



Ensinar Filosofia para ensinar a filosofar

Antônio José Lopes Alves^{1*} e Sabina Maura Silva²

¹Centro Pedagógico, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Rua Antônio Carlos, 6627, 31270-901, Pampulha, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. ²Departamento de Educação, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: ajlopesalves@gmail.com

RESUMO. No presente artigo, toma-se para exame a querela inaugurada pela assertiva kantiana de que não se é possível ensinar filosofia, mas tão somente a filosofar. O objetivo é analisar a pertinência da questão, bem como a apropriação que dela se fez no contexto das discussões acerca do ensino de filosofia, o qual é preponderantemente calcado numa contraposição abstrata entre o pensar e o pensamento. A argumentação, aqui, recoloca em bases diferentes, não dicotômicas, as relações entre produto e produção intelectuais. Chama-se a atenção para o quanto esse reposicionamento é importante para o trabalho pedagógico em filosofia. Seria Kant um precursor das proposições não diretivas em pedagogia? O pensador de Königsberg teria realmente invalidado a utilização do texto da tradição em sala de aula? Para exame da proposição de Kant, parte-se de seu contexto, as formulações contidas no Anúncio do programa de lições do semestre de inverno de 1765-1766.

Palavra-chave: ensino de filosofia, texto, reflexão.

Teaching Philosophy to teach to philosophize

ABSTRACT. In this article, we consider the complaint inaugurated by Kant's assertion that it is not possible to teach philosophy, but only to philosophize. The goal is to analyze the relevance of the question, as well as the appropriation that has been made in the context of the discussions about the teaching of philosophy, which is mainly based on an abstract opposition between thinking and thought. The argument, here, reinstates the relations between intellectual product and production on different bases, not dichotomous. Attention is drawn to how much this repositioning is important for the pedagogical work in philosophy. Is Kant a precursor of non-directive propositions in education? Did the thinker of Königsberg really invalidate the use of the text of tradition in the classroom? For the examination of Kant's proposition, starting from his context, the formulations contained in the Announcement of the program of lessons of the winter semester of 1765-1766.

Keywords: teaching philosophy, text, reflection.

Introdução

Neste artigo, toma-se para exame a querela inaugurada pela assertiva kantiana de que não se é possível ensinar filosofia, mas tão somente a filosofar. O objetivo é analisar a pertinência da afirmação em suas condições de legitimidade, bem como a apropriação que dela se fez no contexto das discussões acerca do ensino de filosofia, o qual é preponderantemente calcado numa contraposição abstrata entre o pensar e o pensamento. A argumentação, aqui, recoloca em bases diferentes, não dicotômicas, as relações entre produto e produção intelectuais. Chama-se a atenção para o quanto esse reposicionamento é importante para o trabalho pedagógico em filosofia. Poder-se-ia interpretar Kant como um precursor das proposições não diretivas em pedagogia?¹ Teria o

pensador de Königsberg realmente invalidado a utilização do texto da tradição em sala de aula?

O exame da proposição de Kant, a partir de seu contexto, as formulações contidas no *Annonce du Programme des Leçons Durant le Semestre d'Hiver 1765-1766* (Kant, 1966)², desmente, como se verá, a concepção não diretiva que lhe é atribuída. Muito ao contrário, o professor é identificado como centro referencial. Igualmente, Kant não propõe o abandono do trabalho com o texto propriamente filosófico. Não se filiaria o autor iluminista alemão a uma versão da filosofia como livre jogo de opiniões, um produto da arte da polêmica em si, expressão de uma vontade retórica de exprimir 'interpretações' pessoais. Bem ao gosto da maré montante de

filiação de suas propostas ao pensamento kantiano. Indica-se, antes, o quanto a aparência discursiva de um lema ou de uma observação, isolados de seus contextos, pode levar a ilações imprecisas.

² A tradução referente aos textos de Kant (1966) e Marx (1983) foram feitas pelos autores.

¹ Não se afirma aqui que as elaborações 'não diretivas' tenham reivindicado uma

irracionalismo ou de, ao menos, depleção acentuada do exercício da razão, a leitura que conecta a observação kantiana à perda de referencial objetivo do pensamento apresentada como verdadeiro ganho de liberdade, apenas expressa neste particular a tendência geral dos últimos 30 anos de posicionar à *la* Procusto a tradição dentro da quadratura do círculo dos pós-modernismos. Ao leitor, na exposição comentada que se seguirá, oferece-se a tentativa de recuperar a lavra kantiana em sua forma original, escoimada das interpretações e imputações que atribuem a Kant, sem contraste e contradição, o papel unívoco de avalista prévio dos desdobramentos filosóficos do derradeiro quartel do século XX. Assim, contrapõe-se aqui aos ditames de localizar o transcendentalismo clássico iluminista como verdadeiro pressuposto do subjetivismo irracionalista com o reconhecimento da tessitura objetiva da expressão que o filósofo das críticas acerca dos desafios de educar a juventude na seara da reflexão teórica. Esta tarefa se cumpre na medida da sua dúplici importância tanto para a produção da filosofia quanto de sua conversão em matéria de estudo no ensino médio.

Por isto, essas observações têm como *telos* alinhar propostas de abordagem do conhecimento filosófico no ensino médio, sem que se caia em concepções e posições que excluam, *in limine*, o trabalho com o texto.

De como aprender filosofia, filosofando...

