FILOSOFIA:

CAMINHOS DO ENSINAR E APRENDER

Junot Cornélio Matos
Marcos Roberto Nunes Costa
|Organizadores|

FILOSOFIA:
CAMINHOS
DO ENSINAR E APRENDER

Junot Cornélio Matos
Marcos Roberto Nunes Costa
Organizadores

FILOSOFIA:
CAMINHOS
DO ENSINAR E APRENDER

Recife, 2013

Editora Universitária UFPE

Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Filosofia e Ciências Humanas – Departamento de Filosofia
Centro de Educação – Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação
Reitor: Prof. Dr. Anísio Brasileiro de Freitas Dourado
Vice-Reitor: Prof. Dr. Sílvio Romero de Barros Marques
Diretor do Centro de Educação: Prof. Dr. Daniel Alvares Rodrigues
Diretora do Centro de Filosofia e Ciências Humanas: Profa. Dra. Ana Catarina Peregrino Torres Ramos

CONSELHO CIENTÍFICO

Prof. Dr. Anderson Alencar (UFAL), Profa. Dra. Célia Maria Rodrigues da Costa Pereira (UFPE), Prof. Dr. Custódio Almeida (UFCE), Prof. Dr. Danilo Marcondes de Souza Filho (PUC/RJ), Prof. Dr. Dante Augusto Galeffi (UFBA), Profa. Dra. Elisete Medianeira Tomazetti (UFSM), Prof. Dr. Filipe Ceppas de Carvalho e Faria (UERJ), Prof. Dr. Gonzalo Armijos Palácios (UFG), Prof. Dr. José Benedito de Almeida Jr**.** (UFU), Prof. Dr. Junot Cornélio Matos (UFPE), Prof. Dr. Karl-Heinz Efken (UNICAP), Profa. Dra. Leoni Maria Padilha Henning (UEL), Prof. Dr. Márcio Danelon (UFU), Prof. Dr. Marcos Roberto Nunes Costa (UFPE), Prof. Dr. Marcos Antônio Lorieri (UNINOVE), Profa. Dra. Maria Betânia Santiago (UFPE/CAA), Prof. Dr. Mário Nogueira (UFOP), Profa. Dra. Paula Ramos (UNESP/Araraquara), Prof. Dr. Pedro Ergnaldo Gontijo (UNB), Prof. Dr. Pedro Pagni (UNESP), Prof. Dr. Roberto Rondon (UFPB), Profa. Dra. Rosely Giordano (UFPA), Prof. Dr. Samuel Mendonça (PUC Campinas), Prof. Dr. Sérgio Ricardo Vieira Ramos (UFPE), Prof. Dr. Sílvio Gallo (UNICAMP), Prof. Dr. Walter Matias Lima (UFAL), Prof. Dr. Walter Omar Kohan (UERJ).

Capa: Prof. Dr. Junot Cornélio Matos
Gravura: Cecília Gallindo Cornélio
Diagramação: Elvira de Paula
Revisão técnica: Prof. Dr. Marcos Roberto Nunes Costa (UFPE)
Revisão ortográfica: Profª. Sônia Sena da Silva

APOIOS INSTITUCIONAIS

CAPES

FACEPE
Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco

Catalogação na fonte:
Bibliotecária Joselly de Barros Gonçalves, CRB4-1748

F488 Filosofia : caminhos do ensinar e aprender / organizadores: Junot Cornélio Matos, Marcos Roberto Nunes Costa. – Recife : Ed. Universitária da UFPE, 2013.
222 p.

Inclui referências.
ISBN 978-85-415-0341-9 (broch.)

1. Filosofia – Estudo e ensino. 2. Aprendizagem. 3. Prática de ensino. 4. Educação. I. Matos, Junot Cornélio (Org.). II. Costa, Marcos Roberto Nunes (Org.).

107 CDD (23.ed.) UFPE (BC2013-195)

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfílmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos e videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial em qualquer sistema de processamento de dados e a inclusão de qualquer parte da obra em qualquer programa juscibernético. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração.

Uma Palavra Nordestina

"O que é a filosofia?...
... Esta é uma questão que enfrentamos
numa agitação discreta, à meia-noite, quando nada mais resta a perguntar".
(Gilles Deleuze e Félix Guattari)

Nos dias 11, 12 e 13 de dezembro de 2012, celebramos na cidade de Recife, o II Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia, na ocasião dizíamos que a oportunidade era uma daquela que nos leva a pensar que uma coruja recolhida em algum mandacaru distante deste nordeste encandecente está de butuca contemplando a causa que nos mobiliza. Nossa coruja, prima irmã da Asa Branca, carregando seu chapéu de coro e seu gibão, lembra o velho Rei do Baião, no seu centenário; o Prof. Paulo Freire, o Dr. Josué de Castro, o abolicionista Joaquim Nabuco; o valente Antônio Conselheiro; a destemida Maria Bonita; o herói Zumbi; a camponesa Margarida, o bispo Hélder...

Talvez uma cantoria de embriagada felicidade ou uma loa de velhas carpideiras possa dizer em eco ao cantante pernambucano: "vinde, vinde todos os povo, vinde, vinde admirai. como isso é bom, com isso é belo. Como isso é bom, é bom demais". Sim, é bom demais sabermo-nos congregados numa causa: a causa da educação e das possibilidades da Filosofia no ensinar e aprender dos tempos e espaços pedagógicos.

E o retirante, no auto anunciante do nascente Deus menino, cabeça chata nordestino, foi chamado a pular para ponte da vida. Vida que não se oferece no atacado das promoções sedutoras do mercado. Vida, que como gente, e a gente, se faz no aqui e agora do existir de cada um e cada uma, se desdobra que nem o rosário da mãe preta enquanto nina os brancos filhos de Sinhá. Vida que buscamos compreender sem dela jamais podermos barrar seu movimento.

Vida experimentada em homens e mulheres, tecidos e reinventados a cada passo da labuta: Amassado que nem a mandioca, esmagada como a cana de açúcar... Porém, sem perder a esperança, bradando sua teimosia no diapasão do profeta que entoou que "quanto mais negra é a noite, mais carrega em si a madrugada".

Que seria, a educação enquanto prática e teoria, neste incessante e inconcluso movimento da vida e dos seres viventes marcados e circunscritos pelas circunstâncias históricas? Talvez pudessem, as filosofias, formular melhor o problema, tematizá-lo, estabelecer entendimentos possíveis e válidos. Sendo, elas, as filosofias, amor que não se oferece pronto para a degustação de paladares refinados, nem sabedoria arcana que crava sentenças ortodoxas extinguindo a inquirição e o inquiridor, é provável que nos ofereça o que de melhor podemos cultivar: a abertura, o construir de questões que não se esgotam ao perguntar e nem se fecham ao, novamente, responder investigando. Eis que vos anuncio a presença arrebatadora de um saber forjado na lida: Como eu não sei rezar só queria mostrar meu olhar, meu olhar, meu olhar.

Vida, louca vida, vida breve. Já que não posso te decifrar não quero que você me leve. Quero continuar perguntando, e perguntando e perguntando... Não, não quero ter a resposta porque me obrigaria a entoar requém ao que de melhor em mim se constrói: a ousadia de soltar a voz na estrada e perguntar, sempre.

Entre idas e vindas estamos retornando com a Filosofia para a escola. Não queremos apenas ensinar filosofia. Queremos aprender a filosofar. Não queremos apenas filosofar, queremos fazer filosofia. Não somos somente aqueles que se entretém com a filosofia, somos aqueles que trabalhamos na escola. Somos homens e mulheres que se fazem professores e professoras no contraditório espaço escolar. Chegamos a um Porto? Olha o trem, vem chegando de lá das montanhas.. Vem trazendo suor e lágrima, vem portando esperança e luta, vem com brilho o olho e força no passo daqueles e daquelas que cantaram mesmo na escuridão. Não queremos fazer da Filosofia, na escola, uma grande trombada com jovens e adolescentes que perguntam – e daí? Queremos aprender um jeito e um passo com o jeito e o passo de ser jovem e adolescente nestes

dias nem sempre alvissareiros chamados de hoje. Não estamos aí para mais um dogma disciplinarizado, queremos ocupar um espaço parido na luta.

É claro não chegamos à escola graças a cor de nossos olhos. Não somos os heróis dos tempos modernos e nem os arautos da boa nova. Definitivamente, não somos salvadores da escola - na verdade nem a queremos como ela está. Não chegamos à escola por uma dádiva generosa do governante, nem por acaso. Esse lugar que ocupamos hoje ainda é lugar nenhum, é chão de conquista, é espaço de e em construção.

Este livro, gestado da esperança e da ousadia finca suas raízes em terreno coletivo como instância de construção de saberes e partilha de vidas, é uma convocação a que tantas questões sejam examinadas e a que tantas outras sejam forjadas, num grande mutirão onde os caminhos do ensinar e aprender a filosofar juntar-se-ão ao côco de Lia de Itamaracá na convocação retumbante de acertar o passo e abrir o coração pois aqui somos todos um só.

À CAPES que nos deu as condições materiais para publicação deste livro o agradecimento sincero.

Junot Cornélio Matos

Filosofia: Construindo os caminhos do ensinar e aprender

Prof. Dr. Sílvio Gallo

À memória de Chico Science
músico-filósofo da lama ao caos

É com honra e emoção que aceitei o convite da comissão organizadora do Segundo Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia e estou aqui nesta noite. Tendo sido um dos responsáveis pela realização do Primeiro Congresso, na Universidade Metodista de Piracicaba, em novembro de 2000, e tendo atuado no campo teórico e prático do ensino de Filosofia nesses 12 anos que se passaram desde então, há um significado todo especial na participação neste Segundo Congresso.

Em se tratando da abertura do evento e com a convicção de que nesses três dias muita coisa interessante será apresentada, debatida e aprofundada, optei por fazer uma apresentação menos conceitual e mais articulada com uma explanação da história recente de nossa atuação no campo do ensino da Filosofia, pois, parece-me, nesses 12 anos, o campo foi crescendo e se consolidando. Espero, com isso, contextualizar o que será apresentado ao longo do Congresso, e anunciar minha esperança de que não tenhamos que esperar outros 12 anos para que se realize o Terceiro Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia.

- O ensino de Filosofia no Brasil: contexto e conjuntura
- Ensino de Filosofia e "governamentalidade democrática"

Procurando compreender os motivos da implantação da obrigatoriedade do ensino da Filosofia no nível médio brasileiro, tenho trabalhado com o conceito foucaultiano de

governamentalidade e defendido que está em curso no Brasil, desde o processo de redemocratização após duas décadas e meia de regime militar, algo que poderíamos denominar como uma "governamentalidade democrática".

Uma breve passagem pelo conceito, tal como enunciado pelo próprio Foucault:

> Por esta palavra, "governamentalidade", entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por "governamentalidade" entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência deste tipo de poder que podemos chamar de "governo" sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por "governamentalidade", creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco "governamentalizado" (FOUCAULT, 2008a, p. 143-144).

Se Foucault denomina governamentalidade um processo de constituição de um Estado democrático, que opera de modo "governamentalizado", como podemos ver no trecho acima, talvez falar em governamentalidade democrática seja um pleonasmo. Quando o foco de análise estava nos Estados modernos europeus, o adjetivo poderia ser, claro, dispensável, porém, penso que ele faça sentido no processo que estamos vivendo no Brasil. Nosso Estado já vinha se constituindo num processo de "governamentalização";

porém, a partir da Constituição de 1988 se tem frisado com muita intensidade o princípio democrático da cidadania. É por essa razão que defendo a forma de caracterização que aqui apresento.

Não desenvolverei o tema, o que fiz com um pouco mais de cuidado em artigo que publiquei recentemente; aqui me limito a colocá-lo de modo resumido, para contextualizar o problema do ensino de Filosofia. Não é por acaso que o ensino de Filosofia foi colocado como obrigatório no primeiro projeto de LDB; que foi mantido, ainda que de forma muito tênue, na Lei 9394/96; e que finalmente foi aprovado como obrigatório em 2008. A aprovação atendeu a uma reivindicação de uma comunidade organizada, sim, mas também porque faz sentido no contexto de um projeto de país, de um projeto de "governamentalidade".

Penso que isso é importante de ser destacado, pois se espera algum resultado com o ensino de Filosofia obrigatório. Que resultado? Que, de algum modo, ele contribua com a consolidação e o aprimoramento de uma sociedade democrática, pela efetivação de práticas de cidadania. Se tais resultados não se efetivarem, uma nova retirada da Filosofia dos currículos pode tornar-se inevitável.

A grande questão para o momento é, pois, que a Filosofia no Ensino Médio mostre a que veio; que convença a sociedade de sua contribuição efetiva. Esse é nosso grande desafio. Para seu enfrentamento, vejamos de forma rápida e pontual, alguns aspectos desse processo histórico.

Elementos para uma história recente

Todos nós conhecemos bem a história recente do ensino da Filosofia no nível médio da Educação brasileira. Após a reforma educacional levada a cabo pela Lei nº 5692/71, a Filosofia deixou de ter espaço no currículo do nível médio de ensino, então denominado Segundo Grau. Mas não podemos fantasiar demais em torno dos motivos dessa falta de espaço, e seria muito romântico afirmar que, antes, a Filosofia era uma disciplina crítica e conscientizadora. Os diversos trabalhos historiográficos já realizados sobre a presença da disciplina nos currículos, até a década de 1960, mostram que não era

bem assim. E sabemos, também, que muitas escolas (especialmente as confessionais católicas) mantiveram aulas de Filosofia em seus currículos, uma vez que, se a legislação educacional não obrigava ou recomendava a existência dessas aulas, também não impedia que elas estivessem presentes, desde que a escola cumprisse com aquilo que era indicado como obrigatório.

Não obstante, conhecemos o amplo movimento orquestrado por departamentos de Filosofia, e por seus estudantes de várias universidades brasileiras, que se articulou em torno da exigência da "volta da Filosofia ao Segundo Grau". De modo muito interessante, esse movimento engrossou as fileiras do movimento contra a Ditadura Militar e a presença da Filosofia era exigida por sua capacidade formadora crítica. Esse movimento logrou que, a partir de meados da década de 1980, ela pudesse ser oferecida como "disciplina optativa" nos currículos de vários estados brasileiros.

Também fruto desse movimento foi a proposta de inclusão dela como disciplina obrigatória no projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação que começou a tramitar no Congresso Nacional após a promulgação da Constituição de 1988. Sabemos que, porém, a lei que viria a ser aprovada no Congresso e sancionada pela Presidência da República em 1996 (Lei nº 9394/96) afirmava apenas a necessidade de acesso aos "conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania" pelos estudantes do Ensino Médio. O que veio a se tornar lei, portanto, foi um pálido reflexo daquilo que havia sido reivindicado por parte significativa da comunidade filosófica brasileira desde meados da década de 1970.

Entre 1997, sob o impacto da LDB, e 2008, com a aprovação da inclusão da Filosofia como disciplina obrigatória, uma interessante articulação acadêmica em torno do seu ensino aconteceu, o que foi de fundamental importância para a sua consolidação. Destacarei aqui alguns dos momentos mais significativos desse processo.

Em 1999, entre quatro e nove de julho, a Universidade de Brasília sediou o Congresso Internacional de Filosofia com Crianças e Jovens (IX Encontro do ICPIC – Conselho Internacional para Investigação Filosófica com Crianças, então presidido por Walter

Kohan). Embora o foco do Congresso estivesse mais voltado para o ensino de Filosofia na infância, foi realizada uma mesa redonda com o tema "A Filosofia no Ensino Médio", com representantes da Argentina, do Brasil, da França e do Uruguai. Professores do Ensino Médio presentes, bem como os participantes da mesa, fizeram uma reunião para discutir possibilidades de ação no Brasil, e dessa reunião saiu a proposta de realizar um congresso para discutir especificamente a problemática do ensino da Filosofia nesse nível de ensino.

De modo que, entre cinco e oito de novembro de 2000, na Universidade Metodista de Piracicaba, foi realizado o Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia, tendo como tema "Filosofia: da legislação à sala de aula". Uma conferência, três mesas redondas, 19 sessões especiais, dezenas de sessões de comunicações e de oficinas apresentaram e debateram temas relativos ao ensino da Filosofia no nível médio. Os temas gerais foram: Os desafios para o ensino de Filosofia; A Filosofia na sala de aula; A Filosofia e as novas políticas educacionais; e Filosofia do ensino de Filosofia. Tivemos a participação de especialistas da França, da Itália, da Argentina e do Uruguai, bem como representantes de quase todos os estados brasileiros.

Naquele Congresso, além dos debates em torno de uma didática teórica e de uma didática prática do ensino de Filosofia, discutiu-se a necessidade de construir uma articulação regional e nacional dos professores de Filosofia, como maneira de enfrentar os desafios da profissão, bem como de construir estratégias para pressionar os governos para introduzir a Filosofia como disciplina obrigatória na educação de nível médio. Os textos das conferências, mesas redondas e algumas das sessões especiais foram publicados no livro *Filosofia do Ensino de Filosofia*, publicado pela Editora Vozes, na coleção "Filosofia na Escola".

A conclusão do Congresso, expressa na "Carta de Piracicaba", documento aprovado na sessão plenária de encerramento e publicado no livro acima mencionado, apontava que não seria oportuno criar mais um órgão, como uma Associação Brasileira de Professores de Filosofia, sem uma articulação mais orgânica em nível estadual e

regional. A estratégia seria então a de fortalecimento regional da organização dos professores e aprofundamento do debate em torno do ensino da Filosofia, de modo a possibilitar, no futuro, ações em níveis mais gerais.

A partir de 2001, as ações foram então de natureza regional. Partindo da experiência dos Cursos de Filosofia da Região Sul, que já haviam feito reuniões de coordenadores e estavam convocando para 2001 um primeiro encontro dessa região do Brasil sobre ensino de Filosofia, articularam-se os seguintes Fóruns:

- Fórum Sul do Ensino de Filosofia.
- Fórum Centro-Oeste do Ensino de Filosofia.
- Fórum Sudeste do Ensino de Filosofia.
- Fórum Norte-Nordeste do Ensino de Filosofia.

Certamente o Fórum Sul foi o que mais avançou, pois realizou eventos anuais até 2008, quando passou a ter uma periodicidade bienal. O Fórum Centro-Oeste realizou cinco eventos e o Fórum Sudeste foi responsável por dois eventos, enquanto o Fórum Norte-Nordeste realizou um seminário. Além desses eventos, diretamente relacionados com os Fóruns, foram realizados vários outros encontros e seminários, estaduais, regionais e mesmo nacionais. É importante destacar que boa parte da produção acadêmica socializada e debatida nesses eventos foi publicada em livro, tendo destaque a atuação da Editora da Unijuí, com a "Coleção Filosofia e Ensino", que publicou os resultados dos eventos do Fórum Sul e de outros Fóruns regionais, bem como outros textos significativos para a área.

Além de tais ações, também precisa ser destacada a criação do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar, na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Filosofia. O GT foi criado em 2005 e fez sua primeira reunião em 2006, quando do evento bienal da ANPOF. Desde então, tem se reunido nos anos de realização da reunião da ANPOF e em eventos próprios nos anos em que não acontece essa reunião. Merece especial destaque a realização, em 2012, da ANPOF Ensino Médio, dentro da programação da Associação, que

aconteceu em Curitiba. Por iniciativa do GT e da Direção da ANPOF criou-se um espaço para apresentação e discussão de experiências de professores de Filosofia no Ensino Médio.

Como balanço dessas ações, podemos afirmar que hoje temos um debate acadêmico razoavelmente consolidado, com bom nível de produção expressa em publicações, tanto em livros, uma vez que foram publicadas várias coletâneas a partir dos eventos realizados, como também em periódicos especializados. Em relação aos periódicos, chamo a atenção para a publicação dos Cadernos CEDES, volume 24, número 64, setembro a dezembro de 2004, com o tema "A Filosofia e seu Ensino", pois este foi o primeiro veículo nacional de grande circulação a dedicar um número ao ensino de Filosofia. Temos tido, a partir daí, a publicação de dossiês sobre o tema em vários periódicos nacionais, mais comumente da área de Educação do que da área de Filosofia.

Ainda no que se refere às publicações, o Programa Nacional do Livro Didático, em sua edição 2012, pela primeira vez incluiu obras de Filosofia. Com a participação de especialistas da área, o Ministério da Educação selecionou três obras, já consolidadas no mercado editorial brasileiro, que desde 2012 estão sendo distribuídas, após escolha dos professores, para os estudantes de todas as escolas de Ensino Médio do país. Ainda que o livro didático, de forma isolada, não seja a melhor estratégia para o ensino de Filosofia e concordando com colegas que defendem a necessidade de criação de bibliotecas com clássicos da Literatura e da Filosofia nas escolas, penso que tal ação foi importante. Embora corramos o risco de, em algumas escolas, o professor tornar-se refém do livro didático, o PNLD é uma forma de fazer chegar a todos os estudantes brasileiros ao menos uma obra de referência, de proporcionar uma experiência de leitura filosófica.

Outra ação governamental que teve um impacto muito significativo foi a criação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. No caso dos cursos de Licenciatura em Filosofia, penso não ser exagerado dizer que o PIBID está revolucionando a formação de professores, provocando um maior comprometimento do curso com a formação, ao mesmo tempo em que envolve um

número significativo de alunos com atividades voltadas para o ensino e com ações nas escolas. A continuidade desse programa, em minha maneira de ver, significará uma profunda transformação nos processos de formação de professores de Filosofia no país, com implicações significativas para o ensino em nossas escolas.

Um último aspecto a ser destacado neste brevíssimo histórico das ações recentes é a criação de associações regionais e estaduais de professores de Filosofia, que têm se organizado de diversas formas. Apenas a título de exemplo, e por ser o mais próximo da minha experiência, cito a criação da APROFFESP – Associação de Professores de Filosofia e Filósofos do Estado de São Paulo, criada recentemente, e que realizou nos dias 06 e 07 de dezembro de 2012 seu Primeiro Encontro Estadual. Penso que esse tipo de ação poderá conferir maior organicidade ao trabalho dos professores, constituindo-se em espaço de articulação e de troca de experiências, bem como possibilitando articulações políticas e organização para reivindicação e defesa de seus direitos. Se lograrmos que boa parte dos estados do país, senão todos, consiga promover esse tipo de organização, certamente daremos mais qualidade para a ação docente.

• O ensino de Filosofia no Brasil: os desafios contemporâneos

Após delinear pontos dessa trajetória que construímos na última década, década e meia, quero apresentar, ainda que de forma esquemática, aqueles que me parecem ser os principais desafios contemporâneos para aqueles que se dedicam ao ensino da Filosofia no Brasil.

Antes de apresentá-los, porém, julgo ser importante deixar clara a posição que adotei e tenho defendido em relação ao ensino de Filosofia. Em meu entender, não faz qualquer sentido introduzir a disciplina Filosofia nos currículos se ela for apenas mais um amontoado de conteúdos e informações, num currículo já excessivamente conteudista. Penso que seja necessário buscar, com o ensino dela, oportunizar o aprendizado da *experiência filosófica*: que cada estudante possa fazer ele próprio o deslocamento no

pensamento que é próprio da atividade filosófica. Ou, em outras palavras: que o *ensinar* Filosofia esteja comprometido com um *aprender* Filosofia, por parte dos estudantes.

A partir dessa perspectiva, assim enuncio aqueles que me parecem ser nossos desafios principais e mais urgentes:

- Materializar um ensino de Filosofia com qualidade nas escolas brasileiras.
- Formar professores com competência filosófica e comprometimento com a sala de aula.
- Desenvolver metodologias apropriadas.
- Produzir materiais didáticos variados, capazes de tornar a Filosofia viva na sala de aula.

O enfrentamento de tais desafios, que aqui estão expostos para serem debatidos, combatidos, aprofundados e tornados coletivos, é a nossa grande tarefa contemporânea como professores de Filosofia. É a trajetória que trilhamos até aqui que construiu para nós tais desafios. Se a luta para que a Filosofia se tornasse uma realidade nas escolas brasileiras foi árdua, ainda mais difícil é esta tarefa que temos pela frente: implantar e consolidar o ensino dela de uma maneira significativa, que represente, de fato, uma contribuição na formação de cada jovem brasileiro e de nossa sociedade como um todo.

Tenho afirmado repetidas vezes que, se a Filosofia não mostrar à sociedade a que veio, sua retirada dos currículos será uma certeza; ou temos uma contribuição efetiva a oferecer na formação dos jovens, ou não faz qualquer sentido ser apenas mais uma disciplina em meio a tantas outras.

- **O ensino de Filosofia no Brasil: o professor de Filosofia**

Para finalizar, algumas palavras sobre o professor de Filosofia. Qual seu papel nesta perspectiva de um ensino ativo de Filosofia, que produza o aprender como experiência filosófica?

O professor de Filosofia é aquele que faz a mediação de uma primeira relação com a Filosofia, que instaura um novo começo, para então sair de cena e deixar que os alunos sigam suas próprias trilhas, os caminhos que inventarem. Sem Sócrates, Platão não teria se iniciado em Filosofia; mas sem o desaparecimento de Sócrates, sem sua morte, Platão não teria feito o movimento de um novo começo, produzindo, ele mesmo, Filosofia. O professor de Filosofia é aquele personagem que, a um só tempo, sabe e ignora; com isso, sua ação não é a de explicar os conceitos, mas sim a de mediar a relação dos alunos com os conceitos, saindo de cena em seguida para que a relação com os conceitos seja feita por cada um e por todos. Ele coloca as peças e inicia o jogo, mas sai de cena para que este possa ser jogado pelos estudantes. Ou, uma última imagem, o professor de Filosofia é como um catalisador numa reação química: ele coloca os elementos em contato e faz com que a coisa aconteça, mas aquilo que acontece escapa dele.

Sem dúvida, seria muito mais simples ser professor de Filosofia para apresentar os filósofos e suas ideias ou então para mediar a leitura dos textos dos filósofos. Mas, apresentar ideias ou ler textos não significa viver a experiência filosófica. Para que essa vivência seja possível, é necessário que o professor de Filosofia seja filósofo, que ele experimente a Filosofia no pensamento. Só assim ele pode ser esse mediador. Como mediador, ele não deixa de apresentar ideias e de mediar a leitura de textos; mas tudo isso é feito visando à experimentação do estudante, visando a que ele entre no fluxo do pensamento e experimente o pensar conceitual da Filosofia. Desse modo, não basta ao professor saber Filosofia, ele precisa também ignorar, colocar-se em movimento de busca, junto com os estudantes, para que eles próprios se iniciem na busca.

Anos atrás, em uma aula de Didática da Filosofia, um estudante apresentou-me um texto bastante curto, que escolhi para encerrar essa nossa conversa que inicia o Segundo Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia. Trata-se de uma historieta de Bertolt Brecht, que sintetiza aquilo que penso do professor de Filosofia que necessitamos para construir o ensino de Filosofia no Brasil hoje. Espero que tenhamos a coragem de fazê-lo e que este

Congresso seja mais um dos passos nesta construção.

> Um professor de Filosofia foi ao sr. K e lhe mostrou sua sabedoria. Depois de um momento, o sr. K lhe disse: "Você está sentado de modo incômodo, fala de modo incômodo, pensa incomodamente". O professor de Filosofia se irritou e disse: "Não era sobre mim que eu queria saber, mas sobre o conteúdo do que falei". "Não tem conteúdo", disse o sr. K. "Vejo que anda grosseiramente, e não há objetivo que alcance ao andar. Você fala obscuramente, e nada esclarece ao falar. Vendo sua postura, não me interessa seu objetivo".
>
> Bertolt Brecht – ***Histórias do Sr. Keuner***

Referências

ALVES, D.J. **A filosofia no ensino médio –** ambiguidades e contradições na LDB. Campinas: Autores Associados, 2002.

ASPIS, R. L.; GALLO, S. **Ensinar filosofia**: um livro para professores. São Paulo: Atta Mídia, 2009.

CARTOLANO, M.T.P. **Filosofia no ensino de 2º grau**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

FOUCAULT, M. **Segurança, território, população.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GALLINA, S.F.S. A disciplina de Filosofia e o Ensino Médio. *In:* GALLO, S.; KOHAN, W. (orgs.). **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GALLO, S. Governamentalidade democrática e ensino de filosofia no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 48-65, jan./abr. 2012.

_____. **Metodologia do ensino de filosofia**. Campinas: Papirus, 2012.

_____. ; CORNELLI, G.; DANELON, M. (org.). **Filosofia do ensino de filosofia**. Petrópolis: Vozes, 2003.

HORN, G.B. A presença da Filosofia no currículo do ensino médio brasileiro: uma perspectiva histórica. *In*: GALLO, S.; KOHAN, W. (orgs.). **Filosofia no Ensino Médio.** Petrópolis: Vozes, 2000.

Fundamentos filosóficos do ensino de Filosofia

Junot Cornélio Matos

Ventana sobre la utopia.
Ella está en el horizonte —dice Fernando Birri—.
Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar.[1]

I

Quando comecei a organizar minha contribuição neste debate tive o sentimento de estar enveredando num labirinto cheio de armadilhas e sem nenhuma saída. Perguntava-me naqueles momentos se era, realmente, possível discutir os fundamentos do ensino da filosofia. Comecei a vasculhar no baú de meus cristais, se alguma vez havia me permitido pensar filosofia como coisa singular e se poderia existir, nos seus recantos mais adormecidos, a mais remota possibilidade de mobilizá-la para erguer a bandeira de seus fundamentos. Com o louco de Zaratustra[2] a empunhar sua luneta à luz do dia, balbuciava, de mim para mim, mais afinal o que é a filosofia? Qual o lugar de seu pouso? Queria desarmar a suposta armadilha e, como sábio guardião de arcanos segredos anunciar aos senhores a mais recente novidade: aqui está o néctar de meu delírio, o acalanto do grande devaneio... Eis que vos anuncio os fundamentos últimos – primeiros – da filosofia. Os senhores, possivelmente, ávidos desse meu saber, focariam um enigmático olhar de Monaliza sobre mim, a pensar que em minha desmesurada

[1] Eduardo Galeano. Las Palabras Andantes. Buenos Aires. Catalogo S.R.L., 2001
[2] Refiro-me ao aforismo 125 de "A Gaia Ciência", na edição da Companhia de Letras, 2001.

pretensão havia, finalmente, aprendido a dizer algo com alguma serventia.

No esforço de retomar os guardados deparei-me com um texto da apresentação do livro de Marcondes (2011. p. 7) que me permito reproduzir aqui

> Os céticos antigos contavam a história do jovem que, interessado em filosofia, vai para Atenas estudar e procura um mestre. Seu primeiro contato é com a Academia de Platão, a que ele de imediato se filia, tornando-se um fervoroso discípulo. Mas lá alguém menciona o Liceu de Aristóteles, e que ele, por curiosidade, resolve saber algo sobre essa escola. Ao ouvir as lições de Aristóteles e suas críticas ao platonismo, rapidamente converte-se ao aristotelismo. Porém, mais uma vez, apresentam-lhe a existência de uma outra escola, a do Pórtico, escola estoica, fundada por Zenão de Cítio, e o jovem, tomando o conhecimento de seus ensinamentos, adere ao estoicismo. No Pórtico ouve falar do Jardim dos Epicuristas, e novamente sai em busca das lições dessa outra escola. E assim, o jovem que procurava um mestre que lhe ensinasse filosofia encontra não um, mas vários mestres e escolas, e não consegue optar por nenhuma, pois a cada momento aquela em que se lhe encontra parece a melhor.

Em tal diapasão ponderei ser razoável apregoar a impossibilidade de estabelecer uma compreensão única e sobre ela tecer argumentos de sustentação. Imagine que tal intento levaria ao movimento do bicho que circula o próprio rabo sem jamais alcançá-lo. Não bastar-se-ia o filosofar no desejo de definir a Filosofia? Não haveria uma centena de fundamentos para as infindas possibilidades de construir uma única conceituação da matéria? Sendo verdade, não encerraria a Filosofia, no seu âmago, a mais singular expressão de pluralidade?

Revisitei Nietzsche (1874: § 8, 20) quando questiona:

> Pode propriamente um filósofo, com boa consciência, comprometer-se a ter diariamente algo para ensinar? E a ensinar diante de qualquer um que queira ouvir? Ele não tem se se dar a aparência de saber mais do que sabe? Não tem de falar diante de um auditório desconhecido, sobre coisas das quais, somente com o amigo mais próximo, poderia falar sem perigo? E, em geral: Não se despoja de sua mais esplêndida liberdade, a de seguir seu gênio, quando este chama e para onde este chama? – por estar comprometido a pensar publicamente, em horas determinadas, sobre algo pré-determinado. E isso diante de jovens! Um tal pensar não está de antemão como que emasculado? E se ele sentisse um dia: hoje não consigo pensar nada, não me ocorre nada que preste e, apesar disso, teria de se apresentar e parecer pensar.

Tais indagações levaram-me a reviver, assim, minhas especulações do tempo juvenil de uma amizade a um não-saber, a um amor que somente é eterno porque tecido na angústia, no espanto, na curiosidade, na incerteza do tempo que se faz, permanentemente, hoje. Uma amor que assim se diz porque não sabe, de si, muito dizer. Pois, afinal! o que é o amor? Haverá um conceito capaz de quebrar seu teimoso mover-se? Existirá realmente o amor enquanto coisa singular? Se não existe não é... Se é, somente se desvela no viver. O poeta Lusitano[3] parece oferecer uma visão da polissemia do conceito

> Amor é fogo que arde sem se ver,
> é ferida que dói, e não se sente;
> é um contentamento descontente,
> é dor que desatina sem doer.
> É um não querer mais que bem querer;
> é um andar solitário entre a gente;
> é nunca contentar-se de contente;

[3] Luiz Vaz de Camões. Versão colhida em http://www.suapesquisa.com em 19/08/2012 às 23:29.

é um cuidar que ganha em se perder.
É querer estar preso por vontade;
é servir a quem vence, o vencedor;
é ter com quem nos mata, lealdade.
Mas como causar pode seu favor
nos corações humanos amizade,
se tão contrário a si é o mesmo Amor?

Polissemia e polifonia, pois aprendemos e ensinamos que Filosofia é amor, é amar, é bem querer. É amar o não saber que se faz saber na experiência do construir-se como sendo e se expressa nas linguagens forjadas na convivência. É amor contrário a si mesmo pois não se cansa de especular, de questionar suas crenças, de duvidar de seus achados, de reinventar suas possibilidades. Parece construção no chão da vida, do mundo ao qual atribuímos a categoria de humano. Experiência e linguagem, antes que conceito e consciência. Experiência violentando o puro existir na construção da existência que se lê, se diz consciente. Linguagem parida na incessante e insistente labuta do vir-a-ser de homens e mulheres em sua permanente trajetória de inconclusão e mais querer. Filosofia que não é por amar o que será, ou quem sabe pela teimosia em ser um amor devenir.

II

Encontrei, dessa forma, uma possibilidade de, apesar das armadilhas, pois não vejo muito como delas me desvencilhar, ter minha própria lamparina. Devo, quem sabe infelizmente, lhes dizer que não anunciarei os fins dos tempos, nem o alvorecer de amanhãs cantantes. Mais, se frágeis premissas, o faço movido de bom intento, buscando meu consolo naquele reza cantada em versos e prosa[4]

Eu jurei mentiras e sigo sozinho
Assumo os pecados
Os ventos do norte não movem moinhos
E o que me resta é só um gemido

[4] Sangue Latino. Nando Reis. Copiado em http://letras.mus.br/ acessado em 18/08/2012 às 14:30.

Minha vida meus mortos meus caminhos tortos
Meu sangue latino
Minh'alma cativa
Rompi tratados
Traí os mitos
Quebrei a lança lancei o espaço
Um grito, um desabafo.
E o que me importa é não estar vencido
Minha vida, meus mortos, meus caminhos tortos,
Meu sangue latino Minh'alma cativa

E o que diz meu teimoso indagar? Passei a formular que para além dos cânones da sacrossanta tradição filosófica, é possível lhes dizer, com o velho Rauzilto[5] "porque longe das cercas embandeiradas que separam quintais, no cume calmo do meu olho que vê assenta a sombra sonora de um disco voador..." E eu não estou a falar em ufologia, em futurologia, em metafísica. Estou a pensar as existências como fenômenos primeiros que talvez ajudem a conferir sentido à minha permanente busca. Estou a querer perscrutar na interação humana, tecida e traduzida em linguagem, uma possibilidade de não tornar vão o distanciamento e a dor de não saber-se pronto. Assim, parece que posso pisar num solo e arriscar algum dizer. Claro está que esse meu dizer não ignora seus labirintos e nem se arvora a conceber-se com verdadeiro. Contentar-me-ei em pleitear sua validade.

Uma possibilidade que assumo para pensar a filosofia é o lugar da construção do argumento, e, portanto, da palavra, do diálogo. Com isso encaminho duas vias possíveis de discussão: a) o lugar da experiência, do diálogo, do embate teórico/prático, do encontro entre pessoas, para além dos sisudos gabinetes daqueles que somente a entendem com coisa de solitários gênios; b) o lugar da linguagem, da mobilização de ideias pelos caminhos da razão que pensa a si mesmo, os fenômenos, a presença e a ausência, e a própria razão dita desrazão quando encurralada nos seus limites ou extrapolando seus cânones. Assim,

[5] Raul Seixas, em Ouro de Tolo.

> Filosofar acaba sendo o distender em dito do dizer da vida, de suas reverberações e possibilidades e deve ela também desacomodar, inquietar e desagregar. Há no fazer filosófico um contorno de desadequação por excelência, em que pela palavra e pela articulação das ideias desagregam-se verdades, por vezes, intocadas e mitificadas (SAYÃO, 2011. P.12).

A Filosofia seria, então, "reaprender a ver o mundo" (Merleau-Ponty, 1999[6]), experimentá-lo, traduzi-lo, produzir a pergunta, encontrar formulações permanentemente inquiridoras. Fazendo eco a Japiassu (1977, p. 9) pode-se dizer que Filosofar é "tomar consciência ou reconhecer a parte de si que pertence aos outros e derrubar todas as barreiras do medo que separam a identidade da alteridade". Pessoa e Mundo. Recorrendo a Nietzsche (2006), que, no Prólogo 4, de Assim Falou Zaratustra escreve

> o homem é um corda estendida entre o animal e o super-homem – uma corda sobre um abismo. / É o perigo de transpô-lo, o perigo de estar a caminho, o perigo de olhar para trás, o perigo de tremer e parar. O que há de grande, no homem, é ser ponte, e não meta: o que pode amar-se, no homem, é ser uma transição e um ocaso.

Analogamente, podemos dizer que o filósofo habita esse lugar de incerteza, de corda exposta ao abismo, às fragilidades de um tempo e um espaço que são sempre outro, de um ser marcado pela inconclusão e condenado à abertura, sem a qual não consegue enxergar o que reflete de si nos outros.

No entanto, se habitar o tempo significa encontrar-se com a própria necessidade de desagregação do imediato, do conhecido e do alcançável, de não aceitar sacralizações ou verdades prontas, isso se faz na perspectiva de um contexto de convivência. O filósofo pensa a partir de um determinado lugar que lhe dá sustentação e desde o qual suas palavras serão acolhidas. (SAYÃO, 2001).

---

[6] Merleau-Ponty, M. Fenomenologia da percepção. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

A atitude filosófica começa, entretanto, quando nos defrontamos com o problemático; ou seja, quando nos apercebemos de que há mais complexidade e inconclusão, naquilo que está dado do que o quanto sua manifestação fenomênica nos dá a conhecer. Alves (1981: 15) reflete que

> O fato é que os homens se recusaram a ser aquilo que, à semelhança dos animais, o passado lhes propunha. Tornaram-se inventores de mundos. E plantaram jardins, fizeram choupanas, casas e palácios, construíram tambores, flautas e harpas, fizeram poemas, transformaram seus corpos, cobrindo-os de tintas, metais, marcas e tecidos, inventaram bandeiras, construíram altares, enterraram os seus mortos e os prepararam para viajar e, na sua ausência, entoaram lamentos pelos dias e pelas noites...

Contra a lógica dos profetas dos fins dos tempos e o curandeirismo do misticismo metafísico, sustentamos a defesa do ser humano, enquanto ser de possibilidades. Não fosse desta forma, nem estaríamos pesquisando. Sempre que a Ciência for entendida como movimento do ser em contínuo movimento, esforçando-se para ler e intervir, na realidade em construção, haverá a alternativa de nomeá-los assim.

As considerações até aqui partilhadas têm o propósito de estabelecer um entendimento acerca da Filosofia. Representa, indubitavelmente, um corte. Não esgotam a temática e nem se prestam a anunciar uma ontologia da filosofia. Indicam um caminho comprometido com as perspectivas existencial e fenomenológica e firmam a convicção de uma amizade em que prevalece uma visão de homem/mulher e mundo em movimento, em relação que não ignora o conflito e nem se aloja no comodismo de verdades herméticas. Homem em sua dimensão biopsicosocial, que se produz e é produzido, que se expressa na e pela cultura, na e pela linguagem, no e pelo intento de construir sentidos. Doravante, vou me dedicar a discutir a questão do Ensino de Filosofia. Neste tema, mais uma vez opero um corte que conduza minha reflexão.

Neste caso, devo deter-me a examinar o retorno da Filosofia como componente curricular para o Ensino Médio.

III

A questão das idas e vindas da filosofia com componente que se oferta ao trabalho pedagógico é uma constante na história da educação brasileira e não poucas são as produções que analisam essa trajetória. Em 2008, com a aprovação da lei nº 11.684/08 passamos a contar com a obrigatoriedade da oferta, em todas as séries do ensino médio e em todo território nacional, da filosofia e sociologia como disciplina. Essa decisão recoloca na pauta questões de grande importância para os cursos de filosofia, seus docentes e corpo discente. Não à toa testemunhamos o crescimento de iniciativas, de pesquisas nos programas de pós-graduação em educação e em filosofia, da produção específica no campo da Filosofia da Educação e do Ensino de Filosofia. Nesse contexto, cresce a preocupação com a formação do professor de filosofia. Na verdade, essa questão esteve sempre presente como argumento contrário ao retorno de tal oferta pela alegação da escassez de pessoas qualificadas para tanto. A novidade do momento é que, para além de nossas especulações acadêmicas, estamos diante de um imperativo legal que determina sua obrigatoriedade num sistema de ensino que se alargou exponencialmente nos últimos anos. Gallo (2012, p. 123) reflete que é urgente pensar tal formação "a fim de garantir que a implantação da disciplina nos currículos seja feita de forma séria e competente, por profissionais bem formados".

Não podemos ignorar que a Filosofia que volta a escola em pleno século XXI, no boje de um movimento que parece consolidar as reformatações produtivas do capital principiada no século passado não é qualquer filosofia. Aliada à questão de sua concepção – e falamos em concepção atentando para os demandantes de tal filosofia que em princípio deve corroborar com a "formação do cidadão crítico", ou seja, encerra um saber *a priori* - e ensinabilidade é necessário adicionar aquela que indaga o "para quê"; ou seja, a que projeto histórico ela é chama a servir. Assim, é possível atentar

para a complexidade do fenômeno. Ela não é tão simples quanto parece: não se trata de discutir exclusivamente se ela, a filosofia, presta-se ou não à disciplinarização e ao ensino.

O esforço para discutir e entender o Ensino de Filosofia tem crescido de maneira significativa nos últimos anos. Neste debate parece possível identificar duas posições complementares, embora exista quem as advogue como opostas. Uma primeira perspectiva concentra-se em pensar o ensino de filosofia como uma questão filosófica. Nesta seara advoga-se que o fenômeno educacional do ensinar filosofia comporta questões de natureza filosófica pois a primeira exigência refere-se à própria concepção do que vem a ser a filosofia e da possibilidade de seu ensino. Outra direção é a daqueles que entendem que ensinar filosofia, enquanto atividade concernente ao trabalho da escola refere-se a um problema pedagógico, pois implica em atividades com a organização do trabalho pedagógico, estratégia de ensino que requer a seleção de métodos e técnicas, de material didático e a avaliação da aprendizagem. Neste diapasão volta-se a falar da famosa transposição didática.

As andanças, rodas de conversa, leituras e pesquisas em que me vi envolvido nos últimos meses e a prática docente com excelentes estudantes do curso de filosofia, com a componente pedagógica Metodologia do Ensino de Filosofia, têm exigido um esforço enorme no sentido de revistar e aprofundar os achados que fui acumulando nos anos recentes e partilhado com colegas, sempre de forma muito preliminar. Para este momento irei debruçar-me sobre um tema muito polêmico que respeita à dimensão filosófica da problemática de ensino de filosofia como componente curricular no ensino médio.

Três coisas saltam meus olhos:

1. A desconfiança pessoal de que os que estudamos e atuamos profissionalmente com a filosofia não podemos nos furtar à tarefa, a meu ver urgente, de construirmos coletivamente uma filosofia da escola,
2. Indissociavelmente ligado ao primeiro aspecto, está a curiosidade em aproximar-me da educação enquanto

prática social, cujo fenômeno ENSINO, apresenta-se como objeto de estudo para a pedagogia e para filosofia,

3. O entendimento de que Ensinar Filosofia ampara-se em pressupostos pedagógico, pensando a pedagogia como teoria da prática social chamada educação, e Filosóficos, concebendo que a atividade de ensino não está limitada a métodos e técnicas.

Concernente ao primeiro tema parece necessário referendar minha militância na busca de superar a dispersão da Filosofia da Educação, pleiteando o status de subárea da Filosofia, na grande área das Ciências Humanas. Parece fundamental olhar o fenômeno educacional desde uma perspectiva filosófica, analisando-o à luz de epistemologias próprias da produção de conhecimentos propriamente ditos filosóficos. Na verdade existem resistências na seara filosófica por não se identificar um pensar puro que justifique o tomar essa tarefa como verdadeira Filosofia. Infelizmente, para não poucos, a verdadeira filosofia não se entretém com questões tão simples como essa do ensinar e aprender filosofia. Porém, esse posicionamento nos permite indagar pelo conceito que se utiliza quando nos reportamos à Filosofia enquanto área de conhecimento. Pois bem, o que vem a ser uma área de conhecimento? Algo que se tenha um objeto específico, com método próprio e corpo de conhecimento produzido e sistematizado por pares, estudiosos e pesquisadores do assunto. Sendo assim, qual é o objeto da Filosofia? Teria, a filosofia, um único objeto. Teria, a bem da verdade, a Filosofia, um objeto? O objeto da Filosofia não seria a falta de objeto por referir a uma atitude amorosa de busca de algo ainda não alcançado e, possivelmente, inalcançável?

Sendo válida a pretensão de colocar a educação no *hall* dos problemas filosóficos, seria legítimo retomar a defesa desta como uma questão polissêmica e multifuncional. Ou seja, a Filosofia, sozinha, não daria conta, não teria cursos para atentar a todas as dimensões e âmbitos do complexo fenômeno educacional. Entretanto, qual é a parte que lhe cabe nesse latifúndio? Possivelmente, em primeiro lugar, a compreensão que quando foca a questão do ensino ela

integra um conjunto de outros componentes, tendo, todavia, uma contribuição especifica. A meu ver, participar do repensaremos da escola enquanto espaço de construção de sentidos para crianças, jovens e adolescentes que são instados à tessitura de um Projeto de vida que implica na opção precoce de uma carreira universitária. Neste sentido, seria necessário que o filósofo se dispusesse a discutir a escola como um todo e não somente um pedacinho da prática escolar, se parecer verdadeiro que a ideia de homem e mundo estão na base dos projetos educacionais. Embora não seja privilégio da Filosofia oferecer as resposta, parece ser sua a missão de proceder à construção da pergunta. No contexto de diversidade cultural, aceleração dos mecanismos de produção e socialização do conhecimento, não seria sua tarefa manter viva e inquietante a pergunta pelos modelos de pessoa e mundo que nossas práticas e projetos pedagógicos intentam ajudar a formar?

No âmbito do terceiro ponto ultra-aludido não há uma premissa nova: de fato o ensino não se reduz à métodos e técnicas. Além disso, o ensino de filosofia não pode resvalar numa pedagogização da filosofia. Aqui há problemas que são fundamentais por implicarem na própria convicção do que vem a ser filosofia, de como se pode ensinar e aprender filosofia, da formação de profissionais para esse trabalho pedagógico específico. Neste sentido, a questão da discussão acerca de métodos e técnicas de ensino exige, previamente, a explicitação daquilo que vem a ser ensinar filosofia, seu porque e para que. Segundo Obiols (2002, p. 88-89), há um conflito permanente entre a Filosofia e seu ensino:

> A relação entre a Filosofia e seu ensino é bastante conflituosa. Inicialmente podemos conceber que há uma atividade filosófica ou uma atividade do filósofo que, seja como for que se entenda, parece que pode ser considerada alheia ao ensino. Fazer filosofia ou produzir Filosofia seria uma atividade marcadamente individual e o ensino de Filosofia, ao contrário, supõe uma exposição pública. Seria o ensino apenas um meio de vida para o filósofo? A atividade filosófica seria preju-

> dicada pelo ensino? Estas são algumas das interrogações que nos colocamos.

