

Em torno a desafios e a proposituras à educação filosófica na formação de professores de filosofia

Flávio Carvalho³⁵

Resumo

Nossa discussão se ocupa, inicialmente, com questões e problemas educacionais contemporâneos, tais como o desinteresse dos estudantes pela educação escolar e a desvalorização da formação intelectual em vista das exigências do mercado de trabalho. No seguimento, discutimos acerca de um modo de educação filosófica, que oportunize um modo de vivência epistêmica e política da Filosofia e pela qual estudantes e professores vivenciem atitudes de criação e sejam autônomos na construção do saber filosófico. Na etapa final do texto, proporemos alguns posicionamentos possíveis para serem vivenciados no ambiente pedagógico pelo professor-filósofo e pelo estudante-filósofo. Não oferecemos soluções, contudo, proporemos alternativas comprometidas com a educação filosófica autônoma e criadora.

Palavras-chave: educação filosófica, pedagogia do conceito, formação de professores.

Around the challenges and propositions to philosophical education in the training of philosophy teachers

Abstract

We initially discuss some contemporary educational issues and problems such as students who lose interest for school education, as well as the devaluation of intellectual education in view of the demands from labor market. Further, we discuss about a mode of philosophical education that oportunizes epistemic and political experience of Philosophy, in which students and teachers can experience creating attitudes and can be autonomous in the construction of philosophical knowledge. At the final stage of the text, we will propose a couple of possible placements to be experienced in the educational ambiance by teacher-philosopher and student-philosopher also. However, we do not intend offer solutions, we propose alternatives committed to autonomous and creative philosophical education.

Keywords: philosophical education, pedagogy of the concept, teacher education.

³⁵Professor Adjunto II da Universidade Federal de Campina Grande e Coordenador de Pesquisa e Extensão da UACS-CH.

À guisa de introdução

Este escrito (este discurso) é polifônico e arbitrário. Todos os escritos (todos os discursos) deveriam ser polifônicos, na medida em são construções que resultariam do encontro de várias vozes, de várias orientações e vivências. Assim se constitui o texto que ora apresentamos, uma construção polifônica, na qual ressoam em nós e por nós são divulgadas as vozes de muitos estudantes e professores – do Ensino Médio e do Ensino Superior, das escolas públicas e das privadas – de diversos pensadores e pensadoras, educadoras e educadores. Filosofar e ensinar precisam ser processos polifônicos.

Nesta dinâmica de construir discursos e contra-discursos, nossa voz manifesta a arbitrariedade que todo discurso deveria possuir, na medida em que é *minha* escrita, *minha* seleção, *minha* orientação. Todo discurso deveria ser arbitrário, posto que seria ser um ato de apropriação, encontro de vários discursos que criam outro, um novo, um apropriado (tornado próprio). Este escrito (este discurso) é feito de várias vozes arbitrariamente reunidas na *minha* escrita (discurso). Desse modo, os temas em torno dos quais nos situaremos, os problemas com os quais nos ocuparemos, as conexões entre Filosofia e a Educação Filosófica que estabeleceremos representam uma, dentre tantas, abordagens possíveis sobre o ensinar a filosofar segundo as relações criadas por seus personagens pedagógicos.

Para tanto, construímos nosso texto, primeiramente, ocupando-nos com questões e problemas mais genéricos, isto é, que dizem respeito ao ensino de filosofia e ao ensino em geral, tais como, o desinteresse pela educação escolar que vem crescendo entre os jovens estudantes, a eventual desvalorização da formação intelectual e as necessidades do mercado de trabalho, e questões mais próximas do âmbito do ensino de filosofia, tais como a sua vinculação a pensamentos oriundos do passado. Em seguida, refletiremos sobre a construção de uma educação filosófica que manifeste em seus caracteres um posicionamento epistêmico e político de adesão e vivência da atividade filosófica em sala de aula, valorizando a criação intelectual autônoma, a contextualização das situações-problemas na filosofia e o conhecimento da atividade filosófica na atualidade.

Por fim, discutiremos a proposição de alguns posicionamentos possíveis pertinentes ao professor-filósofo, que o conduzam a vivenciar em sala de aula com seus estudantes-filósofos a apropriação dos textos dos filósofos, o incentivo ao filosofar em detrimento da mera memorização, e também a viabilidade de agregar ao ensaio filosófico outros meios de produção filosófica em sala de aula. Diante do exposto, reconhecemos que nossa intenção precípua é propor alternativas, bem mais do que evidenciar dificuldades ou impedimentos à educação filosófica autônoma e comprometida com os desafios atuais da educação brasileira.

1. Desafios contemporâneos para o Ensino (e o de Filosofia)

A despeito de certos discursos saudosistas, que se perdem quanto a sua localização

num passado imemorial ou incerto, que conjecturam uma época áurea da educação; a despeito das concepções educacionais para as quais a relação professor e estudante pauta-se em ditames e funções claras e bem definidas, cabendo àqueles ensinar e a estes aprender; a despeito das generalizações que reduzem a especificidade dos diversos saberes a um mesmo processo de ensino-aprendizagem, convém reconhecermos que cada momento histórico gera suas demandas e dificuldades peculiares para a vida educacional, cada sociedade institui e orienta suas concepções de educação e formação segundo compreensões de mundo e de sociedade específicas. Assim, ainda que possam ser encontradas dificuldades semelhantes em tempos social-históricos diferentes, os encaminhamentos, as ações e atitudes precisam reconhecer a peculiaridade dos sujeitos pedagógicos em sua contemporaneidade. Desse modo, a busca por alternativas para problemas educacionais requer a contextualização dos sujeitos pedagógicos e tais alternativas não podem se configurar como soluções transhistóricas.