Dadas as características inerentes às atividades didáticas no ensino médio e as dificuldades nas quais se mete todo docente de filosofia, a meta de abordar o pensamento filosófico pode parecer irrealizável em função dos obstáculos que se avolumam. A inexequibilidade, ao menos aparente, de articular a tradição filosófica como ‘um’ conteúdo escolar fez com que muitos propusessem a impossibilidade mesma de ensinar filosofia no ensino médio; pelo menos de proceder a seu ensino dentro dos cânones pedagógicos comumente conhecidos e reconhecidos. Nesse contexto, a filosofia podia mesmo ser tomada como um conhecimento não disciplinar. Por um lado, várias foram as proposituras de organização do ensino e do currículo que aventaram e defenderam a transversalidade como única via possível de inserção da filosofia na escola média (Gallo, 2004). Por outro lado, certos grupos, tendências e autores propugnaram, não obstante defendendo o espaço curricular da filosofia como disciplina escolar, que esta deveria abdicar da pretensão de ser disciplinar como as outras, com conteúdo e método particular.

Para esta tendência, a disciplina filosofia não seria tanto um momento de conhecimento, mas sim um dado ‘espaço’ de reflexão.

Por certo, poder-se-ia interpretar a assertiva kantiana, de que ‘não se é possível ensinar filosofia, mas tão somente a filosofar’, no sentido de que o professor de filosofia se dispusesse a transformar sua prática num diálogo, na medida do possível, livre de pressupostos teóricos, em benefício da construção de uma reflexão compartilhada. O que significa, em sentido determinado, converter-se a aula numa forma plenária – ou da turma dividida em grupos – em que problemas e temas seriam ‘debatidos’ sem o remetimento compulsório aos ‘pensamentos de outrem’. A filosofia seria então ‘um convite ao pensar por conta própria’. Cabe, todavia, abordar com um pouco mais de vagar e rigor, na medida do possível, o contexto originário da sentença kantiana que se quer por base de tais posições em ensino de filosofia. Estaria Kant realmente autorizando, sem mais, o abandono da referência ao texto filosófico? Ou ainda, seria adequado tratar a sua posição nos padrões da atual discussão didático-pedagógica? Seria mesmo o pensador de Königsberg um predecessor do ‘não diretivismo’ pedagógico?

Quando referida, normalmente a asserção kantiana acerca da impossibilidade de se ‘ensinar filosofia’ é apresentada, em alguns casos, como máxima, isoladamente de suas pressuposições e ilações. Em outros tantos, a parte do texto em que ela ocorre é oferecida ao leitor em destacado do todo do escrito do qual faz parte. Conquanto a observação do pensador alemão seja retomada em vários momentos em que a assimilação da filosofia por meio do ensino se dá, é num documento em especial que a observação de Kant aparece. No *Anúncio do programa de lições do semestre de inverno de 1765-1766* (Kant, 1966), Kant discorre explanatoriamente sobre sua proposta de curso, o qual envolve não *a filosofia*, como entendida hoje, uma dada configuração particular ao lado das ciências, mas a filosofia como articulação integrada e integradora de conhecimentos acerca da determinação da realidade. Não por acaso, o programa abrange um conjunto de disciplinas que, à época, consideravam-se ainda componentes da filosofia ou a esta relacionado e forçosamente remetido.

Por isso, é importante já indicar que a forma kantiana de apresentar a questão do ensino da filosofia, diversamente do que normalmente se refere – de um modo metodologista ou pedagógico – em escritos de definição de um ‘método’ de abordagem ‘não conteudista’, possui um conjunto

de pressuposições, de concepções bem estritas de *Bildung*, aprendizagem, conteúdo e mesmo de ciências e de filosofia — o que quase nunca aparece sequer mencionado. Diferentemente das posições não diretivas em pedagogia, o modo kantiano tem por pressuposição exatamente: a inexistência da filosofia como conhecimento análogo às ciências e a impossibilidade de produção do filosofar pelo adolescente. Nesse diapasão, portanto, nada mais distante e estranho à tematização de Kant que uma querela puramente pedagógica ou metodológica *a priori*. Não obstante um programa, o texto em questão pressupõe e resulta em determinadas precisões conceituais conectadas ao desenvolvimento teórico de um padrão que se definiria ulteriormente pela ‘crítica’. Distante uma década e meia da aparição da primeira das três críticas, o discurso do *Anúncio* (Kant, 1966) expressa, a seu modo e nas circunscrições de seu horizonte, um experimento intelectual de transição, no curso do qual o pensamento kantiano passa a lidar com os limites, aceitáveis, e com as inviabilidades improdutivas da filosofia como metafísica em seu tempo. Conquanto não seja um ensaio filosófico, mas uma apresentação destinada ao público, ou aos responsáveis por ele, que se quer educar, é possível identificar a existência de arrimos conceituais que sustentam e dão vertebralidade conceitual à explanação acerca da proposta de curso.

Por conseguinte, pretende-se a partir de agora esclarecer alguns dos pontos fundamentais do escrito em tela com o fito de, tanto explicitá-lo como posição filosófica, quanto indicar a inadequação de usá-lo como aporte a posições pedagógicas ‘não diretivas’.

Como ponto inicial a ser destacado, cabe frisar que o texto do *Nachricht* (Kant 1966) contém uma determinada posição, conquanto não desdobrada, sobre a definição de ‘conhecimento’. Nesse sentido, há a exercitação argumentativa de uma concepção do conhecer e dos seus momentos constitutivos. Esses aspectos reconhecidos pelo pensador como essenciais têm consequências importantes para a forma como entende o próprio aprendizado em geral, e o da filosofia em particular. A esse respeito, afirma Kant que:

[...] o progresso natural do conhecimento é que o entendimento se forme de início alcançando pela experiência os julgamentos intuitivos e por estes os conceitos, que os conceitos podem em seguida ser reconhecidos pela razão em relação com seus princípios e suas consequências, e finalmente religados pela ciência em um todo bem ordenado, o ensino deve percorrer o mesmo caminho (Kant, 1966, p. 67)³

