

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPRCAMPUS DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL – UFMS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA – PRO-FILO**

**VERA LÚCIA TEIXEIRA KRASTANOV**

**INVENÇÃO VERSUS ERUDIÇÃO: UMA METODOLOGIA DE ENSINO SOB O  
OLHAR DE MICHEL FOUCAULT**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Profa. Dra. Marta Nunes da Costa.

Campo Grande/MS

2019

Defesa da dissertação de mestrado de Vera Lúcia Teixeira Kastranov, intitulada “Invenção *versus* erudição: uma metodologia de ensino sob o olhar de Michel Foucault”, orientada pelo Profa. Dra.Marta Nunes da Costa, apresentada à banca examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia da UFMS, em 16 de Abril de 2019.

Os membros da Banca Examinadora consideraram a candidata\_\_\_\_\_.

**Banca Examinadora:**

Profa. Dra. Marta Nunes da Costa.

---

Prof. Dra. Ester Maria Dreher Heuser

---

Prof. Dr. Ricardo Pereira de Melo

---

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	4
<b>1 O DISCIPLINAMENTO E CONTROLE: A RELAÇÃO DE PODER NA ESCOLA.....</b>	<b>13</b>
As implicações da obra <i>Vigiar e Punir</i> para o ensino de filosofia.....	13
A concepção de poder e sua relação com o ensino de filosofia .....	18
<b>2 AS DISCUSSÕES EM TORNO DO ENSINO DA FILOSOFIA .....</b>	<b>22</b>
Filosofia como <i>disciplina</i> .....	22
História da filosofia ou temas filosóficos.....	26
O desafio.....	31
A questão do método.....	32
Leituras .....	33
<b>3 O TRIPÉ METODOLÓGICO .....</b>	<b>36</b>
O <i>incômodo</i> .....	36
Leitura virgem .....	39
A interdisciplinaridade .....	48
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>54</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>56</b>

## INTRODUÇÃO

Como atrair a atenção dos alunos para a filosofia? Como torná-los protagonistas de sua formação? Como sanar as deficiências de outros conhecimentos necessários para a compreensão da filosofia? Estas questões básicas norteiam este trabalho.

A partir do momento em que a filosofia se torna disciplina obrigatória<sup>1</sup> do currículo do Ensino Médio, começam, simultaneamente, as discussões acerca do método do seu ensino. No entanto, devido à peculiaridade de ensino de filosofia, a tarefa de analisar, articular e propor um método mais adequado não pode ser atribuída à pedagogia, mas cabe, exclusivamente, à filosofia. Há, no entanto, dificuldades que são de difícil solução e que giram em torno do problema: qual é o método mais eficiente para o ensino de filosofia? As propostas oscilam, por um lado, entre um ensino que transmite o saber erudito e que, ao ser reproduzido, torna o aluno um mero reprodutor desse saber, mas, na maioria das vezes, sem refletir a respeito do conteúdo; e, por outro lado, um ensino de filosofia que enfoca, sobretudo, o processo emancipatório, a partir do qual, aos poucos, o aluno aprende a pensar, tornando-se um agente ativo no sentido social e existencial.

No primeiro caso, o ensino de filosofia perde a sua peculiaridade – o pensar – reduzindo-se à mera disciplina de reprodução de saber erudito, do tipo histórico, por exemplo. Perde-se, portanto, a sua essência: o filosofar. O processo emancipatório, por sua vez, surge a partir dos problemas que se colocam na sala de aula para os alunos pensarem e interagirem, a fim de se transformarem em protagonistas da sua própria formação. No entanto, essa forma de ensino corre o risco de transformar a aula em um ambiente de bate-papo sobre opiniões do senso comum, caso o professor não tenha a necessária habilidade para conduzir a discussão. Sendo assim, o ensino de filosofia é desafiado a andar pelo “fio da navalha”, a saber, nem de cair na mera reprodução, nem de transformar a aula de filosofia em carnaval do senso comum. O primeiro caminho, o da erudição, não ensina o filosofar, mas é capaz, a partir dos manuais, de atrair alguns alunos, para as veredas da filosofia. Concordemos, no entanto, que esse não é o verdadeiro enfoque do ensino de filosofia que necessita de troca das ferramentas vigentes para trazer à luz um método capaz de transformar o ensino erudito em ensino que viabiliza a criação.

---

<sup>1</sup>Após quase 40 anos, as disciplinas de filosofia e sociologia foram novamente incorporadas ao currículo do ensino médio, em junho de 2008, com a entrada em vigor da Lei nº 11.684. A medida tornou obrigatório o ensino das duas disciplinas nas três séries do ensino médio. Elas haviam sido banidas do currículo em 1971 e substituídas pela disciplina Educação Moral e Cívica.

O segundo caminho, que leva à emancipação, evidentemente, é mais próximo ao espírito filosófico, mas, também, mais fácil de o perdermos, caindo no senso comum. Aqui surge a inevitável pergunta: qual desses caminhos é o melhor para o ensino de filosofia, para o seu *telos* – o filosofar?

O grande filósofo alemão Immanuel Kant (1999, p.699-700), nos convence de que:

Dentre todas as ciências racionais [...], só é possível aprender Matemática, mas jamais Filosofia [...]; no que tange à razão, o máximo que se pode é aprender a filosofar...Só é possível aprender a filosofar, ou seja, exercitar o talento da razão, fazendo-a seguir os seus princípios universais em certas tentativas filosóficas já existentes, mas sempre reservando à razão o direito de investigar aqueles princípios até mesmo em suas fontes, confirmando-os ou rejeitando-os.<sup>2</sup>

Trazido para o ensino de filosofia, esse pensamento pode nos brindar com preciosas ideias e circunscrever o verdadeiro âmbito do trabalho filosófico. Provocados por essa famosa frase kantiana, perguntamos: por que não se ensina a filosofia, mas somente o filosofar?

Para Kant, a impossibilidade de se ensinar a filosofia se deve ao fato de que ela não é uma ciência rigorosa, como a matemática, por exemplo, que, segundo o filósofo, é totalmente realizada

Há diversas filosofias, uma contrariando outra. Nesse contexto, por um lado, esse caráter plural da filosofia e, por outro, a sua condição inacabada, são as razões pelas quais Kant nega a possibilidade do seu ensino. No entanto, ele afirma a possibilidade de se ensinar o filosofar. Essa possibilidade é oriunda da própria natureza humana que dispõe de ferramentas poderosas para tal fim, tais como: pensar, refletir, analisar, descobrir, entre outras. Se concordamos com essa visão do filósofo, fica claro, portanto, que a capacidade de filosofar é inata ao homem. Entretanto, permanece em aberto outra questão, a saber: filosofar o quê? Quais problemas eleger para filosofar? Enfim, qual será a matéria desse filosofar? Não que não se possa filosofar sobre tudo, já que quaisquer coisas, inclusive as mais banais da nossa cotidianidade, podem ser (des)banalizadas e transformadas em profundos objetos de reflexão. Mas justamente aí se oculta o perigo, pois, há a possibilidade de transformar o filosofar em uma atividade banal de opiniões do senso comum, caso o professor seja um inexperiente condutor de ideias.

Sendo assim, o ensino de filosofia deve fixar o conteúdo filosófico, sem que ele seja um fim em si mesmo, mas *pré-texto* dos quais podem surgir os problemas tão relevantes para a reflexão filosófica. Uma importante indicação a esse respeito nos dá o filósofo brasileiro

<sup>2</sup> KANT, I. Crítica da Razão Pura. SP, Abril, 1999.

Oswaldo Porchat (1981, p.17) para quem “a filosofia se alimenta constantemente de si mesma e de sua própria história.”<sup>3</sup>

Nesse contexto, seria interessante observar o que a LDB dispõe sobre o ensino de filosofia. O artigo 35, inciso III, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional assumiu a principal referência para pensar o ensino de filosofia. Trata-se de um ensino que busque o desenvolvimento do senso crítico do aluno e a sua emancipação intelectual. Por sua vez, os Parâmetros Curriculares Nacionais afirmam a necessidade de que o professor de filosofia parta da história da filosofia e ocupe a posição central no ensino de filosofia, segundo as Orientações Curriculares Nacionais. Assim, vemos que a LDB insiste na formação de um sujeito crítico, ativo e autônomo e que essa formação deve ocorrer, preferencialmente, a partir de conteúdos filosóficos. A esse respeito, Milton Nascimento e René Trentin Silveira (2006, p. 27) afirmam:

[...] não é possível fazer Filosofia sem recorrer a sua própria história. Dizer que se pode ensinar filosofia apenas pedindo que os alunos pensem e reflitam sobre os problemas que os afligem ou que mais preocupam o homem moderno, seria como pedir que desvendem a teoria da gravidade, sem consultar as contribuições de Newton.<sup>4</sup>

Depreende-se, a partir dessa citação, que o ensino de filosofia está pautado no método da leitura e análise de textos, nos quais a história da filosofia assume ponto central, já que ela é a matéria-prima e solo fértil do Ensino de filosofia

Logo, notamos que, por um lado, a LDB insiste na formação de um sujeito crítico, ativo e autônomo e que essa formação, por outro lado, segundo as diretrizes das OCNs, deve ocorrer, preferencialmente, a partir de conteúdos filosóficos e, sobretudo, a partir da história da filosofia. Como assinalamos anteriormente, essas propostas criam dificuldades de execução, pois para alcançar o objetivo do ensino de filosofia, a saber, transformar o aluno em um sujeito crítico e autônomo, é preciso que ele assuma um papel de protagonista da sua formação.

Todavia, os conteúdos filosóficos com os quais o ensino de filosofia deve operar, na maioria das vezes, são apenas transmitidos, constituindo um fim em si mesmo e não meios

<sup>3</sup>PORCHAT, O. P. O conflito das filosofias. *In*: PRADO, JR. B.; PORCHAT, O. P.; SAMPAIO FERRAZ, T. (Orgs.). **A filosofia e a visão comum do mundo**. São Paulo: Brasiliense, 1981, p.17

<sup>4</sup>BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

para discussões e debates que deveriam estimular o pensar. Nesse contexto, o aluno não se interessa e torna-se, na melhor das hipóteses, um ouvinte do monólogo docente.

Nessa perspectiva, é preciso que ocorra uma profunda mudança no método de ensino de filosofia, que deveria se pautar tanto nos conteúdos filosóficos, uma vez que não se pode filosofar fora da filosofia, quanto na missão de transformar o aluno em um sujeito pensante, crítico e protagonista da sua vida. Todavia, a execução desses objetivos não é uma tarefa fácil e as dificuldades podem ser resumidas da seguinte forma: 1. Um dos problemas principais do ensino de filosofia é como atrair os alunos a fim de que tenham uma atitude ativa nas questões filosóficas, com efeito, como tornar a aula de filosofia interessante para os alunos, no intuito de que eles possam assumir o papel de protagonistas no ensino? Ademais, qual deve ser o papel do professor nesse processo? 2. A matéria filosófica não é uma matéria fácil de ser compreendida, devido ao seu vocabulário, conceitos, sua coerência interna e argumentação, que, na maioria das vezes, permanece oculta para os alunos. Daí o desinteresse e a memorização em detrimento da reflexão e da compreensão. 3. Além disso, o ensino de filosofia demanda outros conhecimentos que vão além da área da filosofia, tais como psicologia, sociologia, matemática, história, biologia, literatura, física, artes, etc., sem os quais o domínio filosófico não será completo.

Para a primeira questão que trata de como atrair os alunos para a filosofia, há uma fórmula milenar que funciona perfeitamente: o *espanto*. No entanto, por se tratar do ensino de filosofia, esse espanto pode ser traduzido por *incômodo*. Levado ao ensino de filosofia, esse *incômodo* seria capaz de retirar do estado latente aquela brasa filosófica que, por natureza, todo sujeito humano possui. O *incômodo* é aquele impacto capaz de despertar o aluno do seu estado de passividade e levá-lo a se manifestar, forçando-o a reagir em termos de pensar, refletir, discordar.

Em outras palavras, a aula de filosofia não deve ser um ambiente onde se reproduzem conhecimentos prontos, mas um lugar em que o incômodo, a problematidade e o pensar reinem soberanamente, e onde o ganho mais precioso do ensino de filosofia se resume na autoformação, algo que a instituição escolar recusa, já que se encontra fixada em seu intuito universalista. O que se objetiva nessas instituições é transmitir os pensamentos dos outros. Entretanto, caso o professor abra o espaço para a subjetividade do aluno se manifestar, os resultados podem ser surpreendentes, irrompendo pensamentos novos e originais e, o mais importante, o aluno pode aprender a pensar.

A ideia de que o discente não é um “recipiente” de conhecimentos, mas agente e protagonista, corrobora com a razão de que o aluno é capaz de assumir uma postura ativa na sua formação, que, por sua vez, o transforma em sujeito ativo, crítico e autônomo.

A segunda questão dos problemas supracitados é como tornar os alunos de filosofia protagonistas da sua própria formação. A formação não pode ser outra coisa senão *autoformação*. É o que nos inspira o filósofo alemão Friedrich Nietzsche (2003, p. 27): “No homem se encontram reunidos a criatura e o criador, no homem está a matéria, isto é, o incompleto, o supérfluo, isto é, a argila, o lodo, o absurdo, o caos, mas no homem também está o sopro que cria, que plasma, isto é, a dureza do martelo [...]”<sup>5</sup>

Dito de outra maneira, o aluno é simultaneamente a pedra de mármore cheia de possibilidades e o escultor que molda tais possibilidades, matéria e forma, corpo e alma, pura enteléquia.

O conceito de *autoformação* no ensino de filosofia tem de ser associado a um método que o possibilite e o desenvolva. Trata-se do método da *leitura virgem* de textos filosóficos. Por ora, cabe uma breve definição do conceito de leitura virgem, uma vez que, no 3º capítulo, será dedicada uma seção especial a ele. Esse termo denota aquela leitura feita por um não especialista, no caso o aluno, cuja visão não está contaminada com qualquer tipo de crítica. Diferentemente do método reprodutivo, no qual o aluno é parte passiva e apenas reproduz, sem refletir, o método da leitura virgem possibilita a liberdade de interpretação e discussão que põe em jogo o filosofar. Neste contexto, esse método exerce uma função preciosa na tarefa de o aluno assumir a sua condição de sujeito ativo e crítico e ter a sua posição autônoma diante dos problemas existenciais e sociais.

A terceira questão, que se abre como problema diante do ensino de filosofia, é como sanar as deficiências de outros conhecimentos tão necessários para a compreensão da filosofia? A resposta inequívoca talvez possa ser resumida na palavra *interdisciplinaridade*, já que conhecimentos diversos, tais como de psicologia, sociologia, literatura, matemática, biologia, física, arte, etc., têm uma relação com a especulação filosófica. A filosofia especula sobre tais matérias e há um vínculo intrínseco entre elas que estabelece os conteúdos sobre os quais o pensar filosófico se desencadeia. Neste contexto, a interdisciplinaridade é uma questão imprescindível para o ensino de filosofia e possui muita importância para o sucesso desse ensino.

---

<sup>5</sup>NIETZSCHE, F. **Além do bem e do mal** (Prelúdio de uma filosofia do futuro). SP: Cia das Letras, 2003.

Assim, partindo dessas três questões, é possível esboçar o nosso método de ensino de filosofia. O pressuposto fundamental consiste na *autoformação*. Esse pressuposto se constitui a partir de três aspectos básicos: 1. O *incômodo*, capaz de despertar os alunos e atraí-los ao pensar filosófico; 2. A *leitura virgem de textos filosóficos*, que possibilitará aos alunos interpretar e discutir ativamente, uma vez que assumem, junto ao professor, o protagonismo no ensino de filosofia (*autoformação*); 3. A *interdisciplinaridade*, que pode trazer não apenas um caráter mais amplo para o filosofar, como também enriquecer a formação dos alunos em saberes necessários para o desenvolvimento da especulação filosófica.

É importante ressaltar que esse tripé metodológico (*incômodo, leitura virgem e interdisciplinaridade*) possui apenas caráter formal. Não se trata, portanto, de se estabelecer determinadas matérias, conteúdos, nem qualquer *modus operandi* por parte do professor e dos alunos. Isso porque pensamos que qualquer determinação do método imprimiria nele um caráter estagnado e o tornaria incapaz de produzir os efeitos necessários. Justamente a formalidade do método daria a necessária liberdade e imaginação para a sua aplicabilidade.

Ideias semelhantes que podem ser aplicadas ao ensino de filosofia encontramos em Foucault, tanto no sentido crítico, como, também, no sentido construtivo. Essa proximidade com as ideias de Foucault nos dá ensejo para fundamentar esta pesquisa em algumas das suas ideias que, sem dúvida, constituem um precioso referencial teórico. Todavia, não se trata de fazermos uma análise teórica exaustiva sobre determinadas ideias de Foucault, mas sim de incluir algumas ideias do filósofo que acreditamos serem bastante adequadas ao nosso propósito.

Por um lado, Foucault dirige uma crítica aguda às instituições escolares e, por outro, parece possível abstrair das suas obras um modelo bastante efetivo para o ensino de filosofia. O teor crítico reverbera em sua obra *Vigiar e punir* (2009), na qual o disciplinamento e o controle do sistema, inclusive escolar, ocupam os pensamentos do filósofo. O aspecto construtivo relacionado ao ensino de filosofia, podemos descobrir no conceito de *cuidado de si*, abstraído da sua obra *História da sexualidade 3* (1985), na qual se vê, indubitavelmente, uma proximidade com o conceito de *autoformação*. Foucault, exceto em *Vigiar e punir* (2009), não se ocupa com os problemas da educação, no entanto, são encontrados em seus textos ideias e conceitos que poderiam ser associados a nossa pesquisa.