Neste sentido, tratar dos desafios emergentes para a educação contemporânea e, de modo específico, para a educação filosófica, nos convoca a olhar para a nossa realidade mais próxima, para a nossa vivência mais individual, para os desafios de ser professor e ser estudante no século XXI, marcado pelos paradigmas de instantaneidade, de autoria e publicidade, de fragmentação e descentralização, os quais atingem o âmbito da educação, criando situações e personagens pedagógicos antes desconhecidos.

Atualmente, a informação, o conhecimento e os saberes se elaboram a partir de diferentes e diversos autores (os quais dispensam qualquer espécie de chancela ou autorização institucional ou hierárquica), todas as pessoas podem ser autoras (gravando, editando, postando, compartilhando, tudo em um *clic!* do mouse ou ao alcance de um *touch* na tela). Todas as pessoas podem dar publicidade aos seus constructos informativos na velocidade da internet, para o público (virtual ou não) e no formato que desejarem. A produção de discursos e saberes é marcada pela heterogênesse, originam-se de inumeráveis centros, conjugam-se por inumeráveis ramificações e conexões, dividem-se e reagrupam-se numa miríade de possibilidades.

Discutir, pensar e projetar a educação e a educação filosófica contemporaneamente exige, mais do que erudição pedagógica ou ilustração filosófica, o reconhecimento dos elementos, personagens e relações que constituem a sociedade, os saberes e a escola atuais. O recurso à tradição filosófica ou pedagógica não pode limitar nosso reconhecimento das efetivas diferenças que constituem a educação e a educação filosófica contemporâneas. Para tanto, precisamos assumir o pressuposto de que os diversos filósofos, pedagogos e educadores pensaram a sociedade, os saberes e a escola *para hoje*, porém não *de hoje*, isto é, pensaram suas próprias sociedades, saberes e escola, cabendo a nós pensar nossas próprias construções e instituições que se manifestam na sociedade, nos saberes e na escola que temos ou que projetamos ou que construímos.

Diante do exposto, abordando o cenário e o contexto contemporâneos da Educação

Básica brasileira, temos observado um acentuado desinteresse dos estudantes pelos componentes curriculares que tratam das questões do ser humano e sua inserção no mundo (saberes tradicionalmente vinculados e denominados de humanidades – geografia, sociologia, história e filosofia), seja na produção de saberes, seja na manipulação e modificação do ambiente em que vive, seja ainda nas inúmeras relações que se originam do convívio entre as pessoas. Aparentemente, não há inquietações sobre as ideias e ações pregressas dos seres humanos, sobre as suas compreensões e situações contemporâneas, tampouco os projetos futuros da humanidade e as suas consequências (pessoais e coletivas) motivam os questionamentos dos estudantes.

Configura-se um quadro de apatia direcionada (histórica, sociológica, geográfica, política e filosófica) no processo de ensino-aprendizagem? Os currículos e as escolas não conseguem acompanhar a dinâmica da percepção e curiosidades dos discentes? Porque em nossas salas de aula encontram-se com relativa facilidade cérebros e mãos hábeis para o raciocínio e para a manipulação das ferramentas tecnológicas, virtuais e da robótica, enquanto os mesmos cérebros e mãos apresentam aparente inércia ou inabilidade com as temáticas políticas e existenciais? Não se trata de generalização apressada ou estabelecimento de relações de causalidade entre a expansão de certas disposições e habilidades e o recuo de outras, reconhecemos antes, um conflito formado a partir do encontro e enfrentamento entre tendências, de uma parte os discursos e as ações orientados pela primazia da técnica³⁶, de outra parte as tendências, os discursos e as ações de resistência ao império da técnica.

Nós, educadores, convivemos com as consequências deste privilégio da técnica sobre as questões ligadas à existência pessoal, à educação e à ação política, uma vez que encontramos em nossas salas de aula, diuturnamente, vários e grandes agrupamentos de personagens pedagógicos (estudantes e professores) em atitude de passividade frente os saberes, de cidadãos (de todas as etnias e grupos econômicos) em atitude de passividade frente às relações sociais e seus conflitos, de seres humanos (dos mais variados gêneros e idades) em atitude de passividade frente às questões de sua própria existência como ser individual e planetário. Esses corpos e mentes dóceis e docilizadas são alvos fáceis de doutrinações teóricas e educacionais, políticas e partidárias, existenciais e comportamentais, religiosas e morais. Eles existem como autômatos do saber, do agir e do existir. Desse modo, o mencionado desinteresse dos estudantes manifesta uma situação histórica-social e também epistemológica, instituída e mantida por nossas instituições e saberes, para as quais devemos nos dirigir em atitude de resistência, questionando suas estruturas e estatutos, deslocando seus referenciais e propondo outros, variados e diferentes modos de ver, de agir e de viver.

³⁶O problema da técnica e suas implicações na existência humana foram discutidos por diversos pensadores e educadores, dos quais podemos destacar Martin Heidegger, Hannah Arendt e Paulo Freire. A partir deles podemos compreender como a orientação da técnica conduz os seres humanos e suas instituições para um modo de relação que reifica os indivíduos, reduz os saberes ao imediatismo produtivo e marginaliza os discursos divergentes. Sugerem-se os seguintes textos: de Martin Heidegger, “A questão da técnica”; de Hannah Arendt, “A Condição Humana”; de Paulo Freire, “Educação e Mudança”.