³ [...] le progrès naturel de la connaissance est que l'entendement se forme

Em outros termos, a propositura da forma de ensino deve, em certa medida, expressar no nível da prática a identificação da relação entre o entendimento e a intelecção de mundo, bem como a estruturação própria da aparelhagem cognitiva. O método de ensino precisa espelhar-se, e adequar-se também, pelo caminho ‘natural’ seguido pela cognição, daquelas formas mais imediatas da intuição, recolhidas na experiência à apreensão propriamente conceitual. Vê-se, por conseguinte, como a ordenação da atividade cognitiva deve de maneira apodíctica delimitar a esfera das mediações do ensino. Trata-se de uma assunção conceitual, das mais tradicionais, diga-se *en passant*, da intuição ao conceito. Não é o caso, por isso, de uma proposta que tenha em si mesma sua condição de coerência e eficácia, mas se assenta numa concepção de ‘natureza humana’ e de relação desta substância com o mundo. Relação esta que deve obrigatoriamente desaguar no nível do conceito, o que põe o pensamento kantiano deveras distante de um assentimento ao ‘mundo vivido’ como fonte de conhecimento.

O segundo ponto decisivo a ser compreendido é aquele referente à definição kantiana de filosofia, bem entendido, existente nesse momento específico de sua elaboração; no qual já podem ser observados, não obstante as mutações que seu pensamento sofrerá posteriormente, os elementos básicos determinantes de sua posição acerca do ensino de filosofia, assim como frente às insuficiências da reflexão como cientificidade. Tal conjunto de problemas pode ser verificado quando Kant, já na parte final da apresentação, se põe a discorrer sobre cada uma das disciplinas constantes e compreendidas nos quadros do curso, em especial, a ‘metafísica’:

‘Metafísica’. Eu busquei mostrar num escrito curto e apressadamente redigido que esta ciência, a despeito de grandes esforços dos sábios, está ainda tão imperfeita e incerta porque se desconhecia seu método específico, porque este não é *intético* como aquele das matemáticas, mas ‘analítico’ (Kant, 1966, p. 70-71, grifo do autor)⁴.

É impossível não ver ressoar aqui, ainda que parcialmente, o diagnóstico posterior da improdutividade e da incerteza inerentes ao ‘nosso pensar’ metafísico. Ou seja, conquanto os enunciados metafísicos pretendam avidamente expressar de modo assertório a verdadeira essência

d'abord en parvenant par l'expérience aux jugements intuitifs et par ceux-ci aux concepts, que ces concepts peuvent ensuite être reconnus par la raison en relation avec leurs principes et leurs conséquences, et finalement reliés par la science en un tout bien ordonné, l'enseignement doit parcourir le même chemin.

⁴ Métaphysique. J'ai cherché à montrer, dans un écrit court et hâtivement rédigé que cette science, en dépit des grands efforts des savants, est encore si imparfaite et incertaine parce qu'on a méconnu sa méthode spécifique, car elle n'est pas *synthétique* comme celle des Mathématiques, mais analytique.

da realidade, estes beiram, na melhor das hipóteses, ao desdobramento de si. Portanto, à sustentação de um conteúdo que, no seu desenvolvimento, não vai além das próprias condições contidas e meramente implicadas nos princípios. Não há uma relação de real determinação da experiência e dos objetos, mas tão somente uma dedução tautológica, onde se toma parte do enunciado como predicado. Daí a filosofia não ser propriamente ‘conhecimento científico’ e nem, nesse diapasão, possibilitar, no ver de Kant, aquisição efetiva de saber. Situação que afeta evidentemente a possibilidade de sua difusão disciplinar. Esse fato se expressa na própria ausência de estabilidade da reflexão como teoria se comparada às ciências. Kant se pergunta, e também ao leitor, por que razão não há um acerto em torno do ofício do ensino de filosofia e responde afirmando que “A causa reside em que existe nas ciências uma medida comum, enquanto que na Filosofia cada um tem a sua própria” (Kant, 1966, p. 70)⁵. Por conseguinte, o fato de a filosofia não conhecer, ao menos não ainda, a sua constituição como ciência propriamente dita, nem, portanto, pôde ter estabelecidos seus contornos e horizontes epistêmicos. Por esse motivo, tantos se apresentam ‘como mestres em filosofia’.

Afora isso, o pensador alemão refere outro motivo, de talhe mais imediato, para a dificuldade em a filosofia fazer-se entender como matéria de estudo escolar. A determinação complicadora não é atinente apenas ao ‘ser’ do filosofar, mas também a do próprio sujeito a quem se pretende ensinar:

Mas como ela [a filosofia] é verdadeiramente apenas uma ocupação para o adulto, não é surpreendente que dificuldades se apresentem quando se quer conformá-la à aptidão menos exercitada da juventude. O estudante que vem do ensino escolar estava habituado, pois, a ‘aprender’ (Kant, 1966, p. 68, grifo do autor)⁶.

É nesse passo que se situa no texto de Kant a famosa assertiva. Como ocupação apenas do adulto, do sujeito minimamente formado, no sentido amplo da *bildung*, a filosofia se apresenta como dificuldade séria exatamente para aqueles que vêm de um ambiente no qual o conhecimento era apresentado como um conjunto dado, morto, posto de informações e conexões a ser assimilado e interiorizado. Tema que toca na problemática da ‘maturidade’ para pensar, este também se relaciona à

posição da questão do ensino como tal nos períodos de formação da ‘juventude’.

