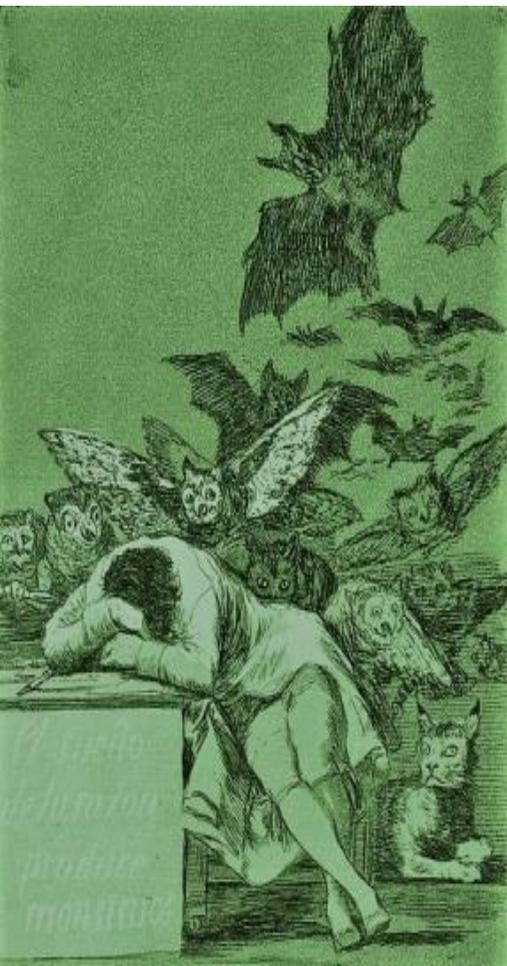


**GILSON LUÍS VOLOSKI
JASON DE LIMA E SILVA
EVANDRO OLIVEIRA DE BRITO
(Organizadores)**



**FILOSOFIA NO
ENSINO MÉDIO:
ENSAIOS DE
DOCÊNCIA**

**FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO:
ENSAIOS DE DOCÊNCIA**

APOLODORO VIRTUAL EDIÇÕES
Coordenador editorial: Evandro Oliveira de Brito

SÉRIE “FILOSOFIA, ARTE E EDUCAÇÃO”
Editor da série: Jason de Lima e Silva (UFSC/Brasil)

Comitê Editorial

- Aline Medeiros Ramos (UQAM e UQTR/Canadá)
- Alexandre Lima (IFC/Brasil)
- Arthur Meucci (UFV/Brasil)
- Caroline Izidoro Marim (UFPE/Brasil)
- Charles Feldhaus (UEL/Brasil)
- Cleber Duarte Coelho (UFSC/Brasil)
- Elizia Cristina Ferreira (UNILAB/Brasil)
- Ernesto Maria Giusti (UNICENTRO/Brasil)
- Evandro Oliveira de Brito (UNICENTRO/Brasil)
- Fernando Mauricio da Silva (FMP/Brasil)
- Flávio Miguel de Oliveira Zimmermann (UFFS/Brasil)
- Gilmar Evandro Szczepanik (UNICENTRO/Brasil)
- Gislene Vale dos Santos (UFBA/Brasil)
- Gilson Luís Voloski (UFFS/Brasil)
- Halina Macedo Leal (FSL-FURB/Brasil)
- Héctor Oscar Arrese Igor (CONICET/Argentina)
- Jean Rodrigues Siqueira (UNIFAI/Brasil)
- Joedson Marcos Silva (UFMA/Brasil)
- Joelma Marques de Carvalho (UFC/Brasil)
- José Cláudio Morelli Matos (UDESC/Brasil)
- Leandro Marcelo Cisneros (UNIFEBE/Brasil)
- Lucio Lourenço Prado (UNESP/Brasil)
- Luís Felipe Bellintani Ribeiro (UFF/Brasil)
- Maicon Reus Engler (UNICENTRO/Brasil)
- Marciano Adílio Spica (UNICENTRO/Brasil)
- Marília Mello Pisani (UFABC/Brasil)
- Noeli Ramme (UERJ/Brasil)
- Paulo Roberto Monteiro de Araujo (Mackenzie/Brasil)
- Renato Duarte Fonseca (UFSM/Brasil)
- Renzo Llorente (Saint Louis University/Espanha)
- Rogério Fabianne Saucedo Corrêa (UFSM/Brasil)
- Vanessa Furtado Fontana (UNIOESTE/Brasil)

GILSON LUÍS VOLOSKI
JASON DE LIMA E SILVA
EVANDRO OLIVEIRA DE BRITO
(ORGS.)

**FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO:
ENSAIOS DE DOCÊNCIA**

**APOLODORO VIRTUAL EDIÇÕES
2017**

APOLODORO VIRTUAL EDIÇÕES

Direção Editorial: Evandro O. Brito

Direção Administrativa: Simone Gonçalves

Diagramação: Apolodoro Virtual Edições

Capa: “El sueño de la razon produce monstruos” de Goya, 1799.
Museo Nacional del Prado, Madrid.

Revisão: Organizadores

Concepção da Série

Grupo de Pesquisa “Filosofia. Arte e Educação” MEN/UFSC

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F478

Filosofia no ensino médio: ensaios de docência / Gilson
Luís Voloski, Jason de Lima e Silva, Evandro Oliveira
de Brito – 1 ed. – Guarapuava: Apolodoro Virtual
Edições, 2017.
80 p.

ISBN 978-85-93565-00-7 (e-book)

ISBN 978-85-93565-01-4 (impresso)

Inclui bibliografia

1. Filosofia – Estudo e ensino. 2. Estágios
supervisionados. 3. Prática de ensino. I. Voloski, Gilson
Luís. II. Silva, Jason L. III. Brito, Evandro O. IV.
Título.

CDD 100

Educar é um ato de amor ao próximo e a si mesmo. Quem educa não apenas ensina como, permanentemente, aprende.

Paulo Freire

Sumário

Apresentação	
Gilson Luís Voloski.....	15
Ato de fé: a filosofia no ensino médio	
Cleber Caetano Maranhão.....	17
Do <i>pathos</i> de aprender a ensinar e ensinar a aprender: algumas reflexões sobre a docência	
Jucelaine Christmann.....	31
A propósito do ensino de filosofia no ensino médio	
Rafael Ferreira de Oliveira.....	43
A filosofia e seu estranhamento	
Evânia Reich.....	55
O ensino de filosofia como pedagogia humanista	
Marcela Peixe.....	65
O ensino de filosofia como experiência formativa: limites e possibilidades	
Camila Conaco.....	77
Posfácio	
Cleber Duarte Coelho.....	85

Apresentação

Recentemente, como parte de um processo de reformas educacionais, a Filosofia tornou-se legalmente componente do currículo nacional do ensino médio. O marco desencadeador destas reformas tem por referência a promulgação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB nº 9.394/1996. Com base nela, leis complementares expandiram a reforma em todos os níveis da educação, priorizando a universalização do acesso, depois o desenvolvimento de políticas de permanência e, atualmente, a melhoria da qualidade do ensino. Nesta última, evidenciou-se a relevância da formação docente, como expressa a Resolução CNE/CP 1/2002, que institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*, com significativa ênfase ao estágio como prática de ensino. Sem dúvida, a qualidade educacional não pode ser resolvida apenas pela criação de uma lei, mas construída em suas diretrizes na experiência de docência. É sobre essa experiência, no contexto da escola pública, em forma de ensaios filosóficos, que apresentamos o tema da presente obra.

Não é por acaso que o ingresso da Filosofia e da Sociologia como componentes obrigatórios do currículo do ensino médio, conforme a determinação da Lei nº 11.684/ 2008, aconteça quando o debate da reforma tem por tema a qualidade do sistema educacional brasileiro. Mas de que modo a Filosofia pode contribuir com a melhoria da qualidade da educação pública? Em primeiro lugar, para a Filosofia o conceito de qualidade formativa significa algo mais do que eficiência técnica de ensino-aprendizagem, pois almeja na própria atividade esclarecer as razões que a justifica e, principalmente, de pensar o sentido da ação pedagógica enquanto constituição consciente de seus agentes. Do mesmo modo, o conceito de qualidade formativa não deve estar submetido ao critério de quantidade de conteúdos, de caráter enciclopédico, tendo em vista que a pedagogia tradicional demonstrou historicamente que a

sobrecarga de informações não é garantia de aprendizagem significativa. Com mais de dois milênios de História da Filosofia, o problema não é a quantidade de conteúdos, mas de como despertar os estudantes a buscar livremente esse tesouro para enriquecer a sua formação cultural. Com já dizia o filósofo francês Michel de Montaigne (1533-1592), em seu ensaio *Da educação das crianças*: “uma cabeça bem-feita vale mais do que uma cabeça cheia”.

A educação que almeja a qualidade da formação humana, do mesmo modo não deve se restringir ao ensino procedimental: equacionar problemas racionais de curto alcance. Todo ser humano pensa, mas nem todos pensam de modo reflexivamente. Um dos desafios à docência filosófica é provocar o desenvolvimento desta experiência por meio da construção de conceitos. Trata-se de uma atividade própria, não imposta por definições externas, que precisa ser despertada como espontaneidade, como movimento interno de aprendizagem do educando.

Theodor Adorno (1903-1969) comentou sobre o conceito de experiência, no debate com Emullt Becker, intitulado *Educação – Para quê?*, mais tarde publicado como um dos capítulos do livro *Educação e emancipação*, da seguinte modo:

Mas aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica a educação para a

emancipação. (ADORNO, 1995, p.151).

É imprescindível não apenas proporcionar os conteúdos da História da Filosofia, bem como oportunizar, por meio destes, um ambiente propício à reflexão sobre o sentido da própria existência enquanto projeto em construção. Sem dúvida, é um exercício bem desafiador propor ao estudante do ensino médio que reflita sobre a prática educativa que contribui para sua formação, não é sobre estes que refletimos, mas da atividade pedagógica do estagiário que se ensaia no ensino de Filosofia. Nesse sentido, exercitar essa atividade como crítica do tempo presente significa pensar com e contra a história do pensamento e da cultura da qual se faz parte. Exercício de buscar nos conceitos embasamento para compreender o mundo concreto escolar, ao mesmo tempo em que, da problemática que aflora dessa realidade, refletir sobre o alcance e os limites dos conceitos. Se estes contribuem para ampliar a visão de mundo, por sua vez, como produtos histórico-culturais precisam ser ressignificados como crítica situada. Nesse sentido, o ensaio se apresenta como o modo mais apropriado do estagiário refletir sobre a própria prática pedagógica na sua construção como profissional docente. Como bem ressalta Divino José Silva (2008, p. 39), em seu artigo “Aspectos da ensaística adorniana”: “Adorno encontra no ensaio, enquanto forma de expressão intelectual, o lugar para o exercício da filosofia como experiência do próprio pensar que não se rende a aparente naturalidade do objeto”. O estágio é um período de desconstruir ilusões, mas também de reconhecer reais possibilidades antes não imaginadas.

O horizonte desafiador desse exercício de ensaiar a prática de ensino e, ao mesmo tempo, de ensaiar o pensamento filosófico sobre a mesma teve por conceito-norte a emancipação. A metáfora do horizonte aponta que não há ponto fixo de chegada, o absolutamente emancipado, mas uma direção orientadora como processo contínuo de formação, em outras palavras, de um docente em permanente construção. O exercício da ação e reflexão são as atividades basilares desse deslocar-se a esse horizonte normativo, mediado por elementos da docência, entre

eles, pelo estudo sobre a metodologia de ensino, apresentação de aulas aos colegas estagiários e avaliação coletiva sobre o desempenho, observação da realidade e análise do projeto político-pedagógico, do regimento escolar e do plano de ensino, interação com o professor supervisor e com a turma do estágio, estudo do conteúdo e planejamento de aulas, preparação de materiais, enfim, a experiência de ensino e a auto-avaliação por meio de relatórios.

Conforme as supramencionadas palavras adornianas, ressaltamos de que “a educação para a experiência é idêntica a educação para a emancipação”. Entretanto, são muitos os significados da palavra emancipação. Um dos mais conhecidos é de Immanuel Kant (1724-1804), na resposta em *O que é o Iluminismo?*: a saída do estado de menoridade pela coragem de fazer uso do próprio entendimento. Nesse caso, a maioridade não se limita ao critério da idade, mas da capacidade de realizar experiência de pensar, decidir e agir por conta própria. Coragem para sair da tutela de outrem, de mover-se com a própria força e sentido, de enfrentar a insegurança diante do estranho, a angústia ao reconhecer de que ainda não se tem o pleno domínio de si, algo proporcionado apenas pela práxis, mas que de alguma forma, a partir de então, passa a responder pelos próprios atos.

Diante disso, como podemos relacionar esse pressuposto com o exercício de estágio? Em primeiro lugar, a condição do estágio é de transitoriedade entre a imagem de aluno e a de professor. No início, com raras exceções, temos alunos de filosofia e ao propormos um conjunto de atividades a serem desenvolvidas almejamos a formação dos principais contornos da imagem de um docente. Contudo, essa passagem de modo algum é um processo linear e mecânico. Ela é constituída de idas e vindas, de avanços e recuos, de tentativas frustrantes e surpreendentes, de inseguranças e entusiasmos, de ritmos e movimentos diferentes, de suspeitas e de descobertas, de tensões e alívios, e principalmente do reconhecimento dos próprios limites e qualidades por meio da interação com o outro.

Em segundo lugar, a construção da identidade de professor passa pelo assumir a responsabilidade da autoridade

docente. Inicialmente, o estagiário assume a atividade de observar algumas aulas do professor efetivo da escola. Por estar entre os alunos, identifica-se mais com eles do que com o professor. Essa situação muda quando passa a assumir a condução das aulas. De modo geral, manifesta-se certo desconforto, que é natural, por ter que lidar com uma situação inédita, e que, aos poucos, é superado no próprio agir pedagógico, com o auxílio das intervenções da orientação e da supervisão do estágio. Contudo, estas intervenções precisam gradualmente cessar para que o estagiário realize autonomamente sua ação pedagógica. O período é crucial em relação à autoridade docente, quando o estagiário precisa enfrentar e ressignificar a imagem interna de professor. Geralmente, a relação de ambiguidade com a autoridade docente que, enquanto aluno, admirava e combatia, agora enquanto professor precisa assumir sua condição. Enquanto é da menoridade atribuir as falhas a outrem, aquele que toma para si a autoridade docente, além de reconhecer os limites e possibilidades reais, como condição de trabalho, às vezes, bem distante do ideal imaginado, não foge da responsabilidade da própria ação pedagógica. Neste caso, a distância entre o planejado e o realizado não se torna justificativa atribuída a outrem, mas motivo para a reflexão persistente sobre o próprio ato, portanto, autoconhecimento.

Os ensaios que seguem nesta obra foram elaborados pelos estagiários de Licenciatura em Filosofia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em 2013, em duas instituições de ensino: a Escola Estadual de Educação Básica Leonor de Barros, com a supervisão do professor Oberon de Mello Campos de Almeida; e o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), com a supervisão dos professores Eliéser Spereta e Eliodora Ventura. Oportunamente, agradecemos a acolhida dos estagiários, o acompanhamento na sala de aula, a interação formativa no trabalho da escola e o diálogo permanente com a universidade.

Desejamos a todos uma boa leitura!

Gilson Luís Voloski

Ato de fé: a filosofia no ensino médio

Cleber Caetano Maranhão

Introdução

Que se tenha em mente o contexto que motivou este ensaio. Contexto que vivenciei durante o estágio de docência. Contexto de escola de rede pública de ensino com o qual jamais tinha me defrontado, o qual construía em cenários no imaginário por um *ouvir dizer* de colegas docentes, de textos, de notícias. Contexto, portanto, *caótico* que se me apresentou.

O que é *contexto caótico* neste ensaio? Um contexto que não permite à escola realizar suas funções ideias plenamente. Vamos assim, portanto, considerar *contexto caótico*.

A filosofia, que se edifica sobre chão da concentração, da paciência, da demora, do silêncio, do incessante esculpir conceitos para após destruir a obra na síndrome do gênio que nunca contente está com o resultado, enfim, a filosofia neste contexto teria tudo para falhar, para sequer começar. Se acaso fosse outro contexto, mais favorável ao seu desenvolvimento, certamente este escrito tomaria outros caminhos: talvez, um caminho enfadonho, de marasmo; uma escrita que proveio de um experienciador que desafiado não foi frente este cenário propício, asséptico. Não foi o caso.

Mas como naturalmente entregaria as primeiras palavras, não se construiu aqui um discurso pessimista ou pedante, um *discurso águia* que supõe estar em grandes altitudes sobrevoando acima dos medíocres lá em baixo...

Não se nega aqui o quão tentador este viés pode ser quando se defronta com realidades complicadas na rede pública com as quais tive a oportunidade de me defrontar. Não se nega tal tentação! Antes de ser acometido pelos juízos depreciativos à escola, ao entorno, aos alunos, antes que tais juízos assolem, que

esteja no corpo do professor a *fé* de que *o pouco que é possível fazer no contexto caótico muito pode ser*.

Porém, por ser pouco o possível de se fazer, não significa que este pouco será feito com desleixo e com rasa reflexão: justamente por estar impregnado nesta *fé* de que o pouco possível pode fazer algo positivo florescer, que o preparo, que antecederá cada aula, será denso, marcado por profundas reflexões e pensamento estratégico-pedagógico, pois, ser certo com o muito é naturalmente fácil: difícil, incrivelmente difícil, é ser preciso com pouco!

Que desafio à filosofia! Ou ela esmorece na primeira gracinha advinda do jovem, ou ela pega esta gracinha de enlace, de maneira calma, sem expressões faciais, e usa ao seu favor, fazendo o pensamento dar dois passos a mais do que havia dado até ali naquele jovem. Somente a *fé* – este conceito nada consistente, que nada diz de concreto, talvez, anti-filosófico – pode sustentar ao professor que o *pouco*, dentro de um *contexto caótico*, pode desencadear um processo de transformação futura (pois no presente, neste contexto, é muito exigir) no jovem aluno.