Outro elemento importante no contexto da educação brasileira diz respeito à proliferação dos instrumentos estatais de aferição da educação, os quais instrumentalizam e reificam o processo de ensino-aprendizagem na medida em que o reduzem às quantificações e médias estatísticas, associando (confundindo intencionalmente) medida de desempenho em avaliações com qualidade da educação vivenciada no dia a dia das escolas.

Nesta situação, além dos estímulos contrários à formação humanística oriundos do mercado de trabalho e da estrutura mesma da educação brasileira, marcada pelo tecnicismo educacional, a instituição dos exames nacionais³⁷ para aferir a educação básica e superior tem contribuído para que a formação dos jovens estudantes esteja paulatinamente vinculada aos padrões e exigências de produtividade para o mercado e para o controle estatal. Notificamos, então, uma inversão funcional destes instrumentos de aferição, na medida em que eles deveriam manifestar os conteúdos e os modos como a educação brasileira tem se construído e o que é necessário para seu aprimoramento e ampliação de visões de mundo, de propostas de inclusão social e de valorização da diversidade (de pessoas e instituições).

Em vez disso, estes exames têm se constituído como norteadores do que ensinar e do como ensinar aos jovens estudantes, ou seja, eles têm definido o que estudar e o que não estudar, o como abordar e o como não abordar os conteúdos. De instrumento de audição, os exames nacionais se tornaram mecanismos de controle e direcionamento em vista das políticas econômicas, sociais e partidárias que se mesclam na educação brasileira.

Em vista de agregar mais elementos compreensivos sobre os problemas enfrentados na educação brasileira contemporânea, dirigimos nosso olhar para o âmbito específico do ensino de filosofia. Uma primeira característica identificada diz respeito a uma situação recorrente nas aulas de Filosofia, em todos os níveis da educação – que não raramente pode ser observado nos cursos de graduação em Filosofia – diz respeito à vinculação dos estudos filosóficos ao legado intelectual de alguns personagens, intencionalmente escolhidos, os quais se encontram preservados nos anais da história. Os estudantes de Filosofia (do Ensino Médio às graduações de Filosofia e também nas graduações de outras especialidades³⁸) comumente recebem o ensino de Filosofia como um estudo histórico do qual precisam memorizar nomes e datas, situações e termos; uma espécie de especialidade da história, como são a história do Brasil, das Américas ou do Nordeste brasileiro.

Desse modo, ao final da experiência com a disciplina Filosofia, os estudantes estão (ou não) capacitados a lembrar de quem foi Aristóteles, a identificar onde e quando viveu Tomás de Aquino, a citar algumas obras de Descartes e, por fim, mencionar algumas

³⁷Sem fazermos menção aos exames estaduais, aqui nos referimos aos exames instituídos pela União, a saber: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb); o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); a Prova Brasil; o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE); e porque não mencionar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)?

³⁸Geraldo Balduino Horn, em sua obra “Ensinar Filosofia – Pressupostos Teóricos e Metodológicos”, desenvolve importante discussão sobre a situação do ensino de Filosofia nos diversos níveis da educação, apontando para a especificidade que os estudos filosóficos devem assumir em termos de conteúdos, metodologias e processos avaliativos consoantes a cada grupo de estudantes.

definições memorizadas das ideias de Marx. Tudo parece então se esgotar em informações filosóficas com limite no século XIX, cumprindo mencionar que há estudantes “mais avançados” que alcançam a história de Nietzsche e os mais atualizados que se lembram da tese da liberdade em Sartre.

Para estes estudantes a Filosofia não é, ela foi, ela era, ela fora, trata-se de uma filosofia pretérita. Eis a informação que permanece no imaginário da maioria dos estudantes, por que esta é a experiência que muitos professores oferecem. Desse modo, orientados por esta compreensão, estes estudantes são incapazes de citar o nome de um filósofo que esteja ainda vivo, tampouco reconhecem obras e conceitos filosóficos criados contemporaneamente. Esta metodologia de estudos pautada na informação histórica e na memorização não se vincula aos dias atuais, *a Filosofia se mostra distante de nós*, dos nossos dias, dos nossos problemas.

Ademais esta modalidade metodológica de ensino de Filosofia pautado na História da Filosofia não favorece o reconhecimento de pensadoras na tradição filosófica, elas igualmente não constam na grande maioria dos manuais tradicionais de História da Filosofia. A Filosofia registrada e divulgada preserva a tendência androcêntrica da produção dos saberes, sustém o anonimato do pensamento filosófico das mulheres que foram silenciadas, marginalizadas, preteridas no cânon da filosofia ocidental. *A Filosofia se mostra duplamente distante de nós*, pois não alcança os nossos dias e não alcança as protagonistas da história contemporânea.

Mais um elemento de distanciamento se mostra na ausência de pensadores brasileiros nos currículos dos cursos de Filosofia, seja no nível básico seja no superior. Se as tarefas de citar um pensador vivo ou de mencionar uma filósofa (ainda que do passado) se constituem como difíceis, a tarefa de indicar um pensador brasileiro (ainda que do passado ou vivo) se revela como impraticável. *A Filosofia se mostra triplamente distante de nós*, uma vez que não nos alcança em nossa contemporaneidade, não acolhe a produção filosófica feminina e não reconhece o pensamento oriundo dos pensadores brasileiros.