A esse respeito, o texto kantiano é bastante explícito, e imagina-se bastante desmotivador para as tendências sedutoras da construção do conhecimento pelo aluno, no que tange ao modo de entender a atividade cognitiva. Sinteticamente, ‘aprender’ é “[...] imprimir seja na memória, seja no entendimento, o que nos pode ser exposto como uma disciplina já acabada” (Kant, 1966, p. 69)⁷. Ou seja, o mundo do conhecimento, da posição de quem aprende, é, prioritariamente, uma ‘assimilação’, tenha esta mediação de *Mnemosine* ou de *Athena*. Não se trata para Kant de um comportamento propriamente ativo do sujeito que é ensinado; o que redundaria num conjunto de complexos desafios postos ao professor na medida em que, levando em conta a marcha suposta como natural do conhecimento, tem de colocar acessível num intervalo pequeno de tempo o que uma história inteira foi necessária para engendrar. É importante notar, inclusive, a existência de certa tensão entre o conhecimento como posto e dado – ou mesmo em produção – e o modo de ensiná-lo. Devido à configuração da natureza humana e ao seu *modus* inerente de apreender o mundo, a apresentação do conhecimento se torna difícil quando se tem um dado conteúdo a ser lecionado à juventude, do qual apenas uma razão exercitada e experimentada poderia efetivamente tomar posse. Por isso,

Em se invertendo esse método, o aluno alcança um tipo de razão antes que o entendimento tenha sido nele formado, e carrega uma ciência de empréstimo, por assim dizer pendurada nele e não nele desenvolvida, enquanto isso sua atitude intelectual é deste então também tão estéril quanto antes, mas se torna ainda mais corrompida pela ilusão de ciência (Kant, 1966, p. 68)⁸.

Como uma curiosa ironia histórica, é possível observar como boa parte das propostas de ensino infantil da filosofia, que em dado momento histórico vicejaram nos meios pedagógicos⁹, os quais no fim das contas podem não ter feito mais do que polir

⁷ [...] d'imprimer soit dans la mémoire, soit dans l'entendement, ce qui peut nous être exposé comme une discipline déjà achevée.

⁸ Si on renverse «umkehr» cette méthode, l'élève attrape une sorte de raison avant que l'entendement ait été formé en lui, et porte une science d'emprunt, qui pour ainsi dire n'a été que collée sur lui et ne s'est pas développée en lui, cependant que son aptitude intellectuelle est demeurée aussi stérile qu'auparavant, mais qu'elle est en m ême temps devenue b ̄ten plus corrompue par l'illusion de la science.

⁹ Tem-se em mente aqui as proposituras, sobretudo as de inspiração anglo-saxã, que alcançaram penetração quase global, abarcando não somente propostas localizadas em torno de determinados temas, mas se apresentaram na arena social como verdadeiros programas educativos, financiados por uma rede de alimentação financeira com recursos vultosos. Pense-se, por exemplo, na disseminação de tais propostas durante os anos 1990, e que eram teoricamente baseadas ou remetidas institucionalmente às elaborações de Matthew Lipman. Para uma visão crítica desta concepção, cf. Trentin Silveira (2001).

⁵ La cause en est qu'il existe dans ces sciences une mesure commune, alors qu'en Philosophie chacun a la sienne propre.

⁶ Mais comme elle n'est véritablement qu'une occupation pour l'adulte, il n'est pas étonnant que des difficultés se présentent lorsqu'on veut la conformer à l'aptitude moins exercée de la jeunesse. L'étudiant qui sort de l'enseignement scolaire était habitué à 'apprendre'.

egos infantis, sustentando nas crianças e seus familiares a posse de um conhecimento e de uma atitude simplesmente impossíveis, dado o momento específico de desenvolvimento físico, mental e social dos seus alunos. Mas ainda mais tristemente divertido é observar mesmo adultos exibindo marcas externas de uma pseudossabedoria alicerçada, quando muito, numa erudição vazia e desarticulada. O vício da citação filosófica e da fundamentação eclética, de certa maneira, dá razão à advertência kantiana. Não necessariamente se precisa concordar com Kant, principalmente quando se torna cada vez mais patente a determinação social objetiva, não somente como ideias, dos padrões e limites do aprendizado, para perceber o quanto pode ser inócua, ou até prejudicial, uma proposta que barateie séculos de construção teórica como mero ‘jogo de discussão de opiniões’. O destino que a filosofia conheceu no ensino médio brasileiro, mas não somente, bem como o modo que dela tentam se apropriar certos meios não acadêmicos – de terapias alternativas, de gestão de problemas etc. – torna o caráter irônico do desenvolvimento histórico, desde a formulação do texto em exame até nossos dias quase, uma zombaria. E isso tanto mais quanto se tem em mente a advertência kantiana de que “[...] seria contra a natureza da filosofia, ser um ganha-pão, porque é contrário a sua qualidade essencial o conformar-se à opinião da demanda e à lei da moda” (Kant, 1966, p. 70)¹⁰. Se Kant pudesse ver a situação hoje, observaria que a filosofia, em alguns casos, não somente se adequou à demanda, da forma mais venal, como também segue e cria modas! (Terra, 2006).

De toda esta discussão e um punhado de aporias kantianas resulta uma dada maneira de pensar o ensino de filosofia para os jovens. Propositura que se baseia não tanto numa sustentação poética do talhe dialógico do filosofar, mas das suas insuficiências e da incompletude do próprio aluno. Este último “[...] pensa que agora vai *aprender* a filosofia, o que é, no entanto, impossível porque ele deve desde então aprender a filosofar” (Kant, 1966, p. 68-69, grifo do autor)¹¹. Não é a filosofia em qualquer tempo, circunstância e lugar, impossível de ser ensinada, mas, para Kant, o é se o sujeito-alvo é ainda bastante jovem e não tem ainda conformado sua aparelhagem cognitiva para o conceito, consoante o rumo, supostamente, natural da construção da racionalidade subjetiva e individual. Linhas antes, o

filósofo alemão chama a atenção inclusive para o fato de que “[...] ele [o estudante] não deve aprender pensamentos, mas a pensar; não deve carregá-lo [o conhecimento], mas deve dirigir-se por ele para que seja capaz no futuro de caminhar por si mesmo” (Kant, 1966, p. 68)¹². A filosofia não é de modo algum entendida como uma manifestação do pensamento individual cuja origem remontaria à pura expressão da situação existencial de cada qual. O ‘caminhar por si mesmo’ não é um fundamento, nem do aluno nem da prática pedagógica, mas uma meta do agir educativo. A fantasia de uma autonomia espontânea aguardando apenas por um leve ‘empurrãozinho’ educacional não tem arrimo nem nos quadros do racionalismo transcendental, quanto mais numa aproximação imanente e realista de mundo.