*Disciplinamento e controle* são conceitos-chave que o filósofo desenvolve em sua obra *Vigiar e Punir* (2009), no capítulo intitulado “*Os corpos dóceis*”, que trata da escola e seus mecanismos de produção de indivíduos domesticados e assujeitados.<sup>6</sup>

O conceito de *subjetividade*, desenvolvido pelo filósofo francês, tem importantes implicações para a educação. Ademais, o sujeito foucaultiano é o avesso daquele produzido pela modernidade e atua com toda força e vigor na época contemporânea. Essa visão predominante na educação e, sobretudo, no ensino de filosofia, contrapõe o aluno (que não sabe nada) ao professor (que sabe tudo). Assim, o discurso do professor, naturalmente, torna-se discurso da verdade e, para o aluno, não resta mais nada senão repeti-lo, reproduzindo e reabastecendo conceitualmente as ideologias que determinam o *status quo*. Em contrapartida, o sujeito foucaultiano revela-se ativo, crítico e efetivo participante nas relações de poder que, inclusive, condicionam a possibilidade de transformação da realidade.

O *cuidado de si* é outro conceito elaborado por Foucault, na sua fase conclusiva, em sua obra *História da sexualidade 3: o cuidado de si*. Justamente neste conceito podemos encontrar alguma base para pensar uma metodologia eficiente para o ensino de filosofia. Inspirando-se nas práticas formativas dos antigos, não centradas apenas no corpo, mas também na mente e no espírito, Foucault interpreta o *cuidado de si* como uma espécie de autoformação, tanto no sentido individual como no sentido social. Nesta perspectiva, o *cuidado de si* está intimamente ligado ao conhecimento de si, de tal modo que o “conhece-te a ti mesmo” paira com toda força e vigor, encaminhando para a o pensar, refletir, enfim, o filosofar, comparado a uma estátua que se torna bela após o trabalho poeirento do artista sobre a pedra de mármore.

A escola, de acordo com essa projeção estética de formação, poderia conduzir o aluno para um trabalho consigo mesmo, formativo, que não vise apenas fins utilitários, isto é, a inserção do indivíduo no mercado de trabalho. Portanto, o ensino de filosofia, ao contrário de ser relegado a um segundo plano, deveria ser abordado e conduzido visando a formação integral do aluno, na qual o pensar possa coroar o sujeito humano. O conceito de *cuidado de si* nos possibilita pensar o ensino de filosofia em outra dimensão, capaz de constituir um sujeito autônomo, autêntico e crítico, um sujeito capaz de participar ativamente nas relações de poder que, segundo Foucault, se encontram pulverizadas em todo lugar na vida social.

---

<sup>6</sup>O termo **assujeitados** refere-se aos indivíduos passivos e domesticados frutos de uma educação padronizada, cujo objetivo consiste em transmitir e reproduzir conhecimentos. Nesse contexto, recusa-se do indivíduo a sua capacidade de protagonizar o processo formativo, isto é, de assumir o papel de sujeito da sua própria formação.

Em *A ordem do discurso* (2012), Foucault investiga a origem e a difusão das concepções da verdade; em outras palavras, interroga-se sob que condições um discurso é considerado verdadeiro em detrimento de outro. Essa investigação revela claramente que todos os conhecimentos e a verdade que supostamente deles deriva, serão concebidos como invenções humanas, como perspectivas que se engendram em um ambiente social conflituoso de relações de poder. Segundo Foucault, há incontáveis discursos, porém nem todos alcançam o título de “verdadeiros”, somente aqueles investidos do *status* de vitoriosos.

Assim, para o filósofo, o poder subjaz a verdade e a determina e sendo assim, conhecer as condições históricas, nas quais a verdade é posta em circulação, significa perceber os efeitos sociais que ela produz. Portanto, percebe-se que o poder não é apenas algo que oprime e coage, mas também algo capaz de redesenhar o modelo existente. Em outros termos, além da manutenção e reprodução das regras ideológicas, Foucault inspira a ideia de que o poder é também a força capaz de transformar a realidade. Esse pensamento do filósofo se aplica perfeitamente à escola. No lugar de um aluno assujeitado e oprimido, que apenas reproduz saberes eruditos memorizados, vemos um aluno ativo, crítico e construtor da sua própria subjetividade. Essas ideias nos servem de modelo de como os conteúdos teóricos de filosofia, a partir de *leituras virgens*, podem ser transformados em interpretações livres e questões para debates frutíferos.

Segundo Foucault, todo pensamento tem sua vida e força próprias, o que implica na consideração de que não há qualquer relação íntima entre o autor e o texto escrito por ele. O texto vive por si mesmo, independentemente do autor, esperando e convidando o leitor para um diálogo interpretativo. A partir daí, a ênfase teórica não seria mais sobre o que o autor quis dizer no livro, mas o que, no livro, cada leitor encontra, orientando para a ideia de que não é tão relevante quem emitiu determinado pensamento, mas o que este pensamento fala.

Dando ênfase à fonte textual, os poderosos manuais de filosofia e técnicas pedagógicas perdem então a sua relevância, possibilitando, assim, que cada aula de filosofia se torne uma experiência inédita, aulas em que os conteúdos teóricos sejam fontes de perspectivas teóricas em que a liberdade de interpretar alimente a criticidade. Dar espaço aos pensamentos livres, permitir a liberdade de interpretar e reinventar um texto, em detrimento da memorização e da reprodução dos conceitos fixos que aprisionam o pensamento nos grilhões da normatização é a mensagem preciosa que podemos abstrair de Foucault para o ensino de filosofia.

A nova forma de estudar os conteúdos teóricos requer, como ressaltamos anteriormente, uma mudança no próprio método formativo. Segundo Foucault (1985, p. 50)<sup>7</sup>, foi justamente Sócrates que inverteu a relação entre discípulo e mestre, por meio do seu método dialético – a famosa maiêutica. Diferentemente do método moderno de ensino, em que o professor sabe e o aluno não sabe, a maiêutica socrática parte do pressuposto de que tanto o aluno como também o mestre não sabem. Nesse contexto, trata-se de uma construção conjunta do conhecimento, ou melhor, significa despertar o aluno para as infinitas possibilidades do conhecimento e de edificação do seu próprio saber.

Ensinar, portanto, não é transmitir saberes prontos, mas construí-los junto com os alunos. Nesse contexto, desenha-se mais claramente o conceito foucaultiano do *cuidado de si*. Parece que o filósofo francês estabelece uma relação muito próxima entre o conhecimento e o *cuidado de si*. Por meio do *cuidado de si*, o discípulo abandona tudo que não é essencial para a sua formação, tal como o escultor que retira da pedra tudo que não pertence à bela estátua.

Esta pesquisa será exposta em duas partes. A primeira, teórica, exposta em três capítulos. A segunda, uma descrição pormenorizada dos procedimentos práticos e o produto final, que consiste na elaboração de um modelo de material didático embasado em um tripé metodológico.

Sendo assim, faremos, no primeiro capítulo, uma análise crítica sobre o ensino de filosofia e, também, revelaremos os problemas internos que dificultam a sua realização. Esse primeiro capítulo será embasado pelas ideias críticas de Foucault, expostas em sua obra *Vigiar e punir* (2009).

No segundo capítulo, analisaremos vários modelos e métodos que revelam mais a fundo os problemas encontrados no ensino de filosofia. Esta análise nos dará a possibilidade de perscrutar aquele modelo capaz revelar um ensino de filosofia que possa assumir a vanguarda no ensino médio brasileiro. Nessa altura, contaremos novamente com Foucault e, também, com outras obras de relevantes filósofos e teóricos brasileiros e estrangeiros, entre os quais Deleuze e Guattari, Franklin Leopoldo e Silva, Antônio Bonifácio de Sousa, René José Trentin Silveira, Silvio Gallo, Alejandro Cerletti, entre outros.

No terceiro capítulo, iremos expor a parte construtiva da pesquisa, com efeito, a proposta de um método ou modelo de autoformação, cujo tripé teórico se fundamenta no *incômodo*, na *leitura virgem de textos filosóficos* e na *interdisciplinaridade*. Utilizaremos

---

<sup>7</sup> FOUCAULT, M. **História da sexualidade 3**: o cuidado de si. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

como principais referências a obra de Foucault, *História da sexualidade 3: o cuidado de si* (1985) e o estudo de Antoine Compagnon, *O demônio da teoria*(2010).

Na parte voltada à prática, faremos uma descrição pormenorizada dos procedimentos para a elaboração de um modelo de material didático norteado pelo espírito de autoformação. Nesse modelo, concebido por nós, o *incômodo* estará presente em cada aula para seduzir os alunos a pensar; a *leitura virgem de texto filosófico*, ou matérias com conteúdo especulativo (obras de arte, literatura, poesia, psicologia, ciência, economia, etc.), será o ponto no qual os alunos passarão da reprodução para a livre interpretação e os debates; a *interdisciplinaridade* servirá para que o aluno alargue os seus horizontes teóricos, éticos, políticos e sociais.

## 1 O DISCIPLINAMENTO E CONTROLE: A RELAÇÃO DE PODER NA ESCOLA

### As implicações da obra *Vigiar e punir* para o ensino de filosofia

Em sua obra *Vigiar e punir* (2009), no capítulo “Corpos dóceis”, Foucault faz uma genealogia do corpo. Começando pelo suplício dos corpos condenados, o filósofo francês vai mostrando que, no final do século XVIII e no início do século XIX, tal suplício, juntamente com as festas punitivas em torno dos corpos condenados, aos poucos, foram desaparecendo, sendo substituídos pelo disciplinamento e pelo controle daquele mesmo corpo que, agora, precisava desenvolver suas aptidões e ser útil para a sociedade. Nessa nova perspectiva, o corpo não é violado, mas disciplinado através de mecanismos de controle. Assim surgiram as figuras dos guardas, psiquiatras, psicólogos e, no caso da escola, dos educadores, ou seja, todos aqueles que ditam as regras e vigiam o seu cumprimento.

Antes de tudo, será importante esclarecer como Foucault entende o conceito de corpos dóceis. Segundo o filósofo, corpos dóceis são sinônimos de corpos adestrados e em suas palavras: “O poder disciplinar tem como objetivo adestrar as multidões confusas e inúteis de corpos e, a partir daí, fabricar indivíduos obedientes.” (FOUCAULT, 2009, p. 164)<sup>8</sup>. Nesse sentido, disciplinamento e controle – aos quais o filósofo se refere – representam um tipo de poder que transforma os sujeitos humanos em objetos. Para o êxito desse mecanismo de controle, o filósofo aponta três aspectos: “O olhar hierárquico, a sanção normalizadora [...] e o exame.”<sup>9</sup>

<sup>8</sup>FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

<sup>9</sup>Ibid., p. 164.

O olhar hierárquico é o olhar pan-ótico, ou seja, aquele olhar que vê tudo sem ser visto. Esse poder real, mas também simbólico, mantém os indivíduos disciplinados, sobretudo em virtude de uma violência psicológica, de uma possível punição ou exclusão, o que faz com que o indivíduo se autovigie constantemente. Para Foucault, os mecanismos de disciplinamento e controle que atuam com toda força e vigor na escola têm como objetivo a transformação do indivíduo, enquanto um ser natural, em um ser social domesticado e capaz de cumprir suas funções sociais. Por esse fato, o Estado, ao determinar o projeto educacional de acordo com o seu projeto político, coloca de antemão os mecanismos de vigilância e controle, como Foucault ressalta em sua obra *Microfísica do poder* (1984, p. 106):

A disciplina é uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos. Não basta olhá-los às vezes ou ver se o que fizeram é conforme a regra. É preciso vigiá-los durante todo tempo da atividade e submetê-los a uma perpétua pirâmide de olhares.<sup>10</sup>

Esse olhar onividente, segundo Foucault, é o poder que controla os indivíduos. Estes, ao interiorizarem a sensação de serem constantemente vigiados, começam a exercer a autorregulação do comportamento diante do temor da punição. No entanto, o filósofo francês revela alguns aspectos psicológicos basilares para o sucesso desse adestramento nas escolas: *cerca*, *quadriculamento*, *localização funcional* e *fila*.

A *cerca*, na instituição escolar, simboliza a prisão. Segundo Foucault, os colégios são inspirados nos conventos com o intuito de delimitar o local próprio para os professores e alunos. O *quadriculamento*, por sua vez, visa colocar o aluno no seu devido lugar, na sua parcela de acordo com o seu corpo: “O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quanto corpos ou elementos que há a repartir.” (FOUCAULT, 2009, P. 138)<sup>11</sup>. Sendo assim, cada um no seu devido lugar, é proibida a movimentação a fim de saber quem está presente e quem está ausente. Esse quadriculamento é fundamental para o permanente controle dos indivíduos. Já a *localização funcional*, além de vigiar, estabelece, também, um espaço útil. Esse espaço útil serve para vigiar tanto o grupo como também os integrantes desse grupo, ou seja, tanto o grupo quanto o indivíduo. A *fila* tem por finalidade determinar a classificação de uma pessoa, individualizando os corpos em uma localização que distribui, podendo assim circular em uma rede de relações. A fila também ordena segundo a idade, o comportamento e o desempenho.

<sup>10</sup>FOUCAULT, M. **Microfísica de poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

<sup>11</sup>FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

Todos esses aspectos tornam possível perceber nas instituições escolares algo muito próximo ao treinamento militar, começando pelo fato de que, em ambos os casos, são permitidas apenas trocas de poucas palavras, pois, nos dois contextos, deve reinar o silêncio, que só pode ser interrompido pelos sinais vocais e gestuais do mestre. Esses aspectos psicológicos do mecanismo educacional têm como finalidade tornar os jovens alunos obedientes, dóceis e assujeitados, de modo que estejam compatíveis com os propósitos do Estado, que outra coisa não quer senão a obediência.

Essa mudança de paradigma que Foucault enuncia em sua obra, isto é, da prática punitiva sobre o corpo para a prática de disciplinamento e controle, inicia-se a partir do surgimento do capitalismo, quando a burguesia, no início do século XIX, promovia um novo modelo de homem, capaz de atender às necessidades desse novo tempo, desenvolvendo as capacidades de seu corpo por meio do ensino.

Importante destacar que esse novo modelo de homem domesticado e apto a exercer determinadas tarefas não deve refletir sobre sua posição social. Nisso consiste a ideologia da escola capitalista: preparar os indivíduos para o mercado de trabalho. Esse aspecto, também, insere-se no campo político, no qual as relações de poder o atingem com toda a força e vigor. Segundo Foucault (2009, p. 29): “O corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso.” A definição de Foucault de corpo útil traz a necessidade de analisarmos o contexto histórico, dado que os aspectos sociais, econômicos e políticos estão intimamente ligados à produção capitalista, cuja força atinge o corpo de cada homem. Nessa perspectiva, aquele que não está de acordo com esse sistema capitalista é punido e, conseqüentemente, excluído, portanto, em uma escala menor, podemos pensar a escola que pune e exclui quando os resultados fogem dos padrões estabelecidos.

Segundo Foucault, por volta do século XIX, ocorre uma mudança significativa no espaço escolar, os alunos foram distribuídos em lugares individuais, o que facilitou o controle e a vigilância. Nesse sentido, ele ressalva que a instituição escolar “fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar.” (FOUCAULT, 2009, p. 142).

Um aspecto importante para o disciplinamento e o controle é a separação e a classificação por classes, séries, idades etc. Essa separação e classificação visam, por um lado, a obediência e, por outro, a economia de tempo. Um dos instrumentos disciplinares da escola é a sanção normalizadora, que equivale a pequenas punições para pequenas infrações, tais como atraso, ausência, o não cumprimento de tarefas etc. Nessas pequenas punições subjaz a ideia da punição corretiva, ou seja, que a própria punição deva corrigir um comportamento

errôneo. Cumpre ressaltar, também, que a punição corretiva tende a igualar os indivíduos, uma vez que estabelece padrões de correto e incorreto, ou seja, os indivíduos só podem se manifestar dentro dos padrões aceitos pela sociedade e dados como legítimos.

Outro aspecto relevante para o disciplinamento e o controle é o exame. Por meio dele, os indivíduos podem ser diferenciados, classificados e sancionados. Nas palavras de Foucault, o exame é um aparelho disciplinar que compara perpetuamente: “Cada um com todos, que permite ao mesmo tempo medir e sancionar.” (FOUCAULT, 2009, p. 178). O exame, em outros termos, é uma forma de constante verificação se há transferência de conhecimento do mestre para o aluno.

Assim, a vigilância, a norma e o exame constituem o tripé da educação desde o século XIX até os dias atuais, produzindo corpos dóceis, indivíduos domesticados e assujeitados, inclinados a cumprir suas tarefas sem poder objetar, contestar ou discordar do sistema no qual estão inseridos; tudo isso porque eles já fazem parte do sistema. As suas aptidões são mecanicamente forjadas servindo apenas para o cumprimento de tarefas sociais e econômicas.

A ideologia do disciplinamento e o controle, que Foucault denuncia em sua obra, estão em plena vigência na atualidade. Hoje, tal como no século passado, a escola possui os mesmos mecanismos de disciplinamento e controle – olhar pan-óptico, seja do professor, seja do coordenador ou diretor, altos muros, quadriculado, fila, localização funcional, transmissão do saber de professor ao aluno, aptidões mecanicamente forjadas, avaliações que oscilam entre o correto e incorreto, padronização etc. Esses mecanismos visam moldar corpos dóceis, com efeito, produzir indivíduos assujeitados, adestrados e acrícos, cuja capacidade de refletir, analisar e criticar se encontra reduzida, entretanto, a sua capacidade de cumprir e obedecer está excessivamente desenvolvida.

