: chovia de maneira impressionante... Aquilo, para mim, expressou melhor o tipo de coisas que queríamos fazer. Para iniciar o seminário, convidamos um colega, um professor que não tinha formação sistemática em filosofia, um autodidata, um grande leitor e estudioso autônomo, da cidade de Mercedes, e lhe explicamos o que queríamos. Explicamos que queríamos começar por problemas e que queríamos que a formação para os vintes docentes se realizasse discutindo seriamente filosofia. Porque entendíamos que, no nível dos estudantes, era isso que deveria acontecer. E se um professor quiser ensinar diálogo filosófico terá que dialogar filosoficamente; do mesmo modo, se quiser ensinar a escrever terá de escrever e passar pela mesma atividade





da escrita. Então dissemos que a discussão deveria ser filosófica, a partir de um problema colocado e, em seguida, a discussão seria coordenada. Ele disse que tinha entendido. Sentou-se, tomando o mate, enquanto chovia torrencialmente, e começou dizendo mais ou menos o seguinte: “Bem, estou aqui agora, tomando o mate com vocês, compartilhando-o, enquanto vemos esta chuva cair à nossa volta. Se eu não estivesse neste curso, mas em minha casa, sentado na soleira de minha casa, vendo passar pela serra o rio Negro, em cheia, estaria me perguntando se, pela quinta vez no ano, a água do rio iria me forçar a sair de minha casa ou não. Isto é o que eu estaria fazendo agora e é isso o que me está preocupando neste momento: não sei se minha casa estará inundada. Passe o mate a outro”. E continuou: “Isto me traz recordações da filosofia. Heráclito de Éfeso, quando falava que tudo é como um rio que muda, talvez estivesse pensando nas águas avolumadas de um rio como o Negro, angustiado com a mudança constante das situações”. Citou algo de Heráclito, alguns textos e os vinculou ao fato de que tudo muda. A insegurança, a incerteza em que estamos constantemente mergulhados na vida, e que os filósofos – Hegel, por exemplo – querem pensar. Ele tomou um texto de Hegel que tratava conceitualmente da realidade mutante e o comentou diante dos colegas. Retomou o mate e perguntou: “Colegas, só me pergunto, e lhes pergunto: como podemos pensar uma realidade que muda com conceitos que não mudam?” Fez-se silêncio, ninguém se atrevia a falar. Um colega pediu a palavra e disse: “O senhor comentou aqui esse pequeno texto de Hegel e não estou de acordo com a interpretação que deu. Porque Hegel, na Ciência da lógica, diz...”. – “Um momento, não se ofenda, não se aborreça. Não perguntei o que disse Hegel; não quero discutir agora com vocês a filosofia de Hegel. Perguntei como podemos pensar uma realidade que muda com conceitos que permanecem imutáveis.” Outra colega pediu a palavra e disse: “O que você disse me parece muito interessante, para trabalharmos com os alunos. Porque então poderíamos colocar uma atividade na qual os alunos trabalhariam...”. – “Perdoe-me, professora, não estou perguntando que atividade poderíamos propor para trabalhar com os alunos sobre o pensamento de Heráclito; estou perguntando a você como poderíamos pensar uma realidade que muda com conceitos que não mudam?” Daí se fez silêncio. Ao fim de três ou quatro minutos, todos nós estávamos discutindo um problema filosófico fenomenal, dando-nos conta do pouco que sabíamos e aproveitando o saber dos outros. Então se discutiu por várias horas, argumentando, re-





correndo a diversos autores em um momento ou outro, discutindo, às vezes, acaloradamente. Isto nos deu um modelo que permitiu que prosseguíssemos trabalhando nos sete dias seguintes, dias inteiros. Esse trabalho nos permite, ao mesmo tempo, pensar nossas aulas com os alunos, para fazer com que eles dialoguem. Não que eu tenha o resultado e vá dizer: “Veja o que disse Hegel...” e mostrar como interpretá-lo. Porque o que disse Hegel está nos textos e como ele deve ser interpretado também pode ser motivo de discussão entre muitos – e é sempre possível que se chegue, em determinado momento, a aprofundar isso. Esse exemplo serve para se ver um modelo.

(M) Para se ver a concepção de ensino que foi proposta... E sobre a relação com os alunos? Essa sua experiência de inspetor certamente resultou em um diálogo muito próximo com os professores a respeito do contexto da sala de aula, da relação com os alunos, da recepção da filosofia. Que impressões você traz dessa experiência?

(L) Sim. Habitualmente funciona, e funciona bem. Depois contarei sobre a dificuldade que encontramos. O alunato atual não é mais aquele de cinquenta anos atrás. Aquele que tinha certa carga...

(M) O aluno também muda, não é?

(L) É claro. Aquele tinha alguma carga de conhecimentos de cultura geral e, de algum modo, valorizava a cultura; de algum modo, entendia que por meio da educação ele poderia viver melhor, alcançar, por exemplo, um nível social superior ao de seus pais; podia se desenvolver mais plenamente como ser humano, em qualquer campo. Pois não estamos falando de filosofia para quem vai se dedicar à filosofia; estamos falando de filosofia para o ensino médio. O problema que hoje encontramos no ensino médio é que aparecem muitos garotos sem esta bagagem cultural; às vezes sem um bom manejo da língua; às vezes – quase sempre – com a ideia de que a educação não serve para nada. São formados pela televisão muito mais do que pela escola. Isso representa um desafio específico. O problema é como os docentes os encaram. Mas acredito que com este tipo de metodologia que estamos propondo, os problemas dos garotos aparecem junto com os problemas filosóficos. Não é como um louco que dissesse que tudo, como a água, é um rio no qual





não podemos nos banhar duas vezes... E decorar que Heráclito disse que..., e Tales de Mileto disse que..., e aprender os nomes difíceis dos filósofos. Trata-se, isto sim, de visualizar o problema profundo, real e humano em cada filósofo, tomando como base meu problema existencial real, profundo e humano. Aquele colega escolheu um problema metafísico, não um problema ético ou político, que talvez fosse mais imediato. Não um problema bioético, mas um problema puro e duro da filosofia. Esse problema puro e duro da filosofia são as tantas famílias desalojadas na cheia do rio. Esse é o problema que todo mundo tem na vida em um mundo que muda. O docente muda e os alunos, também.

Com respeito ao problema dos vínculos com os alunos, parece-nos claro, na docência de filosofia, que devemos procurar estabelecer uma relação de diálogo, de amizade, de proximidade, mais do que uma relação de superioridade. Nesse sentido, vou contar outra experiência. Porque vocês me pediram para falar de experiências. Então, sinto-me livre para fazer o que gosto.

Certa ocasião, fui visitar, como inspetor, a cidade de Artigas, que fica em frente a Quaraí, na fronteira com o Brasil. Nessa cidade, assisti às aulas de uma professora que não tinha formação em filosofia. Creio que era psicóloga de formação; não sei se era diretora de escola. Ela estabelecia uma relação bonita com os alunos. Suas aulas eram muito agradáveis, mas nelas a temática filosófica propriamente dita não aparecia. Depois de assistir às suas aulas, fiz-lhe algumas observações. Depois, numa conversa com os professores, outra colega, quando terminamos, se aproximou de mim e disse: “Você viu essa colega? Ela vai renunciar às aulas de filosofia, porque disse que é incapaz de satisfazer o nível de exigência que você está propondo”. Eu disse que minha intenção não tinha sido a de provocar esse efeito, de maneira nenhuma. –“Pois foi esse o efeito que você provocou. Ela disse que as exigências são muito altas para ela e que já não se sente capaz.” Bem, mas eu assisti à sua aula, vi que estava bem, avalei-a como boa professora; não como muito boa, não como excelente, mas boa, e creio que pode melhorar e lhe disse o caminho. Voltei à cidade alguns meses depois (por outro motivo, não para visitar professores) e aquela professora se aproximou de mim e disse: “Inspetor, da última vez que nos visitou, não entendi muito bem o que você nos estava sugerindo. Então, nesta noite tenho uma aula com uma turma do noturno; tomei a liberdade de convidar outros colegas e a diretora do instituto para assistirem à aula, e gostaria que você a ministrasse”. “O que devo fazer?”,





perguntei a outro colega. E ele disse para que perguntasse a outra colega (é a pessoa mais sensata que conheço e tornou-se inspetora de filosofia depois de mim). O que fazer? Contei-lhe meu problema e a colega me disse: se a professora não sabe o que é filosofia, trabalhe esse tema com os alunos. Boa ideia. Escrevi um plano de aula e, à noite, tivemos a aula com os estudantes. Disse-lhes: “Vamos trabalhar sobre o conceito de filosofia, sobre o que é filosofia. E quero que cada um de vocês faça duas coisas. Primeiro, digam o que é, para vocês, a filosofia;— não a definição clássica, mas o que ela é para cada um. E segundo: deem-me um exemplo do que poderíamos aplicar de seu curso de filosofia não fora da aula de filosofia, mas fora da situação escolar, em um problema do mundo”. Eles trabalharam em grupos e depois passaram uma lista do que haviam feito. “A filosofia é a mãe de todas as ciências”; “filosofia é o amor à sabedoria”... Respondi: “A mim não importa se ela é mãe ou tia; o que lhes perguntei é o que é a filosofia para cada um de *vocês*”. E um garoto disse: “É a mãe de todas as ciências”... Passamos, então, aos exemplos (exemplos de aplicação da filosofia): praticamente não havia exemplos. Mas havia um exemplo na lousa que, para mim, brilhava como uma luz. Dizia: “serviu-me, pelo menos, para saber se meu cachorrinho, quando recebe a comida, segrega saliva por instinto ou por hábito”. Eles já haviam trabalhado as experiências de Pavlov com cachorros, o que nada tinha a ver com o que eu estava dizendo... Este não era um problema filosófico realmente... Eu disse: “Isto é um problema para você?” E o garoto me perguntou: “Mas o que é um problema?” —“É uma dessas coisas que não o deixam dormir. Pense um pouco e me diga um problema que não o deixa dormir.” O garoto pensou um pouco e disse: “Por que tenho uns professores ao invés de outros?” —“Está bem, mas deve haver um problema mais profundo.”— “Por que tenho os pais que tenho e não outros?” —“Isto já é mais interessante para pensar como problema. Mas deve haver algum outro problema.”— “O que vai acontecer comigo quando eu morrer?”, disse o garoto. E um garoto, do outro lado da sala, disse: “O que importa o que vai acontecer quando você morrer?” E outro disse: “Não me importa porque sou muito jovem e esse é um problema de velho”. E outro disse: “Na realidade, como não vai se importar com o que vai acontecer quando você morrer, se, conforme o que você acreditar, sua vida vai ser outra?” Estava armada uma discussão filosófica. Soou o sinal e todos entenderam que era uma discussão de filosofia e que era um problema filosófico. Então, o que era um problema filosófico ficou





claro através desse exemplo. Mas gostaria que me fizesse perguntas sobre problemas que lhes interessam.

(M) Uma questão importante para nós é a forma como a filosofia se insere no contexto da escola. Como ela dialoga com as outras disciplinas, com as outras áreas próximas a ela. Sei que no Uruguai há uma experiência interessante nesse sentido, não é?

(L) Sim. Porque isto foi e é um problema sério, e há vários modos de ser encarado. A experiência feita no Uruguai teve essa característica. Em determinado momento, as autoridades educativas consultaram a Associação dos Professores de Filosofia e outras associações sobre como deveria ser o programa da matéria em educação secundária, que sentido tinha e por que essa disciplina devia ser ensinada no ensino médio etc. Então elaboramos um documento que foi muito discutido, um documento muito amplo. Entre outras coisas, inserimos nesse documento o conceito ao qual chamamos “função filosófica”, tomando este termo da ideia de “função utópica”, avançada pelo filósofo argentino Arturo Andrés Roig. Roig disse que alguns discursos são utopias, imaginam sociedades futuras. Outros discursos não são utopias. Mas em qualquer discurso pode-se estudar sua função utópica, como ele se coloca ante o futuro. Tomando essa ideia, nós dissemos: há uma disciplina que se coloca no plano de estudo, no currículo, que se chama “filosofia”, mas há uma função filosófica que consiste em investigar os problemas a fundo, radicalmente, e não em renunciar à razão; consiste em argumentar e discutir os problemas mais difíceis. E essa função filosófica não pode ser preenchida por uma disciplina.

(M) Está presente nas outras também.

(L) Se quisermos ter cidadãos críticos, capazes de participar, de pensar por si mesmos, de não se deixar levar pelos outros, capazes de argumentar, de raciocinar, de saber colocar-se diante da autoridade etc., então devemos ter um elemento filosófico que atravesse todo o currículo. Não aquele dado pelos professores de filosofia. Uma função filosófica. É inútil que em filosofia façamos as coisas criticamente se em geografia se ensinar somente a decorar os nomes dos países e suas capitais. Certamente, os professores de geografia





não fazem isto hoje – muitos deles cumprem muito bem com sua função filosófica, ensinando a pensar casos geográficos; o mesmo podem fazer, in-substituivelmente, os professores de história, ensinando a pensar historicamente; os professores de matemática...

(M) É com isso que vocês se propuseram a dialogar, não é? É com esta atividade que a filosofia se propôs a dialogar?

(L) Fizemos isso pensando que há que se transformar o modo de ensinar as disciplinas e há que se articular essa transformação. Então colocamos que seria bom que em cada disciplina se fizesse o mesmo – ideia do filósofo francês Edgard Morin –, para que cada disciplina pense sobre os problemas de sua disciplina, seus limites disciplinares, suas potencialidades futuras, as críticas que ela pode fazer a outras, e reflexões sobre as críticas que as outras disciplinas possam fazer a ela própria. Dez por cento do currículo seria dedicado a isto. Por certo, esta parte da proposta não foi aceita pelas autoridades. Mas foi aceita outra, que pensava um espaço curricular que permitisse colocar em diálogo tudo isso que vem das diversas disciplinas, um espaço curricular que, no médio prazo, formasse professores, de diversas disciplinas, especialmente para fazer isto, e que permitisse o enriquecimento do diálogo em aula. Isso de forma muito reduzida, um só ano, o primeiro, uma hora por semana, com o nome de “espaço de crítica aos saberes”...

(M) Que é trabalhado tanto pelo professor de filosofia como também por outros, não é?

(L) Na prática, não. Só foi trabalhado por professores de filosofia, que se entendia serem formados para isso. Quer dizer, nossa proposta não se articulou completamente. Mas esta experiência prática de professores de filosofia, trabalhando em oficinas uma hora por semana, sobre problemas que vêm dos diversos saberes e das diversas ciências, serviu muitíssimo, inclusive para melhorar a prática dos próprios professores de filosofia, obrigando-os a abrir-se interdisciplinarmente e obrigando-os, de todo modo, a necessitar da ajuda dos outros para poder trabalhar, por exemplo, um problema bioético.

(M) Obrigado, Maurício.



Os autores

Humberto Guido

Professor Associado do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia (DEFIL/UFU), desenvolve atividade de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Filosofia (Mestrado) e Educação (Doutorado), orientando projetos de dissertação dedicados à obra do pensador italiano Giambattista Vico, e teses de doutoramento no âmbito da Filosofia da Educação e da Epistemologia das Ciências Humanas. Licenciado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1988), doutorou-se em Educação na área de Filosofia da Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (1999, bolsista da CAPES, Programa PICDT). Em 2007 obteve bolsa do CNPq (Bolsa PDS/CNPq) para a realização do estágio de pós-doutorado no Departamento de Filosofia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (2007-2008). Desde 1997 coordena o Grupo de Estudo da Filosofia Social de Giambattista Vico. Na esfera administrativa da UFU exerceu a chefia do Departamento de Filosofia (1999-2002), a direção da Faculdade de Artes, Filosofia e Ciências Sociais (2003-2007). Atualmente é o diretor da Editora da Universidade Federal de Uberlândia EDUFU.

Silvio Gallo

Bolsista de Produtividade em Pesquisa 1D. Possui graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1986), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1990), doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1993) e livre docência pela Universidade Estadual de Campinas (2009). Atualmente é professor associado (MS-5) da Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: filosofia francesa contemporânea e educação, ensino de filosofia, ensino médio, filosofia e transversalidade, anarquismo e educação.

Walter Omar Kohan

Bolsista de Produtividade em Pesquisa 1D. Walter Omar Kohan concluiu o doutorado em Filosofia – Universidad Iberoamericana em 1996 e, entre 2005 e 2007 realizou pós-doutorado na Universidade de Paris VIII. Atualmente é professor titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e do Prociência (UERJ/FAPERJ). Foi Presidente do Conselho Internacional para a Investigação Filosófica com crianças (ICPIC), vice-coordenador do GT de Filosofia da Educação de ANPED e Coordenador do GT *Filosofar e ensinar a filosofar* da ANPOF. Publicou mais de 50 trabalhos em periódicos especializados e anais de eventos em vários países. Possui mais de 30 capítulos ou livros publicados. Coordena Projeto de Extensão em Escola Pública (*Em Caixas a Filosofia en-caixa?*, UERJ/FAPERJ) e Projetos de Pesquisa Interinstitucionales junto a Universidades Nacionais (CAPES-PROCAD) e Internacionais (CAPES-COFECUB). É representante pela América do Sul na Rede de Pesquisadores L'état de droit saisi par la philosophie de l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF). É orientador de mestrado, doutorado e pós-doutorado nas áreas de ensino de filosofia, infância e filosofia da educação. Em suas atividades profissionais interagiu com mais de 50 colaboradores em coautorias de trabalhos científicos.

Princípios e possibilidades para uma metodologia filosófica do ensino de filosofia: história, temas, problemas

▲ Humberto Guido, Silvio Gallo, Walter Omar Kohan

I. Método e ensino de filosofia

1. ORIGENS DE UMA PALAVRA E DE UM CONCEITO

A palavra método é de origem grega e é composta por duas palavras: a preposição *metá*, que significa “em meio a”, “junto a”, “entre” e o substantivo *hodós*, com o significado de caminho, passagem, viagem.

Em seus primeiros usos, *methodos* tem o sentido de um caminho que se anda junto, uma procura de conhecimento conjunta, uma investigação e também o modo pelo qual se realiza essa procura ou investigação de forma tal que, em nossa área, o método faria referência aos caminhos, às passagens que é preciso andar ao ensinar filosofia. Nesse sentido, se a filosofia e seu ensino são um trabalho que se faz no pensamento, o que a pergunta pelo método questiona é justamente por onde andar no pensamento quando se ensina (e se aprende) filosofia. Quais caminhos seria necessário percorrer para ensinar e/ou aprender filosofia?

A pergunta pelo método é, então, em sua origem, uma pergunta espacial, geográfica e que chama a pensar certo deslocamento no espaço do pensar: de



que maneira percorreu-se nele um caminho que possibilitou uma aprendizagem ou um ensino? Quais passagens no pensamento propiciaram e possibilitaram uma aprendizagem ou um ensino de filosofia? Por quais espaços do pensar se transitou para chegar a aprender ou ensinar filosofia?

Em outro sentido, a pergunta poderia ser compreendida como uma questão didática: quais procedimentos, recursos, estratégias favorecem o ensino e a aprendizagem de filosofia? Ou, nos termos do parágrafo anterior: de quais maneiras seria possível provocar esses deslocamentos no pensamento? A questão parece simples e indiscutível. Porém ela tem propiciado muitos equívocos: poder-se-ia entender a didática como uma dimensão meramente técnica, como um conjunto de procedimentos que, aplicados, levariam ao ensino e/ou aprendizagem de filosofia. Seria como traçar um mapa e, nele, uma rota para chegar a um lugar, como faz um GPS ou um programa na internet. Bastaria fornecer o endereço de chegada e o programa indicaria o melhor caminho.

Porém, eis que começam os problemas: no ensino de filosofia não é tão fácil ou tão conveniente antecipar um endereço de chegada, e no caminho do pensamento as estradas não estão tão nitidamente delimitadas. Mais ainda, fazer do ensino de filosofia algo técnico seria aferir uma dimensão incontornável da própria filosofia: muito provavelmente, se pudessemos revolver tecnicamente como ensinar filosofia, acabaríamos por ensinar outra coisa, mas não filosofia. Assim, a questão do como ensinar filosofia não pode estar dissociada de outras questões não menos complexas e que dizem respeito aos dois termos em questão: “o que é a filosofia?”; “o que significa(m) ensinar (e aprender)?”. Tentaremos explicitar essa relação nas seções seguintes do presente texto.

2. ENSINAR A PENSAR FILOSOFICAMENTE E NOS OUTROS SABERES

Costumamos ler que a filosofia é uma disciplina muito especial, diferente de todas as outras. É verdade. Mas isso também é verdadeiro para todas as outras disciplinas. Todas são especiais, sobretudo se pensamos no que pode significar aprender. Consideramos que o aprender não pode estar dissocia-





do daquilo que se aprende. Assim, quando se aprende história de verdade, aprende-se a pensar historicamente; quando se aprende matemática em sentido forte, aprende-se a pensar matematicamente; quando se aprende filosofia a sério, aprende-se a pensar filosoficamente. Nesses casos, não é apenas um conteúdo que é aprendido; não se trata apenas de uma diferença de objeto entre disciplinas; há um caminho específico no pensamento que se aprende a percorrer em cada caso. É claro que num outro sentido ali também se apreendem conteúdos. Contudo, consideramos que se trata de uma aprendizagem derivada: quando aprendemos história, aprendemos também, sem dúvida, uma série de acontecimentos históricos, datas, processos, situações, relações entre eventos; mas o mais importante que aprendemos – que nos permite aprender muitas dessas outras coisas – é a pensar desde uma perspectiva histórica; a pensar *com* a história; a não poder pensar sem ela. Em outras palavras, aprendemos a colocar a história como foco, como se ela conduzisse nosso pensamento nesse caminho de aprendizado. Aprendemos, assim, a pensar de certa maneira, histórica, uma questão que poderia ser pensada também desde outras perspectivas. Certamente, aprender a pensar historicamente abre um mundo de possibilidades: há inúmeras maneiras de se pensar com a história.

Algo semelhante poderia ser dito da matemática. Claro que quando aprendemos matemática, aprendemos uma série de operações e informações: aprendemos a adição, a subtração, a potenciação, a divisão, a multiplicação... Aprendemos propriedades de figuras e números; também sabemos regras e leis que nos permitem obter diversos conhecimentos; contudo, o mais importante que aprendemos é certo modo de andar no pensamento: uma sensibilidade para pensar segundo as formas da matemática; certo olhar matemático de mundo e suas circunstâncias. Mais uma vez, mesmo que não seja tão evidente quanto no caso da história, também há (inúmeras) formas de pensar matematicamente.

Finalmente, poderíamos concluir algo da mesma ordem para a filosofia. Com ela aprendemos muitas coisas: a situar os filósofos em determinados contextos e a partir de problemas específicos; a estabelecer relações entre categorias e acontecimentos; a perceber como foram colocados determinados problemas e criados conceitos a partir deles. Enfim, muito aprendemos em filosofia, mas tudo isso é possível quando aprendemos algo que permite esses desdobramentos: o pensar filosoficamente. Talvez seja ainda mais nítida a





possibilidade de infinitos modos de pensar desde uma perspectiva filosófica. O que importa é uma diferença de ordem e não de matiz entre dois modos de ensinar e aprender filosofia: quando o que se aprende é a filosofia produzida por outros e quando o que se aprende é a produzir filosofia; se no primeiro caso apropriamo-nos de um pensamento, no segundo aprendemos a pensar com a filosofia; desde *uma* perspectiva filosófica, de uma maneira em que só a filosofia pensa.

Uma questão interessante e difícil de precisar é justamente em que consiste essa especificidade da filosofia; certamente, a questão é relevante não apenas na filosofia, mas em todas as outras áreas: o que significa aprender a pensar *historicamente*? Qual o sentido específico de se aprender a pensar *matematicamente*? Em que é único e singular aprender a pensar *filosoficamente*? Resulta manifesto que apenas estamos ilustrando a questão. Os exemplos poderiam se multiplicar: o que significaria pensar de um modo musical? ou literário? ou religioso? ou artístico? ou científico? O que significaria aprender a pensar segundo cada uma dessas possibilidades do saber?

3. APRENDER E ENSINAR A PENSAR FILOSOFICAMENTE: A PERGUNTA FILOSÓFICA

Por razões evidentes, já que se trata de nosso campo temático, vamos nos concentrar especificamente na filosofia. O que significa aprender a pensar filosoficamente? Para considerar esse aspecto, não há como não considerar a especificidade do pensar filosófico, o que nos remete, fatal e irremediavelmente, à pergunta: *O que é a filosofia?* Esta é uma pergunta polêmica. De alguma forma, cada filósofo a responde de maneira diferente, pelo menos quando esse filósofo instaura uma tradição. Assim, as escolas ou tradições de pensamento inauguram um modo de entender a filosofia; e aprender a pensar filosoficamente é aprender a pensar segundo um modo de entender a filosofia, segundo uma escola de pensamento.

Parecemos estar num círculo sem saída, porque responder a pergunta sobre a especificidade do pensar filosófico exigiria alguns pressupostos sobre o que é a filosofia. Assim, não poderíamos responder como ensinar filosofia a não ser a partir de *uma* filosofia. Contudo, algumas distinções podem nos





ajudar a estender o alcance das afirmações anteriores, na medida em que atravessam diversas escolas de pensamento e, assim, distintas maneiras de compreender o que é a filosofia.