Contexto Caótico

Perceptível foi, nesta experiência de estágio de docência na rede pública de ensino, a ratificação daquilo que comumente é enfatizado por professores que estão, tanto em tempo considerável quanto em pouco tempo, atuando na educação pública. Fala-se aqui das muitas situações que pervertem o contexto escolar de seu sentido clássico, de seu sentido primeiro, que é o de justamente *educar com qualidade*, sendo que este *educar com qualidade*, pode se encaixar em três sentenças que hoje, pautam teorias da educação diversas, a saber, 01) para formar um indivíduo com boa capacidade de reflexão crítica acerca de si e do mundo que o cerca, 02) educar para realizar os objetivos estabelecidos pelo Estado (PCNs) e 03) o educar para o *mercado*.

O que perverte, portanto, este contexto do ideal que está nele imanente? Pude com meus olhos constatar aquilo que já

alertara colegas professores e aquilo que já suspeitava em reflexões sobre o quadro da educação pública provocadas por teorias, literaturas e o sensacionalismo jornalístico. Pude eu ser a testemunha das situações que *pervertem*: o desleixo no que tange ao cumprimento dos horários oficiais da instituição de ensino por parte não só dos alunos, porém e o mais grave, por parte dos responsáveis por fazer andar a instituição. Desleixo em manter a ordem e o bom comportamento dos alunos dentro da instituição. Desleixo no pensar estratégico-pedagógico por parte da direção e dos docentes, um possível pensar que se pautaria numa ideal comunicação interdisciplinar. Desleixo na comunicação entre os funcionários, docentes e diretoria da escola; desleixo este que se converte em conflito. E por fim, desleixo de grande parte dos estudantes para com a escola em si e para com o possível cultivo intelectual de si.

É certo que antes de tudo isto desleixo ser, e antes de desleixo subjetivo ser, é certo pois, que se trata de resquícios, de efeitos colaterais de como a sociedade atual caminha. E ainda que *desleixo* tenha sentido negativo, os *desleixos* que lá na escola percebi são - podemos assim pensar - as vibrações mais fracas do som que o tecido sócio, político, cultural brasileiro produz em seu centro: o que ocorre - dentro desta perspectiva inicial de imputar juízo de valor - dentro e no entorno de grande parte das escolas públicas brasileiras é parte da série de desdobramentos do *status quo* social.

Teorias para tentar dar conta deste *status quo*, para falar deste objeto, para uma ontologia dele fazer (dizer o que ele é e o que ele não é) temos muitas e isto é evidente. Obviamente não se fará isto aqui, porém, como quer Bauman, talvez este *desleixo* seja um dos sintomas deste “mundo líquido moderno”¹, onde a “capacidade de durar bastante não é mais uma qualidade a favor das coisas. Presume-se que as coisas e as relações são úteis apenas por um 'tempo fixo' e são reduzidas a farrapos ou eliminadas uma vez que se tornam inúteis”².

1 Silva; Urbaneski, 2012, p. 55.

2 Idem.

Neste *mundo líquido*, que tem na *prática monetária* a expressão daquilo que tudo liquefaz³, este *desleixo* é antes de tudo um *cansaço*: a instituição escolar, reiterando, de modo imanente, traz ideais que pautam-se naquilo que Bauman cunha como solidez⁴, ou que não estão dentro da dromológica - do rápido, do acelerado - como adjetivou Paul Virílio⁵. O choque de todos estes atores que imersos estão na liquidez deste mundo com as exigências que a escola - enquanto conceito, enquanto ideal - faz, somado aos problemas que assolam o ensino público (que problemas já não mais são, ao contrário, condição natural) causam este cansaço; *este querer que o sinal logo bata para que eu, líquido, aqui dentro da escola solidificado, saia para me perder nas correntes marítimas do sem sentido algum que este mundo oceano produz.*

Ensinar algo, portanto, neste contexto, torna-se um fazer dificultoso e angustiante, para aquele educador que realmente está preocupado com o processo pedagógico e com a possibilidade de ser fator decisivo no crescimento intelectual dos jovens.

Tal professor, esquece-se noite a dentro ou em finais de semana inteiros refletindo sobre o conteúdo, o método... tal professor reflete, porém reflexão esta que é angústia, pois, em boa parte da rede pública, é bem provável que ele não consiga ter o resultado que em sua mente confeccionou. Aquele cenário ideal da continuidade, ou seja, de escolher um conteúdo a ser ministrado baseado em um método pedagógico apropriado, com duração condizente, a fim de que se possa, ao término deste processo pré-meditado pelo professor, avançar para o próximo nível, com a segurança e tranquilidade de quem sabe que os alunos estão aptos para a etapa 2.

Neste contexto (e eis a agonia de alguns professores que se converterá, futuramente, caso continuem, em conformismo) é bem provável que o professor não consiga esta continuidade, ou,

3 Zhok, 2006, p.360.

4 Silva; Urbaneski, 2012, p. 55.

5 Ibidem, p. 75.

se conseguir, não será de maneira satisfatória, pois, isto estará visível no semblante, nas palavras e nos atos dos alunos. O que dizer, portanto, da Filosofia neste contexto? Como fica a Filosofia e a possibilidade de seu movimento dentro desta escola que em raros momentos flerta com a demora e com a paciência do *logos*?

Terá o professor de Filosofia, quase sempre, a sensação de que poderia ter dado mais, ou melhor, que cada aula sua – neste contexto de escola pública com o qual me defrontei; certamente existem contextos mais favoráveis – foi improdutiva, pois, dentro dos passos que Silvio Gallo propõem, este professor consegue realizar somente os dois primeiros (a sensibilização e a problematização) e, os dois seguintes, onde de fato o fazer filosófico minimamente sério começa (a investigação e conceituação) são abortados, não brotam, ou se brotam, em casos muito particulares.⁶

No escrito *Como?*⁷ enfatizei que pensar o *como fazer filosofia* neste contexto desfavorável é o dever daquele que Nietzsche denominou *professor de filosofia do Estado*⁸, no sentido de dar a resposta a este pensador que o *professor do Estado* é sim filósofo quando pensa “[...] ardentemente em como proporcionar a experiência filosófica em um contexto caótico”⁹. Não só pelo fato de que todo e qualquer professor tem a tarefa de pensar constantemente, mas também, neste caso em específico, pela história da inserção da filosofia no quadro curricular das escolas brasileiras. Tal e qual no escrito pretérito, cito novamente a passagem de Horn que todo o professor de filosofia da rede pública, em contextos problemáticos, deveria em mente ter antes de *jogar a toalha*:

6 A exposição presente neste parágrafo, deixa clara a preferência por uma filosofia no ensino médio que priorize a reflexão em detrimento de uma apresentação meramente historiográfica.

7 Escrito produzido por mim como reflexão final dentro da disciplina Metodologia do Ensino de Filosofia, ministrada pelo Prof. Dr. Gilson Voloski no segundo semestre de 2012.

8 Nietzsche, 2008, p. 81.

9 Maranhão, 2012, p. 09

A reinclusão da Filosofia no currículo do Ensino Médio pode nos parecer redundante, mas extemporânea, reafirmar a necessidade da Filosofia nos currículos de Ensino Médio, mesmo em pleno regime democrático é sobretudo uma consequência de anos de luta, o que nos remonta a sua subtração ainda durante o regime militar.¹⁰

Pensar este objeto que se apresenta ao professor confuso, problemático, objeto este que é *o como proporcionar a filosofia* neste ambiente, pensá-lo com vigor de modo que se tenha aí *praxis*, que é pensar e fazer de acordo com o pensado, ajustando tanto a prática quanto o pensado continuamente, na tentativa/erro, é trabalho de todos os dias neste contexto de jovens entretidos em celulares de *touchscreen* quando a fala filosófica não lhe é convidativa, ou quando, por algum motivo, o sinal bate muito antes do esperado, sem um motivo aparente por parte da direção, tornando mais diminuta ainda, a possibilidade de se fazer qualquer caminho do pensar.¹¹

Pensar, criar métodos ajustados a esta realidade para oportunizar nem que seja um pouco, é o desafio que motivará este professor, que mora na filosofia – que dela jamais desiste, pois, com ela caminha na vida – a levantar-se todos os dias em direção a esta escola. Porém, ficou nítido nesta experiência de estágio que há um momento que antecede este pensar metodológico em *contextos caóticos* como este que se me apresentou. Um momento que antecede a tentativa de promover

10 Horn, p. 150.

11 No segundo bimestre, a aula de filosofia da turma que a nós foi designada para o estágio, era a última aula de sexta pela noite. Em quase todas estas aulas, não tivemos os regulamentar quarenta minutos, pois, a atividade na escola, às sextas, encerrava-se, quase sempre, muito antes do previsto.

nos alunos a chama que os impelirá ao fazer filosófico em todas as etapas que Silvio Gallo sugere. Este momento ocorre dentro do professor, é de cunho existencial, subjetivo: é o que denominarei *ato de fé*.

Ato de fé

O estudo de Reblin sobre a teologia de Søren Kierkegaard e o papel que a *fé* desempenha no modo como o dinamarquês pensou o fato de *ser cristão*, servirá de subsídio para aqui dizer sobre este *ato de fé* que precede o fazer docente.

Kierkegaard defendeu uma “teologia apropriativa”¹², ou seja, “a apropriação da verdade cristã pelo indivíduo”.¹³ A existência humana é enfatizada, portanto, frente o conceito (ou a objetividade, como queiram) de Deus, o que se tratou, em sua época, de um pensar teológico ousado, pois, “na Dinamarca do século XIX, reinava um comodismo na vida das pessoas cristãs”¹⁴. O comodismo é árvore de grossas e profundas raízes e, neste âmbito cristão luterano, isto se expressava pelos dogmas e sacramentos institucionalizados: pensar um cristianismo passível de ser apropriado por uma subjetividade a fim de que este faça sentido para o indivíduo é escândalo neste contexto, é sacrilégio; somente uma mente ousada, naquele momento, poderia assim pensar.

Segue portanto, nesta reconstrução kierkegaardiana da teologia cristã - Reblin bem observa - a frase celebre do filosofo, a saber, “a verdade é subjetividade”¹⁵, frase esta que dentro de sua filosofia/teologia cunha oposição ao pensamento hegeliano em voga na época. Porém, mais do que esta oposição, o que está em jogo aqui é a relação do indivíduo com a verdade, a relação do cristão com o objeto de sua fé, que é Deus e os fundamentos da

12 Reblin, 2006, p. 68.

13 Idem.

14 Reblin, 2006, p. 70.

15 Ibidem, p. 71.

doutrina cristã dentro do contexto em que se vive, geridos pelos representantes oficiais desta fé.

Se assim não for, se houver uma relação em que a subjetividade é engolida pela objetividade dos dogmas, em que a subjetividade seja apenas mero alimento para que esta objetividade se realize sempre, teremos incoerências no que é pregado ao cristão e naquilo em que este pretense cristão de fato faz, brecha, portanto, para que toda a ironia de Kierkegaard venha à tona¹⁶.

Portanto, urge, nesta perspectiva kierkegaardiana, uma nova relação com a verdade. Esta verdade que é apresentada pelo pregador, pelos escritos cristãos, pela liturgia protestante, mas que não fará sentido algum ao indivíduo se este não estiver apaixonado por ela, pois, tal verdade é, antes de tudo, *incerteza objetiva*¹⁷. Com este caminho, a frase capital *a verdade é subjetividade* torna-se clara nesta concepção teológica de Kierkegaard:

Se a subjetividade é a verdade, é preciso que a determinação conceitual da verdade contenha a expressão da antítese da objetividade e conserve a lembrança do ponto de bifurcação do caminho. Esta expressão indica ao mesmo tempo a tensão da interioridade. Aqui a definição da verdade é a seguinte: A incerteza objetiva apropriada firmemente pela interioridade a mais apaixonada é a verdade.¹⁸

Porque visa a verdade (no caso a cristã) que é incerteza objetiva, é que a fé ganha aqui um novo sentido, sentido este totalmente vinculado à paixão que contida está na interioridade.

16 Ibidem, p. 70.

17 Ibidem, p. 72.

18 KIERKEGAARD apud REBLIN, 2006, p. 72.

A fé nesta incerteza objetiva surge da paixão subjetiva; trata-se do movimento subjetivo que precede os dogmas, movimento este que significa apropriar-se desta incerteza objetiva na “[...] interioridade assumindo **seus riscos e compromissos**”¹⁹.

Que paralelo salutar podemos traçar entre os conceitos teológicos cunhados por Kierkegaard e o *contexto caótico*, contexto este pretensamente adverso para o professor de filosofia na escola pública!

Na medida em que o professor pensa no conteúdo e no método, ele, inevitavelmente, espera que o contexto se apresente minimamente propício àquilo que ele se proporá a desenvolver juntamente com os alunos. Neste momento a inevitável idealização de um cenário em que ele conseguirá ir até o fim, provocando, com o seu método pré-meditado, momentos de reflexão nos alunos, fazendo com que estes produzam escritos relevantes frutos destas reflexões provocadas em atividades, ou, que estes produzam escritos relevantes, fruto de leituras de textos propostos. Porém, tal idealização de contexto cai por terra quando há o confronto do professor com a verdade, verdade esta que é o justamente este contexto caótico: uma *objetividade cheia de incertezas, incerta*.

É *objetividade* porque o professor com ela se relaciona e é *incerta* pelo fato de que no decorrer deste relacionamento todas as certezas que o professor tinha se esvaem. Tal é este contexto que resta a este professor dois caminhos a escolher: a resignação burocrática dos todos os dias para cumprir a jornada prescrita em contrato para o salário no fim do mês não provocando filosofia de jeito algum ali, ou, o segundo caminho, que é justamente, num ato de fé, apaixonar-se por esta incerteza objetiva, *assumindo seus riscos e compromissos*, visando a filosofia a qualquer custo, de qualquer modo. E este *visar a filosofia a qualquer modo*, dentro desta incerteza objetiva, desta liquidez, desta dromologia, não é desleixo, porém, fé. A fé que moverá o professor de filosofia - dentro de um contexto muito adverso ao seu discurso - a nos poucos momentos propícios lançar lições, palavras, propor

19 Reblin, 2006, p. 72. Grifo meu.

atividades que provocarão o pensar de um modo totalmente novo para o aluno até então.

A fé, notadamente, é um dos principais atributos do cristão. A fé proposta aqui é aquilo que precede o método, o pensar instrumental para a condução da aula ou do comportamento do professor no ambiente escolar, enfim, a fé como metodologia para o método.

Portanto, se este professor adentrar esta escola, esta sala, com todas as variáveis que vão contra o fazer filosófico e ele não tiver a fé de que o *mínimo* que será a ele possível fazer é *muito*²⁰, então, reiterando, tal professor sucumbirá aos juízos negativos que, inevitavelmente, surgirão dentro de si, tornando-se carrancudo e intransigente ou conformado e desleixado – e tendo problemas, pois, neste contexto, as tentativas de *coação* quase sempre acabam por gerar contratempos aos professores; nitidamente, *a coação não funciona mais na rede pública*.

Eis outra faceta deste *ato de fé*: ironicamente, tal atitude impele o professor a calcular todas contingências e infortúnios possíveis de ocorrer neste contexto e, de maneira kierkegaardiana, *apaixonar-se por todos eles* a fim de que a fé não se esvaia, a fim de que a filosofia seja possível de aparecer em algum momento. Trata-se, por exemplo, de pegar a *gracinha* lançada pelo aluno nas mãos e transformá-la, de maneira instantânea, em objeto/discurso filosófico que provocará neste aluno, artífice da *gracinha*, brilho nos olhos e interesse. Para tal - à parte esta fé de que toda a adversidade presente possa ser subsídio para o fazer filosófico²¹ - sensibilidade e sagacidade do professor aliada à *malícia*: pois a filosofia também é maliciosa quando vê coisa onde, aparentemente, nada há; pois não é justamente este um dos preceitos básicos da *malícia*?

20 O contrário também pode ocorrer, pois, em um contexto pretensamente favorável ao fazer filosófico em que ao professor o *muito* (quantitativo) é possível fazer, este *muito* pode ser *pouquíssimo* ou *nada*, pela dificuldade em precisar se este *muito* foi, de fato, relevante ou não para a intelectualidade do jovem.

21 E talvez nesta sentença, a síntese, a ideia central deste texto.

Esta fé depositada no *pouco* (na pouca palavra, nos poucos momentos de atenção, na própria aplicação de uma prova – talvez a prova, em conjunturas caóticas, seja o real momento de reflexão por parte dos alunos) esta fé lançada a esta *incerteza objetiva*, ou seja, este ato professoral lançado com boas pretensões mas humilde em saber que precisar o real impacto deste lançamento é quase – neste contexto, ressalto – impossível, esta fé em fazer o melhor nas poucas palavras, na movimentação do corpo, fé esta que crê nas boas maneiras frente a falta dela, enfim, tal fé, este *ato de fé*, também é precedido pela freiriana “fé nos homens”²², pois, eu não doarei meu melhor ao incerto se eu não tiver fé na vocação que o homem tem de *ser mais*²³. *Eu antes de ter a fé na possibilidade do fazer filosófico neste contexto, tenho de ter a fé de que o homem tem a vocação para ser mais do que é.*

Portanto, neste cenário de poucos minutos, de estrutura organizacional quase falida que se soma a hormônios à flor da pele (adolescência) com pitadas de pimentas sócio-culturais, a filosofia saída da boca do professor, deve se dirigir a este jovem *altiva* (aquele que carrega a filosofia sabe do poder de condução e transformação que ela tem) porém, ao mesmo tempo *humilde*, não cega em uma esperança de que o jovem imerso neste contexto, a absorverá da maneira que o professor idealizou nos momentos que antecederam a aula, durante o preparo do conteúdo e do método: trata-se de uma fé de pai sábio para com o filho; pai este que lança a seu primogênito palavras de experiência, de guia de caminho. Tal pai sabe que de momento, tais palavras a este filho seu não farão sentido algum, porém, ele não desanima em proferi-las, pois, o que o impele a continuar é justamente esta fé calma de que um dia, quem sabe, tais palavras retumbarão em seu espírito, num *insight* fazendo todo sentido a ele.