O campo de trabalho educacional ao qual me reporto na presente ocasião é o de Ensino Médio, ou seja, o da organização do trabalho pedagógico para com adolescentes. Assim, uma primeira indagação, provavelmente importante, será quem são esses adolescentes e em que contexto estão sendo adolescentes. Depois, em que escola ocorre o trabalho educacional com tais adolescentes, qual é o Projeto Político Pedagógico dessa escola e quais são as condições materiais, culturais em que se dá esse trabalho e as demandas sociais ela pode e deseja atender. Essas questões me parecem fundamentais porque contemplam o cenário (a escola enquanto fenômeno, com seus condicionamentos e representações) e os protagonistas (os estudantes enquanto pessoas concretas, com necessidades específicas). Isto é, a questão deixa de ser A FILOSOFIA (abstratamente) e passa a ser O ENSINO DA FILOSOFIA (contextualizadamente).

A consideração preliminar do que vem a ser a filosofia para o docente de filosofia não será tematizada como uma questão geral. Será delimitada pelo espaço/tempo no qual tal atividade ocorrerá: a escola de Ensino Médio. Assim, a meu pensar, adentra-se num campo que é, prioritariamente, filosófico: a filosofia e sua ensinabilidade. Prefiro o termo ensinabilidade por me parecer mais amplo e adequado que discipllinarização. A Filosofia precisa filosofar sobre seu processo de ensino:

> Considerar que a filosofia está em condições de pensar sua prática de transmissão, isto é, fazer filosofia do ensino filosófico, nos permite quebrar a tradicional dualidade: didática, por um lado, filosofia pelo outro, como se fossem terrenos independentes; rompe-se também com a idéia de "aplicação" de uma suposta didática geral [...] à filosofia [...] todos sabemos que no caso da filosofia isto não é nada fácil (CERLETTI, 2003, p. 65).

A finalidade da escola é ajudar a repensar o pensamento: Ensino da filosofia como um processo linear de doutrinação

filosófica. O pensamento do currículo escolar requer recolocar a questão da tradição de arquitetura de organização dos conteúdos curriculares levando em conta o contexto multifacetado da sala de aula. A educação tem priorizando a transmissão de conteúdos em detrimento da formação do indivíduo.

Gonçalves[7] escreve que "o ensinar Filosofia é concebido por muitos como uma atividade que desprestigia o filósofo". Essa autora explica que "entre outros motivos, o preconceito sobre o ensinar Filosofia é também decorrente do fato de que o próprio ensino de Filosofia não é considerado um tema filosófico". Para ela "esse preconceito tende a diminuir na proporção em que se pensa sobre as possibilidades da ensinabilidade da Filosofia". Sua posição ampara-se em Cerletti (2003, p.67) quando menciona a "Filosofia do ensino filosófico" e afirma que este tema está sendo discutido atualmente, provocando algumas modificações no modo de percepção do ensino da Filosofia, quando se refere ao tema:

> Se pensarmos, então, a didática da filosofia em sentido mais amplo, como um ensino filosófico da filosofia, talvez possamos superar aquela polaridade reconhecendo dois caminhos: por um lado, a filosofia pensará as condições de sua própria didática e, por outro, a didática especial poderá gerar estratégias específicas inéditas para ensinar filosofia. Com esse movimento procuro recorrer às características próprias da atitude filosófica (a exploração de suas próprias condições e pressupostos), para fundamentar depois que o ensino deveria ser considerado como um domínio autêntico da filosofia e, portanto, também a exploração de suas condições.

Cerletti (2004, p. 19) afirma que o problema do ensino de Filosofia não é um problema pedagógico, mas, acima de tudo, uma questão filosófica: "Nesse sentido, a questão de ensinar filosofia começa a ser vista como um problema propriamente filosófico

[7] 8 GONÇALVES, Rita de Athayde. A filosofia e seu ensino no nível médio: que paradigmas seguir. Consultado em http://sites.unifra.br/LinkClick.aspx?fileticket=gSvTNScLiZQ=&tabid=55&mid=374 em 26 de maio de 2012.

– e também político – e não como uma questão exclusivamente pedagógica". Não basta o conhecimento de uma didática geral e de conteúdos filosóficos para ensinar Filosofia, tarefa que vai além do conhecimento de metodologias e técnicas de ensino, através das quais o professor deveria apenas reproduzir o saber sábio.

A metodologia do ensino de Filosofia deve ser pensada com maior rigor. Embora o ensino de Filosofia não seja ainda amplamente considerado pelos filósofos atuais como tema relevante de discussão filosófica, essa atividade, esteve, ao longo da história, sempre presente na vida dos filósofos.

IV

O tema carece, indubitavelmente, de maior aprofundamento e discussão. Entretanto, parece uma premissa importante a compreensão do ensino de filosofia como um problema filosófico, que pode e deve ser pensado filosoficamente. Não há novidade em defender que o ensino de algo não se reduz a métodos e técnicas construídas por pedagogos. O diálogo entre o filosófico e o pedagógico precisa, necessariamente, da definição de um lugar filosófico de concepção do ensino. Existe aqui um espaço a ser ocupado por pesquisadores da filosofia, departamentos e faculdades de filosofia. Desde algum tempo advogamos que nos cursos de filosofia, bacharelado e licenciatura precisa ter a mesma formação de base. Os conteúdos específicos são fundamentais para ambos. O exercício da reflexão, da pesquisa, do lidar com a tradição filosófica é de inegável importância para todos aqueles que deverão atuar profissionalmente com filosofia, seja no ensino, seja na atividade de pesquisa filosófica.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. Filosofia da Ciência: Introdução ao jogo e suas regras. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CERLETTI, Alejandro. Ensino de Filosofia e Filosofia do Ensino Filosófico. In: GALLO, Silvio; CORNELLI, Gabriele; DANELON, Márcio (orgs.). Filosofia do ensino de Filosofia. Petrópolis: Vozes, 2003.

CERLETTI, Alejandro. Ensinar Filosofia: da pergunta filosófica a proposta metodológica. In: KOHAN, W. (org.). Filosofia: caminhos para seu ensino. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

GALEANO, Eduardo. Las Palabras Andantes. Buenos Aires. Catalogo S.R.L., 2001

GONÇALVES, Rita de Athayde. A filosofia e seu ensino no nível médio: que paradigmas seguir. Consultado em http://sites.unifra.br em 26 de maio de 2012.

JAPIASSU, H. Um Desafio à Filosofia: Pensar-se nos Dias de Hoje. São Paulo. Editora Letras & Letras. 1977

MERLEAU-PONTY, M. Fenomenologia da percepção. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

NIETZSCHE, F. Assim falou Zaratustra. Trad. de Mário da Silva. São Paulo: Civilização brasileira, 2006. "Prólogo", 4.

OBIOLS, Guilhermo. Uma introdução ao ensino da Filosofia. Ijuí: Unijuí, 2002.

SAYÃO, Sandro Cozza. Filosofia e pedagógica: Questões para se pensar o ensino de filosofia. In EMPÓRIO - Revista de Filosofia. São João Del Rei Nº. 4. Jan. a Dez./2011 – Anual. ISSN: 1984-0039. Pp. 7-21.

SILVA, Edison A. A formação da disciplina de Filosofia no ensino médio brasileiro (1980 – 2000): Uma contribuição à História das Disciplina Escolares. 162f. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação, São Paulo, 2001.

SILVA, F. L. (1993). Currículo e formação: o ensino da Filosofia. In: Síntese Nova Fase. Belo Horizonte. Vol. 20, 1993, n°. 63. Pp. 797-806.

O sentido do humano em Emmanuel Levinas no ensino de Filosofia

Prof. Dr. Sandro Cozza Sayão

1 A desagregação das certezas e o começo de um novo sentido

Talvez seja de Eric Hobsbawm a descrição mais significativa do século XX e desse nosso início de novo milênio. Os grandes contrastes vividos numa sociedade edificada de um lado por um assombroso avanço na área da tecnologia e do conhecimento, *pari passu* às mais descabidas ações do homem para com o próprio homem e deste para com a natureza, compõem juntas o que Hobsbawm vai chamar de a era dos "extremos"; uma era que, por suas grandes e pequenas histórias, nos conduz à evidência de que há algo de profundamente errado em nós, em nossas escolhas e no sentido civilizatório no qual estamos embarcados.

Embora em muitos contextos vivamos a euforia de termos superado antigos problemas e de termos alcançado a possibilidade de em breve erradicarmos outros tantos pontos nebulosos de nossa condição no mundo, num contexto em que a ciência avança a passos largos e de modo vertiginoso, no campo moral e ético continuamos prisioneiros de antigas mazelas e de sofrimentos.

A nova era não chegou para todos e, enquanto comemoramos a possibilidade da clonagem das células e a real possibilidade de viagens intergalácticas, um número significativo de pessoas padece de problemas há muito já resolvidos. Continuamos em meio à opressão e à barbárie, e basta olhar para as muitas guerras e para os muitos mecanismos que aviltam a condição humana para percebermos essa dura realidade. Nesse sentido, fomos obrigados a olhar para nós mesmos e para as estruturas que nos cercam. A realidade descabida de muitos e o fato de que as promessas de

um mundo mais justo não se fizeram para todos, nos obrigaram a desconfiar das promessas do passado e do próprio modo como nossa racionalidade e seus muitos mecanismos respondem aos desafios do mundo. Como nos dizem Adorno e Horkheimer, em *Dialética do esclarecimento*, "*a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal.*"[1] padece da absurdidade, embora a maior parte das coisas esteja ao alcance das mãos, embora nossa inteligência já tenha percorrido a quase totalidade dos recantos do mundo tornando-o familiar.

O século passado e esse nosso início de novo milênio são tempos indicativos de uma grande desilusão, na qual são postos em dúvida antigos ideais e antigas promessas. Depois das duas grandes guerras, dos genocídios e fratricídios, das muitas formas bem elaboradas de eliminação do Outro e de exploração da natureza, toda a arquitetura do pensamento ocidental, toda a forma de nos posicionarmos diante do mundo e de respondermos a ele foram postas em xeque. O pior da condição humana, desnudada em atitudes de arrogância e de preconceito, em meio aos muitos mecanismos construídos para a supressão e a eliminação completa de pessoas e povos, pôs sob judicie a crença ocidental num certo tipo de racionalidade e modo de pensar.

O postulado de uma lógica unitária formal, na qual a multiplicidade de sentidos e de perspectivas de mundo deveria ser submetida aos cálculos projetados por esquemas do eu que pensa a realidade a partir de si, gestou um contexto de indiferença e de violência que não nos faz sair do lugar. A grande escola da unificação conceitual, que propunha a superação dos mitos e das inverdades pela conversão de todas as realidades ao esquema de uma realidade projetada por uma consciência interessada que não consegue transcender a si mesma, gestou um universo de possibilidades no qual que permanecemos presos à mesmidade silenciosa do eu do qual a barbárie é a grande consequência. Essa escola unificadora do mundo e da realidade, nascida dos antigos ideais platônicos de

[1] ADORNO, T. ; HORKHEIMER. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zaar Editor, 1985. p.19

um mundo desmitologizado, na qual o esclarecimento se tornou o grande vértice de convergência, propôs que o heterogêneo se tornasse comparável e reduzido às essências abstratas, e, nessa conversão do mundo, nos empobrecemos ao mesmo tempo em que admitimos entre nós as regras da barbárie.

A lógica unitária é por si mesma violenta. Nesse sentido, toda essa realidade em que uns se impõem a outros, em que um modo de pensar sobrepõe os muitos outros modos de compreensão da realidade nos fez visualizar que o problema não está assentado exatamente na ignorância ou na falta de uma bagagem cultural adequada, como pensávamos outrora, mas que a barbárie nasce e se gesta dentro de uma determinada forma de se pensar o mundo e a nós mesmos. Há algo no modo como compreendemos a realidade que nos faz assumir uma postura bélica e indiferente diante dos Outros, como se houvesse uma espécie de programação, um solo febril de sentidos tortos, destrutivos e autodestrutivos no qual se promulgam as mais bizarras atrocidades, injustiça e exploração.

Adorno e Horkheimer foram hábeis na crítica a essa racionalidade, mostrando como em sua base está toda uma necessidade de poder e de controle, no qual o próprio saber não encontra nenhuma barreira, nem na escravidão da criatura, nem na própria destruição do mundo.[2] Segundo eles, a racionalidade cunhada pelo Ocidente nasce de um desejo velado de dominação e, nesse trajeto que leva à superação dos mitos, à criação de fórmulas causais demonstráveis matematicamente, se desprezou a sensibilidade ignorando tudo o que não parte da própria dedução do pensamento. É o que Emmanuel Levinas em *Totalidade e Infinito* chamará de "regras e mecanismos totalitários" nos quais se suprime a alteridade e se permanece na mesmidade patologizada, surda e indiferente, que é mãe de toda a barbárie.

Para Levinas, vivemos em meio à patologia de um ego aprisionado e indiferente, absurdamente interessado em si mesmo, no qual a racionalidade e toda sua logística são postas a serviço de interesses e de objetivos mesquinhos. Nesse aprisionamento em si,

[2] Op. Cit. p.20

em que a indiferença é a grande regra e a supressão da alteridade a meta principal, gesta-se o que ele vai chamar de *negra claridade*. Ou seja, um mundo iluminado pela razão, mas padecendo das piores atrocidades imaginadas.

Somos, por tudo isso, órfãos de utopias e o que nos ronda é um certo sentimento vácuo. E não há coisa pior do que perdermos nossos referenciais, ou mesmo perdermos a crença neles. Nesses momentos, nada nos é suficiente, nada nos parece verdadeiramente capaz de impulsionar nossas ações e escolhas. Embora não tenhamos ainda distanciamento suficiente para analisar nosso tempo, podemos especular que vivemos mais um desses momentos cruciais em que tudo está misturado, em que a História vive a necessidade de uma virada e uma redefinição epistemológica, a exemplo do que aconteceu com o surgimento do Cristianismo, com a revolução científica e com a Revolução Industrial. Embora todo tempo creia ser ele mesmo esse momento de virada, arriscaria dizendo, baseado na aguda sensação de desconforto e insatisfação que paira sobre nós, negada apenas por aqueles que se comprazem com a dor alheia, que estamos exatamente nesse ínterim de mudança, num contexto de grandes redefinições calcadas principalmente no esgotamento de antigas verdades e certezas. Nossas dores mais íntimas e toda crise social e ambiental vivida criam um contexto por demais sufocante, nos conduzindo a um necessário momento de redefinição de nossos paradigmas e do sentido civilizatório no qual estamos embarcados.

Por outro lado, se vivemos a necessidade de redefinição, isso não significa dizer que caminhamos para um novo sistema. O tempo das filosofias e pensamentos sistêmicos se foi. Não há mais espaço entre nós para um Kant ou um Hegel. A realidade foi definitivamente atravessada pela temporalidade e pelo reconhecimento de que somos finitos e a ideia pretérita de que podíamos, via logística da razão, acessar, de um modo ou outro, um mundo incólume das peripécias da finitude perdeu sua validade. Desde então, todos os métodos, por melhores que possam ser, foram transpassados pela desconfiança, assim como o próprio discurso do método de Descartes perdeu sua força diante das feridas narcísicas abertas por Nietzsche e Marx. Depois destes, tudo se tornou mundano demais

e todas as coisas assumiram um contorno absurdamente humano para perpetuarem uma ou outra pretensão de universalidade. Em outros termos, descobriu-se que não há escolha que não tenha por trás dela interesses, que não há decisão que seja neutra e que não há proposta que não seja, ao mesmo tempo, a representação de algo - ideologia. Isso significa dizer que temos que reinventar a própria noção de sentido e o próprio modo como este se tece.

Talvez seja Nietzsche o idealizador de toda essa mudança, de toda essa transformação do pensamento no qual se percebe que, para além das verdades erigidas por uma consciência embriagada em si mesma, há todo um tecido de diferenças que se nega às forças imperialistas do mesmo. A linearidade de uma consciência que vai ao mundo e determina a estes sentidos e possibilidades é incapaz de perceber a sutileza do que não é ela mesma. O mundo da metafísica da tradição é um mundo surdo, prisioneiro de suas próprias regras e mecanismos e todo sentido que aí se teça é por si mesmo gestor da violência e da barbárie.

Quando Hegel persegue o absoluto da consciência a ponto de determinar que todo real é racional e todo racional é real, ele está, na verdade, convertendo o mundo às regras solitárias do eu que pensa e, com isso, prescreve ao mundo e aos homens um lugar pobre de mundo, pálido, onde se conjugam regras de negação daquilo que não é o Mesmo. Há em Hegel o empobrecimento e o aviltamento de todas as possibilidades humanas às regras do olho que olha de longe e determina a partir de si a realidade. E por isso, quando trago aqui a força dos acontecimentos pretéritos para validar todo um discurso de desconstrução de um modo de ser no qual se negou ao mundo a palavra, protesto ao mesmo tempo em favor da necessária demarcação de *um outro* caminho. A ideia é, em meio a um diagnóstico do que queremos e do que não queremos mais cultuar e reproduzir, pensar sobre outras possibilidades, pensar de outro modo.

O século XX foi um século determinante na desagregação do projeto ocidental de esclarecimento no qual se acreditava e investia na razão instrumental como mola propulsora da melhoria das condições gerais da vida humana. Nele, fomos obrigados a perceber

que o problema não está na necessidade de aperfeiçoamento de um determinado modo de pensar, nem tampouco na necessidade de ainda mais conhecimento, o que em outros tempos fundamentou o próprio sentido da Educação. Nesse breve tempo de extremos vivido por nós, fomos conduzidos à evidência de que não nos adianta um aperfeiçoamento do modo como pensamos, a necessidade é de *um outro sentido* ao próprio pensamento, de alterarmos os elementos de fundo, sentido no qual se baseia essa forma utilitarista e indiferente de se pensar. Diante da realidade vivida, a pergunta se deslocou e a razão foi levada a desconfiar de si mesma até suas últimas consequências, o que nos lançou à perspectiva da pergunta se seria possível um outro modo de ser em relação a tudo que temos diante de nós.

Veja-se que não estou investindo aqui no abandono da racionalidade, nem defendendo que seria cabível ao homem um modo de ser não racional - nosso movimento no mundo deve-se à racionalidade. O que vou considerar, a exemplo do que fazem Levinas e outros autores como Derrida, é a necessidade de uma outra forma para a razão, na qual se ultrapassem os artifícios egocentrados e indiferentes de um logos que desconhece seus próprios limites prescrevendo ao mundo a eterna redundância de si mesmo.

Como diria Derrida[3], estamos, na verdade, perseguindo um modo de se pensar diferente, um sentido diferente, no qual se possa dar lugar a *um outro*, a um não eu, no qual a razão possa mais ouvir do que falar. Aqui, a crítica aguda do passado nos conduz a *uma outra* postura diante do existir, uma postura muito mais acolhedora e hospitaleira que nos ensina um modo de ser que se deixa muito mais afetar do que determinar sentidos e significados artificiais à própria realidade a partir de si mesma e das proposições ao mundo que elabora na indiferença. A ideia é evitar as armadilhas do logos, as armadilhas do ego que propõe ao mundo esse logos surdo e indiferente que passeia no mundo determinando regras e conceitos que por si mesmos são negadores da própria vida.

[3] DERRIDA, J. **Margens da filosofia**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1991.

Embarcamos aqui num contexto essencialmente reflexivo, ao mesmo tempo em que profundamente esperançoso. Embora a esperança possa ser a pior das armadilhas, evitando ao homem o reconhecimento de si mesmo e sua precariedade, ela nos move. E quando falo na possibilidade de *um outro* em relação ao funcionamento da razão tal como ela se dá no contexto das regras formais e unitárias é porque acredito que possamos inaugurar um modo de pensar onde a desconfiança do erro nos faz ouvir antes que falar. Há nisso certa dimensão pedagógica do próprio tempo e de todas as dores vividas e sentidas que nos ensinam sobre a viabilidade e a possibilidade de seguirmos em outra direção. Não digo, com isso, que percamos os vícios das determinações *a priori*, nem tampouco que percamos o costume de ir às coisas antes dessas virem até nós, mas, a meu ver, há no homem certo vício pelos preconceitos, os quais vamos demorar muito a transformar. No entanto, falo de um caminho em que, ao sabermos da possibilidade do erro, adentramos num modo de ser que se permite afetar antes de traçar diagnósticos, que reconhece que todo pré-julgamento é em si mesmo e por si mesmo um pre/juízo para as relações.

Considerar o mal e a violência de todo e qualquer juízo *a priori* é adentrar num tempo em que as coisas assumem outro contorno, em que essas escapam à totalidade silenciosa dos conceitos, em que se nega ao outro a palavra, e se adentra num tempo de relação e encontro. Quando desconfiamos de nós, quando percebemos que o próprio modo de construção conceitual solipsista traz em si mesmo a barbárie, passamos a funcionar tal como as almas sensíveis dos artistas que, no ímpeto da arte, se deixam afetar e embriagar pelo mundo antes de se impor sobre este, isso a ponto de criar estratégias para burlar a força determinante da consciência e de seus muitos mecanismos. Talvez se esteja falando agora de uma alma mais *ying* e menos *yang*, de um modo de ser no qual se descubra um funcionamento mais hospitaleiro antes que imperialista.

Tudo isso nos conduz à tarefa de pensar a sério sobre nossas próprias escolhas e sobre a organização do mundo que é resultante de nossas deliberações, o que, em se tratando da Educação, que é o foco da minha atenção aqui, conduz à necessária tarefa de pensar

sobre seus pressupostos e seus desdobramentos. E, por isso, se em outros momentos a questão metodológica era o grande foco da Educação, hoje são seus elementos de fundo que nos desafiam. Há que se pensar sobre o significado da Educação numa sociedade que não mais suporta determinadas crenças e verdades, para então pensarmos sobre as estruturas prático/metodológicas de sua efetivação.

Retomo aqui à ideia de sentido e à necessidade de um referencial que nos possa orientar mesmo em meio a toda a fragmentação que consideramos acima, o que em Educação passa pela redefinição do sentido do humano. A Educação exige a demarcação de um sentido claro para seu desdobramento, mesmo que esse sentido assuma em si a não possibilidade de sentido e funcione de modo aberto, como as estruturas rizomáticas propostas por Deleuze e Guattari.

2 A questão do sentido em Levinas e os fundamentos da Educação

> Para a tradição filosófica do Ocidente
> toda espiritualidade pertence à consciência,
> à exposição do ser no saber.
> Levinas. *Autrement qu´être.*[4]

Importa reforçar a ideia de que a Educação é sempre dependente de uma determinada concepção de humano, mesmo que esse sentido não seja explícito, mesmo que ele não seja declarado. Se tomarmos como exemplo as quatro grandes divisões do tempo que hegelianamente se utiliza para organizar nossa História, quer seja: a antiguidade clássica, os aproximados mil anos do medievo, a modernidade e a contemporaneidade, perceberemos essa clara associação entre a Educação e um determinado sentido de humano que paira em cada uma dessas épocas.

Em cada contexto temporal há uma interpretação de humano

[4] LEVINAS, E. **Autrement qu'etre ou au-delà de l'essence**. La Haye: Martinus Nijhoff, 1974. (Doravante AE). p.157.

que se destaca e orienta o processo educativo como um todo. Os gregos antigos, por exemplo, no modo como eles pensavam a organização cósmica, a sociedade e o homem, perceberemos claramente esse fundo significativo que se traduz num modo específico de se compreender e fazer Educação. O que nos chega deles, principalmente pelas mãos de alguns pré-socráticos, bem como de Platão e de Aristóteles, é exatamente o fato de como há nesses uma concepção rígida do humano e da sociedade baseada em regras de fundo natural igualmente rígidas, que vão repercutir num modo extremamente peculiar de pensar a Educação.

Platão, por exemplo, em textos como *Ménon, Protágoras, República e Leis* ao tratar de temas como a doxa, a episteme, a retórica, a dialética, a *mimeses*, a tripartição e imortalidade da alma, a metempsicose e a virtude, e em textos como *Fédon, Teeteto e Fedro,* onde trata da reminiscência, deixa clara sua compreensão da tarefa da Educação dentro do Estado, que não é outra senão orientar e encaminhar na boa direção os órgãos das almas que possuem em si mesmas qualidades específicas pertinentes a funções igualmente específicas. A partir da descrição das virtudes da alma que faz no Livro III da República, na qual os homens são descritos como naturalmente diferentes, com qualidades da alma desiguais, ele valida essa ideia e apresenta argumentos que vão sustentar exatamente essa qualificação da Educação conforme o tipo de sujeito.

Já os estoicos[5], por exemplo, chegam ao ponto de dizer que uma vida boa é a vida sem esperanças e sem temores, ou seja, uma vida reconciliada com o "que é", numa existência que aceita o mundo tal como é, onde o mundo é divino, bom e harmonioso e que para se ter uma vida feliz basta seguir o equilíbrio do *cosmos*. Assim, a Educação acaba sendo a necessária condução dos homens à ordem cósmica, o que muda completamente com o advento do Cristianismo onde a índole dos indivíduos não se mede mais pelos

[5] O estoicismo foi fundado por Zenão de Cítio, quase 300 anos antes de Cristo. Nele se afirmava que todo o universo é corpóreo e governado por um *logos* divino ao qual a alma está identificada. Para os estoicos, a alma faz parte de um todo regido pelas mesmas leis harmoniosas que guiam todas as coisas - *kosmos*.

talentos que possuem, mas pelo uso que fazem destes. E isso é ensinado não por uma ordem cósmica impessoal, mas por um Deus que se fez homem e que encarnado ensina sobre a irmandade entre os homens, no fato de todos serem iguais perante Deus, o que rompe completamente com a visão antiga que sustentava a constituição e organização dos Estados gregos.

A igualdade entre os homens é uma ideia que aparece com o surgimento do Cristianismo e com o fato de este homem ser à imagem e semelhança de Deus. O homem medieval deve, antes da própria razão, colocar sua fé; fé num Outro (Deus) que pensa por ele. Aqui, a Educação seguirá caminhos peculiares de admoestação do corpo para a ascensão das questões superiores inatas da alma, o que é claramente explicitado por Santo Agostinho em *De magistro.*

Numa outra perspectiva, se pularmos agora para outro contexto temporal e olharmos a modernidade, desde seus primeiros idealizadores, passando pelo Renascimento e pelas grandes transformações culturais desse tempo, perceberemos uma nova mudança na concepção de homem que se reflete num novo sentido ao próprio agir educativo. Se no medievo Deus é o centro, se o homem deve prostrar-se diante Dele, se a fé é o argumento por excelência e a admoestação do pecado e o exercício da contemplação são os meios de nos aproximarmos do divino em nós[6], a modernidade vai representar a centralidade na condição humana. Surge aí a concepção de gênio, o maneirismo na arte, e muitos outros movimentos nos quais a singularidade humana vai sendo considerada sem a interferência de um Outro externo que não o próprio indivíduo e sua postura diante da realidade e do mundo.

Na modernidade há o desmoronamento da cosmologia antiga e uma reconfiguração da autoridade espiritual do medievo, isso principalmente por grandes pensadores como Copérnico, Galileu Galilei, Newton, Descartes e Giordano Bruno. Num outro contexto, vai-se agora pensar sobre a idade da Terra, a situação desta em relação ao Sol, o surgimento das espécies e o surgimento

[6] Cf. *De magistro* obra célebre de Santo Agostinho que trata da relação mestre discípulo.

do homem, contexto este de redefinições que reconfiguram o lugar do homem no cosmos.

Nesta breve panorâmica, percebemos três grandes leituras de realidade associadas a três grandes leituras de homem que se refletem em três modos de se pensar a ação educativa: um que diz respeito ao exercício das habilidade e das qualidades intrínsecas próprias da natureza dos indivíduos – no cultivo da aceitação passiva do que é, eliminando a esperança e a criticidade em relação às coisas como elas são; outra que diz respeito ao cultivo de habilidades e à humildade, donde a parábola dos talentos vai representar um ideal e um sentido ao agir educativo, sem perder de vista que o homem é sempre um instrumento do divino; e uma outra que diz respeito exatamente à necessidade da criatividade, da criação de si mesmo e de suas potencialidades. Antiguidade clássica, período medieval e modernidade representam essas três distintas visões de realidade e de homem que desembocam em três dimensões específicas do agir pedagógico.

Considerando agora a contemporaneidade em todo seu contexto de fragmentação e de desagregação, no qual não mais se sustentam as verdades pretéritas erigidas nos três subsequentes contextos temporais, caberia indagar se haveria ainda algum sentido capaz de nos inspirar originalmente a um outro desdobramento do processo educativo. E, nesse caminho, assumo por tarefa pensar sobre o cerne da Educação, seus "porquês" e "para quês"[7], tomando

[7] É importante salientar que a Educação em sua efetividade resulta de três grandes perguntas, qual três grandes focos significativos que imbricados fazem que ela seja o que é, sejam elas: "por quê?" "o que?" e "como?". Nessas três questões estão representadas as dimensões significativas do fazer educativo de um determinado tempo. Na pergunta pelo "por quê?" e seu desdobramento como "para que?", encontra-se o que se pode chamar de preocupação pelo cerne do processo como um todo. O cerne é o núcleo gestor que dá direção, sem ele não adianta pensar sobre as questões metodológicas ou os conteúdos com os quais se intenciona trabalhar. No núcleo está a potência do todo, assim como na semente está a razão de toda a árvore. As outras duas questões, representadas pela questão do "o que?", que remete às temáticas de trabalho, assim como o modo como vamos trabalhar, que está relacionado à questão do "como?", são consideradas a partir do que está estabelecido no núcleo gestor do processo. Entenda-se pelo cerne os objetivos do que se quer alcançar, o que determina a razão de tudo o que se faz. Há assim

por base os referenciais elaborados pela Filosofia da Alteridade de Emmanuel Levinas, principalmente em razão da redefinição do sentido do humano que nela insurge.

A obra de Levinas, em seu início, pode ser caracterizada por dois grandes movimentos argumentativos. De um lado está a critica aguda ao sistema totalitário vigente e a todo o contexto valorativo no qual se nega a diferença e se impõe ao mundo uma determinada regra lógico-ontológica na qual a alteridade se dissolve na identidade do Mesmo; e do outro, está um esforço quase titânico em justificar a tese de que ao homem cabe um modo alternativo de-estar-aí que não propriamente aquele que se definia na tradição centrada na articulação e circunvolução ontológica como condição fundamental. É isso que o leva a uma redefinição clara da condição humana.

Ao criticar a configuração tradicional da consciência, na qual as coisas e os outros são sempre uma representação e uma projeção dos mecanismos de uma razão solitária que se exercita diante do mundo, Levinas adere a um modo de pensar alternativo no qual o fenômeno da relação com o Outro ultrapassa a toda e qualquer previsibilidade que se faça solitariamente, indiciando que antes da pergunta pelo ser haveria já todo um contorno ético fundamental no qual se sustenta a própria relação. Ao considerar fenomenologicamente a relação entre o Mesmo e o Outro, apoiando-se no conceito de infinito de Descartes como meio para demonstrar que a consciência não poderia ela mesma produzir a exterioridade, Levinas vai, aos poucos, erguer uma nova descrição da condição humana, na qual se extrapolam as regras reflexivas que determinavam à realidade, ao mundo e aos outros que se apresentam diante do Mesmo, o eterno resquício solipsista de uma consciência

---

certa ordem nas próprias perguntas que aqui são separadas apenas pelo intento de explicitação, visto que na vida elas andam juntas. O que quero ressaltar é exatamente o fato de que, no contexto educativo, perguntamos antes pelo sentido do processo como um todo, e aqui estamos falando das grandes razões que sustentam esse tipo de atividade entre nós, para apenas depois falarmos nas escolhas dos temas e conteúdos e mesmo na forma como vamos nos posicionar diante desses, o que hoje parece ter perdido sua obviedade.

que é sempre determinante da exterioridade. Desde então, a significação só terá validade quando tecida no campo relacional, e toda imposição de sentido ao mundo fora dessa articulação, acaba por desdobrar-se como indiferença que resulta em barbárie.

A proposta de Levinas é argumentar a favor da exterioridade, no fato de que a subjetividade é capaz de sair de si, descentrar-se, desinteressar-se de si mesma. O que, segundo ele, tem a ver com a possibilidade da metafísica interpretada agora de um outro modo. Levinas chama a relação com o Outro de *metafísica,* na medida em que essa reforça a ideia de um para além, de um algo extraordinário fora do Mesmo e que não faz número com esse. O Outro, que agora não é mais uma simples oposição dialética em relação ao Mesmo, vai se mostrar como presença, rosto; o Outro é a exterioridade absoluta, alteridade, desde a qual se produz no Mesmo a ideia do infinito. E a ideia do infinito, que vai ser por diferentes modos descrita em *Totalidade e infinito*, vai ser agora a marca no Mesmo de uma relação não compreensiva e não sincrônica, de uma relação que extrapola os limites da relação como correlação, que sugere à subjetividade novos contornos. Ao afirmar que o Outro não faz número com o mesmo, que *Eu e tu não são indivíduos de um conceito comum*[8]*,* Levinas vai adentrar num campo discursivo em que as relações são agora configuradas de um modo alternativo ao modo convencional. Ele vai transpor as regras e os imperialismos da consciência que vai ao mundo e determina o que esse é num processo de profunda negação do Outro como alteridade para apresentar a possibilidade de uma nova racionalidade, nesse caso, racionalidade ética.

Ao olhar fenomenologicamente a ideia do infinito em nós, o mais no menos, e considerar que essa ideia só poderia ter sido instaurada a partir do encontro com um Outro que não o Eu, Levinas vai apontar para todo um novo instrumental que expõe a subjetividade ao mundo, mostrando-a aberta e susceptível antes que produtora de sentidos ou possibilidades. A ideia da alteridade, na qual se rompe o fato de que a consciência não poderia projetar algo que não fosse ela mesma, demarca uma disposição singular do

[8] LEVINAS, E. **Totalidade e infinito**. Lisboa: Edições 70, 1988.p.26

homem no mundo que é desconhecida pela metafísica da tradição e pelos termos da ontologia, tal como nos foi apresentada por Heidegger. Para Levinas, a alteridade, o infinito em nós é a marca de um evento extraordinário que extrapola as forças e os interesses do Eu. Há nela a demarcação de uma perspectiva de sentido não mais centrada e fechada em si mesma, desde a qual é possível descrever um novo sentido do *humano*.

Assim, ao perseguir fenomenologicamente a ideia do infinito, Levinas encontra termos de uma subjetividade cuja razão pode ser acolhedora e disponível antes que interessada e aliada a si mesma. Pela ideia do infinito chega-se a novos poderes da própria consciência que apontam agora para uma passividade elementar e fundamental na qual a consciência é capaz de acolher aquilo que não é ela mesma. Isso como um comprometimento ético anterior a tudo e a todo e qualquer movimento *a priori* da própria consciência. Com isso, Levinas ergue a ideia de um novo humanismo e diz que a grande peculiaridade humana no mundo se mostra exatamente como abertura e disponibilidade ao outro, antes que para si, isso como responsabilidade e generosidade. Em outros termos, o humanismo do Outro homem demarca que, se há um sentido do humano, esse sentido é ético.

Disso duas perspectivas se mostram: uma que sugere a consciência em sua forma acolhedora e passiva, hospitaleira e ética, e outra que fala da consciência circunscrita a si mesma, fechada e alinhada apenas com seus próprios interesses, nesse caso, uma consciência agonizante do egoísmo. Levinas não nega a possibilidade do mal ao homem, no entanto, afirma que aí não há o humano. Esse conceito ele reserva para essa disposição de abraços abertos e hospitaleiros ao Outro que é parte da condição homem. A perspectiva de interessamento e egoísmo da qual se desdobra a barbárie e toda a selvageria do mundo seriam decorrentes dessa consciência interessada e indiferente que padece do fechamento e do aprisionamento em si. O mal no mundo seria, dentro dessa perspectiva, fruto dessa consciência aprisionada em si mesma que na busca de sentidos se coloca no mundo indiciando papéis e formas de ser às coisas. E esse modo de ser egoísta, que se exercita

na autonomia reflexiva indiferente à exterioridade, gesta ao mundo um contexto totalitário de negação que dá papéis e rótulos aos seres e às coisas, o que se implanta via negação do que não é ela mesma, o que lança todo o processo num contexto de pura violência.

Nesse sentido, Levinas rompe com o fluxo convencional das filosofias que colocam o saber/compreender como ponto de referência e vértice de toda nossa relação com o mundo e fala agora sobre a transcendência como *trans-ascendência,* e na *metafísica* como aspiração de algo que está para além.[9] Ele "*rejeita a visão tradicional de consciência racional, contesta que a origem da filosofia encontra sua vertente no psiquismo humano entendido como saber – indo até a consciência de si*".[10] Desde então, vai estatuir o sentido a partir dos excessos da carne, no fato de que somos no mundo e que, diante do Outro, somos afetados antes mesmo de qualquer movimento – isso como pura passividade - e a partir daí delineia um sentido que deve permear as próprias instituições. É como se houvesse duas faces do humano e Levinas apontasse para a face ética e afirmasse haver aí a singularidade daquilo que podemos chamar de humano. A outra face interessada ele mesmo chama de "a face do inumano interessado e prisioneiro de si".

Essa demarcação da concretude do Outro, de um conteúdo concreto não mais como uma ideia projetada a partir das elaborações do eu que pensa, abre perspectivas alternativas que ensinam uma nova noção de sentido. E nisso inverte a lógica do amor à sabedoria, que está na base da Filosofia e do próprio processo educativo, propondo como grande tarefa erigir uma sabedoria do amor, uma racionalidade que se ergue já como resposta ao comportamento e aos desafios da vida, da necessária manutenção e salvaguarda da vida como bem maior.

Nisso, a vida descrita não mais a partir do conceito como em Hegel, mas o fato dos conceitos, eles sim, serem decorrentes do encontro com a vida e da necessária escuta ética que se faz *a priori,* sugerem um caminho alternativo à Educação, uma

[9] Cf. TI p. 23
[10] Cf. PIVATTO. **Ética da alteridade**. *In:*. OLIVEIRA, 2000.

nova possibilidade à própria formação humana. A partir dessa redefinição, se poderia pensar agora em instâncias nas quais se possa estar em sintonia com essa face humana que é para além do jogo do ser e da essência. Ao erguer novas possibilidades à Filosofia e às próprias teorias que falam do homem, Levinas ao mesmo tempo dá uma contribuição significativa à Educação, isso pelo fato de convidá-la a assumir agora um novo sentido, um sentido que tem como grande ressonância a potencialização e a reverberação dessa abertura original que falam de um tempo de acolhimento e de hospitalidade. Nisso se poderia agora entender o que significa dizer que o processo educacional precisa ser humanizado.

Dentro dessa perspectiva, a Educação seria responsável por potencializar a face humana do homem, através das mais diferentes estratégias pedagógicas de ensino e de aprendizagem. A Educação estaria ela mesma alinhada a essa necessidade prévia do humano de responder ao Outro ao mesmo tempo em que deve cuidar para não fechar-se e decair em totalidade.

Assim, se a tarefa da Educação, já desde as definições de Jacques Delors, mostra-se como a necessidade de promover o aprender a aprender, o aprender a conviver, o aprender a ser e o aprender a fazer, todas essas atividades vão agora sustentar-se na necessidade de responder eticamente ao mundo e aos Outros, porque a resposta ética é a resposta esperada ao homem como humano.

3 Sobre o ensino de Filosofia e o novo sentido do humano

> *A verdadeira Filosofia é reaprender a ver o mundo.*
> **Merleau-Ponty**.[11]

Dito isso, importa adentrar agora na tarefa específica do ensino de Filosofia. Faço isso salientando, antes, a diferença radical entre o que seja pedagogia e *pedagógica*, o que me vem pelas mãos

[11] MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

de Enrique Dussel no seu terceiro volume, *Erótica e pedagógica,* da coleção *Para uma ética da libertação latino-americana.* Nele, Dussel vai caracterizar cada uma dessas atividades, chamando a atenção para seus contornos peculiares: a primeira (a *pedagogia*) como a ciência do ensinamento e da aprendizagem e suas inter/relações; e a segunda (*pedagógica*) como a parte do saber humano que pensa sobre a significação do aprender e do ensinar, seu sentido maior e sua relevância no contexto cultural e social a partir da perspectiva de que esta é sempre dada numa relação, no mínimo, dual. Nesse cenário, enquanto uma pensa sobre o método propriamente dito, no como ensinar, o modo como se deve proceder e suas tessituras, a outra se ocupa em pensar a relação *face-a-face* entre e mestre/discípulo que vai estar implícita não só na relação professor-aluno, mas na relação médico-psicólogo-doente, filósofo-não filósofo, político-cidadão, entre outras.

A pedagógica expressaria, assim, horizontes de sentido onde nos ocupamos uns dos outros na perspectiva da produção do conhecimento. O que aconteceria não só dentro da relação professor aluno, mas de todo encontro humano em que almejamos a elaboração de pensares, atitudes e reflexões. Desse modo, determinadas áreas do saber e fazer humano, que normalmente não são associadas à Educação, mostrar-se-iam eminentemente pedagógicas em sua essência, pois em seus entremeios mostrariam também tramas de uma perspectiva radical assentada na relação dual mestre/discípulo que lhes significaria. É o caso da Medicina, da Psicologia e do próprio labor filosófico.

Faz-se Filosofia em razão de um outro, para que nele se promova algo, e isso é profundamente pedagógico, mesmo quando não se pensa ainda nas relações da Filosofia com a escola. O filósofo quando pensa, pensa a fim de que suas ideias reverberem, tomem corpo e auxiliem na busca de autenticidade, na busca para que a vida humana dissipe as forças que a trazem para dentro do equívoco e do engano – e aqui teríamos um fim pedagógico como inscrição de sentido elementar, já no horizonte de sentido *primevo,* no qual se desdobraria o próprio amor pela sabedoria. Note-se que não falo ainda da relação entre Filosofia e ensino como normalmente

a entendemos, que não me refiro ainda à relação entre Filosofia e escola, mas do próprio fato de que fazer Filosofia é já estar dentro de um contexto de produção do conhecimento (*poiesis)* que tem como meta a construção de novos pensares e reflexões, assim como de novas posturas e disposições frente ao mundo. A ideia é mostrar que não haveria aí distinção entre o que move o filósofo na produção do conhecimento e o que move um professor em sua sala de aula. Em ambos, o mote é o mesmo, em ambos se está no horizonte da relação mestre/discípulo, que caracteriza a pedagógica, embora com movimentos peculiares e com características distintas de dimensões e amplitude diferenciadas. Assim, podemos afirmar com segurança que se, por um lado, a Filosofia habita o *logos e* o discurso, por outro, está sempre assentada sobre um horizonte de sentido pedagógico, com vistas à promoção de algo.

Numa outra instância, apontar-se-ia agora o fato de que, se o *lugar* que habita está definido, se o discurso é seu território e o *logos* que lhe vivifica nasce dentro de determinadas disposições que a caracterizam como nascida do espanto, da dúvida sistemática, da necessidade de transcender a opinião comum, assim como de gestar e tencionar novas possibilidades de se estar no mundo, tudo isto como *corpus* significativo de um movimento teórico igualmente significativo, não se pode esquecer ainda de sua face temporal/histórica e cultural. E por isso, falaria agora da Filosofia enquanto *topos* e *logos* de um específico sentido do saber humano em sua articulação com instâncias específicas igualmente próprias de um determinado tempo histórico. Isso a fim de adentrar no contexto em que a Filosofia se encontra com os outros muitos processos pedagógicos, e neste ponto adentraria na questão da Filosofia na escola, ou melhor, na Educação. O desafio agora seria discutir esse "corpo" peculiar que se configura entre o *topos e logos* e o lugar/não-lugar histórico e cultural em que esta se manifesta, para assim pensar em como ela pode ser compreendida junto aos processos educativos no que se convencionou chamar de ensino de Filosofia.

Primeiramente, importa considerar que estamos diante de uma área de silêncio. Normalmente silenciamos a esse respeito, isso por não estarmos habituados a perguntar pelo ensino de Filosofia e

muito menos a respeito da Filosofia e de sua relação com as escolas de Ensino Fundamental e Médio, o que, certamente, é fruto de todo um contexto histórico vivido no qual propositalmente se colocou a Filosofia no escanteio. Como sabemos, no Brasil isso se deve a todo um tempo de Ditadura Militar, na qual se retirou dos currículos escolares a Filosofia e a Sociologia – principalmente em razão da ameaça que estas representavam diante das dimensões da ordem e do progresso pretendidos.

A Ditadura Militar deixou um pesado fardo de atraso científico, filosófico, artístico e cultural no Brasil; um fardo de obscurecimento que se reflete no retardo dos aspectos críticos e reflexivos da população. Somos extremamente carentes no contexto da criticidade e engatinhamos quando o assunto é problematizar e discutir com acuidade, e embora haja uma minoria esclarecida, nossa nação está assentada em bolsões de ignorância e de brutalidade. Basta olhar para as ações absolutamente desrespeitosas para com a natureza, o descaso para com o patrimônio histórico e cultural e para a miséria humana que pulula aqui e ali. Grosso modo, enfrentamos um sério problema de infantilidade reflexiva, que se estampa na incapacidade generalizada de exigirmos nossos direitos e de reconhecermos nossos deveres. O que se mostra de modo ainda mais intenso quando pensamos em termos do cenário político brasileiro no qual as eleições refletem o nível de imaturidade e de visão política de grande parte da população.

Note-se que apenas em 11 de agosto de 2006, transcorridas algumas décadas de abertura política, tivemos a homologação do Parecer CEB/CNE nº 38/2006 da lei 9.394/96[12] que instituiu como obrigatória a implementação da Filosofia e da Sociologia nos currículos escolares. Essa obrigatoriedade fez com que não só se desse o espaço merecido a duas áreas fundamentais para a formação humana, como fez com que filósofos e faculdades de

[12] Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (Título I – Da Educação; Título II – Dos princípios e fins da educação nacional; Título III – Do direito à educação e do dever de educar (Art. 6º e 7º); Título IV – Da organização da educação nacional (Art. 8º ao 20); Título V – Dos níveis e das modalidades de educação e ensino (Art. 21 ao 60); e Título VI – (Art. 61,62,64,65 e 67)

Filosofia tivessem que pensar sobre o que fazer na escola; sobre seu papel junto aos outros processos pedagógicos.

É importante considerar que, normalmente, as discussões que se fazem a esse respeito se dão fora da casa filosófica, sendo, em muitos casos, repassada a tarefa aos pedagogos, como se fosse só deles o desafio de pensar sobre o ensino e, nesse caso, sobre o ensino de Filosofia. Normalmente, o que se ouve é que ensino e Educação são questões de didática, de metodologia, de práticas pedagógicas – questões próprias do como ensinar, e que, em razão disso, não seria tarefa dos filósofos pensarem sobre o ensino de Filosofia.

O interessante é que, em sua quase totalidade, os Departamentos e Faculdades de Filosofia no Brasil são igualmente responsáveis pela formação de profissionais que não vão atuar apenas na pesquisa ligada a institutos ou a centros avançados de investigação, e que serão eles os professores de Filosofia nas escolas, tanto no Ensino Fundamental como no Médio. Embora todo filósofo seja, na sua quase totalidade, professor, é como se fosse um demérito, uma descida na escala hierárquica da profissão discutir, debater e se preocupar com a questão. Isso quando não se assume uma postura de absoluto descaso, e aqui falo daqueles que não só se eximem da discussão, como preferem dizer, mesmo sendo professores, que isso não lhes interessa; isso sem esquecer ainda aqueles que assumem uma postura totalmente anti*pedagógica*, cultuando um profundo ostracismo, se fazendo quase inacessíveis. Isso não acontece propriamente por conta da complexidade de suas palavras, mas por um desejo de se tornarem distantes, de não estarem ao alcance – são os que se fazem difíceis e complexos para, deste modo, se sentirem especiais, exóticos e por aí vai.