Mencionar o profícuo trabalho intelectual de Jürgen Habermas e as obras de Giorgio Agamben resulta em experiência inusitada. Integrar as discussões de Simone de Beauvoir e de Judith Butler ao cânon dos estudos filosóficos configura questionamento das instituições. Dar vez e voz ao pensamento filosófico de Sílvio Romero e Marilena Chauí manifesta um processo de tomada de posicionamento político e epistemológico. Todas estas atitudes e ações configuram uma compreensão de ensino de Filosofia que se vincula à resistência, à apropriação e à proposição de alternativas teóricas e metodológicas, que pode ser denominado de ensinar a Filosofar, que preferimos chamar de *educação filosófica*, cujo modo de ser não se coaduna com a metodologia meramente ilustrativa e mnemônica do ensino histórico da Filosofia.

Por fim, indicamos a “síndrome da paternidade filosófica”. A orientação metodológica de ensinar Filosofia sob o suporte da História da Filosofia produz outras atitudes e procedimentos além das já mencionadas, ilustração e memorização. Na medida em que esta

modalidade de ensino-aprendizagem de Filosofia fica circunscrita ao acúmulo de informações sobre a vida, a obra e as ideias dos pensadores, cultivando e avaliando o nível de memorização destas informações, um desdobramento possível diz respeito ao que denominamos síndrome da paternidade filosófica.

Por síndrome da paternidade filosófica entendemos certa compreensão sobre o processo de construção do saber filosófico que vincula a formulação de qualquer ideia, discurso ou ação a um filósofo ou corrente filosófica. Como síndrome, a qual comporta uma diversidade de sinais, ela manifesta determinados traços e exige certos modos de se conduzir e agir, a saber; exige-se que o estudioso da Filosofia esteja amparado por numeroso cômputo de referências, orienta-se que sua produção discursiva se construa com o explícito amparo de citações de autores consagrados (que funcionam como argumentos de autoridade); a síndrome da paternidade filosófica condiciona o indivíduo a reconhecer-se incapaz de pensar para além do legado da tradição filosófica, assumindo-se indigno de se autodenominar de filósofo, ainda que tenha o título acadêmico de licenciado ou bacharel em Filosofia.

Decerto que todo conceito filosófico possui circunstâncias específicas de sua gênese, bem como um autor, um criador. Todo filósofo deve ter conhecimento e compreensão da genealogia dos conceitos filosóficos, do processo de criação filosófica e este conhecimento compreensivo deve oportunizar a apropriação destes conceitos, isto é, deve favorecer que os conceitos já criados possam ser ampliados, deslocados ou mesmo destruídos, ou ainda, no mínimo relacionados com situações e problemas contemporâneos a quem os investiga. Compreendemos que o processo de ensino-aprendizagem da Filosofia deve estar desobrigado de seguir uma espécie de *linhagem filosófica*.

Estudar Filosofia deve oportunizar o encontro com uma grande quantidade de pensadores, de metodologias, de conceitos, de discursos e estes encontros devem fomentar a construção de uma compreensão própria, adaptada às circunstâncias do estudante ou do professor-filósofo, relacionada aos problemas contemporâneos, repetindo a ação desenvolvida pelo pensador estudado, revelando como ele esteve ocupado filosoficamente com sua época, com suas situações e projetos. A isto chamamos de apropriação, criação filosófica que prescindir da chancela de um “filósofo modelo” para ser validada. A apropriação deve acontecer a cada encontro, e após vários encontros o estudante ou professor-filósofo devem ter construído um tecido de compreensão filosófica, de conceitos, tessitura que contém elementos oriundos dos pensadores estudados e também agrega componentes com gênese no contato com a existência efetiva destes personagens pedagógicos.

2. Em prol da educação filosófica (ou por menos ensino de Filosofia)

Ensinar Filosofia ou ensinar a filosofar? Este tão antigo quanto polêmico e conhecido debate ocupou diversos pensadores ao longo de anos. Embora reconheçamos a relevância desta discussão e para a qual remetemos à vasta literatura sobre o assunto, não nos

ocuparemos com a problematização ou a defesa do posicionamento que assumimos, porém cumpre-nos mencionar que nos vinculamos à perspectiva do ensinar a filosofar. No presente texto, nos ocuparemos, portanto com a indicação de proposituras ou modos de se posicionar diante do ensino de Filosofia a partir de elementos que a nosso ver constituem um processo de ensino-aprendizagem comprometido com o filosofar. Cumpre-nos, também reiterar que entendemos por ensinar filosofia certa modalidade de ensino que não está comprometido com a abordagem da filosofia pautada no acúmulo de informações autorais e bibliográficas.

Diante do exposto, defendemos que as aulas de filosofia constituam-se como *educação filosófica da resistência*. Resistir diz respeito a exercer a capacidade de liberdade numa relação de poder. Resistir vai além da negação de uma lei, de uma instituição, de uma doutrina ou teoria. Resistir incorpora dois movimentos correlacionados e extremamente vigorosos: 1. a proposição de deslocamentos e a formulação de um contra-discurso. Realizar deslocamento compreende, inicialmente, a presunção da existência de outros modos alternativos de olhar determinada situação, de compreendê-la e de relacionar-se com ela; 2. segue-se a aceitação destas alternativas e sua implementação, a qual redundará na elaboração de um modo alternativo de posicionar-se diante da realidade, das relações sociais (institucionais e pessoais), do saber e das relações costumeiras, tradicionais e oficiais que instituímos e vivenciamos diuturnamente. Resistir implica, portanto, na oportunidade para a emergência de um contra-discurso, entendido como conjunto de significações manifestadas pela linguagem e pelas atitudes que de modo propositivo se insurgem, enfrentam e combatem as formas e modos hegemônicos de viver e relacionar-se.