O mesmo, propõem-se aqui, ao professor de filosofia em contextos problemáticos: ter fé de que o pouco captado por poucas palavras lançadas retumbaram no ouvinte ou, que os poucos momentos de silêncio, de cabeça baixa na contemplação

22 Freire, 1987, p. 46.

23 Idem.

de um texto em detrimento das imagens do *smartphone*, foram momentos em que de fato – quem sabe – reflexão relevante ocorreu, ou, que as poucas palavras - desordenadas em muitas das vezes pelo déficit qualitativo na produção textual – escritas pelos jovens nas atividades propostas tenham sido um *start* para uma atividade intelectual relevante no futuro.

Pois à parte toda a discussão do que ensinar em filosofia no ensino médio, se ela deve ficar ou não *trancafiada* na academia, parece-me que a contribuição que a filosofia pode oferecer em contextos como este exposto ao longo deste ensaio (e reparem senhores e senhoras! Em condições próximas da dita *ideal*, a filosofia ganha/tem outro caráter) é sempre *futura*, ou seja, uma problematização levantada em sala de aula que este jovem jamais tinha se defrontado que o fará (ou não) refletir durante o final de semana inteiro ou com os seus iguais no âmbito privado.

Em outras palavras, a filosofia neste contexto é como fogo que queima a pele e deixa a ferida no jovem, ferida aberta esta que é a própria reflexão. Se tal ferida logo cicatrizar, sinal de que a propensão à densa reflexão não está neste jovem. Do contrário, se tardar a cicatrizar ou novas feridas (fruto de reflexões outras produzidas a partir desta inicial) surgirem, sinal da propensão que este jovem tem à reflexão: trata-se daquele jovem que em meio ao caos estrutural, à falta de atenção e desinteresse dos demais colegas, vem em tua direção (na direção do professor) querendo continuar com o processo dialético *insinuado* (e não *iniciado* – é difícil iniciar neste contexto) por ti em sala de aula.

Essa fé, por fim, que visa o *micro* porque sabe de sua impotência diante do *macro*.

Porque sabe do poder que carrega (a força da filosofia) e sabe que tal poder pode, ainda que utilizado em *doses homeopáticas*²⁴, pelo contexto e contingências, provocar reflexões salutares e aqui, talvez, o real papel da filosofia no ensino médio de contexto caótico, a saber, o de provocar no jovem tais reflexões salutares que auxiliem na modificação de seu agir, de seu pensar, para – e porque não assim considerar – uma dimensão ideal

24 Inspirado em uma fala do Prof. Dr. Jason de Lima e Silva.

freiriana do *ser mais*. Pois se todo o homem tem esta possibilidade, não seria a filosofia mais do que credenciada para encabeçar esta tarefa?

Antes do fim, cabe tentar responder aqui a uma pergunta que pode ter surgido ao leitor; ao crítico leitor ou ao cético leitor, quando enfatizo que a *filosofia tem poder*. “Por qual motivo a filosofia tem poder? No que, essencialmente, consiste este poder? No poder de fazer pensar? Mas o jovem pensa, e como pensa! Jovens imersos em um mundo digital, espertos na lida tecnológica, que podem não estarem atentos às questões clássicas da intelectualidade, porém, dizer que eles não sabem pensar, seria uma inverdade...”. Por aí, seguiria a contra-argumentação do cético e do crítico leitor.

A filosofia, no ensino médio, talvez seja a única disciplina (ou uma das poucas) em que a partir de uma gama variada de objetos (ou discursos) que estejam à disposição diante do professor, se possa iniciar uma aula que tenha como objetivo a reflexão. Por ter esta capacidade de iniciar-se a partir de um objeto não provável, a filosofia naturalmente tende a apresentar as palavras da linguagem corriqueira ordenadas de um outro modo, novo a este jovem ao qual, de princípio, causará o espanto (a noção clássica de *thaumazein*) que precede a possível reflexão.

A filosofia, portanto, vide a sua capacidade, o seu poder, de iniciar-se a partir de uma gama variada de objetos e discursos, naturalmente, quebra a fala cotidiana, a fala comum, corriqueira, impelindo todo o aparelho fonador a articular palavras em um sentido totalmente inesperado até então, não óbvio, não rápido, reflexivo, certo modo demorado. Reside justamente aí (uma das facetas de) seu poder.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1987.

GALLO, Silvio. Artigo eletrônico: **Chegou a hora da filosofia**. Disponível em <http://revistaeducacao.uol.com.br/formacao-docente/116/artigo234074-1.asp>.

HORN, Geraldo Balduino. **Anexos - Ensino de Filosofia e Memória: Documentos, Cartas e Moções.**

MARANHÃO, Cleber Caetano. **Como?** Florianópolis, 2012. Disponível em:

http://www.academia.edu/4574331/Como_Escrito_Final_para_Metodologia_do_Ensino_em_Filosofia_Cleber_Caetano_Maranhao.

NIETZSCHE. **Schopenhauer Educador.** São Paulo: Escala, 2008..

REBLIN, Iuri Andreás. **Søren Aabye Kierkegaard: um dinamarquês pro-vocante.** *Revista Eletrônica do Núcleo de Estudos e Pesquisa do Protestantismo (NEPP) da Escola Superior de Teologia.* Volume 11, set.-dez. de 2006 - ISSN 1678 6408.

SILVA, Everaldo da; URBANESKI, Vilmar. **Sociologia geral e da educação.** Indaial : Uniasselvi, 2012.

ZHOK, Andrea. **Lo spirito del denaro e la liquidazione del mondo. Antropologia filosofica delle transazioni.** Milano, Jaca Book, 2006, pp. 360-370. Tradução portuguesa de Selvino J. Assmann.

Do *pathos* de aprender a ensinar e ensinar a aprender: algumas reflexões sobre a docência

Jucelaine Christmann

A escolha desse título, penso, reúne dois conceitos fundamentais para quem inicia a docência e nela pretende seguir: uma disposição da alma para tal e o que e como se espera exercitar o trabalho de educador. Nesse sentido, tomarei a figura de Sócrates – seja enquanto personagem histórica, seja enquanto criação literária, haja quem defenda isso – e algumas concepções do educador Paulo Freire sobre formação e autonomia do ser como eixo conceitual para as minhas reflexões.

O presente texto não pretende fazer um estudo, embora merecido, de tais concepções, mas mostrar como estes – Sócrates e Freire – me serviram (e servem ainda) de inspiração para a docência de Filosofia no Ensino Médio durante o Estágio Obrigatório.

A palavra *pathos* ganhou várias modificações no nível semântico ao longo da história da filosofia²⁵, todas, porém, guardam um resquício do seu significado original grego, o qual designava a experiência de padecer algo: seja uma paixão, afecção ou um sofrimento. Nesse contexto, *pathos* está sempre relacionado a um tipo de experiência que afeta nossa alma e que não nos deixa impunes a ela. Tal experiência de padecimento gera mudanças indeléveis em nosso íntimo. Não é à toa, por exemplo, que para Platão, assim como descrito no diálogo *Teeteto*, o *pathos*, uma certa disposição da alma, leva a admiração (*thaumázein*), e esta ao início

25 A tradução do vocábulo *pathos* nas línguas modernas guarda as especificidades de cada idioma. Deu origem a vários termos: paixão, apatia, simpatia, paciência, patologia, patogenia. Para um estudo mais completo ver ENGLER, M.R. *Tô thaumázein: a experiência de maravilhamento e o princípio da filosofia em Platão*, 2011, pp. 62 a 67.

da filosofia e do filosofar²⁶.

É certo tipo de *pathos* que move Sócrates a filosofar, indagar e tirar da zona de conforto seus interlocutores que, inseridos no senso comum, não apresentam uma postura reflexiva sobre o conhecimento, pensam saber o que na verdade não sabem. Esse mesmo sentimento de padecimento acontece na alma de quem dialoga com Sócrates que, ao perceberem seu estado de ignorância passam à experiência de admiração. Com efeito, passar pela experiência da ignorância é de fundamental importância para se ter consciência da própria ignorância; tal experiência é mediada por Sócrates, educador por excelência, que através da ironia e da maiêutica abre espaço para a percepção de que não se sabe e, desse modo, traz à luz o conhecimento²⁷. Esse mesmo sentimento - *pathos* - que ocorre em quem conversa com Sócrates, também pode ser despertado pelo professor nos educandos com o auxílio da filosofia.

Sócrates conversava, considerava como sua missão dialogar com as pessoas de modo a fazê-las tentar justificar seus conhecimentos acerca das coisas e das virtudes. Uma vez colocados à prova,

26 Conforme a fala de Sócrates ao jovem Teeteto: 'a admiração é a verdadeira característica do filósofo. Não tem outra origem a filosofia'. PLATÃO. *Teeteto*, trad. Carlos Alberto Nunes, p.16.

27 Sócrates comparava sua atividade a de sua mãe que era parteira, seu ofício era trazer à luz o conhecimento. Esse é o famoso processo da maiêutica socrática: depois de assumir que não se sabe, vem a etapa da parturição das ideias, momento em que Sócrates auxilia as pessoas a conceberem suas próprias ideias. Utilizando-se da *aporia*, Sócrates faz com que seu interlocutor perceba que não sabe, ao perceber que não sabe é tomado pela curiosidade, pelo *pathos*, de querer descobrir-conhecer. É através do método da ironia que Sócrates faz com que as pessoas questionem as coisas, na medida que do achar que sabia passa-se para o não-saber e deste para a consciência de que não sabe. No diálogo *Teeteto*, Sócrates fala que sua missão é acompanhar as almas, não os corpos, em seu trabalho de parto. Nesse mesmo diálogo, ao encontrar no jovem Teeteto uma alma filosófica, Sócrates o ajuda a parir uma ideia: 'são dores de parto, meu caro Teeteto. Não estás vazio; algo em tua alma deseja vir à luz' (*Teet.* p. 9).

muitos dos pretensos conhecimentos e ideias consagradas pela sociedade vigente da época, revelavam-se infundados e de caráter preconceituoso. Sócrates questionou e colocou em dúvida séculos de certezas que, sempre aceitas, orientavam a conduta dos indivíduos e da *pólis*, esse foi o real motivo de sua condenação. A filosofia auxiliava Sócrates a construir o seu jeito de estar no mundo, e através dela Sócrates conduzia seus interlocutores a serem eles mesmos, a construírem sua autonomia. A filosofia indaga o significado dos valores que regem a conduta de homens e mulheres, dos costumes, das leis que governam os estados e geram os preconceitos sociais. O desafio de nós professores de filosofia é despertar em nossos educandos esse sentimento (*pathos*) de querer aprender, questionar e refletir sobre a realidade.

Já Paulo Freire, em sua *Pedagogia da Autonomia*, faz uma bela e instigante análise da prática pedagógica do educador em relação à autonomia de ser e de saber do educando.²⁸ O ser humano, enquanto sujeito inconcluso, está sempre e eternamente em formação, nesse sentido Freire aponta que “formar” vai além do simplesmente “treinar” o educando de modo a apurar suas destrezas.²⁹ Formar, educar, ensinar e aprender ética e criticamente tem a ver com o estar no mundo, com a consciência de que, enquanto sujeito social e histórico, tanto educador quanto educando são autores de transformações, e como tais precisam entender o processo e o contexto da sociedade em que estão inseridos.

No processo de ensino-aprendizagem o ensinar não depende exclusivamente do educador, assim como o aprender não é algo apenas do educando; um e outro (ensinar e aprender) coexistem. Desse modo, não há de um lado um sujeito que detém o

28 Paulo Freire em uma reflexão sobre a prática educativo-crítica na atuação da autonomia do discente utiliza o termo “autonomia do ser dos educandos”. FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 13.

29 *Ibid.* FREIRE, Paulo, 1996, p. 14.

conhecimento e, de outro, um objeto que recebe esse conhecimento. Um não serve de objeto para o outro, mas ambos participam do mesmo processo da construção do ensinar-aprender: “Quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”³⁰. Tal concepção é fascinante porque coloca educador e educando lado a lado, numa relação ao mesmo tempo de troca e construção mútua. O educador, ao passo que ensina, constrói sua autonomia como docente que forma e se re-forma ao formar³¹ e, por outro lado, ajuda a construir em colaboração com o educando a autonomia deste. Numa troca mútua e crescente de saberes ambos aprendem e ensinam, porque o educador não ensina, não deve ensinar, para um educando objeto passivo da transferência de conhecimentos e conteúdos acumulados por um sujeito que sabe. Posto que os educandos possuem saberes e vivências socialmente construídos que merecem ser respeitados, o que não impede, todavia, que possam ser discutidas as implicações de cunho político e ideológico que geraram alguns desses saberes. Pois, assim como Sócrates, que com seus questionamentos atacava as certezas absolutas e conduzia seus interlocutores a novos pensamentos, o professor, segundo Freire, que pensa certo – duvida de suas próprias certezas, questiona suas verdades – consegue desenvolver em seus educandos esse mesmo espírito crítico.

O professor como alguém apaixonado – alguém que possui o *pathos* de ensinar e aprender ensinando – pelo que ensina e para quem ensina é também um professor que acredita nas potencialidades de seus alunos e, por isso mesmo, não desiste deles. Esse professor mostra aos educandos que a boniteza de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo é nossa capacidade de intervindo no mundo, conhecer o mundo³². Penso ser esta relação que transparece na experiência “da boniteza de ser gente” dita por Freire, ao que acrescento a boniteza de ser educador.

30 *Ibid.* FREIRE, Paulo, 1996, p.23.

31 *Ibid.* FREIRE, Paulo, 1996, p.23.

32 *Ibid.* FREIRE, Paulo, 1996, p. 28.

Nós como professores, e professores de Filosofia, temos esse poder de, enquanto indivíduo apaixonado, persuadir, provocar e despertar esse sentimento em outrem. Nossos educandos devem ser tomados por essa maravilhosa experiência de ser e estar no mundo e por isso mesmo, ter a responsabilidade de compreendê-lo e mudá-lo para melhor: como diz Paulo Freire, “o mundo não é. O mundo está sendo”³³. Nesse sentido, os conteúdos filosóficos direcionam escolhas e o jeito de estar no mundo, de cada um, indivíduo que pensa e age.

Como estagiária de Filosofia em uma escola pública pude confrontar os conceitos aprendidos e a prática em sala de aula e no universo escolar. Com essa vivência pude perceber a distância que há entre um e outra. Tal distância se dá, primeiramente, devido a todo o contexto educacional brasileiro, o qual possui falhas e inúmeros problemas, que por sua vez causam desestímulos por parte de professores e educandos; esses últimos, no mais das vezes, não conseguem assimilar o porquê de estarem estudando filosofia e o papel desta para a sua formação e autonomia.

Desinteresse por parte do Governo em formar cidadãos pensantes, autônomos e críticos? Do sistema capitalista que vê na educação apenas uma formação profissional? Falta de políticas públicas que valorizem o trabalho do professor? Não cabe aqui tratar separadamente e de forma pormenorizada tais questões, o que não quer dizer que estas não sejam urgentes. Ademais, como bem fala Freire, faz parte da prática docente, enquanto prática ética, a luta dos professores “em defesa de seus direitos e de sua dignidade”³⁴. Desse modo, o comprometimento e questionamento com as causas de tais práticas, bem como o respeito aos educadores e à educação é inerente a atividade docente.

O eixo condutor deste ensaio é o papel que nós educadores temos ao ousar transformar, mesmo que minimamente, nossas aulas em favor da autonomia e da formação de nossos educandos. Para ser

33 *Ibid.* FREIRE, Paulo, 1996, p. 76.

34 *Ibid.* FREIRE, Paulo, 1996, p. 66.

um professor transformador e provocador, além de estudo, comprometimento, planejamento, é preciso ser apaixonado pelo que faz, uma vez que isto é o que torna sua tarefa mais simples.

Como dito mais acima, há um confronto entre prática e teoria, porém, penso não ser este de todo mal, no que tange o cotidiano na sala de aula. Digo isso porque percebi durante o estágio, tanto como observadora, tanto como professora estagiária, que as contingências da sala de aula têm um papel formativo em potência. Percebi que mesmo tendo um roteiro planejado, as aulas não seguiam exatamente este e, assim, criava-se espaços para outras discussões pertinentes relacionadas ao interesse dos alunos. Cabe, então, ao professor, enquanto autônomo e responsável ética e criticamente pelo andamento e acontecimento da aula, aproveitar esses momentos oportunos (que os antigos gregos chamavam de *kairós*) e transformá-los em conhecimento. Teve vezes em minhas aulas que fiquei encantada ao perceber que a discussão surtira efeito ao fazer com que alguns alunos saíssem do estado de inércia e prostração - já notados - quer numa pergunta ou comentário quer num olhar interessado.

O plano de ensino envolvendo conteúdos, abordagens, objetivos e metas é essencial para o trabalho docente. Mesmo que não saia tudo exatamente como o idealizado, posto o teor dinâmico das aulas, é fundamental ter um modelo (um paradigma) ideal para pensar e programar como deveria ser uma boa aula. A partir de um modelo, podemos pensar não apenas o que deveria ser uma aula, mas também como deveriam ser as escolas e a educação ideal, por exemplo, pois é a partir de conceitos que filosofamos. Na posse de um modelo paradigmático, a exemplo de Platão³⁵,

35 Platão, no diálogo *A República*, cria uma cidade ideal para que sirva de paradigma para pensar a realidade: coisas e ações como boas, más, belas, justas e injustas; no sentido de qual é a melhor conduta a seguir para melhor guiarmos nossas vidas? *A República* é um modelo do que seria um projeto ético-político-pedagógico ideal; no final do livro IX, Gláucou reconhece que a cidade que acabaram de edificar está fundada só em palavras, ao passo que não se encontra em parte alguma da terra. Ao que Sócrates implica que esta fica como paradigma, e mesmo se tal cidade existir ou não é apenas esse modelo e nenhum outro que o

teríamos um modelo de comparação para pensar a realidade escolar.

Quanto às aulas propriamente ditas, por se tratar de um primeiro ano, o conteúdo ministrado foi sobre mitologia grega, conforme o programado pelo plano de ensino do professor efetivo da escola. Desse modo, busquei enfatizar o papel pedagógico que os mitos tiveram para a formação do homem grego e, conseqüentemente, para a cultura ocidental. Os rapsodos, os aedos e os poetas, antes mesmo do pensamento dito filosófico, já cumpriam com esta função formadora. Por isso escolhi trabalhar com a *Odisseia* de Homero - o “educador da hélade” - justamente porque seus versos retratam a civilização de sua época. Percebi que alguns alunos já conheciam alguns dos deuses e dos heróis gregos, mesmo sem o saberem, do seu contato com *games* e filmes que tratam dessa temática; aproveitei isso para tornar as aulas mais dinâmicas e aproximar os alunos do mundo homérico.