Considerando que no Brasil, em sua maioria, os cursos de Filosofia são cursos de licenciatura que têm por mote formar profissionais voltados não só ao agir filosófico investigativo e especulativo, mas profissionais capazes de estabelecer meios à aprendizagem, não refletir seriamente sobre a questão do ensino é, no mínimo, irresponsabilidade. Assim, como acreditar que os movimentos de produção do conhecimento baseados na pesquisa e na investigação são suficientes para fazer Educação é ingenuidade,

para não dizer descaso frente a todas as questões que cercam a Educação em nossos dias.

Paira sobre nós uma arraigada e ultrapassada concepção na qual se confunde Educação com transmissão de informação, o que desemboca na ideia de que basta saber Filosofia, acrescente-se a isto, História da Filosofia, para saber-se criar condições para a aprendizagem filosófica. Em muitos casos, a ideia corrente é de que essas duas instâncias são, no fundo, a mesma coisa e que basta ter informação para que, automaticamente, se possa repassá-las e, com isso, instaurar um contexto educativo por excelência – o que é uma grande falácia. E aqui se adentra num contexto de grande confusão que concerne ao fato de associarmos o que seja Educação com processos de transmissão de dados informativos; de erroneamente acharmos que a Educação filosófica se restringe ao repasse de conhecimento de História da Filosofia.

Se olharmos com atenção, todo filósofo é, no fundo, um educador. Platão não seria o exemplo mais radiante de como fazer Filosofia, é também de como fazer Educação, não foi ele o idealizador da grande *academia* grega em terreno dedicado a Atenas (sabedoria), e não foi a academia, por sinal, uma grande exemplo de Educação com seus mestres e seus alunos, assim como o Liceu de Aristóteles fora também uma grande escola? No entanto, o que vai se perceber hoje é que se naquela época fazer Filosofia era sinônimo de fazer Educação, hoje, essa correlação imediata se rompeu e as coisas se dão de outro modo. Isso acontece principalmente porque o que se entende por Educação mudou, e o modo como se faz Filosofia hoje se transformou muito.

Atualmente, em Educação, se fala na perspectiva do estímulo de habilidades e de competências, na dimensão de respeito à liberdade de todas as formas de ser no mundo, isso considerando diferentes imersões em diferentes instâncias do conhecimento. Rompeu-se a unicidade do saber e este se especializou e se pulverizou, apresentando diferentes necessidades e possibilidades, e hoje, o que se pensa e fala em Educação é exatamente a necessidade da formação do homem integral, cuja visão de mundo e de realidade

se dê sob diferentes perspectivas. Por isso caminhamos para a inter e trans/disciplinaridade.

A diferenciação das áreas e sua valorização na formação dos indivíduos nos colocou diante do fato de que educar não é criar prosélitos, o que vai desembocar no fato de que os processos pedagógicos em Filosofia não podem ter como única meta a formação de filósofos. Há que se fazer Filosofia, ou melhor, saber instaurar processos pedagógicos em Filosofia para quem não deseja ser filósofo. E a necessidade de se trabalhar Filosofia para não filósofos, assim como uma ciência para não cientistas ou uma Matemática para não matemáticos, foi o que nos remeteu à necessidade de pensar o "por quê" e o "para quê" de cada uma delas dentro do contexto educativo. Via complexidade, a Filosofia foi convidada a mergulhar num universo onde o que interessa não é apenas um tipo de habilidade, mas múltiplas habilidades. Fala-se numa escola, ao menos a de Ensino Fundamental e Médio, formadora de homens e mulheres plenos, com visões múltiplas e não uma escola de filósofos. Essa é a grande questão.

A partir disso, a Filosofia teve que pensar sobre que tipo de movimentos dela mesma seriam úteis dentro da perspectiva da formação dos indivíduos das mais diferentes áreas. E aqui se suplantou o mero interesse por conteúdos para se falar em movimentos da própria área do conhecimento que sejam capazes de fomentar habilidades e competências. Por isso, fazer Filosofia ou saber produzir Filosofia não significa mais saber necessariamente instaurar processos de ensino e de aprendizagem promotores do que hoje se pensa ser a Educação ou o ensino. Sabemos da não rara existência de ótimos pesquisadores que são péssimos educadores e professores desastrados. Saber instaurar processos pedagógicos capazes de criar um determinado contexto educativo, em nosso caso característico do processo de Educação filosófica, exige muito mais do que o conhecimento de uma determinada área. Para instaurar um contexto educativo, há que se ter mais do que uma boa bagagem cultural acumulada.

Como se pode perceber, há aqui um número significativo de elementos que, por sua sinuosidade, exigem atenção, e para discuti-

los farei em itens a defesa dos meus argumentos, pois penso, desta forma, torná-los mais palpáveis – mais pedagógicos.

1. Assumir a responsabilidade pela Educação: A primeira grande tarefa seria reconhecer que a discussão sobre o ensino da Filosofia, tanto no que concerne a seus fins e possibilidades, como a seu desdobramento metodológico, é uma tarefa que cabe também aos filósofos. É deles a tarefa de pensar sobre essas questões. Relegar aos pedagogos a responsabilidade por essa empreitada é desconhecer que estes não têm condições de deliberar sobre os movimentos do que é fazer Filosofia, e isso acontece por eles estarem de fora do próprio processo da área como um todo. Embora possamos trabalhar em parceria, embora a discussão e a interação sejam aqui fundamentais e estes últimos sejam especialistas nos processo de *ensinagem* e *aprendizagem*, não é deles a tarefa de definir o sentido que será dado ao trabalho. Essa tarefa só pode ser feita por quem vive de dentro a dinamicidade de um determinado processo.

Não há como eximir-se do fato de que deve partir de dentro da própria área do saber a discussão sobre sua articulação mais estreita com a prática pedagógica. Assim, como as ciências ou a própria literatura e as artes já fazem há algum tempo, temos que pensar sobre o sentido da Filosofia em sua disposição mais direta junto à Educação. E aqui não me refino tanto à sutil ligação entre Filosofia e *pedagógica* que apontei logo no início do texto, lá o que pretendi foi apenas demonstrar como os trabalhos, nas mais diferentes áreas do saber humano, estão dispostos sobre um fundo de sentido educativo elementar por conta de como se estruturam diante do viver humano, ao que me refiro agora é exatamente à aproximação direta entre Filosofia/ensino/escola.

Há que se pensar desde dentro do agir filosófico, dos seus movimentos, dos seus desafios, das suas contrações e pulsões o que se deseja fazer junto às diferentes instâncias educativas e junto às pessoas de um modo geral, junto aos não filósofos. Ou filosofamos só para os filósofos? A idéia é pensar, a exemplo dos que faz a Filosofia com crianças, numa forma adaptada e distendida do desdobramento da Filosofia de acordo com a maturidade intelectiva

dos que com ela lidam. Há que se pensar no que move a Filosofia em sua raiz e é a isso que o trabalho na escola deve estar conectado.

2. Saber filosófico e saber pedagógico: E por isso importa discutir a diferença dos processos de produção do conhecimento filosófico e da própria atitude pedagógica em Filosofia, pois, normalmente, costumamos confundir ambas as coisas.

A especulação filosófica no que concerne à articulação e à análise conceitual, ao trato com teorias e categorias que está na base da produção do conhecimento em Filosofia, não significa por si mesma que se saiba instituir e promover a pedagógica que falamos. Produzir conhecimento, no campo específico da Filosofia, hoje, não é de forma alguma sinônimo de saber criar condições pedagógicas nas quais se instaura o que comumente chamamos de Educação. Veja que aqui estou chamando a atenção agora ao próprio modo de fazer.

3. A questão do sentido da pedagógica na Filosofia: E aqui podemos falar agora do sentido da própria pedagógica, não como modo de fazer, mas como corpo de significação. A meu ver, haveria duas possíveis dimensões de sentido: uma que trata de uma imersão passiva na cultura – reprodução e distensão ao máximo do já conhecido; e outra que tem a ver com o fazer Educação com pretensões do que ainda há por vir. Em outras palavras, haveria a possibilidade de permanecermos na reverberação do já conhecido, apenas "ruminando" o que já foi dito, e aqui o fazer Filosofia na escola significaria a reprodução de idéias já pensadas; ou podemos ainda mergulhar num universo de especulação, de problematização da realidade com vistas a um outro tempo e a uma outra realidade – falo aqui de uma fazer Filosofia como fazer transgressão – *poiesis* . Ter-se-ia assim a possibilidade de uma Filosofia na escola voltada à transcendência, à criticidade, à suspeita, e um outro caminho pleno de repetições e de adequações.

4. Ensino e transmissão de informação: Em *Pedagogia do Oprimido* o filósofo/pedagogo pernambucano Paulo Freire, considera a impossibilidade de ensinarmos ou educarmos alguém. Para ele, a Educação se dá na comunhão entre indivíduos que se debruçam de forma crítica e reflexiva sobre o mundo e suas muitas

demandas. Para Freire, educar significa a instauração de processos respeitosos e éticos, onde o outro é convidado, estimulado e provocado a pensar e a construir seus próprios saberes, sem que nisso se adentre em relativismo. Paulo Freire está se referindo ao fato de que não existem conceitos puros, que estes são significados e que para serem significados eles estão sempre em consonância com o mundo humano nos quais reverberam. Em outras palavras, Freire não acredita em *tábulas rasas,* ou em processos baseados em prescrições.

Deste então, rompe-se a confusão entre Educação e transmissão de informação. Não há como sorver simplesmente uma informação, é preciso instaurar processos de ensino coadunados com processos de aprendizagem onde a informação esteja aliada a um outro conjunto de elementos que a significam. Baseado em Piaget, o que Freire vai considerar é que os saberes são construções e elaborações, e não meros elementos que foram sorvidos por processos *osmóticos*. Abre-se aqui a perspectiva da criticidade, da problematização da realidade em meio à troca, à comunhão e ao diálogo.

A provocação mútua dos diferentes que se encontram e debruçam num determinado problema cria condições efetivas para a construção do conhecimento e para a promoção de habilidades e competências que juntas consolidarão um homem capaz de interagir de forma plena com seu meio. Isso fez com que as ciências, de um modo geral, que também se preocupam com o ensino atrelado a suas especificidades, aprendessem que aquilo que estas fazem, como especulação pura na solidão dos laboratórios, não seria a mesma coisa que se deveria fazer nas escolas. Antes mesmo da Filosofia, a ciência descobriu que a ciência do cientista não era a mesma ciência que se fazia na escola.

Aos poucos as áreas do conhecimento tomam ciência de que o que se faz enquanto linguistas, geógrafos e matemáticos não é a mesma coisa que faz um professor de línguas, um professor de Geografia e ou de Matemática, assim como o que faz um professor de Filosofia não é o mesmo que faz o filósofo no ato de filosofar.

5. O ensino de Filosofia e a escola: A grande questão é que não pode o filósofo fazer na escola o que ele faz e pretende fazer diante da sua escrivaninha e de seus livros, isso seria um desastre. A idéia é perceber que a Filosofia na escola tem uma responsabilidade específica, que seja: criar condições ao próprio pensamento apurado a respeito de certos movimentos e sentidos que são singulares ao fazer filosófico. Falo aqui da inquietação, da insatisfação e inconformidade diante das regras e estruturas estabelecidas; falo da necessidade da pergunta, da busca e da investigação sobre o próprio sentido da realidade, do conhecimento, da verdade e do mundo, assim como do lidar conceitual, do lidar com o dito, com a racionalidade em seus movimentos de descrição, justificação e argumentação.

Enfim, a Filosofia na escola, muito mais do que repassar ou iniciar os alunos numa ou noutra corrente de pensamento, numa ou noutra forma de desdobramento da própria Filosofia, deveria primar por fazer reverberar os grandes elementos de fundo que a singularizam. Falo aqui do fermento do próprio agir filosófico que tem na dúvida, no olhar apurado, nas tensões conceituais seu grande mote. Nesse sentido, a Filosofia contribuiria com a formação do homem integral, ou seja, de homens e mulheres com habilidades múltiplas.

Assim:

a. Haveríamos de fomentar na escola os elementos de fundo que sustentam o labor filosófico. A ideia é fomentar o pensamento apurado dentro de uma perspectiva argumentativa; trabalhar conceitos em meio a movimentos discursivos e justificativos; desdobrar sentidos e significados à realidade decorrentes da contração argumentativa; tatear o real em suas muitas faces buscando sempre o extraordinário e o não convencional. Nesse ponto, a defesa é pelo estímulo de habilidades e de competências específicas que dizem sobre uma forma filosófica de responder aos muitos desafios da vida.

b. Haveríamos ainda de convidar os alunos a experimentarem diferentes movimentos da própria Filosofia, para que estes percebam as articulações múltiplas do próprio pensamento e da reflexão realizada por outros em outros tempos. A ideia é fomentar a pluralidade de perspectivas, a diversidade de discursos e de ditos filosóficos.

c. Haveríamos de convidar os alunos aos primeiros passos da investigação e às primeiras conexões ao sentido maior que fomenta o *modus operandi* do que se entende por Filosofia hoje.

Todas essas questões não devem, no entanto, dar as costas ao fato de que na escola devemos partir dos problemas e necessidades dos alunos, dos seus interesses, de seu universo significativo, sem isso não se estabelecem conexões nem pontes, tudo que se diz e se escuta torna-se mero jogo de palavras sem sentido e sem reverberação. E aqui falo de se respeitar as teorias da aprendizagem que apontam para a importância do respeito ao amadurecimento intelectivo, às questões culturais e sociais das pessoas e aos grupos para os quais se direciona o processo pedagógico. Os alunos não são *tábulas rasas,* não podemos agir desconectados do fato de que fazer Educação é estar conectado ao mundo, a seus desafios e dramas, o que só é um problema para quem se desconectou da realidade – ou toda a Filosofia não parte da vida? Ou toda a Filosofia não é sempre um dito do viver, direcionado para quem vive, seja ele de que idade for?

6. Educação na era ética: Vivemos tempos de uma mudança profunda no eixo orientador do processo pedagógico como um todo, num deslocamento do que se convencionou chamar de amor pela sabedoria, para o que se pode agora visualizar como sabedoria do amor de uma ciência e de uma Filosofia voltadas a todo um outro contexto de sentidos à vida humana. Isso por termos atrás de nós a dura bagagem de um tempo onde saber e racionalidade tornaram-se sinônimos de barbárie e de violência.

Daí precisarmos entrelaçar definitivamente o trabalho pedagógico com o desafio ético, não só na postura dos professores

e professoras, mas no modo como lemos a bagagem cultural acumulada e o modo como organizamos curricularmente as escolas. Olhar para os currículos das escolas é se encontrar já com esse desafio, e aqui falo na ética como fio condutor do agir pedagógico, ética traduzida como desafio de responsabilidade e da justiça como vimos anteriormente na discussão de Levinas. A ética deve aqui tornar-se ponto de referência para a busca do saber sabido e para a compreensão dos problemas existentes.

Assim, há que se pensar uma escola em que a pretensão por justiça e pela responsabilidade, como grandes desafios humanos, são já elementos de referência para professores e professoras organizarem suas atividades e seus currículos. Não falo, no entanto, de uma escola ideológica, mas de uma escola que esteja sintonizada com uma nova leitura do que é o humano.

E aqui se pode fazer a projeção de uma escola que coloca como ponto de referência ao aprender o desafio ético de como podemos responder eticamente ao mundo, aos outros, e a nós mesmos, e, por isso, há a necessidade da pesquisa, da abertura reflexiva e do diálogo. A pretensão de sentido que se configura quando colocamos a ética no papel primeiro aí, vai repercutir na forma de como se organiza a Educação.

Não há como falar aqui em formatação, adequação, adestramento, manipulação, mas promoção, diálogo, troca, reflexão, pensar crítico e reflexivo, interação não indiferente com o mundo e com os outros. Dentro desse contexto, a idéia é fazer da Educação *espaço de abertura*[13] aos saberes sabidos dos alunos e a suas necessidades, para, do confronto problematizador destes, estimular-se o pensar adiante e a racionalidade. Daí dizer-se que a escola é uma instância de abertura para a problematização do mundo e de si mesmo, onde se aprende a aprender com o outro, no diálogo, na troca e na comunhão.

Por isso, da necessidade de se conhecer profundamente o que se faz. Em Educação não basta o domínio de uma determinada área

[13] Construo em alguns artigos já publicados no Brasil a idéia da educação como espaço de abertura ao novo.

do conhecimento ou de uma determinada técnica ou metodologia. Estamos aqui no terreno do *vir a ser,* em que toda escola, desde sua organização física, passando pelo tipo de conhecimentos que lida, pela dimensão metodológica e pelos objetivos e porquês que lhe dão sustentação, reflete um determinado caráter político que a justifica. Transcende-se nisso a mera esfera do fazer para adentrar na esfera do poder ser, em que os conhecimentos científico/ filosófico/tecnológicos são postos agora a serviço do constituir ético do humano.

Referências

ADORNO, Theodor ; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

DELORS (org.). **Educação um tesouro a descobrir**. UNESCO, 1998.

DERRIDA, J. **Margens da filosofia**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1991.
DUSSEL, Enrique. **Para uma ética da libertação latino-americana:** Erótica e pedagógica. São Paulo: Edições Loyola, 1982. Vol. III

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LEVINAS. **Humanismo do outro homem**. Vozes, Petrópolis - RJ (1993).

_____. Levinas, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Lisboa: Edições 70, 1980.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SAYÃO, S. A educação e a necessidade de novos territórios existenciais ao humano. *In:* SARDI (org.) **Filosofia e sociedade**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

Filosofia como modo de vida e a face psicagógica da educação filosófica: alguns contrapontos à tradição filosófica na qual tem se fundado o ensino de Filosofia

Prof. Dr. Pedro Angelo Pagni

Os cursos de Filosofia, no Brasil, têm oferecido uma qualificação profissional dos professores dessa disciplina bastante marcada pelo aprendizado de sua historiografia, da Lógica e da Filosofia das Ciências, com algumas aproximações da Filosofia da Mente, quando não da Filosofia Política. Têm priorizado, dessa forma, uma tradição que muito aproxima esse campo disciplinar de uma série de princípios científicos que legitimam a Filosofia no âmbito acadêmico e o seu ensino na escola. Ainda que essa tradição não postule a absorção da Filosofia pelas ciências, tornando-se uma delas, ela não deixa de postular a sua circunscrição a um rol de problemas, a história intelectual a qual se restringe, a temporalidade e a verdade à qual aspira, delineando uma especificidade que se impõe sobre outras tradições, como aquelas que postulam a prática filosófica no mundo e como um modo da vida.

O ensino dessa disciplina – sobretudo, a partir do Ensino Médio – parece ter seguido essa tradição imperante, porém, não sem alguma dificuldade. Ao menos no Brasil, os debates sobre o ensino da Filosofia se concentraram em torno da discussão do para que ensinar os textos clássicos desse campo, de como os alunos poderiam apreender algumas de suas ideias, temas ou problemas de modo significativo para a sua qualificação profissional e para a sua formação, mesmo numa época em que essa expressão teria se tornado *démodé* e sinônimo de transmissão da informação na educação escolar.

Buscou-se elaborar, desse ponto de vista, uma didática que pudesse transpor essas dificuldades, quase sempre sem se interpelar aos propósitos da tradição filosófica na qual se funda essa concepção de Filosofia e de seu ensino, a sua compatibilidade com os fins formativos e a sua consequência com modos de ensinar e de aprender disponíveis. Uma didática que, quase sempre, reitera os pressupostos dessa tradição para ser considerada ela mesma acadêmica e digna de ser objeto de discussão na universidade, muitas vezes, se aliando à Pedagogia e, mais especificamente, com a Filosofia da Educação para ser considerada "legítima".

A justificativa para tal aliança seria a de que a Filosofia compreenderia o ensino de Filosofia como um problema menor, não filosófico, porque estritamente pedagógico. Por sua vez, embora tenha efetivamente existido maior possibilidade para abordar o assunto no âmbito da Filosofia da Educação, raramente a sua abordagem tem sido desenvolvida de outro ponto de vista, senão daquele que insiste em reiterar a tradição preponderante da Filosofia, anteriormente mencionada, e de uma perspectiva clássica na qual a Pedagogia busca inspiração, quando não se fundamenta, para calcar seus saberes e práticas em um meta-discurso da formação humana, mesmo quando este já perdeu completamente sua credibilidade, com a restrição da educação a um mero exercício de qualificação profissional.

Para essa sua configuração atual, tal metadiscurso tem servido para dissociar ainda mais o discurso enunciado do sujeito que o enuncia, sem dar o lastro ético àquele e exigir deste a honestidade necessária para integrá-los. O que parece ser prioritário, no presente, é mais colocar em circulação esse discurso filosófico enunciado para, ao ser transmitido, desenvolver as competências para o aprendizado de determinados tipos de habilidades por intermédio do ensino, do que instigar a experimentação da formação de atitudes diante da vida e a tomada de posições perante o mundo. Por isso, ainda se ouve, com bastante frequência, os discursos sobre a eventual criticidade do aprendizado dos conteúdos da Filosofia e a sua aspiração em assumir o papel da formação para a cidadania nos currículos escolares.

Desse modo, delega-se a essa disciplina uma responsabilidade que, se por um lado a valoriza, por outro a extrapola, já que os campos que a compõem (na tradicional divisão entre lógica, Ética, História da Filosofia, etc.) se associam a um modelo de formação que efetivamente é anacrônico ao tempo presente e às condições da escola na atualidade.

Diante dessa situação, a Filosofia da Educação com a qual o ensino de Filosofia busca legitimidade parece apenas oferecê-la se for por intermédio de certa crítica, da explicitação desse anacronismo, da incompatibilidade do sujeito atual que o enuncia com o discurso formativo propagado e dos limites de sua consequência para uma didática do ensino da Filosofia no currículo escolar. Sem dúvida, essa é uma tarefa que a Filosofia da Educação já vem desempenhando, nessa interface que estabelece, no Brasil, com as discussões sobre o ensino de Filosofia. No entanto, essa tarefa ainda me parece insuficiente, já que poderia ir um pouco além, dado a sua familiaridade com a Filosofia Contemporânea, assim como propor um movimento que, mesmo que não se oponha ao discurso filosófico concebido por essa tradição, o redimensione. Para tal propósito, entendo ser necessário que a Filosofia da Educação se reporte a outras tradições da própria Filosofia, de sua história, e que, no presente, poderia ser atualizada e, estrategicamente, desempenhar um papel político importante.

Ao menos para mim que *não sou formalmente filósofo* ou, como se diz, "filósofo de formação", penso que retomar no presente a Filosofia como um modo de vida ou como uma arte de viver, nos termos em que o último Foucault a apresentou, parece-me não somente cumprir esse papel, como também redimensionar o que se entende por discurso filosófico, trazendo implicações bastante instigantes ao ensino de Filosofia. Por isso, proponho-me a abordar neste ensaio algumas diferenças entre a constituição da Filosofia acadêmica e de seu ensino e as tradições que a conceberam como modo vida, elegendo o exercício espiritual e a experimentação de si como essenciais à Filosofia.

Para tanto, recorrerei aos últimos cursos e livros em que se encontra essa interpretação de Michel Foucault e, principalmente,

a uma de suas fontes importantes da História da Filosofia, Pierre Hadot, para caracterizar o que seria a emergência dessa tradição que concebe a Filosofia como modo de vida, e para depreender daí uma educação filosófica capaz de se contrapor à atual configuração acadêmica da Filosofia e de seu ensino na escola de nível médio.

Nas divergências entre os projetos de Hadot e de Foucault em relação à educação filosófica, podem se observar duas alternativas à restrição desta última ao ensino, tal como pressuposto nas discussões sobre o ensino de Filosofia. Seguindo Foucault, defenderei neste ensaio que, mesmo que se postule uma Filosofia como modo de vida, a (trans)form-ação necessária para a sua assunção requer o aprendizado e a transmissão do discurso filosófico, porém, vendo-o como um meio para a arte de viver, antes do que um fim em si mesmo, e enunciando-o em sintonia com o sujeito que o perfaz, no sentido de um dizer veraz, que emerge de um *ethos*.

Argumentarei que a arte de viver lança um desafio crucial para o ensino de Filosofia: se *despedagogizar*, senão revertendo o acento no caráter pedagógico que parece preponderar desde a modernidade, ao menos provocando um deslocamento nas discussões a seu respeito. Dessa forma, gostaria de problematizar neste ensaio as atuais tradições sobre a Filosofia e o seu ensino a partir da tradição da Filosofia como modo de vida e da educação filosófica, buscando na experiência antiga um conjunto de noções que as caracteriza como um preparo ético e político para o seu exercício na vida pública.

Especificamente, pretendo sugerir dois caminhos diversos à educação filosófica e alguns paradoxos comuns que esta apresenta ao ensino de Filosofia na atualidade, dando o que pensar aos professores dessa disciplina.

Contrapontos à Filosofia acadêmica e a seu ensino a partir da experiência antiga

Pierre Hadot (2002; 2009) considera que a tendência da Filosofia e da educação filosófica que se deu mediante formas de espiritualidade e de práticas como aquelas que constituem os

exercícios espirituais[1] teria se perdido na medida em que a sua acepção como forma de vida, como terapia e como diálogo (interno e externo) foram parcialmente abandonadas, deixando espaço para os discursos impessoais e meramente formais, que circulam na comunidade acadêmica. Esse discurso, chamado de filosófico, teria aberto mão de sua vivacidade para buscar uma novidade em si mesma, como diz Hadot (2009), para se restringir à criação de um novo sistema ou a uma originalidade conferida apenas pela sua complexidade, acessível somente a um auditório ou público especializado. Para esse autor, ainda, a construção mais ou menos hábil de um edifício conceitual teria se convertido em um fim em si mesmo, concorrendo para que a Filosofia se alheasse cada vez mais da vida concreta dos homens e, historicamente, se institucionalizasse nas universidades.

[1] Os exercícios espirituais caracterizam-se, segundo Hadot (2002, p. 139), como um conjunto de práticas que, ao invés de complementar a teoria abstrata com a qual se confundiu a Filosofia e o discurso exterior no qual consistiu o seu ensino, compreendem fórmulas e um discurso interior que mudam a disposição do indivíduo, formando-o antes do que apenas o informando. Em geral, decorrem de uma resposta a uma pergunta, mesmo na sua relação com método de ensino escolar, pois, primeiro, eles ensinam a raciocinar e também fazer com que o objeto da investigação se torne familiar e conatural, auxiliando a interiorizar uma forma de saber; segundo, provocam a dúvida e, inclusive, uma emoção, uma mordedura; terceiro, exigem uma ascese, isto é, está obrigado a submeter-se a determinadas regras como a que reconhece ao outro o direito de expressar-se, o equívoco das próprias opiniões quando o que expressa é evidente e a norma do logos, isto é, do discurso objetivo, dependendo dessa forma do auditor. Nesse sentido, os exercícios espirituais não seriam práticas egoístas; ao contrário, eles estão destinados a desfazer-se do egoísmo, especialmente, aquele provocado pela atração dos prazeres e do corpo, tal como os filósofos sempre o fizeram, como um esforço para desprender-se do eu parcial e passional para elevar-se ao eu superior. A partir do momento que se exige subordinação à razão, os exercícios espirituais praticamente obrigam os indivíduos a renunciar ao seu egoísmo, estamos praticamente obrigados a renunciar ao egoísmo para, ao ocupar-se com outro, assumir a ocupação de si. O que não significa preocupar-se com seu próprio bem-estar, mas com o que se realmente é, com a identidade da razão e com o divino, exigindo disciplina do desejo, da ação e do juízo. A disciplina da ação comporta o bem comum, enquanto que a disciplina do desejo cultiva virtudes como as da amizade e a do juízo como a prudência.

Dessa perspectiva de institucionalização, ao almejar apenas a preparação dos alunos para o estudo de um programa acadêmico que lhes permitiria a obtenção de um título ou de uma carreira profissional, a Filosofia e o seu ensino cada vez mais abandonaram o seu sentido formativo para se restringir a uma função meramente informativa e à transmissão de uma tradição aos alunos que, em tese, garantiriam o exercício de um ofício. Assim, a Filosofia teria abandonado a sua articulação à vida e à comunidade na qual se assentou a Filosofia Antiga para que, na contemporaneidade, se tornasse "um discurso sobre o discurso" e o seu ensino, por assim dizer, uma transmissão dessa replicação do discurso, denominado de filosófico, destinada, ao mesmo tempo "a todos, isto é, a ninguém" (HADOT, 2009, p. 108).

De acordo com Hadot, teria ocorrido um eclipse da Filosofia entre os polos do discurso com o da ação, do exterior com o do interior. Isso porque, em sua acepção, todo discurso filosófico comportaria um esforço para "colocar-se em determinadas disposições interiores" (2009, p. 108), correspondendo a um ensino dispensado na escola, à vida filosófica, à comunidade da vida institucional que implica determinado gênero de vida, a uma direção espiritual específica e, portanto, a uma formação do público ao qual se destina. Se, por um lado, esse discurso teria se inspirado pela transmissão de um saber abstrato e formal, sem impulsionar o indivíduo a viver sua Filosofia e obrigando-o a acatar os dogmas anteriores, por outro, raramente, seria puramente teórico, assumindo a forma de exercício, seja mediante o diálogo ou outras formas retóricas, que dispõem os indivíduos a viver, como postulado pela Filosofia Antiga.

Essa tensão também guardaria seus resquícios na modernidade e na contemporaneidade, ainda que a tradição preponderante do discurso filosófico e de sua transmissão pelo ensino não fosse essa. O que esse historiador da Filosofia parece postular, então, para a Filosofia e o seu ensino na atualidade, não é retomar a forma dialógica da Filosofia Antiga, que só seria possível artificialmente, tal como se vem desenvolvendo algumas perspectivas hermenêuticas contemporâneas desde o século XIX. Mas, é buscar na Filosofia como modo de vida, em seu assentimento

pela interpretação dos textos da Filosofia antiga e em seus resquícios nas obras de filósofos modernos e contemporâneos outra tradição de pensamento que instiga um comprometimento do dito com o praticado e a dotação de uma disposição a transformar a vida daquele que desenvolve essa prática e expressa esse discurso chamado de filosófico.

É por meio da elucidação daquilo que denomina de exercícios espirituais, isto é, "uma prática voluntária, pessoal, destinada a operar uma transformação no indivíduo, uma transformação de si" (HADOT, 2002, p. 137-138), nos quais se centra essa outra tradição filosófica que compreende a Filosofia como modo de vida, que busca conferir um sentido formativo da Filosofia que, antes do que pedagógico, contém um traço *psicagógico*, é possível dizer.

Para isso, parece ser necessário retomar essa noção evidenciada nos últimos cursos de Michel Foucault. Na interpretação de Foucault, a Pedagogia consiste "na transmissão de uma verdade que tem por função dotar um sujeito qualquer de aptidões, capacidades, saberes, etc." (2004a, p. 493) que antes não os possuíam e que, mediante tal transmissão, passará a possuí-los. Por *psicagogia*, Foucault interpreta "a transmissão de uma verdade que tem por função [...] modificar o modo de ser do sujeito a quem nos endereçamos" (2004a, p. 493), e não simplesmente dotá-lo de aptidões, de capacidades, de saberes, etc., que não possuem.

Não saberia dizer se a interpretação de Pierre Hadot sobre a Filosofia Antiga endossaria essa análise feita por Michel Foucault. O que se pode dizer é que, ao menos nas críticas que aquele dirige à interpretação deste acerca da chamada experiência antiga, apresentada em outra ocasião (PAGNI, 2012), nenhuma objeção a esse ponto se observa. E, se Foucault chegou a tal análise, foi graças à inspiração das leituras da obra de Pierre Hadot, de outros historiadores e do que depreendeu das próprias fontes da Filosofia Antiga. Por esses motivos, tomarei essa noção de *psicagogia* e de *pedagogia* como algo compartido por eles acerca da experiência antiga.

Proponho essa chave de leitura porque, se tomarmos essas noções, parece ser possível dizer que a maior parte das discussões

atuais sobre o ensino de Filosofia se restringe ao âmbito da face pedagógica da educação filosófica, por assim dizer, ignorando uma eventual dimensão *psicagógica* da formação do filósofo ao qual aspira. Para ser mais preciso, a maior parte das discussões que decorre dessa temática nos últimos anos, como salientou Gelamo (2009), centra-se em uma série de questões sobre a importância dessa disciplina, os aspectos didáticos e metodológicos dessa atividade ou, em uma palavra, a sua dimensão pedagógica. Afinal, parte significativa das discussões sobre o ensino de Filosofia, ainda, quando querem situar historicamente os problemas que o cercam em relação a seus fins, costuma remeter a sua proveniência ao embate do aprender a pensar e do ensinar a História da Filosofia postulados, respectivamente, por Kant e por Hegel, algumas vezes polemizando essas tradições a partir das críticas de Nietzsche[2].

Subsequentemente, em seu desenvolvimento, observa-se um privilégio das discussões sobre o tema na interpretação rigorosa dos textos, mediante um método que se pauta, seja na análise de sua estrutura, com o objetivo de apreender as proposições expressas deliberadamente pelo seu filósofo e o lugar que ocupa num tempo lógico, nos termos apontados por Goldshimidt (1963); seja que se erige a partir de sua exegese, com o propósito de sua compreensão de como se situa no contexto histórico e, diante da consciência assumida por seu autor, como ela possibilita certa autocompreensão no presente, segundo o modo como Gadamer (1984) interpreta a hermenêutica.

Em ambos os casos o que se verifica é o esboço de tentativas deliberadas por parte desses autores que, seguindo proposições da própria obra hegeliana, almejam desprender de uma concepção que aproximaria a Filosofia da tradição que a compreende como um modo de viver, assim como uma busca de romper efetivamente com ela. Isso porque consideram que essa tradição alinhavaria a Filosofia à Teologia, ao misticismo e às formas arcaicas das quais

[2] Em outra ocasião, fiz também esse percurso, reconstruindo o significado desse aprendizado do pensar e do ensino desse saber particular no pensamento desses filósofos modernos, cotejando alguns de seus textos sobre o assunto e problematizando-os a partir do pensamento de Nietzsche (PAGNI, 2002).

necessitariam se livrar, no presente, para integrá-la ao movimento que a aproximaria das ciências e, particularmente, dos debates em torno do que seriam as Ciências do Homem e como ela se situaria nesse âmbito, onde finalmente poderia conquistar o seu abrigo e a sua legitimidade, buscada desde meados do século XX, como disciplina acadêmica ou universitária.

O que se nota na remissão à educação filosófica pressuposta pela Filosofia como modo de vida, desenvolvida por Pierre Hadot, também, é que o seu sentido *psicagógico* é acentuado, auxiliando-nos a estabelecer um contraponto ao caminho tomado na atualidade pela Filosofia acadêmica e pelo seu ensino na escola. Um contraponto que, diga-se de passagem, se assenta em argumentos e em um projeto político-filosófico distinto do de Foucault, como veremos a seguir, mas que torna possível com este último alguns paralelos.

Perspectivas distintas de educação filosófica

Pierre Hadot procura demonstrar que as obras da antiguidade não se propunham a expor um sistema como almejado pela prática filosófica desde a modernidade, pela sua instituição nas universidades e pela prática escolar de seu ensino. Embora buscassem uma prática que para ser filosófica deveria ser sistemática, os filósofos da antiguidade não se atinham apenas à criação e à transmissão de uma doutrina, mas a um trabalho de sistematização, de racionalização, de ascese, por meio dos exercícios espirituais, em vista a que encontrassem um sentido para sua própria vida e se posicionassem em um lugar no *cosmos*.

No que se refere mais especificamente à educação filosófica, "o filósofo queria fazer trabalhar os espíritos de seus leitores ou auditores para colocá-los em uma disposição determinada" (HADOT, 2009, p. 99), qual seja, a de um trabalho sobre si que os fizesse encontrar um sentido para a sua própria vida e um lugar na *pólis* e no *cosmos*.

Mesmo que a oralidade e a dialogicidade tenham sido abandonadas pelo uso do discurso filosófico atual e pela sua exposição como sinônimo de explicação, Hadot afirma que essas

práticas não deixaram de contemplar algumas modalidades da Filosofia como modos de vida e dos exercícios espirituais, como aparecem nos *Ensaios* de Montaigne, nas *Meditações* de Descarte, nos aforismos de Schoppenhauer e de Nietzsche, dentre outros, como Wittgenstein. Nesse sentido, ele não procura simplesmente restaurar a Filosofia como sinônimo desses exercícios espirituais, na atualidade; ao contrário, busca elucidar uma tensão que percorre a Filosofia e o seu ensino, dando acento a outra tradição e reconhecendo que, não obstante a sua assunção como modo de vida, ela também se perfaz no e pelo discurso. Afinal, diz ele, 'creio que os filósofos nunca conseguiram se livrar da autossatisfação que experimentam com o "prazer de falar"'(HADOT, 2001, p. 100).

Entretanto, pondera que, "para permanecer fiel à inspiração profunda" da Filosofia – socrática –, diante dessa perspectiva, se "deveria propor uma nova ética do discurso filosófico", graças à qual seria capaz de dispor seus praticantes a "renunciar a se tomar a si mesmo como fim em si ou, pior ainda, a tomar como mercadoria da eloquência do filósofo" para se converter num meio de "superar-se a si mesmo e de aceder ao plano da razão universal e da abertura aos outros" (HADOT, 2009, p. 100).

Dessa perspectiva, o discurso filosófico poderia ter um sentido *psicagógico*, concomitantemente à sua transmissão pedagógica, por assim dizer. Para ele, tal sentido consistiria numa conversão de si para que esse sujeito que filosofa e que se enuncia eticamente naquele discurso acedesse ao universal e a uma comunidade humana. Circunscreve, assim, sua remissão e sua dívida não somente com a Filosofia Antiga e com o que denomina de exercícios espirituais, manifestos ao longo de toda a sua obra e entrevistas, como também com certa filosofia transcendental, como a de Kant, afirmando proximidade com esse ponto de vista do ponto de vista moral, porém, assumindo uma interpretação bastante original[3].

[3] Como argumenta Hadot, em uma entrevista sobre o assunto: "Eu tenho uma tendência, pode ser de uma maneira errônea, de interpretar Kant de uma maneira menos rígida do que a de hábito. Eu citei com muita frequência a fórmula de Kant: age de tal maneira que a máxima de sua ação, quer dizer aquela que a dirige, possa ser uma lei universal da natureza. Evidentemente, a fórmula não é muito atraente

A síntese elaborada por Sandra Laugier e Arnold Davidson acerca dessa leitura dá uma dimensão precisa do que consiste essa "reabilitação de Kant" na interpretação desse historiador da Filosofia, quando dizem que ele "nos propõe um Kant perfeccionista no lugar do Kant moralista" (apud HADOT, 2002, p. 390), assinalando a originalidade dessa proposta aos dias de hoje. É essa interpretação que, ao que tudo indica, permite que se compreenda o porquê, ao retomar a dimensão formativa da Filosofia, de exaltar as disposições que provocam tanto em seu exercício quanto em seu ensino uma vontade de universalidade e, de certo modo, de alçar a humanidade por meio de sua humanização, como uma lei universal da natureza da qual o homem faz parte. Por ela, esse mesmo homem, em sua vida singular, sente-se instigado a sair de seu estado egoísta para alçar a um "eu superior", graças à experiência humana e ao aperfeiçoamento exigido para que a lei moral fosse internalizada, modificando a si mesmo enquanto tal para, quiçá, sentir-se pertencente ao mundo.

É nesse ponto do processo formativo e da constituição ética do sujeito que se aproxima a Filosofia moral kantiana dos exercícios espirituais, caracterizando como um de seus fins, na atualidade, essa expressão da vontade de universalidade, esse trabalho de si sobre si que faculta ao sujeito se transformar na prática filosófica e na elaboração do discurso filosófico ou, mesmo, mediante a sua

---

hoje em dia, mas eu a interpreto desse modo, como uma vontade da universalidade. Um dos segredos da concentração sobre o tempo presente, que não deixa de ser um "exercício espiritual", é esta vontade de se colocar em uma perspectiva universal. Primeiramente, é tentar se colocar no lugar do outro e, em seguida, aplicar, tão simplesmente, a seguinte regra: não faz ao outro aquilo que não quer que o outro te faça. É um princípio que não se funda em qualquer filosofia, que está ligada à experiência humana. E, na verdade, a fórmula de Kant corresponde também a esta ideia de passar de um eu interior, egoísta, parcial, que só vê seu interesse, a um eu superior, que justamente descobre que não está sozinho, mas que há o mundo, a humanidade e os outros homens, há as pessoas que amamos, etc. No fundo, o velho Kant, desculpem-me por essa formulação: ela é muito kantiana, no sentido sistemático de formular as leis, mas efetivamente é uma lei que a gente se dá a si mesmo e que a quer muito. É uma lei que não é imposta do exterior, mas que vem do interior e tem a vantagem também de não supor qualquer dogma. Faria dessa forma uma reabilitação de Kant." (HADOT, 2002, P. 389-390).

transmissão no ensino, provocando essa mesma disposição em seus destinatários, em vistas a que nessa experiência também se transformem.

Ao assumir essa prática filosófica e ao refletir sobre a moral que deve conduzir a sua própria vida, a dos outros e a da comunidade, esse sujeito da experiência transformativa poderia aceder a uma consciência denominada de cósmica, por Hadot (2002), já que o remete a uma natureza da qual faz parte e, enquanto tal, que se esforça por dizê-la articuladamente por meio da enunciação do discurso filosófico. Mesmo que aquela experiência não possa ser dita integralmente por esse discurso, ela é o seu lastro e o elemento propulsor da ligação da Filosofia à vida, dando sustentação ao discurso filosófico e, poderia acrescer, à sua transmissão em que consiste o seu ensino ou à sua aprendizagem. Dessa forma, procura entrar no debate atual acerca da Filosofia e de seu ensino, a meu ver, salientando a depreciação da Filosofia como modo de vida e da educação filosófica, na atualidade, assumindo por si mesmo praticá-las e colocar a experiência em seus centros.

Diferentemente dessa perspectiva, como demonstrado em outra ocasião (PAGNI, 2012), Michel Foucault se reporta à experiência antiga, tendo em vista uma estratégia eminentemente política, antes do que estritamente filosófica. Ao se remeter a essa experiência e tradição da Filosofia, Michel Foucault procura produzir o que Frédéric Gros (2002, p. 237) denominou um "descentramento", isto é, de certo estranhamento da subjetividade atual por meio desse imperativo do cuidado de si, instigando aos sujeitos éticos a criação de outros modos de subjetivação[4]. Com essa

[4] Foucault caracteriza a subjetivação como "[...] o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais precisamente, de uma subjetividade, que evidentemente não passa de uma das possibilidades dadas de organização da consciência de si" (2004c, p. 262). Esse processo ocorre pela, na e com a experiência, visto que compreende esta última como o processo de racionalização que culmina na formação dos sujeitos. Contudo, a subjetivação não se confunde com a pessoa, muito menos com o sujeito, no sentido em que foram concebidos na modernidade. Ao contrário, salienta Deleuze: '[...] é uma individuação particular ou coletiva que caracteriza um acontecimento [...]. É um modo intensivo e não um sujeito pessoal. É uma dimensão específica sem a qual não se poderia ultrapassar o saber nem

perspectiva, os processos de subjetivação seriam o material, o fim e o meio sobre o qual se dá a formação enquanto uma arte da existência e uma Filosofia que permite viver a vida como uma obra, em vistas a transformar o próprio sujeito que a vive e, concomitantemente, o mundo no qual essa vida acontece.

Ao buscar uma (trans)formação mais adequada à sua existência e uma ação cada vez mais capaz de exprimi-la no mundo, esse sujeito faria de sua própria subjetividade e de sua construção objeto de seu pensar. Tanto aquela formação quanto essa expressividade consistiriam em uma ligação da estética com a existência e com a sua exposição ao mundo, respectivamente, com o intuito de trazer-lhe as singularidades e as particularidades dos processos de subjetivação, em sua relação com as vicissitudes e com os acontecimentos que emanam da vida e lhe servem tanto de material para pensar quanto de força moral necessária ao pensamento.

Essa força e a subjetividade - que ainda que de modo fluido constituem o sujeito – presentes em todas as esferas da vida e do mundo, podem ser objeto de seu pensar. No entanto, dado que parte da força que o constitui é inconsciente e parte se sedimenta na memória, o fato de se tornarem objeto do pensar não significa plena consciência ou elaboração intelectual, persiste um resto que como um elemento profundo permanece ativo, vivo, instigando o pensamento a se re-pensar e, assim, potencializando a vida nua em que reside o próprio ser desse sujeito ético e de seu devir.

Assim, a potencialização produzida com essa experiência pulsante do pensar se acompanharia de uma atitude e de uma virtude geral que precede o pensamento e resiste irrefletidamente ao que não abarca, nem exprime essa experimentação, até que se

---

resistir ao poder. Foucault analisará os modos de existência gregos, cristãos, como eles entram em certos saberes, como eles se comprometem com o poder. Mas, neles mesmos, eles são de outra natureza. [...] o que interessa a Foucault não é um retorno aos gregos: mas nós hoje: [...] será que temos maneiras de nos constituirmos como "si", e, como diria Nietzsche, maneiras suficientemente "artistas", para além do saber e do poder? Será que somos capazes disso, já que de certa maneira é a vida e a morte que aí estão em jogo?' (2000, p. 123-124).

converta em ato de pensar; isto é, um ato produzido com as forças e a vontade emanadas da vida e diretamente associado aos modos de sua expressão refletida na sua habitação no mundo, enfim, com um *éthos*.

É justamente a constituição desse *éthos*, centro da Filosofia como modo de vida, que parece alheia à educação moral pretendida pela escola desde a sua gênese moderna. E, também, é seu sentido formativo que se esvazia na educação filosófica, quando esta se restringe à instituição escolar e, nela, ao ensino de Filosofia, reiterando as tendências internas que aí circulam. Dentre essas tendências, vê-se o ensino em geral e o ensino de Filosofia em particular desenvolverem práticas que reforçam antes a qualificação do sujeito para a aquisição de habilidades e de competências para atuar no mercado e para aprender uma especificidade, do que para se formar para atuar como cidadão na vida púbica e trabalhar sobre si mesmo, dando contornos novos ao mundo atual.

Mesmo que essa promessa formativa esteja presente nos discursos pedagógicos contemporâneos e nas ideias que o ensino da Filosofia coloca em circulação, ela aparece descolada de suas possibilidades reais de efetivação e, principalmente, dos modos de ser e de existência de boa parte dos sujeitos que os enunciam; revelando tanto a contradição daqueles quanto as incoerências destes. Por esta razão, no limite, invocar um *éthos* problematizaria aqueles discursos e, principalmente, os sujeitos de sua enunciação, na medida em que lhes desse o que pensar sobre como e onde estaria presente *o éthos* em sua ação e em sua formação, em qual seria o seu campo efetivo de experimentação no presente, com a expectativa de promover a transformação de si mesmos e, por decorrência, do mundo em que os seus resultados emergem.

Das diferenças de perspectiva aos paradoxos comuns ao ensino de Filosofia

Apropriar-se do pensamento de Foucault, nesse sentido, parece ser relevante para explorar a possibilidade das discussões acerca do ensino de Filosofia ultrapassar o seu registro meramente

pedagógico, assim como as tradições que preponderantemente o conceberam dessa forma, na atualidade, colocando o si mesmo como o seu objeto, a experimentação como o seu constante meio, e a criação de outros modos de subjetivação como o seu fim. Ao utilizarmos essa estratégia, seguindo o que foi desenvolvido por Foucault para problematizar a Filosofia, a meu ver poderíamos também estendê-la ao ensino, considerando a interpretação de que, no presente, essa "passagem ao antigo" seria "repensar a política" na medida em que as "lutas hoje em dia não seriam mais contra a dominação política ou a exploração econômica", mas "lutas contra os assujeitamentos identitários" (GROS, 2002, p. 237).

Nessas lutas, Foucault procura mobilizar aquilo que escapa à estagnação em tal processo e produz uma experiência do fora (2004b); de modo a provocar a estranheza e a diferença naquilo que o sujeito tem por idêntico a si mesmo, e o faz inquietar-se e ocupar-se de si mesmo, transformando-se. Foucault argumenta "[...] é a experiência, que é a racionalização de um processo ele mesmo provisório, que redunda em um sujeito, ou melhor, em sujeitos" (2004c, p. 262). Esses sujeitos que, assim se formam, re-formam e transformam a si mesmos, produzem, nesses processos de subjetivação, novos modos de existência e estilos de vida que, por sua vez, se confrontam aos já existentes e, por vezes, os transformam, transformando o próprio mundo.