Nesta perspectiva, a aula de filosofia deve ser este território pedagógico de operacionalização dos deslocamentos e também da emergência dos contra-discursos. Para tanto, a distribuição do tempo e das ações pedagógicas e filosóficas devem oportunizar o conhecimento e a vivência com diversas correntes do pensamento filosófico, sobretudo devem oportunizar a experiência com correntes filosóficas e pensadores divergentes e mesmo opostos, levando os estudantes a compreenderem como a coexistência de “filosofias” representa um exemplo explícito da multiplicidade de abordagens e métodos possíveis sobre a existência de si e das outras pessoas.

A aula de filosofia deve oportunizar que o estudante reconheça como os contra-discursos podem ser formados no pensamento filosófico, como estes se relacionam de modo peculiar com a realidade e como na sala de aula pode-se verificar igualmente a pluralidade de perspectivas, de procedimentos e de interpretações. O professor-filósofo deve favorecer que a sala de aula possa ser – talvez – o primeiro ambiente, e que não permaneça sendo o único no qual o estudante possa exercer sua capacidade de criação.

Defendemos igualmente uma *educação filosófica da autonomia*. Criando junto com o professor, filosofando com o professor-filósofo, os estudantes podem vivenciar sua autonomia, na medida em que podem se reconhecer como partícipes e artífices no processo de institucionalização dos saberes, e do modo de existir e do viver em sociedade. Desse

modo, as aulas de filosofia devem a todo o momento indicar aos estudantes sua participação concreta (direta ou indiretamente) na construção do tecido social e das relações culturais, bem como das ações pedagógicas e dos saberes, entre outras, e principalmente, criando a oportunidade para que eles reconheçam as implicações de suas ações (ou omissões) na formação da vida concreta na qual vivem e nos discursos que pronunciam.

Compreendemos que um dos modos profícuos para indicar e incentivar a autonomia do estudante de filosofia se vincula ao trato filosófico de temáticas e problemáticas contemporâneas, tais como, os diversos modos de vida e as formas de gênero, a pulverização dos limites culturais e geográficos, a multiplicidade de posicionamentos políticos, as inovações e as incertezas nos saberes atuais. Por vezes, o ensino de filosofia apresenta um quadro de temas e problemas filosóficos que não repercutem na vida do estudante, posto que dizem respeito a temas e problemas peculiares, à guisa de exemplo, dos seres humanos da Inglaterra do século XVIII d.C., da Grécia do século IV a.C. ou da comunidade cristã do século VIII d.C.

Cumpre-nos destacar que não se trata de banir os temas e problemas que ocuparam pensadores e obras durante a história do pensamento filosófico ocidental, trata-se antes de fomentar o ensino de filosofia ocupado com as questões contemporâneas e imediatamente vivenciadas pelos estudantes e pelo professor. Filosofar mais sobre a própria vida e menos sobre a vida dos antepassados pode ser uma estratégia produtiva para o incremento da autonomia de pensar e de agir estudantis, contribuindo para uma *educação filosófica da contextualização*.

Contextualizar as aulas de filosofia significa assumir as situações-problemas da comunidade (local, regional, nacional e internacional) do estudante. As situações-problemas podem se vincular aos temas e problemas típicos da tradição filosófica, construindo desse modo um “tecido” de problematizações e conceitos filosóficos, em vista de que o estudante reconheça a longa história pregressa da Filosofia e que neste exato momento se constrói uma história da Filosofia no presente. Como corolário, a dinâmica da aula de filosofia implicará no conhecimento de filósofas e filósofos vivos e de suas atuações em âmbito nacional e internacional, resultando no reconhecimento da atualidade e pertinência da atividade filosófica na vida pessoal e coletiva e igualmente como um modo de saber contemporâneo.

A descontextualização do ensino de filosofia pode contribuir de modo importante para o distanciamento do estudante da vivência filosófica na medida em que lhe ocupa com problemas da política do sec. XVIII, com preocupações morais da idade média e também com questões epistemológicas da modernidade cartesiana, e aqueles problemas com os quais o estudante lida diariamente não aparecem, tais como, os governos tiranos e aterrorizadores atuais, os desafios da ética na era das relações virtuais, ou ainda, os impactos da nanotecnologia na sociedade. Reconhecemos, portanto, a importância da proposta pedagógica e filosófica do professor-filósofo para a concretização destas e outras proposituras em vista da educação filosófica.

3. Proposituras pertinentes aos professores-filósofos

Antes de tratar de proposituras importantes em vista da educação filosófica, convém mencionar mais um pressuposto de nossa reflexão, a saber, que *o licenciado e o bacharel em Filosofia são filósofos*. A afirmação, que aparenta obviedade e redundância, justifica sua pertinência e coerência quando reproduzimos certas falas, atitudes e ações de indivíduos formados em cursos de licenciatura e de bacharelado em Filosofia, que se denominam “estudiosos da Filosofia”, “amigos da Filosofia”, mas não se permitem serem chamados de “filósofos”, posto que se julgam indignos de tal denominação. Alguns manipulam suas falas, falsamente modestas, mesclando com argumentos meta-filosóficos ou legais, oscilando entre a argumentação de que a Filosofia é por si um saber incompleto, ou ainda, que não existe a profissão, portanto, não existe o profissional denominado de filósofo.