Pensemos, por exemplo, na distinção entre a filosofia como exercício, prática ou experiência e a filosofia como saber, conteúdo ou teoria. É notório que todas as filosofias produzem filosofia, no sentido de promover saberes, na forma de perguntas ou respostas. Isso vale ainda para aqueles casos em que a filosofia está longe de ser um saber enciclopédico. Pensemos em contextos nos quais a filosofia ainda não era enciclopédica; por exemplo, consideremos o caso de Sócrates, com seu saber de ignorância; ou de Diógenes, com suas práticas contestatórias; ou ainda da douta ignorância de Nicolau de Cusa. Em todos esses casos, há uma filosofia que emerge de uma prática, o que significa um modo de responder a pergunta *O que é a filosofia?*, que pode ser expresso tanto num sentido discursivo quanto num modo de viver uma vida filosófica que produz aquele saber consagrado na tradição da história da filosofia.

4. O PROFESSOR DE FILOSOFIA E SEUS DUPLOS

O caso de Sócrates é ilustrativo e também interessante porque, de certo modo, ele instaurou uma tradição ainda presente entre nós. É ainda mais significativo porque o que Sócrates instaura é um modo de entender o ensino de filosofia e a posição de quem ocupa o lugar de ensinar (e de aprender). Sócrates é um exemplo de que exercer a filosofia significa ensiná-la, ou, dito em outras palavras, o filósofo e o professor de filosofia confundem-se.

Com efeito, é extremamente forte a imagem que Sócrates brinda em sua defesa, na *Apologia de Sócrates*, de Platão. Nesse texto, temos as primeiras aparições da palavra “filosofia” e a primeira situação na qual ela descreve-se a si mesma. Ela aparece justamente acusada de ensinar de maneira tal a corromper os jovens. A filosofia se apresenta publicamente, pela primeira vez, acusada de ser uma pedagogia corrosiva: ela mal formaria os jovens espíritos da cidade. A política a acusa e a filosofia deve se defender. A própria filosofia está em risco: a pena pedida é sua morte.

Sócrates defende-se mostrando um percurso andado, apresentando um caminho de investigação. Sugere que nesse caminho encontram-se as raízes





das acusações contra ele. Sócrates estaria sendo acusado por um modo de andar no pensamento. Por isso ele interessa tanto a nós, professores de filosofia, porque a acusação contra ele diz respeito às nossas questões “metodológicas”. Um amigo diz a Sócrates que o oráculo teria afirmado ser ele o mais sábio de todos. Sócrates inaugura uma relação com a verdade do oráculo: há que sair na busca de sentido; não há como negar ou esperar que se confirme a sentença oracular: há que se investigar o enigma; e Sócrates afirma que investigou a si mesmo conversando com outros. Dá exemplos desses outros: políticos, poetas, artesãos ou técnicos.

O embate de Sócrates com esses atores é também o embate entre modos diferentes de se caminhar. São caminhos que vale a pena considerar porque eles têm ecos no presente. A política é a possibilidade de uma projeção social concreta e acabada para o ensino de filosofia, de uma produtividade comprometida com a transformação do estado de coisas; é a extensão de um sentido, utilidade ou produto social tangível; assim, a política é o duplo da filosofia na *pólis* e seguir os caminhos da política é a primeira tentação de um professor de filosofia; a poesia é a própria dimensão estética da filosofia, a que mais especificamente a aproxima da arte, do desinteresse e do sublime; é a consumação da palavra pela e na própria palavra. A poesia é o duplo da filosofia na linguagem e tornar-se um poeta é a tentação última de um professor de filosofia. Finalmente, a técnica é a sedução de um método que torne a filosofia produtiva, eficaz, desde a própria didática até uma finalidade ditada pelo mercado, pela ciência ou desde qualquer outro marco externo; é o predomínio de uma ordem que pretende regular-se a si mesma e, em particular, o próprio pensamento; a técnica é o duplo instrumental da filosofia e converter-se em um técnico é a tentação persistente de um professor de filosofia. De modo que os três adversários históricos de Sócrates ecoam três duplos atuais do professor de filosofia.

5. O QUE SIGNIFICA ENSINAR FILOSOFIA? O SABER E A IGNORÂNCIA

O caso é que Sócrates funda um lugar diferenciado e de fato enfrentado a esses caminhos. Coloca-os numa calçada e coloca-se na calçada oposta. Seus





modos de andar seriam opostos. Inverte as coisas: se para eles o saber sabe e a ignorância ignora, para Sócrates, a sabedoria ignora e a ignorância sabe. Com efeito, no caminho da filosofia a sabedoria não está no saber, mas numa relação vivida com o saber e seu duplo, a ignorância. Eis o mito de Sócrates, o primeiro professor de filosofia: mais do que um saber, a filosofia ensina uma relação entre o saber e o ensinar filosofia; é praticar com outros essa relação com o saber e com a ignorância.

A partir desse princípio, aparecem as marcas de um modo de andar o pensamento; se os profissionais da educação sabem e instruem no seu saber, o que Sócrates faz é interrogar, examinar e confutar seus interlocutores, ora mostrando que eles acreditam saber o que de fato não sabem; ora evidenciando que eles valorizam o que, na verdade, tem pouco valor; ora manifestando que eles cuidam do que não é tão importante cuidar e descuidam do que não poderiam descuidar. De modo que o caminho de Sócrates não se conforma em levar para si uma relação com o saber; busca levá-la também aos outros caminhantes, problematizando o que eles cuidam, atendem e pelo que se interessam.

Na *Apologia*, Sócrates responde à acusação pedagógica negando haver exercido o papel de mestre. Diz, literalmente, “nunca fui mestre de ninguém” (*Apologia de Sócrates*, 33a). Justifica esta negação com três razões: a) não recebe dinheiro de quem deseja escutá-lo nem discrimina seus eventuais interlocutores por sua idade ou por suas riquezas, como outros fazem; b) não prometeu nem jamais ensinou a ninguém conhecimento (*máthema*, 33b) algum; c) se alguém diz que aprendeu (*matheîn*, 33b) dele em privado algo diferente daquilo que afirma diante de todos os outros, não diz a verdade, já que Sócrates afirma se comportar e falar o mesmo em conversas pessoais e em público.

Leia com atenção, professor de filosofia: Sócrates afirma que ele não foi mestre de ninguém e, ao mesmo tempo, que ninguém pode dizer que aprendeu com ele algo diferente em público ou em privado; ou seja, afirma que não foi mestre de ninguém, mas que muitos aprenderam com ele. Sócrates quer se diferenciar dos caminhos que seguem os profissionais do ensino, os que cobram por ensinar e os que afirmam ensinar um conhecimento que os que aprendem com eles não sabem. Sócrates, o professor de filosofia, não ensina um conhecimento ou saber, mas os que andam seu caminho com ele aprendem uma relação com o saber.





Assim, Sócrates outorga uma especificidade ao professor de filosofia: ele não transmite um saber, mas possibilita aprendizagens, por meio de uma palavra que interroga, examina e confuta. O professor de filosofia não ensina como o professor que transmite um saber que o aluno ignora; ao contrário, ele precisa não ensinar dessa forma para que outro possa aprender; ele não transmite um saber, mas possibilita problematizar uma relação ao saber (e à ignorância).

6. OS PRINCÍPIOS DE UM CAMINHO DO ENSINAR FILOSOFIA

Muitos estudiosos têm procurado fixar um método socrático. Fala-se de maiêutica, intelectualismo, diálogo, como princípios metodológicos que conformariam um modo socrático de exercer a posição docente. Porém, uma leitura atenta dos testemunhos mostra uma figura complexa, paradoxal, impossível de fechar numa figura monocórdia, uniforme, consistente.

Com efeito, Sócrates transita por caminhos encontrados; diz que não sabe, mas sabe que não sabe e se o saber dos outros pode ou não ser sabido; diz que se investiga a si próprio, mas parece não aceitar ser confutado; afirma o valor do exame, mas não parece disposto a examinar o que seus interlocutores não querem aceitar... enfim, não há um Sócrates, mas muitos modos, encontrados, de transitar o caminho da filosofia sob esse nome.

Contudo, alguns princípios parecem subsistir para pensar, contemporaneamente, a questão metodológica do ensino de filosofia. Eles se encontram no que poderíamos chamar de as principais possibilidades de pensar a metodologia do ensino de filosofia: 1. a abordagem histórica; 2. o enfoque temático; 3. o ensino por problemas.

Se pensarmos em termos de organização curricular, teremos ao menos três eixos em torno dos quais poderemos construir um currículo de filosofia: um *eixo histórico*, um *eixo temático* e um *eixo problemático*.

No primeiro, organizamos os conteúdos de filosofia seguindo uma cronologia histórica. O problema, nesse modelo, é que é grande a chance de se cair num ensino enciclopédico, apresentando um desfile de nomes de filósofos, pensamentos e datas. E, no contexto de um currículo já muito conteudista, a filosofia é vista como apenas um conteúdo a mais.





No segundo, elegemos temas de natureza filosófica, como a liberdade, a morte ou outro qualquer, sendo que podemos ou não tratá-los numa abordagem histórica. Algumas temáticas são geralmente consideradas específicas da filosofia diante de outros saberes. De qualquer forma, os conteúdos são apresentados de forma temática, numa tentativa de torná-los mais próximos da realidade vivida pelos jovens.

Por fim, na terceira alternativa, os conteúdos são organizados em torno dos problemas tratados pela filosofia, que, por sua vez, se recortam em temas e podem ser abordados historicamente. Essa abordagem abarca as duas anteriores, na medida em que permite tanto o acesso aos temas filosóficos mais relevantes quanto à história da filosofia. Mas também avança para além delas, pois toma a filosofia como uma ação, uma atividade, posto que se organiza em torno daquilo que motiva e impulsiona o filosofar, isto é, o problema.

A seguir, explicitaremos cada uma dessas possibilidades.

II. O ensino da filosofia e a abordagem histórica

1. A FILOSOFIA ANTES DA ESCOLA

O ensino da filosofia é anterior à sua escolarização. Esta frase faz pensar. Significa dizer que a filosofia existiu e existe mesmo que não esteja inserida na grade curricular do sistema escolar. Na vida brasileira, a mobilização pela inserção da filosofia no ensino secundário contou com o empenho decisivo de docentes e estudantes que durante mais de duas décadas estiveram empenhados na promoção de uma nova mentalidade cultural, capaz de contribuir para que os adolescentes tenham contato com a atividade filosófica e encontrem em sua prática os fundamentos da reflexão sobre a condição humana e os desafios existenciais peculiares a esta faixa etária.

No momento em que a filosofia está, definitivamente, integrada aos saberes escolares, é chegado o momento da discussão relativa a seu ensino. O primeiro problema a ser tratado é a constatação que abre este texto: a filosofia





é anterior à sua escolarização. Neste momento, esta afirmação quer sugerir que a prática filosófica antecede e ultrapassa o espaço escolar, contudo, sua inserção na escola é oportuna para o aprimoramento cultural e a melhoria constante dos sistemas educacionais.

A escolarização da filosofia ocorreu lentamente, com o passar dos séculos. Durante a Idade Média não havia um sistema de ensino estatal, pois a estrutura política da sociedade ainda não havia alcançado o patamar das organizações estatais das nações modernas. A escolarização tornou-se parte integrante do cotidiano a partir do século XVIII, graças a diversos fatores articulados, entre eles a introdução do modo de produção capitalista e um novo surto de crescimento da vida urbana. Até então, a instrução dos filhos era privilégio dos segmentos mais abastados da sociedade, que tinham condições de contratar professores particulares que se encarregavam da educação formal das crianças, adolescentes e jovens. Na Baixa Idade Média, entre os séculos XI e XIV da Era Cristã, surgiram as primeiras universidades, que foram constituídas pelos estudantes interessados no aprofundamento dos estudos. Eram os próprios estudantes que buscavam, entre os homens letrados, os mais distintos pelo saber superior.

A carreira universitária não era tão variada; havia poucas opções: Teologia, Matemática, Direito e Medicina. Os que concluíam os estudos universitários recebiam o título de doutor em Filosofia, pois a Filosofia era sinônimo de sabedoria humana por excelência. Passados alguns séculos de vida universitária, a sociedade do Ocidente introduziu uma faixa intermediária entre a educação doméstica e o ensino superior. Foi assim que surgiu o ginásio e o secundário modernos. Eram cursos de humanidades nos quais se aprofundavam as noções recebidas dos professores particulares no ambiente familiar. Esta modalidade de educação escolar era vista como educação filosófica, pois seus componentes eram ministrados recorrendo-se às lições dos filósofos. Graças aos pensadores clássicos (Platão, Aristóteles, Cícero, Sêneca, Lucrécio, Santo Agostinho, entre outros), sucessivas gerações foram educadas e preparadas para a universidade.

O currículo escolar era composto de dois ciclos de estudos; o primeiro era composto por lógica, retórica e gramática. Estas disciplinas compunham o *trivium*, que era destinado à educação da mente e ao aprimoramento da linguagem e equivalia ao antigo ginásio. No segundo ciclo, equivalente ao secundário, eram ministrados conteúdos de aritmética, geometria, músi-





ca e astronomia. Todas davam forma ao *quadrivium*, destinado à formação científica. O que chama a atenção no ensino dos antigos e que foi utilizado também nos primeiros séculos da Modernidade, era o conteúdo filosófico, que se fazia com as lições dos clássicos em todas as áreas do conhecimento humano.

O advento da escola contemporânea, a escola regulamentada pelo Estado, mudou radicalmente a composição da educação formal, deixando de lado o classicismo com a introdução de diferentes ênfases na educação secundária: o clássico, o científico e o profissional. Desde então, os conteúdos filosóficos ficaram restritos à modalidade clássica do ensino secundário. No Brasil republicano, este modelo de escolarização foi introduzido lentamente, até que as sucessivas reformas educacionais, em 1971 e 1982, alteraram por completo a educação básica. A primeira extinguiu o ginásio com a criação do primeiro ciclo da educação básica de oito anos (da 1ª à 8ª séries) e a obrigatoriedade do ensino técnico-profissionalizante na escola secundária. Na reforma de 1982, o ensino profissionalizante passou a ser facultativo e a maior parte das escolas secundárias voltou-se apenas à preparação para o ingresso na universidade, sendo que na maior parte dos estados da Federação a disciplina de filosofia era facultativa e, quando oferecida, limitada a uma hora/aula semanal.

2. A FILOSOFIA NA ESCOLA SECUNDÁRIA: A QUESTÃO DO MÉTODO

Finalmente, em 2 de junho de 2008, foi sancionada a Lei 11.684, que inseriu a filosofia e a sociologia na grade curricular do ensino médio. Para além das polêmicas que suscita, esta data, no caso da filosofia, enseja a reflexão sobre um ensino vinculado à existência e às práticas sociais. Um dos principais problemas do ensino da filosofia consiste na adequação das questões existenciais ao formato educacional, tendo em tais questões os eixos norteadores da formação escolar, com o propósito de aglutinar saberes e estabelecer uma atitude crítica diante do mundo. O ensino da filosofia deveria permitir a ampliação do horizonte escolar, evitando que os anos de escolarização sejam consumidos pelo cientificismo, ou pela visão deturpada da ciência, que a opõe às demais manifestações humanas; a filosofia também é indispensável





para a boa formação do espírito científico; aliás, sem essas outras manifestações a ciência é tão somente o cientificismo: dogmática e intolerante.

A introdução da filosofia na vida escolar reflete os impasses a respeito do que é a filosofia. A questão, longe de imobilizar a reflexão, anima o debate, pois as tentativas de respostas oferecem as definições elaboradas pelas sucessivas gerações, sendo que as novas gerações empenham-se na crítica das definições deixadas pelos pensadores de épocas passadas. Foi com esta percepção que Hegel (1770-1831) concebeu a história da filosofia como uma disciplina que proporciona o contato com os mais variados usos do pensamento para a solução dos mais diversos problemas existenciais e históricos. Depois de Hegel, e durante a implantação da filosofia universitária no Brasil, a partir de 1934, a nomenclatura história da filosofia passou a designar uma modalidade de leitura dos textos clássicos e se constituiu em um método para o estudo filosófico, pois, no entendimento de Victor Goldschmidt (1970, p. 140), “a filosofia é explicitação e discurso”.

A tendência estabelecida pelo ensino superior brasileiro, a partir de 1934, desviou a atenção da prática filosófica para o exercício de interpretação dos textos filosóficos. É preciso atentar para a diferença entre Hegel e Goldschmidt; o filósofo alemão viu na história da filosofia o confronto de diferentes modos de pensar e conceber a tarefa filosófica, desde o início, com os gregos, e prosseguindo até o presente; mas Hegel considerou esta polêmica saudável, uma vez que ela permite ao estudante o contato com a filosofia. Ele afirmava isto com certo exagero: “quem tiver estudado e compreendido uma filosofia, contanto que seja filosofia, por isso mesmo compreendeu a filosofia” (HEGEL, 1989, p. 99). Embora não tenha definido o que é a filosofia, Hegel acredita que o conhecimento extraído de um sistema de pensamento oferece as condições para a prática do pensamento. Não há, portanto, na história da filosofia de Hegel a preponderância do texto escrito; a atenção dirige-se ao pensamento, que mentalmente pode ser avaliado, sempre que alguém se depara, por exemplo, com a filosofia de Aristóteles e encontra ali a motivação para a reflexão sobre determinado problema.

O professor francês, Goldschmidt, responsável pela fundamentação do método para o estudo e a pesquisa filosóficos, restringia a prática do pensamento ao texto, mais especificamente à “estrutura da obra” (GOLDSCHMIDT, 1970, p. 143). A atitude filosófica fica restrita ao texto clássico, eliminando uma série de determinações que são excluídas da apreciação da obra,





restando apenas a possibilidade de compreensão do sistema filosófico para extrair dali sua verdade formal. A história da filosofia praticada como leitura estrutural do texto filosófico tornou-se sinônima de rigor metodológico, sem o qual não há atividade filosófica. Esta modalidade metodológica só foi introduzida nas escolas secundárias tardiamente, pois de início este expediente ficou restrito a alguns cursos universitários cuja preocupação maior era a formação para a pesquisa, como se o ensino não estivesse indissociável dela; este equívoco fez com que durante muito tempo a história da filosofia, ou melhor, a leitura estruturalista dos clássicos ficasse separada do ensino da filosofia.

Durante o período que separa a experiência universitária da filosofia no Brasil e o retorno tímido da disciplina à escola secundária, a partir de 1982, o ensino da filosofia era ministrado majoritariamente por profissionais de outras áreas do conhecimento. O pequeno número de licenciados em Filosofia decorria da pouca atenção que as grandes universidades davam ao ensino, priorizando a pesquisa e a formação dos quadros docentes das universidades. No período em que a escola não atraía os filósofos, era comum as aulas de filosofia estarem a cargo de pedagogos e clérigos, cuja prática, na maioria das vezes, incidia na educação moral e até mesmo no ensino religioso. As experiências bem-sucedidas estavam inscritas naquilo que se convencionou designar por “antropologia filosófica”, uma reflexão de caráter existencial de inspiração humanista.

No estágio atual, no qual a disciplina de filosofia está oficialmente garantida na grade curricular, o quadro deste ensino passou a sofrer grande influência das universidades, que de início desdenhavam o ensino da filosofia na educação básica, vendo-o como atividade exclusiva do ensino superior. A convicção de que só é possível ensinar filosofia por intermédio da leitura do texto clássico é a reedição da história da filosofia (leitura estruturalista dos clássicos) em escala diminuta no cotidiano da escola secundária, sem levar em conta as peculiaridades deste ensino e as inquietações da faixa etária à qual se destina a prática filosófica. Além do mais, a modalidade considerada de maior rigor é válida como iniciação científica para os estudantes que optaram pela carreira filosófica, ao passo que, na escola secundária, a filosofia deve e pode ser oferecida a todos os estudantes, que, na sua maioria, não pretendem ingressar em um curso superior de filosofia. A incompatibilidade do método propedêutico para o curso superior de filosofia e o ensino secundá-





rio é nítida, contudo ainda é muito forte a pressão das grandes universidades para fazer da história da filosofia a única didática da disciplina.

O problema, neste momento, é recuperar o significado do que se pretendia com a história da filosofia no momento em que a cultura ocidental se via no ápice do progresso histórico, considerando o século XIX, desde o seu início, como o momento privilegiado, no qual as conquistas científicas e tecnológicas proporcionavam as condições favoráveis para o estabelecimento do governo da razão sobre todos os assuntos humanos. Contudo, historicamente, durante aquele século e no transcorrer do século XX, o que ocorreu foi a frustração das expectativas a respeito da autonomia plena do indivíduo e da emancipação completa da sociedade humana. A abordagem histórica da filosofia proposta por Hegel fazia sentido naquele contexto, em que se acreditava na possibilidade da chegada a um momento definitivo na história do Ocidente. A filosofia do século XIX manifestava a convicção de que a sociedade europeia havia conquistado a melhor organização social, que se servia das épocas anteriores apenas para atestar a superioridade do presente e da Europa em confronto com as idades históricas do passado e os outros lugares da Terra.

3. O MOMENTO ATUAL DO DEBATE METODOLÓGICO: PARA QUE SERVE A HISTÓRIA DA FILOSOFIA?

A outra perspectiva para a história da filosofia, limitada à leitura estruturalista do texto clássico, mostrou-se mais restritiva do que a modalidade hegeliana, pois, na prática universitária o modelo introduzido pelos franceses acabou priorizando a formação do historiador da filosofia, um profissional qualificado para a leitura rigorosa dos clássicos, detendo-se no valor histórico da produção filosófica. Quando visto com atenção, o fenômeno permite constatar que os partidários da história da filosofia, da tradição alemã, embora considerando a menoridade das filosofias que lhes antecederam, eram capazes de realizar o exercício do pensamento, detendo-se na produção conceitual para atingir os problemas sociais, dirigindo-se a eles. No modelo francês, ocorre o duplo isolamento: o do texto no âmbito da história do pensamento, deixando-o circunscrito ao tempo lógico, e o isolamento perceptí-





vel na ausência de interesse do historiador da filosofia em estabelecer a conexão do clássico com os problemas que afloram da realidade social, mantendo o trabalho filosófico na esfera da interpretação dos sistemas filosóficos. Tudo o mais é censurado e pejorativamente designado “ensaísmo” filosofante.

A situação deixada pela tendência francesa da história da filosofia foi muito bem avaliada por Oswaldo Porchat Pereira que, sem negar a vitalidade do método, admitiu a distância criada entre a interpretação e o exercício filosófico autêntico. Em seu depoimento é possível avaliar o alcance e as limitações do método francês:

Devo primeiro, no entanto, esclarecer que continuo rigorosamente fiel ao método estruturalista de leitura das obras filosóficas como primeiro passo, absolutamente insubstituível, para iniciar o estudo de qualquer sistema ou doutrina. [...] Mostramo-nos inegavelmente capazes de formar bons historiadores da filosofia. Não teremos, entretanto – não todos, mas a maior parte de nós –, contribuído para que a história da filosofia substituísse gradativamente a filosofia em grande parte do curso? (PORCHAT-PEREIRA, 1998, p. 3).

As indagações do professor, formado nas primeiras turmas do curso de filosofia da USP, são oportunas e auxiliam na avaliação da pertinência da aplicação do método específico para o ensino superior na escola secundária. A realidade do ensino médio demanda outro procedimento didático; ela exige a abertura para a elaboração e escolha de metodologias de ensino capazes de despertar o interesse dos alunos para o exercício do pensamento.

Entre Hegel e Goldschmidt está situada a crítica de Nietzsche, que reprovava a substituição do pensar pelo ensino de “boca e ouvido”: o professor falando e, quase sempre, lendo para os alunos livros pouco interessantes; os alunos ouvindo e, de vez em quando, usando a mão para escrever alguma coisa. A passividade de professores e alunos é o indício da decadência da cultura erudita que tanto mal fazia aos estabelecimentos de ensino da Alemanha, na avaliação de Nietzsche; ele dizia que somente quando o aluno deixava de escutar, ele se fazia autônomo, isto é, “independente do estabelecimento de ensino” (NIETZSCHE, 2003, p. 125). A leitura de Nietzsche ainda é atual para a discussão sobre a metodologia para o ensino da filosofia, uma disciplina que é anterior à escolarização e cujos conteúdos não são particularidades derivadas desta ou daquela ciência, como os demais conteúdos





curriculares são costumeiramente transmitidos no sistema de ensino. Diferentemente das outras disciplinas escolares, a filosofia se apresenta como o espaço da indagação e da criatividade, uma comunidade de investigação que prioriza a capacidade de identificar os problemas suscitados pelo cotidiano (CARRILHO, 1987, p. 12-14). A atitude filosófica é, por definição, a de querer saber, desejar saber; no momento em que a lição do texto inibe a capacidade de pensar, a curiosidade filosófica é sufocada pelos conteúdos dispersos e muitas vezes distantes da realidade vivenciada pelos alunos.

É preciso insistir na constatação de que o ensino da filosofia é anterior à escolarização da filosofia. No momento em que a filosofia é trazida para o cotidiano escolar, é de se esperar desta disciplina novas estratégias que evitem a repetição enfadonha de procedimentos que já estão superados há séculos. A velha crença na ciência faz com que os saberes escolares sejam transmitidos como verdades acabadas e independentes do interesse dos alunos e da capacidade de elaboração dos professores. A abordagem histórica da filosofia é parte da bagagem cultural do professor de filosofia, é um pré-requisito em sua formação profissional, que lhe dá as condições mínimas para a preparação das atividades de sala de aula, sem perder de vista a anterioridade da prática filosófica, que vem das ruas e das praças e, portanto, não é o exercício de um saber limitado pelas capas do livro didático e tampouco pelas paredes da sala de aula. O ensino da filosofia encontra nos escritos de Kant uma perspectiva que dá aos estudantes a oportunidade de aprender, para que o façam com suas próprias forças, isto é, que aprendam a pensar (KANT, 1999, p. 27).