O que se almeja com a Filosofia seria a transformação de si, tendo em vista criar novos modos de subjetivação, por meio da resistência aos existentes e da escolha de modos de vida cada vez mais livres. Porém, tal criação não poderia ocorrer artificialmente na escola, tampouco graças ao ensino de Filosofia. Para tal propósito, teríamos que pensar na possibilidade de recuperar não apenas a Filosofia como modo de vida, como também a *psicagogia* na educação filosófica, pressuposta pela Filosofia Antiga, no presente, nos poucos espaços que ainda poderiam ter alguma fecundidade.

O que Foucault procura evidenciar é que, em seu desenvolvimento, nos termos que foram apontados em outra ocasião (PAGNI, 2011), a Pedagogia se dissociou e prevaleceu sobre a *psicagogía*, ao ponto de quase anulá-la, restringindo-se somente à

transmissão de um discurso verdadeiro àquele que supostamente necessita ser dotado das capacidades que ainda não possui; discurso este quase sempre enunciado por um sujeito que não se vê nesse mesmo discurso, tampouco na verdade que exprime, mas somente no efeito de transformar o outro, mantendo intacto e obscurecido o que é. Nesse sentido, a retomada da *psicagogia* suposta por Foucault parece ser ainda bastante atual para problematizar, em geral, a Pedagogia e, particularmente, o ensino de Filosofia.

Por um lado, a Pedagogia poderia ser problematizada pela *psicagogia* mediante a confrontação e o estranhamento gerado pela reconstituição genealógica desses campos da ação e do saber; por outro, ele parece indicar a possibilidade da produção de algo novo na diferenciação entre passado e presente - algo distinto da formação de aptidões, capacidades e saberes, com base na transmissão da verdade pressuposta pela Pedagogia e do modo de relação com a verdade como conhecimento suposto pela Filosofia e seu ensino -, para conduzir à transformação do ser do próprio pedagogo e do filósofo, ou do pedagogo-filósofo, graças a processos de subjetivação produzidos em suas práticas e nos modos de existir que deveriam habitar, para que a sua transformação concorra para a transformação do outro e do mundo.

Este parece ser um desafio atual que a educação filosófica poderia lançar aos professores em geral e aos professores de Filosofia em particular. Entretanto, não basta apenas o desafio para corresponder à tarefa, é necessário também vislumbrar algumas possibilidades a partir de um diagnóstico que as indique e de eventuais estratégias que possam ser adotadas, num contexto extremamente desfavorável ao pensar e à educação filosófica; até mesmo para dar uma resposta mais engajada à redescoberta da experiência antiga, menos clássica, se comparada à defendida por Pierre Hadot[5], e mais política, se vista pela ótica foucaultiana.

[5] Isso porque Hadot (2002) adota a "chave de leitura" de Marco Aurélio para abordar esta questão. Nesses termos, concebe o si a partir não apenas de uma lógica ou de uma ética que permitiriam que o trabalho de si sobre si pudesse ser compreendido pela primeira e aplicado à vida pessoal pela segunda, como também ascendesse a uma física que, ao ajudá-lo a se reconhecer como parte de um cosmos, o faz tomar

Não obstante essas diferenças de assento em relação ao caráter estritamente filosófico apontado ou eminente político da educação filosófica inspirada na experiência antiga, as perspectivas teóricas de Pierre Hadot e de Michel Foucault parecem ter alguns paradoxos em comum. Se, em contraposição ao trabalho do discurso sobre o discurso requerido pela Filosofia, tanto para um quanto para outro filósofo seria necessária a implicação dos sujeitos que os enunciam e o convite a um trabalho de si, próprios daqueles que adotam a Filosofia como modo de vida. Por sua vez, em contraposição ao seu ensino, quem escolhe viver filosoficamente deveria se responsabilizar pela educação filosófica para que promova certa transformação de si do outro, evidenciando a sua face *psicagógica,* como uma resposta à pedagogização atual e a sua configuração como mera disciplina escolar.

Um dos paradoxos que aí se apresenta é o de que, não obstante almejar essa transformação de si, essa educação filosófica necessita da mobilização da disposição e das atitudes dos sujeitos a que se destina, ao mesmo tempo em que os educadores-filósofos que a promovem só podem auxiliar em tal trabalho de si de outrem, instigando-os a se emancipar de seu ensino e a se subjetivar em práticas de existências inovadoras. Nesse sentido, o ensino de Filosofia seria um dos recursos, e não o único, da educação filosófica e, em última instância, esta demandaria do sujeito que se forma e a quem se destina uma atitude que dependeria de outros exercícios espirituais, práticas intelectuais e morais concernentes à sua experiência cotidiana dentro e fora da escola, nas quais o educador-filósofo também transita. Esse seu trânsito somente pode ser pensado de modo singular e pode levar a pensar nos limites do alcance do ensino de Filosofia, pois, no máximo, oferece as ferramentas teóricas, conceituais, históricas, às vezes, alguns exercícios de escrita e leitura que auxiliam ao seu uso, mas raramente forma as disposições subjetivas, a experimentação de si e as virtudes necessárias para a experiência do pensar pressuposta para adotar a Filosofia como

consciência desse Todo. Assim, o individuo almejaria sair da circunscrição de um eu para adentrar a comunidade e aspirar à universalidade.

modo de vida. Nisso consiste o segundo paradoxo da educação filosófica que se funda nessa outra tradição da Filosofia.

Esses dois paradoxos, a meu ver, mais do que mobilizar pensamento dos professores dessa disciplina, exigem uma disposição para a escolha e uma atitude de coragem desses sujeitos que a promovem, exigindo deles, em seu limiar, certa modéstia em relação aos fins do ensino da Filosofia na escola e, em suas potencialidades, cobrando-lhes certa ousadia na provocação daqueles a quem se destina.

Quem sabe, dessa forma, a educação filosófica poderia almejar a formação daqueles a quem se destina, num lugar onde foi substituída pela circulação de informações, e mobilizar as suas atitudes, em uma atividade que apenas se ocupou de formar capacidades, habilidades, dotá-los de saberes, sem exigir que se ocupassem de si mesmos, se constituindo em uma efetiva forma de resistência aos professores que escolheram a Filosofia não como uma matéria de ensino, mas como uma forma de vida.

Restaria saber: quem teria essa coragem para assumir essa face *psicagógica* da educação filosófica para contrapor-se à atual *pedagogização* a que ficou restrito o ensino de Filosofia e, ao se comprometer com essa tarefa, quem estaria suficientemente disposto a se transformar e a se experimentar em uma atividade que supõe a transformação do outro? Esta me parece uma pergunta oportuna para ser debatida em um Congresso como este, em que o tema é o ensino de Filosofia, e por um público formado exclusivamente por professores dessa disciplina.

Referências

DELEUZE, G. **Conversações.** 3. ed. Rio de Janeiro: 34, 2000.

FOUCAULT, M. **Hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

FOUCAULT, M. **El pensamiento del afuera**. Valencia: Pre-textos, 2004b.

FOUCAULT, M. O retorno da moral. *In:* FOUCAULT, M. **Ditos & escritos***:* ética, sexualidade e política. São Paulo: Forense Universitária, 2004c, Vol. V. p. 253-263.

GADAMER, H-G. O **problema da consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

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

GOLDSCHIMIDT, V. Tempo histórico e tempo lógico. *In*: _____. **A religião de Platão**. São Paulo: DIFEL, 1963.

GROS, F. Sujet moral et soi éthique chez Foucault. **Archives de Philosophie**. 2002/2 Tome 65, p. 229-237.[acessado em 18/05/2012, em http://www.cairn.info/revue-archives-de-philosophie-2002-2-page-229.htm]**.**

HADOT, P. **Exercises spirituels et philosophia antique**. Paris: Albin Michel, 2002 [Nouvelle edition revue et augmentée].

HADOT, P. **La filosofía como forma de vida***:* conversaciones con Jeannie Carlier y Arnold I. Davidson. Barcelona: Ediciones Alpha Decay, 2009.

PAGNI, P. A. **Dos cantos da experiência aos desafios da arte de viver à educação***:* um percurso da experiência estética à estética da existência. Marília: Unesp, 2011 [tese de livre-docência].

PAGNI, P.A. Entre o discurso filosófico e a filosofia como modo de vida: aprender, ensinar e/ou experimentar?. *In*: XAVIER, Ingrid Müller ; KOHAN, Walter Omar. (Org.). **Filosofar:** aprender e ensinar. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, v. 1, p. 141-156.

A natureza filosófica da pesquisa teórica

Prof. Dr. Gonzalo Armijos Palacios

A tendência generalizada, quando se fala de Filosofia e de disciplinas acadêmicas e científicas, é considerar as ciências como departamentos estanques separados do saber. Assim, haveria objetos privilegiados que determinariam que cada disciplina fosse o que é e se distinguisse das demais. As Ciências Naturais, nessa ótica, estariam determinadas por objetos que se encontram dentro da experiência; as Ciências Teóricas, por outro lado, estariam condicionadas por objetos completamente diversos dos anteriores, o que faria a natureza destas ciências ser completamente diferente da natureza daquelas. O mesmo valeria para as chamadas Ciências Práticas e, nessa concepção do saber, os objetos determinariam suas disciplinas externamente, de fora para dentro, para dizê-lo de um modo mais simples.

Essa concepção dos saberes como atividades diferenciáveis por sua natureza leva, entre outras coisas, à procura de definições exatas e, por isso, excludentes, de cada atividade. Assim, procura-se a definição de Física, de Química, de Biologia e das outras ciências pretendendo-se, com isso, chegar à essência que faria de cada uma delas o que é, e a distinguiria e separaria de todos os outros tipos de pesquisa.

Esta concepção, que, ao definir as ciências as isola, tem a lamentável consequência de exigir que os currículos em escolas, colégios e universidades separem as disciplinas de forma absoluta. Em um sentido importante, perde-se o que todas as pesquisas, sejam quais forem os nomes das ciências em que são realizadas, têm em comum, e o que toda ela tem em comum é sua natureza filosofante,

pois, toda pesquisa é, num importante sentido, filosofante. O que se quer dizer com isso vamos ver na continuação.

Se pensarmos nos chamados filósofos pré-socráticos, nenhum deles se sabia ou chamava a si mesmo de "filósofo", nem era assim chamado pelos seus contemporâneos. Isso vale, também, para as outras ciências. Lembremos, por exemplo, que Newton era considerado um filósofo da natureza, e foi essa a denominação que ele escolheu para intitular sua obra clássica: *Princípios Matemáticos de Filosofia Natural,* publicado em 1687.

O termo inglês "*physicist*", físico, parece ter sido cunhado muito mais tarde, em 1840, para se referir ao "cultivador da física", para diferenciá-lo de "*physician*", médico. Um dos primeiros usos conhecidos do termo "*chemist*" (químico), é de 1560, com o significado ainda preso à alquimia. Em 1745, o termo "*chemist*" foi usado para denotar o "experto em drogas médicas", o que parece ser seu uso original, nos antigos, ligado ao que hoje chamaríamos de "química farmacêutica". O termo "biólogo" foi pela primeira vez empregado, no sentido contemporâneo, em 1874. Os usos diversos de "químico" e "alquimista" lembram as ambiguidades nos usos de "astrônomo" e "astrólogo" na História do pensamento ocidental.

Em outras áreas da atividade do espírito humano, o modo de se usar os termos "poética", "poesia" é, também, emblemático, pois, por exemplo, "poeta" como diferente de "prosador" ou "literato", "romancista" é muito posterior. Pensemos nas diferenças semânticas de "poeta", "romancista", "escritor" e "ensaísta", o que nos lembra das distinções contemporâneas para distinguirmos os lógicos dos filósofos propriamente ditos. Tudo isso mostra que requer muito tempo para se consolidar uma determinada atividade que só depois recebe a chancela de um nome que se generaliza, afirma e consagra pelo uso.

A tendência, insisto, é separar as atividades atribuindo-lhes nomes diversos, pressupondo-se que o nome final denota uma propriedade essencial, tanto do objeto como da natureza da pesquisa. O que é curioso, se pensarmos, por exemplo, que a Física teórica não é, por sua natureza, diferente da Mecânica clássica – sem esquecer que ainda costumamos chamar a Física de Newton

de "Mecânica newtoniana" ou "Mecânica clássica". Pensemos, por exemplo, que as contribuições de Einstein à Física se devem muito ao que seria parte da Física Teórica, pois devem muito aos famosos "*thought experiments*", experiências de pensamento.

Penso que a História confirma esse fato: muitas das grandes conquistas teóricas – cientificas ou não – decorrem de respostas a perguntas como estas: "O que é, no fundo, tal ou qual coisa?", ou ,"Qual é, no fundo, a causa ou origem de tal ou qual coisa?". As tentativas de respostas à pergunta "Qual é a origem de tudo?" nos deram a *Teogonia*, de Hesíodo, e as teorias dos pré-socráticos; a pergunta sobre o que é, no fundo, a justiça, por outro lado, produziu os *Trabalhos e os Dias*, do mesmo Hesíodo, e a *República,* de Platão.

Assim, chegamos à conclusão inevitável: é por uma atitude filosófica que se aprende, porque é por perguntas fundamentais que o homem vai atrás de respostas e chega a elas. Não é a natureza do objeto que torna uma pergunta filosófica, física ou química. É a natureza do perguntar e a atividade que se realiza para responder que faz com que uma pergunta seja uma pergunta filosófica. Que natureza é essa: um perguntar, em essência, fundamental que quer chegar ao fundamento, isto é, e, ao mesmo tempo, um perguntar de periferia, de fronteira.

Aqui se faz necessária uma reflexão sobre as ciências, pois, a ideia comum é que, nelas, tudo é claro e tudo está resolvido e decidido de uma vez por todas. Um estudo do que acontece na prática científica nos mostra um panorama completamente diferente, especialmente quando lidamos com questões que estão no limiar do conhecimento comprovado, constatável e das certezas. A verdade é que as ciências avançam porque importantes resultados são questionados, corrigidos, e outros abandonados ou comprovados como inexatos ou falsos. Isso acontece porque aparecem problemas que os conhecimentos vigentes não conseguem processar com facilidade e clareza ou, pior ainda, por levantarem dúvidas sobre a veracidade de leis ou de teorias consideradas como incontestáveis e seguras. O progresso das ciências pressupõe um chegar à beira do desconhecido e, nesse sentido, à periferia do conhecimento.

Mas é precisamente quando estamos na periferia das ciências que nos aproximamos das fronteiras do perguntar filosófico. Quem questiona a base de um conhecimento sólido, quem levanta dúvidas sobre fundamentos inamovíveis, escapa da segurança epistêmica, pois abandona os limites do conhecido. É quando estamos nas mediações do inseguro, do desconhecido, do que ainda não está bem fundamentado nem comprovado, quando perguntamos com os pés em solo movediço, que fazemos perguntas essencialmente filosóficas. Por isso, a natureza do perguntar filosófico é não ter respostas prontas, é carecer de um saber consolidado que permita responder. É por isso, também, que a procura é um buscar no vazio, no escuro, seja na Física, na Biologia, na Literatura ou em qualquer outra área da nossa atividade espiritual.

Quem, então, aprende se não aquele em quem surge uma pergunta fundamental, uma pergunta que não pode deixar de ser respondida? Na relação ensino-aprendizado, é justamente essa pessoa, que se debate com questões fundamentais e procura respondê-las, que está em melhores condições de ensinar. E que significa aqui ensinar se não provocar no outro a pergunta filosofante, a pergunta que não pode ficar sem resposta e obriga uma busca? Nisso consiste o pensar e o ensinar filosofantes; é essa atitude e essa prática que nos torna filósofos. E isto nos leva à dimensão formativa, educativa da Filosofia, pois, por natureza, ela é uma procura por resultados.

É falsa a imagem da Filosofia como um saber que não chega a lugar algum, ou que não tem resultados. Quando falam em resultados, as pessoas imaginam conquistas positivas definitivas, absolutas, eternas, inquestionáveis, incorrigíveis, isso é um ledo engano, pois a verdade é que qualquer resultado pode ser questionado, corrigido, aperfeiçoado. Agindo assim, estão confundindo "resultado" com "resultado definitivo e incontestável", mas este último tipo de resultado não existe nem na ciência, que além de ser essencialmente hipotética, vê seus supostos resultados definitivos, leis e teorias, que uma vez receberam assentimento universal, serem descartados e esquecidos.

Se pensarmos nos pilares do pensamento filosófico ocidental, não podemos esquecer que, para Platão, homens e mulheres são iguais e, portanto, igualmente aptos para governar. Aí temos um resultado, contestado, aliás, por Aristóteles, que chega ao resultado oposto de que uns nascem para mandar e outros para obedecer e, certamente, a mulher nasce para obedecer ao homem. Temos aqui, claramente, dois resultados, um contradizendo ao outro. Que o de Platão seja, hoje, majoritariamente considerado verdadeiro e o outro falso não faz de nenhum deles menos definitivo nem menos resultado. É nesse debate constante entre filósofos e sistemas filosóficos que finca raízes a possibilidade de um ensino filosofante, aquele pelo qual o professor-filósofo dirige o olhar do estudante a problemas e dificuldades, não a resultados supostamente definitivos.

Assim, quem aprende por esse processo reflexivo filosofante – e descobre por esse meio o caminho para suas respostas – está em melhores condições para provocar no outro o desejo para suas próprias buscas, para incentivar o desejo de que encontre outros caminhos, seus próprios caminhos. É por isso que a reflexão filosofante aproxima intimamente a relação entre o aprender e o ensinar.

Esta é a pergunta filosofante: a pergunta que não pode ficar sem resposta por parte daquele em quem ela surge. Quando esse tipo de pergunta filosofante torna-se hábito, o questionador se converte em um físico, químico, biólogo ou filósofo. E quem está em melhores condições de ensinar se não aquele que sofre esse *páthos* filosofante?

Quando pensamos no ensino escolar e, especificamente, no Ensino Médio, vemos esse conjunto de disciplinas que, na sua totalidade, representariam o mais importante dos frutos do pensamento. Vemos, claramente, que as disciplinas "duras" e consideradas como fundamentais são aquelas que compõem as Ciências Naturais e as Matemáticas; no lado considerado "fraco", ficam as Ciências Humanas, a Literatura e a Filosofia. Mas que fragilidade é essa? Se pensarmos bem, veremos que, do ponto de vista do ensino, estas últimas talvez sejam o as mais fortes. Por quê?

Porque os professores de Matemática, Física, Biologia ou Química têm um conteúdo, herança dos grandes resultados da pesquisa científica, que é esse e não é outro. As leis da Física são as que são, a tabela periódica dos elementos é essa e não é outra; as fórmulas da trigonometria, o Teorema de Pitágoras, são resultados definitivos, tão duros como as ciências que as geraram. Na Filosofia, no entanto, nada há de definitivo, porque o pensar filosofante é, precisamente, *o que sai à procura de*. A humanidade sempre estará à procura de respostas ainda não consagradas, pois, de fato, nem as temos e, mesmo se as tivéssemos, deveríamos sempre questioná-las.

Se há, portanto, uma atividade do espírito que é por essência educativa, formativa, no sentido de levar a aprender, a si mesmo e ao outro, é a Filosofia, por sua natureza aberta, inquiridora, questionadora, numa palavra, filosofante, pois o ensino filosofante é aquele que semeia dúvidas, não certezas.

A moralização do ensino de Filosofia e a questão da verdade: desafio para o professor[1]

Prof. Dr. Samuel Mendonça

Introdução

A política pública de ensino de Filosofia que, a partir da Lei nº 11.684, de dois de junho de 2008, determinou a presença desta como disciplina nos currículos escolares do Ensino Médio, é o objeto do presente capítulo. Se o ensino de Filosofia passou a ser obrigatório recentemente, há muitos desafios e questões que envolvem diferentes perspectivas para filósofos e educadores, entretanto, um desafio específico parece nortear o trabalho do professor. É possível ensinar a Filosofia sem que seu ensino seja moralizante? O principal objetivo deste texto é discutir esse desafio para o professor no sentido de colocar em evidência os riscos do ensino dogmático de Filosofia. É evidente que se isso está previsto por determinação legal, então, talvez não seja possível escapar do dogmatismo de seu ensino. O ensino obrigatório, de forma tácita, parece ser moralizante, no entanto, é justamente esta a provocação que entendemos ser determinante para a superação do professor.

Os diferentes temas analisados à luz da Filosofia, no Ensino Médio, aglutinam estratégias específicas e diferenciadas pelo professor. Em mesa redonda, organizada por ocasião do II Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia, intitulada "Modalidades

[1] Este texto foi apresentado por ocasião do II Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia, na mesa redonda "Modalidades de experiências de ensino de Filosofia", no Recife, PE. É parte da pesquisa institucional desenvolvida no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da PUC Campinas, intitulada: "Fundamentos das Políticas Públicas sobre o Ensino de Filosofia: verdade e dogmatismo". Agradeço aos amigos filósofos Marcos Lisboa e Eliana Lisboa pelas valiosas observações na versão preliminar. Email: samuelms@gmail.com

de experiências de ensino de Filosofia", em que participaram os professores Pedro Gontijo (UnB), Mário Nogueira (UFRJ) e Samuel Mendonça (PUC Campinas), houve oportunidade de conhecer aspectos diversificados de modalidades de experiências de ensino de Filosofia e foi possível avaliar, mesmo que de forma incipiente, o *status* da política pública sobre a Filosofia na escola.

Para esse nível de ensino, ela não pode ser reproduzida como nos cursos de graduação. É fundamental que se busque a adequação da linguagem, dos textos e, principalmente, da forma de diálogo com o jovem dos tempos atuais. Os cursos de licenciatura em Filosofia devem ser continuamente repensados, dado que não há tradição na preparação de novos professores objetivando ensiná-la para estudantes do Ensino Médio. A mesa redonda organizada não buscou apenas o compartilhamento de experiências desse ensino, além disso, por ocasião do debate, a temática do papel do professor foi evidenciada e tornou-se assunto recorrente.

Discutiram-se estratégias adotadas na rede pública em diferentes contextos do Brasil em se tratando da Filosofia. Dentre os tópicos em destaque, o tema da verdade ocupou espaço nas reflexões na medida em que também foi objeto de um minicurso com o título: "O ensino de Filosofia e o conceito de verdade". Se a Filosofia pretende promover o desenvolvimento de habilidades como a conceituação, a problematização e a argumentação (RODRIGO, 2009) no Ensino Médio, qual o papel do professor na construção desse perfil de estudante, crítico, cuidadoso, rigoroso, que buque a verdade, mas que não a assuma como derradeira? A hipótese deste texto é a de que o professor de Filosofia moraliza o ensino filosófico, apresentando respostas prontas e certas sobre os conteúdos em sala de aula.

Do ponto de vista formal, este artigo está organizado em três momentos. Parte-se de uma breve discussão sobre o conceito de verdade no ensino de Filosofia e, em seguida, apresentam-se aspectos da experiência filosófica na rede pública do Estado de São Paulo dos anos 1990. Como consequência, problematiza-se o principal desafio para o professor, o qual diz respeito à questão da atitude filosófica e, mesmo assim, veremos que não se trata de

atribuição romântica do professor, mas, de construção oriunda de resistência, de contradições, em última instância, de um ensino dogmático que tem o estudante como protagonista.

1 A questão da verdade e o ensino de Filosofia

O que justifica inserir o tema da verdade no contexto do ensino de Filosofia? Qual a importância de se pensar a verdade na Filosofia? Estas questões inauguram a reflexão deste item no sentido de questionar: em que consiste a verdade ou, em outros termos, é possível afirmar a existência da verdade quando se fala do ensino filosófico? A moralização do ensino de Filosofia, isto é, a apresentação de respostas diretivas, prontas e derradeiras por parte do professor, dadas como verdade, parece constituir-se como o principal desafio a ser superado pelo professor no exercício da docência.

O ensino de Filosofia tem sido objeto de pesquisas nas diferentes regiões do Brasil, em específico após do dispositivo legal (Lei nº 11.684, de dois de junho de 2008). O II Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia, realizado na Universidade Federal de Pernambuco, em dezembro de 2012, evidenciou a diversidade de pesquisas que envolvem o ofício de ensinar a Filosofia no Brasil, incluindo o tema da verdade. Houve oportunidade de discutir com professores de Filosofia do Brasil, nesse Congresso, sobre que sentido(s) de verdade pode(m) ser ensinado(s) em se tratando de Filosofia. A apresentação de estratégias que colocam em relevo a questão da verdade, isto é, "O dia nacional da liberdade" e "O grande prêmio" constituiu-se como espaço fundamental que permitiu o distanciamento da verdade como derradeira.

Camargo (2008) discute a noção tradicional de verdade, a partir de Nietzsche, e evidencia se tratar de invenção humana para legitimar a superioridade de determinados valores metafísicos. Ora, se a noção tradicional de verdade diz respeito à construção humana e à tentativa de legitimar valores metafísicos, qual o papel do ensino de Filosofia na contínua crítica do conceito de verdade como acabado, como derradeiro, como final? As obras de Hart

(2009) e Onge (2011), ainda inéditas no Brasil, apresentam temas fundamentais dos escritos de Nietzsche, incluindo o conceito de verdade (*die Wahrheit*). A obra de Grimm (1977) problematiza a questão do conhecimento e o tema da verdade é recorrente. Em que pese o fato de que não se pretende desenvolver conteúdos desses textos neste artigo, é preciso registrar que construções dessa natureza, a partir de Nietzsche, podem auxiliar a argumentação de que a verdade não deve ser encarada como derradeira, como final, como necessária para todos os casos.

É possível ensinar Filosofia sem a acepção ao conceito de verdade ou, em outros termos, que verdade é passível de ser ensinada em Filosofia? Qualquer perspectiva filosófica indica a busca da verdade como meta, como busca. Qualquer vertente da Filosofia, por assim dizer, não parte de uma verdade dada e inquestionável, mas, antes, ancora-se na abertura ao conhecimento, abertura ao novo, abertura à verdade. Mas, em que consiste a verdade?

O conceito de verdade na tradição filosófica coloca-se, segundo Grimm, como estatuto de ordem do mundo (GRIMM, 1977, p. 17). Verdade e mudança são termos que se anulam se considerarmos a tradição do pensamento ocidental, na medida em que a verdade, nessa tradição, não sugere mudança, mas, ao contrário, elege algo determinado como verdadeiro. Tomemos o pensamento platônico como exemplo típico dessa aparente dicotomia. O mundo das ideias refere-se ao mundo das formas, dos modelos, da permanência, do hiperurâneo - ou seja, o mundo da verdade - enquanto o mundo sensível, em virtude de estar submetido ao espaço e ao tempo, está sujeito a mudanças, ao erro, à transformação e, portanto, é ilusório (REALE; ANTISERI, 1990, p. 137). Dizemos "aparente dicotomia" porque esses elementos só fazem sentido se pensados como unidade, não no sentido de uniformidade, mas como fluxo de forças em conflito. Não há o mundo do Ser sem a aparência, muito menos a justiça sem a injustiça. Nesse sentido, a verdade só existe em virtude da ilusão, da mesma forma que a possibilidade do conhecimento só se presta ao concebermos a ignorância.

Então, a busca constante por algo que ligue, que una ou que aproxime diz respeito à meta de muitos filósofos, embora sistematicamente formulem seus posicionamentos por meio dos opostos, mas nunca de forma a conceber cada parte isoladamente, pois englobam necessariamente o outro lado. O estatuto de ordem do mundo está na busca do *entre-dois*, expressão preferida de Almeida (2007), e justifica a verdade no dinamismo da vontade de potência. A verdade para Nietzsche não apresenta sentido dogmático ou sectário, mas parte de um dinamismo advindo de diferentes perspectivas.

De forma sintética, pode-se assumir a acepção de verdade em Nietzsche como distante de um sentido último ou, se assim se quiser, de uma *Aufhebung* terminal. Diz o filósofo da vontade de potência: "Convicções são inimigas da verdade mais perigosas que as mentiras" (NIETZSCHE, 2000, p. 265). Mesmo que a convicção não diga respeito à verdade, Nietzsche a assume como sua inimiga e acrescenta, "mais perigosas que as mentiras". Se a Filosofia diz respeito à busca do conhecimento, então, é preciso tomar cuidado para que esse conhecimento não se transforme em convicção no sentido da interrupção de novos saberes. O desafio para o professor, nesse sentido, diz respeito ao cuidado em não dogmatizar um conhecimento que é dinâmico, fundado na vontade de potência (MENDONÇA, 2011; 2012).

Retomamos a pergunta central do artigo: é possível ensinar a Filosofia sem que seu ensino seja moralizante? Passa-se, então, a discutir a experiência do ensino de Filosofia no Estado de São Paulo, nos anos 1990, com o propósito de tematizar a questão da verdade como base do ensino filosófico, mas não como uma verdade final, última, absoluta.

2 A experiência do ensino de Filosofia

Por ocasião do II Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia, na mesa redonda "Modalidades de experiências de ensino de Filosofia", apresentei aspectos de minha experiência como professor dessa disciplina na rede pública estadual de Campinas,

nos anos 1990. Se a lei que determina esse ensino é de 2008 (Lei nº 11.684), logo, minha experiência contou com a disponibilidade e intencionalidade da direção das instituições escolares que previa, já nos anos 1990, a disciplina de Filosofia no Ensino Médio. A necessidade de preparar material específico para o diálogo em sala de aula dizia respeito à busca individual do professor. Se existem livros que orientam o trabalho do professor de Filosofia nos dias de hoje, como é o caso de Rodrigo (2009), Gallo (2012), Kohan (2009), por exemplo, a carência de textos que pudessem auxiliar o professor em sala de aula no Ensino Médio nos anos 1990 era muito maior que nos dias atuais.[2]

Recém-licenciado em Filosofia nessa época, acreditei que minha formação fosse suficiente para a interlocução com jovens de escolas públicas na região de Campinas. Percebi meu equívoco em sala de aula. Foi igualmente nesse contexto que passei a preparar pequenos textos clássicos de Filosofia na intenção de favorecer o entendimento dos alunos, mas, infelizmente, essa tentativa não foi bem sucedida. Na constante busca de interlocução, passei a utilizar trechos de músicas típicas do contexto cultural e social daqueles adolescentes e, aos poucos, tanto o RAP, com músicas dos Racionais MC's ou Gabriel o Pensador; como o Rock nacional, com músicas dos Titãs e da banda Plebe Rude, por exemplo, passaram a fazer sentido para os estudantes. O ensino de Filosofia teve como mediação, portanto, a realidade e a linguagem dos jovens discentes.

De forma geral, minha experiência como professor de Filosofia na rede pública de São Paulo foi marcada por dois elementos: (i) a interlocução com os estudantes e (ii) o diálogo na instituição escolar no contexto do PPP – Projeto Político Pedagógico. Se o êxito na interlocução com os alunos dependeu de sensibilidade e criatividade do professor com os estudantes, o diálogo com a instituição escolar dependeu da participação e do envolvimento

[2] Nielsen Neto (1986) organizou um importante livro, com contribuições de diversos intectuais sobre o Ensino da Filosofia no 2º Grau. Esse livro evidencia a preocupação, nos anos 80, com o ensino de dessa disciplina no Brasil. Somente vinte anos depois houve a conquista da legislação que determina o ensino de Filosofia para o Ensino Médio.

com os demais protagonistas da escola, isto é, professores, coordenadores, diretores e famílias. O ensino de Filosofia, diferente de outras áreas e disciplinas, diz respeito à conquista de espaço para o aprimoramento da cidadania. É evidente que todas as disciplinas da escola pretendem conferir uma formação para a cidadania, como princípio pedagógico, no entanto, a Filosofia e a Sociologia, de saída, contemplam, em seus repertórios, autores e textos que fundamentam e discutem a sociedade, a democracia e a cidadania.

É nesse sentido que entre os desafios de um professor de Filosofia está o de se inserir no contexto escolar não como mais um professor de uma disciplina determinada, mas, de se inserir no contexto do Projeto Político Pedagógico, nas discussões que envolvem concepções como a de homem, a de educação e a de sociedade. A contribuição do docente de Filosofia nesse debate é tácita, dado que um dos propósitos dessa área, em última instância, diz respeito ao desenvolvimento da capacidade de interpretar o mundo na busca por razões que justifiquem as ações dos indivíduos em sociedade.

É interessante notar que entre os conteúdos fundamentais utilizados por professores de Filosofia destacam-se a liberdade e a política. Não se pretende construir conceitos isolados, mas, à luz da Filosofia, fundamentar os conceitos de liberdade para a consolidação da democracia. Essa tarefa não demanda a elaboração de conteúdos conceituais apenas, mas, sobretudo, de conteúdos procedimentais e atitudinais. Entre os materais construídos nos anos 1990, destaco a ementa da proposta do ensino de Filosofia:

> Ensinar filosofia no ensino médio significa o desenvolvimento das habilidades mentais do estudante, com o objetivo de prepará-lo, através do uso coerente da linguagem, para a tomada de decisão no dia a dia. Desta forma, de acordo com o contexto social, político, econômico e de outras instâncias humanas em que vivemos, percebemos a importância de viabilizar uma formação filosófica, tendo como eixo aglutinador a ética. Isto por considerarmos que, ao refletir eticamente, ou sobre a ética, o estudante estará, necessariamente, refletindo

> sobre o homem e suas relações com o mundo, de forma que ter a ética como fio condutor de uma proposta de filosofia, significa construir também uma teoria do conhecimento. De forma sucinta, a nossa proposta de filosofia aqui apresentada pretende contemplar questionamentos sobre a ética, bem como sobre a construção do conhecimento. Assim, pretende-se construir com o estudante, o que torna o homem humano, ou seja, como o homem se humaniza, enfatizando o uso coerente da linguagem e a necessidade da convivência com seus pares, de maneira a fazê-lo perceber a importância da coerência linguística para o desenvolvimento da argumentação e a apresentação de razões que fundamentem ou justifiquem suas posições, visando a um comportamento ético razoável (MENDONÇA, 1998).

É possível argumentar que a prática da Filosofia em sala de aula no Ensino Médio, ao menos aquela que pratiquei na escola pública de São Paulo, não se restringiu a conteúdos conceituais. A formação de conceitos é fundamental em se tratando de conhecimento, no entanto, para além da formação do conceito, da compreensão da linguagem, o estudante pode, a partir também da Filosofia, aprimorar sua condição de intérprete do mundo. Se há uma grande tarefa dessa área do conhecimento para o Ensino Médio, por certo essa tarefa diz respeito à capacitação dos estudantes de interpretar e de reinterpretar o mundo. É por isso que defendo que a Filosofia não é uma disciplina isolada no ambiente escolar, dado que outros campos têm o mesmo propósito, como a História, a Literatura e a Geografia.

A função da instituição escolar de hoje, no Brasil, está muito distante da formação de valores para a democracia ou da formação de quaisquer valores para a sociedade. Quando muito, a escola consegue desenvolver nos estudantes habilidades básicas de leitura, mas com dificuldades quanto à compreensão e à interpretação do que se lê. Interpretar não é tarefa simples e, por certo, a presença da Filosofia, junto a outros campos do saber nos bancos escolares, pode auxiliar o desenvolvimento dessa condição para a formação

de conceitos. O tema da interpretação não indica, de saída, um relativismo. Recomendo a recente obra organizada por Azeredo e Silva Junior (2012), "Nietzsche e a interpretação", especificamente o artigo "Vontade de potência, interpretação e teoria do conhecimento em Nietzsche", de Mendonça (2012a), para o aprofundamento dessa questão em seus diferentes olhares.

O tema da interpretação se faz presente também na obra de John Dewey. Se a concepção educacional do filósofo estadunidense indica a experiência como *leitmotiv* do desenvolvimento humano ou, de forma mais precisa, a experiência inteligente, que deve ocorrer também na escola, dado que o espaço escolar é um dos ambientes para o desenvolvimento da democracia, então, interpretar é:

> (...) ver o fato de ser movimento vital, vê-lo em relação ao crescimento infantil. E vê-lo desse modo, como uma parte do crescimento normal, é ter um critério para o dirigir. A direção não é aí imposição externa: é a libertação do processo vital para o seu mais completo e adequado desenvolvimento (DEWEY, 1971, p. 51).

Constitui-se um grande desafio para filósofos e educadores empreender a contínua interpretação do(s) sentido(s) da Filosofia na escola. A experiência de professores e de alunos parece ser fundamental nesse movimento dinâmico de interpretação. Se houvesse uma receita pronta sobre esse ensino, talvez o II Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia não tivesse alcançado o êxito que alcançou, tanto com o número de participantes, quanto com a qualidade dos debates das mesas, conferências e comunicações.

A experiência de ensino de Filosofia nos anos 1990 provoca as questões: (i) há professores de Filosofia no Brasil? O que é mesmo um professor de Filosofia?; (ii) se não há professor de Filosofia com formação específica no Brasil, é preferível revogar a Lei nº 11.684?; (iii) é possível pensar o ensino de Filosofia sem o professor com formação específica na área?; (iv) o dispositivo legal, isto é, a Lei nº 11.684, garante o ensino de Filosofia?; (v) a Filosofia é mesmo passível de ser ensinada?

Se a Filosofia, tradicionalmente, é entendida como saber para poucos, saber especializado e, portanto, pressupõe o uso de linguagem especializada para a leitura de textos clássicos, com a democratização do seu ensino, a partir da Lei nº 11.684/2008, o desafio para isso se mantém como saber para poucos? Os professores de Filosofia têm acesso aos clássicos da disciplina? Como estão organizados os cursos de licenciatura em Filosofia?

Nielsen Neto (1986) se posiciona de forma contudente contra o ensino aleatório de Filosofia. Por ensino aleatório, ele nomeia a ausência de formação específica.

> (...) o ensino de filosofia, para ser eficiente, não pode ser aleatório. Isso significa que ela só deve ser ministrada por alguém licenciado. A improvisação nunca deu certo em atividade alguma, muito menos em filosofia. Mesmo entre os licenciados na disciplina, é possível encontrar alguns que não tiveram a oportunidade de examinar com mais vagar certos momentos da história da filosofia. Isso porque é essencial que o aluno percorra a história do pensamento para perceber que a filosofia não é estado de espírito, nem, muito menos, conduta de vida. É imprescindível que o educando saiba disso e distinga o pensamento filosófico de vulgaridades que são divulgadas em seu nome. (NIELSEN NETO, 1986, p. 47).

Ao sugerir que o aluno percorra a história do pensamento, Nielsen Neto (1986) indica a necessidade de ensino de Filosofia por meio da história da Filosofia. Longe de questionar a validade de sua argumentação, é preciso ponderar que as condições para que ensino se efetive são precárias. No geral, há a disponibilidade de uma hora/aula semanal para a disciplina, o que parece dificultar a possibilidade de ensino de Filosofia de forma mais rigorosa, sobretudo parece inviável o ensino por meio da história da Filosofia. É evidente que o texto de Nielsen Neto foi escrito antes da legislação e, portanto, seu argumento quanto à necessidade de um licenciado especificamente para essas aulas não pode ser invalidado. Então, considerando as

condições oferecidas para o exercício da docência em Filosofia, a partir de 2008, com um número muito reduzido de carga horária e abaixo das perspectivas de ensino e, portanto, também com a impossibilidade de um ensino efetivo de Filosofia, retomamos o questionamento: que Filosofia é passível de ser ensinada no Brasil e com qual finalidade? Que verdade está implícita quanto à afirmação da necessidade da Filosofia para a formação dos estudantes?

3 O ensino dogmático de Filosofia: o desafio para o professor

Por ocasião do debate da mesa redonda "Modalidades de experiências de ensino de Filosofia", do II Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia, em interlocuação com o Prof. Dr. Marcos Lorieri, foi possível discorrer sobre o que nomeio o principal desafio para o professor dessa disciplina, isto é, que ele seja capaz de superar a moralização de seu ensino. A prática da Filosofia sugere o exercício do perguntar, no entanto, uma pergunta pode ser filosófica quando reivindica outra pergunta. O risco do perguntar não está na pergunta, mas na resposta de quem não está familiarizado com o conhecimento filosófico e, portanto, não continua a investigação. O que caracteriza o ensino de Filosofia senão a formulação de perguntas filosóficas? Embora isso pareça óbvio, é sempre importante retomar aspectos basilares dessa área do conhecimento. A Filosofia é assumida por muitos como saber pronto, então, a reprodução de trechos da história da Filosofia, de forma não filosófica, isto é, de forma dogmática, caracteriza o ensino desse campo em muitos casos. Felizmente há quem ensine a Filosofia de forma filosófica, mas a nossa hipótese é a de que ela tem sido ensinada de forma dogmática, de forma fechada. Se ela é marcada pela necessidade de se perguntar, de forma aberta, de modo a oferecer sempre novas perguntas, isto não significa que não se devam apresentar respostas às perguntas, mas que essas respostas possam sugerir novas perguntas.

O que nomeio moralização do ensino de Filosofia diz respeito à apresentação de respostas fechadas aos alunos pelo professor, prática comum por ocasião dos debates; afinal, o término

da aula coincide com o fechamento do assunto. Essa prática pouco filosófica está presente no contexto escolar, paradoxalmente. Se em uma situação concreta o estudante pergunta sobre um texto, sobre o conhecimento nele presente ou mesmo sobre os autores, há diversas formas filosóficas de responder às questões sem dogmatizar o ensino filosófico. Quando o professor se propõe a apresentar respostas de forma fechada, dogmática, no sentido de que suas respostas constituem-se a verdade sobre o assunto, então, podemos assumir que a moralização está presente. É possível ensinar a Filosofia sem que seu ensino seja moralizante? A resposta a esta pergunta é relativamente simples: sim, para quem vive e pratica a Filosofia, ou seja, para quem vive os questionamentos sobre a existência e que concebe a Filosofia em sua vida como parte integrante do cotidiano. Por outro lado, a resposta é negativa para quem não tem a experiência filosófica ou, utilizando a terminologia comum da área, para quem não trabalha a atitude filosófica.

A discussão sobre o ensino de Filosofia fica, muitas vezes, direcionada às questões operacionais da escola, o que faz todo o sentido, dado que sem as condições mínimas de infraestrutura, como pensar a prática filosófica em sala de aula no Ensino Médio? No entanto, o desafio primeiro para o êxito da prática filosófica pelo professor diz respeito à vivência filosófica dele. É nesse sentido que concordo com Nielsen Neto (1986) quando fala da importância do licenciado para esse ensino especificamente. Por outro lado, considerando a forma pela qual a Filosofia está estabelecida nas escolas no Brasil, isto é, com uma hora/aula semanal, talvez seja preciso repensar seu ensino de forma muito diferente da atual.

Se a Filosofia para o Ensino Médio deve ser diferente da dos cursos de Licenciatura, então, o que deve contemplar esse ensino? Considerando não haver consenso sobre o ensino de Filosofia no Ensino Médio, apresentamos uma alternativa a esse ensino quanto à forma. Digo bem, quanto à forma, isto é, refiro-me à atitude filosófica, condição fundamental para que a docência da Filosofia se concretize. Quando assumimos que a hipótese do texto é a de que o ensino filosófico é dogmático, então, aqui justificamos a hipótese, na medida em que defendemos a atitude filosófica como condição

fundamental do ensino. O professor de Filosofia, em sala de aula, não será capaz de fugir desse aspecto dogmático; afinal, algo precisa ser ensinado. Fica evidente que o ensino de Filosofia, resultante da legislação, é dogmático.

Nessa perspectiva, não é condição necessária e suficiente para o desenvolvimento de atitude filosófica um curso de licenciatura em Filosofia. Infelizmente, há cursos de licenciatura que não trabalham a atitude filosófica, dado a não contemplar em seu quadro docente quem tenha a vivência filosófica. A complexidade da questão aponta para uma atitude que pode ser construída em aulas de Matemática, de História ou de Literatura. Entendo os riscos desta defesa, entretanto, ao pensar as condições atuais para o ensino de Filosofia no Brasil - e são estas as condições existentes, nada ideais – defendo que um professor aberto ao questionamento de suas ideias, flexível ao conceber acepções sobre a vida, a liberdade e a política, pode auxiliar estudantes no desenvolvimento dessa atitude filosófica.

Antes de definir conteúdo ou de tratar de método de ensino de Filosofia, é preciso garantir que o professor da disciplina tenha atitude filosófica. Este é o desafio que entendemos determinante para o êxito da Filosofia no nível médio. A transformação dela em dogmas, em ensino pronto, em conhecimento fechado, no estabelecimento da verdade é, de saída, antifilosófica. Embora todos saibamos o que significa a postura filosófica, é preciso reconhecer a postura antifilosófica presente no contexto escolar. Paradoxalmente, mesmo em situação avessa à Filosofia, com professores sectários, a postura filosófica é também desenvolvida por estudantes. É por meio da resistência, da oposição, da contradição que o conhecimento avança. Nesse sentido, mesmo que o professor dogmático não trabalhe de forma filosófica, nem por isto a Filosofia estará fadada ao insucesso. Em outros termos, o desenvolvimento da atitude filosófica ultrapassa um modelo determinado de ensino. Em última instância, não é o professor o responsável pelo desenvolvimento da atitude filosófica, mas, o estudante, então, mesmo que o professor se esforce para que o aluno aprenda a Filosofia, a aprendizagem é um processo que depende apenas e tão somente do estudante. Logo, o ensino dogmático da Filosofia não a compromete, dado

que essa experiência não filosófica é adubo para questionamentos fundamentados, é condição para a produção filosófica do conhecimento.

De forma romântica, há a defesa de que o professor de Filosofia é o responsável pelo desenvolvimento da atitude filosófica, no entanto, sabemos que é o estudante o protagonista do conhecimento, e isso não é apenas com relação à Filosofia, mas, em relação a quaisquer conhecimentos.

Relato, de forma breve, um exemplo que apresentei por ocasião da interlocução com o Prof. Marcos Lorieri no II Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia. A filha de um amigo, também professor de Filosofia, tinha cinco anos quando aprendia a jogar Damas. Ela escondeu uma peça sem que ele pudesse ter percebido de forma direta, no entanto, havia observado o movimento sutil dela em esconder a peça do jogo. Ele perguntou sobre a ausência de alguma peça no jogo, em sentido amplo, para saber como ela iria responder ao problema e notou sua rápida resposta, firme inclusive, de que desconhecia qualquer irregularidade no jogo. De forma imediata, pegou uma peça dela, de forma explícita e ela falou que ele deveria devolver a peça. Foi então que ele perguntou se havia mais alguma peça faltando e ela colocou a peça originária do problema no lugar.

Ao aprofundar a questão, perguntou se ela sabia a diferença entre o certo e o errado e ela afirmou não saber. Ele passou a inserir diversos exemplos, supostamente ocorridos na escola, em que a professora, em interlocução com um aluno, solicitava que ele desenhasse um cachorro e o menino fizera um peixe. Nesse momento, a menina disse que ele havia feito o desenho errado. Em outro exemplo, a professora teria solicitado que ele não conversasse enquanto ela explicava, mas ele ainda assim conversou, então, o pai perguntou se a atitude do menino estava certa ou errada e ela, de imediato, disse que errada. Então, formulou mais uma vez: você sabe a diferença entre o certo e o errado e, segundo ele, ela esboçou um belo sorriso.

Outro exemplo de prática filosófica ocorreu no Ensino Médio e foi relatado por outro professor. Ele discutia aspectos da Filosofia

política com ênfase na questão da ideologia. Um aluno perguntou se a melhor ideologia era a que questionasse o poder vigente e o professor recolocou a pergunta nos seguintes termos: o que significa uma melhor ideologia? Embora possa parecer contraditório com tudo que venho insistindo neste texto com relação à pergunta: é possível ensinar a Filosofia sem que seu ensino seja moralizante? O professor poderia muito bem ter respondido, quanto à pergunta sobre a ideologia, que sim ou não e isto teria característica moralizante, inicialmente. A possibilidade de tranformar a moralização em conhecimento filosófico diz respeito à atitude do professor ou de qualquer estudante em propor uma pergunta imediatamente após a forma sectária de resposta. Em outros termos, o ensino moralizante não é aquele que oferece respostas dogmáticas, apenas. Moralizar o ensino é apresentar respostas prontas, mas, conceber um ensino moralizante significa não avançar com novas perguntas.

É fundamental que o estudante consiga pensar por si, na perspectiva de agir com coerência perante o outro e, para isso, cabe ao professor manter a atitude filosófica, no entanto, mesmo que o docente não cumpra esse papel filosófico por excelência, o aluno apto à Filosofia, por ele mesmo - claro que a partir das contradições da escola, resistências da sala de aula - pode desenvolver a reflexão filosófica.