Não obstante essa querela, a primeira propositura para o professor-filósofo diz respeito à compreensão epistêmica e pedagógica de o professor de Filosofia é aquele que ensina a filosofar e ele próprio filosofa³⁹, um professor-filósofo. Desse modo, a educação filosófica, a aula de Filosofia acontecerá como exercício filosófico. Decerto que não estamos alheios ou desconsideramos as condições factíveis das aulas de Filosofia (no Ensino Médio, nos cursos superiores em que esta é componente curricular, ou mesmo nos cursos de Filosofia). Nossa discussão não prescinde destas situações, todavia, não se limita por elas, de modo que insistimos que dentro das limitações, dificuldades ou carências sob as quais se realizam as aulas de Filosofia, estas podem ser, em seu grau máximo possível, exercícios de filosofar.

Diante do exposto, defendemos como segunda propositura o posicionamento que possibilite de modo enfático a experiência de filosofar. Orientados pelo pressuposto do professor-filósofo, compreendemos que as aulas de Filosofia devem possibilitar a experiência de filosofar mais do que o acúmulo de informações filosóficas. Este processo de ensino-aprendizagem não prescinde da habilidade de memorização nem da apreensão de informações, todavia não pode ser reduzido a estas. A redução resultaria em certa modalidade de aprendizado que limita a construção do conhecimento à captação, e posterior exposição, de nomes, datas e ideias, sem oportunizar a apropriação do conteúdo proposto.

O professor em sala de aula institui e rege as relações constitutivas do processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, a inclusão dos estudantes como membros ativos na construção do saber filosófico, sua atuação variará em conformidade ao grau de confiança que o docente deposita na capacidade que os estudantes possuem para o exercício de filosofar. Dizendo de outro modo, quanto menos confiança o docente depositar na capacidade cognitiva, emocional, intelectual e vivencial do discente tanto menor será (ou não existirá) o momento pedagógico-filosófico para o filosofar em sala de aula. Decerto que não

³⁹Alejandro Cerletti em sua obra “O Ensino de Filosofia como problema filosófico” discute esta condição de ser um professor que filosofa de modo extremamente competente e aprofundado. A seu ver, portanto, as aulas de Filosofia se afiguram a comunidades de investigação.

descartamos a possibilidade do próprio professor não ter confiança em si próprio, limitando seu exercício filosófico igualmente à memorização de informações bibliográficas, biográficas e de definições textuais.

Oportunizar na aula de Filosofia a vivência do filosofar implica na compreensão de que a construção do saber filosófico é também uma experiência pessoal. Ninguém pode filosofar pelo outro e para filosofar se faz necessário oportunizar o diálogo, a multiplicidade, a imaginação, a criação, como elementos pertinentes e pertencentes à educação filosófica.

Na terceira propositura convém afirmar que a construção da aula de Filosofia como momento de pensar filosoficamente resulta de planejamento e preparação cuidadosa e criteriosa. A criação do momento pedagógico-filosófico não se vincula a certo espontaneísmo pedagógico ingênuo⁴⁰ (facilmente aproximado do desleixo profissional ou com a participação inócua dos estudantes), que reduz a experiência da aula ao puro acaso desde a seleção dos conteúdos e autores até a escolha do material didático, tudo se dá no aqui e agora da sala de aula. Ao contrário, fazer da aula de Filosofia uma vivência do filosofar exige que o professor se prepare; e preparar-se, preparar as condições para a aula, não prescinde da previsão do espaço para o inesperado, para a instantaneidade criativa da existência humana.

A vivência da educação filosófica deve, além das problematizações do âmbito epistemológico e das questões de caráter metodológico, ocupar-se com a construção de uma atitude filosófica por parte dos discentes. Nesta quarta propositura colocamos o professor-filósofo em contato com uma das mais importantes deficiências na formação escolar e mesmo acadêmica de um indivíduo que se manifesta na ausência da capacidade de pensar-agir específico, isto é, não ter atitudes e executar as atividades em conformidade com o modo específico e tradicional de construir os pensamentos e projetos.

Na dinâmica da educação filosófica se faz necessário que os estudantes tenham a oportunidade e sejam motivados a utilizar o modo de pensar-agir dos filósofos, que os discentes sejam estimulados a abordar a realidade de modo filosófico, o que a nosso ver implica na desnaturalização da realidade em todas as suas dimensões, sobretudo as mais presentes no contexto dos estudantes. Entendemos desnaturalização da realidade como um modo de abordar as ideias e as experiências, as teorias, as leis e as doutrinas, os saberes e os ensinamentos, o passado e o futuro, bem como o presente, tudo enfim, tomado sob a consideração de que são criações, institucionalizações, imposições sociais e, diante deste pressuposto, tudo deve ser questionado quanto à sua existência e validade, a sua permanência e os seus desdobramentos teóricos ou práticos. Desse modo, nada pode ser tomado como naturalmente existente, como tacitamente aceito, como tradicionalmente validado, no modo que se apresenta a nós e à sociedade.