Considerando as peculiaridades da filosofia, é possível priorizar o aprender a pensar, o que poderá ser garantido por outra abordagem, que não exclui a história da filosofia, mas dá nova orientação à aprendizagem, valendo-se da abordagem conceitual problematizadora das questões extraídas do vivido. É possível vislumbrar novos caminhos para as atividades filosóficas, indo além do já sabido para pretender explorar o não sabido, que não é completamente desconhecido graças ao bom uso da história da filosofia. É preciso superar a fase mimética da interpretação textual e praticar a filosofia. Este propósito está presente nos clássicos e com eles a razão se exercita e atinge a autonomia, fazendo com que não somente alguns poucos indivíduos sejam capazes de se tornar esclarecidos, mas que as pessoas sejam capazes de “fazer uso público da sua própria razão e expor publicamente ao mundo suas ideias sobre uma melhor compreensão dela” (KANT, 1985, p. 114). Vivendo uma época de





esclarecimento, ainda subjugada pela carência da reflexão, é preciso que o professor de filosofia permita que os estudantes façam aquilo que os grandes filósofos fizeram: “criar conceitos para problemas que mudam necessariamente” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 41). Para isso, entraremos numa nova seção do presente texto.

III. A abordagem temática

A principal crítica endereçada à organização histórica do currículo do ensino de filosofia é a ênfase que ela dá ao *conteúdo* filosófico em detrimento do exercício mesmo do pensar filosófico como *atividade*. Não entraremos aqui na discussão em torno da impossibilidade de tomarmos um pelo outro, na medida em que isto já foi exaustivamente debatido nos últimos anos¹. A principal tentativa de se superar esta perspectiva de natureza mais conteudista vem sendo a organização do currículo e a metodologia em uma perspectiva temática, e não histórica.

O currículo de filosofia organizado em torno de “temas filosóficos” está presente em alguns dos principais manuais didáticos para o ensino médio produzidos a partir dos anos 1980, quando foi aprovada a inclusão da disciplina nos currículos de forma opcional.

Nos documentos oficiais recentes, a abordagem temática é adotada pelos PCN+, produzidos pelo Ministério da Educação em 2002 (*Os parâmetros curriculares nacionais*, de 1999, que centraram a discussão do ensino de filosofia nas competências e habilidades a serem desenvolvidas na disciplina, sem entrar em organização de conteúdos, e as *Orientações curriculares nacionais*, de 2006, investiram numa organização curricular centrada na história da filosofia.

Para esclarecer os princípios de uma abordagem temática, tomemos como exemplo os PCN+, que propõem três grandes eixos temáticos, que se subdividem em temas, e estes, por sua vez, em subtemas. A proposta é a que segue:

1 O professor de filosofia interessado nesta temática poderá consultar, por exemplo, o texto de Walter Kohan e Sílvio Gallo, *Crítica de alguns lugares comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio*, publicado em GALLO; KOHAN, 2001, p. 174-196.





Eixo temático: Relações de poder e democracia

Tema 1: A democracia grega

Subtemas:

- A ágora e a assembleia: igualdade nas leis e no direito à palavra
- Democracia direta: formas contemporâneas possíveis de participação da sociedade civil

Tema 2: A democracia contemporânea

Subtemas:

- Antecedentes:
 - Montesquieu e a teoria dos três poderes
 - Rousseau e a soberania do povo
- O confronto entre as ideias liberais e o socialismo
- O conceito de cidadania

Tema 3: O avesso da democracia

Subtemas:

- Os totalitarismos de direita e esquerda
- Fundamentalismos religiosos e a política contemporânea

Eixo temático: A construção do sujeito moral

Tema 1: Autonomia e liberdade

Subtemas:

- Descentração do indivíduo e o reconhecimento do outro
- As várias dimensões da liberdade (ética, econômica, política)
- Liberdade e determinismo

Tema 2: As formas da alienação moral

Subtemas:

- O individualismo contemporâneo e a recusa do outro
- As condutas massificadas na sociedade contemporânea





Tema 3: Ética e política

- Maquiavel: as relações entre moral e política
- Cidadania: os limites entre o público e o privado

Eixo temático: O que é filosofia

Tema 1: Filosofia, mito e senso comum

Subtemas:

- Mito e filosofia: o nascimento da filosofia na Grécia
- Mitos contemporâneos
- Do senso comum ao pensamento filosófico

Tema 2: Filosofia, ciência e tecnocracia

Subtemas:

- Características do método científico
- O mito do cientificismo: as concepções reducionistas da ciência
- A tecnologia a serviço de objetivos humanos e os riscos da tecnocracia
- A bioética

Tema 3: Filosofia e estética

Subtemas:

- Os diversos tipos de valor
- A arte como forma de conhecer o mundo
- Estética e desenvolvimento da sensibilidade e imaginação

O que vemos nesta proposta é o recorte de um conjunto de temas que procuram atender ao disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quando determina que os estudantes do ensino médio devem ter o domínio de conhecimentos de filosofia que lhes permitam exercitar a cidadania. Da multiplicidade de temas, problemas e períodos históricos da filosofia foram recortados aspectos da *filosofia política*, especialmente voltados para o conhecimento dos princípios da democracia, seja a antiga seja a moderna, bem como a crítica aos regimes totalitários. Do mesmo modo, foram





recortados aspectos da filosofia moral, evidenciando o princípio da autonomia, fundamental em um regime democrático, as ciladas do individualismo, as relações entre ética e cidadania, bem como as relações entre o público e o privado. Por fim, o último conjunto de temas está relacionado à definição mesma do campo filosófico, sua relação com outras formas de conhecimento, com ênfase no debate sobre a ciência e a arte.

Diante deste conjunto de temas, o professor pode organizar suas aulas, utilizando textos dos próprios filósofos (fontes primárias) e/ou de comentaristas (fontes secundárias), bem como uma série de materiais de apoio, como vídeos, músicas, textos literários, histórias em quadrinhos, imagens etc. A ideia principal, aqui, é que os conhecimentos de filosofia não sejam apresentados historicamente, como se eles se justificassem por si sós. Ao contrário, são definidos objetivos claros (no caso, o trabalho com os conhecimentos de filosofia necessários à prática da cidadania) que dão sentido aos temas recortados. Os temas permitem o trabalho com a história da filosofia, que é tomada como referencial ao trabalho desenvolvido: para tratar de um determinado tema, busca-se na história da filosofia os elementos necessários para tal.

A principal justificativa de uma perspectiva temática é que ela permite uma abordagem mais bem contextualizada dos conteúdos filosóficos. A partir dela, diversas são as possibilidades didáticas de trabalho do professor: aulas expositivas, seminários, estudos de textos, pesquisas orientadas, debates em grupo etc. Em outras palavras, com uma abordagem temática o professor de filosofia pode optar por um ensino mais calcado na transmissão da tradição filosófica ou por um ensino que invista mais diretamente no trabalho do próprio estudante. No caso da filosofia, um ensino que procure fazer com que o estudante pense por si mesmo, apoiando-se nos filósofos para construir seu próprio pensamento.

A mesma crítica dirigida à abordagem histórica poderia, porém, ser endereçada também a esta abordagem temática, na medida em que ela poderia, da mesma forma, reduzir-se a uma transmissão de conteúdos filosóficos. Dizendo em outras palavras, a simples organização do conteúdo por temas não garante que teremos um *ensino ativo* da filosofia, que organize o trabalho de modo que o estudante possa fazer ele mesmo a experiência filosófica; que o estudante possa pensar filosoficamente por si mesmo, em lugar de apenas assimilar o que foi pensado por outros.





Tal ensino ativo parece ser mais favorecido por uma terceira possibilidade: a organização do currículo e do método de trabalho em torno de problemas filosóficos.

IV. A abordagem problemática

A abordagem problemática é a menos conhecida entre nós. Ela tem sido utilizada, desde meados dos anos 1990, na organização curricular da disciplina Filosofia, oferecida nos três últimos anos da educação secundária no Uruguai, por exemplo. Sua fundamentação está baseada no princípio de que o pensamento filosófico é produzido sempre a partir de problemas; são eles que mobilizam o pensamento e levam cada filósofo a criar seus conceitos. Uma abordagem problemática do ensino da filosofia procura organizar os conteúdos a serem trabalhados de modo a explicitar problemas que fizeram os filósofos pensar e produzir seus conceitos, qual era seu movimento de criação. E pode ser uma maneira de o professor de filosofia estimular os estudantes a fazerem, também eles, a experiência do pensar filosófico.

Para compreender melhor as bases desta abordagem do ensino de filosofia, convém discorrermos um pouco sobre a noção de problema na filosofia.

Em duas obras publicadas no final da década de 1960 (*Lógica do sentido e Diferença e repetição*), Gilles Deleuze tematizou a linguagem (a produção do sentido) e o pensamento, visando constituir uma filosofia da diferença, para além da filosofia da representação, que coloniza nosso pensamento desde a Antiguidade. Nestas duas obras, especialmente na segunda, o problema desempenha um papel central, como aquilo que mobiliza o pensamento e o move; aquilo que faz pensar. Desde a Antiguidade procura-se atribuir certa “naturalidade” ao pensamento; ele faria parte de uma suposta natureza humana, sendo próprio do ser humano pensar. Lembremos, por exemplo, de Aristóteles, que definiu o ser humano como *zoon logon echon*, isto é, o animal portador da palavra, o animal que pensa ou o “animal racional”, como ficou largamente conhecida sua formulação. Ora, esta imagem é representacional, é produzida pelo próprio pensamento para justificar-se. Para Deleuze, o pensamento não é “natural”, mas forçado. Só pensamos porque somos forçados a pensar. E o que nos força a pensar? O problema.





Para este autor, o problema não é uma operação puramente racional, mas parte do sensível; a experiência problemática é sentida, vivenciada, para que possa ser racionalmente equacionada como problema. Por isso, o problema é sempre fruto do encontro; há um encontro, uma experiência que coloca elementos distintos em relação e gera o problemático. E se o problema é o que força a pensar, somos levados a admitir que o princípio (origem) do pensamento é sempre uma experiência sensível. Deleuze contrapõe-se, pois, a Platão e à teoria da reconhecimento. Pensar não é reconhecer, não é recuperar algo já presente na alma. Pensar é experimentar o incômodo do desconhecido, do ainda-não pensado e *construir* algo que nos possibilite enfrentar o problema que nos fez pensar.

Se o problema é fruto de uma experiência sensível, podemos relacioná-lo com dois outros conceitos de Deleuze. O problema é da ordem do *acontecimento*; os problemas são acontecimentos e, portanto, caóticos e imprevisíveis. E o problema é sempre uma *singularidade*, por sua vez composto por um agenciamento de singularidades.

Se o teorema, tal como o concebemos na matemática, é generalizante, abarcando uma série de casos, o problema é sempre singular e não apresenta uma fórmula pré-determinada. O problema nos move a pensar justamente porque não somos capazes de compreendê-lo de antemão; ele não nos oferece uma resposta pronta, mas apresenta-se para nós como um desafio a ser enfrentado, para o qual uma resposta precisa ser *construída*. Todo problema é multiplicidade, na medida em que é composto por um conjunto de singularidades. Em *Lógica do sentido*, Deleuze aproximou o problema do acontecimento, ao afirmar que o acontecimento é problematizante. Por outro lado, o problema é também da ordem do acontecimental, na medida em que é resultante da conjunção de singularidades que presidem à própria gênese de suas soluções.

A solução de um problema nunca é dada; ela depende de como se agenciam as singularidades que o compõem. Como multiplicidade, o problema é agenciamento, e pode ser articulado de inúmeras formas. O problema é resultado destes encontros e agenciamentos que se dão pelas vizinhanças das singularidades e, por sua vez, também produz suas possíveis soluções através destes encontros e vizinhanças.

Com esta abordagem, Deleuze procura livrar o problema de um caráter subjetivo e de algo que é superado pela solução no processo de construção





do conhecimento. Para Deleuze, o problema é objetivo, é uma experiência sensível, como já afirmado.

Dizendo de outra maneira, não podemos tomar o problema como um “falso problema”, como algo artificial, que utilizamos como instrumento para a construção do pensamento. Não podemos transformar o problema em método, em metodologia, como etapa a ser superada. Ou o problema é objetivo, isto é, fruto da experiência, ou não é problema. E se não é problema, não é agenciador de experiências de pensamento.

Os falsos problemas não são problemas, de fato, e para o movimento do pensamento de nada valeria o desenvolvimento de uma “pedagogia do problema” que o tomasse de maneira artificial, apenas como algo que permitisse uma construção racional argumentativa. De novo, estaríamos no reino da reconhecimento. Seria como o interlocutor de Sócrates, nos diálogos de Platão, que não passa de uma “escada” para a construção argumentativa do mestre. Uma verdadeira “pedagogia do problema” perderia, necessariamente, seu caráter de “pedagogia”, de condução. Pois o enfrentamento do problema não pode ser conduzido, a experiência do pensamento não pode ser conduzida, ou deixa de ser experimentação, perde sua “objetividade” em nome de uma construção artificial da ordem da reconhecimento. E uma verdadeira “pedagogia do problema” perderia seu caráter de método, uma vez que método também implica condução, organização, orientação, e tudo isso impede a originalidade do pensamento, o ato de criação. Ainda está para ser inventada esta “pedagogia do problema”, mas o que a ela caberia seria o estabelecimento do problemático, a invenção de experimentações que levassem cada um a experimentar seus problemas e, a partir deles, “engendrar pensar no pensamento”.

As pedagogias do problema que conhecemos fracassaram porque tomaram falsos problemas, porque tomaram o problema como interrogação, como pergunta. Segundo Deleuze (2006, p. 225-227), a interrogação pressupõe já a resposta, uma vez que ela é calcada sobre respostas desejadas, além do fato de que toda interrogação pressupõe uma espécie de “comunidade de sentido” que lhe garante o significado e a compreensão coletiva. A interrogação constitui-se, assim, como uma espécie de “traição” ao problema, uma vez que ela o desmembra e o recoloca no âmbito da reconhecimento, do pensar o já pensado e não no estabelecimento “virgem” do pensamento.





Se a interrogação pode ser tomada pelo problema, é porque o problema é equivocadamente tomado como proposição. Deleuze (2006, p. 226-227) contrapõe-se a Aristóteles, para quem toda proposição pode ser transformada em problema, ao afirmar: “por não ver que o sentido ou o problema é extraproposicional, que ele difere, por natureza, de toda proposição, perde-se o essencial, a gênese do ato de pensar, o uso das faculdades”. Podemos afirmar, portanto, que o problema é mais do que sua enunciação linguística. Quando analisou, com Guattari, os postulados da linguística em *Mil platôs*, Deleuze (1995, p. 12) afirmou que a linguagem é constituída por “palavras de ordem”: “a unidade elementar da linguagem – o enunciado – é a palavra de ordem”. Enunciar linguisticamente um problema significa transformá-lo em palavra de ordem, retirar dele seu caráter problemático. Por esta razão, o uso escolar do problema – sua metodologização, sua pedagogização – está fadado a fracassar, na medida em que perde aquilo que lhe é próprio como experiência sensível: o engendramento do pensamento no próprio pensamento e não fora dele, na linguagem.

Mais importante do que resolver um problema, do que decalcar a solução sobre o problema, é vivê-lo, experimentá-lo sensivelmente, pois as soluções são engendradas *pelo* próprio problema, *no* próprio problema. São os arranjos das componentes singulares do problema, por seus encontros e por suas vizinhanças, que possibilitarão que se *invente* uma solução que, se já está presente no problema por seus componentes, não está dada, mas precisa ser inventada. Do mesmo modo, como todo problema é multiplicidade, é composto por diversos elementos singulares, distintos arranjos são possíveis, distintas soluções podem ser inventadas. Seria falso afirmar que a cada problema corresponde uma solução. A cada experimentação singular do problema, novas soluções podem ser engendradas.

Por esta razão, diz Deleuze (2006, p. 228), é importante que cada um tenha direito a seus próprios problemas. É importante que cada um viva o problema como seu, faça sua própria experimentação, e não assuma falsamente o problema imposto por outrem.

Esta afirmação de Deleuze pode ser articulada com a tese que Rancière desenvolve em *O mestre ignorante*. Em uma “sociedade pedagogizada”, o papel do mestre é central: é ele quem coloca os problemas, é ele quem nos desafia a resolvê-los, é ele quem julga falso ou verdadeiro o resultado a que chegamos. Numa tal sociedade, somos tratados como escravos: como aqueles que não





têm direito ao pensamento próprio, ao próprio juízo. A relação pedagógica assim concebida é embrutecedora, pois mantém um grupo social em dependência explícita e permanente de outro grupo, o dos mestres explicadores. Mantém um grupo como crianças permanentes, como escravos perpétuos, na medida em que a eles não é permitido experienciar os próprios problemas, verdadeiros problemas, mas apenas os problemas falsos impostos pela palavra de ordem do mestre explicador.

A emancipação intelectual, ao contrário, consiste no exercício do direito aos próprios problemas, na experimentação sensível dos problemas singulares. Apenas com isto será possível experimentar um pensamento original, que seja engendrado no próprio ato de pensar. Experimentar os próprios problemas: eis a única condição para o exercício do pensamento próprio, de um pensamento autônomo não tutelado, não pré-determinado.

Pensar no contexto do já pensado, praticar a reconhecimento, pensar motivado pelos falsos problemas impostos pelos mestres explicadores – tudo isto significa, de acordo com Deleuze, pensar segundo uma imagem dogmática do pensamento, que define de antemão o que é pensar, como pensar, qual o quadro de suas possibilidades. Neste contexto, não saímos da *doxa*, do exercício de uma ortodoxia² que é a repetição do mesmo, ainda que de maneiras diferentes. Por outro lado, ao experimentar os próprios problemas, temos a possibilidade de instaurar um pensamento do novo, ao qual Deleuze denomina um “pensamento sem imagem”.

Pensar sem imagens, para além do já pensado, instituindo uma novidade no pensamento. Mas o que será esta novidade? O que é criado no ato de pensamento? O que se coloca para além do dogmatismo da imagem dada de antemão? Em *Diferença e repetição* e em outros textos da época e mesmo posteriores, Deleuze fala em criar ideias, em “ter uma Ideia”. Em textos do final da década de 1980, aparece a formulação que estaria presente em *O que é a filosofia?*, escrito com Guattari e publicado em 1991: o pensamento cria várias coisas; especificamente, no âmbito da filosofia, o pensamento cria *conceitos*. Experimentar problemas em filosofia significa, portanto, mobilizar o pensamento para criar conceitos como enfrentamento a tais problemas.

2 Sobre a ideia de ortodoxia como manutenção e perpetuação da doxa, ver Deleuze, 2006, páginas 196 e seguintes.





Para um ensino de filosofia centrado no problemático, aquilo que Deleuze e Guattari (1992) chamam de uma “pedagogia do conceito” apresenta-se como um caminho viável. E para uma pedagogia do conceito, a experiência do problema tem uma importância fundamental. Um ensino da filosofia baseado na pedagogia do conceito significaria um maior investimento na problematização, isto é, na colocação dos problemas mais do que nas soluções. Não que o produto do pensamento (o conceito) não seja importante; mas sua produção só será possível pela vivência do problema, e é importante que a produção do conceito não seja conclusiva, mas instigadora de novos problemas.

Portanto, é pensar o ensino da filosofia como uma espécie de “cálculo diferencial do problemático”. Desvendar os problemas regressivamente, a partir dos conceitos, de modo a possibilitar a experiência do problema e a criação do conceito. Oportunizar assim, a cada um, a experimentação do pensamento no registro da filosofia. E, como a aprendizagem é caracterizada por Deleuze como os “atos subjetivos operados frente ao problema”, podemos inferir que o aprendizado do problemático, como experiência do problema, pode redundar na criação do conceito.

Se o aprendiz da natação é aquele que enfrenta o problema de nadar nadando (DELEUZE, 2006, p. 236), o aprendiz de filosofia é aquele que enfrenta o problema do conceito pensando conceitualmente. Não há outro modo de aprender o movimento do conceito senão lançando-se ao conceito. E como não se pode aprender o conceito senão pelo problema que o incita, o aprendiz de filosofia precisa adentrar nos campos problemáticos, precisa experimentar sensivelmente os problemas, de modo a poder ver engendrado o ato de pensar em seu próprio pensamento.

E como esta experiência é necessariamente singular, como singulares são os componentes do conceito e do problema, o ato de pensar aí engendrado não redundará na sua repetição, em uma reconhecimento, uma vez que não se trata de uma imagem dogmática do pensamento, mas de um pensamento sem imagem.

Tomar o aprendizado da filosofia regressivamente, partindo dos conceitos para poder compreender os problemas que os suscitaram, mobiliza no aprendiz de filosofia a experimentação dos problemas como experiência sensível. E, quando isto efetivamente se passa, está aberto o caminho para o pensamento próprio, instigado pela experiência do problema.





Referências

BRASIL/MEC. Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio. Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 1999.

_____. PCN+ – Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2002.

_____. Orientações curriculares nacionais para o ensino médio. Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

CARILHO, M. M. Razão e transmissão da filosofia. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1987.

DELEUZE, G. Diferença e repetição. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. Lógica do sentido. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

_____. GUATTARI, F. O que é a filosofia? Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____; _____. 20 de novembro de 1923 – Postulados da linguística. In: _____. Mil platôs. v. 2. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DERRIDA, J. Du droit à la philosophie. Paris: Galilée, 1990.

GALLO, S.; KOHAN, W.O. (Orgs.). Filosofia no ensino médio. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GOLDSCHMIDT, V. Tempo histórico e tempo lógico na interpretação dos sistemas filosóficos. In: _____. A religião de Platão. 2. ed. Trad. Oswaldo Porchat Pereira e Leda Porchat Pereira. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970. p. 139-147.

GONZÁLEZ PORTA, M. A. A filosofia a partir de seus problemas. São Paulo: Loyola, 2002.

HEGEL, G. W. F. Introdução à história da filosofia. Trad. Antônio Pinto de Carvalho. In: _____. Hegel. v. II. São Paulo: Nova Cultural, 1989. p. 81-158. (Coleção Os Pensadores).

KANT, I. Resposta à pergunta: que é “esclarecimento”? In: _____. Immanuel Kant, textos seletos. [Edição bilíngue]. 2. ed. Trad. Floriano de Sousa Fernandes e Raimundo Vier. Petrópolis: Vozes, 1985. p. 100-117.

_____. Sobre a pedagogia. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Unimep, 1999.

NIETZSCHE, F. Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino. In: _____. Escritos sobre educação. Trad. Noéli Correia de Melo Sobrinho. São Paulo/Rio de Janeiro: Loyola/PUC-Rio, 2003. p. 41-137.





PLATÃO. Defesa de Sócrates. Trad. J. Bruna. v. 2. **Sócrates.** São Paulo: Abril, 1972. (Coleção Os Pensadores).

PORCHAT-PEREIRA, O. Em defesa de uma instituição. *Jornal Folha de São Paulo*. 10 ago. 1998, Caderno A, Tendência e Debates, p. 3.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante.* Belo Horizonte: Autêntica, 2002.





A autora

Lelita Oliveira Benoit

Possui graduação em Filosofia pela Universidade de São Paulo (1976), mestrado em Filosofia pela Universidade de São Paulo (1991), doutorado em Filosofia pela Universidade de São Paulo (1996) e pela Equipe Rehseis (Umr 7596) - CNRS - Université Paris 7 - Denis Diderot (1993), onde atuou como pesquisadora-convidada. Realizou Pós-Doutorado em Filosofia (FAPESP) vinculado ao Departamento de Filosofia da Universidade de São Paulo (1999-2003) e Pós-Doutorado Sênior do CNPq pelo Departamento de Filosofia da Universidade de São Paulo (2007-2010). Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em História da Filosofia Moderna, atuando principalmente nos seguintes temas: racionalismo, filosofia política, epistemologia, positivismo, dialética.

Leitura e a interpretação de textos filosóficos: teorias e experiências

▲ Lelita Oliveira Benoit

Refletindo sobre o passado mais recente, lembremos que o ensaio “Tempo lógico e tempo histórico na interpretação dos sistemas filosóficos”, de autoria de Victor Goldschmidt, tem sido determinante para a construção de textos de filosofia nas universidades brasileiras¹. Aliás, pode-se dizer também que, em certo sentido, este ensaio, no âmbito da filosofia acadêmica do Brasil, foi o texto mais amplamente conhecido deste filósofo, embora, como se sabe, não seja o único por ele escrito.

