

# SENTIDOS DO FAZER E DA FORMAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) DE FILOSOFIA DO ENSINO MÉDIO

**CARMINATI, Celso João - UNIVALI**

**GT:** Filosofia da Educação /n.17

**Agência Financiadora:.** Não contou com financiamento

## 1. Testemunhas de sua (des) ordem interior

Para discutir sobre o ensino, a formação e a prática pedagógica do professor de Filosofia, parece ser importante retomar um importante debate proposto por Chauí (1982), que, ao dialogar sobre o papel do filósofo, o define enquanto aquele sujeito que é “testemunha de sua busca, isto é, de sua desordem interior”, e aponta a dificuldade que a cidade enfrenta diante dessa figura que provoca nos outros um secreto mal-estar porque lhes “inflige a ofensa imperdoável de fazê-los duvidar de si mesmos”. Além disso, é importante apresentar qual o tipo de relação que professores e alunos mantêm com a Filosofia. Ou então, como afirma a autora, “até que ponto, um professor e um aluno de filosofia testemunham sua desordem interior? Até que ponto a conservam? Em que condições o fazem, a partir do momento em que a filosofia se converte numa disciplina ou num corpus de conhecimento transmitidos e adquiridos no interior de uma instituição estatal”?

É sob esta perspectiva que a existência de professores e de alunos de Filosofia merece ser interrogada. É possível trabalhar filosoficamente diante de uma universidade estruturada segundo o modelo organizacional da grande empresa, isto é, tendo o rendimento como fim, a burocracia como meio e as leis de mercado como condição? É possível trabalhar filosoficamente numa escola cujas preocupações estejam voltadas para o fazer ou para o profissionalizar?

No âmbito deste debate, embora ampliado para os professores em geral, em entrevista ao jornal Folha de São Paulo, publicada 18 anos depois das reflexões acima, Chauí (1999) enfatiza com mais veemência sua análise crítica sobre alguns aspectos da vida acadêmica, em especial sobre o papel da docência:

a docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes, de preferência, ricos em ilustrações e com duplicata em CDs. O recrutamento de professores é feito sem levar em

consideração se dominam ou não o campo de conhecimentos de sua disciplina e as relações entre ela e outra afins [*sic*] – o professor é contratado ou por ser um pesquisador promissor que se dedica a algo muito especializado, ou porque, não tendo vocação para a pesquisa, aceita ser escorçado e arrojado por contratos de trabalho temporários e precários, ou melhor, “flexíveis”. A docência é pensada como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois tornam-se, [*sic*] em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis; ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores. Transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação. (Chauí, 1999, p.3)

Muitas vezes, por estarem submetidos a uma lógica de resultados, os professores se sentem aprisionados por uma racionalidade instrumental e infelizmente, para muitos, trabalhar dessa maneira é prova de honestidade moral e seriedade intelectual, mesmo que isto lhes custe a morte da arte de ensinar, do prazer de pensar, sentindo-se com a consciência tranqüila e do dever cumprido. Dessa forma, parece quase impossível que o professor de Filosofia possa ser testemunha de sua desordem interior a fim de realizar o movimento vivo que o faça pensar.

Será que a sua prática pedagógica, tanto para aquele que ensina na universidade quanto para aquele que ensina no ensino médio, não está submetida às delimitações formais definidas pelo Estado? Será que, ao invés de construir conhecimentos, esse professor não está reduzido à condição de transmissor ou veículo de reprodução da ideologia dominante? Esperamos que não, embora se saiba que muitos desses profissionais têm agido muito mais como agentes pacificadores da consciência dos alunos do que de críticos dos saberes e das formas alienantes de educação. Nesse caso, o professor ocupa o próprio lugar do saber e, necessariamente, representa a personificação do poder. Ora, isto impõe uma relação em que os alunos são forçados a disputarem entre si as credenciais que possam colocá-los na mesma condição daquela ocupada por seus professores, gerando conseqüências perversas, pois o professor deixa de ser o mediador com o conhecimento e impõe aos alunos a condição de dialogarem com ele e não com a Filosofia. Ou seja: o professor ocupa o lugar imaginário da Filosofia. Temos, como decorrência dessa relação, atitudes autoritárias e conflituosas entre ambos. Nesse sentido, a atividade filosófica desses professores está voltada muito mais para uma tentativa de levar os alunos a atingirem a erudição do que a serem testemunhas de sua desordem interior.

