

## Uma defesa da leitura dos clássicos no Ensino Médio

Glauber Cesar Klein<sup>2</sup>

Diógenes Galdino Morais Silva<sup>3</sup>

### Resumo

A questão principal que permeia nosso texto é a seguinte: deve-se trabalhar com os clássicos da filosofia nos planos de ensino de filosofia para o ensino médio? A questão é complexa, exigindo que façamos uma reflexão sobre diversos conceitos que aí estão subjacentes: O que é um clássico?, o que é o ensino mesmo da filosofia?, o que é formação?, etc. Esse trabalho procura fazer essas reflexões, a fim de elaborar uma resposta suficiente à questão principal.

*Palavras-chave:* educação, filosofia, metodologia.

### A defence of philosophical Classics in High School's curriculum

### Abstract

The main issue that permeates our text is as follows: you must work with the classics of philosophy in philosophy of teaching plans for high school? The issue is complex, requiring us to do a reflection on various concepts that there are underlying: What is a classic?, Which is the same teaching philosophy?, What is training education?, etc.. This work seeks to make these reflections in order to develop a sufficient answer to the main question.

*Keywords:* education, philosophy, methodology.

### Introdução

**Até então não se pode aprender nenhuma filosofia; pois onde está ela? Quem a possui? Por que caracteres se pode conhecer? Pode-se apenas aprender a filosofar, isto é, a exercer o talento da razão na aplicação dos seus princípios gerais em certas tentativas que se apresentam, mas sempre com a reserva do direito que a razão tem de procurar esses próprios princípios nas suas fontes e confirmá-los ou rejeitá-los.**

Immanuel Kant, Crítica da razão pura, B 866.

<sup>2</sup>Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor da Rede Estadual de Educação do Paraná. E mail: glaubercklein@gmail.com

<sup>3</sup>Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E mail: dgmorais.silva@gmail.com

Nosso texto parte da seguinte questão: *É defensável a leitura dos clássicos da filosofia como material didático já no ensino médio?* Nossa argumentação tem como guia reflexivo a afirmação de Italo Calvino (in Por que ler os clássicos? Cia. Das Letras, SP, 1993): "... não se pense que os clássicos devem ser lidos porque "servem" para qualquer coisa: a única razão que se pode apresentar é que ler os clássicos é melhor do que não ler os clássicos"<sup>4</sup>.

A questão é pertinente a todo estudante de filosofia que se prepara para o exercício de dar aulas no nível de ensino médio. De certo, não é uma questão nova, pelo contrário, já começou a ser debatida há alguns anos, como o comprovam os textos de diversos professores de filosofia do país<sup>5</sup>. Por conta da recente aprovação da Lei n.º 11.684/08<sup>6</sup>, vive-se um momento de intenso e premente diálogo acerca da importância da filosofia no ensino médio, assim como sobre *o quê e como* deve ser ensinado nesta disciplina. Está presente, nas preocupações de muito de nós, professores de filosofia, o forte encargo de “sustentar” o nível *filosófico/pedagógico*, sem cair na banalidade ou trivialidades de temas apenas formativos.

Entendemos que a questão envolve – ainda que não necessariamente – várias outras, a saber, o que é um clássico da filosofia?, como deve ser o ensino da filosofia?, o que é formação?, qual o valor da tradição ou, em outras palavras, qual o papel do estudo da história da filosofia para o aprendizado da filosofia dentro da matriz curricular do ensino médio?, etc.

Nossa estratégia para uma resposta à questão proposta consistirá em, num primeiro momento, apresentar uma análise dos principais conceitos envolvidos, nomeadamente, o de texto clássico, o de formação e o de ensino (especificamente, de filosofia); em um segundo, apresentar uma reflexão geral sobre o ensino de filosofia no ensino médio a partir dos ganhos da primeira parte desse trabalho.

## **1 Conceitos e princípios para uma defesa da leitura dos clássicos da filosofia no ensino médio**

### **1.1 O que é um texto clássico**

Uma primeira análise que se impõe é a de definição de texto clássico. Começemos com o mais geral. O termo *classicus* indicava, durante o Império Romano, uma qualificação social, ou seja, era usado para se referir ao cidadão romano pertencente a uma alta *classe*. Neste sentido, tinha já conotações de autoridade e superioridade.

Em termos literários, ao que parece, o termo foi empregado pela primeira vez por

<sup>4</sup>A questão e o guia reflexivo foram apresentados à guisa de avaliação da disciplina “Seminários de Ensino de Filosofia I”, do curso de licenciatura em Filosofia – Universidade Federal do Paraná, ministrada pelo professor Emmanuel Appel.