Considerações finais

Ao longo dessas reflexões, procuramos discorrer sobre o ensino de Filosofia na busca de superação do principal desafio do professor, isto é, o ensino dogmático da disciplina. A pergunta que norteou este artigo foi assim formulada: é possível ensinar a Filosofia sem que seu ensino seja moralizante?

Em um primeiro momento, discutimos o conceito de verdade, de forma propedêutica, mas, suficiente para mostrar que a Filosofia não pode ser assumida como verdade final, derradeira, fechada. Em seguida, retomamos a experiência de ensino de Filosofia dos anos 90, problematizando com aspectos da importante contribuição de

Nielsen Neto (1986), sobretudo quanto à necessidade de se ter um licenciado para o ensino eficiente da Filosofia.

A hipótese do texto foi confirmada, isto é, o professor de Filosofia moraliza o ensino filosófico, apresentando respostas prontas e certas sobre os conteúdos em sala de aula, no entanto, ao moralizar a Filosofia em sala de aula, esta ação não precisa ser, necessariamente, moralizante. A distinção entre uma resposta que moraliza o ensino e uma resposta moralizante sobre o ensino diz respeito à flexibilidade do primeiro caso. Moralizar significa apresentar respostas e isso os professores fazem, porém, o desafio está em ultrapassar as respostas oferecidas no sentido de que esse conhecimento não seja moralizante.

Observamos, principalmente, que a atitude filosófica e o ensino de Filosofia não dependem do professor, exclusivamente. O processo dogmático chamado ensino é antifilosófico, então, é preciso apostar na aprendizagem e esta sim depende da abertura e da predisposição do estudante quanto ao conhecimento e à vida. Embora a legislação que instituiu o ensino de Filosofia seja uma conquista da área, é preciso reconhecer que ela não é passível sequer de ser ensinada, principalmente com uma hora aula semanal. Longe de reivindicar a revogação da Lei nº 11.684, é preciso melhorar as condições de oferecimento de aulas de Filosofia para que o discurso filosófico possa ser formulado junto aos estudantes do Ensino Médio.

Referências

ALMEIDA, Rogério Miranda de. **Eros e Tânatos**: a vida, a morte, o desejo. São Paulo: Loyola, 2007.

AZEREDO, Vânia Dutra de; SILVA JÚNIOR, Ivo da. **Nietzsche e a interpretação**. São Paulo: Humanitas, 2012.

BRASIL. Lei 11.684, de 21 de junho de 2008. Disponível em http://

www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?tipo_norma=LEI&numero=011684&data=2008&SUBMIT1=Pesquisar, acesso em 10 de junho de 2012.

CAMARGO, Gustavo Arantes. Sobre o conceito de verdade em Nietzsche. **Revista Trágica: estudos sobre Nietzsche,** v. 1, n. 2. Rio de Janeiro, 2º semestre de 2008.

DEWEY, John. **Vida e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

GALLO, Silvio. D. Ensino de Filosofia: tendências e desafios. Filosofia e Educação, v. 4, nº 1. Campinas, abril-setembro de 2012.

GRIMM, Ruediger Hermann. **Nietzsche's theory of knowledge**. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 1977.

HART, Thomas E. (org.) *et al.* **Nietzsche, culture and education**. England: Ashgate, 2009.

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia**: o paradoxo de aprender e ensinar. Trad. de Ingrid

Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MENDONÇA, Samuel. Massificação humana e a educação aristocrática em Nietzsche. **ETD – Educação Temática Digital,** v. 13, n. 1. Campinas, jul./dezembro de 2011.

_____. Objeções à igualdade e à democracia: a diferença como base da educação aristocrática. ETD – Educação Temática Digital, v. 14, n. 1. Campinas, jan./junho de 2012.

_____. Vontade de potência, interpretação e teoria do conhecimento em Nietzsche. In AZEREDO, Vânia Dutra de; SILVA JÚNIOR, Ivo da. *Nietzsche e a interpretação*. São Paulo: Humanitas, 2012a.

_____. **Proposta de Filosofia**. Campinas: Apostila, 1998.

NIELSEN NETO, Henrique. **O ensino da filosofia no 2º Grau**. São Paulo: SEAF, 1986.

NIETZSCHE, Friedrich. **Humano, demasiado humano**: um livro para espíritos livres. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

ONGE, Richard Anton St. **The ultimely educator**: an interpretation of Nietzsche's philosophy of education. Honolulu: Lambert, 2011.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da filosofia**: antiguidade e idade média. São Paulo: Paulus, 1990.

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

Disciplina e punição: filosofias da Educação?

Prof. Dr. Filipe Ceppas

Nesse texto, procuro responder à pergunta presente no título (*filosofias da Educação?)* indicando o que *uma* Filosofia da Educação, que fosse inspirada em Hannah Arendt e Foucault, teria a dizer sobre as questões da disciplina e da punição. Trata-se de uma primeira aproximação, panorâmica, aberta a correções e, certamente, a inúmeros acréscimos.

1 Filosofias da Educação?

Na perspectiva inaugural em que, no Ocidente, se conjugam Filosofia e Educação, com Sócrates, Platão e Aristóteles, a finalidade última dessa conjunção seria conceber uma educação que pudesse garantir o bem da *pólis*. Nesse sentido, uma Filosofia da Educação, e a Educação ela mesma, seriam uma ética e uma política entendidas como o exercício, prático e teórico, de intelectuais comprometidos/as com a construção de uma sociedade justa. Eis um primeiro posicionamento diante do tema que nos foi proposto, *Disciplina e punição: filosofias da educação?*. Entendo a interrogação contida no título, em primeiro lugar, como uma provocação acerca das diversas perspectivas possíveis em Filosofia da Educação para lidar com os temas da violência, da disciplina e da punição, e a respondo com o desejo de explorar essa perspectiva inaugural, que entende a Educação a partir da centralidade da ética e da política, como um exercício de busca pelo bem da *pólis*.

Mas a interrogação do título poderia ser, também, entendida desde outra perspectiva, a da desconfiança: "Precisamos de filosofias da educação para pensar os temas da disciplina e da

punição?" Tendo em vista a definição de Filosofia da Educação da qual partimos, seria preciso, portanto, argumentar em favor do papel imprescindível da ética e da política quando nos deparamos com os fenômenos da violência e as questões da disciplina e da punição no âmbito da Educação.

Pensemos na violência. A polissemia do termo revela-se tanto na ubiquidade do seu campo semântico, revelada por sua etimologia ("violência" vem do *vis* latino, que quer dizer força, poder, potência), quanto pelas formas como o termo é utilizado, isto é, pelas diversas e difíceis questões da vida cotidiana nas quais a violência se apresenta, de modo aparentemente essencial, necessário.

O nascimento, segundo Otto Rank, por exemplo, já seria uma experiência fundamental, primordial e essencialmente violenta, traumática porque violenta. A inserção do indivíduo na sociedade, seu crescimento físico, afetivo e intelectual, seja no âmbito da família, seja nas interações sociais mais amplas, no contato com as normas, nos processos de adaptação e inadaptação a elas, tudo isso está repleto de um sem número de experiências de medo, ameaça, imposição, reprimenda, expectativa, insucesso, etc., cujo substrato comum é a violência, manifesta ou apenas virtual, em potência, mas iniludível. Por fim, o próprio meio físico circundante está repleto de violência: uma porta que bate com força, empurrada pelo vento; uma tempestade; um grito.

Dito isso, uma primeira questão interessante sobre o uso do termo "violência" na área da Educação salta aos olhos: o utilizamos, sobretudo, para designar fenômenos sociais em que está em jogo *uma certa* coação por força física ou moral. Quando se fala em violência e Educação, nos vêm logo à mente questões como a disciplina, a punição, o *bullying*, as infrações ou atos criminosos que acontecem nas escolas ou, ainda, mais genericamente, questões educativas relacionadas a contextos de criminalidade, violência doméstica e conflitos armados. A razão disso pode parecer banal, mas suspeito que não o seja.

Que o nascimento, por exemplo, seja considerado sempre uma coisa boa em nossa sociedade e nela quase não haja espaço

para uma visão trágica do mundo, isso esconde as raízes profundas da violência de nossas sociedades e nossa incapacidade para lidar com ela, o que filósofos como Schopenhauer e Nietzsche não cansaram de denunciar. Mas, sem entrar no mérito da questão, ela ao menos nos permite formular a pergunta sobre qual seria, afinal, a especificidade ou a abrangência dos temas de *disciplina* e de *punição* em uma Filosofia da Educação. O que, no que diz respeito à Educação, a Filosofia teria a dizer sobre esses temas, que não poderia ser dito, de modo mais adequado e preciso, pela Sociologia, Antropologia, Psicologia, etc.? A especificidade da Filosofia talvez esteja exatamente no esforço por ressituar as experiências de violência, disciplina e punição, passíveis de serem decodificadas no âmbito da educação, em uma perspectiva ética e política.

Mas há, por fim, um terceiro sentido do título proposto, não menos importante: "*a disciplina e a punição, cada uma em separado, ou conjugadas, serviriam como princípios para uma Filosofia da Educação?*" Este sentido me pareceu intencional por parte dos organizadores do evento. Diante de propostas recentes, como o Projeto de Lei 267/11, da Câmara dos Deputados, de autoria da deputada paranaense Cida Borghetti, "que estabelece punições para estudantes que desrespeitarem professores ou violarem regras éticas e de comportamento de instituições de ensino", somos levados a crer que existem, em nossa sociedade, concepções de Educação que têm como princípio a violência, a disciplina e a punição, num sentido que bem poderia ser chamado de mórbido.

Talvez seja exagerado querer encontrar aí uma "Filosofia da Educação", como, por exemplo, uma busca pelo sentido da Educação que parta da constatação da violência como um fato primordial e da proposição da disciplina e da punição como princípios educativos. Mas vale a pena ressaltar mais essa provocação: é possível que exista, espalhada em nossa sociedade, uma "filosofia", um sistema de idéias, crenças e práticas em torno da Educação, que gostaria de fundamentar todo o processo educativo no reconhecimento da violência e na necessidade da disciplina e da punição, concepção que pode ser referida, aqui e ali, a teorizações como as de Kant,

e é possível que uma proposta como o Projeto de Lei 267/11 seja apenas a face mais irrefletida desse sistema.

2 Educação, violência e punição, da antiguidade à modernidade

Desde Sócrates, Platão e Aristóteles, a Filosofia pensa a Educação como dimensão fundamental da *pólis* e da política, atividade voltada para assegurar o bem de todos, e parte imprescindível desse exercício é uma avaliação da Educação existente. Desde então, a violência e a punição são, de fato, problemas centrais.

Quando se trata da pergunta sobre como educar o guardião da *pólis* para a justiça, Platão defende, na *República*, que é preciso evitar a todo custo os maus modelos, no sentido de evitar estimular nos jovens a violência, "as maiores barbaridades" (378b). Entretanto, é crucial fazer aqui duas ponderações. Primeiro, a violência não é apresentada como um fato, nem a punição é proposta como um antídoto. Platão sugere, pela boca de Sócrates, que seria necessário uma lei que proibisse *a atribuição* de violência e de arbítrio aos deuses, nos textos educativos centrais da cultura grega, os de Hesíodo e de Homero. Aparentemente, a validade de uma lei pressupõe o poder da sanção. Se Platão não entra em detalhes nesse ponto é porque, para ele, parece mais importante avançar todo um programa direcionado a uma boa educação do que pensar em como punir à má, a despeito da famosa expulsão da *pólis* a que os poetas estariam sujeitos, na república ideal. Para Platão, os poetas mentem. É essa mentira que está em questão, é ela que dever ser punida.

O divino, por definição, argumenta Sócrates, não pode ser mal nem causar a maldade no mundo. A violência não é um fato, uma maldição que os deuses podem fazer cair arbitrária e deterministicamente sobre a cabeça dos cidadãos (os maus poetas mentem acerca disso), e não é ela que deve ser punida, mas a mentira dos maus poetas.

Segunda ponderação importante, intrinsecamente relacionada à primeira: as propostas educativas de Platão e de Aristóteles são, precisamente, propostas ético-políticas conflitantes, em certos aspectos fundamentais, com a tradição grega. Como

mostrou Hannah Arendt, Platão e Aristóteles procuraram desenvolver uma concepção da *pólis* e da política (e, por extensão, também da Educação) que entra em contradição com o princípio central de funcionamento da *pólis* grega, definida pelo próprio Aristóteles como "uma comunidade de iguais visando a uma vida que é potencialmente a melhor" (*apud* Arendt, 2001, p.157).

A distinção entre governantes e governados, argumenta Arendt, só era válida numa esfera pré-política, na esfera doméstica, e tanto Platão quanto Aristóteles estavam interessados, por motivos e caminhos diversos, em torná-la válida na esfera política, substituindo o jogo retórico de coação e da persuasão, nas deliberações entre iguais, pela autoridade da razão. Ao subordinarem a Educação a *esse* modelo de política, Platão e Aristóteles procuram expurgá-la de todos os elementos que poderiam contradizê-lo: os maus exemplos podem levar à violência, determinados modos musicais amolecem o caráter, o aprendizado da flauta perturba o espírito, etc.

Entender a Educação desde uma perspectiva ética e política, evocando os nomes de Platão e Aristóteles, não significa, evidentemente, tomar suas filosofias como modelos, mas enunciar o problema central do papel da Educação na construção de uma sociedade justa. A Educação seria o terreno fértil onde se criariam as condições para a constituição de uma harmonia entre os interesses privados e públicos, graças a uma dieta racional metódica, que tem como ingrediente indispensável a aversão à violência (e uma violência que, como vimos rapidamente, tem uma natureza muito mais estética, imaginária, do que factual).

O apelo à razão, como introdução na vida pública de uma autoridade que dispensa o uso da violência, é um eixo inaugural, ideal, estruturante e racionalista do Ocidente. Esse eixo, porém, foi desde sempre submetido às mais terríveis provações. Duas das mais significativas se deram na época moderna: a reformulação da essência da questão política e a reconfiguração das fronteiras entre o público e o privado.

Na época moderna, a violência é concebida como um fato primordial, natural: o homem, em estado de natureza, é o lobo do homem, e o único meio capaz de assegurar a paz em sociedade seria

a concessão da soberania e do monopólio da violência ao Estado. A utopia educativa de Platão e Aristóteles passa a ter um papel secundário, subsidiário. O econômico passa a figurar antes da ética. "Primeiro o estômago, depois a moral", diria Brecht. Segundo os trabalhos de Arendt e Foucault, essa mudança é indissociável da reconfiguração das fronteiras entre o público e o privado:

> Nos grandes Estados do século XVIII, o exército garante a paz civil sem dúvida porque é uma força real, uma espada sempre ameaçadora, mas também porque é uma técnica e um saber que podem projetar seu esquema sobre o corpo social. (…) A era clássica viu nascer a grande estratégia política e militar segundo a qual as nações defrontam suas forças econômicas e demográficas; mas viu nascer também a minuciosa tática militar e política pela qual se exerce nos Estados o controle dos corpos e das forças individuais (FOUCAULT, 1987, p.141-142)

Bem ao contrário da utopia platônica-aristotélica, a Educação, a partir de então, deverá não mais submeter a idéia de uma natureza violenta a um expurgo, mas, bem ao contrário, incorporá-la como uma ameaça constante, passível de enquadramento punitivo e disciplinar.

> Bem antes de ser concebido como objeto de ciência, pensa-se no criminoso como elemento de instrução. Depois da visita de caridade para partilhar do sofrimento dos prisioneiros - o século XVII a inventara ou restabelecera— pensou-se nessas visitas de crianças que viriam aprender como a justiça da lei vem se aplicar ao crime: lição viva no museu da ordem. (…) Em lugar dessas louvações que tornam o criminoso um herói, só se propagarão então no discurso dos homens esses sinais-obstáculos que impedem o desejo do crime pelo receio calculado do castigo. A mecânica positiva funcionará totalmente na linguagem de todos os dias, e a fortalecerá sem cessar novas narrativas. (…) Os poetas do povo se juntarão enfim aos que se chamam a si

> mesmos "missionários da razão eterna"; tornar-se-ão moralistas. (1987, p. 93).

E Foucault cita Servan, autor dos *Discours sur l'administration de la justice criminelle,* de 1767:

> Pleno dessas imagens terríveis e dessas idéias salutares, cada cidadão virá espalhá-las em sua família, e aí, com longas narrativas feitas com tanto calor quanto avidamente ouvidas, seus filhos em torno dele abrirão suas jovens memórias para receber, em traços inalteráveis, a idéia do crime e do castigo, o amor pelas leis e pela pátria, o respeito e a confiança na magistratura. Os habitantes do campo, testemunhas também desses exemplos, os semearão em torno de suas cabanas, o gosto pela virtude criará raízes nessas almas grosseiras, enquanto o mau, consternado pela alegria pública, assustado de ver tantos inimigos, talvez venha a renunciar a seus projetos cujo resultado é tão rápido quanto funesto. (SERVAN, *apud* FOUCAULT, 1987, p. 93)

Seria preciso contrastar esse moralismo com a dimensão ética da utopia educativa de Platão e Aristóteles. A razão moderna não é mais a razão da autoridade natural e divina do bem e do belo, que Platão gostaria de ver encarnada nas leis e no aprendizado dos cidadãos. Ela passa a ser, agora, a moral universal possível diante do mal radical, enraizado na humanidade, e a ética de Kant será o seu mais importante e bem acabado exemplar. Para resumir com uma contraposição um tanto esquemática, mas didática: na perspectiva ética de Platão e de Aristóteles, o mal é fruto da ignorância, imaginária, mentirosa, da soberania do bem e da razão; para a época moderna, o bem e a razão são uma construção imaginária, com pretensão de veracidade, diante da inevitabilidade do mal. «Imaginária», ao mesmo tempo que punitiva e disciplinar, constituída por uma infinita narrativa sobre o homem, seu comportamento, seus detalhes e minúcias. «E desses esmiuçamentos, sem dúvida, nasceu o homem do humanismo moderno» (Foucault, 1987, p.121).

3 Violência, disciplina e ética: o que (se) pode fazer (n)a Educação?

Uma das principais dificuldades que o problema nos apresenta está em que essas duas perspectivas não se anulam, antes se confundem em nossa percepção comum da violência, de sua «incidência» no âmbito educacional e do papel da Educação como instrumento social necessário para combatê-la. Nos dois casos, pensamos a Educação como um antídoto profilático à ameaça do mal. Sem dúvida, é muito diferente pensar essa ameaça como um dado natural ou como um obstáculo imaginário, técnico e poético, à autoridade da razão, mas o caráter «profilático» comum alimenta, em ambos os casos, os pontos cegos relativos à própria natureza do fenômeno educativo.

O expurgo platônico da mentira poética faz vista grossa para a violência dos rituais educativos de sua época, e tanto Platão quanto Aristóteles se fiam na viabilidade e eficácia de um programa educativo ideal voltado para a *pólis* (numa perspectiva ética que, como sugerimos, torna-se problemática a partir da época moderna). A essa natureza ideal dos projetos educacionais, a perspectiva disciplinar opõe a operacionalidade e a ubiquidade de seus métodos e de suas instituições. Contudo, após pelo menos três séculos de vigência das instituições disciplinares, a violência não apenas não dá sinais de arrefecimento como se renova em níveis sufocantes e extraordinários, e sem que pareça haver outra alternativa senão o apelo à velha perspectiva, ética e idealizada, da Paideia platônico-aristotélica.

Sobretudo diante do aparecimento, no século XX, de catástrofes humanitárias aparentemente sem precedentes, das quais os campos de concentração seriam o ápice, continuamos pensando a Educação sob o prisma da profilaxia e dos grandes projetos. As duas perspectivas se confundem: pretende-se amenizar o caráter disciplinar da Educação (que é uma forma de reconfigurar a relação com a violência, mais do que de evitá-la) com o pressuposto platônico-aristotélico de que um bom projeto educativo pode conter o avanço da violência, através do aprendizado da razão, ou na preparação para o trabalho e a cidadania, tal como formulado

em nossa LDB (quando não retomamos propostas policialescas de recrudescimento da perspectiva punitiva e disciplinar, como no caso da proposta de lei da deputada Borghetti, no desespero diante da ineficácia e morbidez de uma escola já extremamente punitiva e disciplinar).

Diante desse impasse, seria preciso retomar por outro caminho a perspectiva inaugural dos gregos, de uma concepção ética e política da Educação, para, quiçá, nos ajudar a repensar os princípios capazes de renovar a defesa da escola pública e laica em contraposição aos recorrentes fenômenos de barbárie em nossa sociedade. Toda a produção tardia de Foucault sobre a questão do cuidado de si, da relação do sujeito consigo mesmo, como pré-condição para o estabelecimento de uma relação do sujeito com a verdade, é uma primeira perspectiva importante, que remonta ao Sócrates platônico. Segundo Foucault:

> O poder, no fundo, é menos da ordem do enfrentamento entre dois adversários, ou do compromisso de um frente a outro, do que da ordem do «governo» (…). Não deveríamos buscar, então, o modo de relação próprio do poder pelo viés da violência e da luta, nem pelo lado do contrato ou do nexo voluntário (que, de resto, só podem ser instrumentos), mas antes pelo viés desse modo de ação singular, nem guerreiro nem jurídico, que é o governo» (apud CASTRO, 2004, p.150)

A «governamentalidade» é o termo que Foucault utiliza para analisar as práticas que possibilitam, senão o surgimento, ao menos a legitimação de tipos de poder como a soberania e a disciplina. As formas como, ao longo da História, são decodificados poder e violência não respondem a nenhuma essência do homem, nem fundamentalmente aos saberes configurados ao longo da História sobre o real e as condições da vida humana, mas repousam antes sobre práticas que predispõem os sujeitos a interagirem consigo mesmos e com os outros, de certas formas e não de outras, que validam certas formações discursivas e certos saberes e não outros.

Violência, por um lado, e disciplina e punição, por outro, não são, respectivamente, um dado bruto da natureza humana e uma consequência inevitável para o controle dessa natureza bruta. E (o que é importante para distinguir a perspectiva foucaultiana de perspectivas marxistas muito presas à noção de luta de classes) as configurações históricas em que a violência e seu controle se dão não são, em sua essência, no que têm de mais determinantes, resultados mais ou menos bem sucedidos, tentativas mais ou menos bem articuladas, de uma demanda por domínio da riqueza, do território ou do povo. Este poder soberano, a violência que se lhe outorga, a violência que lhe escapa e a que se volta contra ele são antes peças de um jogo onde as próprias concepções de homem, trabalho, riqueza, vida e ação estão em questão (temas, de resto, caros, sobretudo ao jovem Marx), onde as práticas efetivas de relação do sujeito consigo mesmo e com as práticas de poder (soberanas ou disciplinares) deixam entrever a liberdade possível para a resistência e a reinvenção de si próprio.

Historicamente, o auge dessa atenção para com a idéia de "governamentalidade" se deu com os estoicos. Alain Badiou também vai buscar nos estoicos a inspiração fundamental para a retomada de uma concepção grega da ética na contemporaneidade:

> Ética, em grego, diz respeito à investigação de uma boa «maneira de ser», ou da sabedoria da ação. Sob esse aspecto, a ética é uma parte da filosofia, aquela que subordina a existência prática à representação do Bem.
>
> Foram sem dúvida os estoicos que, de modo o mais constante, fizeram da ética não apenas uma parte, mas o coração mesmo da sabedoria filosófica. O sábio é aquele que, sabendo discernir as coisas que dependem dele daquelas que não dependem, organiza sua vontade em torno das primeiras, e suporta impassivelmente as segundas. (BADIOU, 2003, p.19)

Colocada a questão sob esse prisma, seria preciso reconhecer que nosso sistema educacional é muito mais parte do problema do que da solução, vale dizer, ele é muito mais o guardião e

reprodutor de práticas e saberes decodificados, cristalizados, do que uma instituição aberta a essa experimentação ética necessária aos enfrentamentos da "governamentalidade".

Não é de espantar que nele se emule a violência, e de formas tanto mais inesperadas, pontuais, gratuitas e desproporcionais quanto mais ele seja representado como a salvaguarda, a variável determinante na produção da civilidade, da racionalidade e do desenvolvimento do país. Por outro lado, na medida em que a escola é a principal «casa do povo», é ela também o lugar onde podemos fazer intervir aquela experimentação, um exercício verdadeiramente ético, de subordinar nossa existência prática a uma idéia do Bem, que, de modo geral, se queremos fugir às armadilhas mais óbvias dos poderes soberanos e disciplinares, só pode ser uma idéia subversiva e revolucionária.

Referências

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

ARISTÓTELES. **Política.** Trad. de A.C.Amaral e C.C.Gomes. Lisboa: Ed. Vega, 1998.

BADIOU, Alain. **L'éthique, essai sur la conscience du mal**. Paris: Nous, 2003.

CASTRO, Edgardo. **El vocabulario de Michel Foucault**. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, 2004.

CEPPAS, Filipe. Nos braços de Circe: ensino de filosofia, amor e arte. *In*: KOHAN, Walter;

BORBA, Siomara. (Org.). **Filosofia, aprendizagem, experiência**. Rio de Janeiro: Autêntica. Editora, 2008, v. , p. 85-102.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1995.

PLATÃO. **A república**. Trad. de Carlos Alberto Nunes. Pará: Ed. Universidade do Pará, 1976.

Pensar a juventude: uma reflexão sobre o tempo

Profa. Dra. Rita de Cássia Ribeiro Voss

Introdução

> Somos imaturos. Exigentes.
> Estamos cheios de entusiasmos e de severidade.
> Cheios de rigor e de mais ou menos.
> Cheios de ingenuidade e de desespero.
> Somos jovens. Grandes. Enchemos o saco deles.
> Ai! Como a vida é lenta como passa depressa.
> André Comte-Sponville.

Os recentes estudos sobre a juventude delineiam balanços paradigmáticos em relação à perspectiva com a qual tradicionalmente ela foi compreendida. Canclini (2007, p. 209) entende que, na contemporaneidade, o estudo da juventude "é uma averiguação intercultural do tempo" uma vez que o jovem é ele mesmo "uma pergunta sobre o tempo". E Almeida (2009, p. 122) completa, ao se referir à afirmação do autor, que essa averiguação não se dá "apenas em função das características etárias da juventude, mas porque é a sociedade que deseja apreender as mutações do presente e como começa seu futuro". Este é o mote de nossas reflexões.

Empiricamente, percebemos que a existência é atravessada pelo tempo. A materialidade da vida desvela a condição do vivo: que tudo nasce, cresce e perece. Caminhamos inexoravelmente do estágio embrionário para a velhice, se nascermos e se vivermos o suficiente. A juventude, um conceito problema (colocado mais adiante), nos revela a dinâmica da vida num tempo de criticidade, da emergência de possibilidades de ser no horizonte de um devir aberto, incerto e frágil.

O tema será aqui tratado em seus aspectos críticos, como tempo que se revela entrelaçado à emergência de um estado do ser que se identifica com o que chamamos de juventude. Essa condição é a de qualquer pessoa que, ao olhar para trás, pode dizer: "quando eu era jovem, no meu tempo, as coisas eram assim".

No entanto, ninguém se acha plenamente jovem enquanto o é. A juventude é percebida na maturidade. É sempre fato passado trazido à consciência, para um tempo atualizado. Isso evidencia que a juventude é o chão de uma experiência passada, que não necessariamente se revela como novidade, mas como tempo-solo que forja o devir, no tempo posteriormente relembrado. Juventude e tempo se identificam com a experiência de ser, estar e se forjar no mundo. É por isso que o tempo da juventude é de aprendizado. Aprende-se a habitar o mundo dos humanos como experiência relembrada, num jogo de objetivação e subjetivação da representação de si como jovem e na incorporação de uma imagem do que é a juventude, construída por uma coletividade.

Assim, a juventude assim descrita pode parecer uma condição universal do humano. Mas, embora possamos refletir sobre a juventude como experiência universal, o conceito de juventude que nos afeta contemporaneamente é recente. No que se refere à Sociologia, a preocupação com a juventude é da ordem da taxonomia social, cuja classificação atende à necessidade de responder aos problemas das sociedades industriais a partir do século XX. A classificação por faixa etária aparece justamente no apogeu dos Estados Nacionais, cujo caráter planificador, precisa computar a população economicamente ativa e, no que se refere à economia, como estratégia para formar e atingir públicos consumidores bem definidos no mercado de produtos.

Assim, o que chamamos de juventude é, ao mesmo tempo, criação social de uma fase da vida individual alongada à espera da entrada no mercado de bens e produtos, isto é, uma inserção propriamente social. É interessante notar que os próprios estudos sobre a juventude se iniciam na década de 30, nos EUA, com a crise que começou com o *crack* da bolsa de valores de Nova Iorque em 1929, quando um grande número de desempregados e de seus

problemas sociais aumentou consideravelmente. A grande questão para esses estudiosos dessa época era compreender, por exemplo, a formação de gangues violentas, e assim elaborar remédios eficazes para a criminalidade, principalmente em Chicago. Por isso, quando falamos de juventude, convém ter em mente que estamos diante de um "problema" das sociedades modernas e contemporâneas.

Com o exposto anteriormente, podemos delinear a apresentação do tema proposto para a mesa. Queremos refletir sobre os nexos que ligam um estado do ser tido como momento singular da vida de alguém, subjetivamente percebido, e sua condição como demandas do tempo histórico, entendido como Era. Tempo e Era revelam-se operadores cognitivos importantes para pensarmos essa "identidade" juvenil inventada no Ocidente. Tomamos inicialmente o conceito de juventude e sua importância para os estudos sobre a sociedade. Em seguida, falamos sobre identidade juvenil inspirada pelos movimentos das culturas juvenis. Por fim, podemos pensar uma poética da juventude que se inscreve como experiência crítica do humano, entre liberdade e determinismo.

Juventude: ordem e transgressão

Juventude não é uma forma universal de classificação social. Na verdade, na maioria das culturas não existe um tempo intermediário entre a infância e a maturidade ou a fase adulta. Nas mais variadas tradições, a passagem é marcada por rituais realizados quando a natureza sinaliza que é chegado o tempo iniciático: um tempo que pára, cuja brecha que se abre entre o passado infantil e o futuro adulto é preenchida pela inserção de meninos e meninas num conjunto de regras e modos de ser de uma determinada sociedade. Essa passagem significa entrar no mundo dos adultos.

Entre as indígenas, por exemplo, a primeira menarca marca a passagem da menina para a vida adulta. Entre os *Paumari* no sul do Amazonas, os rituais de passagem divisam o mundo das crianças do mundo dos adultos, colocando as meninas em reclusão cercada de cuidados até que chegue o início do verão quando a preparação está concluída e se dá o ritual de passagem. Há sociedades em que

a designação das fases da vida serve apenas como demarcação de limites de atuação dos membros na comunidade. Portanto, é preciso assinalar que o estudo e interesse pela juventude, como objeto de estudo, é um fenômeno histórico, que resulta de um processo de desenvolvimento social, econômico e político relativo ao Ocidente. Nas sociedades ocidentais, o solo social onde se engendra a construção social da juventude se faz ao longo da História, o que lhe confere dinamismo e complexidade, diferentemente das sociedades simples.

Assim, os estudos sobre jovens e juventude são datados, isto é, passam a ser preocupação para a teoria social na década de 30 do século XX. As pesquisas realizadas pela Escola de Chicago visavam à compreensão da sociedade americana e a seus problemas de desenvolvimento e de organização social. Esses problemas referiam-se, principalmente, ao que se chamou "delinquência juvenil" e ao surgimento de "gangues", termos que revelam mais uma construção negativa do mundo dos jovens do que um fenômeno novo, que é, então, classificado socialmente tendo a normatividade da sociedade funcionalmente concebida como parâmetro de classificação.

No entanto, o que se torna visível no fenômeno juvenil das sociedades ocidentais é a criticidade referente ao mundo de uma faixa etária, não muito bem delimitada, incorporada em modos específicos de ser, de se vestir, de produzir arte, etc.. O filme *Juventude transviada* (1955), que conta com atuação principal de James Dean (1931 – 1955), revela uma crise em que se encontram a condição bio-psíquica da constituição subjetiva e questões relativas a um tempo histórico, que se caracteriza além dos acontecimentos objetivos também pelo espírito de um tempo, no sentido de formação de movimentos, de coletivos.

Dessa forma, coloca-se para os jovens o seguinte impasse: a tensão entre o que a sociedade espera dos jovens, a representação de um jovem integrado à ordem estabelecida do pós-guerra numa sociedade de alto consumo e a negação do estabelecido para fazer emergir o novo revelado como coletividade, cujos membros se identificam pelo comportamento e pelas formas de apropriação de um mundo que é preciso mudar. Mas, como o novo não é

dado, nem percebido enquanto tal na sua emergência, mas como acontecimento ocorrido, percebido no futuro, para a sociedade que precisa se reproduzir e se conservar numa ordem estabelecida o novo é entendido como transgressão. Como bem percebeu Hannah Arendt com relação à criança, podemos também afirmar sobre a juventude:

> Exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora; ela deve preservar essa novidade e introduzi-la como algo novo em um mundo velho, que, por mais revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre, do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição (ARENDT, 2009, p. 243).

Assim, o que se vê é um desencontro entre a representação social da juventude, a imagem ajustada à ordem dada e a representação dos jovens sobre si mesmos reunidos em coletivos que Michel Mafesoli (1998) chamou de tribos. Já para David Lepoutre (2007), o universo de representações simbólicas de uma cultura juvenil evoca um sistema cultural coerente e organizado em seus próprios termos, o que implica comunicação linguística, expressão artística e códigos de honra. As culturas juvenis parecem instaurar ritos contemporâneos de passagem, percebidos nas culturas de ruas dos grandes centros urbanos, a exemplo das sociedades tradicionais.

Em relação ao tempo como experiência percebida no futuro, os aspectos geracionais são importantes se quisermos entender o fenômeno da juventude. A oposição entre as gerações, entre os tempos de juventude, encena um drama: a juventude traz o revolucionário em seu desabrochar biocultural e a sociedade incorpora o espírito conservador cuja experiência vivida é pano de fundo que justifica a permanência do que é e sempre foi, ainda que a sucessão das gerações promova a renovação da vida, das ideias, por meio da renovação das pessoas. A vontade de liberdade e a consciência das determinações parecem estar em franca oposição no chamado conflito de gerações.

Por isso, a juventude, enquanto movimento, pode ser traduzida segundo um conflito das objetivações e subjetivações sociais que nas palavras de Chauí (2005) estaria implícito na questão, e que a autora traduz nos seguintes termos: "sou livre quando quero ou faço algo que contraria minha sociedade, ou sou livre quando domino minha vontade". Os conflitos e tensões da juventude assinalam uma questão importante para o Ocidente que confrontam liberdade e determinismo.

Identidade Juvenil: Tempo e Era

O tempo pode ser objetivamente medido pelo relógio e é também subjetivamente percebido pelo sujeito. As classificações cronológicas ordenam e organizam linearmente nossas sociedades. O tempo subjetivo pode ser mais veloz ou mais devagar, intensamente vivido como infinitude ou como na música de Violeta Parra, "um viver frágil como um segundo" ou, ainda ao contrário, pode-se ter a sensação de que se vive de maneira arrastada, um tempo esticado. Ainda, se ponderamos sobre o tempo do Universo, cerca de 13 bilhões de anos, o tempo da vida humana não passa de um sopro. A indagação sobre uma razoável ponderação empírica sobre o tempo, sobre o sentido que emprestamos a ele para as mudanças subjetivas e sociais, em termos de liberdade e de determinismo, toma forma nos estudos sobre a juventude e o que torna o tema ainda mais instigante.

Uma primeira tentativa sinaliza tanto o aspecto ôntico como o histórico da juventude. Ôntico, ao conferirmos à juventude uma identidade e estabelecermos diferenças em relação aos outros, isto é, identidade e alteridade são as palavras-chave para compreender a juventude e suas culturas, seus movimentos em nossas sociedades. Histórico porque não somos os mesmos. A dinâmica das sociedades ocidentais de instituir o novo à revelia do mais velho implica, como vimos anteriormente, uma tensão que alimenta renovação e permanência, ruptura e continuidade. A música cantada por Elis Regina, *Como nossos pais*, traz essa tensão cuja continuidade da dinâmica mudança-permanência é garantida quando entramos na

situação dos pais, dos adultos, como geração anterior.

> Já faz tempo, eu vi você na rua, cabelo ao vento gente jovem reunida. Na parede da memória, essa lembrança é o quadro que dói mais. Minha dor é perceber, que apesar de termos feito tudo o que fizemos, ainda somos os mesmos e vivemos como os nossos pais...

A tensão expressa na letra da música alimenta um afrontamento das gerações no que se refere à organização do mundo. É interessante notar como os jovens dos anos 60 e 70 do século XX ganharam uma expressão social além dos limites que separam os jovens dos adultos e institucionalizaram costumes, comportamentos, práticas, até então impensáveis. O movimento *Hippie*, como contracultura colocou em questão a guerra, por meio do estímulo dos jovens à deserção, a organização burguesa do mundo e o consumo capitalista, operando numa lógica contrária à organização dos espaços de convívio instituídos, negando o individualismo como base da vida, a família nuclear. Eram coletivistas rompendo com o modo de vida dos estabelecidos no sistema.

Na mesma direção transgressora e libertária, o movimento estudantil de 1968, na França, foi um conjunto de ações culturais de protesto e de luta contra as convenções da época. Toda a ebulição que parecia destruir a ordem social foi, ao longo do tempo, sendo incorporada pela sociedade em geral, suas músicas, seus jeans, a adoção de maneiras menos formais de relacionamento. Politicamente, o legado dessa geração é enorme, uma vez que os movimentos sociais que aparecem naquela década são responsáveis pela incorporação de muitas reivindicações por ocupação de espaços: do movimento de mulheres, de gays, dos negros, etc... Transgressão e apropriação do mundo por meio da cultura tornaram-se um meio de revelar questões relativas à contemporaneidade, mudando substancialmente as relações sociais, ainda que caminhassem para uma rotinização, tornando-se, ao longo do tempo, mensagem antiga.

Um movimento juvenil da década de 70 é especialmente importante no que se refere à visibilidade dos jovens das periferias

das grandes cidades por meio de movimentos híbridos, de característica artística e marcial, como o *Hip hop,* conhecida como arte de rua das chamadas culturas juvenis. O movimento juvenil surgido nos guetos negros e caribenhos do Bronx, em Nova Iorque, denunciava o caráter opressor dos mecanismos sociais que resultam em desigualdades sociais e exclusão, efetivadas por critérios étnicos, por meio da dominação cultural e da violência simbólica. Essa cultura juvenil reflete tensões, conflitos, continuidades, descontinuidades, acomodações, resistências e mudanças em relação à estrutura da sociedade e a seus padrões de reprodução social.

Assim, toda visibilidade negativa da juventude como os enfrentamentos das gangues e a pichação de muros cunhando a marca das gangues se tornaram elementos culturais no movimento *Hip hop* como uma expressão estética que lhe é própria: o Grafitti, o Breakdance, o RAP e o MC. O impacto dessas mensagens que desnudam as condições com que vivem as culturas dominadas pela ocidentalização do mundo, ao mesmo tempo ensinam como o jovem de periferia pode se inscrever nos espaços dominados política, social e economicamente pelas classes hegemonicamente no poder, tornando-se universais. Por isso, suas expressões são formadoras, educadoras num sentido muito próprio: ensinam como entrar nessas sociedades contemporâneas por meio de um discurso fundado na alteridade, na cultura de origem africana, latina, asiática etc.. Os meninos indígenas do Alto Xingu, assim como o jovem berlinense das periferias, incorporam em sua fala, arte e modo de vestir as denúncias compreendidas em todo o mundo ainda que sejam de etnias e culturas diferentes, isto é, adquirem uma universalidade que abriga a diferença como chão de suas práticas.

No entanto, também se verifica no *Hip hop* o que chamamos de rotinização dos clamores da juventude. A grande questão para os *hip hopers*, hoje, é se manterem puros em suas denúncias e apropriação dos espaços públicos, ou profissionalizarem-se como dançarinos, artistas plásticos, cantores, etc. e serem absorvidos pelo sistema. Um grupo de dançarinos *breakdancers* da Ópera de Lyon fez essa passagem, dos treinos realizados na frente do teatro às salas de ensaio e às performances dos espetáculos da famosa casa. Esse

processo de passagem começou em 1996 e a mudança de sentido do que fazem continua sendo notável. A própria *performance* do grupo integrou o Jazz e a dança contemporânea em duas apresentações. Os dançarinos também não pensam mais como no início, estão mais preocupados com sua profissionalização do que em denunciar a opressão aos grupos sociais da França, como a dos muçulmanos.

As culturas juvenis são identificadas por estilos de vida, formas de estar no mundo como jovens, portadores do devir da sociedade. Se observarmos as gerações e suas transgressões, perceberemos que há uma correlação entre o tempo da juventude e as mudanças sociais. Por outro lado, no fluir dessas mudanças algo ocorre no sentido de adequar as pessoas àquilo que imaginavam novo e que se torna antigo e conservador. Se considerarmos nossa juventude, nossos comportamentos, nossas rupturas, nossos ideais e sonhos, de certo sentiremos com nostalgia o novo, o frescor daqueles tempos da juventude. Mas quando observamos a juventude, não em nosso tempo subjetivo, mas em sua objetividade, percebemos com espanto que já não somos os mesmos, do ponto de vista de quem foi um dia jovem.

Nas escadarias do prédio da escola onde costumava me reunir com meus amigos, depois da aula, ainda vejo muitos jovens reunidos. Ainda usam calças jeans, alguns tornam os cabelos mais rebeldes do que os tínhamos em minha época. Posso mesmo ouvir o mesmo estilo de música, no entanto, algo mudou substancialmente. Esses jovens estão conectados uns com os outros virtualmente, e talvez seus relacionamentos mais importantes sejam virtuais, estejam nas redes sociais. Além disso, a (s) identidade (s) desses jovens abre-se como campo de possibilidades de experimentações: de formas de ser, comportar-se, expressar-se, amar, etc..

Essa juventude relaciona-se ao que Bauman chamou de tempos líquidos e sociedade líquida. A passagem da forma sólida para a líquida da sociedade contemporânea muda significativamente não apenas nossa percepção do tempo. Esta, na verdade, é determinada pelo tempo social da organização social que estabelece rotinas e padrões de comportamento. O que é importante ressaltar é que a sociedade líquida não pode manter suas formas organizacionais por

muito tempo, o que implica também a fugacidade e a multiplicidade das possibilidades de ser e existir individual e socialmente:

> É pouco provável que essas formas, quer já presentes ou apenas vislumbradas, tenham tempo suficiente para se estabelecer, e elas não podem servir como arcabouços de referência para as ações humanas, assim como para as estratégias existenciais a longo prazo, em razão de sua expectativa de vida curta: com efeito, uma expectativa mais curta que o tempo que leva para desenvolver uma estratégia coesa e consistente, e ainda mais curta que o necessário para a realização de um "projeto de vida" individual (BAUMAN, 2007, p. 7).

Essa condição líquida significa que o conceito de identidade, sempre problemático, implica escolhas e experimentações presentes, por exemplo, que Bauman resume da seguinte forma:

> Qual das identidades alternativas escolher e, tendo-se escolhido uma, por quanto tempo se apegar a ela? Se no passado a "arte da vida" consistia principalmente em encontrar os meios adequados para atingir determinados fins, agora se trata de testar, um após o outro, todos os (infinitamente numerosos) fins que possam atingir com a ajuda dos meios que já possui ou estão ao seu alcance. A construção da identidade assumiu a forma de uma experimentação infindável (BAUMAN, 2005, p. 91).

Assim, chegamos a uma ideia, ainda que aproximada, dos processos de objetivação e de subjetivação da juventude. Mesmo que sejamos fisicamente jovens, que tenhamos a nítida impressão de que estamos inventando um tempo único, somos uma invenção moderna, respondendo a questões de uma época. No entanto, a juventude só pode ser construída no espaço da liberdade, no âmbito da escolha. Henri Atlan (2004) diz que nosso grau de liberdade depende da consciência de nossas determinações. O tempo da juventude se inscreve perfeitamente nessa afirmação.

Sobre uma poética da juventude

A juventude aqui refletida poderia parecer um estado ilusório do ser, uma vez que dizemos não encontrar uma universalidade que a confirme. De certa forma, diria Boudieu, a juventude existe como *illusio*, isto é, temos que incorporar as representações sociais em nossas vidas para sermos homens, mulheres, crianças, jovens e adultos, porque a vida humana só pode ser assim chamada na ordem social.

Mas, embora seja uma criação moderna, de maneira alguma é falsa. Não há outra forma de o homem viver como humano a não ser nos espaços sociais, e isso é universal. A sua própria evolução o empurra para a vida social e para o mundo simbólico da cultura. A juventude cumpriria, assim, um papel social. Mas, além disso, o que resta aos jovens e à juventude?

Ainda que estejamos enredados pela sociedade e pela cultura, é possível falar da juventude como uma poética da vida. O tempo das boas escolhas, do aprimoramento das qualidades subjetivas, de autoconhecimento, de aprender a ser humano no sentido mais nobre da palavra, com relação a uma ética desenvolvida considerando a diversidade cultural e a variedade humana. Se a contemporaneidade é frágil em suas incertezas, ela pode ser mais consciente de que há uma infinidade e multiplicidade de caminhos e escolhas para o indivíduo e de que as formas sociais correspondentes nos colocam o drama da "boa" escolha.

A sociedade ocidental vê o futuro pelos seus jovens, um caminho que não é o da continuidade entre as gerações. Ele preferiu algo indeterminado, uma vez que a dinâmica de sua conservação está, paradoxalmente, na mudança e esta é imprevisível, indeterminada, inusitada, imponderável em seus efeitos. O que a juventude nos ensina, o que dela podemos levar para o seio de nossas teorias sejam elas sociológicas, antropológicas, filosóficas ou pedagógicas? Aprendemos com suas poéticas construídas no tempo em que tudo parece ser permitido, a construção de modos de ser num espaço que se pensa de plena liberdade: em suas mensagens nas mais variadas formas de expressão encontra a coragem, a busca por justiça, a

descoberta do amor e da opressão da ordem e do estabelecido que a tudo delimita, que tudo contém.

Referências

ALMEIDA, Emir. Os estudos sobre grupos juvenis: presenças e ausências. *In*: SPOSITO, Marília Pontes (coord). **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006). Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. v. 2.

ATLAN, H. *A* **ciência é inumana***?* ensaio sobre a livre necessidade. Lisboa: Piaget, 2004.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BAUMAN, Z. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

____. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2005.

CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguais e desconectados**, Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

COMTE-SPONVILLE, A. **A vida humana**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

ELIS REGINA. **Como nossos pais**. Novo Milenium, 2005.

LEPOUTRE, D. A cultura adolescente de rua nos grandes conjuntos habitacionais. *In*: **Religação dos saberes**: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

MAFFESOLI, M. **O tempo das tribos**, Forense universitária, 1998

WEISBAR, D.; RAY, N. Juventude transviada. Produção de D. Weisbar; direção de Nicholas Ray. São Paulo, *Warner Bros South Inc.*, 1955. DVD (111 min.). color. Legendado. Port.

Duas possíveis questões a considerar ao lecionar Filosofia: o pensamento crítico e a abordagem das capacidades

Prof. Dr. Mário Nogueira

Durante os muitos anos da minha formação - feita regularmente no Bacharelado, Mestrado e Doutorado em Filosofia - nas Universidades Federais do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul, minha experiência com o ensino de Filosofia lidava basicamente com o aprendizado de História da Filosofia, algo que até hoje considero também muito importante.

Entretanto, na minha vida de professor e de pesquisador de Filosofia, e lá se vão mais de vinte anos, as leituras levaram-me a conhecer outros aspectos do conhecimento que passei a incorporar na minha prática de professor. Mais tarde, isso se tornou mais aprofundado com os estudos do pós-doutorado e com mais experiência em sala de aula e em pesquisa. Aprendi que ensinar sobre as teorias filosóficas de Platão, Aristóteles, Kant ou John Rawls é importante, porém, não suficiente. Ainda assim, se levarmos a sério a Filosofia da Educação de muitos dos filósofos que fazem parte das disciplinas obrigatórias em uma graduação em Filosofia, podemos reconhecer a importância que muitos atribuíram à formação do pensamento crítico. Isso ocorre em Sócrates, Platão, Aristóteles, Kant, entre outros.