Esse debate naturalmente nos faz pensar nas relações desse profissional e as regras funcionais de carreira, muitas vezes implícitas nos currículos, ou em normativas para o ensino. Porém, sabe-se que nem todos os professores de Filosofia são “funcionários do Estado” e percebe-se que existe uma contraposição entre o professor proposto pelo Estado e o

professor de Filosofia em descompasso com as suas exigências pedagógicas. Aliás, as relações de muitos filósofos com as instâncias estatais têm sido conflituosas: “a morte de Sócrates, a condenação de Giordano Bruno, a clandestinidade de Espinosa, o exílio de Descartes, a censura da Enciclopédia, a expulsão de Nietzsche” (Chauí, 1982, p. 01) são marcas desse conflito que se aguçam quando fazer Filosofia é algo determinado pelo próprio Estado.

Em nível jurídico, os professores em geral ocupam uma função pública, pois são profissionais autorizados a avaliar e a emitir juízos, construir conhecimentos, que resultarão em títulos de estudos com validade legal, distribuindo assim as credenciais educativas que cada graduado fará uso no mercado de trabalho. Ao exercitar essa postura pública que lhe é atribuída, é exigida a consciência social de seu papel e que esta se fundamente numa ética profissional, crítica e comprometida com o repensar dos valores de nossa sociedade.

Na atuação específica do professor de Filosofia, percebe-se que uma de suas dificuldades práticas, decorrentes de sua formação disciplinar, é a de relacionar-se ou dialogar com os diferentes aspectos da cultura e com as demais áreas do saber, que se apresentam isoladas e impermeáveis a esta relação. Atribui-se tanto à Filosofia, quanto aos seus professores, um caráter de portadores do “estandarte relacional” entre as áreas do saber. Mas, com o processo geral de especialização do conhecimento das Ciências, a Filosofia também se transformou em uma disciplina especializada, perdendo sua dimensão de integradora com os demais saberes. O lugar dos conhecimentos está tão dominado pelas Ciências especiais, que a Filosofia e as Ciências Humanas são elas próprias fragmentadas e compartimentadas. Sendo assim, o desafio presente é o da religação dos saberes “oriundos das Ciências Naturais, a fim de situar a condição humana no mundo, dos conhecimentos derivados das ciências humanas para colocar em evidência a multidimensionalidade e a complexidade humanas, bem como integrar (na educação do futuro) a contribuição inestimável das humanidades, não somente a filosofia e a história, mas também a literatura, a poesia, as artes...” (Morin, 2002, p. 48).

Mesmo que a religação não seja possível em todas as áreas, devido à compartimentalização dos conhecimentos, percebe-se que a complexidade dos problemas exige ações cada vez mais integradas. Contudo, muitos filósofos têm, aos poucos, abandonado, em suas pesquisas e estudos, a dimensão de totalidade que é própria da Filosofia, transformando-a num conjunto de regras particulares e assim definindo um estatuto epistemológico que tem se adequado aos princípios técnico-científicos. Com isso, a Filosofia

tem tido seu lugar diminuído enquanto centralidade frente aos demais saberes e também quanto a sua legitimação pedagógica.

A perda de vista da totalidade leva o professor a enfatizar mais aquilo que pode ser considerado como detalhe no processo de ensino. A particularidade passa a conduzir os objetivos do ensino, dificultando a abstração e a compreensão das relações dos objetos em estudo, correndo o risco de produzir uma visão reduzida do mesmo. Ou, como nos diz Castanho,

quando o indivíduo se atém ao detalhe deixa de ver o todo, as vinculações globais e estruturais. As formas desviam a atenção dos conteúdos, a ênfase sobre os heróis desvia a atenção do processo histórico. Produz-se uma visão compartimentalizada da realidade, não há interação entre as partes, uma está desconectada da outra. Subjacente a esta maneira de ver a sociedade fragmentariamente, a esse fenômeno de castração da capacidade de pensar em termos de estruturas, está a concepção acumulativa do conhecimento, a concepção de que aprender significa absorver informações e não proceder à análise ou relacioná-las umas com as outras. (Castanho, 1989, p. 21)

Dessa forma, a realidade passa a ser reproduzida de maneira fragmentada, sem haver correlação entre as partes e o todo que a compõe. O indivíduo perde a capacidade de pensar e analisar em termos estruturais aquilo que ocorre ao seu redor. Assim, os professores que não estabelecem relações entre a Filosofia, a arte, a Ciência, e os aspectos sociais, pouco criam, provocando uma deformação da curiosidade natural do educando, formando um sujeito que pouco se interessa pela realidade social. A dificuldade, porém, é formar um professor que esteja preocupado com as várias dimensões da vida social, pois “o conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentidos” (Morin, 2002, p. 36).