Utilizei ao longo de minhas aulas a história da filosofia para me auxiliar na comunicação e reflexão dos conteúdos abordados com o nosso tempo. Pois, diferente do que muitos possam pensar, não vejo nesse viés mais tradicional uma prática enfadonha e maçante que impossibilita a reflexão filosófica. No entanto, se a tomarmos apenas e, sobretudo, como um mero conhecimento enciclopédico, sem ligação alguma com o contexto histórico atual, será realmente uma aula monótona e sem muitas perspectivas de um aprendizado efetivo.

Certamente o estar em sala de aula é o momento onde realmente lidamos com nossos medos, expectativas e frustrações de forma direta. É quando nos deparamos frente a frente com

filósofo seguirá: ‘mas talvez haja um modelo no céu, para quem quiser contemplá-la e, contemplando-a, fundar uma para si mesmo. De resto, nada importa que a cidade exista em qualquer lugar, ou venha a existir, porquanto é pelas suas normas, e pelas de mais nenhuma outra, que ele pautará o seu comportamento’. (*Rep.* Livro IX, 592b). trad. Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010, p. 447.

todos os problemas já citados que envolvem a educação pública; desinteresse dos alunos, faltas constantes, deficiências acumuladas ao longo dos anos escolares são exemplos de situações que temos que aprender a lidar para que nossas aulas sejam significativas e possibilitem o despertar para o filosofar e para a filosofia.

A parte mais complicada para mim foi a avaliação, justamente por não concordar com os professores que avaliam para medir conhecimentos, comparar notas ou para rotular seus alunos como “capazes” ou “incapazes”. Penso que a avaliação, mais do que comprovar o conhecimento obtido com os conteúdos tratados, deve servir como um exercício de aprendizagem, tanto para o educando como também para o professor, pois assim este terá a oportunidade de rever seu desempenho como professor. Nessa perspectiva, procurei elaborar exercícios que envolvessem os alunos e os fizesse interagir com os conteúdos filosóficos. Na correção, procurei focar e valorizar no que cada um tinha de melhor – nisso, contei com a ajuda da minha companheira de estágio que contribuiu com observações pertinentes. Preferimos não colocar certo e errado ao corrigir as questões para não inibir, de início, os que não tiveram um resultado tão bom. Assim, colocamos as notas no final da prova juntamente com um recado, escrito por nós, onde ressaltamos, em primeiro lugar os acertos e, depois, os convidamos a pensar ou pesquisar sobre o que tinham errado. O resultado foi bastante positivo, pois como corrigimos e discutimos a prova conjuntamente em aula, todos tiveram a chance de participar e entender os seus equívocos, uma vez que não foram “presenteados” com um inibidor e vermelho X na frente das questões erradas.

Em cada atividade proposta e na avaliação, pude perceber o quão vale a pena acreditar e estimular nossos alunos. Em cada gesto e palavra – falada ou escrita – de confiança percebia o envolvimento, mesmo que ainda tímido, dos que se mostraram inicialmente mais distantes ou com maior dificuldade. Parece que nossos alunos já estão tão acostumados a serem desacreditados e tratados como “atrasados” e “incapazes” que ao receberem um elogio ou um “muito bom” começam a acreditar em si mesmos.

Constatei isso ao entregar a prova e as atividades corrigidas, alguns me olhavam com surpresa, lembro até de uma fala de uma aluna: “10 professora, tem certeza que essa prova é a minha?”

Isso me fez pensar que o que nossos educandos precisam, antes de mais nada, é de um gesto de carinho, apoio, respeito e estímulo para desenvolverem suas capacidades e adquirirem confiança em si mesmos. Uma vez estimulados e confiantes, os alunos aprendem e, dessa forma, serão capazes de avaliar, intervir, romper, escolher, decidir e observar, justamente porque estarão munidos de conhecimentos, criticidade e senso ético para o fazer. Não tenho dúvidas de que a filosofia e o filosofar enquanto atividade humana são fundamentais para a tomada de posse da própria consciência.

O teor idealista e entusiasmado³⁶ deste ensaio é, de certa forma, proposital. Pois entendo que não é possível pensar em educação sem pensá-la utopicamente, assim como também penso que é certa força entusiástica e inspiradora que acompanha, ou deveria acompanhar, os educadores em seu caminhar. O professor que sabe da boniteza, usando uma expressão freireana, de sua prática a defende, a cuida e luta por ela; cria inspiração a cada dia, pois sabe que ensinar vale a pena. Sabe que ensinar e despertar para o filosofar interferem no *status quo*, faz perceber que a realidade é esta mas *não* precisa ser esta: pode vir a ser outra, diferente, justa, melhor. Como futura educadora e como ser no mundo não posso ignorar minha responsabilidade de não aceitar como fato determinado e determinante que a “realidade é assim porque deve ser assim”. Somente um professor que padece de tal sentimento percebe que ensinar é uma forma de intervir no mundo, que a educação enquanto possibilitadora de mudança e

36 Entusiasmo, termo que etimologicamente tem a ver com a missão de Sócrates; em grego significa ter um *daímon* (gênio, divindade, demônio) interior, ‘estar possuído por um *daímon*’. É certa força entusiástica que conduz Sócrates ao filosofar. Também para Platão, o filósofo é um homem inspirado, mas, diferentemente dos rapsodos que são inspirados pelas Musas, o filósofo é inspirado por Eros.

transformação é aquela que além de formar inteligências forma valores. Destarte, a escolha de Sócrates para guiar tais reflexões pertinentes à prática pedagógica.

Podemos perceber, com efeito, através do viés protréptico utilizado por Platão na escrita de seus *Diálogos* – em especial às falas de Sócrates – a importância da filosofia para as questões humanas. Segundo Werner Jaeger, com Sócrates dá-se um revés na formação do homem grego: seu foco é o homem, como este deve cuidar da sua alma. Essa reviravolta antropológica relaciona a missão de Sócrates diretamente com o *ethos*. Ou seja, no lugar de simplesmente aceitar a forma de educar tradicional, Sócrates repensa os hábitos e costumes vigentes na Atenas de seu tempo – por isso, de acordo com Jaeger: “Sócrates é o mais espantoso fenômeno pedagógico da história do Ocidente”³⁷. Penso não ser isto um exagero, na medida que compreendo que Sócrates não queria ensinar filosofia, mas vivê-la e exortar seus concidadãos a essa mesma experiência. Seguindo ainda Jaeger, este diz que a “filosofia que Sócrates professa não é um simples processo teórico de pensamento, é ao mesmo tempo uma exortação e uma educação”³⁸.

O *pathos* despertado e experienciado por Sócrates, e pela filosofia, significa em quem o padece algo profundo que tem a ver com a sua condição de estar no mundo. Uma vez que, ao ocorrer uma mudança de valores, costumes e opiniões instaura-se também uma mudança no modo de pensar, agir e ver o mundo. A filosofia, por intermédio do professor, é capaz de causar nos alunos essa experiência de estranhamento – experiência fulcral do filósofo – para que estes não tomem por “natural” questões que são socialmente, ideologicamente e historicamente construídas a partir de interesses. Entretanto, como bem mostra o método pedagógico de Sócrates, para enxergar para além do simplesmente dado, é preciso, antes, passar por um processo de desconstrução de alguns destes saberes e valores instituídos.

37 JAEGER, Werner. *Paideia*; trad. Arthur M. Parreira. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2013, p. 511.

38 Ibid. JAEGER, Werner, p. 527.

Referências

- ENGLER, M.R. *Tò thaumázein: a experiência de maravilhamento e o princípio da filosofia em Platão*. 2011. 244 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Departamento de Filosofia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- JAEGER, W. *Paideia: a formação do homem grego*; trad. Arthur M. Parreira. 6ª Edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- PLATÃO. *A República*; trad. Maria Helena da Rocha Pereira. 12ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.
- PLATÃO. *Defesa de Sócrates*; trad. Jaime Bruna. São Paulo: Nova Cultural, 1987. Coleção Os Pensadores.
- PLATÃO. *Teeteto*; trad. Carlos Alberto Nunes. Versão digitalizada. Disponível em <www.cfh.ufsc.br/~wfil/teeteto.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2013.

A propósito do ensino de filosofia no ensino médio

Rafael Ferreira de Oliveira

“... Aqui estão também meus sentimentos e minhas opiniões: apresento-os como algo em que acredito e não como algo em que se deva acreditar... não tenho autoridade para ser acreditado, nem o desejo, sentindo-me demasiadamente mal instruído para instruir os outros.”

Michel de Montaigne

No que diz respeito às artes, há aqueles que não conseguem, de modo algum, manterem-se distantes por um grande período de tempo sem, a critério de exemplo, ouvir suas músicas preferidas, contemplar uma ou outra tela do seu pintor favorito, seja ele um expressionista ou um impressionista, ver a representação de uma tragédia ou uma comédia daquele dramaturgo que mais lhe agrada, ler poemas de um ou outro grande poeta e deliciar-se com a leitura de romances e contos de um determinado literato. Eu, não obstante ter grande apreço pela música e pelas artes plásticas, pertencço ao grupo daqueles que não conseguem se distanciar, ainda que não seja por muito tempo, do contato com os livros, mais precisamente, distanciar-me das leituras de romances, contos, poemas, peças de teatro, crônicas e afins, torna-se para mim um grande desafio, pois, além do prazer que tais leituras me suscita, é por meio delas que busco me educar. Ressoam sempre atuais as palavras de Monteiro Lobato a propósito do hábito de ler:

“Quem mal lê, mal ouve, mal fala, mal vê.”

Um dos grandes literatos que comumente leio, tal como

aqueles que prezam o melhor da literatura escrita em língua portuguesa, é Machado de Assis. Não o procuro somente pelo fato de ser ele o mais célebre escritor do país, quiçá um dos maiores da história da literatura universal, e sim pelo fato de que em suas obras comumente encontro elementos que me possibilitam, tendo em vista minha condição de postulante a filósofo, posicionar-me diante de alguns problemas filosóficos, sobretudo àqueles que têm em vista a existência humana. Foi no ato da leitura de um dos contos do criador de *Dom Casmurro* que encontrei, a critério de exemplo, elementos que me levaram a resposta para seguinte questão, que julgo ser um problema filosófico: *O que queremos, ou deveríamos querer, enquanto mestres de filosofia, proporcionar aos alunos do ensino médio através do ensino de filosofia?* O conto do qual vós falo chama-se *Ideias do Canário*. A fim de que eu possa apresentar a conclusão a qual cheguei com a leitura do conto Machadiano para o problema filosófico que acima fiz menção, é pertinente expor, de modo resumida, a história que tão brilhantemente nos narra o escritor carioca, ei-la: um sujeito que atendia pelo nome de Macedo, estudioso do ramo da biologia que tem por objeto o conhecimento das aves, a Ornitologia, andava em certa ocasião por uma rua quando um *tílburi à disparada* fê-lo entrar em uma *loja de belchior*³⁹. O mesmo encontrou tal loja em estado deplorável, nas palavras de Machado: *A loja era escura, atulhada das cousas velhas, tortas, rotas, enxovalhadas, enferrujadas que de ordinário se acham em tais casas, tudo naquela meia desordem própria do negócio*. Ainda que o estabelecimento somente tivesse a oferecer aos clientes coisas velhas e insólitas, tais como *panelas sem tampa, tampas sem panela, botões, sapatos, fechaduras, uma saia preta, chapéus de palha e de pelo, caixilhos, binóculos, meias casacas, um florete, um cão empalhado, um par de chinelas, luvas, vasos sem nome, dragonas, uma bolsa de veludo, dous cabides, um bodoque, um termômetro, cadeiras, um retrato litografado pelo finado Sisson* etc. ainda assim o ornitólogo Macedo encontrou algo que lhe era interessante. Em uma gaiola velha, estado no qual encontravam-se os demais objetos da loja também,

³⁹ Antigo nome dado aos brechós.

foi-lhe possível avistar um canário. De imediato compadeceu-se pelo bicho, pois achava indigno aquele ser mantido em local tão desolador: *Quem seria o dono execrável deste bichinho, que teve ânimo de se desfazer dele por alguns pares de níqueis? Ou que mão indiferente, não querendo guardar esse companheiro de dono defunto, o deu de graça a algum pequeno, que o vendeu para ir jogar uma quiniela?* Após vociferar tais palavras, algo insólito se passou com Macedo, uma vez que viu-se entrar em um efusivo diálogo com o canário. Isso mesmo, um canário falante! Macedo não pode conter-se diante de tal acontecimento, conforme podemos constatar no conto. Motivado por um espírito científico começou a investigar o bicho. Uma de suas perguntas foi exatamente esta: *Que pensas deste mundo? O que é o mundo?* O canário, através do mestre Machado de Assis, assim responde a questão: *O mundo, redarguiu o canário com certo ar de professor, o mundo é uma loja de belchior, com uma pequena gaiola de taquara, quadrilonga, pendente de um prego; o canário é senhor da gaiola que habita e da loja que o cerca. Fora daí, tudo é ilusão e mentira.* Diante disso, um canário falante que apresenta definições para questões complexas, não restou nada a Macedo a não ser adquirir e levar para casa o bicho. Em sua casa, o ornitólogo acomodou o canário em uma nova gaiola na varanda, uma vez que assim o bicho poderia contemplar, ao contrário do que acontecia na loja de belchior, o céu azul, bem como o jardim e o repuxo da residência. É mister dizer que a intenção de Macedo ao adquirir o canário baseava-se no fato de que o mesmo estava disposto a estudar o caso em sua plenitude para depois, quem sabe, *poder assombrar o século com uma descoberta extraordinária.* Suas investigações começaram por: *alfabetar a língua do canário, por estudar-lhe a estrutura, as relações com a música, os sentimentos estéticos do bicho, as suas ideias e reminiscências etc.* Em meio a tais investigações, tal como havia feito antes, o ornitólogo solicitou do canário uma nova definição para o que seja o mundo, e eis que o mesmo assim responde a questão: *O mundo, respondeu ele, é um jardim assaz largo com repuxo no meio, flores e arbustos, alguma grama, ar claro e um pouco de azul por cima; o canário, dono do mundo, habita uma gaiola vasta, branca e circular, donde mira o resto. Tudo o mais é ilusão e mentira.* Fica evidente, pelo que até aqui foi narrado,

que tal definição de mundo apresentada pelo canário falante não condiz com aquela que o mesmo antes apresentou. Todavia, apresento-lhes o final da história: eis que um dia um dos criados de Macedo, no ato de limpar e de tratar o canário, deixou-o fugir. Desnecessário é dizer o quão furioso ficou o ornitólogo com o descuido do empregado. Todas as suas expectativas de assombrar o século com uma descoberta extraordinária terminavam ali. Fez esforços para recuperar o bicho, porém todos sem sucesso. Resignado já pela perda do canário, Macedo, para sua grande surpresa, na oportunidade em que fora visitar um amigo em uma das *chácaras dos arrabaldes* travou um último contato com o bicho falante, visto que antes de jantar ele e o tal amigo encontraram o dito canário em uma das árvores do lugar. Consoante lemos nas últimas linhas do conto, o ornitólogo ainda tentou convencer o canário a voltar para aquele antigo mundo que ele habitara, a saber, *o mundo composto de um jardim e repuxo, varanda e gaiola branca e circular*. Contudo, este não era mais o mundo que o exótico pássaro conhecia e sim aquele para o qual ele deu esta última definição: *O mundo, concluiu solenemente, é um espaço infinito e azul, com o sol por cima*. Assim termina a história.

Certamente aqueles que me leem agora devem estar se questionando, sobretudo aqueles leitores mais exigentes: como, através desta curiosa, através desta história de cunho fantástico que fora contada por Machado de Assis, foi possível a este postulante a filósofo chegar a uma conclusão acerca do difícil problema que versa sobre qual seja o objetivo dos professores de filosofia ao levá-la aos alunos do ensino médio? Por mais insólito que pareça foi-me sim possível encontrar uma resposta para tal por meio deste conto, dado que julgo que há uma grande “semelhança” entre os jovens do ensino médio e o canário falante de Machado, uma vez que ambos vivem enclausurados em uma gaiola. É claro que, conforme vimos acima, o canário conseguiu escapar daquilo que lhe vetava o direito de apresentar uma definição, uma descrição mais coerente do mundo, mas e o aluno, o jovem do ensino médio, como ele escapará deste cárcere? Antes de apresentar resposta para tal problema faz-se necessário expor aqui os motivos pelo qual penso que os nossos estudantes estão,

tal como em primeiro momento esteve o pássaro falante, presos em uma gaiola.

Dominados pelo uso de dispositivos tecnológicos (televisão, computadores, celulares, *tablets*, *notebooks* e afins) os adolescentes não conseguem concentrar suas atenções para além daquelas coisas pueris e ignóbeis que lhes são diariamente oferecidas. Seja ao acompanhar diversas séries televisivas que somente lhes criam desejos, seja ao acessar diariamente redes sociais e perder longas horas diante de computadores e *tablets* com a finalidade de jogar jogos pouco ou nada educativos, nossos jovens vão pouco a pouco limitando suas visões de mundo. Em muitas circunstâncias, nada além daquilo que fora visto em um programa de televisão, que fora visto em alguma rede social e que faça referência a algum novo jogo de computador lhes interessa. É forçoso concluir, diante disso, que os jovens assim restringem sua visão de mundo e que, por conseguinte, passam a viver em uma “gaiola” de onde não é possível afirmar de modo seguro aquilo o que é o mundo e o que se passa nele. Se porventura lhes pedíssemos uma definição do que seja o mundo, tal como fez o ornitólogo Macedo com o canário, ou lhes pedíssemos resposta para a questão *o que é estar no mundo*, certamente ouviríamos respostas tão incompletas, tão insuficientes tais como aqueles que o canário apresenta em dois momentos distintos.