O primeiro ponto que gostaria de compartilhar diz respeito ao conteúdo de uma disciplina do curso de Filosofia lecionada em milhares de universidades de outros países, principalmente nos de Língua Inglesa. A disciplina chama-se "Pensamento Crítico" (*Critical Thinking*) e surgiu em meados da década de 1980, devido à insatisfação de professores e alunos com a forma como a disciplina "Lógica Simbólica" era lecionada. Mas, hoje, o que entendemos sobre pensar de modo crítico?

Basicamente, ser capaz de pensamento crítico é examinar com atenção a verdade de algo que nos é afirmado e saber se estamos lidando com bons argumentos, assim como saber elaborar bons argumentos. Nós elaboramos argumentos em nossa comunicação tendo em vista geralmente dois objetivos: (1) justificar uma crença (comum ou científica) e (2) persuadir um público (Branquinho et al. pp. 42-3). Para o que nos importa aqui, basta sabermos que um bom argumento é aquele que, quando dedutivo, é correto, ou seja, chegamos a ele por premissas que apresentam boas razões para que elas sejam verdadeiras e tais premissas, por sua vez, fornecem boas razões para acreditarmos que a conclusão à qual tais premissas nos levam é verdadeira (Ibid. p. 45; Carnielli e Epstein, 2011, pp. 8, 36.). Já quando um argumento é indutivo, ele é forte - quando as suas premissas são assumidas como verdadeiras - ou forte e *convincente* - se as premissas são realmente verdadeiras.

Tenho percebido que grande parte dos alunos do primeiro ano da graduação em Filosofia não aprecia os cursos de Lógica I e II por não perceberem o valor que suas aulas trazem para nossas vidas. Quando aprendemos a pensar de modo crítico, isso se reflete na vida como um todo. Compreendemos melhor as notícias de diversas áreas, a publicidade, as estatísticas e os discursos de políticos, de uma profusão de religiosos, professores ou filósofos. Há, portanto, uma relação direta com o aperfeiçoamento da democracia participativa.

Algum tempo atrás, Isaiah Berlin, um filósofo que não está na coleção *Os Pensadores* e é mais divulgado nos cursos das Ciências Sociais e de História do que na própria Filosofia, escreveu sobre a relação que nós – os que dedicam as vidas à Filosofia - devemos manter com o exercício da democracia, e o respeito e a igual consideração a cada homem. Ele escreveu que,

> Talvez não haja nenhuma época na história em que um número tão grande de pessoas, tanto no Oriente como no Ocidente, tenha tido suas ideias e, de fato, suas vidas tão profundamente alteradas, e em alguns casos violentamente convulsionadas, por doutrinas sociais e políticas defendidas com tanto fanatismo. Isso é

> perigoso porque, quando as ideias são negligenciadas por aqueles que deviam examiná-las – aqueles que foram treinados para pensar criticamente sobre as ideias – elas às vezes adquirem um *momentum* desenfreado e um poder irresistível sobre milhões de homens que podem se tornar demasiado violentos para serem influenciados pela crítica racional.

A filosofia de Isaiah Berlin nos ensina que nós, estudantes e professores de Filosofia, temos um papel mais importante na manutenção e no aperfeiçoamento da democracia porque somos treinados para pensar criticamente e devemos ensinar as suas técnicas. Mas, as aulas de Filosofia ensinam e desenvolvem o pensamento crítico ou exigem em provas e avaliações que os alunos reconstruam a teoria do mundo das ideias de Platão ou a definição da coisa em si de Kant?

Tanto Platão quanto Kant são extremamente importantes para nosso aprendizado de Filosofia e ambos diferenciaram aquilo que é mera doutrina do que é de fato Filosofia. Os dois filósofos escreveram sobre a formação de uma mente capaz de pensar de modo crítico. Mas, na maioria das vezes, os filósofos não são vistos como educadores, mas como autoridades que nos deixaram textos que devemos reverenciar e, infelizmente, memorizar de modo não crítico. Berlin pensava que a resposta para o afastamento dos professores de Filosofia da atitude de comprometer-se com o ensino e a prática dos alunos de pensar criticamente advém do que chamava de "pedantismo escolástico cego" que afasta os filósofos da formação dos alunos porque estão "embriagados com realizações em reinos mais abstratos" e com a busca por notoriedade para eles próprios (Ibid. 227-8).

A relação entre pensamento crítico e uma vida melhor pode ser explicada através de outra abordagem, conhecida como *abordagem das capacidades,* e constitui o segundo objetivo desse artigo. Essa teoria foi criada por dois filósofos, um com formação de origem na Economia, chamado Amartya Sen e a uma filósofa de formação, Martha Nussbaum. A abordagem das capacidades nos

deixa ver com mais clareza se o contexto político em que vivemos apresenta um grau de justiça social que seja compatível com o igual respeito e igual consideração a todo indivíduo. Na abordagem das capacidades, aquilo que deve ser distribuído de modo equânime não são os *recursos* gerais de um determinado arranjo político, como defendeu Rawls. A preocupação de Sen não é, por exemplo, equalizar uma determinada quantidade de gasto *per capita* para cada aluno de uma cidade já que considera as diferenças existentes entre os diferentes alunos e seus contextos. Tampouco a sua preocupação é com os resultados obtidos pelos alunos, a saber: aquilo que cada aluno leva da escola como uma qualificação particular. Como esclareceram Walker e Unterhalter, Amartya Sen defende a tese de que devemos buscar equalizar as *capacidades humanas*, ou seja, devemos igualar aquilo que as pessoas são capazes de ser e de fazer.

Precisamos contar com algumas capacidades para podermos, então, desenvolver nossa capacidade de ser educado. Isso implica dizer que Amartya Sen trabalha com capacidades básicas para desenvolvermos em seguida capacidades intermediárias que nos tornarão aptos para cultivarmos nossa capacidade de aprender e de alcançar um modo de pensar que seja crítico. As capacidades básicas são fundamentais para todas as demais capacidades e podem ser exemplificadas como: (i) a capacidade de ser bem nutrido e bem abrigado; (ii) de poder escapar de um tipo de morte evitável (estar livre de doenças como dengue e malária, por exemplo); (iii) ser capaz de participar de interações sociais sem se sentir constrangido; entre outras. Já as capacidades intermediárias, para o que nos interessa aqui – uma vez que enfoco a questão de filósofos serem também educadores – são listadas de um modo sintético e elucidativo por Nussbaum:

> Ser capaz de utilizar os sentidos, imaginar, pensar, e usar a razão - e fazer essas coisas de um modo "verdadeiramente humano", um modo informado e cultivado por uma *educação* adequada, incluindo, mas nem por isso se limitando a alfabetização, formação matemática e formação científica básica. Ser capaz de utilizar imaginação e pensamento para experimentar e produ-

> zir obras e eventos auto-expressivos de sua escolha no âmbito religioso, literário, musical, e assim por diante. Ser capaz de usar a mente de forma protegida por garantias de liberdade de expressão com respeito tanto ao discurso político quanto ao artístico e à liberdade de aceitar ou negar o exercício religioso, se assim desejar. Ser capaz de procurar o significado último da vida em sua própria maneira.

Em conclusão, a justiça social não pode ser tópico apenas de partido político ou aulas entediantes. Precisamos compreender em qual grau existe justiça em nosso meio e como podemos minimizar ou remover as injustiças. Isso tudo implica nossa capacidade de pensar criticamente. Mas pensar criticamente a justiça democrática não pode ser indiferente às vidas que as pessoas podem viver *de fato*. Amartya Sen ressalta que a importância das vidas, *experiências* e realizações humanas não pode ser substituída por informações sobre instituições existentes e regras que funcionam. Instituições e regras são muito importantes para influenciar o que acontece – além de constituírem parte integrante do mundo real – porém, as realizações concretas vão muito além do quadro organizacional e incluem as vidas que as pessoas conseguem – ou não – viver.

Quando prestamos atenção à vida humana, temos razões para nos interessar pelas coisas que conseguimos *fazer*, mas também pelas *liberdades* que realmente temos para *escolher* entre *diferentes tipos de vida*. A liberdade de escolher a vida que queremos pode contribuir significativamente para o nosso bem-estar.

A capacidade de oferecer razões e escolher é um aspecto significativo da vida humana. Cabe a nós decidir quais são as coisas que consideramos ter boas razões para tentar alcançá-las. As liberdades e as capacidades das quais desfrutamos também podem ser valiosas para nós e, em última análise, cabe a nós a decisão sobre como usar a liberdade que temos. Segundo Amartya Sen (Ibid p. 49), "Se as realizações sociais são avaliadas com relação às capacidades que as pessoas de fato possuem, e não com relação a suas utilidades ou a sua felicidade, alguns pontos iniciais significativos

são produzidos" (Ibid. p. 49): (1), as vidas humanas passam a ser vistas de modo inclusivo, isto é, levando em conta as liberdades substantivas que as pessoas desfrutam, ao invés de ignorar tudo aquilo que não sejam prazeres ou utilidades que possamos acabar por obter. (2) A liberdade nos faz responsáveis pelo que fazemos.

Walker e Unterhalter, em análise da abordagem das capacidades, ressaltam que na Educação nós somos os agentes do nosso próprio aprendizado, somos também, como professores, agentes ou instrumentos do aprendizado ou do fracasso do aprendizado de outros, e somos recipientes das ações autônomas de outros. A autonomia para pensar e agir importa-nos muito porque nos torna aptos para imaginarmos e agirmos em direção a novos modos de viver. A abordagem da capacidade nos faz entender que estar envolvido de modo ativo no intuito de moldar a nossa própria vida e de conseguirmos as oportunidades para refletir sobre isso é fator crucial para a mudança social positiva. Nós exercitamos nossa autonomia individualmente e também em cooperação com outros, e através das oportunidades educacionais aprendemos a fazer as duas coisas.

Referências

BERLIN, I. Dois conceitos de Liberdade. *In*: HARDY, Henry ; HAUSHEER, Roger (editores) **Isaiah Berlin**: estudos sobre a humanidade.Trad. de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2002

BRANQUINHO, J. ; MURCHO, D. ; GOMES, N. **Enciclopédia de termos lógicos filosóficos**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CARNIELLI, W. ; EPSTEIN, R. **Pensamento crítico**: o poder da lógica e da argumentação. São Paulo: Rideel, 2011.

NUSSBAUM, M. In defense of universal values. **The Fifth Annual Hesburgh Lectures on Ethics and Public Policy**. http://philosophy.uchicago.edu/faculty/files/nussbaum/In%20Defense%20of%20Universal%20Values.pdf

RAINBOLT, G. O pensamento crítico. Trad. de Mário Nogueira e Rodrigo Cid. **Fundamento:revista de pesquisa em Filosofia**. N. 1, 2010.

SEN, Amartya. **A ideia de justiça**. Trad. de Denise Bottman e Ricardo Doninelli Mendes. São Paulo: Companhia das Letras, 2011

_____. **Desigualdade reexaminada**. Trad. d Ricardo Doninelli Mendes. Rio de Janeiro: Record, 2001.

WALKER, M. ; UNTERHALTER, E. Amartya Sen's capability approach and social justice in education. Nova York: Palgrave Macmillan, 2007.

Natureza e Educação em Rousseau

Prof. Dr. José Benedito de Almeida Júnior

Introdução

Este trabalho contará com três partes: na primeira, analisaremos a concepção de natureza humana em Rousseau; na segunda, analisaremos a ideia de que, em se tratando de formar homens para a sociedade, não basta a natureza, paradoxalmente, muitas vezes é preciso ir contra ela. Portanto, a formação da pessoa ou do cidadão em Rousseau não é um espontaneísmo, no sentido de deixar a natureza absolutamente livre, é preciso educar e formar os homens para a sociedade e, por outro lado, as experiências moldam o caráter, mas não alteram as inclinações, podendo somente, até certo ponto, controlá-las pelo hábito (educação). A questão fundamental, portanto, é: **até que ponto a natureza influencia o comportamento? O comportamento do homem em sociedade não é somente fruto da natureza (Hobbes), mas dos hábitos, ou da educação.**

Hábito ou natureza?

O debate, entre os filósofos, a respeito desses dois conceitos vem de há muito ocupando as páginas das obras dos filósofos com defensores dos dois lados da questão. Para alguns, não há qualquer natureza em nós, sendo que tudo o que somos é resultado da educação que recebemos desde o momento em que passamos a interagir com o mundo o que, hoje, sabe-se não ser mais apenas depois do nascimento, mas durante a gestação. Podemos incluir nesse grupo filósofos como Demócrito que afirmou: "A educação e a natureza são algo semelhante. Por que a educação transforma o homem, mas através desta transformação, cria uma natureza."

(BORHEIM, 1993, p. 108, frag. 33); Epicuro, para quem a natureza humana é física, nada contendo de princípios metafísicos; M. Fourmey que escreveu o seguinte verso narrado no *Emílio:* "A natureza, creia-me, é apenas o hábito"; e, por fim, Jean Paul Sartre. Citemos um trecho de *O existencialismo é um humanismo*: "Mas eu não posso contar com homens que não conheço, apoiando-me na bondade humana ou no interesse do homem pelo bem da sociedade, sendo aceite que o homem é livre e que não há nenhuma natureza humana em que eu possa basear-me" (SARTRE, 1970, p. 239)

Ainda a respeito desse assunto, Carl Gustav Jung afirma que a consciência não seria uma conseqüência das experiências da vida, mas parece ser-lhes anterior, em *A vida simbólica*:

> Psicólogos franceses e ingleses dos séculos XVII e XVIII tentaram derivar a consciência especificamente dos sentidos, a ponto de considerá-la como um produto exclusivo dos dados sensoriais; tal concepção é atestada pela velha fórmula: "Nihl est in intellectu quod prius non fuerit in sensu" (Não existe nada no intelecto que não tenha passado pelos sentidos). Podemos notar qualquer coisa parecida em modernas teorias psicológicas. FREUD não deriva a consciência de dados sensoriais, mas ele concebe o inconsciente como derivado do consciente, o que seria seguir a mesma linha de raciocínio. Eu consideraria a questão pelo seu reverso: coloco o inconsciente como um elemento inicial, do qual brotaria a condição consciente. (JUNG, 2008, p. 27)

Para outros, há uma natureza humana, que pode, no máximo, ser recoberta pela educação, mas não se calar jamais: dentre estes, podemos citar Sêneca e Rousseau. A educação não é a inteira formação de uma pessoa – não nascemos *tábula rasa* – mas o acordo entre natureza e artifício. De Sêneca podemos citar a seguinte passagem:

> Devemos, porém, examinar primeiro a nós mesmos. Depois os negócios que empreenderemos, por fim, aqueles por causa dos quais ou com os quais empre-

> enderemos. Ante todas as coisas é necessário avaliar-se a si próprio, porque, em geral, nos parece podermos mais do que podemos: um escorregará pela confiança em sua eloquência, outro porque exigiu do seu patrimônio mais do que podia suportar, outro oprimiu seu débil corpo com laborioso fardo. [...] Deves considerar se toda natureza é mais apta às ações ou ao estudo ocioso e à contemplação, e inclinar-te para onde te leva a força de teu gênio: com as mãos esticadas Isócrates arrancou Éforo do foro, persuadido de que esse era mais útil para compor monumentos de história. Respondem mal as naturezas forçadas: relutando a natureza, nulo é o labor." (SÊNECA, 1994, pp. 35 – 37)

Como sabemos, Rousseau sempre estudou botânica e a partir da metade de sua vida essa ocupação tornou-se cada vez mais intensa. Ao final da vida, a herbologia era sua principal atividade. Por isso, a metáfora entre a educação (dos homens) e a cultura[1] (das plantas). Ganha outras metáforas ao longo de sua obra. No próprio *Emílio* lemos:

> A natureza, dizem-nos, é apenas o hábito. Que significa isso? Não há hábitos que só se adquirem pela força e não sufocam nunca a natureza? É o caso, por exemplo, do hábito das plantas cuja direção vertical se perturba. Em se lhe devolvendo a liberdade, a planta conserva a inclinação que a obrigaram a tomar; mas a seiva não muda, com isso, sua direção primitiva: e se a planta continuar a vegetar, seu prolongamento voltará a ser vertical. O mesmo se passa com as inclinações dos homens. Enquanto permanecemos no mesmo estado, podemos conservar as que resultam do hábito e que nos são menos naturais. Mas desde que a situação mude, o

[1] O termo cultura, no século XVIII, era reservado à lida com a natureza, nada tendo a ver com o moderno conceito de cultura desenvolvido pela antropologia a partir do século XIX. Assim, devemos entender o uso da expressão "amanham-se as plantas pela cultura" no sentido mais simples de "agricultura".

> hábito cessa e o natural se restabelece. A educação não é senão um hábito. (ROUSSEAU, 1992, pp. 11 – 12)

A outra metáfora encontra-se na obra *Julie ou a Nova Heloísa*, na qual Rousseau compara os jardins franceses aos ingleses. Ora, o jardim é a metáfora da sociedade, pois promove o acordo entre o natural (as inclinações das plantas) e o artificial (as instituições sociais que limitam as ações humanas). Enquanto na Inglaterra os jardins deixam que a natureza se manifeste mais espontaneamente, na França, a intervenção é bem maior. Os jardins franceses (como o de Luxemburgo), portanto, formam belas paisagens, mas são artificiais demais para Rousseau. As escolas e a sociedade que quiserem fazer com os homens o que se faz com as plantas criarão apenas monstros e não tardará a natureza humana a rebelar-se contra tanta violência de controle.

Por outro lado, a natureza não basta para a formação da pessoa e do cidadão: é preciso diferenciar o homem natural – resultado da educação da natureza - do homem em estado de natureza. O que isto significa, amanhar (cultivar) os homens pela educação e as plantas pela cultura? Que a natureza tem suas determinações, mas a intervenção humana faz com que haja uma interação (nem sempre positiva) entre o natural e o artificial. Se há alguma coisa errada no resultado do cultivo de homens e plantas isso se deve aos homens e não à natureza. Essa convicção é explicada pela concepção dos nossos três mestres: a natureza, as coisas e os homens. A natureza é o mestre dos nossos "impulsos interiores", por exemplo, o desenvolvimento dos sentidos do corpo e o impulso para andar; as coisas também ensinam, pois aprendemos em contato com elas pelos sentidos do corpo; por fim, os homens ensinam às crianças e somente aí pode haver contradição entre ensinamentos.

Nessa concepção, podemos dizer que o mestre natureza não nos leva à contradição, pois os sentidos não nos enganam. Quando vemos uma árvore ao longe e ela nos parece pequena isto não ocorre por causa de um "engano dos sentidos", mas por causa do nosso julgamento equivocado sobre as informações que eles captam. Entre as coisas e a natureza também não há desacordo: nós

aprendemos com ela exatamente o que os sentidos nos permitem captar de cada coisa. Por fim, na educação dos homens, é possível haver um desacordo entre o que se ensina e o que a natureza impõe: é preciso saber observar a natureza até mesmo para desnaturar o homem.

Rousseau é um otimista, em relação à natureza humana. Para ele, não há pecado original ou qualquer princípio inato que nos leve ao egoísmo, ciúmes, avareza etc.; todos os vícios sociais são fruto somente da educação. No *Discurso sobre a desigualdade entre os homens,* afirma que é importante não confundir o homem que temos diante dos olhos e os homens da natureza, isto é, não o "selvagem" tal como visto pelas sociedades europeias do século XVIII – que também é um ser da sociedade – mas o homem tal qual a natureza o fez. Hobbes, observando a quase universalidade da inveja, da desconfiança, do ciúme e de outras mazelas, não relutou em dizer que tais características são próprias da natureza humana:

> Que seja, portanto ele a considerar-se a si mesmo, que quando empreende uma viagem se arma e procura ir bem acompanhado; que quando vai dormir fecha suas portas; que mesmo quando está em casa tranca seus cofres; e isto mesmo sabendo que existem leis e funcionários públicos armados, prontos a vingar qualquer injúria que lhe possa ser feita. Que opinião tem ele de seus compatriotas, ao viajar armado; de seus concidadãos, ao fechar suas portas; e de seus filhos e servidores, quando tranca seus cofres? Não significa acusar tanto a humanidade com seus atos como eu o faço com minhas palavras? (HOBBES, 1988, p. 76)

Rousseau, por sua vez, discorda de Hobbes, para ele, não há nada disso inscrito na natureza humana, não somente por uma questão teológica (Deus não criaria o mal – o velho problema da teodiceia), mas principalmente porque, a conservação da pessoa e da sociedade não precisa desses sentimentos. De todo modo, como diferenciar o "homem do homem" do "homem da natureza"? A metáfora da estátua do deus Glauco ilustra bem tal concepção:

> Como a estátua de Glauco, que o tempo, o mar e as intempéries tinham desfigurado de tal modo que se assemelhava mais a um animal feroz do que a um deus, a alma humana, alterada no seio da sociedade, por milhares de causas sempre renovadas, pela aquisição de uma multidão de conhecimentos e de erros, pelas mudanças que se dão na constituição dos corpos e pelo choque contínuo das paixões, por assim dizer, mudou de aparência a ponto de tornar-se quase irreconhecível. (ROUSSEAU, 1973a, p. 23)[2]

Por isso, recomenda no *Emílio*: "Observai a natureza e segui o caminho que ela vos indica." (p. 22) Tal princípio, como sabemos, deriva de outras fontes filosóficas, dentre elas, destacaremos Sêneca. Na obra *Sobre a brevidade da vida* afirma: "Por que nos queixamos da Natureza? Ela mostrou-se benevolente: a vida, se souberes utilizá-la, é longa". (p. 26) Na obra *Sobre o ócio* afirma: "Portanto, vivo segundo a natureza se todo a ela me dei, se dela sou admirador e cultor. E a natureza quis que eu fizesse uma e outra coisa: tanto agir como ter tempo para a contemplação; faço uma e outra porque a contemplação nem sequer existe sem ação" (p. 89) .

Podemos dizer, ainda, que há – do ponto de vista da história das idéias – a concepção de que seguir a natureza é a maior sabedoria. Assim, podemos citar a obra alquímica *Atlanta Fugiens,* de 1616, em que aparece a imagem que sintetiza o lema *seguir a natureza*:

[2] Esta metáfora da estátua de Glauco é narrada por Platão, no livro X da *República*: "Nós vimo-la (a alma) seguramente num estado comparável ao de Glauco marinheiro. Quem o vir, não reconhecerá facilmente a sua natureza primitiva, devido ao fato de, das partes antigas do seu corpo, umas se terem quebrado, outras estarem gastas, e todas deterioradas pelas ondas, algas, ou seixos – de tal modo que se assemelha mais a qualquer animal do que ao seu antigo aspecto natural. (PLATÃO, 1987, p. 483, 612a)

Analisando a imagem acima temos os seguintes elementos: é noite de lua nova, portanto está muito escuro. O sábio usa um cajado, numa das mãos, para se apoiar indicando que é um homem idoso; na outra mão, a lanterna, cuja luz representa a razão. Para se guiar no caminho escuro ele tem somente os passos da Natureza, pois sequer consegue vislumbrar a deusa, mas é o suficiente para que ele não se perca.

Tal postura, por sua vez, não significa haver no coração humano, como princípio inato, as virtudes sociais mais conhecidas: bondade, caridade, paciência, etc. Tal como os vícios, essas virtudes sociais também são acréscimos, suplementos que são inseridos ao longo da vida.

Há, contudo, uma natureza humana que está presente em cada indivíduo e que não se altera nem se cala por mais que as máscaras e sentimentos a recubram. No *Discurso sobre a origem da desigualdade* afirmou Rousseau que há somente dois princípios inatos inseridos no coração humano: a piedade natural – também observada nos outros animais – e o amor de si. O primeiro princípio nos conduz para todas as virtudes sociais, uma vez que é a origem de todo altruísmo; o segundo princípio é o que nos leva a cuidarmos de nossa existência.

Conforme as experiências existenciais pelas quais o indivíduo vai se tornando um membro da sociedade, esses princípios podem ou

não se calar. O amor de si degenera-se em amor próprio. Atualmente, a Psicologia chegou às mesmas conclusões de Rousseau no século XVIII ao distinguir o *egoísmo* como um princípio positivo pelo qual o indivíduo é levado a cuidar de si mesmo, e o *egocentrismo* como um elemento negativo que leva o indivíduo a prejudicar os outros para obter vantagens. O egocentrismo leva a sentimentos como a avareza, a inveja, a maledicência, etc.

Esses princípios inatos, como dissemos, não são extintos no coração humano, permanecem vivos e, por vezes, se manifestam na forma de *consciência*. É ela quem fala a cada um levando-o a temperar os sentimentos derivados do amor próprio que, mais do que levar a prejudicar outras pessoas, prejudica a si mesmo, como afirma a máxima de Demócrito: "Aquele que comete injustiça, é mais desgraçado do que quem a sofre" (BORHEIM, 1993 p. 109, frag. 45)

As situações existenciais

Engana-se quem acredite ser a educação da natureza uma espécie de *laissez-faire* do processo educativo, como que se deixando o indivíduo por si mesmo, entregue à própria natureza, surgisse daí uma pessoa e um cidadão apto a cumprir suas funções sociais. Como afirma Rousseau, ao final do *Emílio*, formar um homem da natureza não significa "jogar Emílio no fundo de uma floresta", mas que conviva com os homens.

Na educação da natureza, Rousseau parte do princípio de que "O destino dos homens é sofrer em qualquer época. [...] Ninguém se mata com as dores da gota; somente as da alma suscitam o desespero." (ROUSSEAU, 1992, p. 23) Tal concepção indica que ao entrar na sociedade a criança passará por experiências desagradáveis que a farão sofrer, mas ela deverá estar preparada para enfrentar esses desafios. Um homem da natureza não insistiria em residir junto aos homens civilizados, assim que os visse agindo de modo diferente do que falam iria embora dali. Mas Emilio foi educado para viver entre os homens e manter-se firme em seu lugar: o de homem natural e não homem em estado de natureza. Educar é

ensinar a suportar as intempéries da sociedade:

> Não se pensa senão em conservar a criança, não basta; deve-se-lhe ensinar a conservar-se em sendo homem, a suportar os golpes da sorte, a enfrentar a opulência e a miséria, a viver, se necessário, nos gelos da Islândia ou no rochedo escaldante de Malta." (ROUSSEAU, 1992, p.16)

A educação da natureza, do Emílio, teria como efeito que a estátua de Glauco não perderia sua forma original – a de um Deus – mesmo sendo submetida a todas as intempéries do mar. Porém, trata-se de uma obra teórica, cuja realização dependerá das circunstâncias nas quais será aplicada. O princípio é de que a natureza nos preparou para sermos saudáveis e bons, mas é preciso a educação para que as pessoas possam integrar a sociedade na qual viverão recobrindo a natureza original.

Seguir a natureza é educar de acordo com ela e, mesmo contra ela, quando for o caso. Há duas instâncias em que se divide a educação da natureza: a do corpo e a da alma. Em relação ao corpo trata-se de entender que é preciso oferecer às crianças condições e experiências que o fortaleçam; daí os cuidados com a alimentação, as roupas e o contato com a natureza: nem proteger demais, nem expor demais. Em relação à alma é perceber que a criança irá se desenvolver aos poucos e que a educação deve ser adequada a cada idade, daí dizer que raciocinar com crianças é uma espécie de perda de tempo enquanto saber lidar com as emoções dos adolescentes é fundamental.

A educação da natureza, como dissemos, não é *laissez-faire* pedagógico, ao contrário, a partir do momento em que a educação dos homens se soma à da natureza e à das coisas, inicia-se um papel de mediação do preceptor que conduzirá o aluno até o conhecimento. Para tanto, Rousseau descreve uma série de "experiências existenciais" a partir das quais Emílio teria condições de aprender melhor do que pelas lições retiradas dos livros. Alguns importantes exemplos dessas experiências são: o caso do bosque (lições de astronomia e geografia); o caso do jardineiro Robert

(lição sobre a propriedade e a alteridade); o caso do prestidigitador (também sobre a alteridade e sobre as ciências); o caso da festa (alteridade e máscaras sociais).

Ora, para Rousseau, possuímos uma natureza: as crianças apresentam determinadas características que não foram instituídas por meio da educação – da mesma forma que certos comportamentos que parecem ser naturais podem ter sido inseridos, como as birras e manhas são ensinadas especialmente pela falta de paciência ou ignorância dos pais ou amas, ou ainda, a incapacidade do uso abstrato da razão. Aqui é interessante lembrar que Piaget iria elaborar, no século XX, a teoria do desenvolvimento a partir das seguintes fases: sensório-motor (0 a 2 anos), pré-operatório (2 a 7 anos) operatório-concreto (7 a 11 anos) e operatório formal (11 anos em diante), por exemplo, quando se torna possível raciocinar.

Ainda que seja, do ponto de vista contemporâneo, mais polêmica, a tese da natureza humana também o leva a tentar estabelecer diferenças entre as naturezas dos homens e as das mulheres e analisar, com extremo cuidado, quais comportamentos são oriundos da educação e quais pertencem à natureza dos gêneros. Para tanto, é importante observar os papéis femininos em sua obra, desde a protagonista do seu principal romance *Julie ou a Nova Heloísa*; os detalhes da educação de Sophie no *Emílio ou da educação* e, até mesmo, o papel que as mulheres exerceram sobre sua vida como se encontra nas *Confissões* e em outras obras autobiográficas.

Na educação pública, por outro lado, trata-se de desnaturar o homem, pois não é da natureza humana dar a vida pela pátria! Observamos os casos de Licurgo, Leônidas, Catão o velho, Sêneca, Sócrates: eles agiram contra o amor de si – não pelo amor próprio, mas pelo amor à pátria. Tal é o efeito da desnaturação, mas não será fácil, porque o amor de si estará sempre vivo no coração dos homens, porém mais do que ele, o amor próprio – fruto da educação burguesa – será ainda mais forte: sempre preferir e privilegiar os seus a despeito do interesse público. A esse respeito, ele afirma que o melhor legislador – que é o educador da sociedade – será aquele que melhor souber desnaturar o coração dos homens, tirando-os de sua individualidade, tendência de preferir a si mesmo (o eu

individual) e de substituí-lo pelo amor à pátria (o eu comum). Para Rousseau é deste amor que nasceram os maiores atos de virtude, tendo como exemplos paradigmáticos, em Esparta, Licurgo e os trezentos soldados de Esparta; em Roma, Catão, o velho.

É interessante notar ainda, de forma breve nesta exposição, que a educação da natureza e a educação pública seguirão caminhos diferentes para, enfim, chegarem ao mesmo lugar. No entanto, como é impossível um sistema educacional no modelo da educação da natureza, é preciso lançar mão da educação pública para formar cidadãos. Sendo os caminhos diferentes, os métodos também o serão. Assim, a *opinião* será um inimigo que Emílio terá de vencer e encontrar sempre a si mesmo: será educado a sempre observar os homens e a evitar que seja condicionado por suas opiniões.

É importante ressaltar, porém, que tal postura é importante na infância e na adolescência, na vida adulta as coisas deverão se passar de modo diferente. Ainda que Emílio não seja conduzido pela opinião alheia, deverá se esforçar por ser querido pelos vizinhos, portanto, a opinião alheia será levada em conta, não como guia, mas como o único meio de manter-se bem na comunidade. No caso das mulheres, o dilema é ainda maior, tal como vemos no intertexto *Sofia ou a mulher,* pois não basta para elas terem um comportamento exemplar, é preciso que tenham também excelente *reputação*, assim a opinião pública é duas vezes mais rigorosa com elas do que com os homens. Este assunto mereceria um desenvolvimento mais apurado que não poderemos fazer aqui, deixaremos para uma outra pesquisa.

No caso da educação pública – tal como fez, especialmente, nas *Considerações sobre o governo da Polônia e sua reforma projetada* - a opinião pública será o alvo da estima, e o mais desejado, por todos. Evidentemente, para propor o espírito desse processo, Rousseau está inspirado na obra de Plutarco *Vidas Paralelas*, mais precisamente na parte: *Vida de Licurgo,* quando encontramos a descrição do processo de educação das crianças.

No processo de educação que sugere aos poloneses, nas *Considerações sobre o governo da Polônia,* ele descreve o papel que a opinião pública exerce no coração dos jovens e que este é o caminho

para formar cidadãos. Rousseau diferencia, nessa obra, a instrução da educação. Para ele, os pais poderiam optar por uma instrução particular, mas os filhos deveriam participar dos jogos nas escolas a fim de que recebessem, juntamente com os outros, uma educação pública:

> Não se deve permitir que brinquem separadamente segundo sua fantasia, mas todos juntos e em público, de maneira que haja sempre um alvo comum aspirado por todos e que excite a concorrência e a emulação. Os pais que preferirão a educação doméstica e farão educar seus filhos debaixo de seus olhos, devem, não obstante, enviá-los a esses exercícios. Sua instrução pode ser doméstica e particular, mas seus jogos devem sempre ser públicos e comuns a todos, pois não se trata aqui apenas de ocupá-los, de formar para eles uma constituição robusta, de torná-los ágeis e atléticos, mas de acostumá-los, desde cedo, à regra, à igualdade, à fraternidade, às competições, a viver sob os olhos de seus concidadãos e desejar a aprovação pública. (ROUSSEAU, 1982, p. 380).

Ainda que esses dois modelos de educação sejam radicalmente diferentes em seus meios - mas profundamente iguais em seus fins, como dissemos – há um elemento que une os dois extremos formando uma ponte entre eles. Trata-se da própria natureza. Ora, a educação de Emílio é doméstica, ele aprenderá a evitar as opiniões alheias e só desejará a aprovação de seus concidadãos na passagem da juventude para a maturidade. A educação pública não pode esperar tanto para transformar os homens em cidadãos, é preciso formá-los desde a infância, por isso, dever-se-á desnaturá-los.

Entre seguir o caminho da natureza, em um caso, e desnaturar, no outro, o elemento comum é a *educação negativa*. Ela consiste em não tentar fazer de modo artificial o que a natureza faria melhor sozinha. Rousseau está se referindo, principalmente, à educação moral, para ele, a educação negativa é impedir os vícios de nascerem. Para tanto, o melhor é não tentar ensinar os princípios da virtude às crianças nas fases em que elas não têm condições de

aprender – de fato – as lições de moral, a não ser que se considere a vã repetição de palavras como o melhor que a educação possa fazer pelas crianças.

A tese que subjaz ao conceito de educação negativa é que o homem é bom por natureza: os vícios não brotarão espontaneamente do coração dos homens, assim como as virtudes, mas, ao menos, há uma tendência para o bem que deve ser preservada. Este conceito deriva da idéia da *amoralidade* do homem em estado de natureza que também se encontra na criança: o bem e o mal não são inatos, mas os únicos princípios do coração humano – como vimos – são a piedade natural e o amor de si. Cabe à educação equilibrar o jogo entre as paixões naturais e as relações que os homens estabelecem entre si na sociedade. Os liames sociais, mesmo não sendo naturais, têm prioridade sobre as inclinações naturais, mesmo Emílio também deverá inclinar-se às obrigações sociais, pois irá viver com os homens, em sociedade, e não morar "no fundo de uma floresta".

Considerações finais

As tradicionais interpretações de Filosofia da Educação classificam duas vertentes no período moderno: os empiristas e os inatistas ou naturalistas. Rousseau não se enquadra em nenhum dos dois grupos. Para ele, o que somos quando adultos não é fruto somente da educação – como querem os empiristas - mas também da natureza. Por outro lado, esta natureza não é uma antecipação das idéias abstratas, nem das virtudes sociais – como querem os inatistas - mas faculdades ou potencialidades (para quem não gosta da primeira expressão) inatas, os dois princípios naturais: amor-de-si e piedade natural, bem como a racionalidade ou a capacidade de raciocinar que não é "criada" pela educação, mas desenvolvida por ela.

A educação da natureza pressupõe, portanto, que deverá haver uma "educação dos homens"; os valores da sociedade deverão ser ensinados também na escola aos alunos, porém, seguindo a ordem da natureza para que as lições não sejam vãs palavras, processos livrescos que substituem as coisas mesmas

por linguagem. Rousseau observa que as crianças e os jovens aprendem melhor se em contato diretamente com as coisas e não pelo intermédio da descrição delas nos livros.

Uma vez que o indivíduo esteja em condições de abstrair lições a partir do mundo concreto, ele está em condições de refletir sobre aquilo que seus olhos não veem ou que suas mãos não podem tocar. Este é o momento no qual se pode ter as lições de moral, religião e, por fim, política. A natureza continua sempre no substrato de todas as lições, mas além dela, há as relações artificiais que os homens estabelecem entre si e, é importante observar, mesmo sendo artificiais são importantes e não falsas. As instituições sociais não são naturais e permitem a vida em sociedade, por isso, sua existência é legítima, pois é por meio delas que o homem deixa o estado de natureza para ingressar na ordem civil. No início do *Emílio,* Rousseau observa:

> Aquele que, na ordem social, deseja conservar a primazia da natureza, não sabe o que quer. Sempre em contradição consigo mesmo, hesitando entre suas inclinações e seus deveres, nunca será nem homem nem cidadão; não será bom nem para si nem para outrem. (ROUSSEAU, 1992, p. 13)

Enfim, enquanto se educa crianças e adolescentes, é preciso ter a natureza como guia, para que o processo de ensino não seja vão, mas quando a pessoa se torna jovem e depois adulta, então se faz necessário o artifício, instituições criadas pelos homens que possuem seu próprio valor. Contudo, agora, a natureza continuará orientando o processo não mais como guia, mas como mentora. Por isso, as instituições sociais devem levar em conta a natureza dos homens para poder agir, de tal modo, a torná-los sociáveis.

Referências

BORHEIM. G. **Os filósofos pré-socráticos**. São Paulo: Cultrix, 1993.

HOBBES, T. **O leviatã ou a matéria e a forma do poder**. Trad. de Maria B. N. da Silva e João P. Monteiro. São Paulo: Nova Cultural, 1988. (Coleção Os Pensadores).

JUNG, Carl Gustav. **Vida simbólica**. Trad. de Araceli Elman, Edgar Orth. Petrópolis: Vozes, 2008.

PLATÃO. **A república.** Trad. de Maria H. da R. Pereira. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1996.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Considerações sobre o governo da Polônia e sua reforma projetada.** Trad. e coment de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. **Do contrato social ou os princípios do direito político**. Trad. de Lourdes Santos Machado. São Paulo: Editora Abril, 1973.(**Coleção Os Pensadores).**

_____. **Emílio ou da educação**. Trad. de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

SARTRE, Jean Paul. **O existencialismo é um humanismo**. Trad. de Vergílio Ferreira. Lisboa: Presença, 1970.

SÊNECA. **Da tranqüilidade da alma e Sobre o ócio**. Trad. de José R. Seabra Filho. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

_____. **Sobre a brevidade da vida**. Trad. de Willian Li. São Paulo: Nova Alexandria, 1993.

O ato de ler filosoficamente: possibilidades e perspectivas para o ensino de Filosofia no Ensino Médio

Prof. Dr. Lucrécio Araújo de Sá Júnior

Introdução

Um olhar atento sobre a história do ensino de Filosofia no Brasil permite identificarmos a existência de programas oficiais de Filosofia obrigatórios na Educação Básica desde os colégios dos jesuítas, mas isso não significou, na prática, um efetivo ensino de Filosofia. Como diz Horn (2000) percorrer a trajetória do ensino de Filosofia significa ampliar a compreensão sobre sua configuração na escola contemporânea.

Nesse ínterim, encontrar um sentido para o ensino de Filosofia na educação básica, hoje, requer um olhar sobre a escola brasileira que, em geral, está permeada por uma concepção de ensino prioritariamente informativo e enciclopédico. Assim, os discursos em defesa da Filosofia no Ensino Médio, com raras exceções, descrevem o próprio ensino da Filosofia contextualizando a realidade brasileira, como se esse ensino específico não sofresse influências externas, problemas que advêm das políticas públicas e do planejamento na educação.

A proposta deste trabalho é suscitar reflexões sobre a especificidade do ensino de Filosofia no nível médio. Nesse âmbito, tal trabalho resulta de uma proposta para pensar na seguinte questão: para além dos problemas filosóficos, que inquietações deve possuir um professor de Filosofia? Acontece que essa pergunta se refere à prática de ensino e emerge da própria pergunta: *o que é um problema filosófico?* Posto esta questão, é preciso que se reconstrua a compreensão do trabalho do professor de Filosofia, levando-se em

consideração esse indivíduo como educador que pensa a sua prática e direciona a sua ação para a reestruturação de suas condições de trabalho, assumindo a atividade docente como *ação*. Essa é uma das tarefas que se põem urgentes na discussão da formação do docente em Filosofia.

1 O ensino de Filosofia: situação atual

Sem perder de vista que muito empenho vem sendo demonstrado no sentido de deixar a escola em condições de mais qualidade e maiores êxitos, parece-me útil, ainda, começar por referir sobre algumas constatações menos positivas, acerca de como acontece a atividade pedagógica de ensino de Filosofia nas escolas: (i) há atualmente uma equivocada visão da Filosofia assumidamente privilegiada pela leitura dos PCN's e DCN's, fragmentada em questões ideologicamente defendidas pela sociedade do *Mercado*; (ii) o inevitável condicionamento da Filosofia pautado em um ensino de História com primazia em questões sem importância para o desenvolvimento da atitude filosófica, coisas com as quais muito tempo de aula ainda é desperdiçado, uma vez que se apresenta uma Filosofia descontextualizada e amorfa; (iii) uma atividade incapaz de suscitar nos alunos a compreensão das múltiplas filosofias, pois, muitas vezes, o professor apresenta apenas a corrente ou o filósofo de sua preferência, sem problematizar o próprio construir, desconstruir, reconstruir do conhecimento filosófico; uma concentração das atividades em torno das opiniões e percepções informais, não conceituais e espontâneas.

Nesse contexto, predominam o saber coloquial restringindo o ensino a uma mera conversa informal; o uso de textos que não priorizam o universo lexical dos alunos, textos rígidos que não proporcionam a leitura por possuir uma linguagem incompreensível; uma leitura puramente escolar, sem gosto, sem prazer, convertida em momento de treino, de avaliação ou em oportunidade para futuras "cobranças"; uma leitura cuja interpretação se limita a recuperar os elementos literais e explícitos presentes na superfície do texto; quase sempre esses elementos privilegiam aspectos apenas

pontuais do texto (alguma informação localizada em um ponto qualquer), deixando de lado os elementos de fato relevantes para sua compreensão global (como aqueles relativos à ideia central, ao argumento principal definido, à finalidade global do texto, ao reconhecimento do conflito filosófico, entre outros problemas).

Há ainda a prática de uma escrita mecânica e periférica, centrada inicialmente nas habilidades motoras de produzir sinais gráficos retirados de outro texto; a prática de uma escrita artificial e inexpressiva, realizada em "exercícios" de criar perguntas/respostas soltas ou, ainda de formar frases soltas. Nessa produção vazia, os princípios básicos da interatividade linguística são violados, porque o que se diz nos exercícios é reduzido a uma reprodução de frases que não correspondem a qualquer tipo particular de contexto.

O que vemos, enfim, é uma prática de ensino improvisada, sem planejamento e sem revisão dos conteúdos, na qual o que conta é, prioritariamente, a tarefa de realizá-la, não importa "o que se diga" e "como se faz" (pois essa prática já faz parte da escola!).

Diante dessa realidade, que outra coisa podemos fazer?

A reorientação do quadro até aqui apresentado requer, antes de tudo, para consolidar a Filosofia como disciplina curricular do Ensino Médio, determinação, vontade, empenho de querer mudar. Isso supõe uma ação ampla, fundamentada, planejada, sistemática e participada (dos profissionais da educação, dos professores de Filosofia, e das políticas públicas – federais, estaduais e municipais). A complexidade desse processo impõe, na verdade, o cuidado em se prever e se avaliar, reiteradamente, concepções, objetivos, procedimentos e resultados, de forma que todas as ações se orientem para um ponto comum e relevante: conseguir ampliar as competências crítica, comunicativa e interacional dos alunos. O fato de assumir a discussão de como aproximar o estudo de Filosofia desse ideal emancipador, que vai além do conceito de cidadania, já apresenta um passo imensamente significativo.

2 Transformando: possibilidades e perspectivas

Cabe ao professor de Filosofia estimular o desenvolvimento de um pensamento conceitual, crítico. Para que o aluno se sinta integrado em um mundo que exige participação efetiva e consciente, diante dos inúmeros desafios e acontecimentos que fazem parte do seu cotidiano.

Para Pereira & Neves, no Ensino Médio, estimular o desenvolvimento de habilidades de observar, pensar e criar conceitos pode ser a base consistente para a aquisição de conhecimentos indispensáveis ao pleno exercício da cidadania. O aluno deve, assim, ser orientado a entender que não poderá se distanciar das atividades que o levem a exercitar o pensamento crítico.

> Isso lhe oferecerá as condições necessárias à aquisição de conhecimentos no mundo contemporâneo, considerando que pensar, por exemplo, é a capacidade de organizar informações adquiridas na leitura e na observação do mundo, a fim de tirar conclusões para situações que demandem um pensamento criativo (PEREIRA; NEVES, 2012, p. 13).

Seguindo tais orientações, podemos pensar numa mediação filosófica junto aos jovens das escolas de educação básica, através de atividades que propiciem oportunidades de observar, pensar, refletir e criar conceitos sobre o seu dia a dia, levantando problemas filosóficos vivenciados em suas experiências. Isso poderá levar os alunos a assumirem uma postura de amadurecimento intelectual, de autonomia a fim de que possam compreender o mundo, posicionar-se diante desse mundo de modo emancipatório e transformá-lo.

Assim, considero que o trabalho do professor deve ser realizado na sala de aula oportunizando o acesso e a leitura crítica de informações veiculadas em diferentes mídias.

> Num mundo em que a informação chega por atacado, numa quantidade e velocidade enormes, a capacidade de saber efetivar a escolha e a seleção do que é importante dá, sem dúvida alguma, uma grande vantagem

> ao aluno que consegue trilhar esse caminho (PEREIRA; NEVES, 2012, p. 18).

Hoje, são muitas as informações veiculadas em livros, revistas, internet, televisão, mas nem sempre elas comunicam algo relevante. Preocupa saber que a maioria das pessoas consome essas informações de maneira acrítica, pois, há uma absorção do que é veiculado, sem se refletir sobre o conteúdo, sem se buscar entender quais os mecanismos ideológicos que geram tais afirmações. A atualidade está permeada por uma geração de consumidores, leitores acríticos da realidade.

Sabendo que na escola o aluno adquire conhecimento por meio do estudo, cabe ao professor auxiliá-lo na tarefa de desenvolver um olhar aguçado sobre as informações midiatizadas, sobre os conteúdos e conhecimentos que circulam socialmente. Assim, nas atividades propostas na sala de aula, com textos de mídias diversas, seja da internet, de uma revista impressa ou televisiva, o professor deverá levar o aluno a considerar a estrutura informacional (preservação da informação nuclear) e as estratégias discursivo-linguísticas do conteúdo analisado.

Ao trabalhar conteúdos de ética, política, lógica, teoria do conhecimento, entre outros, o professor poderá propor ao aluno a leitura de um texto complementar ao tema filosófico, na prática, para que compreenda a diferença entre os modos como se organizam a argumentação. Levar uma notícia jornalística que esteja mobilizando a população naquele momento para analisar em sala de aula, pode ser uma tarefa que incentive os alunos a informar-se e a refletir melhor sobre como as informações são construídas. Essa atividade poderá ser mais eficaz se o professor possibilitar que o aluno investigue a mesma informação em diferentes suportes, a fim de perceber que elas transportam o posicionamento político-ideológico dos seus enunciadores. Ao realizar tal atividade, o professor estará permitindo que o aluno possa se familiarizar com os aspectos mais importantes de uma notícia, e buscar nos textos analisados as informações mais relevantes para que possam desenvolver um juízo de valor sobre o que leram ou assistiram.

Se o objetivo for levar o aluno a ser um leitor capaz de analisar criticamente o contexto político e social do mundo em que vive, o professor deverá selecionar textos jornalísticos impressos – notícia, editorial, reportagem, artigo de opinião – e televisivos. Assim, poderá promover discussão sobre o tema e identificar junto com os alunos as características ideológicas e os recursos linguísticos próprios da argumentação textual.