Embora se saiba que a presença obrigatória da Filosofia no ensino médio é ainda incerta, na prática, porém, ela se encontra presente em muitas escolas. “A problemática atual, porém, é ainda mais sutil, já que não se trata do ser ou não ser optativa, uma vez que a nova legislação insere a filosofia no *núcleo comum* do currículo, ao contrário da legislação anterior (leis n. 5.692/71 e 7.044/82), que deslocou a Filosofia para a parte diversificada do currículo. O problema agora consiste no caráter *ambíguo e contraditório* da lei” (Alves, 2002, p. 101-2). Desse modo, o desafio é maior e espera-se que os professores sejam capazes de tomá-la enquanto oposição à heteronomia dos demais saberes disciplinares, pois a sua presença nesse grau de ensino pode ser considerada importante para a formação dos alunos, a fim de que esses desenvolvam o pensamento reflexivo, criativo e crítico. “A diferença fundamental que

existe entre as outras disciplinas do núcleo comum do currículo e a filosofia consiste na forma de abordagem do enfoque filosófico, que reside no tratamento específico, pontuado, global e radical, no sentido de ir às raízes da questão, e que as outras áreas às vezes apenas o fazem de modo geral ou superficialmente” (Saviani, *apud* Alves, 2002, p.120).

Sabe-se que muitos textos e documentos oficiais reportam-se a tão decantada função crítica da Filosofia, na maioria das vezes entendida como espírito lógico, em oposição ao pensamento mecânico. Certamente, fazer a crítica a outras áreas do conhecimento, e também sobre si mesma, não é um privilégio da Filosofia, mas, sem dúvida, é uma das suas tarefas específicas. Gramsci (1989) nos auxilia a compreender melhor o sentido da crítica que procuramos agregar à formação do professor. Para ele, “a verdadeira crítica é aquela mediante a qual o intelectual destrói em si mesmo a velha concepção de mundo”. Ela começa primeiramente por uma elaboração individual sobre a condição do existir, isto é, parte de um “conhece-te a ti mesmo”.

A prática pedagógica do professor de Filosofia deve ser o *locus* onde o aluno possa sentir-se protagonista no processo de construção do conhecimento e de construção da cidadania. O mesmo deve ser levado a tomar consciência e a refletir sobre as verdades já estabelecidas, fazendo falar o silêncio que se mantém contido em muitos discursos. Eis, então, o desafio que se coloca para o professor: o trabalho com gêneses, isto é, com a busca e compreensão da origem das experiências humanas e do sentido que essas experiências têm a partir de si próprias e para toda a coletividade.

Ao pensar a formação inicial do professor de Filosofia enquanto formador de formadores, e o papel deste enquanto formador dos alunos da escola de ensino médio, deve-se ter claros os ideais de homem, escola e de sociedade que se quer construir. Isto implica a tarefa de pensar a nossa condição humana e questionar nossa posição no mundo: “‘Quem somos’ é inseparável de ‘Onde estamos?’, ‘De onde viemos’, ‘Para onde vamos’” (Morin, 2002, p. 47). Neste sentido, Morin nos adverte: “é impossível conceber a unidade complexa do ser humano pelo pensamento disjuntivo, que concebe nossa humanidade de maneira insular, fora do cosmos que a rodeia, da matéria física e do espírito do qual somos constituídos, bem como pelo pensamento redutor, que restringe a unidade humana a um substrato puramente anatômico” (Ibid., p. 48).