<sup>5</sup>Discussão que abrange também a presença da filosofia entre as disciplinas cobradas nas provas do vestibular, intenção esta já presente, embora não explicitada, na Lei de Diretrizes e bases de 1996 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1998 (Cf. Appel, 1999, p. 70).

<sup>6</sup>Cf. Agência Brasil, de 3 de Junho de 2008, acesso em: <http://www.agenciabrasil.gov.br/noticias/2008/06/02/materia.2008-06-02.5878491729/view>.

Aulus Gellius, justamente para qualificar autores como exemplares, que exercem autoridade e são tecnicamente superiores: “*est classicus assiduusque aliquis scriptor, non proletarius*”<sup>7</sup>. Gellius não forjou essa acepção da palavra, uma vez que seus trabalhos consistiam em compilação e historiografia, o que significa que o termo era empregado neste sentido ordinariamente, notadamente para a classificação dos livros ou autores usados ao longo da formação dos jovens<sup>8</sup>.

Modernamente, a questão sobre o que é um clássico foi discutida por diversos autores. Eliot, em seu ensaio *O que é um clássico*, determina inicialmente algumas condições para o uso do termo: “*devo utilizar a palavra "clássico" apenas para reconhecer um "autor modelar" em qualquer língua - empregando-a simplesmente como indicação da magnitude, ou da permanência e da importância de um escritor em seu próprio campo de atividade*” (ELIOT, 1991, pp. 76-7). A seguir, Eliot é mais preciso ao enunciar o que, para ele, é a marca essencial de uma obra clássica: “*Se houvesse uma palavra que pudéssemos nos fixar, capaz de sugerir o máximo do que pretendo dizer com a expressão "um clássico", esta seria maturidade*” (Idem, p. 78). Maturidade para ele, implica na noção de completude; indica que uma obra clássica só floresce e é a expressão maior de uma civilização, com língua e literatura amplamente desenvolvidas (Cf. Idem, *ibidem*<sup>9</sup>).

Um aspecto interessante da leitura de Eliot é a sua distinção entre clássico relativo e clássico absoluto. A distinção repousa sobre a universalidade da obra<sup>10</sup>. Se uma obra é a expressão de *uma* sociedade, língua e literatura, se ela é, enfim, uma obra nacional, então

<sup>7</sup>Cf.: Gellius, *Noctes Atticae*, Liber XIX.

Disponível em: [http://penelope.uchicago.edu/Thayer/L/Roman/Texts/Gellius/19\\*.html](http://penelope.uchicago.edu/Thayer/L/Roman/Texts/Gellius/19*.html)

<sup>8</sup>Cf.: Charles Augustin Sainte-Beuve, *O que é um clássico?*: “Entre eles [os romanos], chamava-se propriamente de clássico, não os cidadãos das diversas classes, mas somente os da primeira, que possuíam um bom rendimento, a partir de certa quantia determinada. Todos os que possuíam um rendimento inferior eram designados pela denominação *infra classem*, abaixo da primeira classe. No sentido figurado, a palavra clássico se encontra empregada em Aullus Gallius, e aplicada aos escritores: um escritor de valor e de importância, *classicus assiduusque scriptor*, um escritor que conta, que tem seu lugar ao sol, que não é confundido com os proletários. Uma tal expressão supõe um bom distanciamento temporal para que haja uma escolha e a classificação dentro da literatura.” (Grifos nossos.) Disponível em: <http://sainte-beuve.classicauthors.net/WhatIsAClassic>.

<sup>9</sup>“Um clássico só pode aparecer quando uma civilização estiver madura, quando uma língua e uma literatura estiverem maduras; e deve constituir a obra de uma mente madura. É a importância dessa civilização e dessa língua, bem como a abrangência da mente do poeta individual, que proporcionam a universalidade. Definir maturidade sem admitir que o ouvinte já saiba o que isso significa é quase impossível. Permitam nos dizer, portanto, que, se estivermos adequadamente maduros e formos pessoas educadas, poderemos reconhecer a maturidade numa civilização e numa literatura”.

<sup>10</sup>Cf. ELIOT, 1991, p. 94: “Podemos concluir, portanto, que o perfeito clássico deve ser aquele em que todo o gênio de um povo esteja latente, senão de rodo revelado; e que ele só pode se manifestar numa língua se todo o seu gênio puder estar presente de uma vez. Devemos assim acrescentar, à nossa lista de características do clássico, a da completude. Dentro de suas limitações formais, o clássico deve expressar o máximo possível da gama total de sentimento que representa o caráter do povo que fala essa língua. Representá-lo-á o melhor que puder, e exercerá também o mais amplo fascínio: junto ao povo a que pertence encontrará sua resposta entre todas as classes e condições humanas. Quando uma obra literária, além dessa completude relativamente a sua própria língua, haver idêntica significância em relação a várias outras literaturas, podemos dizer que possui também universalidade”.