Oportunizar a desnaturalização da realidade nas aulas de Filosofia configura-se como

⁴⁰“[...] é preciso tomar o devido cuidado para não cair no outro extremo caracterizado por um espontaneísmo pedagógico, isto é, pelo simples fato de o aluno participar das aulas, imaginar que a aprendizagem foi efetivada satisfatoriamente.” HORN, Geraldo Balduino. Ensinar filosofia: pressupostos teóricos e metodológicos. Ijuí: UNIJUÍ, 2009, p. 87..

a quinta propositura, oportunidade que diverge da funcionalidade do ensino de ilustração e de memorização, pois cria as condições para que os estudantes questionem o processo de institucionalização da ordem das coisas, a autoridade de seus autores e a validade das suas doutrinas, incluindo-se neste processo de questionamento o conhecimento filosófico publicado e ensinado. Neste sentido, os indivíduos poderão problematizar o porquê da educação se executar de tal modo e não de modo diverso, também poderão questionar o ensino de Filosofia, seu currículo e metodologias, as seleções de filósofos e conceitos em detrimento de outros. Dentro de um movimento mais aprofundado, o indivíduo poderá questionar o próprio estatuto dos saberes e, especificamente, do saber filosófico.

Não obstante o fato de que o legado dos filósofos de todos os tempos tem sido passado mediante o uso de textos, em seus variados gêneros (prosa, diálogo, epístola, dissertação, aforismo); o professor-filósofo reconhece que a oralidade também se constitui como um modo possível de comunicar a atividade e a produção filosófica através dos tempos. Seja pela escrita seja pela oralidade, na dinâmica da educação filosófica busca-se compreender os textos das filósofas e filósofos como meio de tornar público seus pensamentos, de instigar outras mentes e vivências para a discussão, de modo que o texto não seja tomado como a finalidade da ação dos filósofos, tampouco sua escrita como um conteúdo inquestionável ou irrevogável, não se tratando de educação doutrinária ou panfletária.

Considerando a sexta propositura, o professor-filósofo deve agregar outras modalidades de comunicação ao tradicional ensaio filosófico. A escrita filosófica, leia-se a escrita dissertativa, costuma ser a forma privilegiada de manifestação da atividade filosofante; incentivada e praticada nas academias, tomada com exclusividade por alguns filósofos e professores. O fato é que não existe justificativa gnosiológica ou metafilosófica que garanta ao texto dissertativo a primazia da expressão filosófica. Ao longo da história do pensamento filosófico ocidental outras modalidades de registro escrito tiveram lugar, como o estilo poético dos gregos antigos, os aforismos utilizados por Nietzsche, a demonstração utilizada pelos modernos, bem como o gênero epistolar, as disputas dos medievais.

Desse modo, na educação filosófica faz-se mister que à escrita filosófica sejam agregadas outras modalidades de expressão da atividade filosofante. A transposição didática nas aulas de filosofia cria a oportunidade para a escrita poética, para a expressão iconográfica (uso de imagens), para as falas híbridas: filosofia e música, filosofia e expressão corporal, filosofia e ensaio, que apesar de ser ainda escrita resulta em experiência mais ampla de apropriação das ideias estudadas, bem como da ação criativa do sujeito a quem se destina o processo de ensino-aprendizagem. A expressão filosófica não pode se limitar ao texto, sendo necessário desenvolver outras habilidades.

Junto à primazia ao texto temos observado a restrição ao comentário exegético, quer nas salas de aula quer nos eventos acadêmicos, o estudo (a investigação) filosófico comumente se reduz aos limites impostos pelas letras dos textos dos filósofos. Para certos

professores e mesmo entre os discentes, a melhor análise do texto filosófico prevê o acompanhamento letra a letra, parágrafo a parágrafo, num exercício de reconstrução do texto, o qual não raramente resulta em paráfrase. Há ainda aqueles que consideram imprescindível a contextualização da escrita do determinado manuscrito, as circunstâncias social-históricas, até mesmo pessoais (psíquicas, econômicas, emocionais, afetivas), que acompanham o surgimento do texto em questão. Entretanto, o *modus operandi* da criação filosófica, com todas as suas variações e possibilidades, não entra em pauta.

Convém enfatizar que não se trata de desqualificar o trabalho exegético sobre o texto dos filósofos com vistas ao conhecimento amplo e profundo dos escritos, suas circunstâncias e modalidades discursivas; consideramos tão somente imprudente reduzir o trabalho intelectual com os textos filosóficos ao trato exegético, ou ainda, considerá-lo uma atividade intelectualmente superior. Na perspectiva da educação filosófica, como sétima propositura, entendemos o professor-filósofo deve trabalhar com os textos dos filósofos imiscuindo os estudantes nos problemas que circundam o texto, os conceitos que se movimentam em seu interior, a relação indissociável entre problema e conceito para a Filosofia. Porém, uma das ações mais relevantes no trato com o texto dos filósofos, seja para o ensino básico seja para o ensino superior, diz respeito ao modo como estes problemas e conceitos podem reverberar na existência intelectual e social-histórica do leitor que se encontra com os filósofos, ele se insere, se mistura, toma o problema filosófico para si, assume-se como autor.

Ora, se há uma função-autor inerente ao indivíduo que escreve o texto, há igualmente uma função-autor inerente àquele que o decodifica. Dizendo de outro modo, na oitava propositura indicamos que o professor-filósofo deve oportunizar no estudo dos textos dos filósofos a apropriação do texto pelo leitor (o estudante), a construção de conexões entre os problemas e conceitos e suas relações com as circunstâncias dos discentes. Se as discussões que o filósofo viabiliza por meio de seus escritos não puderem ser reconhecidas como relevantes (relacionadas) para a experiência intelectual e existencial (pessoal e coletiva) do leitor (estudante), a apropriação não acontece, admitimos ter havido exercício filosófico, mas não exercício de compreensão autoral do filósofo, houve repetição e não criação.