A inter-relação entre Filosofia, Ciências Humanas e Pedagogia na formação do professor representa uma alternativa para repensar os pressupostos teóricos e a própria estrutura dos currículos dos cursos de licenciatura, propiciando àqueles que queiram se

dedicar ao ensino da escola média maiores oportunidades de estudos em disciplinas chamadas pedagógicas e humanidades. Entretanto, não basta que se faça uma oferta pública dessas áreas de conhecimento em disciplinas optativas. A dinâmica, os projetos e as práticas pedagógicas daqueles que fazem a formação devem primeiramente ser uma demonstração dessa inter-relação. Por isso, ensinar é uma atividade humanística, tanto em Filosofia, quanto em qualquer outra disciplina do currículo, e o seu desafio didático é sempre o de transformar uma realidade complexa e contraditória em um processo significativo, mediante a construção de contextos adequados à interpretação e compreensão das dinâmicas inerentes a essa própria tarefa.

O sentido que Platão atribuiu à Alegoria da Caverna talvez possa nos ajudar a compreender melhor a relação entre a Filosofia e a Pedagogia, na medida em que descreve o filósofo como alguém capaz de superar as trevas da vida comum e procurar a contemplação da verdadeira essência das coisas. Além disso, pode-se dizer que a relação dos conteúdos de Filosofia, das Ciências Humanas e da Pedagogia se faz necessária no sentido de construir as bases para o pensamento e à pesquisa filosófica, capaz de lançar luzes sobre as contradições humanas e sociais, que nós, homens históricos vivenciando esta realidade, possuímos hoje.

Cabe ao filósofo-pedagogo realizar a crítica dos reducionismos e especialidades que a ciência, entre nós, construiu sobre si mesma e, desta forma, procurar resgatar o todo a partir de uma apreensão filosófica da realidade. Segundo Costa (1995, p. 67), “os filósofos estão profundamente associados ao surgimento da pedagogia, uma vez que esta é decorrente de uma reflexão sobre a *Paidéia*, fazendo com que as questões filosóficas que tentam explicar racionalmente o mundo sejam as mesmas que são tratadas com os discípulos, os cidadãos da polis, que precisam preparar-se para a vida política”.

Por isso, pode-se atribuir à Filosofia o lugar de uma das mais expressivas formas da cultura humana, tanto como possibilidade de superação da formação técnica do professor, quanto a superação da condição alienada dos saberes dogmáticos. Certamente, a consciência filosófica que via de regra se exige daqueles que fazem um curso nesta área não se elucida naturalmente, mas através do estudo da cultura humana, a compreensão da história e dos problemas filosóficos que se confundem com a própria história deste saber.

Enfim, um aspecto importante que distingue um professor de Filosofia e um técnico de outra área do conhecimento não está apenas na técnica de sua produção, mas no caráter unívoco da relação entre os sentidos do conhecimento enquanto símbolos produzidos e dos seus respectivos significados. Assim, os conhecimentos disciplinares dos cursos de

licenciatura devem levar em consideração os diferentes processos sociais e culturais, a fim de que os futuros formadores possam desenvolver com habilidade os conhecimentos e dinâmicas de ensino e aprendizagem nas escolas de ensino médio.

## **2. Formar, ensinar e aprender Filosofia**

Ao discutirmos a especificidade e o campo de ação do professor de Filosofia, acreditamos ser possível tomarmos como ponto de partida a definição do ensino como educação, pois comporta dois aspectos importantes: o primeiro é a dissensão entre ensino e pesquisa e, o segundo, a identidade entre ensino e Pedagogia. Ligada ao primeiro aspecto, geralmente encontra-se a caracterização da escola como lugar de repetição em detrimento da inovação e, no tocante ao segundo, encontra-se a caracterização do professor como filósofo-pedagogo. “O professor precisa proceder como filósofo, sua atividade deverá ser o exercício público da Filosofia. Em sala de aula, ele tem de se apresentar como filósofo, isto é, o modo e o exercício de pensamento tem de ser filosóficos” (Horn, 2000, p. 199). Além disso, o aspecto importante da pesquisa se deve ao fato de que ela é a ligação entre a teoria e a prática.