Eliot classifica-a como um clássico relativo. Ao contrário, clássico absoluto é aquela obra que tem as características antes mencionadas – magnitude, permanência e importância, assim como maturidade –, não mais relativas a uma civilização, mas, antes, a um conjunto de línguas e culturas (idem, p. 93).

Por fim, temos um fator essencial da análise eliotiana acerca dos clássicos: A obra clássica é um padrão; padrão de excelência, que contém as características que foram desenvolvidas ao longo de seu ensaio. A obra clássica é um padrão e/ou critério de avaliação de uma sociedade, de uma língua e de toda uma literatura (idem, p. 96)<sup>11</sup>:

Todavia, mantendo-nos fiéis aos problemas de literatura, ou aos termos literários quando abordamos a vida, podemos nos permitir ir além do que afirmamos. Em termos literários, o mérito de Virgílio reside para nós no fato de que ele nos proporciona um critério. Podemos, como já disse, ter motivos para nos alegrar com a circunstância de que esse critério é fornecido por um poeta que escreve numa língua diferente da nossa, mas esta não constitui uma razão para rejeitar o critério. Preservar o padrão clássico, e avaliar por meio dele cada obra literária individual, é comprovar que, enquanto nossa literatura em conjunto pode abarcar tudo, cada uma de suas obras pode ser imperfeita em algum pormenor (...) Em suma, sem a contínua aplicação da medida clássica, tenderemos a nos tornar provincianos.

Aparentemente oposta à leitura de Eliot, Borges apresenta uma análise mais curta e direta. Sua divergência com Eliot está fundada na rejeição de um conjunto de critérios técnicos intrínsecos à obra: “Clássico não é um livro (repito) que necessariamente possui estes ou aqueles méritos; é um livro que as gerações de homens, urgidas por razões diversas, lêem com *prévio fervor* e com uma misteriosa lealdade” (BORGES, 1999, p. 168).

O autor argentino oferece, no entanto, uma definição que não deixa de ser criteriosa: “Clássico é aquele livro que uma nação, ou um grupo de nações, ou o longo tempo decidiram ler como se em suas páginas tudo fosse deliberado, fatal, profundo como o cosmos e passível de interpretações sem fim” (Idem, p. 169). Temos, assim, para Borges, duas marcas próprias das obras clássicas: Ser uma obra (1) que é lida com *permanência*, que, além disso, desperta uma profunda atenção e importância, (2) que comporta infindáveis interpretações. O que Borges parece descartar (pelo menos como características absolutamente necessárias) é a qualidade essencial de a obra clássica ser um padrão técnico, portanto, uma expressão perfeita de uma cultura inteira, na linguagem de Eliot, de uma civilização e de um autor com *maturidade*. Por outro lado, Borges mantém com Eliot a marca de *permanência* das obras

<sup>11</sup>Idem, p. 96. Cf. também Arantes, 1997, p. 27: “Tudo isso não obstante, é voz corrente entre os discípulos que a idéia de literatura como sistema em Antonio Candido está muito próxima da noção de tradição em T. S. Eliot, segundo a qual, como é sabido, não se pode apreciar devidamente o significado de um escritor a não ser por comparação e contraste, situando-o idealmente entre os autores mortos, de tal sorte que a ordem constituída pelos monumentos literários se modificaria toda vez que entrasse em cena uma obra verdadeiramente nova”.

clássicas. E, por fim, acrescenta outro fator<sup>12</sup>: a obra clássica comporta *infindáveis interpretações*.

Outro texto clássico sobre o que é um clássico, é o de Italo Calvino (1993). Mais próximo de Borges e, por conseguinte, mais distante de Eliot, Calvino está menos preocupado com a função sociológica ou com os critérios metodológicos para uma crítica literária do que com uma leitura mais pessoal ou, digamos, com as qualidades imprescindíveis que um clássico proporciona aos leitores não especializados. Essas qualidades dão ênfase ao *prazer de leitura* de um clássico, ou àquilo que o leitor carregará ao longo de sua vida pessoal (CALVINO, 1993, p. 10)<sup>13</sup>, muito embora não deixe de assinalar fatores que podemos ver como ganhos coletivos ou funcionais. Entre essas qualidades, enumera um caráter formador dos clássicos, o que molda certos padrões, escala de valores, paradigmas, etc., que ficam “gravados” na memória e inconsciente dos leitores (idem, pp. 10-11, definição 3). Esta potência de um clássico, qual seja, de afetar ou impor indelevelmente seu conteúdo, não vale apenas para os leitores individuais, mas também para toda uma cultura: “*Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas de leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixavam na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes)*” (Idem, p. 11, definição 7).