Ao esboçarmos esse quadro atual da escola, que se norteia sob a regência do disciplinamento e do controle, nos deparamos com uma importante questão digna de uma discussão aprofundada. Com efeito, se o objetivo desta dissertação está não só pautado, como também orientado pelos problemas do ensino de filosofia e gira em torno dessa problemática, então, a análise do capítulo “Corpos dóceis”, da obra *Vigiar e punir* (2009), não está se afastando dos principais temas e questões da dissertação, ou seja, que contribuição poderia ter esse capítulo para os pressupostos vinculados ao ensino de filosofia, uma vez que, no capítulo supracitado, não há nem menção ao conteúdo filosófico, tampouco ao como ensinar filosofia?

No entanto, ao descrever a condição formal na escola, ou seja, a condição constituída pelo Estado para o ensino, Foucault praticamente identifica tudo o que o ensino de filosofia não deve deixar ser para poder se realizar efetivamente. A condição de filosofar não é menos

importante do que o conteúdo em torno do qual se filosofa ou o método eleito para tal fim. Fica claro, então, que a reflexão que Foucault nos traz sobre a vigilância constante, o disciplinamento e o controle revela, por consequência, o que não deve ser o ensino de filosofia, fazendo algumas conjecturas positivas a partir de antíteses negativas.

Sendo assim, faremos uma referência aos aspectos psicológicos e sociais que surgem como empecilhos para o ofício filosófico no ensino médio. Entre os aspectos mais nocivos, para o ensino de filosofia, temos que destacar a vigilância constante e privação da liberdade que imperam no ensino fundamental. Ora, ensinar filosofia é, também, filosofar, e, para tanto, a liberdade é *sine qua non*. A privação da liberdade requer vigilância e a vigilância pressupõe a privação da liberdade. Nesse ambiente de vigilância e privação da liberdade, que reinam nas instituições escolares do ensino básico, não se pode esperar nenhuma reflexão filosófica, tampouco o ensino de filosofia.

Por outro lado, o olhar pan-óptico, seja do professor, seja de outros agentes escolares, causa uma reação psicológica expressa em termos de autovigilância. O professor, como figura central na sala de aula, dita as regras, o aluno as cumpre em silêncio. Assim, surge a dita condição necessária para a transferência de conhecimentos do professor (que sabe) para o aluno (que supostamente não sabe). É um consenso, entre os estudiosos dos problemas da aprendizagem, que a aprendizagem não se pode embasar por uma simples transferência de conhecimentos do professor ao aluno<sup>12</sup> e esse fato é válido, sobretudo, para o ensino de filosofia. O conhecimento é um processo que requer a participação ativa de ambas as partes, que em conjunto o constroem.

Na melhor das hipóteses, a transferência de conhecimentos só pode gerar um resultado esperado – conhecimentos memorizados e desarticulados. Tal ensino, certamente, não será capaz de engendrar um sujeito ativo e protagonista da sua própria formação. O silêncio dos alunos é fundamental para a transferência de conhecimentos, mas é um inimigo mortal para o ofício filosófico pressuposto nas discussões, nos debates, nas objeções, enfim, nos diálogos revelando, assim, o verdadeiro espírito do filosofar que o ensino de filosofia deve engendrar na polissemia das diferentes interpretações.

Segundo Foucault, tal como no exército, a escola também promove o treinamento, a partir do qual são obtidas aptidões úteis para o mercado de trabalho. Em outros termos, um

<sup>12</sup>Segundo teóricos, e relevantes filósofos tais como Franklin Leopoldo e Silva, Antônio Bonifácio de Sousa, René José Trentin Silveira, Silvio Gallo, Alejandro Cerletti, como também, Deleuze e Guattari, entre outros, afirmam que a aprendizagem não pode ser um processo de transferência de conhecimentos. Com essa observação eles estão priorizando a invenção em detrimento da erudição. Vale destacar que a disciplina da filosofia no ensino médio, segundo esses teóricos, deve priorizar o ofício do pensar.

dos objetivos fundamentais da escola atual é produzir corpos úteis, capazes de desempenhar determinadas tarefas. Esse objetivo da escola atual vai na contramão dos pressupostos do ensino de filosofia. A aptidão de se filosofar é distante e estranha a cada exigência de utilidade, no entanto, ela desenvolve as faculdades mais humanas, tais como pensar, sentir, imaginar, refletir, discordar, argumentar, que são a base de toda vida racional e efetiva, ou seja, tudo aquilo que nos separa infinitamente dos animais. O filosofar, como a atividade mais humana, está na base de todo processo civilizatório.

Até aqui, fizemos uma breve retomada das ideias de Foucault sobre a escola atual regida pelo mecanismo de disciplinamento e controle, cujo objetivo é a produção de indivíduos domesticados, úteis para sociedade. Vimos, também, que todos esses fatores, com efeito, vigilância constante, altos muros como uma espécie de privação de liberdade, transferência de conhecimentos, treinamento etc., são totalmente estranhos ao ofício filosófico, uma vez que o objetivo principal de uma aula de filosofia, no ensino médio, consiste em aprender a pensar e não decorar conhecimentos prontos dos manuais.

Evidentemente não se pode comparar um curso de filosofia na universidade com a disciplina da filosofia no ensino médio. No primeiro caso, o estudante goza de total autonomia para frequentar, ou não as aulas, de ir e vir, sem sofrer a vigilância constante, sem a padronização de vestimentas iguais (uniforme), ao passo que no segundo caso, cada uma das disciplinas do currículo escolar do ensino médio requer a presença do aluno. No entanto, uma relativa liberdade deve reinar no ensino de filosofia, no ensino médio, como condição necessária para que o aluno vá além da mera reprodução.

Mas o que deve ser essa aula relativamente livre do ensino médio? Certamente, a aula de filosofia não deve ser o espaço no qual se reproduzem conhecimentos prontos, mas um lugar onde a inquietude e o incômodo externam a curiosidade e a criticidade. Somente dessa maneira o processo de autoformação se faz presente possibilitando o acesso a uma formação que a instituição escolar ignora, em prol da sua visão universalista. No entanto, caso o mestre abra espaço para o aluno se manifestar, os resultados podem surpreender, surgindo pensamentos novos e originais.

### **A concepção de poder e sua relação com o ensino de filosofia**

Uma abordagem que corrobora as possibilidades de a escola se aproximar mais do aluno e auxiliá-lo a se tornar um sujeito ativo da sua formação, encontra-se na *Microfísica do poder* (1984), de Foucault. Faremos, em princípio, uma explanação dos seus principais

pressupostos e depois veremos como eles podem ser aplicados à educação e, sobretudo, ao ensino de filosofia.

A concepção clássica de poder é conhecida como topológica, isto é, o poder se concentra em um lugar (topos) e no outro lugar está ausente. Um exemplo típico do poder topológico são as monarquias, nas quais o poder se concentra na figura do monarca e é negado aos súditos. Foucault rejeita essa concepção topológica, substituindo-a por uma vasta rede de relações de poder, de tal maneira que não há lugares em que o poder possa estar ausente. Há uma espécie de onipresença de poder, uma vasta rede de relações de força que se perfazem constantemente em outras configurações. Nesse sentido, Foucault (1984, p. 80) afirma:

Onipresença do poder: não porque tenha o privilégio de agrupar tudo sobre a sua invencível unidade, mas porque se produz a cada instante, em todos os pontos, ou melhor, em toda relação entre um ponto e outro. O poder está em toda parte não porque engloba tudo e, sim porque provém de todos os lugares. E ‘o’ poder, no que tende permanente, de repetitivo, de inerente, de auto-reprodutor, e apenas é feito de conjunto, esboçado a partir de todas essas modalidades, encadeamento que se apoia em cada uma delas, em troca procura fixá-las. Sem dúvida, devemos ser nominalistas: o poder não é uma instituição, nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica, complexa em uma sociedade determinada.<sup>13</sup>

No trecho citado, podemos observar que o conceito utilizado por Foucault – onipresença – difere da sua conotação teológica. Para o filósofo, a onipresença é, antes de tudo, a ideia de que o poder se encontra em todos os lugares, sendo onipresente. O poder funciona, e é exercido em rede. Foucault (1984, p. 183) afirma: “Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer esse poder ou de sofrer a sua ação.” O poder constantemente se perfaz em novas configurações, desenhando novas relações e mudando de lugar, portanto, não há poder constante.

A obra *Microfísica do poder* (1984) obedece a cinco proposições: a primeira estabelece que a natureza do poder é ser exercido; isso significa que todos os indivíduos exercem ou sofrem algum tipo de poder. Uma característica muito importante do poder é a sua força de coesão, dando à sociedade um aspecto que nos é conhecido. O segundo pressuposto estabelece que a natureza das relações de poder é imanente. Isso implica dizer que o poder emana das relações sociais.

---

<sup>13</sup>FOUCAULT, M. **Microfísica de poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

A terceira proposição estabelece que o poder venha de baixo, onde se encontram múltiplas correlações de forças que compõem uma determinada relação de poder. São esses micropoderes que sustentam os macropoderes: “Uma macrorrelação de dominação é, na verdade, embasada por inúmeros micropoderes, o que leva a concluir que o poder não emana do dominador, mas está na base tanto do dominador, quanto do dominado.” (FOUCAULT, 1984, p. 90).

A quarta proposição estabelece que as relações de poder são intencionais, com efeito, o poder é orientado sempre por metas ou objetivos; dito de outra maneira, o poder é teleologicamente determinado. Isso quer dizer que, no interior do poder, opera um *telos* racional. A quinta proposição estabelece que onde há poder há existência e essa existência deriva das relações entre os poderes, uma vez que não existe o poder ou força no singular, já que o poder só se determina em relação aos outros poderes, o que constitui a existência. O poder e a resistência são distribuídos de forma irregular: “é essa distribuição que faz com que, em determinados momentos, presenciemos o levante de grupos de indivíduos contra certas estruturas do poder.” (GALLO, 2004, p. 99).<sup>14</sup>

Na sua obra *A verdade e as formas jurídicas* (1996), Foucault insiste no caráter político do conhecimento. A produção do saber é expressão de uma vontade de verdade e, nesse caso, a verdade é uma expressão essencialmente política: “Se quisermos realmente conhecer o conhecimento, saber o que ele é, apreendê-lo em sua raiz, em sua fabricação, devemos nos aproximar não dos filósofos, mas dos políticos, devemos compreender quais são as relações de luta e de poder.” (FOUCAULT, 1996, p. 23).<sup>15</sup>

Nessa perspectiva, podemos reinscrever tanto o conhecimento, como o sujeito do conhecimento no campo da política, mas o que isso mudaria? Considerar o conhecimento como uma expressão política, capaz de trazer à tona toda uma teia de relações de poder, significa que a vontade de verdade nada mais é do que imposição de uma determinada perspectiva. Com efeito, a verdade é resultado de um discurso que se impõe sobre os outros como verdadeiro e que, naquele momento, esse discurso verdadeiro cumpre uma necessidade. Em contrapartida, pensar a verdade como uma perspectiva que se impõe, em um determinado momento, significa que ela pode deixar de ser verdade, em outro momento, quando uma ou outra perspectiva se impõe. Essa concepção de Foucault estabelece que a verdade não tenha caráter absoluto como a tradição metafísica pregava. Esse caráter relativo

<sup>14</sup>GALLO, S. **Repensar a educação**: Foucault. Ed. Educação & Realidade, 2004.

<sup>15</sup>FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU, 1996.

das verdades possibilita que outras perspectivas, a partir de uma relação de poder que nunca cessa, assumam caráter de verdade.

Transferida para o âmbito da educação, a concepção de verdade política, com seu caráter relativo, começa a protagonizar a possibilidade de um ensino que privilegia o saber-invenção em detrimento do saber-erudição, a criação em detrimento da memorização. Visto por esse ângulo, o processo pedagógico se torna capaz de transformar o aluno passivo em sujeito ativo da sua própria formação, quando se dá a ele a oportunidade de participar ativamente nessas relações de poder estabelecidas na sala de aula. Então, o ensino de filosofia rejeitará qualquer conhecimento indubitável, abrindo-se para inúmeras possibilidades de criação, conforme a estrutura subjetiva dos indivíduos.

Em *Microfísica do poder*(1984), Foucault afirma ainda que o poder jamais se exerce unilateralmente. Partindo desse pressuposto, podemos afirmar que a escola – como espaço social no qual se exercem contra-poderes – será capaz de ver o aluno não apenas como mero indivíduo passivo, mas também como um agente de poder e, portanto, capaz de assumir um papel ativo da sua formação. Em *História da sexualidade 3: o cuidado de si* (1985), Foucault lança a ideia de que cada indivíduo é capaz de moldar a sua vida como obra de arte. Nesse contexto, entendemos a expressão foucaultiana de *cuidado de si*, caracterizando-a como sendo autoformação, expressão que será um dos temas principais do terceiro capítulo deste trabalho.

## 2 AS DISCUSSÕES EM TORNO DO ENSINO DE FILOSOFIA

Dando continuidade a esta pesquisa, faremos uma discussão sobre a natureza do ensino de filosofia, trazendo à luz alguns aspectos básicos que o compõem e determinam o seu sucesso, ou a sua falta. Especularemos também sobre as propostas de alguns notáveis filósofos e estudiosos vinculados, direta ou indiretamente, aos problemas do ensino de filosofia.

### **Filosofia como *disciplina***

De início, abordaremos a importância da Filosofia entendida como disciplina. Em *A ordem do discurso* (2012, p. 31)<sup>16</sup>, Foucault afirma que a disciplina é o que possibilita a enunciação de um discurso, de um saber, determinando-se o que pode e o que não pode ser dito. Nesse contexto, a disciplina representa uma ferramenta de determinação de um campo de conhecimento e, conseqüentemente, permite identificar o que faz parte desse campo. Em outras palavras, Foucault vê a disciplina como o campo de conhecimento duplamente articulado: por um lado, cabe a ela circunscrever os limites de um determinado campo do conhecimento e, também, determinar o que pertence a ele ou não; por outro lado, é justamente esse campo circunscrito que nos permite produzir novos conhecimentos, ou seja, para Foucault, a disciplina é *modos operandi* que controla a produção de conhecimentos e discursos.

Ideia semelhante encontra-se na obra *O que é filosofia?* (1992) de Deleuze e Guattari. Segundo os filósofos franceses, o pensamento novo, autônomo e criativo necessita da imposição de uma disciplina, de uma ordem ao pensamento, e justamente a filosofia é essa ordem, que imprime ao discurso um caráter de *logos*.

A filosofia como disciplina do pensamento não pode ser confundida e nem substituída por outra disciplina do pensamento e, de acordo com Deleuze e Guattari (1992, p. 188)<sup>17</sup>, existem três disciplinas do pensamento: *arte, filosofia e ciência*:

As três vias são específicas, tão directas umas como as outras, e distinguem-se pela natureza do plano e do que o ocupa. Pensar, é pensar por conceitos, ou então por funções, ou então por sensações, e qualquer um destes pensamentos não é melhor do que o outro, ou mais plenamente, mais completamente, mais sinteticamente 'pensamento'.<sup>18</sup>

<sup>16</sup>FOUCAULT, M. **Ordem do discurso**. SP, Loyola, 2012.

<sup>17</sup>DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

<sup>18</sup>Ibid., p. 188.

A filosofia é filosofia, no entanto, ela pode entrar em relação de interdisciplinaridade com outras formas de pensamento, tais como a *arte* e a *ciência*<sup>19</sup>, que podem ser complementada por elas: “Os três pensamentos cruzam-se, entrelaçam-se, mas sem síntese nem identificação. A filosofia faz surgir acontecimentos com os seus conceitos, a Arte compõe monumentos com as suas sensações, a Ciência constrói estados de coisas com as suas funções.” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 188).

De acordo com Deleuze e Guattari, a filosofia como disciplina do pensamento possui a sua especificidade, por isso, ela se distingue das outras disciplinas do pensamento (arte e ciência) como atividade de *criação de conceitos*. Para os filósofos, a filosofia não se resume nem na contemplação, nem na comunicação, nem na reflexão. Assim, objetando a tradição filosófica, que vem desde a era de Platão, a filosofia não é contemplação, pois a contemplação não é criativa embora ela pressuponha uma atitude desinteressada, no entanto, a filosofia não o é. Além do mais, o filósofo não se prende ao universal, visto que o seu ofício é o filosofar, isto é, criar conceitos singulares<sup>20</sup> que fazem parte do seu plano de imanência.

Evidentemente, Deleuze e Guattari contrapõem à contemplação, a faculdade de criar, de criar conceitos e, com isso, invertem a relação tradicional de contemplação que remonta à Platão, para o qual a verdade está inserida em um plano ideal e se comunica por meio de reminiscência. A filosofia não é, também, comunicação, pois não combina com o ofício de filosofar, uma vez que o seu objetivo é o consenso. No entanto, a história da filosofia ao longo de todo seu trajeto, deixa evidente a falta de consenso, pois cada pensador elabora seu plano de imanência no qual cria conceitos singulares que, dificilmente, se comunicam com os planos de imanência elaborados por outros pensadores.