Parte-se para a prática com fundamento em uma teoria que, naturalmente, inclui princípios metodológicos que contemplam uma prática. Mas um princípio básico das teorias de conhecimento nos diz que as teorias são resultado das práticas. Portanto, a prática resultante da pesquisa modificará ou aprimorará a teoria da partida. E assim modificada ou aprimorada, essa teoria criará necessidade e dará condições de mais pesquisa, com maiores detalhes e profundidade, o que influenciará a teoria e a prática. (D'Ambrósio, 1996, p. 43)

Tanto o ensino quanto a pesquisa comportam um conjunto de explicitações, bem conhecidas da prática docente, quais sejam a elaboração dos programas de aula, as formas de avaliação com provas e trabalhos, os livros didáticos e as relações entre a escola e a família. O planejamento de novas atividades requer que se coloque em destaque um conjunto de ações e que estas estejam voltadas para o objetivo central que é a aprendizagem.

Como decorrência disso, parece fundamental pensar as práticas pedagógicas dos professores que lecionam Filosofia no ensino médio enquanto laboratório. Pensar um laboratório de Filosofia significa exercitar os fundamentos das teorias filosóficas através de práticas dialógicas e investigativas do grupo. Trata-se, então, de repensar a formação filosófica e pedagógica dos professores – de perfil disciplinar - no sentido de transformá-las em um projeto que possa fazer e exercitar novas práticas educativas onde a Filosofia se

constitui e é constituinte. Além disso, sabe-se que aprender os conceitos filosóficos significa exercitar e desenvolver as habilidades do pensar, todavia, estas não podem ser desenvolvidas sem que possamos ao menos elaborar algumas perguntas que dizem respeito aos seus fundamentos. O que é afinal a Filosofia? Quem é o professor de Filosofia? Como são de fato as práticas filosóficas? E qual é, de fato, o seu estatuto epistemológico?, podem ser um ponto de partida nesse inventário teórico.

Têm contribuído muito para esta discussão as reflexões elaboradas por Hegel, quando ele foi professor de Filosofia, tanto na universidade quanto no ginásio. Dessa experiência, Hegel escreveu vários informes e anotações sobre o ensino desta disciplina, opondo-se fortemente à dissociação entre a pesquisa e o seu ensino, entre ensinar Filosofia e aprender a filosofar:

por lo pronto, cuando se llega a conocer una ciudad y se pasa después a un río, a otra ciudad, etc., se aprende, en todo caso, con tal motivo a viajar, y no sólo se aprende sino que se viaja realmente. Así, cuando se conoce el contenido de la filosofía, no sólo se aprende el filosofar, sino que ya se filosofa realmente. Asimismo el fin de aprender a viajar constituiría él mismo en conocer aquellas ciudades, etc.; el contenido. (Hegel, 1991, p.139)

A proposição de Hegel a respeito da dicotomia que comumente se estabelece entre o ensinar e o aprender é explícita, mas não categórica. Além disso, ele proclama o estudo da Filosofia enquanto autêntico fundamento de toda formação teórica e prática, enquanto sabedoria do mundo, na medida em que se ocupa efetivamente de assuntos terrenos, finitos, tanto em relação à natureza quanto em relação ao homem. Do mesmo modo, aprofundando um pouco mais sua proposição, percebemos que “el estudio de la filosofía es un obrar propio, es asimismo un aprendizaje – el aprendizaje de una ciencia configurada, *ya existente*. Esta constituye un tesoro que consta de un contenido adquirido, dispuesto, formado; este bien heredado existente debe ser adquirido por el individuo, es decir, debe ser aprendido” (Ibid., p.141).

Um aspecto relevante de sua definição é que a Filosofia poderia ser ensinada e aprendida como qualquer outra ciência e desde cedo ele se opôs à dissociação entre aprender a filosofar e aprender Filosofia. O aluno que a aprende, aprende a filosofar, e, na medida em que se esforça pessoalmente, se apropria do conteúdo racional da realidade. Contudo, há discordâncias sobre o modo de ensino desta disciplina. Vejamos os argumentos a seguir:

como não acredito que a filosofia deva ser concebida e ensinada como uma disciplina, a mesmo título que a física ou a geografia, por exemplo, postulo uma verdadeira reformulação de seu *ensino* em nossas universidades. Encontra-se hoje pulverizado em microestudos ditos “monográficos” de textos ou de autores, sem articulação, praticamente informativo, sem visão de conjunto, despreocupado com a *formação* dos futuros *docentes e pesquisadores*. Ademais, dominado por uma visão bastante mercantil, não de vender créditos acadêmicos, pois são ofertados gratuitamente (nas universidades públicas), sofre os efeitos perniciosos do monstro administrativo que o confina nessas espécies de repartições denominadas “departamentos”, praticamente sem portas nem janelas, sem nenhum *espírito* inovador ou interdisciplinar capaz de fermentar e dinamizar suas atividades pedagógicas de ensino e metodologias de pesquisa. (Japiassú, 1997, p. 75)