Assim, temos a idéia do clássico como o *locus* do diálogo entre períodos históricos, havendo sempre uma influência formativa: “*Aquilo que distingue o clássico no discurso que estou fazendo talvez seja só um efeito de ressonância que vale tanto para uma obra antiga quanto para uma moderna mas já com um lugar próprio numa continuidade cultural*” (Idem, p. 14). O clássico é um livro que conversa com os outros clássicos. Sendo este diálogo infindável, uma vez que o clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha por dizer (Idem, p. 11, definição 6), ou ainda, é uma obra que nunca deixa de ser nova, isto é, com algo a ensinar (Idem, p. 12, definições 4, 5 e 9).

Por fim, Calvino marca dois pontos: 1. O clássico nos ensina o que somos e por que somos o que somos<sup>15</sup>; 2. O clássico justifica-se por si mesmo, sua leitura vale por seu próprio valor<sup>16</sup>. Não obstante essa última afirmação, que não deixa de ser irônica, Calvino é bem claro no seu julgamento sobre a importância e lugar dos clássicos na formação

<sup>12</sup>Fator este que, prima facie, contraria a aposta eliotiana de total adequação de um clássico ao seu tempo e cultura, o que parece implicar que uma leitura de uma obra clássica será mais precisa e completa quando as interpretações dela resultante sejam compatíveis com a história da cultura que tornou possível aquela criação.

<sup>13</sup>“Dizem-se clássicos aqueles livros que constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado”, definição 2.

<sup>14</sup>Cf. definição 12.

<sup>15</sup>Idem, p. 16: “os clássicos servem para entender quem somos e aonde chegamos”.

<sup>16</sup>Idem, ibidem: “...não se pense que os clássicos devem ser lidos porque “servem” para qualquer coisa. A única razão que se pode apresentar é que ler os clássicos é melhor do que não ler os clássicos”.

escolar<sup>17</sup>:

Os clássicos não são lidos por dever ou por respeito mas só por amor. Exceto na escola: a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer “seus” clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola.

Após essa análise de três grandes autores, vimos que a obra clássica comporta as seguintes características, fundamentais: devido a sua excelência técnica e poder expressivo e sintético de toda uma civilização ou de várias, ela é, *par excellence*, o lugar a partir de onde podemos entender os valores e construções culturais. Como a obra clássica tem, também, o caráter de permanência, isto é, de atravessar as mudanças históricas, influenciado-as e devido a isso também sendo sucessivamente rejuvenescida, a sua relevância nunca deixa de ser atual. Por fim, lembremo-nos da marca atribuída ao clássico por Eliot: é uma obra que nos fornece um padrão de qualidade, um critério de avaliação das novas obras, sem o qual corremos o perigo de tornamo-nos provincianos, isto é, cegos para a historicidade e amplitude das obras e períodos anteriores.

Pensamos, afinal, que os resultados dessa análise não diferem em quase nada quando da aplicação a uma área específica da literatura, qual seja, a filosófica. O que acreditamos ser bem expresso em uma frase famosa de Whitehead, que reflete bem as marcas anteriormente estabelecidas: “*A caracterização geral mais segura da tradição filosófica européia consiste em que ela se compõe de uma série de notas de rodapé da obra de Platão*” (WHITEHEAD, 1979, p. 39). E, para endossar duplamente essa referência essencial da importância de um clássico, lembremos também das palavras de Marcuse. Quando, em uma entrevista, perguntaram-lhe o que explica ou o que procura um jovem ao querer estudar filosofia, seria por acaso tornar-se filósofo?

Sim. Mas filósofo num sentido hoje quase inconcebível, quer dizer, alguém que com base no que aprendeu e na sua experiência possa realmente entender, descobrir e transformar a realidade em que vive. Uma definição consideravelmente política da filosofia, que contudo remonta a ninguém menos que Platão. (MARCUSE, 1999, pp. 11-12).

<sup>17</sup>Idem, pp. 12-13. Grifos nossos. Assim como, p. 12: “A escola e a universidade deveriam servir para fazer entender que nenhum livro que fala de outro livro diz mais sobre o livro em questão; mas fazem de tudo para que se acredite no contrário”. Neste sentido, BONDIA defendeu que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (2002, p. 21).

## 1.2 O ensino da filosofia e a noção de formação

Gérard Lebrun, em *Por que filósofo?*, debruçou-se sobre a questão do que deve haver de mais essencial no ensino da filosofia no ensino médio. Assim ele nos diz:

Nunca acreditei que um estudante pudesse orientar-se para a filosofia porque tivesse sede da verdade: a fórmula é vazia. É de outra coisa que o jovem tem necessidade: falar uma língua da segurança instalar-se num vocabulário que se ajuste ao máximo às "dificuldades" (no sentido cartesiano), munir-se de um repertório de "topoi" – em suma, possuir uma retórica que lhe permitirá a todo instante denunciar a "ingenuidade" do "cientista" ou a "ideologia" de quem não pensa como ele. Qual melhor recurso se lhe apresenta senão tomar emprestado um discurso filosófico? (LEBRUN, 1976 apud FAVARETTO, 1993).