O filósofo não se preocupa com o consenso ou com a tarefa de explicar a sua filosofia e, conseqüentemente, com os seus conceitos. No que diz respeito à reflexão, ela não esgota o ofício do filosofar, apenas constitui uma parte dele. A reflexão pode ser estendida a muitos campos do conhecimento científico e cultural, portanto, não é necessariamente uma atitude exclusiva da filosofia, não é um ofício específico para o filósofo refletir, mas sim criar conceitos. A reflexão habita a filosofia, mas não é uma faculdade excepcionalmente dela; em outros termos, o ofício do filosofar depende exclusivamente de uma atitude peculiar que se resume na atividade de criar conceitos.

<sup>19</sup>Deleuze e Guattari consideram três poderes do pensamento: arte, ciência e filosofia. Cada uma desses três poderes do pensamento tem sua própria especificidade.

<sup>20</sup>Todo filósofo constitui um campo de imanência no qual cria seus conceitos singulares que definem, descrevem e determinam esse campo. Não se trata, portanto, de universais no sentido dos medievais.

Nessa perspectiva de compreender a filosofia como criação de conceitos, temos que esclarecer qual o sentido dessa criação: por que os conceitos são criados e que necessidade eles cumprem? Para Deleuze e Guattari, os conceitos são criados para resolver problemas. Eles são ferramentas conceituais das quais os filósofos se servem para solução de problemas, dessa forma, sempre quando nos deparamos com um acontecimento, o ofício filosófico tende a criar um conceito para uma determinada realidade, seja a existência, o conhecimento, a ética, a política, enfim, um problema que está no caminho.

Apesar de serem criados, os conceitos não surgem do nada, eles têm sua própria história, a partir da qual são retomados e ressignificados cada vez que uma nova realidade aparece. Tudo isso porque os filósofos não filosofam do nada, mas adotam como ponto de partida o seu contexto – a história da filosofia – a partir da qual eles retomam determinados conceitos e, de acordo com seu campo de imanência, os ressignificam. No entanto, o ofício de criar novos conceitos é um afastamento da história, pois os problemas são imanentes e não históricos.

De acordo com Deleuze e Guattari, não há conceitos simples, todo conceito é fechado em si, absoluto. No entanto, ele se movimenta articulando componentes heterogêneos: “É regular e múltiplo, é um acúmulo de pensamento, uma composição díspar, um equilíbrio fino de uma multiplicidade, um nódulo de divergências consistentes.” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 30).<sup>21</sup>

Por um lado, o conceito é absoluto enquanto permanece em si, por outro, é relativo, por entrar em relação com outros conceitos no mesmo plano de imanência: “Os conceitos são centros de vibrações, cada um em si mesmo e uns com relação aos outros é por isso tudo ressoa em lugar de se seguir ou de se corresponder.”<sup>22</sup>

Segundo os filósofos franceses, todo conceito possui um devir, ou seja, os conceitos não são retratos imóveis da existência: “Não habitam o mundo das ideias [...] são aquilo que adquire consistência dentro de um acontecimento [...]”<sup>23</sup> Os conceitos se criam para denominar os acontecimentos, não se pode chamar de filósofos aqueles que não criam conceitos, eles seriam apenas historiadores e especialistas, porém, jamais filósofos. O filósofo cria conceitos para dizer coisas em seu plano de imanência, ou seja, dentro do seu contexto:

A grandeza de uma filosofia avalia-se pela grandeza dos acontecimentos aos quais seus conceitos os convocam, ou é ela que nos torna capazes de depurar em

<sup>21</sup>DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

<sup>22</sup>Ibid., p. 31.

<sup>23</sup>Ibid., p.31.

conceitos. Portanto é necessário experimentar em seus mínimos detalhes o vínculo único, exclusivo dos conceitos com a filosofia como disciplina criadora. O conceito pertence à filosofia e só a ela pertence.<sup>24</sup>

Os argumentos em prol da especificidade da filosofia como criação de conceitos parecem bastante plausíveis. Nessa perspectiva, o ensino de filosofia não se resume nem à aula de filosofia como contemplação, nem como comunicação, nem como reflexão.

Como contemplação, a aula de filosofia leva diretamente ao fracasso, uma vez que na contemplação os alunos permanecem passivos e alheios ao ensino. Contemplar determinadas questões filosóficas não garante ao aluno nenhuma aquisição do conhecimento filosófico, a contemplação, neste caso, causa paralisia e estagnação. E se o ofício do filosofar se resume em criação de conceitos, evidentemente, a atitude contemplativa em nada contribui para essa finalidade.

O ensino de filosofia embasado na comunicação configura-se como diálogo em que se busca a construção gradativa dos conhecimentos. No entanto, o ensino de filosofia, fundado no diálogo sem tomar como pressuposto o conteúdo filosófico, pode desaguar em bate-papo do senso comum.

O ensino de filosofia como reflexão não pode garantir o caráter filosófico deste ensino, pois, como vimos anteriormente, a reflexão não é nenhuma atitude específica à filosofia e, portanto, não é porque estamos refletindo em sala de aula que estamos apreendendo a filosofia.

De tudo que foi dito até aqui, chega-se à ideia de que o ensino de filosofia não pode ser fundado somente na contemplação ou na comunicação, nem na reflexão, pois nenhuma dessas atividades garante a sua especificidade.

Em suas especulações sobre a especificidade da filosofia como disciplina, Deleuze e Guattari consideram três formas do pensamento, com efeito, arte, ciência e filosofia. Cada uma carrega em si a sua especificidade como disciplina. Sendo assim, a arte opera com *perceptos e afectos*, e se encontra no campo de sensibilidade e da contemplação, suscitando nossas percepções e afetos. A ciência, por sua vez, utiliza-se de proposições e funções para fundamentar suas teorias e leis. Portanto, somente à filosofia cabe a produção de conceitos.

Entendemos, desse modo, que o filósofo ou cria o seu próprio plano de imanência ou então transita sobre o plano já traçado. Essas duas atitudes, criar o seu próprio plano ou transitar em um plano já traçado, requerem, no primeiro caso, a criação, já no segundo caso, a resignificação. A resignificação nada mais é do que tomar um conceito de outro filósofo e

---

<sup>24</sup> Ibid., p. 43.

escrevê-lo em um novo plano de imanência, ou seja, trazendo o conceito para o seu contexto e recriando-o.

A partir dessa perspectiva, a filosofia, entendida como atividade de produção de conceitos, não tem pretensão de universalidade e unidade. Os conceitos criados por um filósofo constituem a marca do seu mundo, no qual deixam a sua assinatura. Dessa forma, chegamos a um ponto crucial: o que seria a aula de filosofia, pensando nela como em uma atividade de criação de conceitos? Para essa atividade, antes de tudo, é preciso de uma atitude ativa que deságue em um laboratório do pensamento. Esse laboratório de criação de conceitos poderia utilizar-se de vários métodos: da reflexão, do diálogo ou do debate, no entanto, o que o constituirá como ofício filosófico é a capacidade de criação ou ressignificação de conceitos.

Partindo desse pressuposto, a questão do conteúdo da aula assume primordial importância. Evidentemente, não se pode filosofar para além da história da filosofia, no entanto, o filosofar não é memorização de conteúdos filosóficos, mas, antes e sobretudo, filosofar sobre tais conteúdos, tornar a história da filosofia uma *filosofia filosofante*.

Essa matéria-prima que constitui o conteúdo do ensino de filosofia inclui um norteador dos problemas levantados, isto é, que os problemas levantados na sala de aula, independentemente da sua natureza, podem ser reencontrados e ressignificados na diversidade do conteúdo filosófico, tal como, para falar de amor, o que seria melhor do que ressignificar a obra *O Banquete* de Platão?

### **História da filosofia ou temas filosóficos**

Outra visão sobre o ensino da filosofia nos mostra Favaretto. Em seu artigo *Sobre ensino de filosofia* (1993, p. 97), o autor ressalta:

Seja mais adequado falar em filosofias, pois [...] a filosofia não mais se apresenta como um corpo em saber e, assim, não se propaga da mesma forma como um saber se transmite, apenas por aquisição. Atual disseminação da filosofia, a mobilidade que muda de lugar o seu assunto, ao mesmo tempo que indica uma certa perda de vigor no ensino escolar, garante a sua vigência como requisito indispensável para a articulação de teorias e estratégias culturais, políticas, científicas, pedagógicas e artísticas. Essa crise da filosofia, independentemente da perda do seu assunto instituído, provoca a sua valorização e o desenvolvimento de um novo estilo de filosofar.<sup>25</sup>

Há muitas filosofias e, portanto, não se pode falar de um saber acabado, passivo de ser transmitido. Essa diversidade, no âmbito do ensino de filosofia, que segundo Favaretto causa

<sup>25</sup>FAVARETO, S. Sobre ensino de filosofia. In: **Fac. Educ.**, São Paulo: 1993, v. 19, n. 1.

uma perda de vigor no ensino escolar, transforma-se em requisito indispensável para a articulação de uma interdisciplinaridade, de tal modo que o ensino da filosofia constitua o elo que vincula todas as áreas do saber. Esse caráter indeterminado do ensino da filosofia coloca um desafio diante do professor, uma vez que, nesse caso, o ensino da filosofia identifica-se com a voz daquele que ensina.

Tomando em consideração esse caráter “aberto” da filosofia, a escolha do conteúdo programático na disciplina da filosofia dependeria, exclusivamente, do professor, cujo intuito deveria ser pautado em um objetivo muito fundamental, a saber, o objetivo de familiarizar os seus alunos com a linguagem difícil e o caráter abstrato da filosofia. A esse respeito, Favaretto (1993, p. 78) afirma:

Todo recorte deve ser afeto, evidentemente aos interesses e competências do professor, pois discutir um assunto significa ser interrogado por ele – o que é importante quando não se quer reduzir a filosofia em um saber cadastrado. Mesmo quando o recorte privilegia o vivido, é possível fazer redução dos interesses dos alunos às questões filosóficas aí imbricadas sem que o professor exclua a sua visada. (...) A articulação de problemas tipicamente filosóficos com questões emergentes da experiência (individual, social, histórica) depende diretamente da maneira como o professor pensa a situação cultural em especial de sua habilidade de captar o imaginário dos alunos.<sup>26</sup>

O excerto citado não deixa dúvida de que o professor do 2º grau do ensino médio, por um lado, deve promover o ensino de acordo com seus interesses e competências, e por outro associar as experiências dos alunos com os problemas filosóficos. E uma vez que o programa de ensino da filosofia está aberto, cabe ao professor a escolha dos temas que possa despertar o interesse do aluno.

Uma prática muito comum entre os professores é a adoção de um manual de filosofia. Essa prática revela-se bastante viciosa por vários motivos, entre os quais cabe destacar os seguintes: 1. Todo manual carrega em si uma visão determinada, portanto, o que os alunos apreendem na maioria dos casos é a visão do autor do manual. 2. Os manuais estimulam as práticas de transmissão de conhecimentos, é uma prática viciosa que nada mais faz senão distorcer o verdadeiro sentido do ensino de filosofia. Aqui podemos perguntar: por que a prática de transmissão de conhecimentos é incompatível com o ensino de filosofia? Porque a transmissão apenas requer uma boa memória, mas não requisita nem a análise crítica, nem a reflexão, tampouco a imaginação. E, esta última, como faculdade criadora tem uma

---

<sup>26</sup>FAVARETTO, C. Notas sobre ensino de filosofia. In: **A filosofia e seu ensino**. São Paulo: Educ, 1993.

importância preponderante na atividade de criação de conceitos que define a própria especificidade da filosofia.

Há, ao menos, três diretrizes que determinam formalmente o que o ensino de filosofia deve incluir. A primeira diretriz da LDB determina que o ensino de filosofia deve girar em torno dos conteúdos filosóficos, com efeito, a história da filosofia. A segunda diretriz, por sua vez, contida nos PCNs de 2002, enfatiza a abordagem temática da filosofia. E a terceira, estabelecida pelas Orientações Curriculares para o ensino médio de 2006, determina uma linha histórica dos conteúdos de filosofia, no entanto, incluindo diversas temáticas e autores.

Nesse contexto, vale ressaltar o artigo de Franklin Leopoldo e Silva –*História da filosofia centro ou referencial?* (1987) – no qual o filósofo brasileiro sugere que o ensino de filosofia, para não perder a sua peculiaridade, deveria ser pautado na história da filosofia. Todavia, a história da filosofia poderia ser tratada como *centro* ou *referencial*, ou seja, Leopoldo e Silva parece retomar a ideia contida na terceira diretriz, de acordo com a qual é possível ensinar a filosofia tanto seguindo uma linha histórica, como também aderindo a uma estratégia temática.

As duas abordagens possuem suas vantagens e desvantagens. Tomar o ensino de filosofia como *centro* significa focar a história da filosofia na sucessão cronológica do seu desenvolvimento. Nas palavras de Leopoldo e Silva (1987, p. 3): “Isso permite um certo encadeamento didático na visão da história da filosofia que é proporcionada ao aluno.”<sup>27</sup> Ainda mais: “As sucessivas reposições das mesmas questões, no decorrer da história da filosofia, podem ajudar na compreensão da questão em si mesma e assim facilitar a interpretação das diferenças.”<sup>28</sup>

Partindo dessas reflexões do filósofo brasileiro, podemos dizer que o ensino de filosofia, centrado na história da filosofia, possibilita um estudo ordenado, respeitando-se os pré-requisitos de um estudo mais sério sobre a filosofia. No entanto, essa estratégia, que toma como centro a história da filosofia, caberia mais aos cursos universitários de filosofia do que a disciplina da filosofia no ensino médio, em que a matéria é reduzida em 45 minutos por semana – tempo absolutamente insuficiente para essa abordagem.

As desvantagens não param por aí. De acordo com Leopoldo e Silva (1987, p. 3), temos que lidar com:

<sup>27</sup>LEOPOLDO E SILVA, F. História da filosofia: centro ou referencial, In: NETO, Henrique Nielsen (Org.) O ensino da filosofia no 2º grau. São Paulo: SEAF/Sofia, 1987.

<sup>28</sup>Ibid., p. 3.

[...] a dificuldade muito peculiar a filosofia, de proporcionar a alunos iniciantes uma compreensão razoável da origem da filosofia [...] com a impossibilidade de conferir um rendimento mínimo ao aprendizado, quando se faz um percurso exaustivo e rigorosamente cronológico das filosofias, traz consigo o problema do recorte e da seleção. Que critérios devem ser usados para operar este ou aquele recorte? [...] Como reencontrar as questões quando se examina autores muito distanciados no tempo?<sup>29</sup>

Leopoldo e Silva propõe como estratégia evitar alguns dos problemas que a abordagem da história da filosofia como centro implica, por meio das assim chamadas *linhas de pensamento*, mediante as quais se pode agrupar vários filósofos de diferentes épocas por alguns traços que os aproximam: “Assim, por exemplo, uma linha constituída por Aristóteles, Tomás de Aquino, Bacon, Locke e Hume. O critério do agrupamento seria a função da sensibilidade no conhecimento ou a sensação como fundamento e princípio do conhecimento.”<sup>30</sup>

Os benefícios didáticos dessas ditas *linhas do pensamento* são dois: 1. Maior facilidade no trânsito entre os autores agrupados; 2. A viabilidade de encadear os autores em uma “‘matriz’ tradicional [...]”.<sup>31</sup>

No que diz respeito ao ensino de filosofia que considera a história da filosofia como referencial, tem-se as seguintes vantagens: 1. A abordagem temática proporciona maior liberdade de escolha de temas; 2. O estudo de temas fora dos seus contextos específicos e, portanto, para além da história da filosofia como *centro* vinculante, produz maior interesse para os alunos pelas possibilidades de debater diferentes pontos de vista e perspectivas. Os maiores problemas, diante desta abordagem, é a dificuldade de organização, tendo em vista a ausência de uma ordem preconcebida que requer, por sua vez, do professor articulação não apenas dos temas, mas também o processo relacional com a história da filosofia. Tudo isso exige do professor um conhecimento mais sólido sobre a história da filosofia e suas relações internas.

Gallo e Aspís<sup>32</sup> privilegiam os temas filosóficos em detrimento do ensino da história da filosofia. Para justificar essa escolha, os autores de *Ensinar filosofia* (2009) fazem adesão ao pensamento de Nietzsche sobre a educação, contida no seu ensaio: *Escritos sobre a educação* (2003), no qual o filósofo alemão afirma que estudar apenas história da filosofia em

<sup>29</sup>LEOPOLDO E SILVA, F. História da filosofia: centro ou referencial, In: NETO, Henrique Nielsen (Org.) O ensino da filosofia no 2º grau. São Paulo: SEAF/Sofia, 1987.

<sup>30</sup>Ibid., p. 4.

<sup>31</sup>Ibid., p. 5.

<sup>32</sup>GALLO, S.; ASPIS, R. **Ensinar filosofia**. São Paulo: Atta Mídia, 2009.

uma ordem cronológica talvez seja a causa do desinteresse e do afastamento por parte dos alunos:

E afinal das contas, o que importa nossos jovens a história da filosofia? Devem ser eles desencorajados de ter opiniões diante de montão confuso de todas as que existem? Devem eles também ser ensinados a entoar cantos jubilosos pelo muito que já tão magnificamente construímos? Devem eles porventura apreender odiar e desprezar a filosofia?<sup>33</sup>

Segundo Nietzsche, o ensino de filosofia deve conduzir os estudantes para uma autoformação: “Educar-se para si mesmo.”<sup>34</sup> Nesse caso, o ensino de filosofia revela a sua dimensão política, pois auxilia na formação do senso crítico, que implica na rejeição do *status quo*. Assim, o Estado corre o risco de perder o controle sobre os indivíduos. Dito de outra maneira, para Nietzsche, a possibilidade de ensino de filosofia deve ser baseada nos temas e problemas filosóficos, diante dos quais os alunos podem manifestar a sua posição ativa e crítica.