Nessa trajetória, vale destacar que Hegel não substituiu a Filosofia e o filosofar por textos de Filosofia, mas diferenciou as concepções filosóficas e a sua história. Neste âmbito,

conhecemos não apenas *o que* pensaram os filósofos e por que pensaram determinada coisa e não outra, mas também, *como* pensaram. Deste modo, entendemos o que é filosofia e aprendemos a filosofar aos poucos, à medida que entramos em contato com as diferentes perspectivas filosóficas existentes, percorrendo os textos dos filósofos, acompanhando seu raciocínio, com rigor e disciplina, ou seja, filosofando. (Alves, 2002, p. 126)

É claro que se produz Filosofia em qualquer área do conhecimento, mas esta deve se basear na produção que tenha por base um trabalho sério de reflexão, da construção do discurso coerente, da procura da unidade do diverso, da superação de contradições, enfim, onde a observação, a medida, a experimentação, a descoberta e justificativa não permitem explicações apenas lógicas.

Percebe-se uma contradição muito grande, tanto na universidade quanto nas escolas de ensino médio, entre os conteúdos que são repassados, e assim considerados ensinados, e o resultado final, que não necessariamente resulta em aprendizagens significativas. Em virtude do

não ensinar filosofia e sim do aprender a filosofar, muitos programas de filosofia acabam reunindo uma diversidade de textos, cuja abordagem, não obstante a melhor dedicação do professor, só pode ser algo superficial, quase sempre aborrecido para o estudante, frustrante para o professor e questionável do ponto de vista pedagógico, quanto a seus resultados educacionais (Carminati, 1997, p.160).

O desafio presente é o de evitar a separação entre “ensinar Filosofia” e “aprender a filosofar”, pois, ao tomar em consideração apenas um desses aspectos, poderemos incorrer no risco, de um lado, de minimizar a importância do conteúdo e o papel do professor, e, de outro, sobrepor métodos e técnicas de ensino como respostas aos desafios da sala de aula.

Entretanto, não se trata de menosprezar um aspecto em detrimento do outro, mas que tanto o aluno que estuda na universidade, quanto aquele do ensino médio possam ser levados a aprender a filosofar mediante o estudo da própria Filosofia.

Contudo, não devemos nos iludir com o adágio “não se aprende Filosofia”. Isto pode nos levar a um comodismo ou a uma descaracterização da disciplina. Embora a capacidade de reflexão seja ampliada com a aplicação de procedimentos metodológicos, o que a Filosofia tem de diferente das outras disciplinas “é que o ato de ensiná-la se confunde com a transmissão do estilo reflexivo, e o ensino da filosofia somente logrará algum êxito na medida em que tal estilo for efetivamente transmitido” (Silva, 1992, p. 163). Este percurso não pode ser ensinado formalmente, mas pode ser suficientemente ilustrado quando o professor e os alunos refazem o percurso da interrogação filosófica e identificam a maneira peculiar pela qual esta disciplina constrói suas questões e suas respostas. Contudo, é fundamental que o professor assuma uma postura concreta sobre a Filosofia como disciplina de ensino. Não se pode pretender uma Filosofia neutra. Não se pode prescindir da reflexão filosófica, pois seria negar a própria especificidade do saber filosófico e as contribuições que este pode dar à prática pedagógica. Neste sentido,

penso que se não podemos prescindir da reflexão, tampouco podemos, nas condições do atual ensino brasileiro – seja público ou privado e em qualquer de seus níveis – relegar a necessária fundamentação a um segundo plano. A Filosofia apresenta, sim, um sólido terreno sobre o qual se constrói toda e qualquer ação pedagógica, referenciada numa concepção de homem, numa concepção de conhecimento e numa concepção política. Negar a consciência desta realidade é negar a possibilidade de qualquer reflexão filosófica sobre o fenômeno educacional. (Gallo, 1996, p. 110)

Outro aspecto a ser acrescido é que, num programa de ensino e os conteúdos escolhidos, não se pode esquecer que a leitura filosófica retém o essencial da atividade filosófica. Ou então, como nos alerta Favaretto (1995, p. 80):

é preciso acentuar, entretanto, que uma leitura não é filosófica apenas porque os textos são filosóficos; pode-se ler textos filosóficos sem filosofar e ler textos artísticos, políticos, jornalísticos, etc, filosoficamente. A leitura filosófica não se esgota na simples aplicação de metodologias de leitura; ela é um exercício de escuta [...] Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem ‘façam comigo’ e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo.