Sinto-me agora em condições de lhes apresentar resposta para a questão: *como eles, os adolescentes, escaparam da gaiola que lhes inviabiliza uma melhor visão de mundo?* Escaparam, pois, por meio daquelas aulas de filosofia que lhes ministrarmos! Talvez tal afirmação soe um tanto quanto presunçosa, visto que há também no currículo dos estudantes do ensino médio outras disciplinas, tais como a matemática, a física, a história, a química etc. Mas tais disciplinas são capazes de proporcionar aos alunos a fuga a qual fiz referência acima? É forçoso afirmar que não. Em contrapartida a filosofia, a matemática, a física, a história e a química, bem como as demais ciências, tomam por objeto de investigação apenas parte daquilo que é, tal como nos ensinaram os mestres Aristóteles e Hegel, e, por conseguinte, não pode se

esperar delas uma resposta que satisfaça integralmente a questão: *O que é o mundo? O que é estar no mundo?* Somente a filosofia, por sua característica *de situar-se no princípio de todas as discussões*, pode satisfatoriamente responder estas questões. O filósofo é o único mestre no ambiente escolar que possui, ou deveria ter, a capacidade de refletir e de fazer com que os educandos reflitam criticamente acerca das ciências (a matemática, a física, a história, a geografia entre outras.), das artes (pintura, literatura, escultura, música e afins) e das questões concernentes *ao mundo da vida* (discussões morais, políticas, existências etc.). É somente o professor de filosofia que pode induzir o aluno a sair daquela zona de conforto que lhes é oferecida em suas “gaiolas”, visto que é somente ele, o filósofo, que, em meio aos problemas que aborda, visa apresentar respostas mais universais possíveis sobre o que seja o mundo e o que se passa nele. Em síntese, *nosso objetivo enquanto professores de filosofia é poder proporcionar meios para que os jovens deixem aquele cárcere que hoje os faz terem uma visão limitada de mundo*. Alguns, tal como o canário do conto, saem sozinhos de suas gaiolas, porém isso não se dá com todos. Cabe a nós então, professores de filosofia, fazermos com que todos saiam!

Ao esforçar-me em responder a questão *o que queremos, ou deveríamos querer, enquanto mestres de filosofia, proporcionar aos alunos do ensino médio através do ensino de filosofia, tinha por objetivo deixar claro o propósito que me guiou durante o período de realização do estágio⁴⁰ de docência. Logrei êxito em meu objetivo? Fora possível realizar aquela árdua tarefa que acime mencionei?* Eis o que me proponho a responder agora.

O estoico Sêneca, em uma das epístolas que dirige a seu amigo e discípulo Lucílio, faz uma justíssima afirmação a respeito daquilo que é necessário ter para se poder fazer filosofia, ou mais apropriadamente, para que possamos filosofar, ei-la: É necessário ter, antes de qualquer coisa, *humildade e tranquilidade*. Apresento a afirmação do antigo preceptor do imperador Nero com a intenção

⁴⁰ O referido estágio fora realizado na Escola Estadual Leonor de Barros.

de registrar que há uma grande dificuldade envolvida no processo de ensinar filosofia no ensino médio, uma vez que se há algo que não podemos esperar dos jovens educandos daquele nível de ensino é encontrá-los todos em estado de tranquilidade. Quanto à disposição para a humildade, não vejo tantos obstáculos, pois a partir do contato que tive com os alunos posso afirmar que, em sua grande maioria, os mesmos possuem tal virtude. Contudo, em relação à tranquilidade não posso, como fora exposto, afirmar o mesmo. Nossos jovens estudantes são intranquilos! *Mas qual é a origem, qual é a causa de tal intranquilidade?* Levando-se em consideração o tempo em que estive na escola, agora na condição de professor e não mais na de aluno, eu respondo que o início desta intranquilidade se dá no fato de que muitos dos jovens do ensino médio já estão plenamente inseridos na lógica do consumo de bens. Fora possível observar que, tendo em vista este consumo, parte considerável dos alunos que hoje frequentam a escola veem-se obrigados a trabalhar. Ocupam os mais diversos postos de trabalhos possíveis: caixa de supermercado, entregadores, secretárias (os), trabalhadores da construção civil, entre outros. Consequentemente, parece-me digno de atenção o seguinte questionamento, que a mim se apresentou de modo constante no decorrer do estágio: *há a possibilidade de um jovem que trabalha seis, oito horas por dia e que já possui uma rotina e responsabilidades dignas de adultos, tais como se preocupar com o pagamento de contas no final do mês, com o desempenho produtivo na empresa em que trabalha, com o temor de perder o emprego etc. e que em boa parte do tempo está preocupado com o modo como gastará o dinheiro que receberá no final do mês estar disposto e motivado a escutar durante quarenta, ou talvez oitenta minutos, o professor de filosofia falar acerca de certos assuntos que, por mais que tentemos contextualizá-lo de acordo com a vivência dos mesmos, aos olhos deles, possuem limitada importância?* Eis um problema que julgo ser digno de reflexão! Na condição de seres intranquilos e sedentos de desejos, tal como se encontram grande parte daqueles que fazem parte da lógica do consumo de bens, creio que os educandos encontram muitas dificuldades em reconhecer o valor da filosofia e, por conseguinte, poucos são

aqueles que se sentem dispostos a praticá-la.

Julgo que um dos motivos pelos quais Sócrates tornou-se um dos maiores filósofos do mundo antigo deu-se em função de que, diante do mercado de Atenas, ele sempre asseverava: *de quantas coisas eu não preciso!* Eis aí um exemplo de homem tranquilo!

Além da intranquilidade por parte dos educandos, há outro fator que do mesmo modo dificulta o processo de ensino da filosofia no ensino médio. Uma vez mais, tal fator dificultoso tem sua origem na falta de tranquilidade. Mas quem será aquele que estará dominado pela intranquilidade desta vez? Creio que não seja tão complexo chegar à constatação de que agora o ser tranquilo em questão é o professor! Tal como fiz anteriormente, quando em discussão estava a inquietude dos educandos, é lícito fazer o seguinte questionamento: *qual é a origem, qual é a causa desta intranquilidade?* É mister dizer que, do mesmo modo que ocorre com os jovens, a intranquilidade dos professores é decorrente do fato de que eles estão plenamente inseridos na lógica do consumo de bens.

Tendo em vista a possibilidade de manter e de aumentar seu poder de consumo, o professor do nível básico de ensino trabalha de modo extenuante. Não são raros os relatos que podemos ouvir de professores que trabalham quarenta, cinquenta ou até mesmo sessenta horas semanais, fato que os leva, tal como ouvi de um professor no período em que estive na escola, a encarar cinicamente o ensino como um *processo industrial*. Ter a expectativa de encontrá-los em estado de tranquilidade no ato da docência é, se porventura não faço mau uso da palavra, algo quimérico. Penso que seja muito pertinente o seguinte questionamento: *há a possibilidade de um professor de filosofia que trabalha quarenta ou cinquenta hora semanais, que possui uma média de vinte a vinte e cinco turmas, que tem apenas quarenta minutos para expor suas aulas, que tem seu tempo de ócio drasticamente reduzido e que, o mais importante, vê-se frequentemente em estado de intranquilidade proporcionar aos alunos do ensino médio uma boa aula de filosofia?* Desconfio que não! Nestas condições o professor de filosofia, o filósofo, torna-se aquilo que em medida alguma ele poderia vir a ser, a saber, um operário.

Diante destas dificuldades que estão envolvidas no processo de ensinar filosofia no ensino médio que acima fiz menção, certamente aqueles leitores cujos espíritos são mais pessimistas do que otimistas devem estar pensando que eu de modo algum consegui realizar meu objetivo ao praticar a docência de filosofia no nível básico de ensino. Todavia, asseguro que aqueles que pensarem assim se equivocam, dado que realizei sim meu fito durante a realização do estágio: logrei êxito em, por meio da filosofia, estimular alguns alunos a deixar aquela “gaiola” que lhes impossibilitava ter uma melhor visão de mundo. *Como, porém, diante daquele desfavorável quadro que lhes expus anteriormente foi possível praticar filosofia no nível básico de ensino?* O fator determinante para que eu conseguisse cumprir com o meu objetivo foi que parte dos alunos e eu nos encontrávamos em estado de tranquilidade. Encontrar-me em estado de quietação no decorrer do estágio foi possível, sobretudo, em função de que ainda não estava e nem estou submetido à rotina e as obrigações que competem a um professor efetivo do ensino médio. Ao contrário do que é possível a grande maioria dos professores que já estão em plena atividade no ato da docência na educação básica, foi-me possível pensar e repensar cada aula que seria ministrada aos alunos. Toda aula foi uma aula e não apenas *mais uma aula*. Ademais, o fato de estar diante de um público que estava disposto a me ouvir, diante de um pequeno público que se mantinha tranquilo, proporcionou-me mais quietação para que eu pudesse desempenhar meu trabalho.

Todas as aulas foram construídas com a intenção de que os alunos, independentemente do conteúdo que seria exposto, se sentissem dispostos a participar criticamente das discussões que em sala se estabeleceria, visto que minha proposta não era tão somente ensinar filosofia, mas também incitar os alunos a reflexão. Kantianamente falando, a intenção também foi ensinar a filosofar.

Para não restringir os cursos a apenas exposições orais de minha parte, leituras, análise de textos e do livro didático, busquei alternativas para expor o conteúdo aos alunos. Quando possível, levei obras pictóricas para sala de aula com a intenção de suscitar

nos educandos, além do interesse pelas obras de arte em si mesmas, a disposição em participar dos debates. Uma destas ocasiões que pode ser pertinentemente narrada deu-se na ocasião em que, a fim de tratarmos o mito de Narciso, levei aos alunos a obra homônima do mito pintada pelo pintor *italiano* Caravaggio. Foi uma experiência deveras positiva, uma vez que, além de apresentar aos alunos uma obra de arte que muitos deles não faziam a mínima ideia que existisse, consegui por meio dela produzir nos mesmos, mesmo que em princípio de um modo contida, a disposição para pensar criticamente acerca do mito em questão. A partir desta ocasião ficou-me claro ainda que um constante diálogo com as artes será sempre conveniente aos propósitos dos professores de filosofia no ato de ensiná-la no ensino médio. Ao recorrermos a uma tela de um determinado pintor, a um conto, a algum romance, a alguma peça de teatro etc. teremos, em grande medida, certa facilidade em suscitar nos educandos uma disposição para pensar acerca dos problemas filosóficos que na medida do tempo lhes apresentarmos. Contudo, é bem verdade que, diante do pouco tempo que temos a nossa disposição para a exposição das aulas no ensino médio, tal proposta a princípio pode parecer uma tarefa árdua, pois como fazer com que os alunos leiam um romance, uma peça de teatro e afins? De fato, o professor de filosofia sozinho não conseguirá! Por isso é necessário haver, algo que não foi possível de ser constatado na escola na qual realizamos o estágio de docência, e provavelmente nas demais escolas do ensino público ocorra o mesmo, uma plena integração entre os professores. Se estes, no começo do bimestre, optarem por realizar suas respectivas aulas com base em uma determinada obra literária, por exemplo, certamente os alunos lerão algo para além daquilo que está no livro didático. Ademais, deste modo as recorrentes queixas de que os educandos não leem e de que não se interessam por literatura podem ser atenuadas. A partir deste método fica evidente que assim proporciona-se ao educando também uma formação mais ampla. Eis aqui um exemplo prático do que pode ser efetivamente feito, uma vez que para realizá-lo bastará apenas certo ânimo por parte dos docentes: no começo do

bimestre o professor de língua portuguesa, o de história, o de educação artística e o de filosofia podem se reunir e decidir que ao longo do semestre desenvolveram suas aulas baseando-se em uma comédia do dramaturgo francês Molière chamada *O Avaro*. Todos exigiram dos alunos que leiam a obra, pois um trabalhará aspectos gramaticais da língua portuguesa no texto, outro trabalhará o período histórico da modernidade tendo como ponto de partida a obra, outro convocara os alunos para representar a peça e o último usará a obra ainda para suscitar nos discentes disposição para discutir certos conceitos de ética. É muito razoável crer que os professores, a partir de tal iniciativa, conseguiram fazer com que seus alunos leiam mais e com qualidade, que farão com que seus educandos expandam seu universo cultural e, o mais importante, que ao adotar tal método de ensino eles conseguiram suscitar nos alunos uma verdadeira disposição em participar das aulas.

Na condição de mestres temos a obrigação de proporcionar aos alunos o melhor daquilo que a cultura humana já produziu, uma vez que se assim não for dificilmente eles conseguiram ter acesso a estes conteúdos, conforme ficou-me explícito no tempo em que passei na escola.

Eis que tudo aquilo que julgo ser digno de considerações quando em questão está o ensino de filosofia no ensino médio aqui fora escrito!

Referências

MONTAIGNE, Michel. *Os Ensaios, livro I*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ASSIS, Machado. *Obra Completa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar (volume II).

NIETZSCHE, Friedrich. *Escritos Sobre Educação*. São Paulo: Loyola, 2013.

O'SHEA, J. R; BORGES, M.L. *Filosofia e Literatura*. Florianópolis: Bernúncia Editora, 2010.

A filosofia e seu estranhamento

Evânia Reich

Através da Lei n. 11.684/08 que altera o artigo 36 da Lei 9.394/96 o ensino de filosofia (e também o da sociologia) passa ser disciplina obrigatória nos currículos do ensino médio. Este retorno da filosofia que havia feito parte do currículo do ensino médio até 1971, quando fora retirada pelo regime militar e substituída pela então chamada educação moral e cívica, pode ser considerado um grande avanço na educação brasileira. No entanto, todos nós sabemos que “uma andorinha não faz verão”, e neste caso, não basta apenas uma lei; outros componentes devem vir agregar, como e essencialmente a qualidade do ensino. Por isso, doravante a grande questão é como ensinar a filosofia no ensino médio? De que maneira podemos sensibilizar nossos jovens para o conhecimento filosófico?

O objetivo principal do ministério da educação é com a promoção do desenvolvimento sistemático das questões humanistas, bem como a preparação dos jovens como cidadãos que consigam refletir sobre os problemas e soluções para a nação brasileira. Segundo a declaração do então ministro da educação Fernando Haddad⁴¹ os jovens brasileiros devem ser responsáveis e preocupados ao destino do Brasil. Portanto, o ensino da filosofia segundo as diretrizes do ministério tem uma proposta não somente de ensinar a história da filosofia, mas, sobretudo proporcionar aos jovens uma reflexão, a partir dos conceitos filosóficos, sobre a vida, a ética e a política. As aulas de filosofia “não podem parar como disciplinas, devem servir para a análise de questões sociais e políticas e a construção de vivências filosóficas com a vida, ativando o pensamento e o pensamento

⁴¹Em AFINSOFIA. Disponível em <

<http://afinsophia.com/2008/06/02/filosofia-e-sociologia-no-ensino-medio-agora-e-lei/>> . Acesso em 13mai2013.

afirmando a vida” 42.

Entre alguns textos filosóficos sobre o ensino da filosofia, quer trate-se de filósofos como Nietzsche,⁴³ do século XIX, ou professores de filosofia contemporâneos como Porchat⁴⁴ e Jacques Delors⁴⁵, podemos perceber certa consonância com as expectativas do Ministério da Educação. Jacques Delors fala em seu texto “Os quatro pilares da educação”⁴⁶ sobre o papel atual da educação no mundo onde os indivíduos são submergidos por informações efêmeras. À educação cabe, segundo ele, fornecer “os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele”⁴⁷. Uma bagagem escolar cada vez mais pesada já não está mais a altura diante da exigência por um saber que possa enfrentar este mundo agitado. Não é mais suficiente, como outrora, a aquisição pura e simplesmente de uma determinada quantidade de conhecimentos. É preciso refletir a respeito da finalidade desse conhecimento. O Conhecimento pelo conhecimento, para simplesmente colocá-lo no baú do esquecimento não é mais o tipo de educação que nos convém. É preciso o aprendizado de um tipo de conhecimento que nos dê a ferramenta adequada ao contínuo aprender. Delors fala em “aprender a conhecer”⁴⁸, isto é, um tipo de aprendizado que foge da simples aquisição de *saberes codificados* e focaliza-se no domínio dos próprios instrumentos do conhecimento. Esse domínio dos instrumentos é o meio e a finalidade da vida humana. Pretende-se que cada indivíduo aprenda a compreender o mundo que o rodeia, na medida em que isto é necessário para uma vida digna. Através deste domínio dos instrumentos do conhecimento o indivíduo desenvolve a curiosidade intelectual e esta por sua vez estimula o

⁴²*Idem.*

⁴³ NIETZSCHE, II Consideração Intempestiva, p. 68-101.

⁴⁴ PEREIRA. Acesso em 13 mai. 2013.

⁴⁵ DELORS, 2003, p. 89-90

⁴⁶ DELORS, 2003, p. 89.

⁴⁷*Idem*, p. 89.

⁴⁸ *Idem*, p. 89

senso crítico e torna os indivíduos autônomos para compreender o mundo em sua volta. É somente através desta dinâmica do aprender que possamos formar indivíduos autônomos e conhecedores de seu próprio mundo. O conhecimento de uma cultura geral deve estar no centro dessa nova finalidade da educação. Contudo, o aprendizado desta cultura geral deve incluir sempre as mudanças constantes do próprio mundo em que se vive. O aumento dos saberes, diz Delors, permite compreender melhor o ambiente sob os seus diversos aspectos, e favorece o despertar da curiosidade intelectual. Não é mais possível se fechar apenas no espaço de um tipo de especialização. É necessária uma cultura geral vasta que trabalhe em profundidade determinados números de assuntos. Cada criança deve ser incitada a formação inicial que forneça instrumentos, conceitos e referências resultantes dos avanços das ciências e dos paradigmas do nosso tempo.

A partir destas primeiras ideias podemos situar a nossa reflexão sobre a prática do ensino da filosofia, e tentar encontrar uma resposta para o problema que nos aflige no ensino da filosofia; isto é, de que maneira podemos ensinar a filosofia no ensino médio? Não basta apenas ensinar as doutrinas filosóficas da história da filosofia, e ajudar os alunos a interpretar o pensamento filosófico? Devemos, igualmente, conciliar e reatualizar a história da filosofia com o contexto no qual o aluno encontra-se inserido? O que significa atualizar a história da filosofia?