Dois aspectos devem ser sublinhados nesta passagem de Lebrun, (1) a filosofia é o recurso *par excellence* que permite às pessoas defender um ponto de vista, ou certos valores e critérios, mesmo quando há uma tradição oposta que é hegemônica; assim, a *formação filosófica* implica, e tem mesmo como um dos seus pontos essenciais, a já decorada expressão senso crítico; mas o que é mais importante no trecho, e que vai além do mero chavão, é a defesa de que é a filosofia – por essência, e não qualquer outra disciplina curricular – que proporciona o caráter crítico, isto porque ela oferece (2) a capacidade de se apreender e determinar uma “língua de segurança”, um vocabulário próprio e assimilar um conjunto de tópicos, elementos apenas a partir dos quais é possível “denunciar a "ingenuidade" do "cientista" ou a "ideologia" de quem não pensa como ele”. O senso crítico e a capacidade de denúncia, claro, não devem ser tomados sem qualificação, mas em sentidos precisos que não se confundem com o mero exercício de contradizer e tentar refutar teorias. Ao contrário, Lebrun precisa que “através da passagem pelos textos, conceitos e doutrinas filosóficas, [os alunos] aprendem a *marcar o sentido de todas as palavras, educando-se para a inteligibilidade, pois onde os ingênuos só vêem fatos diversos, acontecimentos amontoados, a filosofia permite discernir uma significação, uma estrutura*” (FAVARETTO, 1993, p. 3). Definição esta, que salienta o caráter filosófico de significação sistemática, que concorda com o juízo de Jaeger (JAEGER, 1979, p. 12, *grifos nossos*) acerca do específico da filosofia e da educação clássicas dos gregos:

A posição específica do Helenismo na história da educação humana depende da mesma particularidade de sua organização íntima – a aspiração à forma que domina tanto os empreendimentos artísticos como todas as coisas da vida – e, além disso, do seu sentido filosófico do universal, da percepção das leis profundas que governam a natureza humana e das quais derivam as normas que regem a vida individual e a estrutura da sociedade. (...) Pôr estes conhecimentos como força formativa ao

serviço da educação e formar por meio deles verdadeiros homens, como o oleiro modela a sua argila e o escultor as suas pedras, é uma ideia ousada e criadora que só podia amadurecer no espírito daquele povo artista e pensador.

A noção de “ordem permanente”, isto é, a investigação acerca daquilo “que está no fundo de todos os acontecimentos e mudanças da natureza e da vida humanas” (Idem, p. 11), que para Jaeger é marca essencial da filosofia grega, o fundamento da educação helênica, do conceito de formação, está de pleno acordo com a definição de filosofia que nos proporciona Lebrun (1976, p. 4): *isto é, a investigação acerca daquilo “que está no fundo de todos os acontecimentos e mudanças da natureza e da vida humanas”* (Idem, p. 11), que para Jaeger é marca essencial da filosofia grega, o fundamento da educação helênica, do conceito de *formação*, está de pleno acordo com a definição de filosofia que nos proporciona Lebrun (1976, p. 4):

Filosofar consiste principalmente em expulsar o acaso, decifrar a todo custo uma legalidade sob o fortuito que se dá na superfície. Especificamente filosófico é o problema de compreender o funcionamento de uma configuração a partir de uma lei que lhe é infusa (é preciso que haja uma), conforme a ordem que se exprime nela (é preciso que haja uma) - quer se trate de compreender a possibilidade do juízo a partir da afinidade dos materiais sintáticos ou, de maneira mais desembaraçada, a sociedade feudal a partir dos moinhos de vento...

Embora nossa análise não seja sistemática, podemos a partir dos elementos aqui trabalhados determinar o que há de específico na formação e no conteúdo filosóficos, que devem nortear um ensino próprio da filosofia. Como bem aponta Fabbrini, em seu artigo *O Ensino de Filosofia: A Leitura e o Acontecimento* (FABBRINI, 2005, p. 2), uma leitura não é necessariamente filosófica por lidar com textos de filósofos, antes é possível que uma leitura seja *filosófica* mesmo de textos de outra natureza. O que determina o caráter filosófico de uma leitura, e, acrescentamos, de um ensino, repousa justamente numa postura crítica dos conteúdos postos por si sós, crítica que só é possível a partir de uma linguagem própria, de uma “língua de segurança”, como nos dizia Lebrun, que, num segundo momento, permite uma investigação que encontre uma ideia que proporcione uma inteligibilidade sistemática. Dessa forma, os alunos terão, no sentido forte destes termos, uma formação que lhes permita ter senso crítico a partir de uma procura de leis sistemáticas de significação.