3 A filosofia à luz da Intertextualidade

Nas aulas de Filosofia, é importante levar o aluno a compreender que todo texto, seja filosófico, seja uma notícia veiculada nos aparelhos midiáticos, se insere num contexto social, cultural, político e histórico. Há um pano de fundo (*background*) de sua produção,

> Os significados são contextualizados. Essa compreensão é extremamente importante uma vez que possibilita situar os discursos a que somos expostos e recuperar seu contexto de produção e interpretação: quem escreve, com que propósito, a partir de que ideologia, onde foi publicado, quando, quem era o interlocutor projetado etc. Tal teorização tem uma implicação prática, porque possibilita trabalhar em sala de aula com uma visão de linguagem que fornece artifícios para os alunos aprenderem, na prática escolar, a fazer escolhas éticas entre os discursos em que circulam (MOITA LOPES; ROJO, 2004).

Seguindo o pensamento acima, a leitura filosófica na escola requer a ativação de esquemas cognitivos básicos, de conhecimentos partilhados e de conhecimentos linguísticos que possibilitem uma análise adequada dos textos que circulam socialmente, a fim de que os alunos tenham senso crítico para julgar os sentidos e as intenções produzidas.

Conforme observam Pereira & Neves (2012), a capacidade de ler e interpretar textos é indispensável para a aquisição de conhecimentos e para a execução de qualquer atividade profissional.

> Compete, pois, à escola montar estratégias para melhorar o desempenho do aluno na compreensão daquilo que lê. É tarefa do professor instrumentar o aluno para que ele se torne um leitor proficiente nos diferentes gêneros textuais que circulam socialmente e nas diferentes mídias e tecnologias (PEREIRA; NEVES, 2012, p. 35).

Nos dias de hoje, exige-se que o aluno não só seja capaz de ler textos filosóficos, mas também que saiba se posicionar filosoficamente diante da leitura de outros textos. Seguindo o pensamento das autoras citadas acima, a rapidez e o excesso de informação desse momento estão conduzindo as pessoas a uma leitura cada vez mais superficial. Em função disso, o professor de Filosofia poderá mediar suas aulas fomentando a percepção do aluno para que possa fazer inferências naquilo que ele lê, a fim de tornar-se um leitor crítico.

Nas aulas de Filosofia, no trabalho com a leitura, o professor deve levar em conta o momento histórico em que os jovens estão inseridos, a fim de que possa escolher textos representativos das diversas correntes filosóficas que reflitam as diferentes esferas sociais. Para além dos textos filosóficos, o professor deverá dispor de outros textos que também fazem parte da cultura dos alunos, em seus diversos contextos e abrangências, como textos literários, jornalísticos, científicos, publicitários, etc.

Toda leitura pressupõe uma intenção e um objetivo, é nesse sentido que Koch & Elias (2006) observam,

> De modo geral, podemos dizer que há textos que lemos porque queremos nos manter informados (jornais e revistas); há outros textos que lemos para nos manter para realizar trabalhos acadêmicos (dissertações, teses, livros, periódicos científicos); há, ainda, outros textos cuja leitura é realizada por puro prazer, puro deleite (poema, conto, romance); e, nessa lista, não podemos nos esquecer dos textos que lemos para consulta (dicionários, catálogos), dos que somos "obrigados" a ler

> de vez em quando (manuais, bulas), dos que nos caem nas mãos (panfletos) ou nos são apresentados aos olhos (outdoors, cartazes, faixas). São pois, os objetivos do leitor que nortearão o modo de leitura, em mais tempo ou menos tempo; com mais atenção ou com menos atenção; com maior interação ou com menor interação, enfim (KOCH; ELIAS, 2006, p. 19).

Na sala de aula, afirmam Pereira & Neves (2012), a leitura de um texto requer, essencialmente, perguntas orientadoras por parte do professor que tem conhecimentos tanto do objetivo informacional, quanto dos recursos de construção argumentativa. Assim, ele deve se utilizar dos recursos linguísticos que o estruturam. Compreender um texto de maneira filosófica é, pois, fazer perguntas ao que é dito; é dialogar e identificar com o que está sendo transmitido.

4 A leitura como habilidade geradora

Segundo Amando Petrucci (*in* Magalhães, *apud* Pereira & Neves, 2012, p. 40), devem-se considerar quatro tipos de leitor:

- 1º tipo – aquele que não foi além da escolaridade obrigatória, só compreende mensagens simples, raramente lê ou escreve;
- 2º tipo – também não foi muito além da escolaridade obrigatória, procura a leitura de jornais e publicações semanais, lê a literatura mais acessível e instrumental (paraliteratura), faz pouco uso da escrita, é um leitor lento;
- 3º tipo – tem um repertório de leitura mais vasto e variado, lê com um pouco mais de desenvoltura que o leitor do 2º tipo, já busca a leitura de textos de literatura, de História; livros de ciência, de tecnologia; lê habitualmente um jornal e costuma escrever para si próprio e para outros;
- 4º tipo – é o leitor contumaz, lê por razões profissionais e por interesse cultural, livros, revistas, mais que um jornal por dia, lê e escreve na mesma proporção.

O ideal, segundo Magalhães (*apud* Pereira & Neves, 2012), em uma sociedade letrada, é que a população fosse constituída de leitores situados nos tipos 3º e 4º. Seguindo tal pensamento, considero que nas aulas de Filosofia, para desenvolver a capacidade leitora dos alunos, o professor deve:

(i) escolher textos filosóficos de diversos período da História da Filosofia, a fim de realizar uma leitura que problematize o pensamento filosófico situado no tempo e no espaço em que foi produzido;

(ii) selecionar textos complementares que tratem de assuntos variados, a fim de acionar o conhecimento de mundo do aluno relacionando o pensamento filosófico de maneira que faça sentido para o aluno.

Diante do exposto, a leitura realizada de modo crítico poderá contribuir para o desenvolvimento de duas competências: ouvir, falar; e uma habilidade: escrever. Na sala de aula, essas competências (ouvir/falar) e habilidades (ler/escrever) devem ser estimuladas, a fim de que os alunos exponham seus pontos de vista acerca dos diferentes conteúdos estudados. Sempre que possível, o professor deverá exercitar a fala espontânea dos alunos em sala de aula, por meio de atividades como a pré-leitura, a solicitação de um relato, a descrição da sua percepção sobre o problema filosófico a ser analisado, a compreensão prévia sobre um período da História. Antes da leitura de um texto, os conhecimentos que o aluno já possui sobre o assunto devem ser ativados.

A sensibilização é importante nesse momento inicial, pois o aluno deverá utilizar os seus saberes prévios para a compreensão do conteúdo estudado. Uma estratégia é formar grupos de alunos, em que todos falem, debatam, expressem seus conhecimentos já adquiridos ao longo da vida, despertando a curiosidade deles em relação ao problema filosófico em questão. Na pré-leitura o professor poderá verificar se os alunos já possuem informações suficientes para a compreensão do que será desenvolvido na aula de Filosofia. Essas informações devem ser exploradas por meio de perguntas que estimulem a conceituação. Assim, o professor deve despertar

o interesse dos alunos para que partilhem seu conhecimento de mundo.

Considerações finais

Neste trabalho, o propósito almejado foi afirmar, seguindo Pereira & Neves (2012), que o professor tem uma grande responsabilidade no desenvolvimento da capacidade leitora do aluno. A leitura filosófica pode ser considerada, no contexto escolar, como uma das principais provas de enriquecimento intelectual dos alunos. Lendo textos filosóficos, e textos complementares diversos, os alunos, de acordo com as vivências, pesquisas e leituras efetuadas, poderão defender os seus pontos de vista, argumentando e desenvolvendo estratégias discursivas (interrogações retóricas, por exemplo) e estratégias de persuasão, valendo-se de exemplos que ilustrem e fundamentem as suas posições ou que anulem os argumentos contrários. Na aula de Filosofia, para a produção de conceitos geridos pela capacidade leitora dos alunos, alguns aspectos podem ser considerados:

- Os problemas filosóficos são interpretados com amadurecimento;
- As soluções para os problemas indicam perspicácia e profundidade na reflexão;
- Os argumentos são dispostos de forma hierarquizada;
- Os recursos linguísticos estão a serviço da clareza e da disposição das ideias;
- As ideias devem ser originais e independentes;
- As ideias de apresentam em blocos coerentes e seguem uma lógica interna que permite a formulação de conceitos.

O ensino de Filosofia ainda ocupa um lugar de desprestígio no currículo escolar, por isso, neste estudo, há a sugestão de uma metodologia que explora a escolha de problemas filosóficos e a inserção do texto complementar na sala de aula. A partir de um projeto intertextual e interdisciplinar, acredito que o ensino de Filosofia estará contribuindo para o aprimoramento do senso crítico

do aluno nas diversas situações e etapas de sua vida. Aqui, já tenho desenhado um projeto. A educação deve colaborar para a ampliação dos 'recursos' de cada aluno, para que ele – que é o protagonista real – configure uma personalidade inteligente. A inteligência se configura na ação, e, em especial, na ação dirigida à emancipação. Manejo, pois, uma ideia de educação, conforme, expõe José Antonio Marina (2009), muito pouco teórica.

Referências

HORN, Geraldo Balduíno. A presença da filosofia no currículo do Ensino Médio brasileiro: uma perspectiva histórica. *In:* GALLO, Silvio ; KOHAN, Walter O. (Orgs.) **Filosofia no ensino médio**. 2. ed. Petrópolis: 2000. Vol. VI., p. 17- 33.

KOCH, Ingedore Villaça ; ELIAS, Vanda. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

MARINA, José Antonio. **El aprendizaje de la sabiduría:** aprender a vivir/aprender a convivir. Barcelona: Edotorial Ariel, 2009.

MOITA-LOPES, L. P. ; ROJO, R. H. R. Linguagens, códigos e suas tecnologias. *In:* BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEB/DPEM, 2004.

PEREIRA, Cilene da Cunha ; NEVES, Janete dos Santos Bessa. **Ler/falar/escrver:** práticas discursivas no ensino médio – uma proposta teórico-metodológica. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

Notas sobre o romance filosófico como literatura educacional: passeio em volta do *"Philosophus autodidactus"* de Ibn Tufayl

Prof. Dr. Oussama Naouar

> Será que eu acharia a ilha deserta Hayy Ibn Yaqdhan recebido através da ajuda de seu criador genial, o vizir Ibn al-Tufal? Se for assim, eu me entregarei para as mesmas reflexões filosóficas que meu ilustre antecessor, o reflexivo náufrago solitário?
> Chams Nadir, Les portiques de la mer, 1990.

Como parte das novas orientações de nossas pesquisas, sugerimos ao leitor um conjunto de reflexões sobre o tema da literatura e da educação. Faremos um questionamento sobre o lugar do romance filosófico como um movimento literário educacional no desenvolvimento da Filosofia para crianças. De fato, ao ilustrar o nosso pensamento com o *"Philosophus autodidactus"*, tentaremos mostrar a importância desse tipo de trabalho filosófico, que vai radicalmente contra a ideia de que o romance de Educação, cujo herói – a infância – é uma invenção do século XIX.

Na primeira parte, vamos analisar o fenômeno da Filosofia para crianças, de forma crítica, voluntariamente, levantando as questões exigidas pelo tal movimento. A segunda parte será dedicada a apresentar uma síntese da grande obra de Ibn Tufayl, para recuperar o que ele tem a dizer sobre nós, hoje.

Testemunhamos, atualmente, como fenômeno mundial e, mais especificamente, tanto no Brasil quanto na França, uma forte democratização da Filosofia. Essa investida na Filosofia é interessante, e tão mais interessante, na medida em que atravessa tanto a academia quanto a sociedade. As considerações filosóficas

nos obscurecem na medida em que a busca por sentido existencial, pelo cuidado de si e pela realização espiritual parecem se identificar explicitamente com esse movimento.

Uma confusão de significado entre dogmas, mitos e racionalidade se materializa sob nossos olhos, fenômeno que não para de nos reportar a estas linhas de Cioran: "Nós todos acreditamos em muito mais coisas do que achamos [...] o homem é o ser dogmático por excelência, seus dogmas são de tal forma mais profundos que ele não mais os formula, ele os ignora e apenas lhes segue" (CIORAN, 1949, p. 88). É preciso entender que, a partir da noção de dogma em Cioran, temos, ao mesmo tempo, uma ideia que pode ser baseada numa construção lógica, como também a expressão de um mito, de um imaginário estruturante, pontuando histórias e exemplaridades que constituem uma verdadeira mitologia.

Essa mitologia da Filosofia que emerge não para de impor desafios, pelo fato de que ela não se elabora mais racionalmente, buscando, no entanto, provocar uma adesão racional. Ela se inscreve, doravante, em uma estrutura que visa à adesão emocional, na qual a Filosofia deve lembrar a todos que a existência de uma direção de vida correta, uma coerência secreta e difusa. E, nessa mitologia filosófica, nós esperamos do filósofo "que cumpra exatamente aquilo que se espera dele" (BARTHES, 1957, p 14). A imagem do filósofo como lutador, tornou-se espetacular ou mesmo dramática[1].

Se, no entanto, isso suscita algumas reações interessantes e entusiastas, a lucidez chama a atenção também para essa observação: a ampla divulgação dessa "filosofia" parece estar associada a sua própria diluição. Por quê? De fato, o paradoxo é que essa demanda filosófica, essa busca espetacular que poderia nos proporcionar novas aderências com o real, faz apenas exprimir sua oposição, a anomia profunda de nossa época. Anomia enquanto ausência de normas como a definia já em seu tempo, Émile Durkheim, mas também, melancolia, conforme bem descrita em *A Náusea* de Jean-

[1] Nós remetemos aqui à maneira como Bernard Henry Levy, filósofo "midiático" francês, adora se envolver sobre as questões de guerra, num espetáculo duvidoso do ato de pensar, convidando, mais do que nunca, à confusão entre os papéis de filósofo, escritor, jornalista e grande repórter.

Paul Sartre, uma situação onde o homem se encontra totalmente neurastênico, cansado, ansioso e deprimido.

Mais do que isso, devemos, em relação à democratização filosófica, estabelecer algumas distinções. Precisamos, de fato, distinguir entre a democratização da Filosofia, a disseminação descontrolada do seu ensino e a divulgação da melhoria de sua melhor transmissão. Transmissão, não classificada em *corpus* temáticos, mas, numa experiência singular, o questionamento, a dúvida em andamento, o pensar. Quantas vezes nós nos irritamos com o encenar excessivo do político? Não seria o mesmo da Filosofia contemporânea?

É o que nós assimilamos muito facilmente da opinião ao filosófico e que deve, para além das reações dos intelectuais, ser bem percebido – o fato de que a democracia agrada à opinião dominante. Nossas democracias são baseadas na liberdade de opinião e de expressão, ora, a armadilha relativista reside realmente muito próxima.

Porque, como nos lembra Alain Badiou, se há algumas décadas, a Filosofia era criticada por seu caráter empoeirado, assistimos hoje ao crescente uso da expressão "filosofia" pelas mídias, que pode ser às vezes relevante, no entanto, permanece ainda muito duvidoso. Pensemos no efeito das obras que se encontram no cruzamento da literatura de "autoajuda" com o texto espiritual, que objetivam nos ensinar em algumas páginas como se tornar um Epicteto moderno. Raphaël Liogier fala do individuo-globalista, caracterizado por um individualismo exacerbado juntamente com a vontade de acessar uma forma de transcendência filosófica, espiritual e ecológica (LIOGIER, 2012). Não se pode deixar de lado aqui as primeiras linhas do *Segundo Manifesto* para a Filosofia de Alain Badiou, nas quais o autor assevera que

> Vinte anos atrás, meu primeiro Manifesto de Filosofia levantou-se contra o anúncio espalhado por toda parte do "fim da filosofia". Nesta problemática do fim, eu propus substituir o slogan "mais um passo". A situação mudou. Se a filosofia na época foi ameaçada em sua existência, pode-se argumentar que é igualmente

> ameaçada hoje, mas por uma razão inversa: ela tem uma existência artificial excessiva. Particularmente na França, a "filosofia" está em toda parte (BADIOU, 2009, p. 10-11).

Estas linhas transmitem um sentimento compartilhado por muitos de nós. Quantas vezes não somos incomodados por alguns "filósofos" de mídia, para os quais "Filosofia" tornou-se uma razão social, um CNPJ? A "Filosofia" deve ser exposta no espaço de dez minutos, escravizando-se em mídias – especialmente a televisiva – que parecem afogar seu discurso, fazendo do amigo da sabedoria um paladino especialista da crise e da dúvida. Cafés filosóficos proliferam, espiritualidade filosófica ou Filosofia espiritual, o reino do semi-pensamento como Nanine Charbonnel (1988) disse. Todos reivindicam uma Filosofia para si: esportes, Tai chi chuan, empresas, medicina natural, dentre outros, também afirmam suas pretensões filosóficas - pensamento não parece ser suficiente. Se hoje a Filosofia tem seus "gurus", ela é também convidada ao contexto financeiro. Pense em como a crise gerou comissões de ética! Na medicina, e também no campo das nanotecnologias, a eutanásia e todas essas questões relativas à gerência da vida pedem Comissões de Bioética, e outras. Nós não pedimos à Filosofia apenas para nos dizer o que é a ética, mas também para explicitar os direitos e deveres. Na verdade, esse quadro parece demonstrar que não há uma vontade de interrogar filosoficamente, de refletir realmente sobre o que é a ética, sobre o que seria uma bioética.

Sob o pretexto da ética, nós demandamos moral à Filosofia. Moral numa sociedade onde, como dissemos anteriormente, a anomia, a melancolia e a neurastenia são evidentes. Sobre esse ponto da bioética, é necessário, para ilustrar, recordar as várias reações ao texto de Peter Sloterdijk, *Regras para o Parque Humano*[2], que causou, à

[2] O autor se propõe nessa obra a interrogar a *Carta Sobre o Humanismo* de Heidegger, pensando contra o humanismo não porque este superestimou a humanidade, mas porque ele não a pensou alto demais. Para Sloterdjik "A questão da essência do homem não encontrará o caminho certo antes de ter se distanciado do exercício mais antigo, mais obstinado e mais precioso da metafísica europeia: este que consiste em definir o ser humano como um animal racional" (SLOTERDJIK, 2000,

época de sua publicação, uma grande celeuma no contexto francês[3]. Sentenças soaram em todos os lados, mas o texto era visionário: ele anunciava que, no fundo, a renovação da Filosofia contemporânea se faria, necessariamente, sob as perguntas relativas ao corpo e à máquina, do direito à vida e do direito à morte, da seleção e do múltiplo. E aqui repousa um aspecto no qual pode estar a renovação tanto dos estudos literários quanto dos estudos filosóficos, ou seja, uma apreensão pós-humanista desses campos, uma superação da *humanitas*, entendida como uma comunicação criativa e fecunda de amizade entre os homens (SLOTERDJIK, 2000).

Esse pequeno exemplo que o "todo" filosófico revela está essencialmente ligado ao fato de que, hoje, tanto para os meios de comunicação quanto para o homem comum, a Filosofia se tornou sinônimo de "conservadorismo moral", como nos indicou Badiou, ele mesmo em seu *Segundo Manifesto*. Filosofia aqui significa moralizar. E isso nos permite pensar que a literatura figura certamente como um das maiores aliadas dos filósofos que recusam essa perspectiva moralizante. A literatura contribui para a desmoralização dessa tentação moralizante, ou seja, funciona como um instrumento de resistência frente a esse processo.

A Filosofia, dessa maneira, mantém-se vítima de um movimento que vai além dela e que já foi bem delimitado no Colóquio "Les Intellectuels: déclin ou essor?"[4]. Esse encontro teve pertinência de problematizar a verdadeira erosão do estatuto do intelectual, propondo as seguintes questões: O intelectual midiático, é ele a expressão que anuncia o declínio de toda uma intelectualidade exigente? Poderíamos voltar a questionar o nosso próprio campo de saber, no qual a Filosofia para crianças não seria

---

p. 27-28). Em uma abordagem nietzschiana, o autor se propõe a pensar o homem como uma força de domesticação e criação.

[3] Dentre os quais, as de Klaus-Gert Giesen, Gérard Hubert, Denis Müller, Arnaud Spire, Luc Ferry, Nicole Derec-Delattre, Jean-Paul Galibert, Pierre Bourtez, Liam Fauchard, Michel Wieviorka, Geneviève Grimm-Gobat, Daniel Sibony, Jean Christophe Merle, Bruno Latour, Rainer Rochlitz, Alain Renaut, dentre outros.

[4] Cf. BUSINO, Giovani (Org.). Revue Européenne des Sciences Sociales, « Les Intellectuels : déclin ou essor ? » VIe Colloque Annuel du Groupe d'Etude 'Pratiques Sociales et Théories', Tome XXVIII-1990-N°87.

ela mesma uma tentação filosófica "infantilizadora"? Devemos nos recusar a pensar esta questão de maneira ideológica.

No entanto, todos nós concordamos que as limitações da comunicação de massa fundam cada vez mais do pensador uma figura sem gravidade, em um exercício e em um espaço que se parece cada vez mais com o meio publicitário. Isso é o que torna difícil, diante de uma televisão, não se lembrar do trabalho de Serge Tchakhotine, que em seu livro *O Rapto das Multidões* demonstra como certas práticas podem enfraquecer os mecanismos de resistência às instâncias superiores, ainda mais no contexto das massas, cujo nível intelectual, isto é, a capacidade crítica, é bastante limitada (TCHAKHOTINE, 1953).

Se levarmos a cabo a radicalidade da tese de Tchakhotine, não poderemos pensar que o excesso de Filosofia, o todo-filosófico, ao invés de criar um estado de vigilância, inaugura um estado de fatiga mental, de dormência, estritamente contraprodutivo. É preciso favorecer o "pensamento crítico", dizemos insistentemente, desde os anos de 1970, sem que nós pudéssemos, no entanto, definir ou prever o seu retorno. Talvez, nutrir o pensamento, seja ele crítico, passe pela experiência literária.

Na França, assistimos ao desenvolvimento de uma oferta filosófica em direção à infância que não para de suscitar um número grande de interrogações/questões. Nós tivemos a oportunidade de estudar a revista de "filosofia" para as crianças intitulada *Phineas e Autobule: revista das crianças filósofas*. É preciso esclarecer imediatamente que se trata mais de uma publicação com caráter de entretenimento do que uma revista de cunho filosófico, propriamente dito. Então, aqui a finalidade avança sem máscara: fazer crianças filósofas. Todo o interesse aqui é, contrariamente e baseados em evidências anteriormente abordadas, questionar essa demanda por crianças filósofas, filósofos-criança.

Nossa figura pós-moderna da criança filósofa parece procurar um caminho intermediário respeitável entre o rei filósofo da Callipolis, líder ideal, um Alexandre, o Grande, ou até mesmo um novo Marco Aurélio em frente de uma realidade bem menos prestigiosa que esses pivetes hiperativos e viciados em consumo

chamados de "criança rei". Na verdade, precisamos questionar esse interesse da humanidade em ter e em ver filósofos nos seus filhos. Deixaremos essa questão em aberto aqui para tentar entender algumas nuances, são elas: o desejo de filósofos crianças e as modalidades que expressam a retórica e os valores da criança como filósofo.

Parece-nos que essas crianças podem ser caracterizadas como filósofos de duas maneiras. Primeiramente, como sugerido na revista supracitada, porque "propõe-se considerar um grande tema, o amor, a morte, a violência, o respeito...". Um segundo modo é limitado a conceber a criança como um "filósofo natural". Diante de ambas as modalidades distintas, tentaremos refletir e propor aqui um terceiro método, como que em oposição, e que se estrutura em torno de três afirmações principais: a primeira é que a melhor maneira de fazer os filósofos-criança é deixar-lhes, como disse Rousseau, o tempo da infância, "Ousaria descrever aqui a maior, a mais importante, a regra mais útil de toda a educação? Isto não é para economizar tempo, é para perdê-lo" (ROUSSEAU, 1951, p. 82). A segunda é não pedir às crianças para pensar o que nós, adultos, não pensamos mais. A infância é para o homem isso que a educação parece ser para a sociedade, esperando dela o que nos não encarnamos mais, o que nos conseguimos realizar. A terceira, que pode ser uma alternativa, seja convocar a literatura filosófica para melhor atingir as crianças, isto é, para lidar com a Filosofia da infância, ou melhor, colocar a Filosofia ao risco de literatura.

Mas, acreditamos que a modalidade mais pertinente para abordar uma Filosofia com crianças não seja o lúdico, o jogo, a mídia com seus programas de televisão ou suas revistas, mas, simplesmente, a literatura. E talvez, mais especificamente, a ênfase recaia na literatura de formação e de educação.

Essa afirmação levanta uma questão mais específica: como educar pela literatura se a todo momento é anunciado o seu fim? Dois fortes argumentos podem ser postos em cena para embasar nossa argumentação. É preciso dizer primeiramente, seguindo os passos de Deleuze, que a literatura não morre, mas que nós tentamos cada vez mais enfaticamente assassiná-la. Não é propriamente de uma

morte que se trata, mas de um assassinato, ou pelo menos, de uma constante tentativa[5]. Assim, temos aqui para qualquer um que se ponha realmente a tarefa de pensar, a missão de sair dessa dialética pobre que sempre apresenta o "fim interminável" e o "contínuo retorno".

Como aliado, um segundo grande argumento pode se constituir em volta da seguinte constatação: parece fácil criar o efeito de um grito permanente que propaga o fim da literatura. Ora, sabemos historicamente que todas as tentativas de definição a respeito de "o que é a Literatura?" são falhas. No entanto, uma das tentativas mais exemplares parece ser a de Sartre em *O que é a literatura?*, o que por sua vez, estava mais para um questionamento acerca de "o que é uma literatura engajada?", [6] dentro de um contexto social e histórico muito específico, do que uma resposta universal acerca do sentido e significado literário. Todo esse quadro parece demonstrar que a decretação da morte de um objeto tão pouco definível, como é o caso da literatura, só pode despertar uma forte suspeita.

Com o intuito de ilustrar esse uso da literatura e de seus "ditos" filosóficos em relação à infância, não vou me ater às relações óbvias, e ao mesmo tempo obscuras, entre literatura e Filosofia. Provavelmente porque essas interrogações ajudam a diluir excessivamente uma proposição que já se desviou para finalmente chegar ao seu objeto.

Acreditamos que a escalada da literatura, enquanto um tema relevante para a Filosofia na escola, pode trazer muitas contribuições para o seu desenvolvimento e sua delimitação. A Filosofia e, mais particularmente seu ensino, teriam muito a ganhar através da utilização pedagógica das grandes obras literárias, os romances de educação e formação, estes que somos sempre tentados a chamar de *Bildungsroman*, entendidos aqui sob uma perspectiva que ultrapassa as obras estritamente do gênero, transcendendo as fronteiras das

[5] Cf l'Abécédaire de Gilles Deleuze, L comme Littérature, film documentaire, réalisation Pierre-André Boutang, Claire Parnet, 1988

[6] Repito aqui, deliberadamente, o título da obra de Benoît Denis "Literatura e engajamento: de Pascal a Sartre". (DENIS, 2000).

tradições alemãs e europeias e, integrando igualmente, os romances ditos de iniciação.

Concluiremos nossa proposição através de uma incursão literária na qual o título já anuncia explicitamente. Propomos simplesmente uma ilustração, um passeio para retornar a uma obra literária e filosófica importante e pouco conhecida, *O Filósofo Autodidata,* de Ibn Tufayl.

O Filósofo Autodidata é um desses livros que foram best-sellers na sua época. Seu autor, Ibn Tufayl (1110-1185), continua sendo um dos maiores filósofos muçulmanos da Andaluzia[7]. Esse é um daqueles livros que foram muito divulgados, apesar da ausência de impressão. Foi inicialmente divulgado e comentado nos países de língua árabe, e posteriormente traduzido para o hebraico e comentado nessa língua por Moisés de Narbonne em 1349. Cerca de quatro séculos mais tarde é que há uma apropriação europeia da obra. Em Oxford, a primeira tradução latina nasceu da pena de Edward Pococke. É essa tradução principal de *Philosophus Autodidacticus*, que depois de ser adotada pelo mundo ocidental, servindo como uma base aos diferentes tradutores que se seguiram: inglês, holandês, alemão, francês, alcançou o nosso tempo com mais recentes traduções em espanhol e russo.

Lembremo-nos brevemente do enredo do romance *O Filósofo Autodidata*. A história retrata uma criança prodígio chamada "Hayy Ibn Yakdhan", que em árabe significa literalmente "vivo filho do alerta". Duas hipóteses se sobrepõem sobre o nascimento da criança, uma das teses, um nascimento por geração espontânea em uma poça de barro; a segunda, com base na exposição da criança por sua mãe. Assim a criança vem para as ondas do mar em uma pequena caixa e é impulsionada pelas correntes até a beira de uma ilha deserta. É o movimento das ondas que a liberta, projetando a caixa da criança no mato e agitando os pregos, que desligam as placas da caixa que formavam a sua prisão.

---

[7] Região espanhola que guarda a memória viva da presença mulçumana na Península Ibérica. Atualmente é a segunda maior comunidade autônoma da Espanha.

Esta criança, sozinha na praia e pressionada pela fome, começa a chorar, a gritar, para chamar a atenção. E assim, ela vai atrair uma mãe gazela que, tendo perdido sua barbela, só poderia ser tocada por suas lágrimas. Hayy cresceu passo a passo, ano após ano e despertou para a vida. Numa metáfora da origem da humanidade, ele constrói seu conhecimento baseado na observação do mundo que o rodeia. Sendo o seu intelecto muito afiado, ele começa a suspeitar da existência de uma sabedoria infinita, na hipótese de um Criador. Todas as progressões de Hayy se baseiam na reflexão e na racionalidade, na tradição dos grandes comentadores andaluzes de Aristóteles.

Mas essa história seria muito simplista se nenhum acidente tivesse incomodado nessa bonita progressão. Na verdade, a história mostra que, alguns anos após a idade de maturidade de Hayy, a ilha foi descoberta por alguns muçulmanos, que lhe ensinaram sua língua e suas crenças. Esse encontro deixou Hayy com uma profunda alegria de ver que as suas especulações individuais se encontravam com aquelas da civilização. De volta à sociedade, ele descobre a dificuldade do dogmatismo e os vários problemas e males dos grupos humanos. Essa experiência levou-o a voltar para sua ilha com um novo amigo, nomeado Açal, onde permaneceram até o final de suas vidas.

Nós não podemos deixar de perceber que todos os temas dos dramas modernos ocorridos em uma ilha deserta são os ecos da primeira experiência literária nascida da pena de Ibn Tufayl. Note-se que a primeira parte do *Robinson* de Daniel Defoe, publicado em 1719, segue quase a mesma linha da tradução, em inglês, do filósofo, liderada por Ockley em 1708.

Mas o que reter a partir do coração de nossa discussão? Por um lado, devemos lembrar que, historicamente, esse livro foi rapidamente identificado como um "romance filosófico" no momento de sua publicação porque não havia categoria mais provável para distinguir e classificar a obra. Mas seria realmente um romance filosófico? Claramente sim, mas nós poderíamos ter a tendência para realçar a primeira dimensão, visto que a literatura está aqui para servir de teses para os autores, inspirando

aparentemente, Voltaire e Diderot. No entanto, a leitura do livro nos lembra, através de seus passos, o romance de aventura. Como uma metáfora do nascimento da humanidade, Hayy tem uma educação progressiva. A sua vida consiste em etapas com cuidados criptografados[8], como seis séculos mais tarde também recebe o *Emílio* de Rousseau. Poderíamos, finalmente, ver nele a expressão de um romance de iniciação.

Essa obra literária permite meditar e pensar a iniciação nas suas ressonâncias simbólicas. As diferentes fases da educação de Hayy correspondem a uma busca que é, ao mesmo tempo, um crescimento da inteligência e da alma. As meditações metafísicas acontecem no final da educação, sendo o último passo para chegar à fase final da sabedoria suprema. Temas específicos do Sufismo também são desenvolvidos no trabalho, refletindo o êxtase, a união e o ascetismo.

Outro elemento que colabora para a relevância dessa obra é o episódio do acidente que leva Hayy a conhecer a civilização. Açal, o "Sexta-feira" desse Robinson, não é um selvagem. Melhor, o homem civilizado como o homem isolado chegaram, tanto na forma quanto no conteúdo, às mesmas conclusões. Nenhum dos dois homens procura escravizar o outro. Entretanto, a bondade original do Hayy não para de seduzir Açal, materializando um mestre em inteligência e bondade como ele nunca teria coragem de sonhar.

Mas, então, a grande pergunta de Ibn Tufayl continua sendo a questão de saber se a civilização seria capaz tolerar que nós nos desviássemos dela, que nós debochemos dela e das suas observâncias. A resposta do autor é evidente ao final da história. Para esses homens, a grande massa que obedece e teme as ameaças dos governantes, a autoridade e a religião da multidão são as únicas maneiras de coibir. Os dois sábios que são Hayy e Açal antecipam os abusos iminentes da civilização, decidindo voltar para a ilha deserta. Resolução do círculo de solidão, sem cair nos males da sociedade, como para nos lembrar de que a amizade de sabedoria

[8] 7 x 7 anos sendo 49

parece prosperar em uma comunidade eletiva onde o diálogo é respeitoso e amigável.

Aqui isso é ilustrado num texto clássico, antigo, onde literatura e Filosofia estão interligadas com a Filosofia eternal, perene. Esse texto pouco conhecido nos lembra, no entanto, como uma boa leitura, um bom livro, uma profunda experiência literária pode ser uma contribuição mais concreta do que o vazio dessas "filosofias", onipresentes, porém, servis. O *Bildungsroman*, os grandes textos literários, e mais amplamente os romances filosóficos, figuram num mundo pós-literário, mas ainda são capazes de iluminar o pensamento e a ação, articulando novas relações entre ética e estética.

Referências

BADIOU, Alain. **Second Manifeste pour la Philosophie**. Paris: Fayard, 2009.

BARTHES, Roland. **Mythologies**. Paris: Points, 1957.

BUSINO, Giovani (Org.). Les Intellectuels : déclin ou essor? VIe Colloque annuel du Groupe d'Etude 'Pratiques Sociales et Théories' **Revue Européenne des Sciences Sociales.** Tomo XXVIII, nº 87, 1990.

CHARBONNEL, Nanine. **Pour une critique de la raison éducative**. Berne : Peter Lang, 1988.

CIORAN, Emil. **Précis de Décomposition**. Paris: Gallimard,1949.

DELEUZE, Gilles ; GUATTARI, Felix. **Qu'est-ce que la philosophie**. Paris: Les éditions de minuit, 1991.

DENIS, Benoît. **Littérature et engagement**. Paris: Seuil, 2000.

LIOGIER, Raphaël. **Souci de soi, conscience du monde**: vers une religion globale?. Paris : Armand Colin, 2012.

NIETZSCHE, Friedrich.**La naissance de la tragédie**. Paris: Gallimard, 1977.

RANCIÈRE, Jacques. **La Nuit des Prolétaires**: archives du rêve ouvrirer. Paris: Fayard, 1981.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emile ou de l'éducation**. Paris: Gallimard,1966.

SARTRE, Jean-Paul. **Qu'est-ce que la littérature**. Paris: Gallimard, 1948.

SARTRE, Jean-Paul. **La nausee.** Paris: Gallimard, 1938.

SLOTERDIJK, Peter. **Essai d'intoxication volontaire**, suivi de L'heure du crime et le temps de l'œuvre d'art. Paris: Hachettes littératures, 2001.

SLOTERDIJK, Peter. **Règles pour le parc humain**: suivi de la La domestication de l'Être. Paris : Mille et Une Nuit, 2000.

TCHAKHOTINE, Serge. **Le viol des foules**. Paris: Gallimard, 1953.

TUFAYL, Ibn. **Le philosophe autodidacte**. Paris: Mille et une nuits, 1999.

Educação, Escola e Liberdade no pensamento de Ivan Illich

Prof. Dr. Gildemarks Costa e Silva

Anarquismo talvez ofereça mais questões que respostas, mas essas são questões que, creio, podem enriquecer o debate. Uma análise da perspectiva anarquista pode nos ajudar a pensar de forma diferente sobre o papel das concepções, sonhos e ideais na educação. Isso sugere que talvez pudéssemos pensar educação não como meio para um fim, não como um fim em si mesmo, mas como um dos muitos espaços das relações humanas, nos quais a interação entre a concepção e suas possibilidades de materialização é objeto de constante experimentação. (Judith Suissa. Anarchism, Utopias and Philosophy of education). Tradução nossa.

Introdução

Richard Kahn (2012), ao enfatizar que a Pedagogia necessita se voltar mais para o pensamento de Illich, aponta que, tal como Marcuse, Illich procura uma espécie de antídoto ao desenfreado Prometeísmo Social. Para Kahn (2012), o pensamento do autor representaria, assim, um desafio tanto às atuais formas tecnocráticas de reprodução social, bem como às versões de pedagogias críticas que se opõem à tecnocracia educacional com base no argumento da Justiça Social.

De acordo com Kahn (2012), a educação vive um dilema: de um lado, o fortalecimento e o desenvolvimento cada vez maior de diversas formas de tecnicismo pedagógico, e do outro, a adoção de ideias prometeicas como alternativas ao mencionado tecnicismo. Seria ilustrativo dessa aceitação de ideias prometeicas, como alternativa crítica ao tecnicismo, argumenta o autor, o pensamento de Paulo Freire.

Ao situar o pensamento de Freire como eclético do ponto de vista político e, ao mesmo tempo, portador de certa ambiguidade ideológica, Kahn (2012) enfatiza, no contexto da análise da relação entre educação e liberdade, que Freire tem emergido nos últimos anos como uma das alternativas críticas ao tecnicismo pedagógico. Seria, contudo, uma alternativa que estaria eivada de prometeísmo social, pois defende um tipo de engajamento que identifica a escola como uma possível fonte/espaço de resistência e luta pela emancipação humana, o que não deixa de ser uma organização do futuro em função de um maior desenvolvimento da produtividade da sociedade tecnológica e de consumo de onde, supostamente, quer se distanciar (KAHN, 2012).

Esse dilema entre um cinismo tecno-pedagógico e um otimismo revolucionário prometeico teria levado, por um certo tempo, ao esquecimento de outras formas de compreender a relação entre educação e liberdade, tal como aquela desenvolvida por Ivan Illich e sua defesa do desenvolvimento do ser humano Epimeteu (KAHN, 2012). Em Illich, tanto o "progresso" da sociedade industrial quanto o "progressismo" social dos emancipadores prometeus estão sendo questionados (KAHN, 2012; MITCHAM, 2002).

Embora este artigo se aproxime mais de uma hipótese de trabalho do que de uma apresentação exaustiva do tema, o objetivo é, no contexto da reflexão sobre educação e liberdade, retomar a crítica de Illich ao homem Prometeu e à escola, enfatizando que esta, enquanto uma tecnologia de dominação, não se coaduna, em função não só do currículo oculto que lhe é inerente, mas do culto que lhe é devotado, a ser colocada a serviço de projetos de emancipação. O objetivo é mostrar, a partir de Illich, que o problema da relação entre educação e liberdade não se restringe a buscar formas de melhorar a escola, mas, para além disso, trata-se de questionar o próprio fundamento de que a educação terá que se efetivar, necessariamente, por meio da escola. É nesse sentido que o pensamento de Illich emerge como uma alternativa ao prometeísmo social presente dentro do campo pedagógico (MITCHAM, 2002).

Nesse caso, a crítica de Illich ao prometeísmo social e sua análise do culto da escola, enquanto tecnologia a serviço da

sociedade de consumo, diferenciam-se da crítica de autores, como Freire, sobre a escola em função de se concentrar não apenas nos efeitos negativos de determinada tecnologia/instrumento, mas naquilo que ela comunica para as pessoas e para a sociedade, ou seja, sobre as consequências que o instrumento escolar tem na percepção da realidade por parte das pessoas. Trata-se de um problema epistemológico e político, em que a escola comunica um tipo de mentalidade que torna, cada vez mais, as pessoas dependentes dos instrumentos tecnológicos, nesse caso específico, a escola. Esta, enquanto tecnologia, promove uma mentalidade que gera mais dependência de escolarização, do consumo empacotado, em detrimento do potencial de aprendizagem de cada um.

Este artigo tem a seguinte estrutura: a) primeiro, é situado brevemente o pensamento de Illich como algo gestado e difundido em função dos problemas existentes na América Latina; b) na sequência, faz-se referência ao posicionamento de Illich sobre o prometeísmo e suas respectivas instituições; c) em seguida, situam-se a escola e o culto que lhe é inerente; d) nas considerações finais, menciona-se a força do apelo de Illich para que "as grandes certezas da Modernidade", incluídas nisso a escola e suas premissas, sejam objeto de crítica.

Ivan Illich e as teorias da desescolarização na América Latina

Zaldivar (2012), no texto "*Las Teorias de la Desescolarización: cuarenta años de perspectiva*", ao analisar a geração de autores que, 40 anos atrás, publicaram trabalhos conjuntos com foco na crítica das instituições educativas do século XX, demonstra que, entre esses pensadores, Illich teve uma contribuição fundamental. Tais autores lançaram reflexões e propostas pedagógicas no início dos anos 70 que tinham como foco a crítica às instituições escolares e, em certo sentido, acabar com o predomínio da escola (ZALDIVAR, 2012). Assim, para eles, longe de visualizarem a escola como um instrumento que poderia ajudar a conduzir a transformação social e cultural, passaram a concebê-la como um obstáculo central a qualquer tipo de transformação (ZALDIVAR, 2012).

Como enfatiza Zaldivar (2012), embora as críticas às instituições educativas já existam desde que se organizou a escola em conformidade com a tradição moderna, a desescolarização, enquanto corrente crítica de pensamento pedagógico, possui características que permitem situá-la de forma histórica e teórica. Primeiro, o próprio termo "desescolarização é um neologismo" que aparece pela primeira vez em um livro de Illich (ZALDIVAR, 2012); e, segundo, a geração de autores que trabalharam nessa corrente de pensamento teve a cidade de Cuernavaca, no México, especialmente no CIDOC (Centro Intercultural de Documentação), que foi também coordenado por Illich entre 1963 e 1976, um espaço de referência para discussão, reflexão e intercâmbio de idéias (ZALDIVAR, 2012; MITCHAM, 2002). Localiza-se aí o "epicentro geográfico das teorias da desescolarização" (ZALDIVAR, 2012), tendo sido fundamental para o pensamento crítico das modernas instituições da segunda metade do século XX (ZALDIVAR, 2012; MITCHAM 2002).

Como enfatiza o autor:

> Assim, em 1963, sobre a direção de Valentina Borremans e a coordenação acadêmica de Illich, se constituiu um espaço *sui generis* cujo objetivo era documentar as transformações no campo da cultura, da política, da religião, da tecnologia e da educação que estavam acontecendo nos anos sessenta na região da América Latina. (ZALDIVAR, 2012, p. 32)

O CIDOC surge, na América Latina, voltado para pensar os problemas dessa região. Saliente-se, ainda, que, a partir de certo período, esse Centro se torna um espaço de referência internacional para onde vinham os intelectuais e políticos considerados de vanguarda de todo o mundo, mas não perde o foco na América Latina e na análise crítica das instituições modernas, como a escola (ZALDIVAR, 2012; MITCHAM, 2002) e, de modo especial, como tais instituições estão sendo pensadas no contexto latino-americano.

Apenas para finalizar essa referência ao enraizamento do pensamento de Illich na América Latina, Nassif (1981) no texto "*Las tendencias pedagógicas en América Latina* (1960-1980)", ao comentar as

teorias da desescolarização, enfatiza que essa corrente pedagógica teve uma difusão especial nesse continente e, a partir dessa região, propagou-se para todo o mundo, especialmente em função da celebridade de Ivan Illich, o mais representativo e mais combativo dessa corrente (NASSIF, 1981). Como enfatiza Nassif, "(...) nenhum dos seus criadores é latino-americano, porém, foi na América Latina o âmbito de seu nascimento, e seu foco de irradiação a partir do Centro Intercultural de Documentação (CIDOC)" (NASSIF, 1981, p. 72.). Como se observa, o contexto do desenvolvimento do pensamento de Illich é a América Latina, embora a partir dessa região tenha se propagado para todo o mundo, visto que questiona algumas das "grandes certezas" da Modernidade (MITCHAM, 2002).

O Prometeísmo Social

Aborda-se, a seguir, a referência de Illich à figura de Prometeu que, historicamente, tem simbolizado ou o potencial humano para a ação política ou a opção da "ingenuidade tecnológica". Prometeu é, assim, ao mesmo tempo, representativo das aspirações da modernidade para produzir soluções técnicas e do questionamento contra determinados poderes (KAHN, 2012; MITCHAM, 2002). Busca-se, no que se segue, em referência à figura mitológica de prometeu, mostrar que, para Illich, a escola é, em si mesma e enquanto tecnologia, um instrumento que carrega determinados valores implicados em processos de empacotamento, planejamento e controle (ILLICH, 1973; 1990; 2006).

No livro *Sociedade sem Escolas* (1970), Illich relata que se impressionou com uma Caixa de metal que viu, certa vez, em uma loja de brinquedos de Nova York. "Tratava-se de um cofre metálico que se abria ao ser acionado um dos seus botões e, de dentro da Caixa, saía uma mão mecânica, dedos cromados que se estendiam em direção à tampa e a fechavam por dentro (ILLICH, 1970, p. 115)". Como caixa, a única coisa que havia dentro dela era apenas um mecanismo para fechar a tampa, mas para Illich, essa caixa metálica é justamente o contrário da Caixa de Pandora (ILLICH, 1970). "A

Pandora, a doadora de tudo, deixou escapar todos os males de sua ânfora, porém, fechou a tampa antes que a esperança pudesse fugir" (ILLICH, 1970, p. 115).

Na relação entre a caixa de metal e a ânfora de Pandora, para Illich a história do homem moderno começa com a degradação do mito de Pandora e termina no cofre que se fecha a si mesmo. Nesse caso, a história do ser humano moderno é a história do esforço de Prometeu para criar instituições que capturem todos os males dispersos, ao mesmo tempo em que a esperança desaparece e as expectativas emergem (ILLICH, 1970). "A esperança implica a fé na bondade da natureza enquanto que a expectativa significa confiança nos resultados que são planejados e controlados pelo homem" (ILLICH, 1970, p. 115). Nesse caso, assevera o autor, o Ethos prometeico ofuscou, no mundo moderno, a esperança. Assim, para Illich (1970), a sobrevivência da raça humana depende da redescoberta da esperança como força social.

Roubando o fogo dos deuses, Prometeu transformou os fatos em problemas e trouxe à cena a necessidade, desafiando, assim, o destino (ILLICH, 1970). Para Illich (1970), o ser humano contemporâneo tenta criar um mundo à sua imagem e, ao mesmo tempo, construir um meio-ambiente totalmente feito e controlado pelo homem. Todo bem existente seria, então, fruto daquilo que uma instituição especializada pode oferecer, por exemplo, a educação passa a ser fruto daquilo que a escola pode distribuir; só pode se demandar algo, só é possível desejar algo, caso esse algo possa ser oferecido por uma instituição. Nesse contexto, tem-se um mundo em que os desejos são institucionalmente modelados (ILLICH, 1970). Assim, o ser humano que cria poderosos instrumentos, tem se tornado instrumento de seus instrumentos (Illich, 1970); os instrumentos, em vez de emancipar, tornam-se fundamentais aos processos de sujeição e de perda de liberdade. Ou seja, as instituições que foram criadas para "exorcizar os males do mundo", tornam-se, elas próprias, uma espécie de caixão que se fecha a si mesmo (ILLICH, 1970).

Como enfatiza o autor:

> O homem está enrodilhado nas caixas que faz para prender os males que Pandora deixou escapar. A escuridão total da realidade no nevoeiro produzido por nossos instrumentos envolveu-nos completamente. Subitamente encontramo-nos na escuridão de nossa própria armadilha. (IILICH, 1970, p. 175).

Nesse caso, nossas instituições não só criaram seus próprios fins, mas também a si próprias e a nós mesmos; trata-se de uma perversão dos meios. Dentre essas instituições e instrumentos, a escola ocupa, para Illich (1970), um lugar especial: a escolarização universal é a culminância de uma empresa de Prometeu. Ela é o principal instrumento para capturar o homem em sua própria armadilha; é a "igreja universal" da modernidade. "A escola transformou-se no processo planejado que prepara o homem para um mundo planejado" (IILICH, 1970, p. 176), especialmente por meio de um processo de ideologização do próprio conceito de escola, ao que se liga diretamente a imagem que o homem moderno tem de si mesmo. Em suma, para Illich (1970), a escola é a instituição moderna que, em certo sentido, assume uma dimensão fascista na medida em que está encarregada de fazer um controle social sobre a aprendizagem.