Estas são questões extremamente relevantes se queremos assumir uma posição séria como professores de filosofia. Há um mês lancei um debate com a minha turma de filosofia I a fim de questioná-los a respeito da importância para eles do ensino da filosofia e solicitei uma crítica sobre a maneira como as aulas estavam sendo expostas. Alguns alunos afirmaram que esperavam que as aulas de filosofia fossem diferentes, que nelas eles pudessem debater coisas do cotidiano; outros afirmaram que não viam um interesse na disciplina, para si próprio e em geral. Por detrás da primeira afirmação parece pairar aquela ideia de que a filosofia não deveria ter conteúdo histórico ou conceitual.

Que deveríamos discutir apenas questões inerentes aos problemas cotidianos no contexto do aluno ou próximo a ele. O que os alunos parecem solicitar é um momento para poder falar de problemas que lhes afligem ou afligem à comunidade na qual eles estão inseridos.

É preciso dizer que o programa da filosofia I consiste em apresentar a história da filosofia desde a Grécia antiga até os filósofos contemporâneos percorrendo as diferentes teorias do conhecimento. Estudar a teoria do conhecimento ou a epistemologia significa conhecer as teorias que tratam sob o problema ou a possibilidade do conhecimento. O que conhecemos? Como conhecemos? Quem é o sujeito cognoscente? Em última instância, por que queremos conhecer? Devido a extensão do programa, o professor deve fazer um corte imenso para conseguir demonstrar uma coerência no seu conteúdo exposto durante o semestre. O que esses alunos me sugeriram é uma discussão de temas que fizessem parte de suas vidas. Com certeza essa é uma parte da filosofia que pode ser desenvolvida quando o aluno estiver estudando ética e política, mas como tornar o conteúdo próximo de suas realidades quando o tema é a epistemologia? As colocações de meus alunos não me surpreenderam, mas se por um lado elas me alertaram para o esforço contínuo que o professor deve fazer para realizar a sua aula de tal modo que ela possa fazer sentido ao aluno, por outro lado, paira a seguinte questão: por que o conteúdo deve necessariamente e imediatamente fazer sentido ou estar relacionado com a vida do aluno, próxima ou não tão longínqua? Por que o estranhamento não pode ser sentido, e por que ele não pode ser considerado como algo positivo na formação dos alunos? Quando Nietzsche critica em *Consideração Intempestiva*⁴⁹ a história feita no século XIX, ele não estava depreciando o ensino da história, tampouco afirmando que era necessário ignorar o passado para construir um futuro, antes afirmando que ela é importante, mas não deve nos afastar da nossa própria história. O passado e o presente têm sentido para o futuro. Para Nietzsche é

⁴⁹ NIETZSCHE, 2005, p. 68-101.

preciso aprender com o passado para realizar a desconstrução. Para desconstruir é preciso entender aquilo que se quer destruir. O passado tem seu benefício para uma época vindoura. Nietzsche pensa um tipo de educação que deve ser voltada ao futuro e que possa permitir o surgimento de um ser humano e de uma cultura que ainda não existem. Portanto, aproximando-nos do pensamento nietzschiano, podemos dizer que não se trata de descartar a história da filosofia, antes, trata-se de saber apreendê-la. O ensinamento estéril da história da filosofia aos alunos de ensino médio pode não fazer nenhum sentido, mas se fornecermos as ferramentas aos alunos para que eles consigam compreender o que uma doutrina e um conceito filosófico ainda têm a nos dizer no nosso tempo, embora eles possam ter sido escritos antes mesmo de nossa era, o estranhamento inicial pode se tornar algo esplêndido. Goethe, certa vez disse: “além disso, odeio tudo aquilo que somente me instrui sem aumentar ou estimular diretamente a minha atividade”⁵⁰. Não devemos querer apenas instruir nossos alunos, e tampouco discutir com eles mesmices do dia a dia; para tanto eles não precisam de filosofia. O que nós queremos é fornecer-lhes o contato com o estranhamento, e dar-lhes a possibilidade de ver algo que está para além da sua imediata compreensão. Certa vez terminei uma aula sobre o trágico na filosofia dos pré-socráticos com a sensação de que tinha produzido uma ruptura no pensamento linear de meus alunos. Saí da sala de aula com a sensação de que meus alunos estavam abertos ao estranhamento. Todavia, isso nem sempre acontece. Às vezes estamos apaixonados por um tema e a nossa paixão acaba contagiando os alunos, porém, outras vezes somente possuímos o conhecimento daquele assunto. Nestes momentos, sentimos o quanto é difícil o aluno enfrentar o estranhamento do conteúdo. A filosofia se torna para ele como uma disciplina cheia de conteúdos, mas sem vida. Por isso, é preciso que o aluno também tenha paciência no despertar para este aprendizado. No entanto, sabemos o quanto os alunos são inquietos e tiram conclusões precipitadas sobre uma disciplina. A

⁵⁰ NIETZSCHE, *apud* , p 68.

partir do momento em que surge uma dificuldade de compreensão, nossos alunos possuem a tendência a abandonar o aprendizado como se houvesse uma barreira intransponível entre ele e o conhecimento. Uma das minhas alunas parecia-me extremamente concentrada em minhas aulas e suspeitei que ela estivesse gostando e tendo prazer em descobrir um novo tipo de conhecimento. Na entrega de um trabalho que havia sido feito em casa a partir de um texto e de explicações, a tal aluno tirou uma nota muito ruim; então lhe perguntei por que ela havia deixado de responder as questões ou as respondeu de forma insatisfatória. A mesma respondeu-me que ela não prestava atenção na aula, que ela suspeitava que as aulas pudessem ser bem explicadas, mas que ela não se interessava por filosofia. A própria filosofia já era vista pela minha aluna como algo estranho pelo qual ela não queria fazer nenhum esforço. Provavelmente existia um estranhamento com a filosofia que a minha aluna não queria superar. Em face deste estranhamento, qual é o caminho que o professor de filosofia deve seguir? Aquele de tornar as suas aulas mais próximas da realidade do aluno? Ou aquele de ignorar o estranhamento do aluno? Nenhuma das duas posturas me parecem ser aquela que ajudará o aluno na sua formação. A prática do ensino deve nos levar a refletir cotidianamente a respeito do nosso papel como educador.

O que estamos fazendo dentro da sala de aula é ao mesmo tempo a questão mais simples e a mais difícil de ser respondida. Responder esta questão leva-nos a reflexão sobre o nível de interesse dos alunos, a qualidade do ensino e do aprendizado, a capacidade de aproveitamento dos alunos do conteúdo em direção aos questionamentos que ele será capaz de fazer no contexto no qual ele está inserido. Se todos os professores devem realizar uma autoanálise sobre a maneira como estão ensinando, o professor de filosofia tem o dever irremediável de se questionar não somente sobre a qualidade do seu ensino, mas sobre o tipo de conteúdo que pode levar os alunos à reflexão, mas também ao processo de superação ou transformação do estranhamento. No entanto, é necessário continuar na via do estranhamento para poder superá-lo, ou melhor, transformá-lo em potência ao

exercício do pensamento. É o enfrentamento deste estranhamento que possibilitará o aluno adentrar no mundo da filosofia e do pensamento. Se diante do primeiro estranhamento dos nossos alunos nós tentarmos solucionar a questão em seu lugar, nós teremos o impedido de fazer e percorrer o processo do aprendizado filosófico. Nós não podemos ensinar a filosofia como ensinamos a história. É preciso deixar uma marca de dúvida posto que filosofia não é a verdade incontestável, antes é a discussão eterna.

Todavia, para que nossos alunos consigam discutir é necessário que nós possamos percorrer o estranhamento e também a história do pensamento. É preciso que os alunos tenham conhecimento de seus antepassados. Das teorias que foram realizadas no decorrer de nossa história da humanidade. O fundamento de toda a educação, segundo Hannah Arendt⁵¹ é certa relação com o tempo. Os homens somente podem se tornar homens neste mundo comum que perpassa o seu próprio tempo. O passado lhe ensina sobre os seus antepassados, e nós como professores temos o dever de mostrar aos nossos alunos o passado e lhe confrontá-lo com o presente. A educação não pode existir sem uma continuidade, continuidade esta que advém dos nossos ensinamentos passados. A educação é aquilo que se renova a cada tempo, mas não pode perder de vista a transmissão do precedente. Cada novo aluno é uma renovação e um potencial de conhecimento, que tem o direito de adquirir e conhecer aquilo que lhe precedeu. O mundo não pode iniciar com o nascimento de cada indivíduo, senão cairíamos na loucura. Ao mesmo tempo, o indivíduo que nasce é o iniciador de uma novidade que não podemos antecipar. Sua relação com o mundo é o novo que surge, mas lhe é necessário as bases deste mundo para que seus passos consigam transformar. É neste sentido que a educação para Hannah Arendt consiste nesta dupla dimensão temporal; o tempo que precede e o tempo que está por vir. Educar consiste a dar ao educando a chance de se apropriar do mundo

⁵¹ Arendt, 1972, p. 73-74.

pessoalmente e singularmente enquanto herdeiro deste⁵². A criança ou o jovem devem tornar vivo aquilo que eles receberam de seus predecessores. “Sem passado, nem futuro nós só conheceríamos o devir eterno do mundo, (...) o ciclo biológico dos seres vivos”.⁵³ O passado é em si mesmo educativo.

Nietzsche em *Consideração Intempestiva*⁵⁴ faz uma crítica à história tal como se fazia no século XIX, mas quer também mostrar como a história pode aumentar o nosso poder de vida. Para o filósofo, as pessoas não criam a partir da educação tradicional e a história pode paralisar nossa atividade assim como aumentá-la, depende da maneira como a utilizamos e a apreendemos. No sentido amplo, a história é entendida por Nietzsche como “saber” de conhecimento. A questão que está no centro do pensamento deste filósofo neste texto é a de saber como o conhecimento pode servir à vida e quando isso não é possível. O autor diz que “temos necessidade dela para viver e para agir, não para nos afastarmos comodamente da vida e da ação e ainda menos para enfeitar uma vida egoísta e as ações desprezíveis e funestas”. A história é importante, mas não para nos afastarmos da nossa própria história. O passado e o presente têm sentido para o futuro. O passado tem seu benefício para uma época vindoura. Nietzsche pensa um tipo de educação que deve ser voltada ao futuro e que possa permitir o surgimento de um ser humano e de uma cultura que ainda não existem. Esta nova cultura somente pode surgir através da ação criativa. Criar é criação de novos saberes, sem a qual não é possível criar uma nova época. E para Nietzsche a capacidade de criar é a relação do elemento a-histórico e histórico.

É neste sentido que se torna importante refletir com Nietzsche e com Arendt em se tratando do aprendizado da história da filosofia. O ensinamento filosófico não pode permanecer estéril, sem vida aos nossos alunos, mas ele é necessário e imprescindível ao conhecimento. Abandonar a

⁵² *Idem*, p. 74.

⁵³ *Idem*, p. 74.

⁵⁴ NIETZSCHE, 2005, p. 68-101.

história da filosofia é matar o pensamento, é deixar de dar a oportunidade ao que o novo seja criado. Cabe ao professor de filosofia fazer reviver os conceitos filosóficos de tal sorte que os alunos consigam refletir em torno deles e tenham a possibilidade de pensar novos conceitos, e porque não, de criá-los. É somente desta maneira que a filosofia conseguirá desenvolver o seu papel crucial que é a de conferir a todos os alunos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino.

Nas suas palavras:

A serenidade, a boa consciência, a atividade alegre, a confiança no futuro – tudo isso depende, num indivíduo, assim como num povo, da existência de uma linha de demarcação entre o que é claro e bem visível e o que é obscuro e impenetrável, da faculdade de sentir como um poderoso instinto quando é necessário ver as coisas sob o ângulo histórico, e quando não. Este é exatamente o princípio sobre o qual o leitor é convocado a refletir: o elemento histórico e o elemento a-histórico são igualmente necessários à saúde de um indivíduo, de um povo, de uma cultura⁵⁵.

Portanto, não podemos abandonar a história da filosofia apesar do seu estranhamento sob pena de subtrairmos de nossos alunos a oportunidade de conhecer o pensamento passado que os liga ao mundo presente de suas vidas.

Referências

ARENDDT, Hannah. *La Crise de l'éducation*. Paris: Gallimard, 1972.
DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo:

⁵⁵ NIETZSCHE, II Consideração Intempestiva, p. 74.

Cortez Brasília, MEC/UNESCO, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich. *Escritos Sobre História*. Rio de Janeiro: Edições Loyala.

PORCHAT PEREIRA, Oswaldo. Ensino de filosofia na Universidade brasileira.

Em AFINSOFIA. Disponível em <
<http://afinsophia.com/2008/06/02/filosofia-e-sociologia-no-ensino-medio-agora-e-lei/>> . Acesso em 13 outubro 2013.

Bibliografia complementar

CHAUI, Marilena. Ensinar, aprender, fazer filosofia. Goiania: Revista do ICHI, 2(1), 1-10, jan/jun, 1983.

GALLO, Silvio; KOHAN, Walter Omar. *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis: Vozes, 2000.

O ensino de filosofia como pedagogia humanista

Marcela Peixe

Situações novas despertam a curiosidade, o espanto, a admiração e a dúvida. Concordamos com Sócrates, Aristóteles e Descartes, esses elementos são o ponto de partida da experiência filosófica. Nesse sentido, buscamos neste ensaio abordar minha experiência na escola de ensino médio, como professora de filosofia e também minhas inquietações no que diz respeito ao sistema educacional brasileiro. O novo está no modo de relacionamento, pois fomos convidados a desbravar esse mundo de significados na perspectiva da ação docente. Desvendar os limites e as possibilidades que existem atrás daquele muro, dentro daquela instituição de ensino a qual damos o nome de escola. Trata-se de uma tarefa desafiadora: o ensino de filosofia na formação de jovens do ensino médio. Quantas perguntas percorrem a mente até chegarmos à porta da sala de aula? Quantas sensações e percepções perpassam o nosso ser como fonte do pensar? O que enfatizar nesta elaboração da experiência realizada? Com certeza, as percepções são imensuráveis, ao mesmo tempo, de insegurança e de entusiasmo, assim como de pensamentos, de tentativas de acertos e reconhecimento de limitações, o que retrata a nossa condição humana, tanto minha quanto a dos alunos, enfim, do sistema educacional como um todo.

No decorrer da graduação recebemos subsídios necessários para realizar essa tarefa. Foram meses estudando teorias, metodologias, estratégias de ensino. Elaborando planos, estudando conteúdos, apresentado aulas aos colegas e avaliando e se auto-avaliando: discutindo, argumentando, divergindo, refletindo sobre as possibilidades de “ensinar filosofia”. Por mais que nos empenhemos na preparação, isso nos faz lembrar Husserl quando “diz que sabe o que é filosofia, ao mesmo tempo que não sabe” (Aranha; Martins, 2009, p. 19). A partir do momento em que entramos na porta da sala de aula, precisamos

pôr em prática nossos conhecimentos, mas vislumbramos muitas variáveis do mundo concreto escolar. Por isso, conduzimos a reflexão com base nas seguintes perguntas: como o ensino de filosofia pode contribuir na construção de uma pedagogia humanista? E o que podemos dizer sobre o humanismo? Qual sua contribuição para pensarmos a melhoria da educação escolar pública? O ensaio tem por objetivo refletir sobre a educação em seu sentido amplo, como formação cultural, ressaltando a importância do ensino de filosofia na escola, mais precisamente, no ensino médio.

O humanismo nasceu na Itália no século XIV, rompendo com as ideologias impostas pela igreja católica durante séculos. Nesse período renascentista, o teocentrismo (Deus como centro de tudo) é deixado de lado e surge uma nova corrente chamado antropocentrismo, ou seja, o homem no centro de tudo. O ser humano começa a ser valorizado em sua capacidade racional para propor soluções aos seus problemas. Alguns intelectuais da época iniciam um processo de discussões sobre o problema da liberdade, da justiça social e da ética. Pode-se afirmar que:

A Renascença não é apenas um movimento erudito ou literário, antes é uma nova forma de vida, nova concepção do homem e do mundo, baseada na personalidade humana livre e na realidade presente. A Renascença rompe com a visão ascética e triste da vida, característica da Idade Média, e dá lugar a uma nova concepção humana, risonha e prazenteira da experiência. (LUZURIAGA,1967, p.93).

Esse novo paradigma de conceber o mundo, que inicialmente conquistou a Europa, depois o Planeta, como construção histórica, não teve um sentido único, mas diferentes nuances interpretativas, com foco centrado na dignidade humana, como podemos observar em Heidegger (1973, p. 351): “se entende

por humanismo, de modo geral o empenho para que o homem se torne livre para sua humanidade, para nela encontrar sua dignidade, então o humanismo se distingue, em cada caso, segundo a concepção da 'liberdade' e da 'natureza' do homem".

Concebemos a educação humanista como aquela que tem por horizonte a formação integral do ser humano. Uma pedagogia centrada no estudante, com finalidade de criar condições apropriadas para aprendizagem significativas, e assim, possibilitar seu desenvolvimento físico, intelectual, emocional, moral, social, ambiental. E, no caso dos estudos filosóficos, a formação de capacidades como a autonomia de pensar e agir por conta própria, bem como a de responsabilidade pelos seus atos.

No livro *Nietzsche educador* Rosa Maria Dias apresenta, em linhas gerais, o diagnóstico do respectivo autor sobre o sistema educacional de sua época. Para esse filósofo, a formação cultural abrangente apresentava sinais de declínio na consolidação do Estado Alemão do século XIX, entre outras razões, destacamos: a tendência de ajustamento do filósofo como funcionário do Estado; uma educação aligeirada apenas para suprir as necessidades do "parque industrial": profissionais eficientes aos interesses hegemônicos. Contexto em que a formação humanista se torna algo para poucos: quem se atrevesse a tal precisava impor a si mesmo a disciplina de se manter no caminho solitário e suportar a pressão social de aderir ao "rebanho", aos privilégios e confortos da vida simples do mercado de trabalho.

Cada vez mais, abandona-se a formação humanista, em favor de uma educação voltada para as necessidades do parque industrial. Isso incentiva os indivíduos a um preparo rápido- uma profissionalização - que os torna aptos a trabalhar na "fábrica da utilidade pública" e a servir como técnicos na maquinaria do Estado. Uma formação humanista seria um luxo que os afastaria do mercado de trabalho. (DIAS, 1993, p.114).