## 2 Uma reflexão geral sobre os clássicos da filosofia no ensino médio

A primeira coisa que vem à mente quando se pergunta se os clássicos devem ser lidos

no ensino médio, é outra pergunta: Se não os clássicos, o que então? Temos, pois, de retornar ao ensaio de Calvino, que julgamos apresentar um argumento irrefutável:

A leitura de um clássico deve oferecer-nos alguma surpresa em relação à imagem que dele tínhamos. Por isso, nunca será demais recomendar a leitura direta dos textos originais, evitando o mais possível bibliografia crítica, comentários, interpretações. A escola e a universidade deveriam servir para fazer entender que nenhum livro que fala de outro livro diz mais sobre o livro em questão; mas fazem de tudo para que se acredite no contrário. Existe uma inversão de valores muito difundida segundo a qual a introdução, o instrumental crítico, a bibliografia são usados como cortina de fumaça para esconder aquilo que o texto tem a dizer e que só pode dizer-se se o deixarmos falar sem intermediários que pretendam saber mais do que ele (1993, p. 12, grifos nossos).

Como vimos, clássica é a obra que representa um padrão de excelência, técnico e histórico; sua característica de *modelo exemplar* deve-se, em primeiro lugar, ao fato de ser a melhor expressão de uma cultura e seus valores e ganhos, em segundo lugar, ao fato de sua permanência histórica estar fundada na importância que teve no diálogo formativo com as obras subsequentes e a constante renovação de seu significado e valor. Ora, se a obra filosófica tem essas características, que outra melhor obra poderá servir de estudo da filosofia? Nenhuma senão uma obra ainda mais clássica.

Duas objeções são as mais comuns a esse tipo de argumento. A primeira alega que os alunos de ensino médio, notadamente os de instituições públicas de ensino, não conseguem assimilar obras de tamanha densidade. Alega-se que as obras dos filósofos são sobremaneira difíceis e de complicada penetração. Ao que apresentamos duas contra-objeções:

1. Esse tipo de raciocínio recai numa circularidade: não se deve aplicar determinado conteúdo porque os alunos não estão aptos a assimilá-lo. Ora, o papel do ensino é justamente tornar os alunos aptos e capazes de assimilar e compreender os conteúdos que, de antemão, foram julgados necessários e fundamentais. *Usar os clássicos da filosofia nas aulas do ensino médio tem como objetivo justamente tornar os alunos capazes e aptos a entender essas obras capitais.*

2. Poder-se-ia dizer que o conteúdo presente nos clássicos da filosofia tem um grau de complexidade que exige uma formação e um preparo que os alunos de ensino médio ainda não possuem; assim, esta tentativa seria comparável a ensinar *matemática computacional* na disciplina de matemática, quando o correto, devido ao grau de informação dos alunos, seria aplicar noções básicas, como *teoria dos conjuntos* ou *trigonometria*. A isso, nenhuma objeção. O fato é que (1) os clássicos da filosofia não são, via de regra, comparáveis a livros

didáticos de outras disciplinas, que trazem de forma distinta, conteúdos com graus de complexidade distintos; os livros de filosofia, via de regra, trazem de forma *indistinta* conteúdos de graus distintos; com isso queremos dizer apenas que um e mesmo texto filosófico pode, e em geral o faz, oferecer leituras de profundidade e precisão desiguais: o mesmo texto de Aristóteles fornece uma interpretação coerente e legível tanto a um iniciante quanto a um especialista erudito; entendemos então que um texto clássico da filosofia, embora possa conter uma profundidade densa, permite também leituras de compreensão gradual, portanto, um grau de leitura perfeitamente compatível com o número padrão de informações para o ensino médio, o que é perfeitamente correlato ao que ocorre com os clássicos da literatura. Ninguém duvida que *Memórias Póstumas* é uma obra densa, complexa e de múltiplas referências textuais, que para entendê-la com mais precisão é necessário um vasto cabedal de conhecimento literário, em alguns momentos domínio de obras que não estão ainda traduzidas para o português. Ora, disso não segue que esse clássico seja ilegível e que não seja agradável e assimilável em algum grau por qualquer leitor interessado. E a prática já corriqueira de oferecer a leitura desse livro no ensino médio prova essa possibilidade de leitura gradual). Por outro lado, ainda, **(2)** muitos clássicos da filosofia estão escritos em uma linguagem acessível e, até mesmo, agradável e sedutora: *Os Diálogos de Platão*, *A Poética de Aristóteles*, *as Confissões de Santo Agostinho*, *os Tratados de Sêneca*, *os Ensaios de Montaigne*, *as Meditações de Descartes*, *os Contos de Voltaire*, etc., etc., são todos textos claros, corridos, quando não belos e apaixonantes. Estes textos são, sem dúvida, complexos e profundos; mas quem há de negar que são de saborosa leitura? Talvez quem não os tenha nunca lido...