Diante deste acontecer ainda atuante, devemos nos colocar a seguinte pergunta: a que se deve tal poder especial de “Tempo lógico e tempo histórico...” que, diga-se de passagem, é um texto composto de bem poucas páginas e palavras? Essa força irradiadora – podemos talvez pensar – deve-se ao fato de este ensaio explicitar uma *síntese* e uma *proposição*; síntese da complexa noção filosófica de *estrutura*, que teve sua história conceitual desenhada na década de cinquenta do século passado; e, também, por que ali se explicita a *proposição* de uma definição bem precisa do mesmo conceito. Mas não apenas isso. “Tempo histórico e tempo lógico...” ocupa, na história da filosofia, de um modo geral, lugar privilegiado, aquele lugar particularmente importante

1 Devemos a tradução deste ensaio aos professores Ieda e Oswaldo Porchat, da Universidade de São Paulo, que assim foram aqueles que introduziam essas teses nas universidades públicas brasileiras. Cf. GOLDSCHMIDT, Victor. “Tempo lógico e tempo histórico na interpretação dos sistemas filosóficos” [“Temps historiques et temps logiques dans l’interprétation des systèmes philosophiques”, Actes du XIe. Congrès International de Philosophie, T. XII, 1953], in: Idem. *A religião de Platão*. Prefácio de Oswaldo Porchat. Trad. Ieda e Oswaldo Porchat. São Paulo: DIFEL (Difusão Europeia do Livro), s/d.



dos raros textos que, nem mais e nem menos, discutem a questão da *leitura dos textos e sistemas filosóficos* e que têm, para tanto, uma tese clara a sustentar². Para começar, portanto, analisemos brevemente o ensaio de Goldschmidt, que, como dissemos, é, em certo sentido, inaugural quanto à problemática da leitura e interpretação de textos filosóficos.

Relendo a teoria goldschmidtiana

Sintetizando as teses mais significativas do ensaio “Tempo histórico e tempo lógico...”, lembremos que Goldschmidt é extremamente rigoroso em sua proposta epistemológica, que indica a necessidade de um método de leitura que permita nos situar no *interior* do tempo da *produção* de um sistema, ou seja, na *imanência* dos textos de uma obra, em sua *lexis*. Como, aliás, lembra Goldschmidt, a filosofia já tinha sido definida em páginas bem conhecidas de Husserl, nas quais podemos ler que ela seria, ao mesmo tempo, ciência rigorosa e filosófica.

O que ocorreria no âmbito da escrita do texto, no âmbito de sua *lexis*? Filosofia é *discurso* – escreve Goldschmidt –, ou melhor, é discurso que se constrói em movimentos sucessivos que se explicitam, ora aqui ora ali, em teses (*dogmas*). É no decorrer deste mesmo movimento que são produzidas, abandonadas ou ultrapassadas as teses ligadas umas às outras, numa ordem por razões. Este *mover-se* de uma tese para outra constitui-se em uma temporalidade, *temporalidade interna*, à qual Goldschmidt chama de “tempo lógico”.

2 Outro texto a ser lembrado, que se volta para a discussão do método de leitura e interpretação filosófica é, sem dúvida, *L'archéologie du Savoir*. Une archéologie des sciences humaines, de Michel Foucault, produzido no contexto das discussões sobre o conceito de estrutura filosófica, no século XX (Gallimard, 1966), como é o caso de Goldschmidt. Entre nós, na continuidade desta mesma discussão, temos a “teoria das temporalidades”, que discute a superação dialética da leitura estrutural (cf. Hector Benoit, “Notas sobre a temporalidade nos Diálogos de Platão”, in: **Boletim do CPA**, IFCH, Unicamp, Ano V, n. 8/9, jul. 1999- jun. 2000). De qualquer modo, a escolha que fizemos de centrar nosso estudo no ensaio de Goldschmidt deixa de lado textos de abordagens mais abrangentes, como o não menos célebre livro de Martial Gueroult, *Histoire de l'histoire de la philosophie* (Paris: Aubier, s.d., 3 vv.), assim como aquele que, aliás, parece ter sido o inspirador de vertentes da filosofia estrutural, ou seja, Emile Brehier, em sua *Histoire de la Philosophie* e em *La philosophie et son passé* (cf., em particular, Moura, C.A.R. “História *stultitiae* e história *sapientiae*” (comunicação apresentada no colóquio “Filosofia e História da Filosofia: Métodos”, Departamento de Filosofia, FFCH-USP, out. 1986). *Discurso*, n. 17 [Revista do Departamento de Filosofia da FFLCH da USP], São Paulo, Polis, 1988. p. 151-171).





Goldschmidt constitui, desse modo, a procurada *síntese* que seria o objeto estrutural-filosófico a ser analisado. Sem abandonar o tempo – na ausência do qual os sistemas filosóficos, por pretenderem ser verdadeiros “ao mesmo tempo”, produziriam “uma anarquia de sistemas” –, portanto, sem abandonar a história, a história da filosofia, o intérprete, por assim dizer, transporta-a para a imanência do texto filosófico, faz com que ela se manifeste como tempo lógico interno.

Sendo discurso, palavra escrita, *lexis*, a filosofia é, ao mesmo tempo, *explicitação*; mas então é preciso saber – alerta-nos Goldschmidt – o que nos interessa naquilo que está explicitado e exteriorizado. Só importa ao intérprete o que está *plenamente desenvolvido*, ou seja, o texto em sua forma acabada. Não interessa ao intérprete a busca do que está *por trás* do texto, não interessa saber se alguma consciência, intuição, sujeito etc. o produziu. Seguindo inspirações behavioristas, Goldschmidt sugere que o texto seja pensado como “comportamento” ou “ato”, que analisamos como se fosse esvaziado de conteúdo intencional. Intuição original, sujeito, consciência etc. existem, por certo, “mas o que o filósofo pretendeu foi dar-nos um pensamento desenvolvido”; assim “o ofício do intérprete não pode consistir em reduzir à força esse desenvolvimento a sua fase embrionária, nem sugerir, por imagens, uma interpretação que o filósofo julgou formular em razões”³.

Na verdade, é sugestão de Goldschmidt que o intérprete abandone qualquer ilusão relativa a sua posição de leitor privilegiado, ficando com a modesta posição de quem acolhe as *razões* de um texto, “como um discípulo”⁴. Afinal, seria pretensioso colocar-se como “analista, médico, confessor” e buscar a etiologia do texto analisado sob a camada de sua manifestação concreta⁵.

É assim que, aos poucos, Goldschmidt vai definindo o que, segundo ele, constitui a leitura de textos filosóficos, por meio da reconstrução de suas

3 GOLDSCHMIDT, Victor. “Tempo lógico e tempo histórico na interpretação dos sistemas filosóficos” [“Temps historiques et temps logique dans l’interprétation des systèmes philosophiques », Actes du XIe. Congrès International de Philosophie, T. XII, 1953]. In: IDEM. *A Religião de Platão*. Prefácio de Oswaldo Porchat. Trad. de Ieda e Oswaldo Porchat. São Paulo: DIFEL (Difusão Europeia do Livro), s/d, p. 140.

4 Ibid., p. 141.

5 Ibid.,





razões internas, e, finalmente, desenhando o modelo filosófico de sua estrutura lógica. Ora, estas noções metodológicas permitem reconduzir o texto – depois de longa tradição marxista-positivista – ao centro de debate acadêmico e, por certo, transformou-se em instrumento de renovação, para além do estruturalismo, até hoje.

Contudo, antes de prosseguir, façamos um breve parêntese para situar com mais precisão a teoria goldschmidtiana nas discussões dos anos 1950. No ensaio “Tempo histórico e lógico...”, o filósofo divide cuidadosamente aqueles que, segundo ele, seriam então os dois métodos tradicionais de leitura filosófica, postos em prática pelos estudiosos da filosofia: o método *genético* e o método *dogmático*.

O método genético, como explica Goldschmidt, “considera os dogmas como efeitos, sintomas, de que o historiador deverá escrever a etiologia (fatos econômicos e políticos, constituição fisiológica do autor, suas leituras, sua biografia, sua biografia intelectual ou espiritual etc.)”⁶. Busca-se, por este caminho metodológico, as *causas* que determinam a existência primeira do sistema filosófico; arrisca-se a explicitar e explicar um sistema ficando aquém dos textos, atribuindo a causalidades de natureza diversa, como a da biografia do autor, causalidades sociológicas, econômicas, psicológicas, ou este ou aquele aspecto do sistema analisado.

Na verdade, Goldschmidt pensava, com sua crítica ao método genético, estar explicitando o caminho daqueles que, nas chamadas ciências humanas, colocam a filosofia na posição de saber sem independência conceitual, ou seja, incapaz de autoproduzir-se em sua imanência lógica, os conceitos, as ideias etc.⁷.

Quanto ao outro método de leitura de textos – o *dogmático* – Goldschmidt afirma que ele subtrai o *tempo externo* (ou seja: as diversas causalidades externas ao texto), mas, ao mesmo tempo, acaba por anular o tempo interno – o

6 Ibid., p. 138.

7 Uma plêiade de filósofos, sobretudo os de origem francesa, situar-se-ia nesta classificação que nomeamos aqui de marxista-positivista, ou seja, procuram reconstruir etiologias a partir de elementos externos aos textos filosóficos. Lembremos de um deles que, como Goldschmidt, foi professor na Universidade Blaise Pascal - Clérmont-Ferrand, ou seja, Roger Garaudy, autor de *Les sources françaises du socialisme scientifique* (Paris, Hier et Aujourd'hui, 1946), citado em bibliografias de todo o mundo, desde os anos 1950.





tempo lógico – quando desconhece que contradições internas ao texto devem ser separadas segundo um movimento imanente, e assim serem interpretadas de acordo com a lógica de sua sucessão. Na verdade, sua crítica a este método é muito mais uma crítica a seus *resultados*. Este método, escreve Goldschmidt, aceita a autonomia das teses filosóficas (*dogmas*) em relação a outras temporalidades, mas falha profundamente quando se finaliza por “crítica ou refutação” do sistema estudado. É justamente aqui que se pode demarcar sua diferença com o método estrutural da temporalidade lógica: este último nada conclui, nada refuta. Em certo sentido, é uma análise *aporética*: não escolhe conclusões, não procura caminhos.

Nas últimas décadas, contudo, o método estrutural goldschmidtiano deixou de ser o instrumento de renovação tão importante que tinha sido, ao menos nas universidades brasileiras, durante algumas décadas. Pesquisadores dedicados à reflexão sobre como ensinar filosofia e como resolver dilemas filosóficos encontraram-se diante de novas experiências pedagógicas, para o enfrentamento das quais o método estrutural goldschmidtiano mostrava-se instrumento incompleto. A questão principal seria a de ressituar a filosofia em suas relações com a sociologia e a história, em um movimento direcionado ao ensino de outras disciplinas, visando, sobretudo, despertar interesses significativos no que diz respeito aos alunos. Tratava-se agora de reconstruir a fragmentação dos saberes, de superar a *positividade disciplinar* que parecia estar progressivamente avançando, resgatando sua negatividade imanente.

Pensou-se, então, entre outros caminhos possíveis, na construção de unidades mais amplas dos saberes, nas quais se pudessem perceber totalidades significativas; unidades significativas, por assim dizer, nas quais se pudesse recolocar a discussão do sentido da *tekne*, inspirando-nos aqui, livremente, em Heidegger⁸. É esta a proposição pedagógica que discutiremos a seguir.

8 Discutiremos, a seguir, experiências que, do ponto de vista dos docentes provindos de departamentos de filosofia de universidades públicas brasileiras, inserem-se, na prática, no ensino voltado para uma ampla gama de formações profissionais, não necessariamente restritas à filosofia. Uma formação, por assim dizer, puramente filosófica, encontraria seus próprios caminhos e outra inspiração nos limites da leitura de textos, lado a lado, talvez, com a própria discussão desta prática de leitura.





Repensando caminhos

Sabemos que Goldschmidt produziu longos e competentes estudos sobre diversas filosofias, como as de Platão, Rousseau, Aristóteles, Espinosa, Hegel, entre outros. Na França, como professor de Filosofia na Universidade Blaise Pascal – Clérmont-Ferrand, por certo teve como meta o entrelaçamento de suas preocupações filosóficas com a dimensão pedagógica. Vemos, então, em muitos de seus escritos, desenhar-se essa especial predileção: *a predileção pelo ensino da filosofia*. Goldschmidt refletiu e escreveu sobre o ensinar filosofia, como podemos ler em passagens extensas, sobretudo em prefácios a suas obras, como quando escreveu o seguinte, em estudos sobre Rousseau: “a extensão de certas citações apresentadas ao pé das páginas pode parecer excessiva para o leitor informado; *elas são transcritas [...] em atenção aos estudantes que não têm Burlamaqui em sua bagagem, nem, necessariamente, à sua disposição, nas bibliotecas à qual têm acesso*”⁹. E acrescenta, como que para enfatizar esta suposta dimensão pedagógica de suas preocupações: “estando desprovida de toda pretensão à erudição, esta obra não comporta bibliografia”¹⁰.

Contudo, parece-nos que a proposta filosófico-metodológica goldschmidtiana progressivamente se esvaiu, sobretudo perdendo sua consistência pedagógica *pura*, por assim dizer, e sua pertinência histórica, tão marcante durante os anos 1950 e em décadas posteriores¹¹. Porém, tanto a noção de tempo lógico como a de estrutura imanente, que Goldschmidt expressivamente discutiu em “Tempo lógico e tempo histórico na interpretação dos sistemas filosóficos”, parecem-nos poder ser um ponto de partida; podem, talvez, ser repensadas no interior de reflexões mais amplas e tornarem-se, desse modo, um começo bastante promissor, mesmo que apenas isso, para novas investigações sobre a leitura de textos filosóficos.

Tomemos uma exemplificação que simboliza esta encruzilhada entre as metodologias de leitura de textos. Existe atualmente outra proposta, provin-

9 GOLDSCHMIDT, V. *Anthropologie et politique: les principes du système de Rousseau*. Paris: J. Vrin, 1974, p. 16, grifo meu.

10 *Ibid.*, p. 15.

11 Enfatizemos que esta posição particularmente importante que se deu ao método goldschmidtiano foi, muitas vezes, apenas simbólica, visando demarcar rupturas – sobretudo com a prática de leituras positivista-marxistas – mais do que propriamente um instrumental teórico utilizado concretamente no dia a dia de estudos filosóficos.





da de uma disciplina vizinha à filosofia, a das ciências sociais, que pode nos auxiliar. O sociólogo Pierre Bourdieu enfatizava, em seus livros, o que chamou significativamente de “porosidade das fronteiras das ciências sociais”, expressão esta aparentemente enigmática, mas que significa, na realidade, o traspasse dos conceitos das disciplinas entre si. A sociologia bourdieusiana move-se, assim, em decorrência desta concepção transversalista das disciplinas, como já se disse, entre a casa kabile e a arte, entre a fotografia e a universidade, entre o Estado e a moda, buscando – com esse abrir-se a outras totalidades culturais – criar reconstruções de conceitos depurados de excessos acadêmicos¹². Distante de Max Weber, distante da busca da “neutralidade científica”, Bourdieu situa conceitos e reflexões no âmbito de sua real instrumentalidade viva, se assim pudermos dizer, entrelaçando-as entre si¹³.

Inspirando-nos nesse modelo, podemos iniciar o aprofundamento de algumas teses pedagógicas atuais, quando estas pensam operar uma crítica à suposta neutralidade científica caminhando em direção a um ensino menos compartimentado nas disciplinas e mais integrado em suas unidades, hoje separadas entre si. Ao propor essa transversalidade horizontal, que atravessa as disciplinas, a finalidade visada parece ser a da transformação dos objetos de estudo em *unidades significativas*. Mas também, no caso da filosofia, o de caminhar em sentido contrário ao da atual divisão das disciplinas acadêmicas institucionalizadas. Neste aspecto, a filosofia, quando entendida como análise histórico-epistemológica do desenvolvimento conceitual da ciência, pode contribuir de modo surpreendente e bem expressivamente.

Podemos resgatar – no âmbito da história da filosofia – certos textos que pensam *criativamente* o desenvolvimento conceitual da ciência. A título de exemplificação, lembramos de alguns deles, em particular aqueles que entrelaçam *psicanálise* e *ciência* (como certos textos epistemológicos de Gaston Bachelard); *política* e *biologia* (como muitos dos ensaios de Georges Canguilhem, discutindo os paradigmas biológicos do século XIX em suas significações sociopolíticas); *lógica* e *linguagem* (como em Ludwig Wittgenstein); *mito* e *ciência* (em texto bem conhecido de Paul Feyerabend). Destinar-se-iam ao convite à reflexão por parte dos alunos (e, muitas vezes, diga-se de passagem,

12 ORTIZ, Renato (Org.). *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho d'Água, 2003. p. 15.

13 Cf., em particular, WEBER, M. *Ciência e política: duas vocações*. Trad. L. Hegenberg e O. S. da Mota. 4. Ed. São Paulo: Cultrix, s/d.





do próprio professor), por meio de temáticas voltadas à busca do sentido da construção da *tékne*, hoje ausente das disciplinas tradicionais das diversas áreas.

Analiseemos brevemente alguns destes textos. Em *Contra o método (Esquema de uma teoria anarquista do conhecimento)*, Paul Feyerabend discorre longamente sobre as relações entre *mito* e *ciência*, especificamente no capítulo 18. Retoma ali, sob acirrada erudição, as tradicionais análises dos mitos, sobretudo as mais recentes, como a de Claude Lévi-Strauss, para lembrar que as mais rigorosas dentre elas nunca chegaram a dissolver as *diferenças* mito-ciência hoje existentes, a ponto de mostrar sua unidade lógica e ideológica. Do lado da filosofia das ciências, tudo se passa em igual medida. “Assim”, escreve ele, “a ciência é mais semelhante ao mito do que qualquer filosofia científica está disposta a reconhecer. A ciência constitui-se em uma das formas de pensamento desenvolvidas pelo homem, mas não necessariamente a melhor”¹⁴.

Lentamente, Feyerabend segue aproximando as estruturas do mito e da ciência para mostrar que ambas as suas estruturas lógicas assemelham-se bastante ao funcionarem sob a lógica de valores ideológicos idênticos. Escreve, então: “Se desejarmos compreender a natureza, se desejarmos dominar nosso contorno físico, devemos, então, usar *todas* as ideias, de *todos* os métodos, e não uma pequena seleção delas. A afirmação de que não existe conhecimento algum fora da ciência – *extra scientiam* – nada mais é do que um conto de fadas”¹⁵. Ou é um mito, acrescenta logo em seguida.

Tanto quanto, para nós, o mito aparece como ideologia, também a ciência deveria assim se revelar às nossas análises teóricas. “Uma ciência que insista em possuir o único método correto e os únicos resultados aceitáveis é ideologia [...]”¹⁶. Feyerabend pensa em uma possível superação de tal ideologia que hoje, não por acaso, coincide com finalidades do Poder e do Estado. Ora, para destruir as barreiras do mito “ciência”, temos as armas da “educação geral”, não exclusivamente científica, mas aquela educação que leve à formação da opinião realmente livre, que leve a reflexões conscientes. Mas se esta

14 FEYERABEND, P. Apêndice 5 – capítulo 18. In: *Tratado contra el método*. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento. Madrid: Tecnos, 1992. p. 289.

15 *Ibid.*, p. 301.

16 *Ibid.*, p. 303.





é talvez uma solução que se reprega sobre a subjetividade individual e em certo “anarquismo teórico”, como diria Feyerabend, ao menos, talvez, possa ser instrumento útil para desmistificar estruturas ossificadas, como a ciência, e pensar em seu afastamento do Poder e do Estado.

Tomemos agora outro exemplo, que exemplos são inspiradores para nossa reflexão. Vejamos como se poderiam construir pontes entre a filosofia da ciência e a *psicanálise*, analisando capítulos mais significativos do célebre *Psicanálise do fogo*, de Gaston Bachelard¹⁷. Tomemos um deles, de particular significado, ou seja, o capítulo I: “Fogo e Respeito. O complexo de Prometeu”.

Centremo-nos na análise de uma das questões que inspiram o próprio autor, ou seja, a questão da objetividade nas ciências. Bachelard nos diz que devemos procurar a objetividade da física, por exemplo, em objetos como o fogo, que na história do presente deixou de ter relevância, mas que, contudo, muito evidentemente, é um objeto *físico*. Comenta abertamente o filósofo, então com 18 anos: “[...] a arte do atizar [o fogo] que aprendi com meu pai permaneceu em mim como uma vaidade. Preferiria, acredito, fracassar em uma aula de filosofia do que em meu fogo da manhã”¹⁸. Mas antes dessa experiência do adolescente, o fogo significou outras realidades de natureza cultural, envolvidas em rituais familiares, em respeito à sua significação simbólica iniciática.

É mais fácil pesquisar – escreve Bachelard – as camadas mais profundas do conhecer tomando o caminho da análise de tais objetos, pois a resistência é mais tênue e logo chegaremos a outros sentidos – sentidos psicanalíticos, de uma psicanálise da formação dos objetos científicos – que se colocam sob a coisa física, aqui simbolizada pelo fogo. Bachelard relaciona as leituras que, durante o século XX, foram feitas da mitologia (de Prometeu, de Empédocles) para reconstruir poeticamente os significados do fogo, como *respeito* e como *devaneio*. Mostra, além disso, que este é o significado do fogo tal como oferecem as narrativas poético-científicas da modernidade em diante, expressando sínteses entre fogo e sexualidade, fogo e poesia.

Então conclui Bachelard que

17 BACHELARD, G. *A psicanálise do fogo [Psychanalyse du feu]*. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

18 *Ibid.*, p. 13.





talvez se possa encontrar aqui um exemplo do método que pretendemos seguir para uma *psicanálise do conhecimento objetivo*. Trata-se, com efeito, de encontrar a ação dos valores inconscientes na própria base do conhecimento empírico e científico. Cumpre-nos, pois, mostrar a luz recíproca que vai constantemente dos conhecimentos objetivos e sociais aos conhecimentos subjetivos e pessoais, e vice-versa. Cumpre-nos mostrar, na experiência científica, os vestígios da experiência infantil. Deste modo estaremos autorizados a falar de um *inconsciente do espírito científico* [...] ¹⁹.

Assim, como se pode ver por meio de Feyerabend e de Bachelard – aqui sendo apenas exemplificações sugestivas –, o estudo de um texto filosófico singular poderia, ao mesmo tempo, entrelaçar temáticas da história da filosofia com questões mais abrangentes como aquelas acima apontadas, relativas ao *significado* dos saberes, tais como a ciência e a física atuais. Ou, em outras palavras, inspirando-nos uma vez mais em Pierre Bourdieu, realizaríamos o traspassamento entre disciplinas, abrindo-se assim as *porosidades* nas fronteiras da filosofia das ciências com outros saberes acadêmicos, mas também com a cultura, com a arte, com a política.

Podemos até mesmo sugerir outro caminho, entre os muitos possíveis, segundo a criatividade de quem ensina. Em primeiro lugar, tento em vista os preceitos da análise lógica (que se inspira em Goldschmidt e nas categoria do tempo lógico), resgataríamos as teses (*dogmas*) essenciais dos textos ou sistemas filosóficos; buscaríamos exprimir concretamente, segundo a *lexis*, o movimento interno de encadeamento destas teses ou sistemas. Contudo, o procedimento de análise não se finalizaria aporeticamente, evitando conclusões e interpretações. Ao mesmo tempo em que estivéssemos procurando restabelecer concretamente a *lexis* textual, estaríamos aprofundando e alargando o *significado* do uso do texto e de suas relações com os elementos expressivos da cultura contemporânea, conforme o exigido pela atual pedagogia. Mais do que isso, estaríamos contribuindo para o aprofundamento dessa relação naturalmente necessária do texto filosófico com a história da filosofia – e em nosso caso particular, com a história da filosofia das ciências, da epistemologia e da lógica.

¹⁹ Ibid., p. 15 (grifos de Bachelard).



Referências

BACHELARD, G. A psicanálise do fogo. [*Psychanalyse du feu*]. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BENOIT, Lelita O. Introdução. In: _____. Sociologia comteana: gênese e devir. São Paulo: Discurso Editorial/Fapesp, 1999. p. 17-21.

BENOIT, H. Notas sobre a temporalidade nos Diálogos de Platão. Boletim do CPA, IFCH, Unicamp, Ano V, n. 8/9, pp. 93-113, jul. 1999- jun. 2000.

BREHIER, Emile. Histoire de la Philosophie. Paris: Presses Universitaires de France, 2004. 1.750 p.

BOURDIEU, P. Economia das trocas simbólicas. Trad. Sérgio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2003.

BRUNSCHWIG, Jacques. Goldschmidt and Gueroult: some facts, some enigmas. Archiv für Geschichte der Philosophie, v. 88, p. 82-106, 2006.

FEYERABEND, P. Tratado contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento. Madrid: Tecnos, 1992. (Apêndice 5, capítulo 18).

FOUCAULT, M. L'Archéologie du savoir. Une archéologie des sciences humaines. Paris: Gallimard, 1966. (Coleção Tel).

GUEROULT, Martial. Histoire de l'histoire de la philosophie. Paris: Aubier, data. 3 vv.

GOLDSCHMIDT, Victor. Anthropologie et politique: les principes du système de Rousseau. Paris: J.Vrin, 1983.

_____. Etudes de philosophie ancienne: Platon, Aristote, philosophie hellénistique, Saint Augustin, des Anciens aux Modernes. Paris: J. Vrin , 1984.

_____. Etudes de philosophie moderne: Spinoza, Montesquieu, Rousseau, Hegel, Schopenhauer. Paris: J. Vrin , 1984.

_____. Les dialogues de Platon. Structure et méthode dialectique. Paris: Presses Universitaires de France, 1971.

_____. La religion de Platon. Paris: Presses universitaires de France, 1949.

_____. Temps historique et temps logique dans l'interprétation des Systèmes philosophiques. In: XI E. CONGRES INTERNATIONAL DE PHILOSOPHIE, T. III, Actes... 1953.