Esse diagnóstico aponta, ainda que de forma embrionária, o que se intensificaria como crise da educação no século XX. O auge desta é a demonstração da frieza do poder de destruição em massa promovido pela eficiência do procedimento científico na Segunda Guerra Mundial, no qual o ser humano também é descartável. Apesar de toda a crítica desenvolvida por filósofos deste período, entre eles, Adorno e Horkheimer, da predominância de uma racionalidade instrumental, das suas consequência à formação, da necessidade de um resgate da formação cultural abrangente, ainda continuamos com o desafio aberto.

Atualmente, no Brasil, é consenso o empenho para que todo o jovem tenha a oportunidade de acesso e permanência na escola. Contudo, quando a instituição de ensino se restringe a preparar o aluno para passar em concursos e vestibulares, a um formalismo conteudista, a educação se torna mero meio para fins externos. A formação cultural humanista tem a finalidade em si mesma: a educação integral do ser humano. Isso é um horizonte motivador a ser seguindo, não um lugar específico a ser alcançado. E nessa busca para além dos interesses do Estado e do mercado, Nietzsche vê e considera o filósofo como “o médico da cultura”, visando encontrar neste novas possibilidades de vida.

Como filósofo-educador e “Médico da cultura”, Nietzsche repensou as questões de educação a partir das necessidades vitais (que não se resumem à sobrevivência) e não às do mercado de trabalho, criado para satisfazer as exigências do Estado e da burguesia mercantil. Adotou a vida como critério fundamental para todos os valores da educação e, com isso, destruiu as convicções que sustentavam o sistema de sua época. . (DIAS, 1993, p.114).

Ora, Nietzsche apresenta sua interpretação crítica de humanismo, pois acredita em uma educação que preza pela vida do ser humano, uma formação de cultura viva, e não conteúdos abordados mecanicamente. Fazer da escola um lugar provocador da genialidade de significados e de ensaios da criação do novo.

Paulo Freire também busca criticamente embasamento para a sua pedagogia no humanismo. Em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, apresenta a crítica de uma educação que oprime, dividindo a educação em duas classes: a dos opressores e a dos oprimidos. O conceito “educação bancária” refere-se à estruturação do ensino-aprendizagem na qual os educandos recebem passivamente conteúdos como depósitos a serem arquivados.

Na concepção que “bancária” que estamos criticando, para qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio” a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição. (FREIRE, 2005, p.67).

Em contraponto a essa exteriorização, Freire defende uma educação libertadora, que desenvolva a capacidade crítica pessoal e o pensar por si.

Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta possibilidade. Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença

nos homens. Crença no seu poder criador.
(FREIRE, 2005, p.71).

Será que na prática conseguimos desenvolver essa pedagogia humanista? De que maneira a filosofia pode contribuir com essa pedagogia que vem sendo defendida até o momento? Eram questões presentes para nós na experiência do estágio.

E o início do estágio começa com apresentação dos estagiários à comunidade escolar. Posteriormente fomos para sala de aula para observar, e conhecer melhor a instituição e os alunos. A partir das observações realizadas, conseguimos perceber algumas características específicas do grupo. Foi fundamental traçar o perfil da turma para direcionar e estruturar a metodologia e didática. Com base nesses dados conversamos e discutimos.

Assumimos uma tarefa como uma convicção definida: não apenas apresentar a história da filosofia, mas sim desenvolver algumas capacidades como argumentação, reflexão, síntese. Fazer da aula de filosofia não mais uma aula como as outras, mas para provocar o raciocínio crítico, poder de argumentação, autonomia.

Esse é um grande desafio, já que o sistema educacional atual visa uma educação enciclopédica, fragmentada e alheia ao sentido existencial do aluno. O currículo é formatador ou modelador, pois os conteúdos são definidos previamente ao qual o educando precisa se adaptar, de alguma forma, para progredir nos estudos. A tendência é a constituição de um proceder mecânico e externo a subjetivação do aprendiz. Enfim, um processo formativo apropriado para o mercado de trabalho que desenvolva apenas capacidades de submissão, flexibilidade e adaptação às rápidas mudanças tecnológicas. Obedecer a regras, ter boa comunicação, eficiência e eficácia. Uma educação tecnicista, com prioridade na qualificação da mão de obra.

Segundo Danelon (2003) “Se o trabalho é a atividade pela qual o homem se faz plenamente homem, transformando a natureza e produzindo sua própria vida, ele é a condição de realização do ser humano”. Contudo, não é essa a realidade

cotidiana de nossos estudantes que, depois da jornada de trabalho, buscam nos bancos escolares a possibilidade de outra vida. E as atividades desenvolvidas pela escola não pode ser a continuidade do trabalho repetitivo, externo, fragmentado, que anula o seu potencial criativo.

Partindo da constatação desta e de outras realidades, alguns pensadores, dentre eles o alemão Karl Marx, afirmavam que o trabalho, quando não é fator de realização humana é, ao contrário, fator de escravidão e alienação. (DANELON, 2003, p.45).

Ao priorizar a educação conteudista mecânica perdemos as possibilidades de desenvolver o potencial dos alunos, deixamos escapar a oportunidade de mudança dos mesmos e de sua própria realização como ser humano. Mas quais as possibilidades de ressignificação de mundo dos alunos e alunas nas aulas de filosofia, depois de um dia de trabalho, nos dois últimos períodos noturnos da sexta-feira? Quais os limites e possibilidades de desenvolver uma reflexão significativa neste contexto?

Esses questionamentos são fundamentais para se pensar sobre o papel do professor em sala de aula, sua metodologia e maneira que conduz suas aulas. Sempre nos preocupamos em fazer que aulas, se tornassem significativas, diferentes, interessantes que despertasse nos alunos o gosto pela filosofia. Atividades que provocassem a reflexão do sentido da sua existência, da sua condição humana, determinada e livre, da importância de lutar pelo seu projeto de vida. Como nos diz a pedagogia humanista de Paulo Freire, acreditar na capacidade do ser humano “ser mais”. Valorizar o estudante enquanto pessoa humana, por estar presente em sala de aula, depois de uma jornada de trabalho, de impor-se a disciplina, como diz Nietzsche, resistindo à pressão da aderir ao rebanho, por exemplo, de estar em casa assistindo uma telenovela ou tantas

outras propostas de uma vida simples e confortável da sociedade.

Na condição de professor estagiário e nesta perspectiva humanista, a cada aula é um momento único, com erros e acertos. Vamos relatar duas experiências nas quais foram significativas. Na introdução do tema da passagem do mito para a filosofia, fizemos uma dinâmica com os alunos sobre “a alegoria da caverna” ou “mito da caverna”, capítulo VII da obra *A república*, de Platão, com a intenção de mostrar os contornos do conceito de filosofia nesse autor, tendo como ponto de partida o sentido da visão, para pensar nosso olhar para além da mera aparência. Com as luzes apagadas, sentados de frente para a parede do fundo da sala, pés amarrados uns nos outros, em mãos, seus cadernos para que anotasse as imagens reproduzidas no foco de luz da lanterna.

A curiosidade os contagiou atentos à possibilidade de um novo acontecimento, o silêncio ecoou na sala escura. No foco de luz, as imagens eram reproduzidas e trocadas conforme a narração da alegoria. Os alunos escreveram nos cadernos as imagens que viram, numa conversa descontraída apresentaram suas respostas. Porém, muitas de suas respostas foram falhas, sua visão os enganou.

Voltamos à alegoria da caverna, explicando qual o objetivo da filosofia, como ela pode ser utilizada para nossa vida diária. Fazendo uma reflexão também sobre a alienação dos meios de comunicação e do consumismo decorrente da indústria cultural. “A palavra alienação significa, etimologicamente, torna-se estranho a si próprio. Deriva do latim *alienare*, *alienus*, que significa “que pertence a um outro”” (DANELON, 2003, p. 47)

A atividade serviu como uma provocação a reflexão, porque são adolescentes na busca de sua própria identidade, na falta de hábito de refletir acabam acreditando nas aparências propostas pela mídia. Mostrando que a filosofia tem relação com a realidade e principalmente com a vida deles.

Em outra aula, foi apresentado a eles: O cogito “Penso, logo existo” de Descartes, a presença do gênio Maligno, e a importância de duvidar sistematicamente das verdades apresentadas como naturais como um procedimento importante na construção do conhecimento filosófico. Nesta aula buscamos

apresentar o conceito histórico, quem foi Descartes, porque ele escreveu essa teoria, como pensava. Acreditamos ser importante antes ir abordar as definições de uma determinada filosofia, sensibilizá-los com o contexto histórico, saber as origens do autor, a época em que viveu seu convívio social. Seguimos com uma aula aberta aos questionamentos como um exercício da dúvida metódica. Os alunos gostaram principalmente da frase de Descartes: “É necessário que ao menos uma vez na vida você duvide, tanto quanto possível. De todas as coisas” (FILOSOFIA, 2011, p.119). Eles ficaram surpresos em buscar na dúvida a verdade, tendo em vista que estavam habituados na escola apenas a memorizar certezas para serem reproduzidas nas provas. O duvidar significa aqui, não aceitar em tudo o que nos é apresentado como verdade. Caracteriza um ser com autonomia de pensamento. Observamos a aprendizagem dos alunos nesses temas, sempre buscando saber o que pensavam sobre o assunto e se tinham algo pra compartilhar sobre. Nossa proposta foi fazer das aulas de filosofias, aulas produtivas, dinâmicas e que de fato fizessem a diferença na vida de cada um.

Resta lembrar que o ensino de filosofia para jovens representa um esforço em direção à construção de uma sociedade pluralista, tolerante e democrática. Porque o estudante de filosofia não aprimora apenas a argumentação, como se esta dependesse de um esforço solitário e individual, mas também exercita a discussão, que supõe o intercâmbio com o outro. (GALLO; KOHAN, p. 118).

No decorrer do estágio encontramos muitos alunos desanimados, sem vontade de realizar as atividades propostas. Possuem grande dificuldade de interpretação, na argumentação escrita, não conseguem articular um texto com suas ideias. Precisam sempre de algum texto referência para escrever, ou responder as perguntas.

Chegando ao final do estágio e fazendo uma avaliação tanto na “nossa aprendizagem” como estagiário quanto da aprendizagem dos alunos, é percebido um grande avanço dos envolvidos. A troca de experiências, o esforço para que os alunos desenvolvessem algumas capacidades básicas, a conscientização dos alunos sobre a vida. Agora posso responder com certeza, os questionamentos iniciais: se é possível em uma aula de filosofia, desenvolver capacidades nos alunos? Afirimo, sim! Não é o que você ensina, mas como você ensina!

O professor deveria construir um diálogo, que permita o aluno mostrar suas potencialidades e o que conseguiu aprender com suas aulas de forma eclética. Seja na escrita, na oralidade, no desenho, na música. Podemos desenvolver também as capacidades de argumentação, senso crítico, síntese, através de dinâmicas, desafios. Os adolescentes são tentados por desafios, então, apresentar a filosofia como um desafio, na busca do exercício do pensamento. Fazendo relação com as teorias, a vida prática.

Sáimos satisfeitos com a experiência na docência como professores de filosofia. Tive sim muitas falhas, dias em que as aulas não foram produtivas, diferentes das citadas acima, saí da sala de aula me questionando porque não deu certo? Pensando novas estratégias para as próximas aulas. O importante é se aperfeiçoar, buscar saídas possíveis para o problema.

Sabemos que a teoria é fundamental para uma boa prática, mas, elas precisam estar articuladas para alcançar um bom resultado. O ensino de filosofia no ensino médio pode contribuir significativamente no desenvolvimento de uma pedagogia de caráter humanista, em que o aluno se torne um ser autônomo, crítico, pensante. Saiba avaliar e discernir sobre os acontecimentos em sua volta, tendo uma postura correta e autêntica.

É óbvio que o papel da filosofia na tarefa da emancipação do homem é fundamental. O instrumento que o homem tem para projetar e implementar

as vias de sua libertação, para se inserir efetivamente nas mediações históricas reais, para instaurar a dignidade humana - o único instrumento de que dispõe, sua única ferramenta, é o conhecimento. (GALLO; KOHAN, 2000, p. 13).

Acredito ser possível desenvolver a filosofia no ensino médio, como desafio para os estudantes, despertando a curiosidade. Consegui exercitar sim, a filosofia humanista. Tive momentos surpreendentes quanto a perguntas, dúvidas... O olhar atento, a questão lançada e o desafio de responder com suas palavras o determinado assunto.

Desenvolver o pensamento reflexivo causou muita resistência entre os alunos, o que não poderia ser diferente no contexto cultural em que estamos inseridos. Não somente o resultado final, mas o percurso desenvolvido foi marcado por vários aspectos significativos, tais como a interação na turma, a atitude de problematizar as informações, o exercício de argumentar o seu ponto de vista, a melhoria do modo de manifestar o pensamento na fala e na escrita. Diante destes dados citados acima, conclui-se a pedagogia humanista é possível e muito importante no contexto escolar, provocou mudanças notórias no comportamento e atitudes dos alunos. Eles não se restringiram apenas a aprender sobre os filósofos, mas a pensar na sua própria realidade, ampliando seus horizontes, e percebendo que são autores de sua própria vida.

O estágio supervisionado foi um momento de exercitar o pensamento filosófico sobre a própria prática pedagógica desenvolvida. A partir de agora é alargar essa prática oficialmente como professora de filosofia. Com muita responsabilidade e consciência do exercício da docência.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: introdução à filosofia*. 4ª Edição. Moderna. São

Paulo. 2009.

DANELON, Márcio. **Alienação: (Des) Humanização do homem no trabalho**. In: GALLO, Sílvio. *Ética e cidadania: Caminhos da filosofia*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

DIAS, Rosa Maria. **Neitzsche Educador**. São Paulo, Editora Scipione, 1993.

FILOSOFIA O livro da. (Tradução Douglas Klin). São Paulo: Globo, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar. **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. 205p.

LUZURIAGA, Lorenzo: **História da Educação e da Pedagogia**. Tradução de Luiz Damasco Penna e J.B. Damasco Penna. 3. Ed. São Paul: Companhia Editora Nacional, 1967.

PLATÃO, **A república de Platão**. Disponível em <<http://www.portalfil.ufsc.br/republica.pdf> > Acesso em: 24 set 2015.

SARTRE, Jean Paul; HEIDEGGER, Martin. **O existencialismo é um humanismo**: A imaginação; Questão de método. São Paulo: Abril, 1973.

O ensino de filosofia como experiência formativa: limites e possibilidades

Camila Conaco

No Brasil, o momento é propício para pensar sobre a relevância do ensino de Filosofia e Sociologia, considerando o fato de que tais disciplinas retornaram recentemente ao currículo do ensino médio. Desde a reforma educacional de 1971, promovida pelo governo do regime militar (1964-1985), que se pleiteava pelo retorno destas à educação básica⁵⁶. Isso apenas ocorre depois de quatro décadas, ou seja, da formação de uma geração.

São muitas as razões que justificam o estudo sobre o ensino de filosofia na educação básica, entre elas, a escassa pesquisa brasileira e as poucas obras publicadas sobre o assunto, pois os cursos de Filosofia e Sociologia, na sua maioria, estavam organizados em bacharelados. Com o retorno destas disciplinas na base curricular do ensino médio, amplia o número de licenciaturas nestes cursos. Desse modo, também surge a necessidade de estudos sobre o sentido formativo, os conteúdos e a abordagem metodológica mais apropriada para a idade dos

⁵⁶ Neste período, a Filosofia e a Sociologia resistiram por meio de: publicações, seminários, colóquios, debates e mobilizações (Ver: HORN, 2009). Na década de 1980, essas disciplinas retornam na parte diversificada do currículo como opção de algumas escolas. Em 1996, com a promulgação da LDB nº 9394/96, garantia legalmente aos estudantes do ensino médio o acesso aos conhecimentos de filosofia e de sociologia, porém não garantia na base curricular nacional espaço como disciplinas obrigatórias. Em outubro de 2001, um projeto de Lei complementar que incluía a Filosofia como componente curricular do ensino médio foi aprovado pelo Congresso Nacional, porém vetado pelo presidente da república. Somente em 2008, com a aprovação da lei [nº 11.684, de 2 de junho, que se determinou](#): “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.”

educandos, em outras palavras, o desafio posto é a construção da identidade desses componentes curriculares no ensino médio.

Muitas perguntas surgem, entre elas: dos seus dois milênios de existência da Filosofia, o que abordar de conteúdo ou quem priorizar entre tantos pensadores que influenciaram o mundo contemporâneo? Quais os critérios a definir na escolha de um programa de estudos, por ordem cronológica, por problemas, por temas, ou por uma abordagem eclética destes aspectos? O ensino de filosofia em modo enciclopédico não seria mais uma avalanche de informações sobre o educando, entre outras neuróticas preocupações com o vestibular? Na atualidade, caberia a escola ser a fonte repassadora de informações ou a instituição promotora de experiências de sistematização significativas destas? Por outro lado, as aulas se justificariam como filosóficas se restringissem a debates de temas polêmicos, sem recorrer aos conceitos de um pensador como referência? Essas perguntas são pertinentes, mas não é possível dar conta delas nos limites deste ensaio, por isso delimitamos o tema no seu núcleo central: o problema da relação teoria e prática.

Para o filósofo Theodor Adorno (1995, p. 202), o problema da prática e de sua relação com a teoria, no contexto contemporâneo, é a “perda da experiência” e “onde a experiência é bloqueada ou simplesmente já não existe, a práxis é danificada, e por isso, ansiada, desfigurada, desesperadamente supervalorizada.” O que significa experiência formativa? Quais são seus limites e possibilidades? De que forma a crítica de Adorno pode contribuir para pensar os limites e possibilidades do ensino de filosofia no ensino médio?

Com base na crítica cultural de Adorno, formulamos a seguinte resposta provisória, a prática de ensino de filosofia deveria proporcionar a experiência formativa do educando, mas está limitada pela predominância da cultura de massa e da escola em seus moldes. Por isso, cabe a filosofia promover em seu ensino, por esforço de reconstrução de seus conceitos, na medida do possível, a crítica ao sentido da própria formação do educando, visando desbloquear os elementos subjetivos que obstruem a experiência autônoma do pensar.