Portanto, ao se colocar no centro o estudo sobre a história da filosofia, o ensino de filosofia corre um grande risco e, na melhor das hipóteses, produz uma falsa erudição. Em contrapartida, o ensino de filosofia centrado em temas filosóficos parece ter maior êxito no desafio de prender o interesse dos alunos e, por consequência, oportunizá-los para a experiência do pensamento. É o que Gallo e Aspis (2009, p. 51-2) ressaltam em sua obra:

Talvez não desperte tanto o interesse do estudante, em um primeiro contato, saber o que pensou um filósofo como Platão que viveu em 2500 anos atrás, mas o aluno poderá estar muito mais aberto para pensar sobre o amor – algo que faz parte do seu cotidiano, da sua vida. Através da tematização do amor, poderemos, por exemplo, ler o diálogo *O Banquete* e acompanhar a teorização sobre o tema produzido pelo mesmo Platão.

Uma parte significativa do ensino de filosofia consiste na sua capacidade de levantar problemas, de criar problematizações, pois sem problemas não há pensamento, nem reflexão, nem crítica. Um dos principais equívocos que o professor de filosofia pode cometer é seguir um programa rigoroso e acadêmico que não combina com o mundo dos alunos, suas condições existenciais e sociais. Por isso, a liberdade de escolha de conteúdo imputa ao professor tamanha responsabilidade. Nesse contexto, Jean Maugué (1955, p. 643) afirma: “No

<sup>33</sup>NIETZSCHE, F. *Escritos sobre a educação*, 2003, p. 212-3.

<sup>34</sup>Ibid., p. 212-3.

ensino de filosofia vale o que vale o pensamento daquele que ensina”.<sup>35</sup> E aquele que ensina deve ter a perspicácia de seduzir o aluno para o ofício de pensar.

## O desafio

Um desafio maior e, também, um assunto primordial do ensino de filosofia consiste na difícil tarefa de despertar o interesse dos alunos, com efeito, de atrair os alunos para o exercício ativo do pensamento. Além do mais, sendo um estudo bastante especulativo e técnico, à primeira vista, a filosofia parece estar fora da realidade do aluno, da sua experiência e do seu mundo. Por essa razão, o ensino de filosofia é tido pelos alunos como inútil, abstrato e distante. Portanto, aproximar o aluno aos problemas que a filosofia levanta, familiarizá-lo com seu mundo infinito de questões e deixá-lo livre para transitar nas possíveis problematizações, devem ser o primeiro passo para o sucesso deste ensino.

O aluno precisa ser provocado, precisa ser levado ao impacto que um *por que* pode suscitar; ele precisa que o problema levantado lhe fale, lhe cause o *incômodo*, este tão necessário para forçar o aluno no engendramento de si, da sua natureza criativa para chegar até as possíveis problematizações. E se nesse incômodo podemos reconhecer a força motora capaz de despertar os alunos para o filosofar, não seria forçoso admitir, então, que este primeiro passo possui uma tamanha importância para o ensino de filosofia.

Gallo e Aspis (2009) recomendam trabalhar com textos filosóficos originais e, a partir daí, encontrar os problemas contidos nesses textos. No entanto, encontrar os problemas filosóficos não é uma tarefa fácil, já que eles só se tornam “visíveis”, para os alunos, quando se podem associar com as suas experiências. Nisso consiste o grande papel do professor – identificar tais problemas e levá-los a partir dos textos originais dos filósofos; buscar temas e problemas que estejam próximos aos alunos, enfim, que falem aos alunos.

A descoberta de problemas, posta no cotidiano do aluno, faria com que a filosofia se tornasse mais familiar. No entanto, o interesse pelo ensino de filosofia só se tornará mais relevante se resultar de um *incômodo*, este capaz de mover os “mecanismos” do pensamento humano. Sendo assim, percebe-se que, em qualquer trabalho que se propõe ensinar a filosofia, a condição que o tornará possível deve estar presente. O *incômodo* é aquela pré-condição capaz de constituir a primeira, e mais importante, etapa do filosofar. Sobre essa questão

<sup>35</sup>cf. MAUGÜÉ, Jean. O ensino da filosofia: suas diretrizes. **Revista Brasileira de Filosofia**, v.5. fasc. IV, n. 20, out-dez 1955, p.643. Sobre as ideias de Maugüé, cf. o ensaio de ARANTES, Paulo Eduardo. Certidão de Nascimento. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 23, 1989.

falaremos mais adiante, no terceiro capítulo, no qual dedicamos uma seção especial para esse assunto.

Para facilitar o diálogo com os textos filosóficos é de extrema importância a utilização de recursos audiovisuais (filme, música, poesia, etc.) capazes de traduzir o caráter abstrato e formal da filosofia para algo mais próximo e familiar ao entendimento dos alunos. Nesse contexto, a apresentação do conteúdo filosófico, sob outra forma menos abstrata, é uma estratégia eficiente para suscitar o interesse inicial dos alunos e, o mais importante, evidenciar que as grandes questões filosóficas visitam também as suas casas.

Essa estratégia de aproximação e familiarização garantiria uma sensibilização maior com o ensino de filosofia e traria uma atitude ativa e construtiva por parte dos estudantes, o que, por sua vez, faria da aula da filosofia uma experiência única. O sucesso do ensino de filosofia, tomando como referência a sua problemática, depende exclusivamente da habilidade do professor de levantar questões capazes de provocar o incômodo, do qual surge a necessidade existencial de se procurar respostas.

### **A questão do método**

Um ponto crucial no debate atual sobre o ensino de filosofia constitui a questão de sua metodologia. Nesse contexto, o método deve indicar o caminho mais adequado para o sucesso do ensino em filosofia. Dito de outro modo, o método constitui um mecanismo de mediação do conhecimento de alguém que sabe para alguém que não sabe e por meio dele, realiza-se a aprendizagem e, dependendo do método, a aprendizagem pode ser bem-sucedida ou não.

No entanto, em seu livro *Diferença e repetição* (2006), Deleuze (2006, p. 237) afirma que: “Nunca se sabe de antemão como alguém vai apreender.”<sup>36</sup> A aprendizagem, vista por esse ângulo, seria um encontro de signos. Segundo o filósofo, a aprendizagem ocorre na tentativa de soluções de problemas, pois os problemas exaltam a nossa capacidade de buscar respostas, o que torna o sujeito ativo para apreender. Essa visão de Deleuze sugere a ideia de que não há métodos e que a solução deve ser dada de acordo com a natureza do problema. Nesse ponto, a aprendizagem é aludida à criação e nenhuma criação pode ser resultado de método.

---

<sup>36</sup>DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

O ensino de filosofia não deve recorrer a métodos previamente estabelecidos, tampouco universalmente válidos, uma vez que cada estudante apreende de acordo com a sua estrutura subjetiva, sua experiência, sua visão de mundo.

Se não há métodos de apreender, existem métodos de ensinar? Essa questão é respondida afirmativamente. Um método de ensino é protagonizado pelo professor, de acordo com seu conhecimento, suas estratégias e seus objetivos. No entanto, não se pode esquecer de que o método de ensino não garante a aprendizagem, uma vez que – parafraseando Deleuze (2006) – não há critério de aprendizagem.

Além do mais, vale ressaltar que a utilização de qualquer método rigoroso, adotado para o ensino de filosofia, tornaria inerte e estática a didática do professor e, portanto, imobilizaria o desenvolvimento do pensar. Evidentemente, não se pode cair, também, em outro extremo – de uma aula de filosofia à *prima vista*, que também deixaria de oportunizar o exercício do pensamento. Cabe ao professor, de acordo com o conteúdo e os problemas que esse conteúdo pode suscitar, elaborar sua estratégia didática.

## **Leituras**

Vimos que constitui um consenso, entre os teóricos do ensino de filosofia, o fato de que a história da filosofia não pode ser descartada como matéria-prima da qual podem ser levantadas os temas filosóficos, sendo possível navegar por diversas possibilidades de uma mesma questão. Proporcionar ao aluno um contato direto com os textos filosóficos, pode proporcionar ao aluno uma experiência única, forçando-o a pensar por si mesmo, fazendo-o a criar conexões, possibilidades, ou seja, deixar que a obra fale por si, dando voz aos filósofos.

Somente desta forma o estudante poderá fazer uso da sua própria razão e entendimento, uma vez que, tal experiência suscitará nele um sentimento de autonomia e autoconfiança na sua capacidade intelectual. Ao fazer uma *leitura virgem* desses textos, novas questões virão à tona, novos problemas surgirão e novos argumentos serão criados, elucidando, assim, o que há de mais sublime na filosofia: a liberdade de pensar por si mesmo, o exercício da reflexão, o livre jogo da criação de conceitos.

Esse exercício de reflexão não será possível se o professor selecionar as ideias gerais, visto que, ao fazê-lo, ele já determina o modo e o que os alunos devem entender do texto, destruindo qualquer possibilidade de criação e interpretação do texto. O exercício do pensar se esvazia, retirando do aluno a possibilidade da busca, da descoberta, fazendo com que a filosofia se torne uma disciplina obsoleta e vazia de significado.

É importante frisar o efeito nocivo dos discursos prontos dos manuais que exercem poder sobre o aluno, uma vez que cada manual, ou discurso do professor, se impõe à subjetividade dele, deixando-o passivo e dependente. Os manuais, também, estimulam a preguiça de pensar. Não há porque pensar, refletir, procurar, se a resposta já está de antemão dada e é só uma questão de memorizá-la.

Sendo assim, fica claro que a leitura autônoma dos textos filosóficos, isto é, a *leitura virgem* e as interpretações que dela derivam alicerçam a ideia da viabilidade de um conhecimento inventado em detrimento de um conhecimento erudito, este último, resultante de transferência de saberes, como se dá, por exemplo, entre o professor e o aluno. O conhecimento inventado, por sua vez, ressalta a possibilidade de uma autoformação, por meio da qual o aluno se transforma em um sujeito ativo e crítico.

Segundo Foucault, os discursos chamados de verdadeiros nada mais são do que os produtos de relações de poder. Estas relações, pensadas em termos de relação de forças – ideia nietzschiana que subjaz a teoria de poder de Foucault – são relações de perspectivas, cada uma das quais quer se impor para dominar. Vista por esse ângulo, a verdade é uma perspectiva que se sobrepõe às outras em prol da conservação, seja de um sistema político, econômico ou moral.

Sendo assim, não há como falar de verdades incontestáveis. Seria mais sensato tratá-las como verdades inventadas, resultantes de uma determinada colisão de força ou poder. Aplicada ao ensino de filosofia, essa análise é importante para se pensar uma nova forma de aprendizagem dos conteúdos teóricos da filosofia, afastando o predomínio de apenas um discurso, seja do professor, seja do manual, em prol de uma polissemia de interpretações possíveis.

O saber-erudição resulta da transmissão ou da reprodução de saberes ditos, universalmente válidos, que por consequência não admitem outras perspectivas. A escolha do saber-invenção, em detrimento do saber-erudição, parte do pressuposto de que, por um lado, não há verdades incontestáveis que possam solidificar o saber-erudição. O aluno, por outro lado, não pode ser tomado como um receptáculo de saberes prontos, pelo contrário, ele se constitui como sujeito capaz de pensar por si mesmo frente aos desafios que podem irromper em uma aula de filosofia.

Desse ponto de vista, a *leitura virgem* de textos filosóficos constitui a matéria-prima da criação filosófica; matéria, a partir da qual se exerce o verdadeiro ofício filosófico de criar e ressignificar conceitos, como Deleuze e Guattari (1992) diriam<sup>37</sup>.

Neste ofício do filosofar, a partir de leituras virgens de textos filosóficos, é importante destacar a relação entre a criação genuína e a criação de opiniões do senso comum. Com outras palavras: as perspectivas criadas pelos alunos são válidas? Daí surge a questão: como fugir do relativismo? Para responder estas questões temos que ter em mente a peculiaridade do ensino de filosofia no ensino médio, que deve privilegiar mais o ofício do pensar do que a transmissão de conhecimentos históricos.

O pensar tem suas próprias regras lógico-formais que encadeiam os argumentos, então, esse caráter do pensar pode ser o critério de validade. No que se refere ao relativismo, podemos dizer que com a relativização das verdades, operada pela própria filosofia e as ciências modernas, o relativismo começou a perder seus fundamentos. Afinal, se não há verdade o que poderíamos relativizar? Depois do declínio da metafísica e a significativa valorização da estética<sup>38</sup>, a verdade se reconhece na criação.<sup>39</sup>

---

<sup>37</sup> Para Deleuze e Guattari, o ofício filosófico consiste em criação ou ressignificação de conceitos. Neste sentido, ele afirma: “Portanto é necessário experimentar em seus mínimos detalhes o vínculo único, exclusivo dos conceitos com a filosofia como disciplina criadora. O conceito pertence à filosofia e só a ela pertence.” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 43).

<sup>38</sup> Com a filosofia crítica de Immanuel Kant se nota, ao mesmo tempo, o declínio da metafísica (a impossibilidade de acessar a coisa e si) e a significativa valorização da estética (pela primeira vez com Kant a estética se torna uma disciplina fundamental da filosofia junto com ética e a teoria do conhecimento). Os idealistas e os românticos retomam essa valorização, entre os quais Schelling, para o qual, a arte é elevada em *organon* da filosofia. Schopenhauer e Nietzsche transformam a arte em princípio da vida. Os contemporâneos, entre os quais, Foucault, Heidegger, Sartre, Camus, Derrida, também, mantêm esse papel peculiar da arte e da estética.

<sup>39</sup> Após o processo de relativização das verdades operado pela filosofia e as ciências modernas, a verdade não passa de uma invenção, uma perspectiva que dominava em determinado momento histórico e atendia determinadas necessidades.

### 3 O TRIPÉ METODOLÓGICO

Dando continuidade a esta proposta, vimos no primeiro capítulo a análise de Foucault, exposta em sua obra *Vigiar e punir* (2009), especificamente no capítulo “Corpos dóceis”, em que o filósofo francês nos revela a constante vigilância acompanhada pelo disciplinamento e controle que vigoram nas instituições. Mostramos, também, que essa prática adotada pela instituição escolar não é capaz de proporcionar nenhum ensino eficiente, muito menos ensino de filosofia.

No segundo capítulo, fizemos um panorama dos problemas pertinentes ao ensino de filosofia, expostos em obras de uns dos mais importantes estudiosos nessa área.

No terceiro capítulo, faremos uma análise mais detalhada sobre os três aspectos fundamentais da nossa proposta de ensino de filosofia: 1. *O Incômodo* – que deve seduzir os alunos a pensar; 2. *A leitura virgem* – que deve auxiliar no processo de autoformação; 3. *A Interdisciplinaridade* – que deve alargar a visão dos alunos e interligar os diferentes conhecimentos.

#### **O incômodo**

O incômodo é uma palavra frequentemente usada em nossa fala cotidiana; ele expressa a condição de indisposição ou perturbação por algo. Pode-se pensar, também, como falta que impede a completude. Evidentemente, os objetos, as coisas em geral, são completos, são coisas em si, fechadas e impenetráveis. O homem, no entanto, possui uma falha ontológica, um nada que o constitui como “para si.”<sup>40</sup> Por essa razão, somente o homem pode ser incomodado, somente ele pode sentir essa falha que o força para se completar, evidentemente sem sucesso. O *incômodo* é isso, um caos, uma desordem, um nada que se procura preencher para voltar para a condição de acomodação.

Ao contrário do seu antônimo – *cômodo* – que dá a ideia de algo que está a nossa disposição, próximo, familiar, habitual, o *incômodo*, causa ruptura em nossa ordenação mental e física, introduz o caos, a estranheza, nos surpreende. Na sua vida cotidiana, o ser humano ocupa-se com coisas e interage com seus próximos em um sentido habitual, isto é, *não surpreendente*. Essa ocupação com as coisas e a interação com as pessoas, em um

<sup>40</sup> Segundo Sartre, o para-si, é a consciência sempre dinâmica e intencionada, é um nada, isto é, uma falha ontológica sempre arremessada para se completar, tornar-se um em-si, sem poder atingir nunca tal completude do em-si.

primeiro plano, não causam surpresas. Nós nos movimentamos entre objetos e utensílios que não nos surpreendem. Interagimos, também, com gente como nós, conhecidas ou não, que também não nos surpreendem. Esse primeiro plano é o plano banal no qual estamos inseridos em nossa prática cotidiana. Há, no entanto, outro plano no qual, mesmos objetos, utensílios e pessoas podem causar o incômodo quando se colocam sob interrogação as coisas que, até então, passavam despercebidas.

Temos que observar que cada objeto ou utensílio, por mais banal que seja, pode ser (des)banalizado e interrogado pelo pensamento. É nessa hora, que o aparente ambiente cômodo e familiar, no qual tudo estava à nossa disposição, próximo e não surpreendente, torna-se incômodo e requer a razoabilidade. Em um mundo no qual reinam as estatísticas, as coisas são cobertas pelo véu da banalidade. Assim, por exemplo, enunciados como: “No Rio de Janeiro, vítimas de homicídio nesse ano são mais de dez mil pessoas”, ou “Os sonegadores do imposto ultrapassam 15%”, ou ainda, “A evasão do ensino médio é de 40%”, etc., são apenas estatísticas banais e, portanto, nada dizem sobre: o que é o homem? O que significa morrer? Por que há evasão? O que é sonegador e qual a implicação da sonegação para vida do seu João do Nordeste?