ORTIZ, Renato (Org.). A sociologia de Pierre Bourdieu. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

WEBER, M. Ciência e política: duas vocações. Trad. L. Hegenberg e O. S. da Mota. 4. ed. São Paulo: Cultrix, s/d.

O autor

Marcelo Perine

Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 1D. Possui graduação em Filosofia (1974) e em Teologia (1980). Possui mestrado (1983) e doutorado (1986) em Filosofia pela Pontifícia Universidade Gregoriana de Roma. Professor Associado da PUC/SP. Coordenador da área de Filosofia/Teologia na CAPES. Publicou 68 artigos em periódicos especializados, 21 capítulos de livros, 6 livros autorais e organizou 3 livros. Traduziu 26 livros e 22 artigos para periódicos científicos. Orientou 3 trabalhos de Iniciação científica, 20 dissertações de mestrado e 4 teses de doutorado na área de Filosofia. Atualmente coordena 2 projetos de pesquisa, um com bolsa de produtividade do CNPq. Atua na área de Filosofia, com ênfase em História da Filosofia Antiga e Ética. Em seu currículo Lattes os termos mais frequentes na contextualização da produção científica, tecnológica e artístico-cultural são: Ética, Platão, Filosofia, Aristóteles, Política, Eric Weil, Moral, Violência, Deus e Kant.

Aprendendo e ensinando a filosofar

▲ Marcelo Perine

... aprendendo e ensinando uma nova lição.

Geraldo Vandré

A origem e o segredo da filosofia e a tarefa do filósofo

Platão nunca ensinou filosofia e Kant deu um excelente conselho quando disse que é melhor aprender a pensar do que aprender pensamentos. A evocação desses dois filósofos, contados no reduzidíssimo número dos que provocaram verdadeiras revoluções na história da filosofia, dá o tom da reflexão que segue.

Embora tenha fundado uma Academia, que foi a precursora de todas as escolas de filosofia posteriores, Platão não concebia a filosofia como um conjunto de conteúdos que se podia fazer jorrar para a cabeça dos discípulos à revelia deles. Para Platão, a filosofia só era uma “disciplina” no sentido de uma forma de vida, que consistia na prática do diálogo, seja consigo mesmo seja com os interlocutores que se dispusessem a aceitar a autoridade superior do *logos*, isto é, do “discurso que implica uma exigência de racionalidade e de universalidade”¹.

Na *Carta VII*, depois de explicar aos familiares e companheiros de seu amigo Díon, que foi por amizade a ele que aceitou o convite do tirano Dionísio de Siracusa para voltar à Sicília, Platão afirma que possuía um método infalível para distinguir os verdadeiros dos falsos aspirantes a filósofo. O mé-

1 Cf. HADOT, P. *Que é a filosofia antiga?* Trad. D. D. Macedo. São Paulo: Loyola, 2008. p. 100.



todo consistia em expor logo na primeira lição toda a extensão da filosofia e a grande fadiga exigida pela vida filosófica, assim como a necessidade de renovar a cada dia o esforço para se manter naquela via maravilhosa. Se o pretendente fosse filósofo, logo escolheria aquela vida e, unindo seus esforços ao de seu guia, não desistiria antes de alcançar o fim ou de ter conseguido força suficiente para prosseguir no caminho sozinho, sem a ajuda do mestre.

Platão conta que Dionísio, depois de ouvir uma única lição, escreveu uma obra sobre o que ouviu como se fosse obra sua. Para Platão, Dionísio demonstrou sua total inaptidão para a filosofia, não por ter plagiado os pensamentos do mestre, mas por não ter compreendido que a filosofia não é algo que se aprende como os outros saberes, mas algo que nasce improvisamente na alma do discípulo, como uma faísca que salta do fogo e, em seguida, alimenta-se a si mesma, depois de um longo relacionamento e de uma convivência assídua com a argumentação².

Pois bem, quando Platão afirma, no diálogo *Teeteto*, que o filosofar se origina de um estado de espírito definido como *admiração*, *espanto* ou *perplexidade*, ele traduz fielmente esta concepção da filosofia e de sua transmissão. De fato, o espanto é algo que nos assalta improvisamente, como a faísca de que fala a *Carta VII*. Mas a faísca da perplexidade só produz filosofia quando ocorre num espírito disposto a alimentá-la pelo diálogo e pela argumentação.

Para entender a afirmação platônica de que a admiração é a verdadeira característica do filósofo, é preciso remeter-se aos verbos gregos *theoréin* e *thaumázein*, que significam *ver* e *admirar*, respectivamente. A referência ao verbo *theoréin* é obrigatória porque seu sentido original de *ver* significa um “puro olhar receptivo sobre a realidade”³. Trata-se, portanto, de um olhar que acolhe a realidade tal como ela se apresenta. Embora desprovido de interesses imediatos, esse acolhimento da realidade está repleto de implicações éticas e políticas. De fato, a *theoría*, para os gregos, não era apenas uma doutrina intelectual, mas um modo de vida reconhecido por seus contemporâneos.

O verbo *thaumázein* significa admirar-se sob duplo aspecto: por um lado, aquele que admira reconhece que não sabe tudo a respeito do que é objeto de sua admiração; por outro lado, opta por saber mais sobre o admirável, justamente porque deseja a ciência. Esse é o sentido da admiração corres-

2 Cf. PLATÃO. *Carta VII*, 341 CD.

3 Cf. PIEPER, J. *Que é filosofar?* Trad. F. de A. Pinheiro Machado. São Paulo: Loyola, 2007. p. 19.





pondente à palavra *filosofia*, que, segundo uma antiga tradição, foi criada por Pitágoras ao juntar o verbo *philéin*, que significa amar, com o substantivo *sophia*, que se traduz por sabedoria.

Assim como Platão, Aristóteles também afirma que a admiração é a origem da atitude de amor à sabedoria. Em sua análise da relação do ser humano com o conhecimento, Aristóteles diz que o saber exerce uma atração natural sobre o desejo humano. Num texto da juventude, chamado *Protrético*, ele defende a tese da relação natural do ser humano com o saber, tese retomada na abertura de sua grande obra da maturidade, a *Metafísica*, que começa assim: “Todos os homens, *por natureza*, tendem ao saber”⁴.

E no capítulo 2 do livro I da *Metafísica*, ao tratar da relação da filosofia com as demais ciências, afirma:

De fato, os homens começaram a filosofar, agora como na origem, por causa da admiração, na medida em que, inicialmente, ficavam perplexos diante das dificuldades mais simples, em seguida, progredindo pouco a pouco, chegaram a enfrentar problemas sempre maiores [...]. Ora, quem experimenta uma sensação de dúvida e de admiração reconhece que não sabe [...]. De modo que, se os homens filosofaram para libertar-se da ignorância, é evidente que buscavam o conhecimento unicamente em vista do saber e não por alguma utilidade prática⁵.

Para Aristóteles, a admiração é o motor que leva o ser humano a reconhecer que não sabe tudo daquilo que admira, ao mesmo tempo em que o impele ao saber por força do desejo inscrito em sua natureza. É dessa raiz natural que brota a filosofia, a partir do sentimento de admiração diante da realidade, em vista de libertar o ser humano da ignorância, que é a negação da tendência natural ao saber.

A filosofia, como forma de vida que se acende pela faísca da admiração, produzida pela convivência do discípulo com o mestre e alimentada pelo longo exercício da argumentação e do diálogo, revelou-se desde o início como caminho privilegiado para alcançar o contentamento. De fato, o contentamento veio a ser a aspiração maior dos seres que ultrapassaram o limiar da pura animalidade e se descobriram capazes de satisfazer não apenas as

4 Cf. ARISTÓTELES. *Metafísica*, I 1, 980 a 21.

5 Cf. ARISTÓTELES. *Metafísica*, I 2, 982 b 11-21.





necessidades impostas pela natureza, mas também os desejos que eles mesmos criaram. Essa capacidade é o que os gregos chamaram de *logos* e nós chamamos de razão.

Aristóteles definiu o homem como o único “animal que possui razão”⁶. É evidente que esta não é uma definição científica do homem, porque ela não descreve objetivamente o que ele é, mas o que deve ser se quiser ser humano. Pode-se chamá-la de definição humana do homem, pois aponta para o que ele deve ser se quiser ser humano. Portanto, a razão é uma capacidade – uma potência, no sentido aristotélico – que os homens *devem* atualizar para vir a ser o que a definição diz que eles são. A razão não foi uma fatalidade que acometeu nossos antepassados, mas uma possibilidade que se atualizou pelas escolhas que levaram a se tornar humanos aqueles seres que, na ausência dessas escolhas, teriam ficado presos à monótona satisfação das necessidades ou a ela retornariam como sempre fazem os outros animais.

Foram as escolhas da razão que possibilitaram a passagem da pura animalidade à humanidade. Essa passagem, entretanto, permanece sempre ameaçada pelo risco de recaídas, pois a racionalidade não foi e não é uma conquista definitiva da humanidade. Os seres humanos, mesmo depois da escolha da razão, nascem como os animais, submetidos aos impulsos de sua natureza animal, e certamente entrarão pelos atalhos da violência para satisfazer suas necessidades e desejos se não forem educados para escolher a razão.

Aparece aqui, pela primeira vez nesta reflexão, o fenômeno que permitirá descobrir o segredo e a tarefa da filosofia. Trata-se do fenômeno da violência, que, curiosamente, só se apresenta como tal no horizonte da vida humana depois da escolha da razão. De fato, antes ou na ausência da escolha da razão, os procedimentos conforme as forças naturais não são nem racionais nem violentos. De fato, por admirável que seja o funcionamento de uma colmeia ou de um formigueiro, ali não temos adequação de meios a fins. E por chocante que possa parecer um raio que fulmina uma árvore ou um predador que devora sua presa, eles não são violentos. Esses fenômenos só podem ser *ditos* admiráveis ou violentos pelo ser humano, que, ao falar sobre eles, os introduz no mundo das palavras ou, o que é o mesmo, da racionalidade.

O surgimento do fenômeno da violência no horizonte da vida humana revela uma dualidade do ser humano. Ele é o único animal que pode ser racional

6 Cf. ARISTÓTELES. *Política*, I 2, 1253 a 9-10.





e violento, e pode ser violento *porque* racional. Essa dualidade é constitutiva dos seres humanos, porque eles nascem sempre como animais e é a escolha da razão que faz aparecer a violência como a outra possibilidade oposta à razão. A violência é uma espécie de sombra que acompanha o ser humano a partir do momento em que ele se afirma como humano pela escolha da razão. A imagem é adequada, porque só existe sombra quando há luz e a violência só existe à luz da razão!

Essa dualidade de razão e violência é também irreduzível, porque os seres humanos são finitos, o que significa que suas necessidades e seus desejos se renovam indefinidamente e, portanto, o princípio da violência não pode ser eliminado definitivamente pela razão. A violência permanece sempre no horizonte da vida humana como a outra possibilidade de escolha, como o outro da razão. E o mais grave é que esse outro pode ser escolhido conscientemente. A história mostra que os seres humanos podem recusar a razão com conhecimento de causa, podem escolher a violência mesmo depois de terem levado a razão às suas extremas possibilidades.

Parece que nos desviamos do objetivo inicial desta reflexão. Entretanto, pensando bem (e pensar bem é só o que se precisa para ser filósofo), a história da humanidade confirma a compreensão filosófica dos seres humanos como seres não totalmente racionais, mas *apenas* razoáveis, que podem escolher a razão ou a violência e que, parece, escolheram mais frequentemente esta última do que a primeira. Aliás, os seres humanos só podem ser compreendidos naquilo que eles efetivamente realizaram em sua história. E a história das realizações humanas pode ser reduzida, em última instância, às escolhas que afirmaram e/ou negaram a razão.

Ora, na história das escolhas que afirmaram a razão surgiu a filosofia como tentativa de compreender racionalmente as realizações humanas. Assim como a razão humana nasceu na história e só se é compreendida historicamente, também a filosofia só pode ser compreendida em sua história. Nesse sentido, a história da filosofia não é mais do que a história das tentativas humanas de compreender não só o que há de admirável na realidade, mas também o que os seres humanos produziram na realidade a partir de sua compreensão.

A história da filosofia pode ser lida como o caminho pelo qual os seres humanos, tendo escolhido compreender racionalmente a realidade, se opuseram à outra possibilidade que se opõe à razão, isto é, a violência. Podemos





dizer que, pelo menos na tradição ocidental, da primeira à última das grandes filosofias, de Platão a Hegel, o que a filosofia sempre quis foi compreender a realidade e superar a violência pela razão.

Isso é assim, em primeiro lugar, porque filósofo tem medo! Dizer que o filósofo tem medo não significa que ele seja covarde. Aliás, desde os tempos em que Sócrates, como disse Cícero, trouxe a filosofia do céu para a terra, e pagou com a própria vida o preço de tê-la introduzido nas casas dos homens, obrigando-a a tratar da vida e da moral, do bem e do mal⁷, os filósofos aprenderam que um desfecho trágico está inscrito nas possibilidades da escolha da razão.

Entretanto, o verdadeiro filósofo não teme os desejos, nem as necessidades e nem mesmo a morte. O filósofo sabe que pode negar todos os desejos, mas não pode negar o desejo; ele sabe que não pode esperar uma vitória definitiva sobre as necessidades e sabe que pode até mesmo perder a vida para permanecer fiel à escolha da razão. Mesmo sabendo tudo isso, o filósofo teme recair na violência, porque ele é apenas alguém que ama a sabedoria, mas não é sábio e, embora possa ser sábio por alguns momentos, ele conserva sempre as características de sua natureza animal.

Portanto, o que o filósofo teme, em primeiro lugar, não é a violência exterior, que os outros ou a natureza podem lhe fazer, mas é a possibilidade da violência que está inscrita em sua natureza animal, isto é, a violência potencial que não pode ser erradicada, mas apenas contida ou transformada. O filósofo teme essa violência porque sabe que só ela pode impedi-lo de se tornar um ser humano pleno e, se for o caso, um sábio. Com efeito, é por causa dessa possibilidade de violência que ele nunca está definitivamente seguro de sua razão.

O filósofo só poderia estar definitivamente seguro de sua razão se toda a humanidade estivesse convencida, como ele está, de que só a razão pode alcançar a vitória sobre os descontentamentos provocados pelas necessidades insaciáveis e pelos desejos insatisfeitos. Mais exatamente, estaria seguro de sua razão se todos estivessem convencidos, como ele está, de que *a razão é o contentamento*. E aqui reaparece de maneira muito mais clara do que antes o vínculo entre o *dever-ser* humano e o *contentamento*.

7 Cf. CÍCERO. *Tusculanas*, V, 4, 10.





O filósofo, mais do que qualquer outro, sabe que racional é o que ele *deve ser* para ser humano; sabe também, melhor do que os outros, que um contentamento verdadeiro é o que ele e todos buscam para ser plenamente humanos. Isso não significa que o filósofo espere da razão a satisfação definitiva de todas as necessidades ou o apaziguamento de todos os desejos. Não é pela vã tentativa de eliminar a necessidade nem pela frustração do desejo que o filósofo busca o contentamento na razão. É pela capacidade de discernir as satisfações *razoáveis* e os desejos *legítimos* que ele pode alcançar a vitória sobre o descontentamento.

Ora, o critério para estabelecer a razoabilidade das satisfações e a legitimidade dos desejos é dado justamente pela eliminação progressiva da violência. O filósofo só poderá viver sem medo da violência quando ele e todos os seres humanos buscarem apenas as *satisfações razoáveis* e os *desejos legítimos*. Para o filósofo, só são razoáveis aquelas satisfações que contribuem para diminuir a violência que o ser humano sofre daquela parte constitutiva de seu ser animal, e só são legítimos os desejos que ajudam a diminuir a dose de violência que entra nas relações humanas.

É assim que, graças ao oposto da razão, graças ao *outro* da razão, se revela o segredo da filosofia. Diz o filósofo contemporâneo Eric Weil:

O filósofo quer que a violência desapareça do mundo. Ele reconhece a necessidade, ele admite o desejo, ele aceita que o homem permanece animal, mesmo sendo razoável: o que importa é eliminar a violência. É legítimo o desejo que reduz a quantidade de violência que entra na vida do homem; é ilegítimo o desejo que a aumenta⁸.

Tendo descoberto o *segredo* da filosofia, o filósofo descobre também sua *tarefa*. Ele está convencido de que só na razão pode encontrar o contentamento, mas também tem consciência de que a razão só se realiza no meio da violência,

pois o ser humano jamais se encontra definitivamente fora do âmbito no qual a violência e o medo são possíveis. Assim, a tarefa que o filósofo se

8 Cf. WEIL, E. *Logique de la philosophie*. 2ème. éd. Revue. Paris: Vrin, 1974. p. 20. Eric Weil nasceu em Parchim, na antiga Alemanha Oriental, em 1904, e morreu em Nice, na França, em 1977.





impõe é encarar a violência de frente. Como todo ser humano, ele é apenas razoável; como todo verdadeiro filósofo, ele não é sábio, mas apenas amante da sabedoria e, portanto, não pode viver na presença permanente da razão, embora seja esta sua secreta aspiração. Ele sabe que o único caminho para a vida na presença da razão passa pelo conhecimento da *realidade*, por aquilo que resiste à razão e a ameaça; passa pela violência, que só existe à luz da razão e que não pode ser *definitivamente* eliminada por ela. Esta é a razão pela qual a tarefa do filósofo parece não ter fim!

O filósofo e o professor de filosofia

A reflexão acima evidenciou que estão em profunda sintonia o que afirmaram dois dos maiores gênios filosóficos de nossa tradição – Platão e Aristóteles – sobre a origem histórica da filosofia e o que uma determinada concepção do ser humano revelou sobre o segredo da filosofia e a tarefa do filósofo. Nesse horizonte de compreensão da filosofia não parece haver contradição entre ser filósofo e ensinar a filosofar. De fato, desde os pensadores originários de nossa tradição, como Pitágoras, Heráclito e Parmênides, todos os que foram reconhecidos como filósofos reuniram em torno de si e de certo estilo de vida um grupo de seguidores e discípulos.

Nas escolas filosóficas que ficaram famosas, como as comunidades de pitagóricos, a Academia de Platão, o Liceu de Aristóteles, o Pórtico de Zenão ou o Jardim de Epicuro, era na convivência com o filósofo que se aprendia a filosofia ou, rigorosamente falando, a filosofar. O programa de formação dos guardiões da cidade, e dos filósofos selecionados do meio deles, exposto nos livros III a VII da *República* de Platão, que é o equivalente longínquo dos atuais currículos dos nossos colégios e universidades, aponta nessa direção. Embora houvesse conteúdos teóricos a aprender, e estes diferenciassem as orientações das escolas, era inconcebível qualquer dicotomia entre o filósofo criador e o filósofo transmissor de conteúdos.

Essa concepção do filósofo e da transmissão da filosofia predominou em toda a Antiguidade até o início da Idade Média. De fato, as escolas monacais do Oriente e do Ocidente, herdeiras do espírito das escolas filosóficas da Antiguidade, constituíram-se ao redor de grandes mestres espirituais dotados de vastíssima cultura filosófica e teológica. Basta lembrar os nomes de





Basílio (330-379) e Jerônimo (347-419) no Oriente, de Agostinho (354-430) e Bento (480-543) no Ocidente.

Entretanto, com a proibição do Concílio de Calcedônia, em 451, de os mosteiros acolherem em suas escolas alunos leigos, e com a decisão do imperador Justiniano, em 529, de fechar as escolas filosóficas no Império Romano, acentuou-se decisivamente o processo de segregação da cultura em geral e do saber filosófico em particular. Essa segregação acabou por consolidar-se nas universidades medievais, com seu método escolástico de estudo e ensino da filosofia⁹.

A partir daí a diferença entre o filósofo e o professor de filosofia se acentuou progressivamente. Uma prova disso é que desde a Idade Média até o presente, embora os filósofos, na maioria dos casos, estivessem sempre ligados a instituições de ensino, não foi a atividade docente que os consagrou como filósofos. Exemplos notáveis são Kant e Wittgenstein, os únicos filósofos que produziram verdadeiras revoluções na filosofia depois de Platão.

A dicotomia entre o filósofo e o professor de filosofia se impôs na medida em que a filosofia se transformou em saber especializado. O saber original dos filósofos, depositado em suas obras, tornou-se objeto de estudos especializados, transmitidos na forma de comentários que, por sua vez, alimentam a “correia de transmissão de um discurso didático produzido por outros, consolidado e objetivado nos textos didáticos disponíveis no mercado editorial”¹⁰. Esse processo não é de todo negativo, pois desde as origens da filosofia os comentaristas tiveram um papel importante na conservação e na transmissão do saber original dos filósofos. Mas é empobrecedor que o saber didático se resigne ao papel de simples *reprodutor* do saber especializado.

A proposta de Lidia Maria Rodrigo, no texto acima citado, é que o discurso didático seja assumido como *reformulador* do saber filosófico especializado, de modo “a construir uma ordem de transmissão própria”, com base numa elaboração pessoal do professor, capaz de determinar “os termos e a forma

9 Sobre isso ver a brilhante síntese de ULLMANN, R. A. *A universidade medieval*, 2 ed. rev. e aum. Porto Alegre: Edipucrs, 2000.

10 Cf. RODRIGO, L. M. O filósofo e o professor de filosofia: práticas em comparação. In: TRENTIN, R.; GOTO, R. *A filosofia e seu ensino: caminhos e sentidos*. São Paulo: Loyola, 2009. p. 79. Ver também, da mesma autora: Uma alternativa para o ensino de filosofia no nível médio. In: SILVEIRA, R. J. T.; GOTO, R. *Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas*. São Paulo: Loyola, 2007. p. 37-51.





pelos quais o conteúdo adquirido durante seu percurso formativo pode converter-se em saber escolar”. Esse discurso reformulador, segundo a autora, parte do saber filosófico e dele se apropria, por meio de um processo de seleção, simplificação e síntese do discurso original dos filósofos, para torná-lo acessível ao aluno médio. Constitui-se, assim, um *discurso segundo* ou um saber didático-pedagógico mediador do acesso do aluno ao campo filosófico¹¹.

Entretanto, como toda mediação se caracteriza pela transitoriedade, o discurso reformulador “tem a missão de construir em seu próprio interior os instrumentos de sua superação, ou seja, os instrumentos capazes de conduzir à autonomia intelectual do aluno”¹². Com isso, recupera-se a ideia platônica da faísca, que deve se acender na alma do discípulo para, em seguida, alimentar-se a si mesma. Se, para Platão isso só ocorre por meio de um longo relacionamento com o mestre e pela convivência assídua com a argumentação, então o discurso mediador deve empenhar-se em pôr o aluno em contato direto com as obras dos filósofos, para que dessa frequênciação se desenvolva uma autêntica atitude filosófica.

É evidente que o aluno precisa ser ajudado a superar as dificuldades conceituais próprias de um texto filosófico original. Mas esta é exatamente a tarefa do professor de filosofia e de seu discurso mediador! Uma realização exemplar dessa tarefa é o livro de Mario Ariel González Porta, *A filosofia a partir de seus problemas*, que oferece uma opção didática e metodológica para o estudo da filosofia com base no princípio de que a compreensão do problema deve constituir o núcleo essencial do ensino da filosofia. Esse princípio é aplicado, de maneira brilhante, nos três capítulos que constituem a segunda parte do livro, dos quais destaco o primeiro, intitulado “O problema da *Crítica da razão pura*”, no qual o autor realiza, de maneira brilhante, o processo de seleção, simplificação e síntese do discurso original do filósofo, de que falei acima, para torná-lo acessível ao aluno médio¹³.

Frequentar os clássicos com a ajuda de um discurso mediador é seguir o conselho de Kant: aprender a pensar é melhor do que aprender pensamen-

11 Idem, *O filósofo...*, p. 84-87.

12 Ibid., p. 90.

13 Cf. PORTA, M. A. G. *A filosofia a partir de seus problemas*. Didática e metodologia do estudo filosófico. São Paulo: Loyola, 2002. O capítulo sobre “O problema da *Crítica da razão pura*” está nas p. 107-127.





tos. Aprender filosofia é aprender a pensar porque, desde sua origem e em sua melhor forma, ela é uma reflexão de segundo grau, que se volta sempre de novo para a realidade, que coloca sempre de maneira nova as perguntas que podem levar à compreensão de seu sentido. Num artigo com o título curioso de “Preocupação pela filosofia. Preocupação da filosofia”, Eric Weil a definiu simplesmente como “a reflexão da realidade no homem real”¹⁴. Isso significa que a filosofia nunca é acabada, não pode acabar, porque interessará sempre aos que aceitarem começar sempre de novo o esforço de compreensão de si mesmos e da totalidade inesgotável da realidade.

Aprender filosofia dessa maneira é entrar numa tradição viva, não de pensamentos confiados a livros guardados em bibliotecas, mas de homens e mulheres que escolheram e escolhem compreender a realidade e a si mesmos num discurso que responda às exigências de racionalidade e universalidade. Se for justa essa concepção da filosofia, então, mesmo que ela não transforme o mundo – se transformar significar uma intervenção ativa e direta no curso dos acontecimentos –, transformará os seres humanos que, pela compreensão da realidade, poderão mudar o curso da história. Afinal de contas, a realidade compreendida não será mais a mesma de antes da compreensão!