É fundamental termos claro que não são a disciplina, as metodologias ou os textos de Filosofia que garantem a “atitude do filosofar”. Neste sentido, torna-se importante ouvirmos aquilo que Dantas (2002, p. 61) afirma:

a filosofia não é apenas mais uma disciplina a ser ensinada e aprendida, mas que nela se define, se pratica e se põe em jogo a essência e a própria natureza de ensinar e aprender – ao menos na medida em que entendemos a natureza do processo educativo e a prática de ensinar e aprender, tal como a entendeu Paulo Freire, não como simples transferência de conteúdos, ou mera aquisição de habilidades específicas, sejam elas técnicas, comportamentais ou cognitivas, mas na verdade como toda uma prática, todo um processo essencialmente emancipatório de educação, de formação de homens e mulheres efetivamente capazes de pensar, questionar e elucidar dialogicamente as condições de realização de suas vidas, de sua própria história, do próprio mundo em que existem.

Este filosofar deve se colocar numa perspectiva que evite o dogmatismo presente na cultura em geral. Como se sabe, muitas são as possibilidades, muitos são os pontos de vista filosóficos sobre um mesmo objeto em estudo, e isto tem colocado o professor diante de situações muito diversas. Isto revela o problema da Filosofia enquanto uma disciplina. Além disso, há outro aspecto importante a ser evidenciado, que são as perguntas sobre “o que” e “como” se conhece através da Filosofia, uma vez que lhe é próprio a busca e compreensão da totalidade do ser social. Nesta busca, não é o *status* de “filósofo” que garante o procedimento rigoroso e amplo, mas sua postura e rigor na busca e na pesquisa filosófica.

Este aspecto nos remete ao debate sobre os recursos metodológicos para a formação dos alunos de ensino médio, em específico aqueles que se propõem a realizar o *detour* na busca clara de objetivar a sua curiosidade. Por isso, recomenda-se aos professores não propalar um sincretismo doutrinal que habita a superfície dos problemas ou das perguntas filosóficas, ou, muito pior, que conduza os alunos a confundir os problemas filosóficos com os problemas dos filósofos.

Quando professor e aluno se encontram mediados pelo debate, parece inevitável, no processo de iniciação ao filosofar das novas gerações, que se escape dessa tarefa. Neste sentido, parece importante sugerir que, através do laboratório de Filosofia, como havíamos citado anteriormente, se possa de fato encontrar os elementos necessários a este “aprender” e ao “filosofar”, específicos da disciplina, e que possibilite formar com profundidade os diversos aspectos que conduzem ao exercício da atividade filosófica e de sua abertura em direção aos novos conhecimentos.

De fato, toda filosofia nasce e vive da urgência, do vigor e da necessidade, da liberdade, radicalidade e envergadura das questões que ela é capaz de acolher, formular e desenvolver – e é neste sentido que aprender a filosofar é, antes de tudo, aprender a escutar, e portanto a perguntar e a acolher, em toda sua radicalidade, em toda sua envergadura, o caráter problemático e essencialmente enigmático de tudo o que nos interpela sempre que nos dispomos, sempre que nos abrimos à escuta de tudo o que se põe em jogo em todas as questões que nos coloca nossa própria existência, nossa própria experiência, nossa própria consciência do mundo em que vivemos e pensamos. (Dantas, 2002, p. 65)

### 3. Considerações finais

Para além do problema do “ensinar Filosofia” e “aprender a filosofar”, acreditamos que o professor encontra-se diante de exigências transversais e específicas da prática filosófica. Por isso, pensamos que o ensino desta disciplina não seja realizado como doutrina e sim como atividade do pensamento e que o mesmo não seja considerado como uma prática estranha dos diversos aspectos da vida dos alunos e, sim, enquanto uma prática que envolve a pessoa em sua totalidade existencial e social.