Neste sentido, Kant igualmente não propõe o abandono ou a relativização do trabalho com o texto propriamente filosófico. Ao contrário, as formulações produzidas e fixadas na história expressiva do pensamento como expressões dos destinos, e desatinos, humanos preserva para o autor alemão seu lugar no nicho pedagógico. O problema está em identificar este *locus* próprio ao texto. Na formulação kantiana, em certos momentos, como aqueles de formação, a compreensão de texto assume o papel de mediador da aprendizagem conceitual e não somente de objeto:

O autor filosófico sobre o qual se apoia no ensino não deve mais ser considerado como o modelo de julgamento, mas somente como uma ocasião de julgar-se a si mesmo por ele, e mesmo contra ele, e o método de refletir e de raciocinar-se é aquele do qual o estudante busca essencialmente a posseção [...] (Kant, 1966, p. 70)¹³.

Kant explicitamente delimita este método como *zetético* ou metodologia assentada na ‘pesquisa’ (Kant, 1966). Advindo do termo grego *ζητεν* (*zeten*), o vocábulo é referido diretamente como se estabelecendo uma diferenciação essencial para com o comportamento ‘dogmático’, doutrinário – não necessariamente, num sentido depreciativo – que releva o domínio de um dado conjunto de conhecimentos. O texto se torna então uma ferramenta de desenvolvimento de competências intelectuais e não apenas um dado que cabe decifrar e compreender. O que não exclui, ao menos em

¹⁰ [...] serait contre la nature de la Philosophie d'être un gagne-pain, car il est contraire à sa qualité essentielle de se conformer à l'opinion de la demande et à la loi de la mode.

¹¹ Il pense maintenant qu'il va apprendre la Philosophie, ce qui est pourtant impossible car il doit désormais apprendre à philosopher.

¹² [...] il ne doit pas *apprendre* des pensées, mais à penser ; on ne doit pas le porter, mais le guider si l'on veut qu'il soit à l'avenir capable de marcher de lui-même.

¹³ L'auteur philosophique sur lequel on s'appuie dans l'enseignement ne doit pas non plus être considéré comme le modèle du jugement, mais seulement comme une occasion de juger soi-même sur lui, et même contre lui, et la méthode de réfléchir et de raisonner soi-même est ce dont l'étudiant recherche essentiellement la possession [...].

absoluto, o 'decifrar' e o 'compreender' a obra do autor filosófico.

O procedimento da aula como método heurístico conceitual nada tem a ver, portanto, com a transformação daquela em 'terapia grupal' ou mesmo em um modo qualquer de *brainstorming*. Não obstante seja possível, e até recomendável, recorrer a estratégias de dinâmica de grupo para a abordagem de determinados problemas e temas, a aula como tal não pode resumir-se a isto. Lecionar filosofia, mesmo no nível médio de ensino, envolve necessariamente o trabalho com conceitos e com um discurso teoricamente articulado. Evidentemente, que como objeto mediador, o texto pode ser apropriado na forma de um material de reflexão. Ou seja, não somente se trata de compreender o autor e sua elaboração, mas de apreender e se apropriar da lógica específica da reflexão filosófica, das regras, particularidades e dificuldades de seu exercício por meio da leitura, comentários e discussões do texto.

Os desafios ao professor

Aprender a filosofar não é dar livre curso a qualquer elucubração, sensação ou diabruras mentais, ao modo de uma torrente, numa incontinência verbal desabrida. Ao contrário, é, porque se compreende e se apossa do pensar de outrem, ir construindo seu pensar próprio, estruturando-o, ordenando-o, tendo como referência a elaboração discursiva do que se estuda. Nesse sentido, um dos primeiros problemas que surgem ao docente em sua prática concreta é exatamente aquele referente aos materiais ou aos meios didático-pedagógicos a serem mobilizados. Afinal, que tipo de mediações o ensino de filosofia pode utilizar? Uma resposta simples e direta: textos filosóficos. E isso por dois motivos quase que banais. Em primeiro lugar, porque o conhecimento filosófico como forma discursiva dispõe, de há muito, de um extenso patrimônio textual construído no decorrer dos mais de dois milênios de reflexão. A segunda circunstância que praticamente torna o escrito filosófico um elemento obrigatório é o fato de que a filosofia, ao contrário de outras disciplinas escolares, não possui a faculdade de propor e operar meios experimentais – no sentido estrito do termo – que possibilite a percepção e a assimilação conceituais. A filosofia, ao contrário da química ou da biologia, por exemplo, não tem como diretamente estimular a percepção sensorial como instrumento de explicitação de categorias e noções. Nesse contexto específico, como já se insistiu algumas tantas vezes, o texto do filósofo é uma

ferramenta da qual não se é possível abrir mão.

Essa situação determinada ao ensino de filosofia traz uma série de desafios e problemas, tanto teóricos, quanto práticos, que o professor do ensino médio precisa enfrentar. Como destaca Albinati, em artigo voltado às complicações de se ensinar filosofia no ensino médio:

O ensino da filosofia no nível médio esbarra em uma série de dificuldade: a dificuldade própria aos textos de filosofia, a linguagem pouco uniforme dos autores, a complexidade de conceitos, a transmutação de conceitos do cotidiano que passam a significar conteúdos diversos daqueles já familiares (por exemplo, 'sensível', 'real', 'concreto', 'idealismo', 'materialismo'), a problematização de conceitos tidos como já definitivos ('liberdade', 'razão', 'certeza', 'verdade'), a dificuldade objetiva de transpor uma reflexão datada para o entendimento atual a fim de, a partir daí, extrair um caminho para se pensar o nosso presente (Albinati, 2010, p. 66-67, grifo do autor).