A abordagem metodológica dos estudos é pautada em pesquisa bibliográfica, tensionando os conceitos filosóficos com a experiência de ensino da autora. Destacaremos os conceitos de formação e experiência, indústria cultural e semiformação. E como referência prática, quando nos referimos ao cotidiano escolar remetemos à instituição na qual a autora realizou seu estágio de prática de ensino em Filosofia⁵⁷.

A formação cultural (*Bildung*) é um conceito que Adorno utiliza para fazer a crítica ao processo educativo do tempo presente. Ele é um conceito abrangente de difícil tradução para a língua portuguesa, por isso procuraremos apresentar os seus principais contornos e sua relação com a experiência do pensar. Geralmente, a palavra *Bildung* é traduzida por cultura, mas não deve ser compreendida apenas como *Kultur* (cultura, civilização, educação como instrução...). Esta se refere mais a produção cultural da sociedade, que pode ser transmitida, repassada as novas gerações, inclusive de forma passiva, em movimento de reprodução social. A *Bildung* tem um significado de cultura como educação-formação, o que implica a experiência de apropriação ativa e autônoma da *Kultur* pelo sujeito e sociedade. A ideia de formação, ou melhor, de formar-se ou constituir-se como humano pela interação com a cultura, portanto, de uma formação cultural.

Bildung entendida como formação cultural se aproxima do conceito grego de *Paidéia* com um “significado duplo de educação-formação ou educação formadora” (Pagni; Silva, 2007, p.20). O Homem, tanto no sentido de indivíduo quanto no de espécie, não nasce pronto. Ele se forma enquanto Homem na interação simbólica com o mundo e com seus semelhantes. Essa educação do formar-se Homem, portanto, é contínua e aberta.

Kant propõe outro sentido ao conceito de cultura. Nessa ressignificação do conceito é proposto uma educação capaz de formar uma consciência moral e uma personalidade autêntica, para que isso seja alcançado, seria necessário um desenvolvimento tal que conciliasse a formação pessoal de cada

⁵⁷ Escola Estadual de Educação Básica Leonor de Barros, Florianópolis, 2013.

indivíduo com a da cultura e da ordem civil. Kant desenvolve uma ideia de *Bildung* que difere da maneira como era concebida naquela época, na qual *Bildung* era concebida como uma mera reprodução por semelhança. Nessa ressignificação, Kant coloca a *Bildung* como sendo aquela que compreende a disciplina e a instrução. Se a primeira, por um lado, é aquela que tira o homem do seu estado de selvageria, apenas para adaptá-lo a sociedade, através da razão, a instrução, ao contrário, é aquela pelo qual conseguimos a educação justamente pela aquisição da cultura que é produzida.

A alternativa Kantiana ao conceito de *Bildung* não é a única. Alguns autores pensaram tal conceito como algo que não pode ser adquirido pela educação, mas sim como “uma formação que se pautasse nem tanto em ideias absolutas e na razão, e sim, sobretudo, nas disposições do coração e do bom gosto obtidos mediante a *kultur* [...]” (GELAMO, PAGNI, 2007, p.196) Nesse sentido, a formação seria não apenas de indivíduos, como sugeria Kant, mas, da humanidade como um todo. A *Bildung* adquirida como instituição autoformadora, não se guiando apenas pela razão, mas também pelo indeterminado e pelo sentimento. *A formação cultural viria no sentido de promover uma autoformação, não somente no sentido do desenvolvimento do indivíduo, mas, da sociedade como um todo, em busca de sua emancipação, não levando em conta uma razão instrumental, mas sim, na construção de uma razão autônoma. Segundo Adorno (1995, p.69):*

[...] a formação cultural é justamente aquilo para o que não existem à disposição hábitos adequados; ela só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse, não pode ser garantida simplesmente por meio de frequência a cursos, [...]. Na verdade, ela nem ao menos corresponde ao esforço, mas sim à disposição aberta, à capacidade de se abrir a elementos do espírito,

apropriando-os de modo produtivo na consciência, em vez de se ocupar com os mesmos unicamente para aprender, conforme prescreve um clichê insuportável.

Ou seja, a formação e a experiência do pensar vão ocorrer quando o pensamento não se prender a utilidade, pois a experiência para Adorno é justamente aquilo que foge da repetição, aquilo que pode ser medido, quantificado.

Se por um lado, a escola e o professor devem dar as ferramentas necessárias para que ocorra a formação, por outro lado, a experiência formativa só ocorre quando a uma pré-disposição do indivíduo ao aprender, ou seja, deve ser uma busca espontânea, o indivíduo só vai se emancipar quando se livrar das amarras do imediatismo, do instrumentalismo, da mecanização do processo de pensar.

Nietzsche trabalhou bastante, em suas obras, sobre cultura e formação. Foi um dos primeiros filósofos a levar em conta, principalmente, na Alemanha no século XIX, a redução da formação a profissionais especialistas, teóricos, mas que não davam lugar a formação do espírito criativo e inventivo. Na verdade, ele diagnosticava, ainda de forma embrionária, o fenômeno que mais tarde Adorno e Horkheimer denominaram de indústria cultural e semiformação.

No contexto da globalização, vivemos num mundo dominado pela tecnologia, no qual temos acesso a informações em questão de segundos, com apenas um clique. Ao mesmo tempo, neste modo de ser *fast-food*, coisas e pessoas se tornam descartáveis a qualquer momento. O encantamento inicial dessa acessibilidade, a sensação de ter o mundo na palma da mão em um celular, pode se tornar um fardo insuportável: a ameaça psicológica de estar desinformado, desatualizado, de “fica para trás”, impõe uma disciplina diária, às vezes, não dando folga nem durante as refeições; além disso, como tudo passa muito rápido e muitas são as informações, o sujeito é conduzido a liberar a memória para não fixar nada por longo período, bem

como dispensar do esforço de ordenar os dados em esquemas conceituais. Esse contexto da inaptidão da experiência do pensamento, à medida que se instaurou a predominância tecnicista, essa forma de acesso a cultura não nos permite a emancipação do sujeito como ser transformador da própria realidade. Pelo contrário, a ilusória satisfação do sujeito dar-se-á, justamente, na sua subordinação a sociedade massificada e alienada, na qual contribui para tal, não lhes parecendo ter outro caminho possível.

Adorno e Horkheimer identificaram e denominaram esse fenômeno nos meados do século passado de Indústria Cultural. Com o predomínio do modelo indústria na organização social a cultura também passou a ser produzida em seus moldes. A produção de bens culturais em larga escala possibilitou o acesso às massas, o que antes era restrito a uma elite, porém não contribuiu para a emancipação dos oprimidos. Ao contrário, a indústria cultural fornece as pessoas produtos que as satisfazem de acordo com a valorização do capital. É uma formação coletiva da consciência da sociedade massificada. É fácil observar que a escola, como instituição de ensino que visa abarcar todos, também se configurou no modelo indústria para atingir as massas: salas alinhadas, as atividades e o tempo fragmentado em períodos, avaliação da produção, livro didático, o mesmo conteúdos e ritmos para todos, etc.

Para diferenciar o conceito de formação cultural abrangente (Bildung) dessa formação histórica e restrita promovida pela indústria cultural, Adorno a denominou de *semiformação*. Assim, podemos ainda falar em um sujeito, mas em um falso sujeito que constitui apenas uma peça na reprodução da sociedade que se faz vigente. Segundo Wolfgang Leo Maar (1995, p.27): “A indústria cultural tem justamente a função corruptora de criar tais “falsos” sujeitos. Estes são “verdadeiros” sujeitos, cuja sujeição portanto é voluntária. Mas, são “falsos” na medida em que são objetivamente sujeitados pela estrutura social.”

A partir do exposto acima, buscar ensinar filosofia no ensino médio, não como mera transmissão de conteúdos, mas como experiência do pensamento é uma proposta desafiadora.

Em primeiro lugar, com base na experiência do estágio realizado, é possível afirmar que a Filosofia precisa assumir uma postura pedagógica de resistência crítica ao próprio processo de educação escolar. De acordo com Adorno (1995, p 55), “a filosofia pode ser lida como sendo o potencial de resistência por meio do próprio pensamento que o indivíduo opõe à apropriação parva de conhecimentos, inclusive as chamadas filosofias profissionais”. Resistência crítica, no caso, é promover a reflexão filosófica sobre o próprio modo de ser do aluno e da turma em relação às aulas de filosofia, por exemplo, a insistência por esquemas prontos para reproduzi-los em provas ou da manifestação de desconforto ao esforço pessoal de sistematização conceitual, por meio de elaboração textual ou de debate em sala de aula.

Outro desafio a resistir criticamente é a fragmentação das disciplinas curriculares da escola. Um dos resultados dessa fragmentação do conhecimento é a perda de sentido para o aluno, a sobrecarga de atividades sobre os professores e a perda da identidade da escola enquanto projeto político-pedagógico. A filosofia potencializaria as possibilidades de promover a experiência do pensar se realizasse um trabalho articulado com professores de outros componentes do currículo do ensino médio, como por exemplo, Literatura, Sociologia, História, etc. O problema, decorrente da fragmentação das disciplinas, é que, geralmente, nas escolas não existe espaço para o planejamento coletivo. Cada professor dá a sua aula, sem muitas vezes, conversar com o professor que está ao lado, para saber de que maneira poderia trabalhar conjuntamente.

Observamos que uma aula que busca promover a experiência do pensar não depende somente da boa vontade do aluno e do professor, mas envolve um fundo cultural, que configura a estrutura da escola e do ensino. É difícil despertar no estudante o gosto e a busca amorosa pela sabedoria, empenho pessoal de autoconstrução conceitual, quando no entorno encontramos uma ambiente de aversão à aprendizagem significativa; quando tudo é mais fácil aos esquemas prévios da simplificação, da falsa sensação de acolhimento social e de uma satisfação rápida, de reduzir tudo a nota, mesmo que

momentânea. Entretanto, a mesma cultura possibilita acesso ao conhecimento que pode proporcionar a crítica e a sua ressignificação. E neste aspecto que o ensino de filosofia deve persistir enquanto tentativa de experiência do pensar.

Para finalizar, é preciso considerar que a escola não é mais o centro hegemônico das informações, pois com o espantoso desenvolvimento tecnológico dos meios de comunicação e de informações e do acesso facilitado a livros, revistas, filmes, entre outros, de alguma forma implica, beneficiando ou dificultando, a prática educativa escolar. O problema do ensino de filosofia, e da escola como um todo, não é o acesso a informação, mas o desenvolvimento da capacidade de esquematizar esses dados em conceitos, da apropriação de referencial teórico que possibilite o estudante se orientar criticamente nesse mar de informações.

Referências

- ADORNO, T. Notas marginais sobre teoria e práxis. In: _____, *Palavras e sinais – modelos críticos 2*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995, p 202-229.
- ADORNO, W. T. A filosofia e os professores. In. *Educação e Emancipação*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1995.
- GELAMO, R. P. PAGNI, P. A. Nietzsche, no limiar da educação contemporânea: crítica à cultura, formação do gênio e infância na educação filosófica. In: PAGNI, Pedro Angelo. SILVA, Divino José da (orgs.). **Introdução à Filosofia da Educação: temas contemporâneos e história**. São Paulo: Avercamp, 2007.
- HORN, Geraldo Balduino. **Ensinar filosofia**: pressupostos teóricos e metodológicos. Ijuí: Unijuí, 2009.
- MAAR, W. L. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, W. T. *Educação e Emancipação*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1995.

Posfácio

A Obrigatoriedade do ensino de Filosofia no Brasil, como muito bem foi apontado neste livro, é demasiado recente. Sancionada pelo então presidente da República em exercício José Alencar Gomes da Silva, a Lei nº 11.684/ 2008 permitiu que docentes do Ensino Médio investissem no resgate desta disciplina que tem como fundamental função não apresentar respostas prontas, mas formular pertinentes perguntas. Acreditamos, sinceramente, que todas as reflexões aqui externadas nesta obra pelos comprometidos estagiários docentes são de fundamental importância para aqueles que serão (ou já são) professores de Filosofia no Ensino Médio.

Por mais que tenhamos excelente fundamentação teórica, sólida e imprescindível formação acadêmica, é o cotidiano da labuta no chão da escola que nos dará a real noção daquilo que necessitamos desempenhar na prática docente. Neste sentido, a disciplina de Estágio Supervisionado em Filosofia, vivenciada pelos acadêmicos que expuseram suas experiências nestes ensaios que pudemos ler, leva-nos para além dos muros da Academia e nos convoca à experiência prática da realidade docente. Desta forma, dispomos de precioso material para leitura e pesquisa para futuros (ou já) professores, pois não se pode mais admitir que as inúmeras demandas exigidas por um profissional que opta por uma Licenciatura sejam esquecidas ou simplesmente ignoradas. É preciso tomar a sério as pesquisas sobre a metodologia e a prática de ensino em Filosofia, como levamos a sério as pesquisas sobre os clássicos da História da Filosofia.

Formar-se professor exige sensibilidade aos desafios pormenorizados da profissão, às nuances multifacetadas provenientes das demandas cotidianas enfrentadas no contexto escolar. Nossa profissão, a de professor, é socialmente pouco valorizada. Há uma série de adversidades no caminho: desde a

falta de comprometimento dos governos, com uma remuneração justa aos profissionais da Educação, até a costumeira falta de estrutura das escolas, excesso de carga horária e turmas, e a dificuldade encontrada para despertar o interesse dos estudantes. Para o professor de Filosofia, os desafios podem ter um volume maior, uma vez que grande parte de nosso sistema educacional ainda se estrutura num esquema de ensino caricatural, que se limita a exigir dos alunos a reprodução acrítica de respostas prontas para perguntas que eles não formularam ou talvez nem compreendam o sentido. Nada disso, no entanto, deve nos amedrontar. Há muito a ser feito, tanto na escola em seu contexto macro, quanto na própria afirmação da disciplina de Filosofia, pela qual o professor pode, através de seus micropoderes, auxiliar os alunos a ressignificarem suas vidas e suas percepções de mundo.

A conquista do respeito e a afirmação da Filosofia como disciplina curricular só se dará mediante o bom exercício docente dos profissionais que estão nas escolas. O resgate desta disciplina, como já foi enfatizado, é demasiado recente enquanto disciplina curricular obrigatória. Neste sentido, há ainda um universo a ser descoberto e debatido no que tange à questão do ensino de Filosofia no Ensino Médio. Independentemente da concepção de Filosofia que tenhamos, ou da postura didática que queiramos adotar (por exemplo: tomar a história da Filosofia como centro ou referência, usar mais ou menos o livro didático), fundamental é que o professor efetivamente ministre aulas de Filosofia. Isto significa que precisamos dizer aos nossos alunos que a Filosofia trabalha com conceitos, que o filósofo é o amigo do conceito, é o conceito em potência, como bem pontuaram Deleuze e Guattari. Implica evidenciar aos discentes que no fazer filosófico há métodos, escolas, questões que foram mais ou menos evidenciadas em diferentes períodos da história. Fazer Filosofia está para além de um mero opinionismo, e os alunos no Ensino Médio necessitam deste referencial para entenderem minimamente o caráter do saber filosófico.

Há muitos professores de Filosofia que mal acabaram de sair dos bancos da universidade e depois de alguns meses dentro

de uma escola, sendo responsáveis pela disciplina de Filosofia, mostram-se completamente descomprometidos em ministrar aulas que sejam de fato filosóficas. Optam, por preguiça, omissão ou mera incompetência, por reduzirem sua disciplina a um “bate-papo”: não planejam aulas, convictos de que, independentemente do que façam, tudo permanecerá como está.

Mais de vinte anos atuando em sala de aula como docente fazem-nos acreditar que muitas coisas podem efetivamente mudar na vida de nossos estudantes, sobretudo quando encontram diante de si professores que primaram por uma boa formação quando passaram pela universidade, que se mantiveram estudiosos (pesquisadores) ao longo de sua trajetória como professores, buscando atualizarem-me na medida de suas possibilidades. É preciso manter a altivez de espírito diante dos reveses e mazelas da profissão, e isto não se aprende nos bancos da Academia, mas na prática efetiva do exercício docente vivenciado por aqueles que carregam a Educação nas veias. Estes, na medida de suas possibilidades, mantêm o vigor necessário para ministrarem aulas de qualidade, oportunizando aos alunos o conhecimento de perspectivas acerca do mundo ainda não descobertas.

Os ensaios filosóficos que tivemos a honra de ler neste livro evidenciam que um trabalho comprometido e movido pela crença fundamental no poder da Educação pode apresentar perspectivas outras e ainda não vislumbradas pelos estudantes. Deste modo, temos a convicção de que a Filosofia pode, certamente, exercer papel não só relevante, mas indispensável no Ensino Médio. A conduta do professor é divisora de águas para o êxito ou não desta disciplina. Pensar sobre tantos aspectos que envolvem a Educação é competência inerente ao ofício docente, e sempre é válido lembrar que a Educação é um problema filosófico desde os gregos até os dias atuais. A tarefa de educar estas crianças e adolescentes (muitas delas carentes de pai ou mãe, afeto, dignidade, perspectivas frente ao mundo) que chegam às nossas salas de aula, convoca-nos à percepção de que precisamos apresentar-lhes uma Filosofia que efetivamente lhes diga algo. Perder-se em labirintos meramente conceituais, em

querelas acadêmicas, não é função da Filosofia no Ensino Médio: é preciso relacioná-la com o cotidiano e com o contexto cultural dos estudantes, sem que se perca o estatuto da Filosofia. Eis um intrincado desafio enfrentado por estes estagiários docentes que tão bem traduziram sua experiência neste livro.

Manter o estatuto da Filosofia, construir uma aula com rigor conceitual, coerência argumentativa, fazendo referência à história da Filosofia sem descuidar do mundo que nos cerca, mostrando aos alunos que é possível relacionar esta história com as questões do cotidiano, é o desafio lançado a todos nós professores. Os ensaios que pudemos apreciar neste livro nos deram uma boa mostra deste comprometimento que insistimos perenemente em buscar.

Cleber Duarte Coelho

**Educar é um ato de amor ao próximo e a si mesmo. Quem educa não apenas ensina como, permanentemente, aprende.
(Paulo Freire)**

**CONCEPÇÃO
GRUPO DE PESQUISA
FILOSOFIA, ARTE E EDUCAÇÃO
CED/UFSC**

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-93565-00-7



9 788593 565007