O CULTO À TECNOLOGIA ESCOLA: uma ingênua confiança na mágica escolarização

A questão, portanto, não é apenas sobre os efeitos negativos/colaterais do uso de determinada tecnologia, mas sim sobre aquilo que ela comunica (ILLICH, 1970; 1990; 2006). No caso da escola enquanto tecnologia, aquilo que ela comunica é o culto da escolarização; como mencionado, ela é "a igreja universal", cujo "evangelho" é a escolarização universal (ILLICH, 2006). A escola estabelece um fanatismo inspirado na idolatria do sistema e que, na nossa sociedade, ao que parece, não pode ser objeto de crítica (ILLICH, 2006), pois é um credo que se estabelece em torno dela, que é, ao mesmo tempo, alimentado e desenvolvido por ela, e que tem um efeito embrutecedor, alienador e autoritário.

No entanto, para Illich (2006) só existe a possibilidade de se libertar da sociedade de consumo, caso se consiga se libertar da escola, e da ideia de que a educação só pode se efetivar por meio da escolarização. O autor vai além ao afirmar que a manutenção do atual sistema de ensino "pode tornar-se um passo importante no caminho para o fascismo" (ILLICH, 1973). Quando referenciado diretamente ao contexto latino americano, Illich ressalta que a escolarização, para a América Latina, seria quase um processo de colonização semelhante ao que já tinha acontecido com o catecismo. Nesse caso, para ele, libertar o futuro significa libertar-se da ideia de que o futuro se fará necessariamente por meio da tecnologia da escola.

Como se observa, a análise de Illich sobre a escola não se concentra em um esforço para melhorar o instrumento, antes para discutir as próprias premissas em que se baseia o próprio sistema escolar, implicando isso o questionamento do pressuposto de que a escolaridade seria, necessariamente, uma resposta viável à necessidade de educação universal. O problema não reside somente nos efeitos nocivos da escola, mas, principalmente, na crença de que o ensino é o produto das escolas; é o fruto daquilo que uma escola pode oferecer. "Uma vez que se aceite este rótulo, o ensino extraescolar dá a impressão de qualquer coisa de espúrio, ilegítimo e, sem dúvida, indigno de respeito" (IILICH, 1973, p. 145).

Em um só movimento, as escolas qualificam e desqualificam, fazendo o desqualificado aceitar a sua própria sujeição. Na construção dessa mentalidade, o próprio sistema de ensino inculca sua própria aceitação geral (ILLICH,1973). Como assinala o autor, basta alguns poucos anos para "gravar" no espírito da criança a aceitação geral da ideologia que acompanha a formação escolar. Ao mesmo tempo, essa legitimação da educação através da escola tende a transformar toda a espécie de educação não escolar em um equívoco.

> É surpreendente a dificuldade com que os espíritos criados na escola se dão conta do rigor com que a escola inculca a sua própria suposta necessidade e, simultaneamente, a suposta inevitabilidade do sistema que

> patrocina. As escolas doutrinam a criança na aceitação do sistema político que os seus mestres representam, muito embora afirmem que o seu ensino não é político. (ILLICH, 1973, p. 147)

O questionamento de Illich ao processo de escolarização é também a crítica à ideia de que, supostamente, a escola é capaz de funcionar como um mecanismo de libertação e de ascensão social, especialmente na América Latina. Como escreve o autor:

> A história constitucional da America Latina, desde a sua independência, tornou as massas deste continente particularmente sensíveis à convicção de que todos os cidadãos têm o direito de entrar – e, portanto, têm alguma possibilidade de entrar – na sua sociedade pela porta de uma escola. (ILLICH, 1973, p 141).

Além disso, para Illich, sendo apresentada como o único caminho legítimo de ascensão social, a escola, ao mesmo tempo em que restringe todos os outros caminhos, como mencionado, deixa, para os que não concordam com essa possibilidade, a alternativa da marginalidade. Nesse contexto, a escola emerge como uma das "grandes certezas da modernidade", a qual seria tão difícil de ser criticada quanto era, há três séculos, discutir o direito divino dos Reis católicos (ILLLICH, 1973).

Como enfatiza o autor (1973, p. 146):

> Tentar defender a limitação radical da multiplicação das escolas seria um suicídio político, em qualquer parte da América Latina. Os partidos da oposição podem criticar, às vezes, a necessidade de autoestradas ou a necessidade de armas destinadas a servir só em paradas militares. Mas quem, em seu juízo perfeito, se atreveria a condenar a necessidade de dar a todas as crianças a possibilidade de chegarem ao ensino secundário?

Em síntese, para Illich, a escola comunica e funciona como agência publicitária não só de si mesma e de uma determinada mentalidade, mas da própria sociedade de consumo, ao fazer crer

que precisamos da sociedade tal qual ela é; e mais, ao fazer crer que o futuro se fará, necessariamente, em termos dos atuais instrumentos. Nesse caso, é uma instituição que se torna aliada a processos de perda da liberdade e não de construção dela.

Considerações finais

Caso se analise a escola como uma tecnologia a partir das reflexões de Illich, observa-se que a questão central, no que concerne à relação entre educação, escola e liberdade, não está na possibilidade de eliminar os efeitos negativos da tecnologia, mas no tipo de mentalidade que lhe é subjacente, ou seja, na premissa que lhe justifica; esse é o processo que limita a possibilidade de uma educação voltada para a liberdade. Essa mentalidade culmina por funcionar como uma espécie de filtro que se impõe no processo de apreensão da realidade por parte do próprio ser humano, distorcendo-a, implicando isso um problema epistemológico e político.

Nesse sentido, não deixa de ser preocupante o fato de que parte significativa de nossa reflexão pedagógica esteja eivada, seja na afirmação ou na crítica, de certo prometeísmo social, visto que isso elimina a possibilidade de questionamento das premissas que justificam a própria noção de escolarização. A tecnologia da escola, sem dúvida, emerge, cada vez mais, como uma das "grandes Meta-narrativas de nossa sociedade", como "uma das grandes certezas da Modernidade" e, por isso, é vista por muitos como algo que não pode jamais ser questionado em suas premissas. No entanto, como se procurou mostrar antes, a partir de Illich, a escola talvez esteja, na sua própria concepção, mais implicada em processos de sujeição do que nos de libertação.

Finalmente, talvez seja interessante retomar Aaron Falbel quando realça, no artigo intitulado "*A confusão em que estamos metidos: como Ivan Illich me revelou que o Sonho Americano é, na verdade, um pesadelo*", que um aspecto profundamente radical e surpreendente no pensamento do autor é a evidência de que as ameaças à nossa sociedade não residem apenas em algumas fontes

óbvias, tais como os processos de militarização ou a hegemonia das grandes corporações econômicas. No momento, o perigo se localiza fundamentalmente naqueles elementos da Modernidade que são vistos pela maioria das pessoas como de benefícios inegáveis, tais como os processos de escolarização, sistemas de saúde, sistemas de transportes, sistemas de comunicação, enfim, no processo de desenvolvimento tecnológico. Assim, complementa Falbel, os políticos, *sejam de direita ou de esquerda*, bem como o cidadão comum, veem essas coisas como fruto do progresso tecnológico e, enquanto tal, como algo que não pode ser objeto de debate e reflexão teórico-crítica.

Talvez seja o momento, então, de concentrarmos a atenção, ao se pensar a relação entre educação, escola e liberdade, não apenas em determinados efeitos da escola ou no seu funcionamento interno, mas antes naquilo que Illich nos chama a atenção, ou seja, aquilo que a própria escola comunica, que é um tipo de mentalidade que justifica, não só a própria escola, mas a própria sociedade de consumo em que ela está, nas suas próprias premissas e práticas, implicada.

Referências

CAYLEY, David. **Ivan Illich in conversation.** Toronto: House of Anansi Press Inc., 2007.

FALBEL, Aaron. **The Mess We're** *In:* How Ivan Illich Revealed to Me That the American Dream Is Actually a Nightmare. In.: MITCHAM, Carl; HOINACKI, Lee. **The Challenges of Ivan Illich**: a collective reflection. New York: State University of New York Press, 2002. P. 129-141.

FERREIRA, André. **Freire internacional:** experiências constitutivas e alguns modos de recepção ao pensamento freireano no mundo. Mimeo. 13p.

KAHN, Richard. Critical Pedagogy taking the Illich Turn. **The International Journal of Illich Studies.** Disponível em: http://ivan-illich.org/. Acesso em: dezembro de 2012.

ILLICH, Ivan. **Libertar o futuro**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1973.

_____. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1970.

_____. **Obras reunidas**. México: FCE, 2006. Vol. I.

_____. **Educação e liberdade**. São Paulo: Editora Imaginário, 1990.

_____. *et all*. **Desfazer o desenvolvimento para refazer o mundo**. Vargem Grande Paulista: Editora Cidade Nova, 2009.

MITCHAM, Carl; HOINACKI, Lee. **The Challenges of Ivan Illich**: a collective reflection. New York: State University of New York Press, 2002.

NASSIF, Ricardo. **Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980)**. Disponível em: http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/1/25681/26Sistema%20educativocap2.pdf. Acesso em: dezembro de 2012.

SUISSA, Judith. Anarchism, Utopias and Philosophy of Education. **Journal of Philosophy of Education**, vol. 35, no. 4, 2001, Great Britain.

ZALDÍVAR, Jon Igelmo. Las teorias de la desescolarización: cuarentas años de perspectiva. **Social and Education History**, vol. 1, n. 1., Barcelona, Espanha.

Necessidades Metodológicas para os Conteúdos de Filosofia no Ensino Médio

José Francisco das Chagas Souza
Maria Reilta Dantas Cirino

Introdução

Outrora a disciplina de Filosofia somente era tratada no âmbito acadêmico, na formação de jovens para a carreira eclesiástica ou para uma formação fora do Brasil, assim pode-se dizer que "a Filosofia floresceu como nenhuma outra ciência; no princípio pura, como entre os gregos, depois mesclada com manifestações religiosas, como na idade média, e mais tarde fecundamente interdisciplinar, como em nossos dias." (BRASIL/UERN, 2006, p. 26). Na história do ensino de filosofia no Brasil como afirma Ghedin (2002, p. 210), a formação filosófica,

> ... quase sempre esteve presente nos currículos dos cursos secundários brasileiros, tendo início com o curso de Filosofia e Ciências, também chamado de Curso de Artes. Nesse curso, os jesuítas limitavam-se ao ensino da filosofia escolástica, com base no estudo de textos de Santo Tomás de Aquino e Aristóteles.

É notável que, a Filosofia tinha uma grande ligação com a Teologia, porém, muitas coisas mudaram com o passar dos tempos, assim a partir do ano de 2008, esse quadro altera-se consubstancialmente, onde a disciplina de Filosofia rompe os muros das universidades e chega aos currículos escolares de ensino médio novamente, pois como se sabe através dos históricos legais, a disciplina de Filosofia foi colocada e retirada dos currículos escolares várias vezes.

Tais transformações, ocorreram após aprovação da Lei n.11.684, de 2 de junho de 2008, que torna as disciplinas de Filosofia e Sociologia obrigatórias no ensino médio, onde a partir dessa legalidade, a disciplina de Filosofia vem sendo objeto de muitos debates e discussões. Dentro deste contexto e fruto do Projeto de Pesquisa[1] que realizamos em Caicó, foi que se sentiu a necessidade de se pensar mais detidamente em um dos aspectos do retorno da disciplina ao ensino médio: as metodologias utilizadas nas aulas de filosofia. Com o aprofundamento na experiência que ora vivemos do PIBID[2] de Filosofia, parece ter chegado o momento de trabalhar com os bolsistas, de forma inovadora e sem abrir mão dos conteúdos dos clássicos, apontar sugestões de como é possível, utilizando boas metodologias, ter aceitação entre os adolescentes e jovens para o filosofar. São esses aspectos que serão apresentados neste texto.

Atualmente, uma das dificuldades que chama a atenção, pois como a disciplina era ministrada apenas nas universidades as metodologias utilizadas nas salas de aula, eram bem características de um ambiente acadêmico, onde o foco era a pesquisa. Essa realidade precisa ser transformada, coisa que não se faz repentinamente. Tais modificações precisam acontecer paulatinamente, onde os(as) atuais e futuros(as) discentes busquem uma nova forma de ministrar suas aulas, fazendo com que o ensino de Filosofia consiga conquistar seu espaço nas escolas do ensino médio. Outro aspecto importante de ser referido diz respeito aos documentos oficiais, os quais devem ser referenciais norteadores que podem auxiliar os profissionais da educação, são eles PCNEM (1999)[3];

---

[1] Projeto de Pesquisa intitulado: *Filosofia no Ensino Médio: elaborando um Perfil*. Com duração de dois anos, o referido Projeto teve início em 2009 e buscou apresentar, conforme relatório final, um perfil da realidade da presença da disciplina de Filosofia nas instituições de Caicó-RN. Coordenado pelo Prof. José Francisco das Chagas Souza, tendo como membros Profa. Maria Reilta Dantas Cirino e discentes do Curso de Filosofia/UERN/Caicó.

[2] Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, da CAPES, que conta com 12 bolsistas do Curso de Filosofia e atuando na Escola Estadual Calpúrnia Caldas de Amorim – EECCAM, em Caicó.

[3] Propõem a formação através do desenvolvimento de competências e habilidades. Apresentam ampla discussão acerca dos princípios e fundamentos para a área da

PCNEM+[4] (2006); OCNEM[5](2006) e demais artigos que tratem das metodologias propostas para discentes do ensino médio.

Pensando em fazer uma avaliação da situação atual da disciplina de Filosofia ministrada no ensino médio, o Curso de Licenciatura Plena em Filosofia de Caicó se propôs a elaborar um perfil desta disciplina (nas escolas públicas e privadas) na referida cidade, tendo em vista a localização geográfica da mesma e o seu potencial no âmbito educacional na região do estado e até em estados circunvizinhos. Sendo assim, como diz Souza e Cirino (2010, p. 5):

> ... foi elaborado e proposto à Prò-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação-PROPEG, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN [...] o Projeto de Pesquisa intitulado *Filosofia no ensino médio: elaborando um perfil,* o qual foi executado nas instalações do Campus do Seridó-CAS...[6]

Após a realização dessa pesquisa e dos resultados obtidos, alunos(as) do Curso de Licenciatura em Filosofia/ Caicó, participantes do referido Projeto de Pesquisa, sentiram a necessidade de fazer análises mais aprofundadas e embasadas de alguns aspectos contemplados no projeto. A filosofia do ensino de Filosofia mais do que nunca precisa ser exercitada e refletida por todos aqueles que fazem parte dessa realidade, definindo seu espaço de atuação dentro do contexto de uma sociedade contemporânea cheia de novas informações, onde a educação é compreendida como de fundamental importância para a formação cidadã de jovens e superação e transformação da realidade vigente.

Filosofia e seu ensino.

[4] Amplia a discussão dos PCNEM (1999) e sugere a organização curricular através de eixos temáticos.

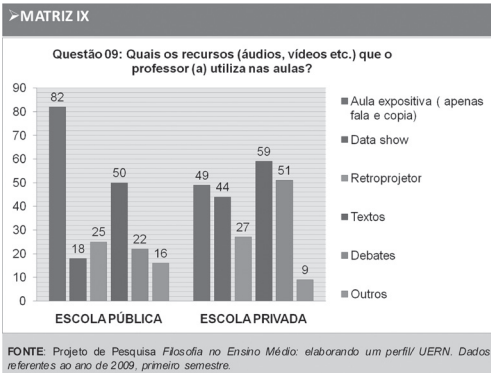
[5] Traz ampla discussão metodológica sobre o ensino de filosofia, faz indicações sobre o desenvolvimento de uma metodologia filosófica e propõe a organização dos conteúdos mediante definição de temas e subtemas.

[6] O Projeto de Pesquisa resultou em reflexões nos diversos aspectos e apontou os avanços e o muito que precisa ainda para atingir seus objetivos: conteúdos, carga horária, metodologia e formação docente. A partir de 2009, a referida Unidade da UERN, passa a denomina-se Campus Caicó.

A presença da disciplina no ensino médio

O Projeto de Pesquisa intitulado *"Filosofia no ensino médio: elaborando um perfil"*, que foi elaborado na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus do Seridó localizado na Cidade de Caicó/RN, pelo professor José Francisco das Chagas Souza, como coordenador e a professora Maria Reilta Dantas Cirino, como membro. Tal projeto foi colocado em prática pelos professores citados e por alunos(as) e ex-alunos(as) do curso de Licenciatura em Filosofia da UERN, no ano de 2009. "A pesquisa cumpriu as etapas de fundamentação teórica, elaboração e aplicação dos instrumentos de coleta de dados, sistematização e divulgação dos dados, através de reuniões no referido Curso, nas escolas de ensino médio de Caicó, junto à 10ª DIRED e em participações em eventos" (SOUZA, CIRINO, 2010, p. 5).

Após a coleta de dados em 8 escolas da cidade de Caicó, sendo 4 públicas e 4 privadas, os resultados obtidos foram analisados pelos membros do projeto. Vários foram os aspectos contemplados na pesquisa como a oferta da disciplina de filosofia, carga-horária, formação dos profissionais, conteúdos, metodologias, planejamentos, inclusão nos PPCs institucionais, bem como nível de apreciação discente sobre a referida disciplina. Porém, neste presente trabalho discutiremos as metodologias utilizadas pelos professores que lecionam a disciplina de Filosofia. Os dados obtidos foram desenvolvidos com base em entrevistas semi-estruturadas com professores(as) e alunos(as) da referida disciplina. No gráfico a seguir podemos observar tal realidade



Neste gráfico pode-se observar que, nas aulas de filosofia a maioria dos professores se utiliza das aulas expositivas, o que não é de se estranhar, pois a exposição de conteúdo se faz necessário em qualquer disciplina. Os textos são utilizados para que haja a melhor compreensão dos(as) discentes diante do assunto abordado, porém, esses textos muitas vezes não são compreendidos pelos(as) alunos(as) que acham os textos filosóficos de difícil compreensão. Os debates também sempre estão presentes nas aulas de filosofia, os mesmos podem ser definidos como afirmam Gentile e Andrade (2001, s/p) que a "discussão em que os alunos expõem seus pontos de vista a respeito de assunto polêmico". O que pode ser considerado um ponto positivo é o aumento na utilização de recursos tecnológicos nas aulas de filosofia, pois isso significa que a mesma vem sofrendo transformações. Hoje são utilizadas nas mesmas, recursos como data-show, retroprojetores e filmes em DVD. Tal fato é constatado tanto nas escolas públicas como nas escolas privadas, vejam a seguir:

Escolas Públicas	Escolas Privadas
Recursos metodológicos utilizados	**Recursos metodológicos utilizados**
Aulas expositivas • Seminários • Discussões • Data-Show • Textos • Dicionários • Vídeos • Apostilas • Livros • Internet	Aulas expositivas • Seminários • Discussões • Teatro • Data-Show • Textos • Vídeos • Apostilas • Livros • Internet

Fonte: Projeto de Pesquisa *Filosofia no Ensino Médio: elaborando um perfil/* UERN. Dados referentes ao ano de 2009, primeiro semestre.

Como os textos filosóficos são para os jovens do ensino médio de difícil compreensão, esses recursos se tornam aliados do(a) docente em suas aulas. A organização dos conteúdos a serem trabalhados também é muito importante, pois uma boa aula envolve um conjunto de conhecimentos, como das metodologias e dos textos por exemplo. Vejamos a realidade da organização dos conteúdos dos(as) docentes de escolas públicas e privadas:

Escolas Públicas	**Escolas Públicas**
Organização dos Conteúdos	**Organização dos Conteúdos**
• (01) A partir de livros de Chauí, Aranha; • (01) A partir de temas do cotidiano /correntes filosóficas; • (02) Fundamentados nos PCNs.	• (02) A partir de livros de Chauí, Aranha; • (01) Direcionados a partir de uma visão humanística; • (01) A partir de apostilas do positivo.

Fonte: Projeto de Pesquisa *Filosofia no Ensino Médio: elaborando um perfil/* UERN. Dados referentes ao ano de 2009, primeiro semestre.

Pode-se perceber que, nas escolas públicas e privadas quanto à organização dos conteúdos, existem algumas diferenças, como observam Souza e Cirino (2010, p. 10) "exatamente, pela ausência de uma proposta curricular que possa servir de referência nacional, os conteúdos são escolhidos de forma genérica pelos docentes..." Porém, isso não quer dizer que, o conhecimento repassado para os(as) alunos(as) sejam inadequados, isso vai depender muitas vezes da apreciação do(a) professor(a) quanto a essa escolha e a forma de abordagem metodológica que o mesmo se proponha a desenvolver.

No contexto atual, a relação com o conhecimento não é a mesma em que predominava a postura do(a) docente como detentor(a) do saber, expositor(a) do conhecimento; os(as) alunos(as) do nível médio, também, não são os(as) mesmos(as) de algumas décadas atrás, esses interagem, exigem novas abordagens e reclamam significados para a aquisição de conhecimentos. Isso pode ser referendado nas afirmações de Freire (1996, p. 52):

> Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às pergun-

> tas dos alunos, as suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a de ensinar e não a de transferir conhecimento. É preciso insistir: este saber necessário ao professor - que ensinar não é transferir conhecimento - não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser - ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido.

Partindo desses pressupostos, o(a) docente deve estar sempre aberto ao(à) aluno(a), pois, os(as) adolescentes estão justamente na fase de dúvidas constantes, de formação de conceitos e tomadas de posições, tendo no(a) docente e no conhecimento que esse propõe uma alternativa de referência. Assim, o processo de ensino-aprendizagem deve ser feito numa interação entre professor-aluno, havendo troca de experiências e conhecimentos.

Nesse sentido, as metodologias utilizadas nas aulas de filosofia ou em qualquer outra disciplina são de fundamental importância nessa relação, não devem ser regradas, o professor deve ser autônomo nas suas aulas para buscar a melhor forma de lecionar visando aulas que provoquem a melhor aprendizagem dos(as) alunos(as). Considerando esses aspectos e os dados acima apresentados, é visível que a disciplina de Filosofia tem buscado alcançar os jovens objetos de sua ação, contudo, ainda precisa ser melhor analisada, refletida e aperfeiçoada para que os desafios enfrentados pela disciplina de Filosofia sejam superados.

O método da maiêutica como um ponto de partida

A filosofia desde o seu surgimento é rodeada de questionamentos, relatos e discussões, tais ações são contempladas até os dias atuais. Ela sempre esteve ligada à educação enquanto *paideia* na formação do homem grego, pois desde sua origem os primeiros filósofos se preocupavam com o conhecimento como forma de tornar as pessoas melhores, como diz Ferreira (2003, p. 80):

> Em Atenas, alguns pensadores não se preocupam muito com as ideias e as explicações a respeito do universo, mas sim com o estudo da vida e dos problemas da humanidade. A educação, segundo eles, podia torna os homens melhores, e foi por meio de sua atuação, como professores, que se tornaram famoso.

A filosofia grega teve seu apogeu no Século IV a.C. onde Sócrates, Platão e Aristóteles foram responsáveis por tal fato. Nas ruas das cidades gregas e suas praças, os filósofos passavam seus ensinamentos, direcionando os cidadãos a buscar a verdade. Uma das "metodologias" mais utilizadas naquela época era a *maiêutica*, onde perguntas eram feitas de forma que parecesse que o narrador não soubesse a resposta, assim as pessoas eram levadas a encontrarem as respostas dentro de si mesmas. Existem hoje inúmeras metodologias de ensino, umas melhores e mais eficazes, outras não, e como já podemos perceber, o ensino de Filosofia tem o desafio de buscar uma metodologia que possa favorecer o ensino-aprendizagem, o modo socrático poderá apontar um caminho, uma boa opção. Assim, Fávero, Kohan E Rauber (2002, p. 87) afirmam que "a atitude socrática tem por premissa metodológica a interrogação. Trata-se de interrogar-se a si mesmo, numa espécie de pedagogia da autonomia, como foi chamada por Paulo Freire."

Os jovens alunos do ensino médio precisam do auxílio da disciplina de filosofia para desenvolver o seu pensamento crítico-reflexivo, pois a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996, s/p) assegura que:

> O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:
>
> I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
>
> II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

> III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
>
> IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

A formação ética dos(as) alunos(as) precisa ser norteada pelo professor-mediador, desenvolvendo o pensamento crítico dos jovens, onde esse pensamento pode ser desenvolvido e conduzido pela disciplina de Filosofia. O modo socrático seria uma forma de condução a tais finalidades. Onde Contaldo (2002, p. 87) explica que "... numa atitude de permanente interrogação, todos aprendem. Professores e alunos estão no mesmo barco, nadando nas mesmas águas da dúvida."

Um ponto importante a se comentar é justamente a *dúvida,* é ela o ponto de partida para o exercício da Filosofia, questionar pode ser uma boa forma de começar uma aula. Os(as) discentes devem ser instigados a refletir sobre os assuntos abordados de tal forma que, surja a dúvida em seu pensamento. Segundo Demo (2000, p.11 *apud* FÁVERO, KOHAN ; RAUBER, 2002, p. 88), "Aprender não é – de modo algum- manejar certezas, mas trabalhar com inteligência as incertezas, portanto, sendo uma função vital, tão vital que se confunde com a vida, não podia fantasiar propostas contraditórias com criatividade e a fragilidade da vida".

Contudo, a metodologia da *maiêutica* utilizada inicialmente pelos gregos, hoje nas escolas da sociedade contemporânea seria uma boa opção, a postura e condução do(a) docente perante o(a) seu(a) aluno(a) pode desenvolver a reflexão natural dos jovens. Assim, o perfil do(a) docente-filósofo torna-se essencial nas aulas de Filosofia, os questionamentos e dúvidas dos(as) alunos(as) são conduzidos pelo diálogo mediado pelo(a) docente-filósofo que trabalha para *conduzir* o(a) aluno(a) ao conhecimento e melhorar a qualidade do ensino de Filosofia. Dessa forma, a maiêutica torne-se assim, um ponto de partida para uma boa aula de Filosofia.

Desafios metodológicos do professor-filósofo com base nos PCNEM, PCNEM+ E OCNEM

Os PCNEM (BRASIL, 1998, p. 333-346) propõem no seu conteúdo as competências e habilidades a serem desenvolvidas em filosofia, que são elas, respectivamente:

- Ler textos filosóficos de modo significativo.
- Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros.
- Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais.
- Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal-bibliográfico; o entrono sócio- político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade cientifico - tecnológica.
- Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais.
- Elaborar, por escrito, o que foi apropriado de modo reflexivo.
- Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes.

Diante das competências e habilidades propostas, o(a) professor(a) deve propor situações metodológicas que possam conduzir o(a) aluno(a) ao alcance das mesmas. Os assuntos trabalhados pelo(a) docente podem ser eleitos pelo(a) mesmo(a) com o auxílio dos eixos temáticos em filosofia propostos no PCNEM+ (BRASIL, 2006), e as metodologias podem ser desenvolvidas tendo como referência as indicações do texto das OCNEM (BRASIL, 2008). Dessa maneira ocorre uma interação entre os três documentos citados. Conhecendo e refletindo sobre esses documentos, essa relação pode ser percebida, possibilitando ao professor-filósofo uma maior facilidade em lecionar suas aulas no ensino médio.

Como já exposto neste artigo a maiêutica é uma alternativa de inspiração nas origens da Filosofia para começar uma aula de filosofia, os questionamentos instigam os(as) alunos(as) a buscarem o conhecimento. Com base nessa premissa e tendo como referência os documentos oficiais, segue a proposta de um esquema ao professor-filósofo de como pode ser feita uma interação entre PCNEM (BRASIL, 1998), PCNEM+ (BRASIL, 2006), e OCNEM (BRASIL, 2008), para a elaboração de uma aula de filosofia:

Documento utilizado	**PCNEM**	**PCNEM+**	**OCNEM**
Proposta do documento	Competências e Habilidades a serem desenvolvidas em filosofia	Tema / Subtemas	Metodologia
	Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes.	**Tema:** As formas de alienação Moral. **Subtemas:** As condutas massificadas na sociedade contemporânea.	• Pesquisa bibliográfica previa; • Aula expositiva do professor; • Debate entre os alunos com a condução do professor.
Pontos Positivos da Aula	Segundo Paola Gentile (2001) o debate tem a função de "Aprender a defender uma opinião fundamentando-a em argumentos convincentes", as vantagens do mesmo são: "Desenvolve a habilidade de argumentação e a oralidade; faz com que o aluno aprenda a escutar com um propósito". Sendo assim, o debate nas aulas de filosofia são fundamentais, pois o aluno expressão sua opinião oralmente diante do assunto abordado.		

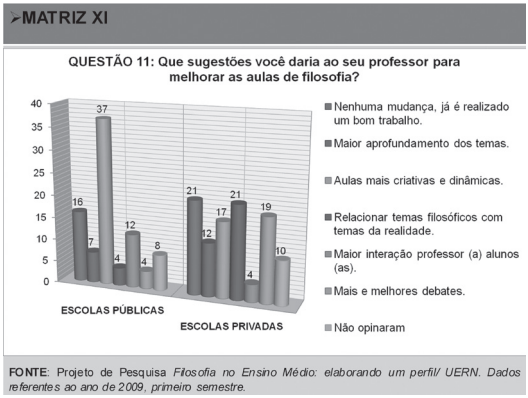
O esquema apresentado pode ser uma boa opção para o professor de filosofia planejar sua aula. O planejamento prévio é de suma importância para que a aula ocorra de forma proveitosa. A escolha do tema, como ainda existe escassez de materiais didáticos,

os(as) professores(as) elegem temas que sejam mais relevantes para cada ano do ensino médio, como não existem regras para as metodologias a serem utilizadas nas aulas, o(a) professor(a) deve ser autônomo para a escolha da mesma. Exige-se, para isso que o(a) docente seja, antes de tudo, um pesquisador, para que possa pesquisar novas formas para lecionar sua aula, como afirma Freire (1996, p. 32): "Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade." Os professores-filósofos partindo da forma investigativa, de pesquisar novos métodos, e com base nos PCNEM (BRASIL, 1998), PCNEM+ (BRASIL, 2006) e OCNEM (BRASIL, 2008) podem fazer uma interação entre esses três documentos citados, organizando algumas metodologias para serem utilizadas nas aulas de Filosofia. Veja a sugestão no exemplo do quadro a seguir:

METODOLOGIAS	Aula expositiva	Data-show e textos
	Seminários	Produção de slids e Cartazes
	Debates	Teatro
	Pesquisa Bibliográfica	Filmes
	Produção de textos	Poesias, Jornal da Escola e criação de blogs e sites

Como se pode observar no esquema, as aulas de filosofia podem deixarem de ser meras aulas expositivas onde o(a) docente somente fala e o(a) discente escuta, passando a ser com a inserção de novas metodologia, uma aula dinâmica e atrativa. Os(as) estudantes de ensino médio podem desenvolver junto ao(à) seu(ua) professor(a) uma nova forma de interação entre ambos de tal forma que o ensino-aprendizagem se der de forma positiva. Os(as) alunos(as) nesse momento atual da disciplina de Filosofia sugerem

aos(às) professores(as) que as aulas se tornem mais criativas e dinâmicas, é o que podemos ver no gráfico a seguir:



FONTE: Projeto de Pesquisa *Filosofia no Ensino Médio: elaborando um perfil/ UERN. Dados referentes ao ano de 2009, primeiro semestre.*

Os recursos tecnológicos são um auxílio para o(a) professor(a), o mundo globalizado faz com que as informações cheguem mais rápidas as pessoas, crianças, jovens, adultos e idosos interagem com o mundo de uma forma tecnológica. Assim, é essa tecnologia que precisa ser utilizada em favor da educação, e como diz Polato (2009, s/p.) "em caso de dúvidas sobre a tecnologia, vale recorrer aos próprios alunos. A parceria não é sinal de fraqueza: dominando o saber em sua área, você seguirá respeitado pela turma." Buscar conhecimentos nunca é desvantagem, é sim uma forma de saber que o(a) professor(a) nunca está completo, deve está sempre aberto ao novo, Freire, (1996, p. 55) assevera que "na verdade de, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento."

A filosofia na sociedade contemporânea deve ser criativa e inovadora porque a sua própria história sofreu inovação, inovações que pretendem mudar a forma do ensino de filosofia.

Considerações finais

Ao vislumbrar considerações desse texto evidencia-se que não se pretende um desfecho final à questão tratada, pelo contrário, abre-se, portanto, as perspectivas de que o ensino de Filosofia

fortalecido pela Lei 11.684 que aprovou a obrigatoriedade de seu retorno ao ensino médio, possamos nos sentir mais do que imbuídos de uma tamanha responsabilidade de somar esforços para garantir que esse retorno não seja mera formalidade. Por isso, ao tratarmos das metodologias que ora poderão dar importante suporte às aulas, tornado-as não somente mais atraentes aos jovens, mas, para garantir o exercício do filosofar de maneira séria e prazerosa. E aqui está apenas um dos desafios a nos conclamar para o bom êxito da Filosofia no ensino médio. A preocupação do como ministrar as aulas não se coloca como uma preocupação formal do planejamento, mas a clareza do que se quer com ela para não cairmos em erros de engessamento da disciplina tornando-a antipática nesse nível de ensino e os pares.

Na experiência relatada, foi importante foi fazermos um apanhado das práticas metodológicas envolvendo instituições em nosso município para que sirva de reflexão a todos a buscarem caminhos no intuito de melhorar a prática docente nas aulas de Filosofia. Já se tem presente na maioria das análises, no diálogo desta pesquisa, que o momento atual é mais do que propício quando muitos dos profissionais que estão assumindo os espaços através de concursos públicos, são frutos dos diversos cursos de graduação interiorizados em nosso Estado. Pois, o que foi realmente um problema até bem pouco tempo, hoje vemos que os primeiros lugares nos concursos da região e de parte da Paraíba, estão sendo ocupados por licenciados do nosso curso. Com isso, uma nova mentalidade está firmando o elo entre o ensino básico e a universidade, cita-se, nesse contexto o PIBID.

Novos(as) professores(as) aptos com autonomia intelectual, consciência de ser um professor-mediador que estará sempre aberto à pesquisa e a inovação sem abrir mão da qualidade. Está ao alcance dos(as) professores(as) várias ferramentas para o bom desempenho no ensino de Filosofia, e estes podem recorrer a vários documentos e textos que auxiliem o planejamento de uma boa aula. O(a) professor(a) nunca deve parar de pesquisar formas metodológicas, sejam elas mais antigas ou novas, o que importa é que, as mesmas devem ajudar na compreensão dos conhecimentos

a serem propostos aos(às) alunos(as). Não se deve ter medo das novas tecnologias, pois as mesmas devem ser utilizadas a favor da educação, o novo sempre pode causar estranheza, porém, pode ser uma forma de provocar a construção de conhecimentos havendo uma melhor compreensão por parte dos(as) alunos(as). Contudo, cabe ressaltar que não é a utilização da inovação somente suficiente para lecionar uma boa aula de Filosofia, pois não é a tecnologia em si que produz o conhecimento, e sim o homem que a produz, é necessário formação, carga horária e metodologias adequadas, entre outros aspectos.

Vimos que o momento vivenciado pós retorno da disciplina de Filosofia no Ensino Médio tem motivado professores(as) e alunos(as) na constante luta no sentido de fortalecê-la como missão e como profissão. No Rio Grande do Norte contamos com dois cursos de licenciatura em Mossoró e Caicó tendo oferecido até especialização, assim como a graduação, especialização, mestrado e doutorado oferecido pela UFRN em Natal.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Conhecimentos de filosofia. *In:* _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** ensino médio. Brasília: MEC/SEF, Centro Gráfico, 1999. p. 327-355.

_____. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais + -** PCN+. Brasília: MEC/SEB, Centro Gráfico. 2006. p. 41-53.

_____**.** Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB, Centro Gráfico. 2008. p. 14-40.

_____. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. UERN. Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais - FAFIC. Campus do Seridó Governadora Wilma Maria de Farias – CAS. Curso de Licenciatura

Plena em Filosofia. **Projeto Pedagógico do Curso** – PPC- Aprovado pela Resolução n. 12/2006, Mossoró, 2006. Caicó/RN, 2006.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 11.788.** Dispõe sobre o estágio de estudantes. Brasília, 25 de setembro de 2008.

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso Xavier. Sociologia e filosofia no ensino médio: mudanças profundas na educação brasileira. *In*: BRASIL. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN. **Revista Trilhas Filosóficas**. Letra Capital. Ano1; n. 1, jan/jul de 2008b. ISSN 1982-7490. pp. 117-127.

CONTALDO, Sílvia Maria de. Um jeito socrático de ler o Críton. *In*: FÁVERO, A. A.; KOHAN, W. O.; RAUBER, J. J. orgs.) **Um olhar sobre o ensino de filosofia**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2002.

DESCARTES, R. **Discurso sobre o Método.** Trad. Márcio Pligliese e Norberto de Paula Lima (USP). Hemus. S. Paulo: 1987.

FÁVERO, A. A.; KOHAN, W. O.; RAUBER, J. J. (orgs.) **Um olhar sobre o ensino de filosofia**. Ijuí: UNIJUÍ, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GENTILE. Paola; ANDRADE, Cristiana. Avaliação nota 10. **Revista Nova Escola**. Versão Online. ed. de Novembro, 2001. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/planejamento-e-avaliacao/avaliacao/avaliacao-nota-10-424569.shtml. Acesso em: 15 de Ago de 2010 ás 23h46min.

GHEDIN, Evandro. A Problemática da Filosofia no Ensino Médio. In: FÁVERO, A. A.; KOHAN, W. O.; RAUBER, J. J. orgs.) **Um olhar sobre o ensino de filosofia**. Ijuí: UNIJUÍ, 2002.

JAERGER,W. **Paidéia**: A formação do homem grego. Trad. de Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

PLATÃO. **A República.** Trad. de Anna Amaral de Almeida Prado. S. Paulo: Marins Fontes, 2006.

POLATO. Amanda. **Um guia sobre o uso de tecnologias em sala de aula**. Revista Nova Escola. Versão Online. ed. 223, junho, 2009. Disponível em:< http://revistaescola.abril.com.br/avulsas/223_materiacapa_abre.shtml> Acesso em: 19 de Ago de 2010.

RODRIGO, Lídia Maria. **Filosofia em sala de aula:** teoria e prática para o ensino médio**.** Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção formação de professores).

ROCHA, Ronai Pires da. **Ensino de Filosofia e currículo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SOUZA, José Francisco das Chagas; CIRINO, Maria Reilta Dantas. **Relatório Final Projeto de Pesquisa: Filosofia no Ensino médio: Elaborando um Perfil.** Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN. Curso de Filosofia. Campus do Seridó - CAS, Caicó, 2010.

Sobre os Autores

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

JUNOT CORNÉLIO MATOS
Professor Adjunto da Universidade Federal de Pernambuco, atuando como docente no Departamento de Fundamentos Sócio Filosóficos da Educação, do Centro de Educação, e do Mestrado em Filosofia do Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Graduado e Mestre em Filosofia Social, Doutor em Educação pela UNICAMP. Membro da Comissão de Direitos Humanos Dom Helder Câmara e Vice-coordenador do Núcleo de Estudos em Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania do CE/UFPE. Coordenador do Fórum Nordeste de Professores de Filosofia e Líder do Grupo de Pesquisa Ensino de Filosofia e Filosofia da Educação. Atualmente atua com os seguintes temas: Ensino de Filosofia, Filosofia da Educação, Filosofia de Nietzsche.

SANDRO COZZA SAYÃO
Possui graduação em Ciências – Lic Plena pela Fundação Universidade Federal do Rio Grande (1996), Mestrado em Educação Ambiental pela Fundação Universidade Federal do Rio Grande (1999), Mestrado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul(2001) e Doutorado em Filosofia pela Pontifícia

Universidade Católica do Rio Grande do Sul(2006). Atualmente é professor do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco, dos Programas de Pós-graduação stricto sensu Mestrado em Filosofia e Mestrado em Direitos Humanos da UFPE, coordena o GT-Levinas ANPOF e é coordenador do Curso de Especialização em Direitos Humanos da UFPE. É também membro da Comissão de Direitos Humanos Dom Helder Câmara da UFPE. Trabalha com Filosofia Contemporânea, Filosofia Contemporânea Francesa, Antropologia Filosófica e Filosofia da Arte , atuando principalmente nos seguintes temas: Ética, Direitos Humanos e o pensamento de Emmanuel Levinas.

PEDRO ANGELO PAGNI
Possui graduação em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1987), mestrado em História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1994), doutorado em Educação (1999) e Livre-docência (2011) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Atualmente é professor adjunto da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e coordenador do GT-Filosofia da Educação da ANPEd. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: filosofia da educação, filosofia da educação no brasil, filosofia contemporânea e educação e ensino de filosofia.

JOSÉ GONZALO ARMIJOS PALACIOS
Possui graduação em Filosofia pela Pontificia Universidad Católica Del Ecuador (1978) , doutorado em Filosofia pela Pontificia Universidad Católica Del Ecuador (1982) e doutorado em Filosofia pela Indiana University (1986). Atualmente é professor titular da Universidade Federal de Goiás. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em História da Filosofia. Atuando principalmente nos seguintes temas: Marxismo, Neopragmatismo, Epistemologia, Richard Rorty, Karl Marx.

SAMUEL MENDONÇA

Concluiu o doutorado em Educação (Filosofia da Educação) – Universidade Estadual de Campinas, em 2009. Bacharel e Licenciado em Filosofia (PUC Campinas). Atualmente é Professor Pesquisador e Coordenador do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da PUC Campinas, docente das Faculdades de Filosofia e de Educação da PUC Campinas, Consultor do Comitê Assessor Especial da Coordenação Geral de Cooperação Internacional da CAPES e Assessor Científico da FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, presidente da Associação Latinoamericana de Filosofia da Educação (ALFE), Coordenador do Forpred Sudeste, membro do GT 17 - Filosofia da Educação da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, do INPE - International Network of Philosophers of Education, do PES – Philosophy of Education Society e da SOFIE – Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação. Lecinou Filosofia na rede pública estadual do Estado de São Paulo (Ensino Médio) e na rede particular de ensino (ensino fundamental II). Autor de Projeto e Monografia Jurídica. 4. ed. Campinas: Millennium, 2009. É orientador de Mestrado e de Iniciação Científica nos seguintes temas: política educacional, políticas públicas em educação, fundamentos da educação, filosofia da educação, democracia, formação do educador, metodologia da pesquisa, artes marciais.

FILIPE CEPPAS

É formado em Filosofia pela UnB (1993), possui mestrado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1997), doutorado em Educação também pela PUC-Rio (2003) e pós-doutorado pela Universidade Paris VIII. É professor adjunto da Faculdade de Educação da UFRJ e trabalha na formação de professores, em especial dos licenciandos em Filosofia, com as disciplinas Prática de Ensino de Filosofia e Didática Especial de Filosofia. É professor do PPGF-UFRJ, onde pesquisa temas relacionados à filosofia francesa contemporânea, ensino de filosofia e educação.

RITA DE CÁSSIA RIBEIRO VOSS
Possui graduação em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Fez estágio pós-doutoral em Antropologia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP. Atualmente é professora adjunta no Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação na Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Atua em Educação, Sociologia e Antropologia com relação à cognição, cultura e arte.

MÁRIO NOGUEIRA
Doutor em Filosofia pela UFRJ. Mestre em Filosofia pela UFRGS. Pós-Doutorado em Filosofia na University of Pennsylvania – Departamento de Filosofia. Pós-doutorado em Filosofia na Georgia State University – Departamento de Filosofia. Graduado em Direito e Filosofia (Bacharelado-UFRJ). Especialização em Educação (UFRJ). Aperfeiçoamento em Filosofia (UFRJ). Visiting Scholar Beloit College - WI – EUA. Professor da Universidade Federal de Ouro Preto. Área principal de pesquisa: Ética, Filosofia Política e do Direito, Filosofia da Educação.

JOSÉ BENEDITO DE ALMEIDA JÚNIOR
É bacharel, licenciado, mestre e doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professor da graduação e do programa de pós-graduação da Universidade Federal de Uberlândia. Ministra disciplinas de Metodologia do Ensino de Filosofia e Filosofia Política.

LUCRÉCIO ARAÚJO DE SÁ JÚNIOR
Doutor pela Universidadade Federal da Paraíba com estágio na Universidade de Lisboa pelo Programa de Doutoramento no Exterior – PDEE/CAPES . É Professor Adjunto II da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Campus I Natal. Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, pesquisa tradições discursivas a partir de textos orais e manuscritos da cultura popular. Professor do Curso de Licenciatura em Filosofia da

UFRN na área de Didática e Ensino de Filosofia. Coordena o Projeto Ateliê de Filosofia, problematizando e investigando a Formação de Professores e as práticas de Ensino nas Escolas. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação, desenvolve Pesquisas em Filosofia e História da Educação. Desde 2012 é colaborador do Programa de Iniciação á Docência – PIBID/UFRN.

OUSSAMA NAOUAR
Doutor em Educação, Filosofia e História das Ideias - Atuando principalmente nos seguintes temas: Filosofia da Educação e historia das Ideias - Pensamento Crítico dos Professores e Educadores - Arte, literatura e Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, Historia das Ideias Pedagogicas, e também na área do Ensino, da Arte, e do Trabalho social. Possui Doutorado em Educação, Filosofia e História das idéias – Université Lumière Lyon2 (2011), Graduação em Ciências da Educação – Université Lumière Lyon2 (2003), Mestrado em Ciências da Educação – Université Lumière Lyon2 (2005). Professor Adjunto da UFPE – Centro de Artes e Comunicação.

GILDEMARKS COSTA E SILVA
Possui graduação em Curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (1995), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (1998) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2005), com estágio de Doutoramento no CES da Universidade de Coimbra/PT. Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal de Pernambuco. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Fundamentos Epistemológicos da Educação, Filosofia da Tecnologia. A pesquisa atual busca suporte na Filosofia da Tecnologia para se pensar a relação tecnologia e educação. O foco é na análise da natureza do conhecimento tecnológico dentro do campo pedagógico.

JOSÉ FRANCISCO DAS CHAGAS SOUZA
Professor efetivo Ass. IV da UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e atualmente exerço a função administrativa de Coordenador do Curso de Filosofia do Campus Caicó – CaC. Cursei duas disciplinas no doutorado – UFRN, na condição de aluno especial. Concluí mestrado em Metafísica onde desenvolvi o problema cartesiano das provas metafísicas da existência de Deus. Tenho especialização em Metodologia do Ensino Superior. Possuo graduação em Teologia iniciado no ITER – Recife e concluído no Seminário Arquidiocesano da Paraíba – João Pessoa. Licenciatura em Filosofia pela UECE – Fortaleza.

MARIA REILTA DANTAS CIRINO
Graduação em Pedagogia. Especialista em Psicopedagogia/UFRJ e em Educação Infantil/UFRN. Mestra em Educação pelo PPGEd/UFRN. Professora titular da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Desenvolve pesquisas na área de Educação com foco na educação infantil, na formação de professores e no currículo. Tem experiência na área de educação, com ênfase em educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, psicologia, educação infantil, didática, estágio, currículo, ensino de filosofia e organização do trabalho científico.

Filosofia: caminhos do ensinar e aprender
Junot Cornélio Matos / Marcos Roberto Nunes Costa | *Organizadores* |

Informações gráficas

Formato 15,5 x 22,5 cm
Tiplogia Book Antiqua

Editora Universitária UFPE

Rua Acadêmico Hélio Ramos, 20 – Várzea
Recife | PE | CEP: 50.740-530 | Fax: (0xx81) 2126.8395
Fones: (0xx81) 2126.8397 | 2126.8930
www.ufpe.br/editora • edufpe@nlink.com.br • editora@ufpe.br

A aprendizagem e ensino de filosofia são filosofia, atividades filosóficas, filosofantes. A pergunta pela sua natureza e sentido exige, portanto, a problematização da própria filosofia, do seu fazer, e de seu sentido educacional. O sabemos desde Sócrates: não há filosofia sem uma vida filosofante; sem um encontro em que, mesmo negando a posição de mestre, o filósofo gera aprendizagens em outros. Não há como pensar uma filosofia não educacional. Contemporaneamente, muitos discutem a presença da filosofia no ensino médio e nas escolas em geral a partir de opções que, habitualmente, concentram-se em visões centrados nos temas, problemas ou doutrinas filosóficas.

(Walter Kohan)

ISBN 978-85-415-0341-9

Editora Universitária UFPE

Patrocínio:

CAPES