O desafio é evitar que a Filosofia acabe sendo somente uma teoria ou um discurso sobre qualquer coisa, mediante o qual não se toma contato com a vida e os problemas concretos das pessoas, transformando-a numa experiência significativa, através de metodologias e conteúdos que conduzam à reflexão e, ao final de seu exercício, com o objetivo de ajudar a esclarecer um pouco mais sobre os distintos e contraditórios aspectos do conhecimento e da sociedade. Isto certamente poderá conduzir os alunos a uma maior consciência da própria visão de mundo, assim como das próprias relações com os outros e com a totalidade social.

Por isso, não podemos definir o professor de Filosofia como alguém que simplesmente realiza discursos e produz teorias, mas enquanto alguém que toma consciência de si mesmo e dos outros, do seu ser e estar no mundo, de alguém que conduz, primeiro, a sua vida filosoficamente. Neste sentido, reafirmamos o papel do professor como alguém que é também testemunha de sua desordem interior, a fim de que possa ser testemunha de sua busca. Ou seja, de se pensar no mundo de hoje. Neste sentido, de acordo com Japiassú (1997, p. 77), “postulo ainda que devam ser mudados os *conteúdos, a pedagogia e as finalidades* desse ensino. Creio que toda a formação dos futuros *docentes e pesquisadores* deveria ser revista”.

Retomando aqui a pergunta feita anteriormente, destacamos que quando se fala em ensinar sempre se pressupõe o processo de transmitir alguma coisa (*di fare um segno* – fazer

um sinal - como se diz em italiano), uma vez que não podemos deixar de construir e transmitir as marcas dos conhecimentos universalmente acumulados. Contudo, o desafio está posto: não ensinar Filosofia, no sentido de repasse de doutrinas filosóficas, mas criar processos e dinâmicas mediante as quais se criam novos processos, ou seja, filosofar propriamente.

#### 4. Referências

ALVES, Dalton José. **A filosofia no ensino médio**. São Paulo: Fapesp/Autores Associados, 2002.

CARMINATI, Celso João. **O Ensino de Filosofia no II grau**: do seu afastamento ao movimento pela sua reintrodução (A Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas – SEAF). 1997. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação – UFSC, Florianópolis.

CASTANHO, Maria Eugênia L. M. A didática no ensino da Filosofia no 2º grau. In: **Filosofia no 2º grau**. Revista Reflexão. Nº 43, PUCCAMP/SCP, 1989.

CHAUÍ, Marilena. A universidade Operacional. (In) **Folha de São Paulo**. Caderno Mais. 09/05/99.

------. Ensinar, Aprender, Fazer Filosofia. In: **Revista do ICHL**. Goiânia, 2 (1) 1-10, jan/jun. 1982, mimeo.

COSTA, Marisa C. V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Um embasamento filosófico para as Licenciaturas. In: BICUDO, Maria A. V.; SILVA JUNIOR, Celestino A. da. **Formação do Educador**. São Paulo: Unesp, 1996, vol 2.

DANTAS, Rodrigo. Filosofia, educação e história. In: KOHAN, Walter. (Org). **Ensino de Filosofia: Perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FAVARETTO, Celso F. Notas sobre ensino de Filosofia. In: Arantes, Paulo E. *et alii*. **A Filosofia e seu ensino**. São Paulo: Vozes/Educ, 1995, pp 77-85.

GALLO, Sílvio. A Filosofia e a Formação do Educador: os desafios da modernidade. In: BICUDO, Maria A. V.; SILVA JUNIOR, Celestino A. da. **Formação do Educador**. São Paulo: Unesp, 1996, vol 2.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HEGEL, Georg W. Friedrich. **Escritos Pedagógicos**. México: Fondo de Cultura Econômica, 1991.

HORN, Geraldo Balduino. Filosofia no Ensino Médio. In: Kuenzer, Acácia. (Org.). **Ensino Médio**. Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

JAPIASSÚ, Hilton. **Um desafio à Filosofia**. Pensar-se nos dias de hoje. São Paulo: Letras & Letras, 1997.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo/Brasília: Cortez/UNESCO, 2002.

SILVA, Franklin L. Por que filosofia no II grau. São Paulo: Revista de **Estudos Avançados**. 1992. pp 157-166.