A questão do ensino da filosofia tem a ver com a questão do futuro da filosofia. Ora, a preocupação com o futuro da filosofia não é uma preocupação do filósofo. Para ele, o desaparecimento da filosofia significaria que a humanidade encontrou um contentamento verdadeiro. Mas se a preocupação com o futuro da filosofia e, portanto, com a continuidade de sua transmissão significa uma interrogação sobre se ela tem ainda algum sentido, mesmo que pareça estar a ponto de se destruir, dada a diversidade de tendências que apresenta, então se pode dizer que nada atesta melhor a vitalidade da filosofia do que essa pluralidade de pensadores e de pensamentos na qual ela se manifesta.

É verdade que, considerando o segredo da filosofia e a tarefa do filósofo acima enunciados, não se pode esperar da filosofia soluções definitivas para os problemas humanos, particularmente para o problema fundamental da violência. Mas também é verdade que quando se aprende a submeter-se livremente à sua disciplina, isto é, a uma forma de vida que consista na prática

14 Cf. WEIL, E. *Souci pour la philosophie. Souci de la philosophie*. In: Id., *Philosophie et réalité. Derniers essais et conférences*, Paris: Beauchesne, 1982. p. 7-22, aqui p. 13.





do diálogo, consigo mesmo e com os interlocutores que se disponham a aceitar a autoridade superior do *logos*, pode-se aprender que esse é o caminho para o contentamento verdadeiramente humano, que só pode ser o contentamento na razão.

Concluo com as mesmas palavras com as quais concluí um pequeno ensaio de iniciação ao filosofar, recentemente publicado:

os seres humanos foram filósofos, ainda hoje o são e continuarão a ser filósofos na medida em que levantarem a questão do sentido de suas vidas e de seu mundo ou, o que é o mesmo, a questão do sentido da realidade. Os seres humanos se esquecerão da filosofia e deixarão de filosofar quando acreditarem ter possuído definitivamente o sentido ou quando se desesperarem dele. É para evitar esses dois extremos que a tarefa da filosofia permanece como convite a todo ser humano que se decida pela eliminação progressiva da violência e, portanto, pelo contentamento na razão¹⁵.

15 Cf. PERINE, M. *Ensaio de iniciação ao filosofar*. São Paulo: Loyola, 2007. p. 112.





Referências

ARISTÓTELES. *Metafísica*, I 1, 980 a 21.

ARISTÓTELES. *Política*, I 2, 1253 a 9-10

CÍCERO. *Tusculanas*, V, 4, 10.

HADOT, P. *Que é a filosofia antiga?* Trad. D. D. Macedo. São Paulo: Loyola, 2008.

PERINE, M. *Ensaio de iniciação ao filosofar*. São Paulo: Loyola, 2007.

PIEPER, J. *Que é filosofar?* Trad. F. de A. Pinheiro Machado. São Paulo: Loyola, 2007.

PORTA, M. A. G. *A filosofia a partir de seus problemas: didática e metodologia do estudo filosófico*. São Paulo: Loyola, 2002.

RODRIGO, L. M. O filósofo e o professor de filosofia: práticas em comparação. In: TRENTIN, R.; GOTO, R. *A filosofia e seu ensino: caminhos e sentidos*. São Paulo: Loyola, 2009.

_____. Uma alternativa para o ensino de filosofia no nível médio. In: SILVEIRA, R. J. T.; GOTO, R. *Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas*. São Paulo: Loyola, 2007.

ULLMANN, R. A. *A universidade medieval*. 2 ed. rev. e aum. Porto Alegre: Edipucrs, 2000.

WEIL, E. *Logique de la philosophie*. 2ème. éd. revue. Paris: Vrin, 1974.

_____. *Souci pour la philosophie. Souci de la philosophie*. In: _____. *Philosophie et réalité. Derniers essais et conférences*, Paris: Beauchesne, 1982.



O autor

Filipe Ceppas

Formado em Filosofia pela UnB, possui mestrado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1997) e doutorado em Educação também pela PUC-Rio (2003). É professor adjunto da Faculdade de Educação da UFRJ e trabalha na formação de professores, em especial dos licenciandos em Filosofia, com as disciplinas Prática de Ensino de Filosofia e Didática Especial de Filosofia. É também professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Gama Filho. Tem experiência na área de Filosofia, atuando principalmente em temas relativos ao ensino de filosofia, Teoria Crítica, filosofia contemporânea e filosofia da educação.

Para a realização de TCC em filosofia

▲ Filipe Ceppas

Introdução

Uma monografia de conclusão de curso é um momento especial. Ela é uma espécie de “carteira de identidade”: indica temas e autores com os quais cada um mais se identifica, ao menos numa determinada fase da vida, indica um pouco quem cada um é. Trata-se do fim de uma etapa e possibilidade de uma perspectiva futura de especialização e aprofundamento dos estudos: toda monografia é também um projeto de mestrado em potencial. Em si mesma, é um momento de sistematização e exploração bastante pessoal de algum tema relevante. No caso de professores ou futuros professores de filosofia do ensino médio, talvez seja interessante pensar que, por mais desconectada que esteja do dia a dia da sala de aula, por mais que tenha como tema os problemas “mais abstratos” da “filosofia pura”, a monografia tem sempre alguma conexão com sua condição de professor. Por mais abstratos e perenes, por mais provisórios e mutantes que sejam, os temas, problemas, autores e métodos adotados na elaboração da monografia podem ser vistos ao menos como uma oportunidade de aperfeiçoamento e autoanálise no que concerne à prática de ensinar e aprender filosofia.

Os trabalhos monográficos de futuros ou atuais professores de filosofia do ensino médio podem também estar voltados para questões que digam respeito ao ensino e à aprendizagem da filosofia, e nem por isso serão “menores” em qualquer sentido pejorativo do termo. Uma pesquisa deste tipo envolve um esforço e um rigor iguais ou até maiores do que os de uma pesquisa em “filosofia pura”, já que implica o esforço adicional de conjugar o rigor da pesquisa usual em filosofia e as não menos importantes questões do ensino e aprendizagem da filosofia. Apenas o preconceito de uma cega



valorização “da pesquisa” em detrimento “do ensino” justificaria pensar o contrário. E por isso iremos indicar, ao final, algumas questões acerca da pesquisa de filosofia na sala de aula do ensino médio, como temas e interfaces possíveis para a pesquisa monográfica de término de curso.

Neste texto, a metodologia de uma pesquisa acadêmica será apresentada a partir de considerações sobre a estrutura de uma monografia e de sua redação. Consideramos que isto seja mais útil para a elaboração de uma monografia, levando em conta que a metodologia de uma pesquisa em filosofia depende intimamente da perspectiva filosófica adotada. Assim, uma pesquisa em hermenêutica mobiliza princípios metodológicos próprios a essa perspectiva, e o mesmo se pode dizer de um trabalho em filosofia analítica, dialética etc. Supõe-se que a própria leitura dos textos dessas tradições seja capaz de levar o professor a internalizar suas regras de interpretação e argumentação. Por isso, indicaremos de modo epigráfico alguns aspectos mais pontuais da metodologia da pesquisa acadêmica.

A monografia

A monografia de final de curso em filosofia tem algumas características que a distinguem de qualquer outro trabalho acadêmico, mas alguns critérios são comuns. Não existem critérios absolutos para determinar, por exemplo, por que um trabalho predominantemente matemático ou um poema dificilmente seriam aceitos como um trabalho filosófico: investigações lógico-matemáticas especializadas e a literatura têm, via de regra, grande importância para a filosofia, e alguns filósofos já lançaram mão de tratados lógico-matemáticos, poemas e romances como formatos para o desenvolvimento de suas filosofias. Talvez o modo mais fácil de lidar com esse problema seja dizer: “se você não é nenhum Bertrand Russell, Parmênides ou Jean-Jacques Rousseau, melhor não arriscar”.

É impossível absolutizar um critério para o reconhecimento do que seja um “trabalho filosófico”, uma vez que os diversos modos de fazer filosofia carregam seus próprios critérios de avaliação. É possível identificar, antes, *alguns critérios* sem os quais um trabalho em filosofia dificilmente seria aceito como trabalho acadêmico, e também critérios comuns a qualquer outro trabalho de tipo acadêmico. Entre critérios divergentes, comuns, opostos ou





meramente diferentes, devemos sempre escolher *alguns* que nos ajudem a avaliar nosso trabalho. Seguindo as indicações de Belleirot (1991), um trabalho acadêmico deveria combinar ao menos uma parte substantiva de uma lista de seis exigências fundamentais¹:

- **profundidade** (ser algo mais do que mera repetição ou relato rapsódico daquilo que já se disse sobre o tema);
- **rigor** (adoção de parâmetros mais ou menos consensuais na área da pesquisa);
- **sistematicidade** (estrutura de trabalho, que organiza minimamente as contribuições já existentes à análise do tema, e “clareza”, que favorece o acesso e discussão a diversos interlocutores);
- **novidade**;
- **crítica** (diálogo argumentativo com a tradição);
- **publicidade** (comunicação de resultados).

Quaisquer desses critérios devem ser tomados como auxiliares e não como uma camisa de força. Um texto pode pecar por não ser original, mas pode expor um assunto com rigor e profundidade, e para muitos professores estes seriam os dois critérios principais. Para muitos professores, o aluno não deve tentar ser original, fazer uma crítica ou tentar uma sistematização ambiciosa de temas que ainda não domina suficientemente, porque o risco pode ser maior que o benefício, devendo contentar-se com reproduzir, com um mínimo de fidelidade e profundidade, o que já se pensou a respeito de um determinado assunto. Outros professores darão uma ênfase maior à novidade e à crítica. Daqui podemos ressaltar um primeiro princípio importante da pesquisa: *toda pesquisa tem um “público-alvo”* e é fundamental levá-lo em consideração, ainda que muitas vezes se conceba a pesquisa filosófica como uma “busca desinteressada”, por “amor à verdade”, mais amiga da verdade do que de Platão.

Uma monografia consiste, essencialmente, de duas etapas principais: (1) apresenta-se um tema-problema, procurando mostrar sua relevância; e (2) indica-se um ou mais caminhos para explorar esse tema-problema, argumentando em favor da pertinência da escolha desse(s) caminho(s). Obviamente, espera-se que o pesquisador *de fato percorra um caminho* para lidar com

1 Adaptamos aqui livremente os critérios de Belleirot para as nossas finalidades.





o tema. E o que significa “percorrer um caminho”? Em geral, os dois passos podem ser realizados, inicialmente, a partir da sistematização de trabalhos alheios. Isso facilita que vejamos com mais clareza o tipo de contribuição que *nós* podemos, eventualmente, dar ao nos debruçarmos sobre o tema. Não é uma condição necessária que haja contribuição pessoal ao tema, pois uma boa sistematização já é uma boa contribuição pessoal. Muitos artigos publicados em revistas importantes são “apenas” sistematizações de conhecimento.

Escolha do tema

A justificativa da escolha do tema, indissociável da escolha mesma, é muitas vezes a etapa mais difícil, ou tão difícil quanto a seleção dos caminhos para lidar com o tema escolhido: saber discriminar o que é importante e o que é secundário, articular o pensamento de um ou mais autores em torno do problema etc. Mas, uma vez que a primeira etapa tenha sido realizada de modo satisfatório, a segunda torna-se, em geral, mais fácil – e os dois momentos se confundem, separando-se mais claramente apenas na *apresentação*, i.e., na escrita². Um tema vai se delineando, com frequência, mais claramente, ou é substituído por outro, à medida que se trabalha em meio a um campo mais vasto de questões e autores. Em filosofia, todo e qualquer tema pode ser relevante: não há nada que já tenha sido pensado na história da filosofia que não possa ser objeto de um novo olhar, de revisão e reavaliação, e não há nada que não tenha sido pensado que não possa ser objeto de um estudo filosófico. O céu é o limite, e isso pode parecer desesperador no que diz respeito à escolha do tema. Mas o professor de filosofia já tem, por experiência, um repertório de questões filosóficas mais urgentes, que conectam seus interesses teóricos mais amplos e sua prática docente.

2 Não iremos tratar aqui do “método estrutural” de pesquisa em filosofia, tão importante na tradição uspiana de ensino universitário. Ele consiste, basicamente, em distinguir claramente a “ordem da descoberta” (como um filósofo chegou às ideias e teses que apresenta), a “ordem da exposição” (como o filósofo apresenta suas ideias e teses) e a “ordem lógica” de uma filosofia (como as ideias e teses devem ser compreendidas com relativa independência das ordens de descoberta e de exposição). Essas distinções são, de fato, fundamentais e estarão mais ou menos presentes ao longo de nossa exposição.





De modo geral, todos aqueles que estudam filosofia já trazem consigo questões que lhe interessam mais, e essa pode ser mesmo uma pré-condição para que alguém chegue inteiro ao término de uma formação universitária. Mas, para uma grande massa de estudantes, insegura em relação ao valor daquilo que tem a dizer para além do óbvio, essa escolha não é fácil. Uma maneira possível de começar é se perguntando: *problema para quem, ou sob que ponto de vista?* Essa questão apenas aparentemente se dissolve caso a relevância do tema escolhido, tal como costuma acontecer, seja razoavelmente consensual segundo a tradição (o *cogito* cartesiano, o sujeito transcendental de Kant, o ceticismo etc.). Nestes casos mais tradicionais, a dificuldade sofre uma pequena alteração: pode-se sentir inseguro e perdido diante de um problema já tão extensamente trabalhado por outros. O professor do ensino médio, entretanto, pode assumir um desafio a mais, que de certo modo facilita a escolha: pensar a pesquisa desde o ponto de vista de um esclarecimento conceitual pertinente ao exercício da docência.

Muitas vezes, nos mais diversos contextos, não se coloca seriamente a questão da relevância da escolha do tema; não se coloca seriamente o desafio de demonstrá-la. Ainda que se parta do princípio de que não se irá acrescentar nada ao que já foi dito sobre o assunto (seja este o *cogito*, o sujeito transcendental, o ceticismo ou qualquer outro), a constatação da existência do consenso em torno do valor de um tema filosófico parece ser *ao menos existencialmente insuficiente* como justificativa para sua escolha, independentemente de seu grau de complexidade ou obviedade. O fato de se ter entrado em um curso de filosofia parece ser já justificativa suficiente para isso. A questão é, precisamente, o que se considera uma “justificação suficiente” que não seja a mera obediência a critérios tradicionais ou institucionais.

No contexto da formação universitária, muitos estudantes reclamam que os professores parecem exigir apenas a repetição daquilo que eles, professores, consideram relevante, e que chegam mesmo a restringir o modo como se deve enfrentar o assunto. Neste embate, ao aluno é dada a possibilidade de desconfiar de qualquer pressuposto acerca da relevância de um problema, a se perguntar por que, afinal, um assunto constitui um problema filosófico a ser seriamente considerado, para além das justificativas mais tradicionais, ou, antes, *no corpo a corpo com elas*. E isso é começar a *fazer* filosofia, e não um “mero trabalho acadêmico”. Apenas professores mais dogmáticos poderiam, eventualmente, inventar motivos para exigir *menos* dos estudantes.





É certo que, com relação à maioria dos temas mais tradicionais da filosofia, os textos irão eles mesmos apresentar os “problemas em aberto”, por assim dizer, que fazem com que o debate sobre o tema continue atual. Isso facilita muito as coisas e pode ser encarado como um motivo a mais para seguir alguns protocolos de desenvolvimento e apresentação de uma monografia.

Método de pesquisa

A pesquisa em filosofia é basicamente uma pesquisa bibliográfica. Ela consiste na leitura paciente, e releitura constante, dos principais textos de um determinado autor, focada num determinado tema, assim como na investigação da literatura secundária, dos comentadores. Um professor em exercício pode se sentir tentado a fazer uma “pesquisa empírica” e até “participativa” com seus alunos, mas este é um trabalho que exige um controle metodológico rigoroso, que se adquire em cursos nos quais esse tipo de pesquisa é mais comum (pedagogia e antropologia, por exemplo, sobretudo em nível de pós-graduação). Mas há outras formas de realizar uma pesquisa em filosofia que absorva, de algum modo, as questões da prática docente e que respeitem a especificidade de uma monografia em filosofia.

Não há uma regra para distinguir o que é essencial do que é secundário numa primeira exploração de um tema. Em geral, fazemos isso seguindo uma tradição. Em pesquisa bibliográfica, o fichamento é um recurso útil. Para se iniciar a realização de um fichamento, pode-se começar um pouco aleatoriamente, criando fichas para cada problema ou conceito que o autor vai apresentando, ou a partir de uma estrutura já dada por um comentador, um professor ou um orientador. Por exemplo, se quisermos estudar o conceito de natureza em Rousseau, por pouco que estejamos familiarizados com este autor, teremos de imediato que selecionar aquelas passagens em que ele fala sobre natureza, sociedade, piedade, liberdade, Deus, contrato social e bom selvagem, no mínimo. Isto é, teremos que elaborar um expediente para a fácil localização dos principais conceitos deste autor, de um modo muito mais refinado do que aquele que encontramos num “índice analítico”, por exemplo, de modo a revelar sua trama conceitual. Essa separação deverá le-





var em conta uma série de variáveis: passagens que parecem mais ou menos importantes para pensar o conceito central estudado; indicação de aproximações ou contradições (latentes ou inquestionáveis) entre as passagens; formulações curiosas; exemplos etc.

Alguns pesquisadores preferem fazer anotações à margem dos textos e em cadernos. O importante é que tenhamos algum suporte para começar a construir ou reconstruir um pensamento que não seja a mera repetição daquilo que o autor já disse. Alguns estudantes ficam perdidos e perplexos diante desta exigência, e a primeira e mais óbvia saída para isto é se colocar uma pergunta bem simples, esquemática: em que momentos o autor (Rousseau, por exemplo) parece se contradizer ao falar sobre o tema (a natureza)? E, a partir daí, tentar averiguar e decidir se essa é uma contradição apenas aparente ou uma que de fato comprometa aquilo que se costuma considerar a tese principal de Rousseau sobre a natureza. O mesmo vale para o confronto com aquilo que os comentadores falam sobre o tema: no que e o quanto eles se contradizem, se afastam ou coincidem. Isso pode parecer muito esquemático, mas já é um bom começo. Muitos poderiam dizer que o exemplo não vale, porque Rousseau é sabidamente um autor “assistemático”, ao menos na aparência, sendo muito fácil identificar contradições e ambiguidades. Mas, por mais sistemático e pouco contraditório que seja um autor, sempre encontraremos ambiguidades e dificuldades na compreensão de suas formulações que nos convidam a uma comparação e a um melhor entendimento.

Seja como for, é importante ressaltar que uma pesquisa nunca é um mero exercício de copiar e colar. Ela exige autonomia do pesquisador, isto é, sua capacidade de julgar a justeza de uma formulação e de um exemplo, de compará-los com outros, de estimar seu peso para o esclarecimento de um conceito, de ponderar as diferentes avaliações que os comentadores fazem sobre uma mesma questão etc. O universo de um filósofo é sempre vasto. Para não se perder, é preciso traçar estratégias, sobretudo um cronograma bem definido para leituras, fichamentos, redação e revisão do texto. Nunca se deve subestimar a natureza impalpável e implacável do tempo! É sempre prudente prever tempos bem maiores do que aqueles com os quais achamos que poderemos realizar com tranquilidade uma tarefa. O tempo, na dinâmica da pesquisa, corre sempre infinitamente mais depressa do que nosso poder de leitura, reflexão e escrita.





Justificativa

Algumas justificativas serão mais tradicionais, outras mais inusitadas. Não se deve desconfiar de toda justificativa, tradicional ou não, apenas por desconfiar. Trata-se de um passo importante para a construção de uma perspectiva filosófica *própria* (e é disso, afinal, que se trata qualquer estudo em filosofia, acadêmico ou não, voltado ou não para a prática docente): um esforço por rever problemas e justificativas oferecidos por outros, pensar novos problemas (o que é mais raro), mas sobretudo colocar velhos problemas em nova perspectiva, ainda que isto signifique, simplesmente, subscrever uma perspectiva (nova ou antiga) proposta por um determinado autor. Pode-se concluir do que foi dito acima que a discussão sobre a relevância se confunde com a própria exploração dos textos, o segundo passo da pesquisa. A fronteira entre as duas etapas não é nítida. Assim, apesar do peso da discussão sobre a relevância, ela não precisa nem deve ocupar uma sessão introdutória e interminável do trabalho. A maioria de nós acharia suficiente demonstrar a relevância de nossos esforços pela *efetiva realização de um bom trabalho*. Mas o que conta como um bom trabalho não é algo simples de definir. Deste modo, uma consideração inicial sobre a relevância do tema é mais do que bem-vinda.

Situar um tema *filosoficamente* não costuma ser senão situá-lo a partir de outro tema filosófico ou de uma trama em que existem alguns fios mais ou menos consensuais. Por exemplo, pode-se discutir se o conceito de *eterno retorno* em Nietzsche é ou não um tema fundamental para a compreensão das vicissitudes do conceito de verdade na modernidade. O conceito de verdade é um dos mais fundamentais para a tradição filosófica e seu caráter problemático, a partir da modernidade (ou já desde Platão!) é algo que evidentemente nos diz respeito. Mas, mesmo para aqueles que conhecem ou trabalham em torno da obra de Nietzsche, não é óbvio que o *eterno retorno* seja a melhor maneira de *começar* a falar sobre este assunto. Toda pesquisa se faz dentro de determinadas tradições, e o fato, por exemplo, de se ter como orientador um professor que reconheça de imediato a relevância do tema não deveria ser motivo suficiente para deixar de pensar mais profundamente no assunto. Para alguns professores, a escolha do conceito de *eterno retorno* pode ser considerada precipitada, em função de sua complexidade, ou de sua “obscuridade” (assim como, para outros, o tratamento do conceito de verda-





de em um aparato lógico formal pode parecer filosoficamente irrelevante), uma vez que estamos falando de uma pesquisa em que se está ensaiando os primeiros passos mais consistentes na investigação filosófica. Daqui podemos formular um princípio útil para a pesquisa: *quanto mais específico ou complexo, à primeira vista, o conceito em questão, tanto melhor que o pesquisador se ponha em uma atitude de modéstia, procurando, antes de tudo, se ater a situar o problema dentro de um âmbito mais geral* (por exemplo, as vicissitudes do conceito de verdade na modernidade).

Mas as regras existem para quem precisa delas. Para desespero de alguns professores, alguns estudantes querem “queimar etapas”. Talvez fosse mais adequado dizer que, movidos legitimamente pelo próprio espírito crítico da filosofia, espera-se fugir de “protocolos burocráticos” que parecem aprisionar o pensamento. Como censurar essa atitude, quando encontramos filósofos importantes, como Nietzsche, Husserl ou Adorno, que exigem da filosofia uma ousadia que, entretanto, raramente encontra solo suficientemente fértil para germinar³? Tome-se Adorno, na introdução à *Disputa do positivismo na sociologia alemã*: “Sem ruptura, sem impropriedade, não há conhecimento que aspire a ser algo mais do que uma repetição ordenadora”; ou Husserl, em *Ideias*: “É preciso sempre fazer violência ao idioma quando se trata de fixar terminologicamente um conceito”. Filósofos tão distintos como Platão, Santo Agostinho, Montaigne, Voltaire, Schopenhauer ou Nietzsche seriam “maus exemplos” contundentes, não apenas porque a forma com a qual elaboraram suas reflexões transgride a maioria dos protocolos de uma atual “pesquisa acadêmica”, mas, principalmente, porque dão a entender que o essencial da reflexão filosófica não pode ser encerrado nos limites de qualquer norma institucional.

Damos um passo importante quando nos identificamos com a “liberdade da filosofia e da crítica” e não há sentido em vestir a máscara da instituição apenas para frear os ímpetus dos estudantes mais “inconsequentes” ou “precipitados”. É preciso investir na liberdade de escolha dos caminhos que cada um considera mais adequado. Entretanto, deve-se estar preparado para o confronto com aqueles acadêmicos formados por modelos mais tradicionais de organização do trabalho intelectual. Se, por um lado, nenhum mo-

3 Para discussões sobre o problema que fogem do lugar-comum da filosofia como tarefa para poucos, ver Adorno (1995) e Rancière (2002).





delo de monografia deve ser uma camisa de força, por outro, deve-se estar suficientemente seguro para seguir outro caminho por sua própria conta e risco. Esse embate imaginário ajuda a explicar por que, afinal, seria importante, ou aconselhável, seguir algumas regras básicas de desenvolvimento e apresentação de um trabalho acadêmico, para além de uma prudência decepçionante.

Se a monografia costuma ser um de nossos primeiros trabalhos de maior fôlego, é razoável que as condições para a avaliação deste trabalho sejam as mais simples possíveis. Isto pode ser justificado por um princípio de inteligibilidade do signo linguístico que não se contorna com muita facilidade: quanto menor a especificidade ou a *discrição* do signo, maior e mais incontrollável é a ambiguidade das informações veiculadas, maior a chance de não se fazer entender; e esse princípio talvez possa ser exemplificado com uma regra de redação importante: *ao tentar transformar uma frase longa e complicada em frases mais curtas, frequentemente encontramos problemas na formulação original e modos mais simples de superá-los*. Não se deve duvidar, *a priori*, da capacidade de ninguém para desenvolver um bom trabalho, seja qual for o formato escolhido; nem devemos pensar que há um padrão único de julgamento do que seja um bom trabalho. Por outro lado, quanto mais livres das amarras dos “protocolos acadêmicos”, mais estaremos confrontados com a exigência da autocrítica e da complexidade do saber na contemporaneidade.