Nesse contexto, podemos acrescentar a contribuição que toma a leitura em filosofia com algo aberto, porém rigoroso (pensamos que ela não pode estar nos manuais, uma vez que esses possuem a filosofia fechada, compartimentada na interpretação e comentários, por assim dizer, *vigentes*). Nessa concepção preocupa-se com o posicionamento dos professores de filosofia enquanto promotores da “leitura não pedagógica”, sobretudo quando se apresenta uma contribuição filosófica aberta a novas experiências:

imaginemos por um instante que a filosofia é reconhecida universalmente como uma contribuição essencial se não indispensável para a conquista da felicidade, todos deveriam estar ipso facto de acordo para que se ensine e que se ensine o mais breve possível: sem definir o objetivo de que tenho mencionado, dos pedagogos, principalmente os americanos, defendem a inclusão da filosofia na educação das crianças. Apesar de ter muitas reservas, mesmo relutância com respeito a tais projetos, eles pelo menos têm o mérito de atribuir à filosofia um lugar privilegiado que ela deve responder, e o desafio para qualquer professor de filosofia. Este deve tomar posição enfrentar este desafio que compreende, entre outros, e talvez mesmo essencialmente, um componente pedagógico: ou ele opta por uma "pedagogização"

da filosofia, o que o leva, assim indicando, à barbárie que eu empreguei; um confinamento da filosofia nela mesma, ou se compreende bem o ensino da filosofia como abertura, o que se pressupõe que ele está aberta à coisa em-si e critica com respeito a si mesma. (LEONARDY, 1993, 443-4).<sup>18</sup>

À parte esse tipo de objeções acima tematizadas, temos ainda outro ponto a considerar: um dos objetivos mesmo do ensino da filosofia é o senso crítico. Com isto, como já vimos anteriormente, está se falando do desenvolvimento da capacidade do indivíduo de contestar conteúdos prontos e impostos, tornar o sujeito em um cidadão que tem ferramentas para avaliar e, se for o caso, objetar ideologias, valores e “conhecimentos” transmitidos de forma dogmática<sup>19</sup>. Ora, que contradição não se cometerá ao transmitir esta postura crítico-filosófica com textos que se pretendem codificações e interpretações “corretas” dos textos clássicos! Criar uma consciência crítica e anti-dogmática a partir de textos didaticamente

<sup>18</sup>Tradução nossa de: “Car, imaginons un instant que la philosophie soit reconnue universellement comme une contribution essentielle sinon indispensable à la conquête du bonheur, tout le monde devrait être ipso facto d'accord pour qu'on l'enseigne et qu'on l'enseigne le plus tôt possible: sans se fixer l'objectif dont je viens de parler, des pédagogues, surtout des américains, plaident pour l'insertion de la philosophie dans l'éducation des enfants. Tout en ayant de nombreuses réserves, des réticences même vis-à-vis de tels projets, ils ont au moins le mérite d'assigner à la philosophie une place privilégiée dont elle devra répondre, et ce défi concerne tout enseignant de la philosophie. Celui-ci doit prendre position face à ce défi qui comprend, entre autres et peut-être même essentiellement, un volet pédagogique: ou bien il opte pour une «pédagogisation» de la philosophie, ce qui entraîne, comme l'indique bien le barbarisme que je viens d'employer, un confinement de la philosophie en elle-même; ou bien il comprend l'enseignement de la philosophie comme ouverture, ce qui présuppose qu'il soit ouvert à la chose elle-même et critique vis-à-vis de lui-même”.