No entanto, quando retiramos o véu da superficialidade, percebemos que as coisas mais próximas e conhecidas começam a se perder sob as implacáveis perguntas da filosofia. E o mundo e as coisas, até agora próximos, tornam-se distantes, indeterminados e indefinidos. Aí de repente paira o *incômodo* que nos força a pensar. Mas por que o *incômodo*? Em que sentido essa palavra, carregada com um valor negativo, no entanto, frequentemente utilizada em nossa linguagem ordinária, poderia ocupar aqui, nessa dissertação, um lugar de destaque? Afinal, em que sentido o *incômodo* pode apresentar um aspecto basilar do nosso método de ensino de filosofia?

Segundo Alejandro Cerletti, há um ponto de intersecção entre o filósofo experiente (o professor, por exemplo) e o aluno que se inicia na filosofia. Esse ponto convergente foi descoberto pelo filósofo argentino na noção de *incômodo*. Todavia, precisamos fazer aqui, um esclarecimento: a palavra *incômodo*, da maneira como Cerletti a coloca, remete de algum modo à noção de *pathos* ou espanto, a partir da qual a filosofia surge. Assim, para Platão e Aristóteles, a origem da filosofia está no *pathos* (espanto) em que ela se encontra.<sup>41</sup> Segundo

<sup>41</sup>Tanto Platão como Aristóteles atribuem ao *pathos* a origem da filosofia. Platão profere em *Teeteto*: “É verdadeiramente de um filósofo este *pathos*, o espanto; pois não há outra origem imperante da filosofia que este” Do mesmo modo, Aristóteles, em sua *Metafísica*, confirma esse significado: “Pelo espanto (*pathos* por excelência) os homens chegam agora e chegaram à origem imperante do filosofar.” (ARISTÓTELES. **Metafísica**. Tradução de Leonel Valandro. Porto Alegre:Globo, 1969, I, 2, 982 b 12 et seq.).

Heidegger, o *pathos* está tanto na origem da filosofia, como também constitui o mecanismo que a produz constantemente. Diz o filósofo alemão: “O *pathos* (espanto) é não apenas *arché*, mas também aquilo que a possibilita e a produz constantemente.” (1973, p. 219).<sup>42</sup>

A palavra *pathos*, em grego, possui vários significados: “disposição, paixão, afecção, algo patológico, portanto, o sofrimento também pode ser associado ao *pathos*. O *pathos* remonta à *paskhein*, sofrer, aguentar, suportar, tolerar, deixar se levar por [...].” (HEIDEGGER, 1973, p. 219).<sup>43</sup>

Todavia, Cerletti prefere utilizar o *incômodo* ao invés do *pathos* ou do espanto. Será uma questão de originalidade ou algo que tem sua própria lógica? Afinal, estamos falando de ensino de filosofia e não de filosofia enquanto uma criação genuína. A filosofia surge do *pathos* e se alimenta por ele. O ensino de filosofia, porém, não possui essa fonte originária. A Filosofia simplesmente retira problemas da superficialidade banal e os coloca sob olhar da interrogação. Não se trata, portanto, daquele *pathos* genuíno que abre para o filosofar, trata-se de uma versão mais ligeira e, também, mais próxima ao aluno.

Levado ao ensino de filosofia, o *incômodo* será capaz de acender aquela brasa filosófica que todo sujeito humano possui por natureza. O *incômodo* seria, portanto, aquele impacto capaz de despertar o aluno do seu estado passivo e levá-lo a se manifestar porque ele forçaria, então, uma reação em termos de pensar, refletir, discordar. Todavia, cabe ao professor a tarefa de trazer o *incômodo* anunciado pela pergunta *por que*. Para Cerletti (2004, p, 28), há:

[...] um ponto em comum entre o filósofo e aquele que ainda não o é, que seria possível ou desejável direcionar o ensino de filosofia em torno deste encontro. Que nesse sentido qualquer um pode filosofar, já que qualquer um é capaz de se apropriar da pergunta ‘por que’ e ter conseqüentemente uma atitude questionadora e problematizadora.<sup>44</sup>

Observamos, a partir do fragmento citado, que se há algo em comum entre o filósofo experiente e o aluno iniciante, esse ponto de encontro se constitui no problemático, no não resolvido, enfim, no incômodo. Cerletti (2004, p. 29) assevera a esse respeito: “O mais importante, no entanto, é criar e manter um incômodo ou desconforto que surge na relação entre a filosofia e o mundo.” E papel do professor é desvelar esse incômodo para os alunos

<sup>42</sup>Heidegger a esse respeito afirma: “O *pathos* do espanto não está simplesmente no começo da filosofia, como, por exemplo, o lavar das mãos precede a operação do cirurgião. O espanto carrega a filosofia e impera em seu interior” (O que é isto – a filosofia, *In: Os Pensadores*, p. 219)

<sup>43</sup>HEIDEGGER, M. O que é isto – a filosofia. *In: Os Pensadores*, p. 219.

<sup>44</sup>CERLETTI, A. Ensinar filosofia: da pergunta filosófica a proposta metodológica. *In: Filosofia: caminhos para o seu ensino*. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2004.

para que eles possam ser incentivados e trazidos para o pensar porque é justamente este, que transformará os alunos em sujeitos críticos e agente ativos na sua vida pessoal e social. Neste contexto, a noção de incômodo possui uma importância extraordinária na tarefa de envolver o aluno com o pensar. É certamente o ponto de partida de uma aula bem-sucedida.

Cerletti ainda ressalta que o filósofo não inventa os problemas, mas os descobre e os recria a partir do mundo, da vida, da sociedade, da ciência, da política, da arte, etc. Nesse sentido, o autor assevera: “Como o filósofo poderia falar de arte, se não existissem artistas que fazem as obras, ou da ciência, se não tivessem os cientistas, ou da justiça, se ninguém se interessasse por política, ou do amor, se não houvesse enamorados?” (CERLETTI, 2004, p. 30).

A partir desta citação, fica ainda mais claro porque o filósofo argentino prefere o *incômodo* em detrimento do *pathos*, por exemplo. O *pathos* é a origem da filosofia e, na sua versão grega, a filosofia é mãe de todas as ciências. Não caberia na aula de ensino de filosofia, na qual a filosofia é apenas uma entre muitas outras disciplinas, falar de *pathos*, mas, sim, de *incômodo*. Nesse aspecto, concordamos com Cerletti e adotamos o seu conceito.

De acordo com a sua proposta, o filósofo argentino dá indicações do que deve ser uma aula de filosofia e segundo ele, uma aula de filosofia deve ser um espaço no qual se possa irromper o pensar do outro sobre temas variados. Ou seja, a aula de filosofia não deve ser um ambiente onde se reproduzem conhecimentos prontos, mas lugar onde o *incômodo*, a problematidade e o pensar reinam soberanamente, e onde o ganho mais precioso do ensino de filosofia se resume na autoformação, algo que a instituição escolar recusa, a partir do seu intuito universalista, já que o que se almeja, nessas instituições, é transmitir os pensamentos dos outros.

Todavia, caso o professor abra o espaço para a subjetividade do aluno se manifestar, os resultados podem ser surpreendentes, podem irromper pensamentos novos e originais e, o mais importante, o aluno pode aprender a pensar. A ideia de que o discente não é um “recipiente” de conhecimentos, mas agente e protagonista deles, corrobora com a ideia de que o aluno é capaz de assumir uma postura ativa na sua formação que, por sua vez, o transformaria em sujeito ativo, crítico e autônomo.

## **Leitura virgem**

Esta seção será dedicada à *leitura virgem*. Tentaremos responder duas questões fundamentais. A primeira gira em torno da conceituação desse termo: Qual a sua origem? O

que queremos assinalar com ele? O que esse conceito pretende? A segunda tem como pressuposto a *leitura virgem* para explicar o processo de autoformação, que deságua no conceito foucaultiano de *cuidado de si*.

Para explicar o conceito de *leitura virgem*, cunhado por nós, precisamos considerar a relação: autor – obra – leitor. A ideia corrente na filologia, no positivismo e no historicismo girava em torno da intenção do autor, ou seja, reduzia o sentido da obra à intenção do autor. Tratava-se de saber o que realmente o autor queria dizer em sua obra.

Essa posição intencionalista tornou-se objeto de crítica da vertente *New Criticism* americana, que descobriu nessa posição um “erro intencional”. Para essa vertente, buscar a intenção do autor “não é apenas inútil, mas prejudicial aos estudos literários.” (COMPAGNON, 2010, p. 47)<sup>45</sup>.

Para o *New Criticism* americano, o que importa é o que texto diz, independentemente da intenção do autor. Aos poucos, o pêndulo começa a inclinar para o leitor como critério de interpretação literária. Nessa onda anti-intencional, o *New Criticism* americano surfa junto com os *formalistas russos*<sup>46</sup>, tentando dar mais independência aos estudos literários, eliminando o autor, pois tomar como pressuposto a tese intencionalista tornaria a crítica literária inútil.

Segundo Barthes (2004, p. 27):

O autor é um personagem moderno, produto, sem dúvida, da nossa sociedade, na medida em que, ao sair da Idade Média, com o empirismo inglês, o racionalismo francês, e a fé pessoal da Reforma, ela descobriu o prestígio do indivíduo, ou como se diz mais nobremente, da ‘pessoa humana’.<sup>47</sup>

Daí nasce a crítica de Barthes de que o autor nada mais é do que um representante da burguesia, a “encarnação da ideologia capitalista.” (COMPAGNON, 2010, p. 48). O autor tornou-se o principal protagonista, ao ponto de ser a principal referência da explicação da obra. Inversamente, para Barthes, o autor nada mais é do que aquele que escreve, tal como Mallarmé (2004 apud COMPAGNON, 2010, p. 48) requisitava: “[...] o desaparecimento elocutório do poeta, que cede iniciativa às palavras.” Então, o autor deixa de ser o protagonista, em torno do qual gira a análise da intenção, e cede lugar ao texto escrito por ele.

<sup>45</sup>COMPAGNON, A. **O demônio da teoria**, 2010.

<sup>46</sup>O princípio geral que fundamenta o estudo do formalismo russo é a literatura por ela mesma. Eles afirmam a natureza autônoma da linguagem poética e sua especificidade como um objeto de estudo da crítica literária. Seu principal empenho consistia em definir um conjunto de propriedades características da linguagem poética (seja ela poesia ou prosa) que pudesse ser reconhecida por sua “artificialidade”.

<sup>47</sup>BARTHES, R. **A morte do autor**. In: Rumor da língua. SP, Martins Fontes, 2004.

Essa mudança de perspectiva enuncia metaforicamente a “morte do autor”; uma mudança que marcará a passagem do estruturalismo ao pós-estruturalismo. Nas palavras de Compagnon (2010, p. 49): “[...] antes de executar o autor, foi necessário, no entanto, identificá-lo ao indivíduo burguês, à pessoa psicológica.” Isso quer dizer que, por trás do desaparecimento do autor, ocultam-se razões ideológicas. Semelhante é a visão de Foucault sobre o tema. Para ele, o papel do autor é uma construção histórica e ideológica e a sua morte abre não apenas a possibilidade de polissemia do texto, mas também a revelação do leitor e a liberdade de interpretação e de comentários, até então desconhecidos.

Em seu ensaio *O que é um autor?* (2006), apresentado em uma conferência diante da Sociedade Francesa de Filosofia, em 1962, Foucault expõe uma tese na qual se recusa o papel do autor em prol do anonimato. A justificativa dessa recusa se deve à demasiada valorização dos autores no âmbito da história das ideias, das ciências e da literatura, em detrimento das ideias. É o que o filósofo sublinha em seu ensaio:

Mesmo hoje, quando se faz a história de um conceito, de um gênero literário ou um tipo de filosofia. Creio que tais unidades continuam a ser consideradas como recortes relativamente fracos, secundários e sobrepostos em relação à unidade primeira, sólida e fundamental, que é a do autor e da obra.<sup>48</sup>

A recusa do autor parte de dois pressupostos: o primeiro exige que a obra, isto é, o texto e a escrita se refiram a si mesmos: “Na escrita não se trata da manifestação ou da exaltação do gesto de escrever, nem da fixação de um sujeito numa linguagem; é uma questão de abertura de um espaço onde o sujeito da escrita está sempre a desaparecer.”<sup>49</sup> O segundo pressuposto faz alusão à relação entre a escrita e a morte. Os traços individuais de um sujeito que escreve se apagam na escrita. Logo, a obra anuncia a morte do seu criador.

Evidentemente, esses dois pressupostos preparam a base do desaparecimento do autor ou do anúncio da sua morte. Apesar dessa inclinação para o anonimato, Foucault depara-se com algumas dificuldades, de difícil solução, que giram em torno da noção de obra, com efeito: o que é uma obra? O que a constitui como obra? A obra não é a criação de alguém que se denomina autor? São obras os textos não publicados deixados pelo autor? Enfim, se alguém escrevesse textos, mas não fosse autor, os textos dele comporiam uma obra? Todas estas perguntas aumentam a dificuldade de se definir o que é uma obra. Embora não exista uma teoria da obra, que possa exprimir conceitualmente o seu significado, essa complexidade

<sup>48</sup>FOUCAULT, M. *O que é um autor?* Lisboa: Nova veja, 2006, p.33.

<sup>49</sup>Ibid., p. 35.

de se definir o que é uma obra deixa Foucault na dúvida se é viável o abandono do autor para a análise da sua obra.

A função do autor assume ainda mais importância, pois Foucault entende que ele não se resume num simples nome: “[...] ele exerce relativamente aos discursos um certo papel: Assegura uma função classificativa; um tal nome permite reagrupar um certo número de textos, delimitá-los, selecioná-los, opô-los aos outros textos.” (FOUCAULT, 2006, p. 44-5).

Foucault resume a função do autor em quatro características. A primeira característica pode ser denominada de jurídico-institucional e, neste caso, os discursos podem ser submetidos à aprovação ou punição penal, porque por trás do discurso há um autor passível de punição. A segunda característica estabelece que nem todos os discursos recorrem a um autor. Dependendo das épocas históricas, e da maneira como as obras e discursos chegam até nós, é possível que existam obras e discursos sem o autor correspondente. Essa característica é típica das lendas folclóricas e mitológicas que chegam até nós sem sabermos os seus autores.

Um outro caso é a produção literária e filosófica na Idade Média. Devido às fortes perseguições diante do novo (portanto, não revelado nos textos sagrados), muitos autores assinavam as suas obras utilizando pseudônimos, para evitar as possíveis perseguições da inquisição. A terceira característica consiste na possibilidade de se estabelecer certa unidade aos discursos, através de uma espécie de exegese quando se deve encontrar o autor. A quarta característica mostra que a função do autor não aponta simplesmente a um indivíduo real, mas pode trazer à luz vários “eus”. Nesse sentido, os discursos providos da função do autor comportam uma multiplicidade de “eus”, por exemplo: uma obra antológica, que pode ser organizada por um autor, conta, no seu interior, com textos de vários outros autores.

Apesar das dificuldades supracitadas, no que se refere à função do autor e sua relação com a obra, Foucault não desiste da ideia de abandonar o autor para, assim, liberar o texto, para que este se pense por ele mesmo. Essa tendência foucaultiana visa abandonar as referências, em torno da biografia pessoal e as características subjetivas do autor, em prol da estrutura interna do texto e suas articulações.

Não podemos deixar sem nota, também, as críticas do filósofo, na década de 1960, dirigidas aos escritores que travavam lutas para manter seus privilégios políticos. Um dos resultados dessa luta “deu origem à obras literárias medíocres envoltas em epistemologias, linguística e ciências, a fim de terem mais possibilidades de sobrevivência numa cultura

tecnocrata.” (SOUZA, 2011, p. 129)<sup>50</sup>. Nessa nova cultura, Foucault nota a tendência de substituição dos literatos pelos tecnocratas.

Para justificar a “morte do autor”, o filósofo francês faz defesa ao anonimato. Esse tema adquiriu relevância em uma entrevista para jornal *Le Monde*, em 1980, intitulada “*O filósofo mascarado*”, que Foucault concede com a condição de não ser revelada a sua identidade. Em seu papel de anonimato, ele afirma:

[...] estando o cenário intelectual sob o domínio da mídia, as estrelas prevalecendo sobre as ideias e o pensamento como tal não sendo mais reconhecido, o que se diz conta menos do que a personalidade daquele que fala. [...] É preciso então, para romper com esses efeitos perversos e tentar fazer ouvir uma palavra que não possa ser banalizada em função do nome de quem ela procede, decidir-se entrar no anonimato.<sup>51</sup>

A opção pelo anonimato cumpre uma função estratégica, com efeito, de acentuar o próprio texto, “já que você não sabe quem sou eu você não terá a tentação de procurar os motivos pelos quais eu digo o que você lê.”<sup>52</sup> Esse apego ao anonimato é, ao mesmo tempo, abandono da centralidade do autor em prol da liberdade de escrita e das interpretações que dela derivam.

Um outro problema que nos aponta o filósofo alemão Martin Heidegger é a dificuldade de escapar da condição histórica e compreender a obra do outro, separada por séculos, como são os textos e os fragmentos dos pré-socráticos, por exemplo. De acordo com Heidegger (1973 apud COMPAGNON, 2010, p. 63): “O sentido é aquilo sobre o que se abre a projeção estruturada pelos pressupostos de aquisições, de intenções e de apreensão, e em função do que alguma coisa é suscetível de ser entendida como alguma coisa.”