Em outros termos, a autora aponta como uma das questões mais importantes a 'dupla transposição' necessária, a ser realizada pelo professor, para tornar o conteúdo filosófico apreensível e compreensível pelo estudante do ensino médio. A primeira delas diz respeito ao caráter particular da linguagem e da estrutura do escrito filosófico. Este aspecto constitui no mais das vezes, ao menos inicialmente, uma variável que dificulta o acesso ao nível conceitual e, conseqüentemente, pode provocar a recusa por parte do aluno. A segunda transposição remete ao que preenche o nome como categoria, ou seja, ao conceito propriamente dito. A cognição e o entendimento precisos das questões esbarram no modo como são tomados e definidos determinados termos no mundo cotidiano. A defasagem existente entre ao que as palavras remetem na prática corrente e aquilo com que estes mesmos símbolos e fonemas são preenchidos categorialmente na reflexão teórica acresce-se como um complicador a mais para se lecionar filosofia. Pense-se no caso do termo 'materialismo', *exempli gratia*, e percebe-se facilmente o tamanho e o escopo da tarefa. No interior da tradição filosófica, o 'materialismo' pouco tem a ver com um comportamento egoísta ou possessivo que caracteriza os tipos de agir qualificados cotidianamente como 'materialista'. No máximo pode-se admitir um difuso reconhecimento do lado material e imanente da existência como único real, como um ponto em comum. Traço este que, entretanto, resulta, nos dois casos, em propostas de ação diferentes, e até mesmo opostas, frente aos problemas.

A evidência que não pode ser negada é a de que: “A especificidade do filosofar é o trabalho do conceito, aqui não no sentido especulativo de que nos fala Hegel, mas num sentido mais modesto de investigação, de análise e de significação do mundo humano [...]” (Albinati, 2010, p. 74). É um ponto decisivo que impõe uma limitação ao trabalho do docente e que, diante das pressões contemporâneas de velocidade de resposta e de eficiência operacional imediata, resulta num crescente distanciamento do comportamento preponderante no mundo contemporâneo. Essa incongruência entre a exigência de uma produtividade medida pela economia imediata de tempo e a temporalidade compassada da teoria faz com que virtualmente se abra um fosso entre a realidade social vivenciada – a qual a escola necessariamente deve reproduzir – e o modo como o conceito pode ser produzido. É um descompasso que tem como uma das suas consequências a geração de certo estranhamento que, se não superado na medida do possível, sucede no rebaixamento do estudo da filosofia, na lista de prioridades. Resulta disto ou bem uma recusa decidida ou bem a conduta de ‘resolver’ rapidamente as discussões e atividades propostas para poder dedicar-se a ‘assuntos escolares mais importantes’; o que não obrigatoriamente precisa ser considerado como expressão de mera preguiça intelectual – ainda que esta exista – mas antes como forma particular de exprimir-se de um traço essencial da vida social de nossos dias. Nesse sentido, Albinati (2010, p. 74, grifo do autor) pontua que é

[...] grande é a tentação de se furtar a esse trabalho analítico, devido à crise de confiança no próprio conhecimento, às críticas razoáveis, mas muitas vezes parciais da forma da racionalidade, ao questionamento de noções tais como ‘objetividade’ ou ‘verdade’.

Mais que um mero óbice ou déficit de natureza individual, a resistência à reflexão assinala um determinado modo de individuação bem própria ao cotidiano contemporâneo. Conquanto ainda de maneira um tanto fenomenológica, percebe-se como característica mais proeminente nas gerações mais jovens um apego cada vez maior a valores e conceitos apreendidos anterior e exteriormente ao ambiente escolar.

Não sendo obstante um privilégio apenas do ensino médio, nota-se mesmo na graduação o quão tem se tornado custoso proceder junto aos estudantes a um exame crítico de ideais e convicções. A emergência de um tipo muito peculiar de ‘conservadorismo’ individual se verifica e pode ter, como indicado pela autora, na tendência atual de

retomada acrítica de tradições e na abjeção crescente em relação à cientificidade uma de suas raízes.

A reação dos sujeitos costumeiramente resvala ou para desqualificação da própria reflexão, como ‘coisa de filósofo’ ou de quem nada tem para fazer, e, por vezes também, para o rebaixamento do conhecimento na medida em que este não diga ‘o que’ e o ‘como’ fazer; não resultando, portanto, numa técnica qualquer. Obviamente, ao contrário do que se observa em outras formas de discurso, em especial o das tradições, o modo teórico-racional de inquirir a realidade não teve (e não tem) como produzir respostas fáceis ou mesmo definitivas. Verdadeiramente, por não se tratar de declarações da verdade, mas da busca do verdadeiro, a racionalidade nunca conseguiu, mesmo quando desmedidamente alguns até o prometeram, oferecer ‘a’ resposta. O que pode ser visto na história do conhecimento racional é antes o oposto: o levantamento de questões que, quando resolvidas, trazem outras ainda mais profundas, difíceis e desconcertantes. Tal, entretanto, não redundaria para a reflexão filosófica uma ausência de mérito ou de pertinência. A aparente simplicidade da realidade, a imersão inevitável no nível da operacionalização e o fato de a realidade ser objetiva e transcendente ao sujeito resultam em que o conhecer seja necessariamente ‘aproximativo’. Essa evidência não tem por consequência um descarte do discurso teórico, mas a imposição da compreensão de sua natureza e limites.