Desenvolvimento

Pode-se trabalhar em um texto corrido ou dividir a monografia em quantas partes se quiser. Pequenas divisões ajudam a organizar o pensamento. Podemos, por exemplo, dividir os textos num formato bem “clássico”, em quatro partes: apresentação do trabalho, apresentação do tema indexado em um autor (ou em vários), revisão bibliográfica (análise dos comentadores), conclusão ou sistematização dos “resultados”. Tudo isso é relativamente arbitrário, mas é um auxílio para quem se sente mais ou menos perdido na hora de planejar a elaboração de uma monografia.

A revisão bibliográfica pode envolver, a princípio, apenas comentários sobre os textos com os quais se estará de fato trabalhando ao longo da monografia. No caso de um trabalho filosófico, essa é uma exigência quase im-





possível de ser ignorada. De Heráclito e Aristóteles a Heidegger e Adorno, alguns aspectos relativos a datas e versões dos textos são fundamentais para sua compreensão. Quando se está trabalhando com traduções, todo cuidado é pouco, e uma análise da correção de traduções de conceitos e passagens importantes pode ser um auxiliar indispensável.

O “estado da arte” é a revisão da literatura secundária – dos comentadores – que se julgou pertinente consultar para o desenvolvimento do trabalho. Se o trabalho não gira em torno de um *problema indexado em um autor*, mas a partir de dois ou mais autores, ainda assim há sempre alguns comentadores e autores subsidiários difíceis de se evitar. É inviável pretender alcançar uma visão panorâmica de tudo o que foi escrito sobre o tema com o qual se está lidando e não se exige em uma monografia o conhecimento exaustivo da literatura secundária, mas *algum esforço nesse sentido* é sempre bem-vindo.

Eventualmente, pode ser mais relevante usar diretamente um texto, e depois outro e outro..., seguindo uma ordem cronológica, com o objetivo de desenvolver desde o início o tema central escolhido para o trabalho. Trabalhar um tema “ao longo da história da filosofia” é uma escolha comum entre graduandos de filosofia, e apresenta o grande risco de uma visão panorâmica superficial. Uma escolha ainda mais comum é trabalhar um tema ou um problema *em um autor*, cronologicamente. Por exemplo, o conceito de piedade em Rousseau pode ser estudado desde seus primeiros escritos até *Emílio* e *Contrato social*. O sucesso de uma empreitada como essa depende, obviamente, da capacidade de trabalho de cada um. De modo geral, esse seria um percurso de maior fôlego, dificilmente compatível com as condições e os limites de um trabalho monográfico.

Digamos, com relação à bibliografia, que não se espera mais do que o bom domínio de (partes de) um texto fundamental, e a consulta a outros textos primários figura como uma excelente contribuição, mas cuja extensão é bastante flexível. Tudo isso pode parecer óbvio, mas muitos iniciantes na pesquisa sofrem inutilmente, inseguros diante dessas obviedades. Na verdade, a consulta à literatura secundária, dos comentadores, como aqueles que já fizeram uma pesquisa ampla sobre o conceito de piedade em Rousseau, por exemplo, é que dará as pistas para que saibamos, ao menos num primeiro momento, o que é ou não de fundamental relevância e o que pode e deve ser aproveitado na pesquisa. Vale, aqui, enunciar outra regra importante: *não*





*acumular ideias umas atrás das outras, deixando em segundo plano os problemas iniciais*⁴.

A revisão bibliográfica, ainda que não apareça totalmente *no texto* (em um texto curto como a monografia, parte substantiva da revisão acabará ficando de fora), é evidentemente parte fundamental do trabalho, uma vez que é pouco provável que a maioria de nós desenvolva uma reflexão *original* sobre um problema ignorando o que já foi dito sobre ele (ou assim reza a lenda). Se não temos a pretensão da originalidade, o que mais podemos fazer senão sistematizar um conhecimento já existente em torno de algum problema? Monografias costumam ser trabalhos deste último tipo, vale dizer, são revisões bibliográficas, e este é um trabalho importante. Uma sistematização nunca é (ou não deveria ser) *apenas* uma repetição ordenadora. A sistematização envolve, também, a tentativa de *mostrar* por que um determinado problema é importante, qual parece ser o melhor prisma para trabalhá-lo e por que os autores e textos escolhidos para pensar esse problema são relevantes. Nem todo mundo consegue fazer isso com clareza⁵.

A revisão bibliográfica deve ser feita de uma perspectiva crítica, levando em conta os problemas indicados acima. Pode-se apresentar de modo mais extenso ideias de outros autores que ajudariam a lidar com o problema, fazendo uma avaliação pessoal do alcance e dos limites desses caminhos. Alternativamente, pode-se apresentar *ideias próprias* sobre o problema. Mas é sempre bom fazer dialogar essas ideias com outras já existentes, de modo que a eventual pertinência de nossas ideias fique mais evidente, evitando seja a confusão, seja uma incursão difícil de ser avaliada por terceiros.

Essas etapas do trabalho – o estado da arte e a elaboração de comentários e contribuições pessoais – não precisam estar (e em geral não devem estar) formalmente separadas e podem, por sua vez, ser subdivididas o quanto for necessário. Nem todo “desvio” em uma argumentação pede uma divisão no

4 Poder-se-ia dizer que esta regra não vale num formato de tipo ensaístico, também experimentado pelos estudantes, embora o tipo de escrita “mais tradicional” tenha o formato de um “pequeno tratado”. Para considerações importantes sobre a forma do ensaio, ver Adorno (1984).

5 A *pesquisa* bibliográfica é um capítulo à parte. Apenas cabe lembrar, aqui, alguns canais de busca mais comuns: bibliografia de livros e artigos publicados recentemente sobre o assunto da pesquisa; periódicos de referência (como o *Bulletin Signalétique*); base de dados nacionais e internacionais (a maioria encontra-se *on-line* e pode ser consultada pela internet nas universidades); e, obviamente, o catálogo da biblioteca.





texto. Ao contrário, alguns são partes constitutivas de argumentações maiores. O importante é que o texto não se perca em partes ou desvios desnecessários. O “necessário” tem a ver, essencialmente, com esclarecimentos em torno do tema principal.

Resultados

As considerações finais devem destacar os resultados mais importantes e também as dificuldades. Os “resultados”, numa reflexão filosófica, são sempre esclarecimentos importantes ou “ideias essenciais”, isto é, que parecem pertinentes para lidar com o problema em questão. Trata-se, portanto, de *concluir*, resgatar aqueles esclarecimentos e aquelas problematizações que pareceram mais importantes ao longo da análise do problema. Se, por exemplo, procuramos confrontar ao longo do trabalho algumas leituras acerca do conceito de piedade em Rousseau – digamos, as leituras “mais clássicas” de Cassirer e de Starobinski a esse respeito, em contraste com leituras mais recentes, como a de Derrida ou Bento Prado Jr. –, a conclusão é a hora de resgatar aquelas ideias que parecem mais decisivas, mais acertadas, referidas às passagens mais relevantes que foram transcritas ou apresentadas no corpo do trabalho.

Os “resultados” podem ser, também, a indicação de uma *via de reflexão nova* – ou já existente, mas subestimada – para lidar com o tema em questão. Por “via de reflexão nova” pode-se compreender caminhos, aproximações ou questões inesperados ou pouco explorados. Indicar de modo breve e claro as dificuldades que a questão continua a apresentar, depois do percurso percorrido, é, no mínimo, elegante. As dificuldades também constituem importantes entradas para futuras pesquisas.

Revisão

Uma etapa fundamental de qualquer trabalho é a revisão. Apenas em casos extremos (por absoluta impossibilidade de se encontrar tempo ou ajuda para verificar se há erros e como consertá-los) deve a revisão ortográfica ser delegada a revisores profissionais. A um erro gramatical corresponde,





frequentemente, uma dificuldade no raciocínio ou na expressão das ideias. Muitos estudantes têm graves problemas com a escrita. O trabalho de revisão deve ser feito tantas vezes quanto for preciso. Quando se delega esse trabalho a terceiros, a possibilidade de se aperfeiçoar na escrita é quase igual a zero. E não se trata, claramente, apenas da revisão ortográfica e gramatical. Trata-se, também, de se perguntar, incessantemente, se a argumentação está clara, se está minimamente consistente, se não tem “furos” que não foram identificados no processo de escrita e em leituras anteriores. Caso o estudante se sinta inseguro, ele deve procurar alguém, um professor, um amigo, um vizinho, e pedir ajuda. Uma ótima maneira de superar os obstáculos na expressão é ler o trabalho em voz alta para outra pessoa. É algo muito simples, toma menos tempo do que pode parecer, e representa sempre um acréscimo impressionante na qualidade do trabalho.

Ensino de filosofia

Estivemos preocupados até agora em oferecer algumas diretrizes gerais para uma monografia em filosofia. Na maioria das universidades, o ensino de filosofia é considerado ainda um “tema menor”, e são poucos os licenciandos que nele se aventuram, até porque muitas licenciaturas tampouco exigem a realização de uma monografia ao final do curso, reservada aos bacharéis, àqueles que pretendem dedicar-se à pesquisa e não ao ensino de nível médio. Em nosso caso, como já dissemos no início deste texto, não se trata de optar por uma coisa ou outra, levando em consideração que uma pesquisa sobre ensino de filosofia é uma pesquisa filosófica como qualquer outra, exigindo o mesmo nível de rigor conceitual que uma pesquisa em “filosofia pura”.

A filosofia, desde seus primórdios, tem como tema central o sentido e as condições para a transmissão de seus conceitos e suas práticas. As questões mais fundamentais de Sócrates são a possibilidade da aprendizagem da virtude e as condições para o exercício da filosofia, e quase todos os filósofos da tradição dedicaram-se a pensar a “formação”, isto é, as diversas dimensões da formação cultural de indivíduos e da sociedade, como questão fundamental para pensar o conhecimento e a moral numa perspectiva civilizatória mais





ampla. Não seria errado dizer, portanto, que as questões relativas ao ensino de filosofia nos instalam de imediato no âmago daquilo que a filosofia tem de mais amplo e fundamental: o sentido do homem enquanto um ser que pensa e um ser moral. Portanto, perguntar-se sobre os sentidos e as possibilidades de uma formação filosófica em nossa sociedade, ainda que em contextos muito específicos e a partir de questões metodológicas mais restritas (por exemplo, sobre aspectos mais ou menos específicos do ensino da lógica, da ética, da teoria do conhecimento, da estética etc.), deve dar lugar a um tipo de pesquisa que não é nem mais nem menos filosófica do que aquela realizada em nome de uma filosofia dita “profissional”, supostamente “mais acadêmica”.

Neste sentido, tudo o que dissemos acima continua válido no âmbito da realização de uma monografia que tenha como tema o ensino de filosofia. Seus temas, conceitos e problemas podem e devem ser explorados na análise dos textos da tradição filosófica. Listaremos, a seguir, alguns desses temas, conceitos e problemas, indexados a uma lista de autores, muito restrita, mas que nos parece significativa. Na Bibliografia, indicamos essas e outras referências que podem ser úteis para as pesquisas. Após essas indicações de temas sobre ensino de filosofia, trabalharemos também questões relativas à pesquisa em sala de aula com os alunos. Como dissemos acima, uma monografia de final de curso é um trabalho eminentemente bibliográfico, e qualquer pesquisa que queira desenvolver aspectos importantes do trabalho em sala de aula enfrentará problemas metodológicos mais adequados a uma pesquisa na área de educação, institucional ou de nível de pós-graduação. Porém, existem aspectos relativos ao trabalho docente que podem ser úteis a uma pesquisa voltada para o ensino de filosofia, e que são inclusive convergentes com ela, no sentido de que explicitam dificuldades comuns. Dentre esses aspectos, optamos por privilegiar a pesquisa em sala de aula com os alunos. Ao fazê-lo, acreditamos poder oferecer alguns princípios sobre o ensino de filosofia que desconstroem certos lugares-comuns acerca de finalidades e métodos do ensino e da aprendizagem da filosofia no ensino médio, talvez reforçando outros. Princípios, portanto, obviamente sujeitos a críticas e aperfeiçoamentos. Por fim, agregamos, ainda, em apêndice, algumas orientações relativas a aspectos formais de um trabalho acadêmico.





Temas de pesquisa sobre ensino de filosofia

- **A idade correta para filosofar:** Sócrates-Platão (*Górgias*, *Teeteto*, *República*), Aristóteles (*A Política*), Epicuro (*Carta a Meneceu*), Descartes (cartas), Kant, Hegel, Arendt, Koffman, GREPH.
- **Infância e aprendizagem filosófica:** Agamben, Kohan, Lipman, Arendt.
- **O método socrático e a relação mestre-discípulo:** Sócrates-Platão, Reale, Jaeger, Wolff, Foucault.
- **Filosofia, filosofia universitária e liberdade do pensamento:** Kant, Hegel, Schopenhauer, Nietzsche, Obiols, GREPH.
- **Filosofia, ensino e aprendizagem:** Tomás de Aquino, Rousseau, Kant, Nietzsche, Freud, Adorno, Arendt, Heidegger, Derrida, Rancière, Obiols, GREPH.
- **Filosofia e instituição escolar:** Hegel, Nietzsche, Adorno, Derrida, Obiols, Kohan, GREPH.
- **Filosofia, formação e sociedade:** Jaeger, Montaigne, Rousseau, Schiller, Nietzsche, Marx, Adorno, Heidegger, Ringer, Steiner, Kechichian, Canivez, GREPH.

Pesquisa de filosofia em sala de aula: leitura, debate e escrita. O “grau zero” da pesquisa

Os contextos de ensino e aprendizagem escolares no Brasil são extremamente diversos, com condições sociais e materiais das escolas, dos alunos, formação dos professores, dentre outros fatores, muito desiguais. Se pretendermos trabalhar questões e elaborar sugestões relativas à pesquisa de filosofia em sala de aula, isso nos convida a partir dos desafios mais extremos, sem que elas se tornem por isso menos adequadas a situações mais favoráveis. A primeira questão fundamental são as condições para a pesquisa. É impossí-





vel, por exemplo, esperar proficiência e autonomia de pesquisa por parte de alunos de ensino médio com grande dificuldade em leitura e escrita. Elas devem ser conquistadas com muito esforço. Algo difícil, mas não impossível.

Sabemos, por exemplo, dos limites do clássico “ensino mútuo”, em que o professor mobiliza os alunos “mais adiantados” para ajudar os que têm maiores dificuldades. Nem por isso esta estratégia deve ser ignorada. Sabemos dos limites da utilização de “recursos lúdicos”, que em geral demandam muito tempo, não se prestam a todo e qualquer conteúdo e podem atuar contra a autonomia de aprendizagem do aluno, sugerindo ser ela sempre fácil e divertida. E nem por isso eles devem ser menos utilizados. Iremos considerar aqui um conjunto de variáveis prioritárias para a elaboração da pesquisa em sala de aula: trabalhar com os alunos a leitura, o debate e a escrita como o “grau zero” de toda e qualquer pesquisa.

Leitura, debate e escrita são procedimentos importantes em qualquer pesquisa filosófica. Mas suas variáveis estão presentes de modos radicalmente distintos na formação do professor de filosofia na universidade e no dia a dia da sala de aula do ensino médio. Isso não implica abandonar os padrões acadêmicos de trabalho com a filosofia; antes exige que os redimensionemos de modo cuidadoso e voltado, sobretudo, para a aprendizagem dos alunos.

A leitura de textos filosóficos tem uma estrutura geral, para além da especificidade de cada texto e de cada doutrina, levando-se em conta a diversidade de natureza e formato dos discursos, interesses e atitudes dos filósofos perante os fenômenos, os tipos de problemas que os preocupam e a própria tarefa de escrita ou transmissão da filosofia. Dentre os autores que tentaram descrever detalhadamente e explorar esta estrutura complexa encontra-se Frédéric Cossuta (2006). Uma atenção para com os elementos que compõem essa estrutura pode nos ser útil para planejar e coordenar a leitura, interpretação dos textos e escrita dos jovens em sala de aula. Não se trata de encontrar nas ideias deste autor, ou em qualquer outra perspectiva de leitura de texto filosófico (como o “método estrutural”, tão em voga na tradição uspiana de pesquisa em história da filosofia), uma receita ou regras para a leitura. Os elementos que apresentamos de modo muito resumido a seguir são antes recursos para ajudar o professor, para que este possa, por sua vez, ajudar os alunos a perceber a riqueza dos textos filosóficos.

Todo texto filosófico tem sua “cena filosófica”, que mobiliza “funções”, dentre as quais destacam-se, de início, a *função-autor* e o *destinatário*, isto é,





como o autor se posiciona no texto e a quem se dirige. Todo texto filosófico combina de modos distintos a forma do texto e o tipo de enunciação que o autor escolhe para se dirigir ao leitor: a primeira pessoa do singular ou do plural; o pronome pessoal “se”, com sujeito indeterminado; as formas de diálogo, tratado, ensaística etc.; a exposição polêmica, em que as ideias são apresentadas a partir da refutação de outros autores etc.

Cada um desses elementos está conectado às próprias ideias defendidas pelo autor, não necessariamente de modo harmônico, e certamente não de modo esquemático, porque as formas de enunciação são mais restritas do que as perspectivas que elas podem ilustrar. Assim, uma exposição em que o filósofo se expressa na primeira pessoa do singular pode veicular uma perspectiva teórica ou uma atitude pessoal mais empirista, perspectivista, cética, subjetivista etc. Quando o autor escreve em primeira pessoa, isso não significa que ele não possa defender uma perspectiva mais universalista, em que a verdade é pressuposta como existindo de modo absoluto, objetivo. Mas um estudo aprofundado sobre o assunto, como o de Cossuta, mostra que há convergências importantes. Assim é, por exemplo, a forma de exposição de Hume e o empirismo; a forma dialógica em Platão e a ascensão dialética ao mundo das ideias; a forma geométrica de Espinosa e a objetividade metafísica de Deus e da ordem do mundo, etc.

Qual a importância desses aspectos da estrutura do texto filosófico? É preciso estar atento para o fato de que se trata de elementos sem dúvida muito interessantes *para nós*, professores, que já temos um envolvimento maior com a tradição filosófica e gostamos de entender um texto filosófico em toda a sua riqueza formal e conceitual. Mas por que um aluno se interessaria em saber que a forma da escrita de Hume tem alguma relação intrínseca com as ideias que ele defende? Vale repetir: esses não são necessariamente temas a serem trabalhados com os alunos; são, antes, aspectos de um texto filosófico que podem ajudar o professor a auxiliar o aluno em sua leitura. Eles podem ajudar a guiar a atenção do aluno à forma do texto, como um exercício de superação de eventuais dificuldades com relação à leitura de um modo mais amplo, relativas à gramática e ao tipo de texto, seu regime de enunciação, o sentido que certas ideias adquirem a partir da análise de sua “coesão textual”. Quem fala? A quem se dirige? A favor do quê? Contra quem?

Poder-se-ia argumentar que esse seria já um nível muito elevado de leitura. Que as dificuldades de leitura da maioria dos alunos do ensino médio,





como indicam as pesquisas, são bem mais graves, exigindo um tipo de trabalho “mais básico”. Sem dúvida! No caso da filosofia, o problema é mais desafiador, à medida que a maioria dos textos filosóficos é considerada “mais difícil”, com vocabulário e construções gramaticais estranhas ao repertório dos alunos. Então, é preciso que o professor faça sempre uma seleção rigorosa dos textos a serem trabalhados, seguindo alguns princípios:

passagens curtas de textos que tenham a maior clareza possível (embora alguns textos “mais difíceis” possam também ter uma função didática importante, graças ao tema e ao estilo, questão que abordaremos mais adiante);

preparação para o trabalho em sala de aula, como dominar minimamente as questões e conceitos apresentados no texto (o que não significa ter um domínio exaustivo do texto, uma vez que o professor deve ser também um exemplo de pesquisador e estar preparado para se questionar e buscar sanar problemas e seus próprios desconhecimentos junto com os alunos) e apresentar aos alunos argumentos, contra-argumentos e exemplos que ajudem na compreensão do texto; estratégias de leitura em sala de aula – individual, coletiva, em voz alta, silenciosa –, incluindo a averiguação do desconhecimento ou incompreensão de termos e frases.

O exercício de leitura em sala de aula é parte integrante do trabalho da filosofia, no sentido indicado pelas *Orientações curriculares nacionais para o ensino médio*: “o papel peculiar da filosofia no desenvolvimento da competência geral da fala, leitura e escrita” (MEC, 2006, p. 26). E seria preciso planejar, ainda, todo um trabalho de leitura que inclua uma perspectiva interdisciplinar (por exemplo, exercitar *uma leitura filosófica* de textos de outras disciplinas ou explorar as relações entre textos filosóficos e textos de outras disciplinas de modo sistemático, a partir de um projeto comum), assim como a leitura de outros meios que não o texto, tal como nos sugerem os PCNEM: meios audiovisuais, produções artísticas variadas, discursos, tecnologias, espaços, arquiteturas etc.

Como bem disse o filósofo francês Jacques Derrida: “tudo é texto”. O professor não deve esquecer que sua fala é um texto, que seus gestos têm certa gramática, que as tatuagens são uma iconografia carregada de sentidos, e que os alunos estão o tempo todo “lendo o mundo”. Neste sentido, são inumeráveis os recursos para levar os alunos para essa leitura “mais difícil”





do texto filosófico. É fundamental que o professor esteja atento a esses recursos e às possibilidades de associação entre eles e o texto filosófico, para não ajudar a consolidar o preconceito muito arraigado de que a leitura é “chata”, e a leitura dos textos filosóficos ainda mais...⁶

O debate é outro componente fundamental da filosofia. Ainda que formulado de modo superficial, podemos dizer que toda filosofia desenvolve-se em diálogo com ideias e teses que lhe são estranhas ou contrapostas: em contraste com o senso comum ou buscando negar ou superar teses insatisfatórias ou incompatíveis. Nem todo texto filosófico tem, de modo imediato, uma *natureza polêmica*, mas todo texto filosófico tem uma *função didática* e uma *função pedagógica*, isto é, movimentos de explicação, de adiantar-se a objeções e incompreensões de interlocutores em potencial e de visar a certa conversão do leitor às suas teses e ideias (COSSUTA, 2001, p. 28 ss.). A leitura conjunta de um texto deve convidar os alunos, de início, a participarem destes movimentos e momentos, tanto daqueles mobilizados pelo autor como os que os alunos podem mobilizar por sua conta. Esta mobilização é indispensável, uma vez que é, sobretudo, através dela que a maioria dos alunos tem uma primeira oportunidade para vivenciar uma apropriação mais multifacetada das ideias e teses do texto, uma vez que a leitura individual e as intervenções do professor ressaltam mais a busca do sentido e um posicionamento “contra ou a favor”, enquanto o debate e a leitura em grupo exploram de modo mais explícito e intenso as múltiplas compreensões possíveis.

Todo professor com alguma experiência no ensino médio sabe quão desafiadora é a promoção do debate em sala de aula, e quão facilmente ele resvala para um “achismo” que às vezes mais dificulta do que favorece uma interação interessante com as ideias dos filósofos e os textos trabalhados em sala. Por isso, é interessante que o professor e a própria turma construam regras para o debate, e que o professor se exercite na capacidade de matizar as opiniões. É um desafio difícil, porque todos nós tendemos a compreender

6 Uma análise aprofundada da questão da leitura foge ao escopo deste texto. Indicamos, aqui, as discussões sobre letramento, sobretudo os textos de Magda Soares (*Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, mas também diversos textos acessíveis na internet, da autora ou sobre suas ideias); Paulo Freire (*A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 1986; idem) e Bernard Lahire (*Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997; mas, sobretudo, um livro ainda não traduzido para o português, *L'Invention de l' "illettrisme"*, Paris: La Découverte, 1999, 2005).





aquilo que nos é apresentado a partir do que já sabemos, e, para a maioria das pessoas, é essa concordância, e não a exposição ao novo, que dá prazer. Muitas vezes, a empolgação de um aluno com uma ideia é bastante “antifilosófica”, no sentido de que ela é tanto maior quanto mais claramente o aluno conseguiu subsumir uma ideia nova àquilo que ele já sabia, permanecendo, aparentemente, bem distante do significado que, depois de algum estudo, poderíamos identificar como sendo o “mais apropriado”. Nada pode ser pior, e nada parece mais necessário, do que dizer ao aluno, nessas condições, algo como “não é bem assim...”. É por isso que essa “lacuna” entre a empolgação do aluno e a “interpretação correta” deve ser trabalhada insistentemente pelo professor, conjuntamente com os alunos, a começar por discutir com eles o que significa “interpretar” e “compreender corretamente” um texto (no sentido amplo de “texto”).

Lembremos que a fala do professor é um texto, e que este não será mais compreensível para o aluno somente pelo fato de o professor se colocar na postura do explicador⁷. Digamos que é na distância entre o texto, a fala do professor e a empolgação ou o desânimo do aluno que a ideia de uma “interpretação correta” pode chegar a fazer sentido. É numa modulação constante, difícil de coordenar, e para a qual não há regras, que os alunos começam eles mesmos a pôr em movimento os sentidos possíveis de uma tese, de uma explicação, sendo capazes ou não de uma aproximação ao sentido que nós, professores, identificamos como “mais adequado” ao texto, às ideias de um autor. Aqui residem todas as armadilhas que podem transformar o processo de ensino-aprendizagem na farsa de mera “repetição correta” do que foi dito, sem que haja nenhuma garantia de que o aluno de fato tenha “aprendido” alguma coisa. Antes de nos conformarmos com o fato de que, em educação, nunca há garantias, e que, para a maioria dos alunos, uma repetição competente seria melhor do que um achismo desgovernado, é preciso lembrar um aspecto incontornável da própria filosofia: por definição, ela é uma relação com o saber, mais do que a aquisição do saber em si.