A dificuldade de compreender o passado consiste no fato de que nossa pré-compreensão é inseparável da nossa existência. Essa posição de Heidegger explica, também, porque a intenção do autor não se pode recuperar, o que equivale a afirmar que não se pode dizer o que o autor quis dizer. Ideia semelhante ecoa nos escritos de Gadamer (1999, p. 273) quem sua obra *Verdade e método* (1999), afirma:

Como toda restauração o restabelecimento das condições originais é uma tentativa que a historicidade de nosso ser destina ao fracasso. Aquilo que restabelecemos, a

<sup>50</sup>SOUZA, B. de. Que importa quem fala: o desaparecimento do autor segundo Michel Foucault. **Revista Intuição**, 2011, v. 4, n. 2.

<sup>51</sup>FOUCAULT, M. O filósofo mascarado. In: **Apologia da Ciências e História dos sistemas do pensamento**. Ditos e escritos II. RJ: Forense Universitária, 2008, p. 301.

<sup>52</sup>Ibid., p. 301.

vida que fizemos retornar da alienação, não é a vida original. [...] Uma atividade hermenêutica para a qual a compreensão significaria a restauração do original não seria senão transmissão de um sentido então defunto.<sup>53</sup>

Neste trecho, Gadamer revela que, quando uma obra passa de um contexto histórico a outro, o sentido original, tal como foi concebido pelo autor, é irrecuperável, assim, novos sentidos aderem à obra, sentidos que nem o autor, nem os primeiros leitores haviam previsto. Nesse contexto, Compagnon (2010, p. 64) afirma que “depois de Heidegger, toda interpretação é então concebida como um diálogo entre o passado e o presente.”<sup>54</sup>

A distância temporal – afirma ainda Compagnon – entre o intérprete e o texto não precisa ser preenchida, nem para explicar, nem para compreender, mas com o nome de  *fusão de horizontes*  torna-se um traço inelutável e produtivo da interpretação: esta, como ato, por um lado, faz o intérprete ter consciência de suas ideias antecipadas, e por outro lado, preserva o passado no presente. A resposta que o texto oferece depende da questão que dirigimos do nosso ponto de vista histórico, mas também da nossa faculdade de reconstruir a questão à qual o texto responde, porque o texto dialoga igualmente com sua própria história.<sup>55</sup>

Uma tese semelhante nos oferece Derrida, para o qual o sentido do texto nem se esgota com a  *intenção* , nem equivale a ela. A obra, afirma ele, “não pode ser reduzida ao sentido que tem para autor e seus contemporâneos – mas deve ainda incluir a história da sua crítica por todos os leitores de todas as idades, sua recepção passada, presente e futura.” (DERRIDA, apud COMPAGNON, 2010, p. 64). Aqui Derrida chama atenção à ilimitada polissemia das interpretações.

Barthes (2004 apud COMPAGNON, 2010, p. 67) radicaliza ainda mais essa posição anti-intencionista:

Tendemos hoje, de modo geral, a pensar que o escritor pode reivindicar o sentido da sua obra e considerar, ele mesmo, esse sentido como legítimo, donde o inconveniente de uma interrogação insensata dirigida pela crítica ao escritor morto, à sua vida, às marcas da sua intenção, para que ele mesmo nos assegure da significação da sua obra: queremos a qualquer preço fazer falar o morto ou seus substitutos, seu tempo, o gênero, o léxico, enfim, toda a contemporaneidade do autor, pretendemos ser proprietários por metonímia do direito do escritor morto sobre a sua criação.<sup>56</sup>

<sup>53</sup>GADAMER, H.G. **Verdade e método**. Petrópolis: Vozes, 1999, p.273.

<sup>54</sup>COMPAGNON, A., p. 64.

<sup>55</sup>Ibid., p. 64.

<sup>56</sup>BARTHES, R. Crítica e verdade. In: COMPAGNON, A. **O demônio da teoria**, 2010.

Esse fragmento nos mostra claramente a ironia de Barthes para com aqueles que tendem a alcançar o sentido original da obra, tal como o autor a concebeu naquele momento, naquele contexto histórico, naquele humor, naquelas características únicas, de um ser único. Barthes radicaliza a separação entre a obra e a sua origem: o autor e a sua intenção são abandonados. Abre-se a possibilidade de exploração da obra e infinitas possibilidades de interpretação.

A partir de tudo isso, chegamos ao momento de conceituar o termo *leitura virgem*. Qual a sua origem? O que queremos assinalar com ele? O que esse conceito pretende? Esse conceito cunhado, por nós, origina-se da leitura da obra *O demônio da teoria*(2010), de Antonie Compagnon, e principalmente do capítulo intitulado “O leitor.” Como vimos, nesse capítulo, o teórico chama a atenção, na virada do estruturalismo para o pós-estruturalismo, sobre o domínio do leitor e suas possíveis interpretações sobre o autor.

Isso significa que, dependente da perspectiva do leitor, é possível engendrar diferentes sentidos interpretativos. Com outras palavras, no abandono da busca do sentido autoral ou da intenção do autor, o leitor torna-se o principal protagonista de interpretações livres, pelas quais, eventualmente, o leitor deve se orientar. À interpretação livre de um leitor, isenta de quaisquer indicações prévias sobre a leitura, denominamos *leitura virgem*. Com esse conceito, pretendemos trazer à tona um método com grande relevância, a nosso ver, para o ensino de filosofia de ensino médio.

Conceder ao aluno de ensino médio o protagonismo de ler e interpretar os textos filosóficos, a sua maneira significa, tornar toda a sua estrutura cognitiva ativa no processo de aprendizagem, significa estimulá-lo a criar perspectivas e não reproduzir passivamente conceitos prontos transmitidos pelo professor ou manuais.

É verdade que o método de leitura virgem não terá tanta relevância para a filosofia nos cursos superiores, nos quais se exige mais conhecimento rigoroso e uma leitura carregada com o conhecimento dos comentadores, a fim de uma formação específica na área. Todavia, o nosso enfoque é o ensino de filosofia no ensino médio, no qual, mais do que os conhecimentos decorados, conta o criar, o imaginar, o interpretar, enfim, o pensar. E para tal fim, o método de leitura virgem é um importante estímulo de autoformação.

Desde a época dos pensadores gregos, o tema da responsabilidade do sujeito para consigo mesmo, e a sua formação, está presente como assuntos preponderantes. Diríamos muito mais presentes do que na atualidade, em que somos engolidos pelas tarefas cotidianas que tornam o dia curto demais para cuidados consigo mesmo. No entanto, a escola é destinada

para tal fim, com efeito, para ensinar o aluno a cuidar de si, o que se traduz na palavra formação. Mas a formação não poderia ser outra coisa que autoformação.

Novamente voltamos a atenção à cultura grega pela perspectiva genealógica de Foucault. Na sua obra *História da sexualidade 3: o cuidado de si* (1985), no capítulo “Cultura de si”, o filósofo considera três tipos de sociedades nas quais o individualismo toma diferentes formas, a saber: 1. Sociedades nas quais predominam a atitude individualista, cujo valor se determina pelo grau de independência em relação ao grupo. Nessas sociedades, o indivíduo é valorizado pelas ações que o diferenciam dos outros e o singularizam; 2. Sociedades nas quais se valorizam a vida privada, os laços familiares, as atividades domésticas e os interesses patrimoniais. É a forma típica das sociedades burguesas; 3. Sociedades nas quais a atenção se volta ao sujeito como agente da sua formação e transformação. Esse terceiro tipo de sociedade, que valoriza significativamente a *cultura de si*, fora preconizado principalmente na Grécia Antiga e em Roma.

De acordo com Foucault, a *cultura de si mesmo* é uma fórmula de vida bastante relevante na cultura grega. Data ainda nos testemunhos de Xenofonte sobre Ciroque, apesar das gloriosas vitórias bélicas, sua vida ainda não tinha sido completada. O que lhe faltava era o mais precioso – “*ocupar-se consigo mesmo.*”<sup>57</sup>

Em outro sentido, essa fórmula típica da sociedade grega ocupa o tema central no diálogo *Alcibiades* atribuído a Platão.<sup>58</sup> Sócrates mostra ao jovem discípulo que nada adianta querer governar a cidade e entrar em briga contra as cidades inimigas se não aprendesse o imprescindível para governar – ocupar-se de si próprio. Assim se apresenta Sócrates na *Apologia* diante dos juízes, como mestre do cuidado de si, que deve ignorar os cuidados com a riqueza e a honra e se dedicar aos cuidados de si e da sua alma. Nesse sentido, Foucault (1985, p. 50) ressalta:

[...] o tema de cuidado de si, consagrado por Sócrates, que a filosofia ulterior retomou, e que ela acabou situando no cerne da ‘arte da existência’ que ela pretende ser. É essa tema que, extravasando do seu quadro de origem e se desligando das suas significações filosóficas primeiras, adquiriu progressivamente as dimensões e as formas de uma verdadeira ‘cultura de si’.

<sup>57</sup>FOUCAULT, M. **História da sexualidade 3: o cuidado de si**. Rio de Janeiro: Graal, 1985, p. 49.

<sup>58</sup>Na antiguidade, *Alcibiades I* foi considerado como o melhor texto para introduzir alguém à filosofia platônica, e pode ser por isso que continuou a ser incluído no *Corpus* platônico desde então. A autenticidade do diálogo nunca foi posta em dúvida na Antiguidade. Até 1836, quando o estudioso alemão Friedrich Schleiermacher argumentou contra a atribuição de Platão. Posteriormente, sua popularidade diminuiu. No entanto, a pesquisa estilométrica suporta a autoria e alguns estudiosos têm defendido recentemente sua autenticidade. O argumento mais claro quanto à autoria da obra é que Platão nunca escreveu algo cuja interpretação fosse tão simples como *Alcibiades*.

Aos poucos, a “cultura de si” saiu para além de um imperativo filosófico e estendeu-se a toda sociedade grega como uma espécie de modo de se comportar e viver. Nas palavras de Foucault (1985, p. 50): “desenvolveu-se em procedimentos, em práticas e em receitas que eram refletidas, desenvolvidas, aperfeiçoadas e ensinadas.”

No campo dos ensinamentos filosóficos dessas épocas<sup>59</sup>, a *cultura de si* vive seu apogeu. Ela se transmite extremamente rápido entre as escolas helenistas e romanas, principalmente entre os epicuristas e estoicos. Nas escolas filosóficas, o *cuidado de si* transforma-se em um tema central.

Para os epicuristas, a filosofia nada mais é do que um exercício permanente de *cuidado de si*. No entanto, esse *cuidado de si* é, na verdade, o cuidado, sobretudo, com a alma. Em *Carta a Meneceu*, Epicuro (2002, p. 122) assevera que “[...] para ninguém é demasiado cedo, nem demasiado tarde para assegurar a saúde da alma.”<sup>60</sup>

Sêneca, por sua vez, vê no *cuidado de si* uma atividade autoformativa, para a qual é necessário dispensar outras atividades para se tornar – como ele diz – “disponível de si próprio.”<sup>61</sup> Evidentemente, para Sêneca, o *cuidado de si mesmo* é uma atividade que requer tempo e esforço para esculpir, de si mesmo, a forma que se deseja alcançar. No mesmo registro operam os pensamentos de Marco Aurélio e Epicteto. Para o primeiro, nada que pode afastá-lo do cuidado de si mereceria a atenção. O cuidado de si transforma-se em uma preocupação constante para o sábio imperador. Em suas *Meditações*(2014), ele escreve:

Não vagabundeia mais. Não estas mais destinado a reler tuas anotações, nem as histórias antigas dos romanos e dos gregos, nem os extratos que reservavas para os teus velhos dias. Apressa-te pois para o objetivo: dize adeus às esperanças vãs, acorre em tua própria ajuda se te lembras de ti mesmo, enquanto é ainda possível.<sup>62</sup>

O cuidado de si ocupa, nos pensamentos de Epicteto, não apenas um ponto central, mas também exerce papel de norteador imperativo na sua filosofia. A justificativa dessa centralidade do *cuidado de si* está no fato de que o homem é o único ser que carrega uma carga ontológica e responsabilidade ética de cuidar de si. Diferentemente dos animais, que encontram o mundo já constituído e nele atuam por impulsos, o homem é responsável por ele mesmo. No entanto, essa responsabilidade ontológica e ética não é uma falha, segundo o

<sup>59</sup>Refiro-me às épocas do período clássico, período helenístico e período romano.

<sup>60</sup>EPICURO. Carta a Meneceu. SP. Ed: Unesp, 2002

<sup>61</sup>SÊNECA. Cartas a Lucílio. Ed: Vozes, 2016, p. 17.

<sup>62</sup>MARCO AURÉLIO. Meditações, III. Ed: Kiron, 2014 p. 14

filósofo, mas uma primazia atribuída por deus ao homem, por meio da qual, este, utilizando-se da liberdade e da razão, molda-se como uma obra de arte.

Nesse sentido, soam as palavras de Epicteto: “O deus não nos talhou como fez Fídias com sua Atenas de mármore, que estende para sempre a mão em que pousou a vitória imóvel com as asas abertas. Zeus, não somente te criou como também, além disso, confiou-te e entregou-te somente a ti.”<sup>63</sup>O homem, nessa breve citação, apresenta-se não como uma pedra de mármore, que pode ser talhada por um escultor, mas ele mesmo é o objeto de si mesmo. Ele talha a si mesmo do material que ele mesmo possui. Essa poderia ser a metáfora da responsabilidade autoformativa.

Levada para a educação, percebe-se que o único capaz de formar a si mesmo é o sujeito, por meio de um processo autoformativo. A cultura do cuidado de si nos revela que o verdadeiro sentido da formação não está inscrito nem nos mestres, nem nos manuais, mas, unicamente, na autoformação, por meio da qual o sujeito abandona a menoridade e se encaminha – como Kant diria – ao esclarecimento. Evidentemente, não se trata de recusar o papel dos mestres e dos manuais, trata-se, simplesmente, de retirar a centralidade desse papel e atribuir ao aluno a responsabilidade da sua formação.

O papel do mestre é orientar e auxiliar no processo formativo, porque o cuidado de si é também cuidado dos outros. Sócrates mostra esse processo de modo exemplar, quando refreia a ambição do seu jovem discípulo Alcibíades de governar a cidade e enfrentar as cidades inimigas se não aprendesse, antes, cuidar de si.

## **A Interdisciplinaridade**

A *interdisciplinaridade* constitui um dos aspectos mais importantes para o ensino, para a pesquisa e para o progresso do conhecimento científico, requerido pelos novos tempos. Enfocando o conceito de *interdisciplinaridade*, e sua importância para o ensino médio, vemos que a sua definição é bastante difícil, devido às complexas relações com as diferentes áreas do conhecimento estabelecidas no currículo escolar, para o ensino médio. Em um primeiro momento, podemos observar que a interdisciplinaridade opera em um duplo sentido, a saber:

1. Desenraiza e abre as disciplinas fechadas em si, cada uma com a sua própria lógica e peculiaridades;
2. Viabiliza o diálogo entre as diferentes disciplinas que constituem o currículo escolar, produzindo um saber completo e desfragmentado.

---

<sup>63</sup> EPICTETO. *Entretiens*. Ed: Belles Lettres, II, 8, 18-23

Nesse quesito, podemos tomar como modelo as ciências clássicas e até modernas, para as quais, diferentemente de hoje, em que cada vez mais vale a especialidade estrita como louvável *modus operandi* nas ciências, não havia preocupações de estabelecer fronteiras separadoras entre as diferentes áreas do conhecimento. Pelo contrário, havia tentativas de aproximação entre diferentes saberes e não limites intransponíveis, isso porque os princípios basilares das ciências eram comuns. Se remontássemos ao passado, na época de Aristóteles, por exemplo, veríamos como os cientistas, de diferentes áreas, se procuravam mutuamente para trocarem ideias.

O próprio Aristóteles não deixou nenhuma área do conhecimento científico velada diante do seu olhar filosófico. Hoje, a tendência é diametralmente oposta. Os cientistas reduzem cada vez mais os objetos dos seus estudos e seus alcances, articulando novas especialidades e ainda sub especialidades.

O aspecto de interdisciplinaridade foi objeto do importante relatório da Comissão Gulbenkian<sup>64</sup> sobre a reestruturação das ciências sociais. A recomendação da comissão foi no sentido de abertura das fronteiras impostas pelas especificidades das diferentes ciências, suscitando a tendência interdisciplinar sobre os problemas que afligem a sociedade contemporânea.

A dificuldade de uma definição conceitual da interdisciplinaridade deriva do seu caráter complexo e multidisciplinar. Nesse sentido, Héctor Ricardo Leis (2005, p. 32)<sup>65</sup> ressalta que: “Qualquer demanda por uma definição unívoca e definitiva do conceito de interdisciplinaridade deve ser rejeitada, por tratar-se de proposta que inevitavelmente está sendo feita a partir de alguma das culturas disciplinares existentes.”

Tal definição teria mais um caráter disciplinar do que interdisciplinar. As ciências possuem uma tendência viciosa que tentam apresentar como qualidade, a saber, a tendência de definição, que nada mais é que impor limites do objeto investigado, para atestar o seu direito sobre ele, para conceituá-lo.