Em primeiro lugar, cabe evidentemente refletir acerca das formas de articular os diversos meios textuais disponíveis a fim de propiciar uma experiência de aprendizado de conteúdos e de desenvolvimento de habilidades intelectuais que promova a assimilação da reflexão filosófica. Apreensão essa que não é apenas dos temas e problemas levantados ainda hoje no âmbito do pensamento filosófico, mas também do seu padrão específico: o ‘refletir’. Nesse sentido, os novos meios do processo de ensino-aprendizagem serviriam para provocar o exame de princípios num patamar diferenciado com relação àquele do que tradicionalmente se tem feito: a utilização solitária do texto propriamente dito em adjunção, no máximo, a discussões em grupo ou em seminários; e, com isso, não se tem em mente apenas o uso do amplo ferramental em mídia, que cresce e se diversifica ano a ano, na tarefa de esclarecer ou ‘ilustrar’ determinados conceitos. Para muito além desse expediente, sem necessariamente excluí-lo, pensa-se aqui na ‘articulação’ das *new media* ao texto tradicional. Essa concatenação de meios de abordagem e transmissão de informação com o texto visa integrá-los num todo pedagógico no qual as

temáticas e as discussões atravessem os diferentes momentos da totalidade instrucional, produzindo, por assim dizer, uma nova textualidade, construída pelas conexões intertextuais das mediações objetivas do conhecimento. Desse modo, não somente objetiva-se fazer interagir o texto com as mais variadas *media*, assim como transtornar o modo com essas últimas são compreendidas, mobilizadas e integradas ao ensino. Consequentemente, um filme, não obstante preservando na sua utilização como ferramenta pedagógica seu caráter próprio, se torna ele também um texto a ‘ser lido’ em consonância com a temática ou com o debate em tela. O que vale igualmente para outros meios comunicativos, tais como as diferentes manifestações artísticas (música, teatro, gestual etc.), formas sociais de apresentação dos problemas (textos jornalísticos, crônicas etc.), e mesmo outras manifestações expressivas e interativas possibilitadas pelo desenvolvimento tecnológico em curso (comunidades virtuais, *games* etc.). Daí o centro da proposta se encontrar na noção de ‘unidade textual’; a qual, pela via da articulação teoricamente centrada (num conteúdo, tema ou problema), supera, de uma parte, certos limites da prática corrente, e, de outra parte, transforma a mobilização pedagógica das *media* em algo bem mais rico que o seu mero uso como ‘tapa-buracos’ de cronograma ou um simples meio de tornar ‘a aula mais atraente’.

Esse entendimento da mobilização de meios pressupõe uma concepção particular, ainda que não necessariamente ‘inovadora’, da leitura. Propomos-nos a trabalhar – e esse verbo nada tem de casual – as demais plataformas da informação ou meios comunicativos ‘como um texto’. Não a interpretação, mas, antes, a tríplice compreensão dos aspectos constitutivos deles: a rede de significados própria a cada um, o modo específico como estes são trazidos ao ‘leitor’ e, por fim, estes meios no afluxo que o tema ou a questão a conhecer no interior deles – em diferença e complementaridade com o texto filosófico estrito senso. Ler é apropriar-se da efetividade da malha de argumentos, acepções e intencionalidades objetivamente postos como uma totalidade de enunciados estruturados por um dado fio semântico e sintático. A leitura se define assim como o processo de apropriação do conteúdo de um texto. Pela leitura, toma-se conhecimento dos vários elementos que compõem o texto, distinguindo-os, interpretando-os e articulando-os, de modo a “[...] utilizá-los como fonte de novas ideias e do saber, através dos processos de busca, assimilação, retenção, crítica, comparação, verificação e integração do conhecimento” (Lakatos & Marconi, 1995, p. 19).

Não se trata então de tornar lúdico o momento do conhecimento, de aliviar a fadiga ou de entreter. Semelhante mal-entendido padece do preconceito bastante comum – difundido por certos aspectos mais fenomênicos do novo mercado de trabalho, como certa ‘infantilização da força de trabalho e dos indivíduos que as vendem’ em empresas de software, por exemplo – de que as novas tecnologias abolem, ao menos virtualmente, ‘o’ sofrimento inerente a qualquer atividade de realização de um propósito. Seria, nesse diapasão, o fim da disciplina, do planejamento, da concentração, da dedicação, em virtude do advento de uma pretensa potência mágica que tornaria qualquer objetivação do sujeito um divertimento. Apesar das aparências – programadores brincando de *skate* ou de pebolim no *Google* – nada pode ser mais falso que aquela imagem de livre exercício absoluto da vontade e da imaginação. Basta pensar em que a abolição imediata do controle de horário se, por um lado, trouxe flexibilidade no ‘quando’ trabalhar, por outro, proporciona a quase realização do sonho dourado dos proprietários dessas empresas: a transformação virtual da totalidade do tempo de vida individual em tempo de trabalho. Afora isso, o uso de qualquer ferramenta ou meio na efetivação de um fim ou produto comporta um grau de sofrimento (maior ou menor, mais ou menos qualificado) trazido pela tensão teleológica, o domínio da finalidade da atividade, a esta inerente. Nesse contexto, Marx, já em 1857, observava contra Fourier o quão enganadora pode ser a meta de identificar ‘realização’ e ‘lúdico’. Discutindo os sentidos objetivos que o trabalho assume historicamente frente aos indivíduos que o executam, o pensador alemão pontua que quase sempre a atividade produtiva aparece como algo de ‘repulsivo’ tendo em vista tanto as condições nas quais ela é praticada, quanto, e principalmente, em razão do ambiente de dominação social e de antagonismos de classe no qual vivem os indivíduos. Uma vez liberta dessas coações e adstrições sociais, a atividade pode aparecer como alguma coisa prazerosa e realizadora, no entanto,

[...] de modo algum seria lúdico (*Spaß*), simples *amusement*, como nas concepções embriagadoramente ingênuas de Fourier. Trabalhos efetivamente livres são, compor, por exemplo, diretamente tremenda seriedade (*Ernst*), esforço intensivo (Marx, 1983, p. 512)¹⁴.