<sup>19</sup>O dogmatismo aqui apontado não deve ser compreendido em sentido estrito de adesão cega a um princípio irracional, concepção que nos levaria a desvios polêmicos, vazios, a meras *disputatios*. O sentido do termo é perfeitamente correspondente ao uso que dele faz Kuhn, em sua conferência, depois transformada em artigo, **A função do dogma na investigação científica** (KUHN, 2012). O autor faz uma interessante distinção entre as ciências naturais e as humanas (próxima à distinção de nossas instituições de ensino entre ciências exatas e humanas), tematizando o tipo próprio de educação científica, focado no ensino por meio de manuais. Nossa atual reflexão poderá se enriquecer com o acréscimo deste ponto-de-vista, o que pretendemos operar futuramente. Por ora, destaquemos sumariamente o tratamento de Kuhn, às pp. 26-8 de sua conferência; nelas, o autor dá destaque à “educação científica”. O dogmatismo da prática científica, caracterizada agora como “conjunto de padrões, instrumentos e técnicas” existe, segundo Kuhn, em outras comunidades profissionais. Porém, a “pedagogia científica” pode ser rígida a tal ponto que só pode ser comparada a que existe na teologia. A característica própria da educação científica: é feita através de manuais, definidos como obras feitas especificamente para estudantes. Assim, a formação do cientista não se realiza pela prática de um projeto de investigação, tampouco pelo diálogo com membros da comunidade científica. Em outras palavras, é uma educação, inicialmente, de segunda mão. À falta de um contato direto com as fontes originais das teorias, o estudante está privado de encontrar (1) “outras maneiras de olhar as questões discutidas nos textos” e (2) “problemas, conceitos e soluções padronizados que a sua futura profissão há muito pôs de lado e substituiu”. A formação baseada quase exclusivamente em manuais possui mais uma qualificação: é que mesmo que em outras áreas do saber ocorra o uso de manuais, os manuais científicos possuem a característica de uniformidade. Uniformidade em dois sentidos: de tratamento e de conteúdo. Ademais, tais manuais apresentam “soluções concretas de problemas que a profissão aceita como paradigmas” e, a seguir, exercícios que servirão para que o aluno assimile o procedimento padrão de resolução de problemas igualmente padronizados, “modelados à semelhança, na substância, e no método, dos que o livro lhes deu a conhecer”. O objetivo de tal padronização dos problemas e suas resoluções é “produzir com o máximo de rapidez "quadros mentais" fortes”.

dogmáticos! Só é possível ser coerente com o ideal de senso crítico se a metodologia de ensino for, ela mesma e seus instrumentos, crítica e anti-dogmática, o que, em filosofia, significa: ler o diálogo filosófico ali onde ele nasce e se desenvolve, nos textos filosóficos, e, como negar?, nos melhores deles, os clássicos.

**Submetido em março de 2014.**

**Aprovado para publicação em maio de 2014.**

## REFERÊNCIAS

APPEL, E. Filosofia nos vestibulares e no ensino médio. In: **Cadernos PET- filosofia 2**. Curitiba, 1999.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, jan-abr, n. 019, São Paulo: ANPAD, 2002. (pp. 20-28).

Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27501903>, acesso em 04 de dezembro de 2012.

BORGES, J. L. Sobre os clássicos. In: **Obras completas**, vol. 2, Outras Inquisições. São Paulo: Globo, 1999.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. Cia. Das Letras SP, 1993.

ELIOT, T.S. O que é um clássico. In: **A função social da poesia**, “De poesia e poetas”. Trad. Ivan Junqueira. São Paulo, Brasiliense, 1991.

FAVARETTO, C. F. Sobre o ensino de filosofia. In: **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 97-102, jan.jun./1993. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ccs/pebII/ensino\\_filosofia.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ccs/pebII/ensino_filosofia.pdf). Acessado em 25 de junho de 2008.

FABBRINI, R. N. O ensino de filosofia: a leitura e o acontecimento. In: **Trans/form/ação**, v. 28 (1). Marília, Unesp. 2005. Disponível em: [http://www.pucsp.br/pos/filosofia/docente/ensino\\_de\\_filosofia.doc](http://www.pucsp.br/pos/filosofia/docente/ensino_de_filosofia.doc). Acessado em 25 de junho de 2008.

JAEGER, W. **Paideia: a formação do homem grego**. Lisboa, Editorial Aster, 1979.

KANT, I. **Crítica da Razão Pura**. Tradução: Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbekian: 2001.

KUHN, T. **A função do dogma na investigação científica**. Organizador: Eduardo Salles O. Barra; tradução: Jorge Dias de Deus. Curitiba: UFPR. SCHLA, 2012. Disponível em:

[http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/29751/Kuhn\\_A%20Funcao%20do%20dogma%20na%20investigacao%20cientifica.pdf?sequence=3](http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/29751/Kuhn_A%20Funcao%20do%20dogma%20na%20investigacao%20cientifica.pdf?sequence=3) Acesso em 20 de novembro de 2013.

LEONARDY, Heinz. Éléments pour une philosophie de l'enseignement de la philosophie. In : **Revue Philosophique de Louvain**. Quatrième série, Tome 91, n. 91, 1993. (pp. 441-458).

MARCUSE, H. **A grande recusa hoje**. Organizado por Isabel Loureiro. Petrópolis, Vozes, 1999.

WHITEHEAD, A.N. **Process and Reality** (Gifford Lectures Delivered in the University of Edinburgh During the Session 1927-28). New York: Free Press, 1979.