<sup>64</sup>O Relatório começa por analisar a construção e evolução histórica das ciências sociais, como formas de conhecimento, bem como as razões do processo de divisão em disciplinas específicas, relativamente bem estabelecidas, que decorreu entre finais do século XVIII e 1945. Seguidamente, aborda o modo como os acontecimentos, à escala mundial, vieram questionar, a partir de 1945, esta divisão intelectual do trabalho e se reiniciaram movimentações, com vista a transformar a estruturação organizacional criada no período anterior. O Relatório prossegue, então, na elucidação das questões intelectuais básicas, que têm sido o fulcro de intensas discussões na actualidade. Termina com uma reflexão sobre os modos de possível reestruturação inteligente das ciências sociais, à luz desta evolução e dos debates recentes. (Comissão Gulbenkian. **Para abrir as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 1996).

<sup>65</sup>LEIS, R. Sobre o conceito de Interdisciplinaridade. In: **Cadernos sobre a pesquisa interdisciplinar em ciências humanas**. Florianópolis, n. 73, ago. 2005.

Lenoir e Hasni (2004, p. 167-185)<sup>66</sup> assinalam três movimentos de interdisciplinaridade: o primeiro está vinculado à ciência francesa “fixado em dimensões epistemológicas dos saberes disciplinares e na racionalidade científica [...] centrado na busca de significado.”<sup>67</sup> O segundo representado pela ciência norte-americana, “que remete uma preocupação marcada pela lógica instrumental, orientada pela busca de funcionalidade social (portanto, profissionalizante).”<sup>68</sup> O terceiro vinculado à ciência emergente do Brasil, “que privilegia as dimensões humanas e afetivas, expressando uma lógica subjetiva dirigida à procura do próprio ser.”<sup>69</sup> Temos que frisar, que as diferenças entre os três movimentos se devem, exclusivamente, às distintas características tradicionais da cultura científica.

Na Europa e, sobretudo, na França, a tendência de interdisciplinaridade vem desde a época da Renascença, quando surge o ideal do *homo universale* e, com ele, a tendência da unificação do todo saber científico. Nesse contexto, a ciência é concebida como fim em si mesma. Os europeus faziam ciência pela ciência. Isso explica porque a Europa é o berço da genialidade. Os Estados Unidos desenvolvem uma lógica instrumental de interdisciplinaridade, totalmente diferente da lógica francesa, que reflete uma escolha científica e pelo contrário, a escolha norte-americana é uma escolha cultural que considera que a emancipação humana não está relacionada ao conhecimento, mas ao modo de agir sobre o mundo.

Em outras palavras, essa vertente interdisciplinar privilegia o “fazer” em detrimento do “saber”, formando, assim, o homem para o mercado de trabalho. Nesta perspectiva norte-americana, “a cultura e a ciência deixam de ser fins em si mesmas e passam a estar a serviço do progresso da sociedade.”<sup>70</sup> Assim pensada, a interdisciplinaridade constitui muito mais um método eficiente para o mercado de trabalho do que uma forma pedagógica para unificação do saber. A terceira versão de interdisciplinaridade, que representa o modelo brasileiro, gira em torno do protagonista (seja ele professor ou pesquisador) como sendo o principal agente da interdisciplinaridade. O intuito desse tipo de interdisciplinaridade é a busca de uma realização integral do ser humano sob aspectos afetivos e intelectuais, constituindo, assim, uma lógica subjetiva de interdisciplinaridade.

<sup>66</sup>LENOIR, Y.; HASNI, A. *La interdisciplinaridad: por un matrimonio abierto de larazón, de la mano y del corazón*. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, n. 35, 2004.

<sup>67</sup>LEIS, R. Sobre o conceito de Interdisciplinaridade. In: **Cadernos sobre a pesquisa interdisciplinar em ciências humanas**. Florianópolis, n. 73, ago. 2005, p. 6

<sup>68</sup> Ibid., p. 6.

<sup>69</sup> Ibid., p. 7.

<sup>70</sup> Ibid., p. 7.

Essas três vertentes, apesar das diferenças que apresentam, principalmente em seus objetivos, devem ser pensadas não tanto como realidades excludentes e fechadas em si, pois isso contraria o espírito de interdisciplinaridade, mas apenas como diferentes ideias.

De acordo com Lenoir e Hasni<sup>71</sup>, a interdisciplinaridade: “[...] tem a ver com a procura de um equilíbrio entre as visões marcadas pela lógica racional (francesa), instrumental (norte-americana) e subjetiva (brasileira).”<sup>72</sup> Esse equilíbrio tem que ser a serviço do desenvolvimento das ciências em suas diversas faces. São falsos os pressupostos das ciências, de que cada ciência se desenvolve melhor dentro da sua própria área, rigorosamente estabelecida, sendo essa a causa principal da formação de especialistas estreitos que produzem conhecimentos fragmentados.

Até aqui vimos um pouco das concepções teóricas sobre a interdisciplinaridade. Nas próximas linhas, faremos um breve esboço sobre alguns aspectos que vigoram no ensino médio e tornam possível a aplicação do modelo interdisciplinar. Entre os aspectos básicos se destacam três, a saber: o *currículo*, a *disciplina* e a *interdisciplinaridade*.

O *currículo* constitui as matérias específicas que constam em determinado curso. A *disciplina*, por sua vez, explicita a especificidade de determinada matéria. As disciplinas compõem o currículo. Por fim, a *interdisciplinaridade* constitui o caráter comum entre duas ou mais disciplinas. No que se refere ao currículo escolar do ensino médio, cabe ao MEC e seus especialistas elaborarem uma base comum nacional, e às secretarias da educação e escolas públicas aplicarem tal currículo ao ensino médio. A última elaboração da Base Curricular Nacional reduz as disciplinas obrigatórias apenas em duas – português e matemática. O restante das disciplinas será aplicada por áreas. Sem entrar em detalhes acerca desse novo projeto, que ainda não está em vigor, percebe-se que o terceiro aspecto desses princípios basilares do Ensino Médio – a interdisciplinaridade – será sacrificado.

Tudo isso porque as diferentes áreas que supostamente serão escolhidas pelos alunos são articuladas por disciplinas afins, desconsiderando outras. O ensino de filosofia, por exemplo, poderia estabelecer relações de interdisciplinaridade não apenas com as ciências humanas, mas também com as ciências naturais. A nova proposta certamente vai na contramão da tendência interdisciplinar, cujo resultado será possivelmente a produção de conhecimentos fragmentados.

<sup>71</sup>LENOIR, Y.; HASNI, A. *La interdisciplinaridad: por un matrimonio abierto de la razón, de la mano y del corazón*. In: *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 35, p. 167-185, mayo/agosto 2004.

<sup>72</sup>Ibid., p. 183.

Pelo contrário, para dar conta desse mundo complexo e misturado, com diferentes culturas e tradições, deve-se pensar, necessariamente, na criação de um currículo multicultural que possa associar as disciplinas em saber completo e não fragmentado. Nesse sentido, de acordo com o Parecer 15/98 do Conselho Nacional de Educação (CNE):

A interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição das disciplinas e ao mesmo tempo evitar a diluição das mesmas em generalidades. De fato, será principalmente na possibilidade de relacionar as disciplinas em atividades e projetos de estudo, pesquisa e ação que a interdisciplinaridade poderá ser uma prática pedagógica e didática adequada aos objetivos do ensino.<sup>73</sup>

No conceito exposto pelo CNE, a interdisciplinaridade constitui um recurso importante cujo intuito é promover uma aprendizagem plena e contextualizada. Além de sua função pedagógica e didática, o trabalho interdisciplinar aguça o prazer da descoberta e o debate, o que, por sua vez, amplia as diferentes perspectivas sobre a questão estudada e, com isso, a possibilidade de o aluno se tornar um agente ativo da sua formação.

Assim é na teoria, entretanto na prática há muitas divergências. Na minha experiência didática como professora de filosofia no ensino médio, percebo que não há uma preocupação mais séria com a aplicação prática da interdisciplinaridade. Prioriza-se mais o conteúdo específico das disciplinas, e o bom desempenho, do que a capacidade de estabelecer conexões entre elas.

O resultado dessa postura anti-interdisciplinar que vigora no ensino médio é a formação de indivíduos alienados, com conhecimentos fragmentados e uma estreita visão de mundo, que se resume à capacidade de efetuar alguns procedimentos práticos que possam viabilizar uma possível inserção no mercado de trabalho. Na atualidade, a dualidade formação-mercado de trabalho inverteu o seu papel. A preocupação com o mercado de trabalho deveria ser consequência de uma formação integral e plena, oferecendo várias possibilidades diante do sujeito. Mas a lógica capitalista coloca o mercado de trabalho como pressuposto e reduz a formação em procedimentos práticos para aquisição de certas habilidades.

A preocupação com as questões teóricas é totalmente reduzida em prol da experiência prática e isso acarreta um desequilíbrio entre a teoria e a prática. Essa tendência explica, também, porque cada vez mais provas objetivas, com alternativas, assumem o ponto central da avaliação. Essas provas são típicas de uma visão estreita e disciplinar, na qual a verdadeira resposta é apenas uma, impedindo o aluno de criar, discursar, fazer conexões e debater.

<sup>73</sup>BRASIL. MEC/CNE. Parecer CEB no 15/98. Brasília, DF, 1 julho, 1998c.

Não há dúvida de que a interdisciplinaridade é um aspecto extremamente importante para a formação dos alunos no ensino médio. Ela abre espaços, cria perspectivas, descobre caminhos, estabelece conexões entre diferentes disciplinas e, o mais importante, ela é capaz de transformar o aluno em um agente ativo e crítico da sua própria formação, contribuindo, assim, para uma formação plena e integral.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões que embasaram este trabalho são frutos das inquietações do ensino de filosofia na sala de aula, dos problemas ali encontrados, das práticas formativas, e dos fundamentos teóricos que embasam essas práticas. Essas questões podem ser resumidas em três: Como atrair a atenção dos alunos para a filosofia? Como torná-los protagonistas de sua formação? Como sanar as deficiências de outros conhecimentos necessários para a compreensão da filosofia?

Estas três questões foram o fio condutor desta pesquisa. Em razão delas, surgiu a ideia de um método formal constituído por três elementos, a saber: O *incômodo*, cujo objetivo se constitui como uma ferramenta de atrair os alunos para a discussão filosófica e (des)banalizar os problemas do cotidiano, mostrando que, os grandes problemas da filosofia dialogam com a realidade dos alunos. A *leitura virgem de textos filosóficos* que, por sua vez, assumiu a importância de matéria prima, a partir de pré-textos para a construção de novas perspectivas e embasamento do pensamento crítico. Por fim, a *interdisciplinaridade* tem como objetivo de alargar a cultura geral e tornar mais fácil a compreensão do ensino de filosofia.

Uma peculiaridade do método proposto neste trabalho é que ele opera no âmbito do saber invenção/criação, em detrimento do saber erudição/transmissão, do conteúdo filosófico. Reiteramos a importante observação que, por se tratar de ensino médio onde objetivo principal é ativar o lado crítico dos alunos, a saber, ensiná-los a pensar e (des)banalizar a realidade efetiva, o ensino superior de filosofia tem outros objetivos que não coadunam com ensino de filosofia do ensino médio.

A nossa metodologia se embasou em alguns conceitos de Foucault, caros ao ensino de filosofia, tais como, o conceito de subjetividade, do cuidado de si/autoformação, do poder e do discurso. Além desses conceitos que justificam a escolha de Foucault para o nosso trabalho, outras ideias, tais como disciplinamento e controle, vigilância constante, olhar panótico, entre outros, fizeram parte, como contraponto ao ambiente favorável do ensino de filosofia. Tais aspectos negativos compõem o primeiro capítulo do nosso trabalho.

No segundo capítulo, revelamos diferentes modelos e métodos que tentaram sanar problemas encontrados no ensino de filosofia. Essa revisão atenta nos possibilitou separar “o joio do trigo” e pensar aquele modelo capaz de assumir vanguarda no ensino médio brasileiro.

No terceiro capítulo, expusemos a parte construtiva da pesquisa, articulando um método ou modelo de autoformação, de acordo com as três questões iniciais, a saber: atrair a atenção dos alunos para a filosofia; tornar o aluno protagonista de sua formação; sanar as

deficiências de outros conhecimentos necessários para a compreensão da filosofia. A possível solução formal, como vimos, embasou-se em um tripé metodológico constituído pelo *incômodo*, pela *leitura virgem de textos filosóficos* e pela *interdisciplinaridade*.

A parte teórica termina aqui. Nos resta a verificação empírica da aplicação prática desses aspectos teóricos. Munidos com o tripé metodológico, teremos de experimentar na prática a sua aplicabilidade. Evidentemente, não há um método perfeito que dê conta de todos os desafios de ensino de filosofia, principalmente quando o método é rígido. O nosso método é formal, indica apenas uma tendência e, por conseguinte, terá maior alcance na sua aplicação, uma vez que, retomando Jean Mougue: “No ensino de filosofia o que vale é o pensamento daquele que ensina”, e aquele que ensina poderia adotar o nosso tripé metodológico e fazer valer, ao mesmo tempo, o seu pensamento. Dessa forma, é possível iniciar a sua aula com *incômodo*, como uma espécie de convite aos seus alunos.

A mente incomodada e busca meios para se livrar do incômodo, isto é, achar soluções. Nesse momento, não importa se a tentativa é bem ou mal sucedida, o que importa é somente o estímulo do pensamento que o incômodo vai ativar. A mente incomodada, em um segundo momento, deve ser nutrida pela *leitura virgem de textos filosóficos*, mediante os quais irá começar a verdadeira autoformação. Nessa etapa, o aluno terá a liberdade de interpretar os textos fornecidos pelo professor, tornando-se agente ativo da sua formação.

Assim, ele poderia assumir sua autonomia e a responsabilidade de um delicado *cuidado de si*. A interdisciplinaridade tem o importante papel de alargar os conhecimentos dos alunos, tão importantes para a reflexão filosófica. Cruzar o ensino de filosofia com as diferentes áreas do conhecimento e da cultura contribuirá para uma ativa e efetiva formação, tão necessária para o sujeito pensante, já que ele é a matéria e forma, o espírito e corpo, o criador e criatura.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANTES, P. Sobre as ideias de Maugüé. *In: Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 23, 1989.
- ARISTÓTELES. **Metafísica**. Tradução de Leonel Valandro. Porto Alegre: Globo, 1969.
- BARTHES, R. **A morte do autor**. In: Rumor da língua. SP, Matins Fontes, 2004.
- BRASIL. MEC/CNE. Parecer CEB no 15/98. Brasília, DF, 1 julho, 1998c.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, SEB, 2006.
- CERLETTI, A. Ensinar filosofia: da pergunta filosófica a proposta metodológica. *In: Filosofia: caminhos para o seu ensino*. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2004.
- COMISSÃO GULBENKIAN. **Para abrir as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 1996.
- COMPAGNON, A. **O demônio da teoria**. Ed: UFMG, 2010.
- DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- EPICETETO. *Entretiens*. Ed: Belles Lettres, II, 8. S/D
- EPICURO. Carta a Meneceu. SP. Ed: Unesp, 2002.
- FAVARETO, S. Sobre ensino de filosofia. *In: Fac. Educ.*, São Paulo: 1993 v. 19, n. 1.
- FAVARETTO, C. Notas sobre ensino de filosofia. *In: A filosofia e seu ensino*. São Paulo: Educ, 1993.
- FOUCAULT, M. **Microfísica de poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade 3: o cuidado de si**. Rio de Janeiro: Graal, 1985
- FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU, 1996.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- FOUCAULT, M. **Ordem do discurso**. SP, Loyola, 2012.
- GADAMER, H.G. **Verdade e método**. Petrópolis: Vozes, 1999
- GALLO, S. **Repensar a educação: Foucault**. Ed. Educação & Realidade, 2004.

GALLO, S.; ASPIS, R. **Ensinar filosofia**. São Paulo: Atta Mídia, 2009.

HEIDEGGER, M. O que é isto – a filosofia. *In: Os Pensadores*. SP. ED: Abril, 1973.

KANT, I. *Kritik der reinen Vernunft 2. Band IV. Werke in zwölf Bänden, Herausgegeben von W. Weischedel, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1995. (Tradução portuguesa de Valério Rohden e Udo Moosburger. In: Crítica da razão pura*. São Paulo: Nova Cultural, 1999).

LEIS, R. Sobre o conceito de Interdisciplinaridade. *In: Cadernos sobre a pesquisa interdisciplinar em ciências humanas*. Florianópolis, n. 73, ago. 2005.

LENOIR, Y.; HASNI, A. *La interdisciplinaridad: por un matrimonio abierto de la razón, de la mano y del corazón. Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, n. 35, 2004.

LEOPOLDO E SILVA, F. História da filosofia: centro ou referencial. *In: NETO, Henrique Nielsen (Org.) O ensino da filosofia no 2º grau*. São Paulo: SEAF/Sofia, 1987.

MARCO AURÉLIO. *Meditações, III*. Ed: Kiron, 2014.

MAUGÜÉ, Jean. O ensino da filosofia: suas diretrizes. *In: Revista Brasileira de Filosofia*, v.5. fasc. IV, n. 20, out-dez 1955.

NIETZSCHE, F. **Além do bem e do mal** (Prelúdio de uma filosofia do futuro). SP: Cia das Letras, 2003.

NIETZSCHE, F. **Escritos sobre a educação**. RJ. Ed: Puc Rio, 2003

PORCHAT, O. P. O conflito das filosofias. *In: PRADO, JR. B.; PORCHAT, O. P.; SAMPAIO FERRAZ, T. (Orgs.). A filosofia e a visão comum do mundo*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

SAMPAIO FERRAZ, T. (Orgs.). **A filosofia e a visão comum do mundo**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

SÊNECA. *Cartas a Lucílio*. Ed: Vozes, 2016.