¹⁴ [...] was keineswegs meint, daß sie bloßer Spaß sei, bloßes amusement, wie Fourier es sehr grissetenmäßig naiv auffaßt. Wirklich freie Arbeiten, z.B. Komponieren, ist grade zugleich verdammtester Ernst, intensivste Anstrengung.

A natureza ‘de trabalho’ do conhecer e do aprender se vê assim mantida, mesmo quando se utilizam novos meios comunicativos oriundos das artes e do entretenimento. Destarte isso, entretanto, a inserção dessas mediações de última hora no processo acaba por alterar uns tantos outros elementos e relações que dele fazem parte; como, aliás, já ocorre com a atividade propriamente produtiva. Assim, em segundo lugar, recusando a mera aparência de ‘novidade’ que lhe conferem os diversos modismos empresariais ou administrativos, a propositura de articulação de uma gama maior de meios no ensino de filosofia põe como consequência possível uma mudança significativa de algumas das rotinas e de outros tantos procedimentos da própria educação. Em oposição à exposição mercadológica desses meios, como anteriormente foi salientado, pretende-se aqui fazer refluir, na medida do possível, a natureza particular desses meios sobre o processo pedagógico a fim de torná-lo mais significativo, realizador (para ambos – educando e educador) e responsável. As diversas alterações possíveis no caráter e escopo trazidas ao educar (não somente ao ensino de filosofia) pelo desenvolvimento incessante das diversas tecnologias de comunicação e apresentação do conhecimento são bastante amplas e variadas. É mesmo impossível, no presente momento, dado inclusive o fato de que a inserção de tais tecnologias na escola é um processo ainda em seus inícios e longe de uma mínima consolidação, ao menos esboçar o conjunto das consequências e das transformações nas relações dos sujeitos do agir educativo entre si, assim como na daqueles com o próprio conhecimento. Porém, certamente, em razão da necessária reconfiguração do espaço escolar devida às necessidades da produção social de riqueza, essa inclusão – quase uma implantação por enxerto – tende a assumir cada vez mais o caráter de uma processualidade irreversível.

Considerações finais

A finalidade da presença curricular da filosofia no ensino médio não é, obviamente, a produção de pequenos filósofos, menos ainda de jovens com conhecimento aprofundado, enciclopédico ou erudito da tradição. Lecionar filosofia neste nível de educação tem por meta o estímulo do pensar com rigor, crítico, cuidadoso e coerente. Tem-se por fim não o domínio de ‘um pensar’ específico, mas do ‘pensar’ como atividade teórico-intelectual por meio do contato pedagógico com ‘o pensamento filosófico’. O caráter dialógico do conhecimento teórico, a pertinência essencial da discussão de

argumentos e o posicionamento podem, assim, aparecer como parte da experiência didática. É importante, então, explicitar o texto como resultado aparentemente morto de um processo vivo de pensamento e compreensão. Não como consequência de um ‘lance de genialidade’, mas como produto de um comportamento mental ante ao mundo, que o interroga na medida em que este o interpela e o desafia. Esse comportar racional inclui, obrigatoriamente, sua revisão permanente, na abertura própria a um discurso que pretende se aproximar e esclarecer um mundo que o supera, que objetivamente o transcende. Para além da crença improcedente na energia dos sortilégios da metodologia, o docente não pode almejar mais que instigar a dúvida, ou ao menos, uma desconfiança com relação ao que parece ser tão seguro ao aluno, a começar dos próprios hábitos mentais que ele cultiva e guarda. Nesse contexto, a aula de filosofia depende não tanto de um método secreto, mas do empenho do professor em encontrar a ‘mão certa’ para cada tema ou questão. Assim, “Não há uma receita para isso a não ser a sensibilidade, a disponibilidade para alterar vez ou outra o percurso iniciado, o tatear no acerto e no erro” (Albinati, 2010, p. 66-67).

Vários são os meios, instrumentos, ferramentas, técnicas, etc., que podem ser mobilizados operacionalmente, com o fito de realizar esse *telos*. Desde a realização de seminários de texto, *stricto sensu*, até o acionamento de dispositivos midiáticos e formas discursivas diversas do texto filosófico em articulação com este, um dado conjunto de possibilidades de efetivação pode e deve ser examinada pelo professor. Por ora, cabe deixar consignada a centralidade do texto filosófico e da sua leitura na concretização de um curso de filosofia voltado ao ensino médio.

Referencias

- Albinati, A. S. (2010). O ensino de filosofia em diálogo com a arte. *Sapere Audi*, 1(1), 66-76.
- Gallo, S. (2004). A função da filosofia na escola e seu caráter interdisciplinar. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, (2). Recuperado de: <http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/5426/4525><http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/5426/4525>
- Kant, E. (1966). *Recherche sur l'évidence des principes de la théologie naturelle et de la morale. Annonce du programme des leçons de M. E. Kant durant le semestre d'hiver 1765-1766* (Traduction, introduction et notes par Michel Fichant). Paris, FR: Librairie Philosophique J. Vrin.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (1995). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo, SP: Atlas.

- Marx, K. (1983). *Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie* (Band 42). Berlin, GE: Dietz Verlag.
- Terra, R. (2006). História da filosofia e formação filosófica. In *12º encontro da ANPOF* (p. 313-316). Salvador, BA.
- Trentin Silveira, R. J. (2001). *A filosofia vai à escola? contribuição para a crítica do Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman*. São Paulo, SP: Autores Associados.

Received on October 10, 2016.

Accepted on April 24, 2017.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.