Acabamos de afirmar algo muito geral sobre a finalidade do ensino de filosofia que tem relação direta com a pesquisa. Podemos dizer que “pesquisa em filosofia” é sinônima de um exercício da autonomia do pensamento, de

7 Para uma crítica importante à centralidade da noção de explicação na educação, ver Jacques Rancière, *O mestre ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.





uma relação com o saber que é de busca e reflexão, e seria preciso qualificar estes termos. Autonomia e reflexão são conceitos muitas vezes compreendidos sob a tutela de uma “filosofia da consciência”, em que um “eu soberano” analisa, interpreta, julga, decide o certo e o errado etc. Em certo nível, não há nada de errado nisso: a filosofia, e não apenas numa perspectiva de “iniciação ao pensamento”, é vista precisamente como o exercício, por parte do aluno e do professor, de crítica ao senso comum, de aquisição de “competências” que dizem respeito à capacidade de analisar argumentos, reconstruí-los etc.⁸ Por outro lado, não há nada mais distante dessa “prepotência”, ainda que saudável, do saber do que as condições de ensino e aprendizado em sala de aula e do que a própria dinâmica da cultura hoje. É por isso, e não por qualquer preferência filosófica, que não podemos ignorar aqui todas as críticas filosóficas, modernas e contemporâneas, às misérias de nossos “grandes e pequenos eus”, ainda que nos posicionemos numa perspectiva filosófica mais “clássica”, e busquemos no juízo e no fortalecimento da subjetividade os antídotos para se contrapor a um contexto de descentramento e fragmentação da cultura.

As críticas às “misérias” ou “ilusões” do sujeito incidem sobre os principais *topos* da tradição filosófica, *topos* que muitos de nós nos esforçamos para apresentar aos alunos, tentando fazer com que eles entendam seus “sentidos mais originais”, que julgamos importantes para a compreensão do mundo e de nós mesmos. É esse caráter de certo modo antinômico da “transmissão” ou de uma “reapropriação crítica” da tradição filosófica que faz do ensino e da aprendizagem da filosofia um desafio extremamente difícil, desafiador e deslumbrante. As críticas modernas e contemporâneas aos *topos* clássicos da tradição – ao “rei filósofo” platônico e à metafísica aristotélica; à substância pensante cartesiana; ao transcendental kantiano, com sua estrutura *a priori* e seu correlato moral metafísico; à ignorância das determinações econômicas e sociais, desde Marx e os socialistas utópicos; à soberania do ego, com Freud, mas também a partir de Spinoza, Nietzsche etc.; apenas para mencionar alguns problemas incontornáveis – invariavelmente nos fazem suspeitar de qualquer esperança exagerada na capacidade de transformar os homens em direção a um desejado aperfeiçoamento filosófico e moral. O que não quer

8 Neste sentido, o texto de filosofia dos PCNEM é exemplar, assim como a maioria dos manuais de filosofia voltados para o ensino médio.





dizer, absolutamente, que tal desejo de aperfeiçoamento deva ser descartado! Quer dizer apenas que a dimensão emancipatória de uma formação filosófica não está dada de antemão; que ela, como bem sabemos, é uma conquista difícil e imprevisível.

Caso aceitemos os lemas trabalhados por Jacques Rancière, em *O mestre ignorante* – segundo os quais “ninguém emancipa ninguém”, a emancipação depende da vontade de cada um e a igualdade é um valor que deve ser posto como princípio, e não como fim –, o papel do professor de filosofia deve ser precisamente o de disponibilizar os instrumentais necessários para que os alunos se assumam como pesquisadores e ajudar a coordenar a pesquisa, mais do que “transmitir” um determinado conteúdo ou mesmo determinar qual conteúdo deve ser pesquisado.

Com relação à escrita, vale pensá-la em conjunção com uma consideração mais ampla sobre avaliação. A escrita é vista quase sempre como obstáculo, raramente como “solução” ou como expediente útil e prazeroso, talvez por ela estar tão fortemente associada a um olhar *ortográfico*, de correção e julgamento sobre as habilidades dos alunos, muitas vezes por eles assumida como parâmetro para julgar a inteligência de cada um. É preciso desconstruir esse olhar, sem abrir mão da correção, uma vez que um dos grandes desafios da escolarização é, precisamente, fazer com que os alunos dominem a “norma culta”, requisito para a continuidade nos estudos, a busca de emancipação intelectual e o futuro profissional. Desde o ponto de vista da pesquisa, é fundamental o exercício contínuo de atividades de escrita em uma perspectiva não-avaliativa, de experimentação e troca entre os alunos e entre estes e o professor. Já a própria avaliação (e toda e qualquer correção) deve ser entendida não como instrumento de mensuração, visando classificar o aluno num *ranking* de notas e competências, mas como instrumento de aprendizagem.

Acreditamos que essas breves considerações apresentam problemas fundamentais acerca de dimensões tanto práticas quanto filosóficas sobre o ensino e a aprendizagem da filosofia. Esperamos que elas possam ajudar o professor interessado em desenvolver uma pesquisa em ensino de filosofia a partir dos temas indicados na sessão anterior (ou de qualquer outro que nos tenha escapado), avançando, simultaneamente, uma reflexão vigorosa sobre aspectos do ensino e da aprendizagem da filosofia e uma atenção para com aspectos fundamentais e mais “operacionais” da prática docente.





Referências bibliográficas

ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação. Trad. W. L. Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

_____. Terminologia filosófica, 2 vv. Torino: Einaudi, 1975.

_____.; Max Horkheimer. Dialética do esclarecimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

AGAMBEN, Giorgio. Infância e história. Destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

AQUINO, Tomás de. Sobre o ensino. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 2001.

ARISTÓTELES. Política. Lisboa: Vega, s/d.

BEILLEROT, Jacques. La “Recherche”: Essai d’analyse. Recherche et Formation, INRP, n. 9, p. 17-31, avr. 1991.

CANIVEZ, Patrice. Educar o cidadão. São Paulo: Papyrus, 1991. (Coleção Filosofar no Presente).

CARTOLANO, Maria Teresa P. Filosofia no ensino de 2º grau. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

CAGE, John. De segunda a um ano. São Paulo: Hucitec, 1985.

CEPPAS, Filipe. Antinomias no ensino de filosofia. In: KOHAN, Walter (Org.). Ensino de filosofia. Perspectivas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. Crítica imanente e ensino de filosofia. O que nos faz pensar. Cadernos do Departamento de Filosofia da PUC-Rio, n. 21, jun. 2007.

CERLETTI, A. A.; KOHAN, W. O. A filosofia no ensino médio. Brasília: UnB, 1999.

Cossutta, F. Elementos para a leitura dos textos filosóficos. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

DERRIDA, Jacques et al. La grève des philosophes. Ecole et philosophie. Paris: Osiris, 1986.

_____. Le droit à la philosophie du point de vue cosmopolitique. Unesco, 1997.

EPICURO. Sobre a felicidade (carta a Meneceu). São Paulo: Unesp, 1997.

FOUCAULT, M. A hermenêutica do sujeito. São Paulo: Martins Fontes, 2006.





FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler em três artigos que se completam. 16. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

FREUD, Sigmund. O interesse científico da Psicanálise. Edição Standard, v. XII. 1913

_____. Algumas reflexões sobre a psicologia escolar. Edição Standard, v. XII. 1914

_____. Prefácio à *Juventude desamparada* de Aichhorn. Edição Standard, v. XIX. 1925

GALLO, S.; CORNELLI, M.; DANELON, M. (Orgs.). Filosofia do ensino de filosofia. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____; KOHAN, W. O. (Orgs.). Filosofia no ensino médio. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____; _____. (Orgs.). Filosofia no ensino médio. Filosofia na escola. v. VI. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. et al. (Orgs.). Ensino de filosofia, teoria e prática. Ijuí: Unijuí, 2004.

GREPH. Qui a peur de la Philosophie? Paris: Flammarion, 1977.

HEGEL, G. W. F. Escritos pedagógicos. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1991.

HEIDEGGER, Martin. A teoria platônica da verdade. Marcas do Caminho, Petrópolis: Vozes, 2008.

JAEGER, Werner. Paideia. A formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KANT, Immanuel. Crítica da razão pura. Trad. Valerio Rohden e Udo Baldur Moosburger. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987-88.

_____. Notícia do Prof. Immanuel Kant sobre a organização de suas preleções no semestre de inverno de 1765-1766. in Kant (1992)

_____. Lógica. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.

_____. Sobre a pedagogia. Piracicaba: Unimep, 1999.

KECHIKIAN, Anita. Os filósofos e a educação (entrevistas). Lisboa: Colibri, 1993.

KOFMAN, Sarah. Filosofia terminada, filosofia interminável. In: *Ethica, Cadernos Acadêmicos do PPGF-UGF*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p.139-161, 2006.

KOHAN, W. O. Filosofia para crianças. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. (Org.). Ensino de filosofia. Perspectivas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.





- _____. (Org.). *Filosofia. Caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro: DP&A/CNPq, 2004.
- _____. (Org.). *Políticas do ensino de filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A/CNPq, 2004.
- _____.; LEAL, Bernardina; RIBEIRO, Álvaro (Orgs). *Filosofia na escola pública (Filosofia na Escola, v.5)*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. *Infância. Entre filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.
- _____. *L'Invention de l'« illettrisme »*. Paris: La Découverte, 1999, 2005.
- LIPMAN, M. *A filosofia vai à escola*. São Paulo: Summus, 1990.
- MARX, Karl. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo: Moraes, 1992.
- MONTAIGNE, Michel de. *Os ensaios*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- MEC/Secretaria da Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio. Ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2006.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio. vv. 1 e 4*. Brasília: MEC, 1998.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Escritos sobre educação*. Rio de Janeiro: PUC/Loyola, 2004.
- OBIOLS, Guillermo. *Uma introdução ao ensino da filosofia*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.
- RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- REALE, Giovanni. *Corpo, alma e saúde. O conceito de homem de Homero a Platão*. São Paulo: Paulus, 2002.
- RINGER, Fritz K. *O declínio dos mandarins alemães*. São Paulo: Edusp, 2000.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SCHILLER, Friedrich. *A educação estética do homem*. São Paulo: Iluminuras, 2002.
- SCHOPENHAUER, Arthur. *Sobre la filosofía de universidad*. Madrid: Tecnos, 1991.





STEINER, George. No castelo do Barba Azul. Algumas notas para a redefinição da cultura. São Paulo: Cia. das Letras, 1991.

TOZZI, Michel. Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui. Paris: Hachette, 1992.

WOLFF, Francis. L'être, l'homme, le disciple. Figures philosophiques empruntées aux anciens. Paris: Quadrige/PUF, 2000.





ANEXO – Demais aspectos formais

TAMANHO DO TRABALHO

O formato e a extensão do trabalho são sempre variáveis, dependentes de critérios que cada professor-orientador, e às vezes a própria instituição, deve explicitar. Mas uma monografia de TCC costuma ter cerca de 30 a 50 páginas, um pouco mais, um pouco menos. Dependendo da universidade e do departamento, uma monografia pode ter ou não um número limitado de páginas. Seja como for, “tamanho não é documento”: não é o número de páginas que vai definir o formato de uma monografia.

FORMATO PADRÃO DA DIGITAÇÃO

As indicações a seguir não correspondem à última versão das normas da ABNT (Associação Nacional de Normas Técnicas), que devem ser consultadas e utilizadas. Essas normas costumam ser disponibilizadas pelas instituições de ensino e pesquisa. Informamos a seguir somente alguns padrões comumente utilizados em textos acadêmicos, que podem auxiliar o estudante, mas a versão final do texto deve estar de acordo com as normas da ABNT.

O formato padrão de um texto acadêmico costuma ter como modelo as seguintes configurações para o editor de texto *Word for Windows*, da *Microsoft*⁹: folha A4, letra *Times* (ou *Arial*) tamanho 12, espaço de linha 1.5, margens superior e inferior de 2,5 cm; margens esquerda de 3 cm e direita de 4 cm, parágrafo “justificado” e indentação de 1 cm.

9 Um texto escrito em *Word* para *Macintosh* pede configurações que variam ligeiramente (por exemplo, espaço duplo e margens direita e esquerda de 1.25”) de modo a corresponder ao que é o padrão na plataforma Windows ou Linux.





Muitos estudantes abusam de recursos como itálico, negrito, sublinhado e aspas. Algumas regras básicas são suficientes para uma aproximação às convenções usualmente aceitas. Por exemplo,

usamos o itálico *apenas para* (1) ressaltar ideias, teses, hipóteses ou expressões condicionais importantes (como neste exemplo do uso da expressão “apenas para”); (2) diferenciar termos estrangeiros e (3) fazer referência a um título (de livro, música, filme etc.) ao longo do texto;

negrito e/ou sublinhado devem ser usados somente quando há necessidade de fazer destaques diferentes daqueles para os quais o itálico é apropriado, e é importante usá-los o mínimo possível, porque são recursos que atrapalham a leitura;

as listas (*bullets*) são usadas quando há uma sequência de pontos a serem destacados, como no presente caso;

as aspas são usadas, mais frequentemente, (1) quando se está mencionando uma palavra e não usando-a (como quando se diz que o nome de John Cage é “John Cage”); (2) para demarcar uma citação ao longo (*dentro*) do texto; (3) para indicar uma palavra ou expressão ambígua ou usada em sentido figurado; (4) ao usar criticamente uma palavra ou uma expressão; e (5) ao usar uma palavra “popular” (gíria).

Vale notar que todos esses padrões formais, ainda que pareçam insignificantes, acabam tendo algum impacto na leitura. O modo de expressão não é um mero instrumento de transmissão de ideias; as ideias, sejam lá o que forem, são também signos impressos em um papel. Imprimir-lhes um formato convencional no mínimo facilita a comunicação. Ainda que se possa acreditar que a comunicação é algo de menor importância¹⁰, as convenções ajudam a nos sentirmos mais confortáveis diante daqueles que estão no mesmo grau de confusão que o nosso, como diria Proust.

¹⁰ “O que pode ser comunicado não merece que ninguém se detenha”, diz Cioran, em *Adeus à filosofia*.





CITAÇÕES

As citações são um caso especial daquilo que é ou não “necessário” apresentar e desenvolver em um texto, e merecem uma atenção especial, porque muitos estudantes se atrapalham com elas.

As citações devem ter uma configuração que as diferencie, de modo claro, do resto do texto; como neste parágrafo: letra tamanho¹¹, espaço simples, recuo à esquerda de 0.5. As citações devem conter, ao final, entre parênteses, o autor, o ano da publicação do texto e a página (autor, ano, p. x).

A quantidade de citações que aparecem em um texto depende muito do tipo de reflexão em jogo e do problema que está sendo desenvolvido. Entretanto, é bom partir do princípio de se evitar ao máximo o uso de citações. Elas devem aparecer somente quando são estritamente necessárias. Na maioria das vezes, isso acontece quando é preciso ou aconselhável *demonstrar* a presença de um problema, de um conceito etc., no texto de um autor com o qual se está dialogando; mas, também, quando um autor apresenta uma ideia ou um problema de tal modo que sua paráfrase seria empobrecedora¹¹.

Há uma regra segundo a qual a citação só deve ser destacada no texto quando ultrapassa três linhas. Uma citação de uma ou duas linhas não precisa ser destacada do resto do texto, mas deve-se colocá-la também entre aspas e indicar autor, livro e número da página. Por exemplo, segundo John Cage, “é difícil obter informações relevantes. Logo elas estarão por toda a parte, despercebidas” (CAGE, 1985, p. 8). Ao citar a frase de um autor que você encontrou citada no texto de outro autor, você deve usar a expressão *apud* (que em latim significa “junto a” ou “em”). Por exemplo: “A mais alta responsabilidade do artista é ocultar a beleza” (BLYTHE *apud* CAGE, 1985, p. 98).

11 As notas de rodapé também devem ser evitadas ao máximo, porque elas podem perturbar a leitura. As notas funcionam como comentários secundários, cujo assunto não se “encaixa” de modo linear ao longo do texto, e esse é um bom teste para avaliar a pertinência de uma nota de rodapé: verificar se o que nela é dito não poderia ser integrado ao corpo do texto sem prejuízo da leitura. Mas, diferentemente das citações, uma nota de rodapé não segue, necessariamente, o critério da necessidade. Ela pode ser uma mera indicação de informações relacionadas ao tema, mas “não necessárias”, e que o autor julga, entretanto, serem suficientemente importantes ou interessantes. Ela pode corresponder, até mesmo, apenas a uma pausa, que o autor julgou adequado inserir, impondo um determinado ritmo à leitura.





Às vezes, você pode fazer uma citação separada do texto com apenas uma frase, como no exemplo acima, se você quer simplesmente destacar a ideia, porque a considera importante ou apenas bonita.

Os estudantes nem sempre tomam o cuidado de copiar *fielmente* os textos alheios e isso pode levar o leitor ao desespero, uma vez que, frequentemente, embanana a compreensão. Quando se quer recortar uma parte não relevante do texto citado, costuma-se usar parênteses [ou colchetes] e três pontos: (...). Com isso se indica que, neste lugar, há palavras que foram omitidas. Existe, ainda, uma pequena liberdade para se modificar os textos dos autores. Isso se dá quando, em nome da concisão e facilitação da leitura, torna-se razoável fazer do texto alheio uma continuação do nosso próprio texto. As modificações, em geral, se resumem (1) a adaptar a concordância de tempo, gênero ou quantidade, *quando isto não afeta o significado do texto em questão*; ou (2) a inserir um aposto explicativo, quando há referência a um tópico, anterior ou explicativo, que não aparece na citação.

No primeiro caso, se quisermos trazer a contribuição de Adorno para a discussão sobre a realização da monografia, poderíamos lembrar que ele, segundo suas próprias palavras, “muitas vezes [estimulava] sem qualquer reserva estudantes que [...] perguntavam se podiam emitir também suas próprias opiniões nos seus trabalhos...” (ADORNO, 1995, p. 62). A passagem original é “Muitas vezes estimei sem qualquer reserva estudantes que me perguntavam se podiam... etc.”. Esse é um exemplo talvez infeliz, porque não é nada que não pudesse ser dito sem a modificação ou mesmo sem o uso de aspas, mas serve para exemplificar o tipo de mudança passível de ser feita nas citações. Se tivéssemos escrito simplesmente que Adorno estimulava livremente seus alunos para que emitissem opiniões pessoais (ADORNO, 1995, p. 62), deveríamos inserir, como de fato acabamos de fazer, a indicação da referência. Vale dizer, dispensar as aspas não anula a necessidade de indicar as referências, quando se está importando diretamente a ideia ou a formulação de um autor¹².

12 Há um amplo grau de liberdade no uso de ideias alheias. Ninguém precisa ficar indicando obsessivamente suas fontes, nem “pagando pedágio” a todo momento. Foucault, por exemplo, é conhecido por fazer referências cruzadas e se utilizar de ideias alheias sem indicar não somente as fontes, mas, muitas vezes, até os autores originais dos conceitos. Vale acrescentar que toda a filosofia de Foucault se conecta a esta reflexão sobre a escrita e a autoria, como ele mesmo explicitou em... Mas, que diabos! Que importa onde?





Quanto ao segundo caso, aqui está um exemplo suficientemente claro:

[O fato de que uma obra filosófica tende, sempre, a generalizar seu próprio ponto de vista] nos encoraja a procurar os mecanismos gerais pelos quais a filosofia se produz como tal através dos textos: parece que, apesar da diversidade dos gêneros, das teses, dos modos de exposição, *pode-se apreender funções bastante gerais que determinam aquilo que torna um texto propriamente filosófico* (COSSUTA, 2001, p.5, grifo do autor).

Note-se que as palavras entre colchetes na citação constituem o *nosso* resumo de uma ideia que Cossuta desenvolveu na frase anterior de seu texto, omitida em função do tamanho e complexidade, sem ônus para o entendimento da questão. Note-se, ainda, que é sempre importante diferenciar a responsabilidade por qualquer passagem grifada em uma citação (tal como feito acima, nesta citação de Cossuta), de modo que o leitor possa identificar quem está ressaltando o que, se é o autor original ou aquele que o está comentando. “Bobagens” como essas, muitas vezes, fazem toda a diferença.

Vejam apenas mais duas questiúnculas com relação às citações. Ao citar um texto com erros (seja um mero erro de concordância ou de ortografia) ou com uma passagem que se considera suficientemente problemática, deve-se usar a expressão “sic” entre parênteses, logo após a passagem, para indicar claramente que este não é um descuido na transcrição, mas encontra-se no próprio original¹³. Por fim, quando uma passagem contém originalmente o uso de aspas e pretende-se citá-la *dentro do texto* (i.e., sem desatacá-la com um formato especial), é preciso tomar cuidado com a repetição das aspas. Por exemplo, ao acrescentar que, já na Alemanha dos anos 1960, segundo Adorno, entre os estudantes, “[utilizavam-se] da maneira mais desavergonhada e até prazerosa os clichês mais rasteiros, como ‘a nível de’...” (ADORNO, 1995, p. 65), substituímos as duplas aspas do original (“a nível de”) por aspas simples. Neste caso, isso não parece tão relevante, mas, diante de passagens

13 “Sic. [Lat., ‘Assim’.] *Adv.* Palavra que se pospõe a uma citação, ou que nesta se intercala, entre parênteses ou entre colchetes, para indicar que o texto original é bem assim, por errado ou estranho que pareça” (Dicionário *Aurélio*).





maiores ou com vários termos entre aspas, autor e leitor podem acabar se confundindo com o início e o término das citações feitas ao longo do texto¹⁴.

ÍNDICE

O índice não é necessário em uma monografia, mas pode ser feito se ela contiver, além da introdução, do desenvolvimento e das considerações finais, subdivisões significativas. O índice ocupa uma página e vem logo após a folha de rosto. O índice é a *última coisa a ser feita* em um trabalho, uma vez que modificações posteriores irão eventualmente alterá-lo.

AGRADECIMENTOS

Em geral, os agradecimentos aparecem numa página em separado logo após o índice.

RESUMO

O resumo deve ser escrito em um parágrafo e deve ter em torno de, no máximo, 300 palavras (este parágrafo tem 155 palavras), em espaço simples, tamanho da letra 10 ou 12. Em uma monografia, ele deve figurar numa página em separado, após o índice ou os agradecimentos. O resumo deve situar, do modo mais claro e resumido possível, o leitor na pesquisa realizada. Deve conter o objetivo principal do trabalho, os problemas e/ou autores trabalhados e o resultado a que se chegou. Fazer o resumo no início e ao longo do trabalho ajuda no desenvolvimento deste, embora sua formulação final dependa do trabalho efetivamente realizado. O resumo é um aspecto importantíssimo de qualquer trabalho acadêmico, é seu “cartão de visitas”. A comunidade acadêmica sofre com resumos insuficientes ou mal elaborados.

14 Um exemplo de falha neste sentido encontra-se em um enorme parágrafo de uma tradução espanhola do livro de Adorno sobre Hegel, *Tres estudios sobre Hegel*, quando você já não sabe mais se é Adorno ou Hegel quem está falando. Bem, nesse caso, alguns detratores da dialética diriam que não faz a menor diferença saber quem diz o que, pois não se entende nada mesmo.





Não faz sentido ler um texto para saber se vale a pena lê-lo! Para isso servem os resumos, e também para seduzir leitores recalcitrantes.

EPÍGRAFE

Pode-se iniciar um trabalho com uma ou mais citações que qualificam ou ilustram, de algum modo, o que será desenvolvido. As epígrafes podem ser posicionadas em uma página antes da primeira página do trabalho, após os agradecimentos e o resumo, ou logo abaixo do título da Introdução.

BIBLIOGRAFIA

A bibliografia é, evidentemente, uma parte fundamental do trabalho: por intermédio dela, socializamos as leituras, democratizamos o acesso ao saber! Muitos estudantes se enrolam inutilmente com a bibliografia. É importante que todo texto mencionado ao longo do trabalho esteja contido nela, para que o leitor possa verificar a propriedade do que diz o autor, se assim o desejar. Por isso, é aconselhável que se elabore a bibliografia ao longo da realização da pesquisa, anotando o número de páginas das citações, sem deixar para depois... Muitos estudantes, empolgados com a leitura e a escrita, deixam esses “detalhes” para depois e acabam tendo o trabalho redobrado de ter que verificar todos os textos utilizados e encontrar passagens que muitas vezes resolvem desaparecer por entre as páginas dos livros, bem na véspera da entrega do trabalho. O formato das bibliografias varia muito, e é sempre indicado consultar as normas da ABNT. O leitor pode consultar nossa própria bibliografia, que segue padrões usuais das publicações científicas.







CENTRAL DE TEXTO

Av. Senador Metello, 3773 | Jardim Cuiabá
CEP 78030-005 | Cuiabá/MT
Telefax: 65 3624 8711 | editora@centraldetexto.com.br
www.centraldetexto.com.br