O professor de Filosofia não pode ser simplesmente um repetidor de ideias e teses alheias, ele deve ter um posicionamento intelectual e profissional em sala de aula, isto é, ele deve ser professor que pensa-age como filósofo, professor-filósofo. Dar aulas de Filosofia não se constitui como ação reduzida à exposição de personagens intelectuais e seus respectivos pensamentos, tampouco a ocupação com as questões pedagógicas e metodológicas constituem a especificidade do trabalho do professor-filósofo. Diante do exposto, a nona propositura indica que o professor-filósofo precisa mostrar para seus alunos que ensinar Filosofia é também a manifestação de um modo específico de filosofar, revelar para seus parceiros no processo de ensino-aprendizagem que ele também filosofa.

Por fim, a décima propositura para o professor-filósofo reconhece a importância da apresentação das atuais protagonistas e dos respectivos problemas no âmbito da Filosofia

produzida nos dias atuais. Ora, o sentimento que grande parte dos estudantes de Filosofia possui sobre a existência dos filósofos e de sua produção se vincula ao passado da humanidade. Desse modo, a aula de Filosofia termina por ser mais um tempo para se desenvolver as habilidades vinculadas ao saber histórico. Dizendo de outro modo, as aulas de filosofia são aulas de história com a peculiaridade de se tratar da vida de pensadores e de suas ideias e obras. Esta experiência produz – a nosso ver – o mais grave dano à formação dos jovens estudantes, isto é, a compreensão de que a Filosofia é arte de estudar os pensadores do passado e tentar aplicar suas ideias ao presente, ignorando que neste exato momento, em algum lugar do planeta, alguém está produzindo reflexão filosófica sobre a vida hodierna, registrando sua atividade filosofante – seja em livros seja em sites – para pessoas no mundo inteiro acerca de questões contemporâneas.

O ensino de Filosofia precisa viabilizar além da atitude de filosofar a adequação à contemporaneidade dos problemas e dos conceitos. O desafio inerente a esta orientação metodológica está no fato de que o professor-filósofo deve construir a aula e seu discurso de modo que as tendências filosóficas contemporâneas apareçam, as filósofas e os filósofos em atividade nos dias atuais se mostrem e suas discussões filosóficas passem a fazer parte das aulas de Filosofia. Desse modo, quando motivados a citar nomes de pensadoras e pensadores vivos, os estudantes poderão mencionar Judith Butler, Giorgio Agamben ou Silvio Gallo, bem como, serem capazes de debater algumas de suas respectivas preocupações e discussões filosóficas.

À guisa de considerações finais

Ao assumir o compromisso com a educação filosófica o professor-filósofo mobiliza o tempo e o espaço pedagógicos de suas aulas para que os estudantes vivenciem o encontro com os problemas e os conceitos das filósofas e dos filósofos, não se limitando ao acúmulo de um cabedal de informações históricas e literárias. Este encontro pode construir nos discentes o entendimento dos problemas que mobilizavam tais pensadoras e pensadores, de como suas criações conceituais repercutiram ou repercutem na vida da sociedade, e em que medida estes conceitos podem se manifestar nos problemas vivenciados pelos próprios estudantes. Principalmente, este encontro deve oportunizar que os estudantes se sintam parte deste processo de criação de discussões, problematizações e conceitos, e não se passem como meros espectadores ou receptáculos de informação.

O professor-filósofo deve se ocupar com as diversas tendências do pensamento filosófico, oportunizar o encontro dos estudantes com a diversidade de problemas e de conceitos criados ao longo da história da Filosofia, apresenta as pensadoras e os pensadores conforme os programas oficiais e também as necessidades dos discentes. Cabe também ao professor-filósofo viabilizar a criação discente por meios igualmente diversos. Desse modo, o estudante pode manifestar sua compreensão filosófica pro meio da oralidade, da

corporeidade, da iconografia, seja por meio de produções materiais seja por meio das ferramentas virtuais, vivenciando assim todo um circuito de valorização da diversidade de abordagens, de pensadores, de produção e de divulgação.

Se na aula de Filosofia não há atividade filosófica, se o currículo não favorece a atitude filosófica, se os estudantes não têm a oportunidade de pensar autonomamente – a despeito das problematizações acerca do que seja atividade filosófica, atitude filosófica ou pensar autonomamente – compreendemos que cabe ao professor transformar este ambiente pedagógico e para tanto é necessário que ele assuma que suas aulas não podem ser isentas de sua própria compreensão sobre a Filosofia e sobre o filosofar, tampouco sua orientação filosófica deve ficar inibida. Na aula do professor-filósofo não há lugar para a neutralidade filosófica. Apesar do currículo e do livro didático, ele cria o momento pedagógico-filosófico para a manifestação de suas próprias reflexões, suas compreensões, sua vivência de pensar frente às diversas possibilidades de pensar. Ele filosofa na sala de aula. O professor-filósofo viabiliza a vivência eivada de suas especificidades do estudante-filósofo.

Submetido em agosto de 2015.

Aprovado para publicação em setembro de 2015.

REFERENCIAS

CERLETTI, A. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Tradução de: Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Tradução de: Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

_____. O que é um autor? In: FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos: estética – literatura e pintura, música e cinema**. v. III. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001, p. 264-298.

HORN, G. B. **Ensinar filosofia: pressupostos teóricos e metodológicos**. Ijuí: UNIJUI, 2009.