



**CONHECER, PENSAR, VIVER...
A FILOSOFIA NA SALA DE AULA**

Antônio José Lopes Alves | Sabina Maura Silva

CONHECER, PENSAR, VIVER... A FILOSOFIA NA SALA DE AULA

Antônio José Lopes Alves

Sabina Maura Silva



UFSC
Florianópolis
2021

Copyright © 2021 Antônio José Lopes Alves e Sabina Maura Silva

Coordenação de edição

Carmen Garcez

Projeto gráfico e editoração eletrônica

5050com / Caiacanga Editoria

Capa

5050com / Caiacanga Editoria

Imagem: Coleção de Olya Kobruseva em Pexels.com

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária
da Universidade Federal de Santa Catarina

A474c	Alves, Antônio José Lopes Conhecer, pensar, viver... [recurso eletrônico] : a filosofia na sala de aula / Antônio José Lopes Alves, Sabina Maura Silva. – Florianópolis : Editoria Em Debate/UFSC, 2021. 202 p. E-book (PDF) ISBN: 978-65-87206-90-5 1. Filosofia – Estudo e ensino (Ensino médio). I. Silva, Sabina Maura. II. Título. CDU: 1:37
-------	---

Elaborada pelo bibliotecário Fabrício Silva Assumpção – CRB-14/1673

Todos os direitos reservados a

Editoria Em Debate

Campus Universitário da UFSC – Trindade
Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH)
Bloco D, sala 301 – Telefone: (48) 3721-4046
Florianópolis – SC

www.editoriaemdebate.ufsc.br / www.lastro.ufsc.br

O projeto de extensão Editoria Em Debate conta com o apoio de recursos do
acordo entre Middlebury College (Vermont – USA) e UFSC.

NOTA EDITORIAL

Muito do que se produz na universidade não é publicado por falta de oportunidades editoriais, tanto nas editoras comerciais como nas editoras universitárias, cuja limitação orçamentária não acompanha a demanda existente, em contradição, portanto, com essa demanda e a produção acadêmica exigida. As consequências dessa carência são várias, mas, principalmente, a dificuldade de acesso aos novos conhecimentos por parte de estudantes, pesquisadores e leitores em geral. De outro lado, há prejuízo também para os autores, frente à tendência de se valorizar a produção intelectual conforme as publicações, em uma difícil relação entre quantidade e qualidade.

Constata-se, ainda, a velocidade crescente e em escala cada vez maior da utilização de recursos informacionais, que permitem a divulgação e a democratização do acesso às publicações. Dentre outras formas, destacam-se os *e-books*, artigos *full text*, base de dados, diretórios e documentos em formato eletrônico, inovações amplamente utilizadas para consulta às referências científicas e como ferramentas formativas e facilitadoras nas atividades de ensino e extensão.

Documentos, periódicos e livros continuam sendo produzidos e impressos, e continuarão em vigência, conforme opinam estudiosos do assunto. Entretanto, as inovações técnicas podem contribuir de forma complementar e oferecer maior facilidade de acesso, barateamento de custos e outros recursos que a obra impressa não permite, como a interatividade e a elaboração de conteúdos inter e transdisciplinares.

Portanto, é necessário que os laboratórios e núcleos de pesquisa e ensino, que agregam professores, técnicos educacionais e estudantes na produção de conhecimento, possam, de forma convergente, suprir suas demandas de publicação também como forma de extensão universitária, por meio de edições eletrônicas com custos reduzidos e em divulga-

ção aberta e gratuita em redes de computadores. Essas características, sem dúvida, possibilitam à universidade pública cumprir de forma mais eficaz suas funções sociais.

Dessa perspectiva, a editoração na universidade pode ser descentralizada, permitindo que várias iniciativas realizem essa convergência com autonomia e responsabilidade acadêmica, editando livros e periódicos de divulgação científica, conforme as peculiaridades de cada área de conhecimento no que diz respeito à sua forma e conteúdo.

Por meio dos esforços do Laboratório de Sociologia do Trabalho (Lastro), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – que conta com a participação de professores, técnicos e estudantes de graduação e pós-graduação –, e por iniciativa e empenho do prof. Fernando Ponte de Sousa, a Editoria Em Debate (ED) completa dez anos de realizações, sempre com o apoio do Middlebury College/Vermont, que acreditou no projeto. Criada com o objetivo de desenvolver e aplicar recursos de publicação eletrônica para revistas, cadernos, coleções e livros que possibilitem o acesso irrestrito e gratuito dos trabalhos de autoria dos membros dos núcleos, laboratórios e grupos de pesquisa da UFSC e outras instituições, conveniadas ou não, sob orientação e acompanhamento de um Conselho Editorial, a ED já publicou 68 livros desde 2011.

Os editores

Coordenador

Jacques Mick

Conselho Editorial

Adir Valdemar Garcia

Eduardo Vilar Bonaldi

Iraldo Alberto Alves Matias

Jocemara Triches

José Carlos Mendonça

Laura Senna Ferreira

Luiz Gustavo da Cunha de Souza

Maria Soledad Etcheverry Orchard

Marília Carbonari

Michel Goulart da Silva

Samuel Pantoja Lima

SUMÁRIO

Prefácio	9
Introdução.....	13
1 Por que estudar Filosofia?	29
2 O que é Filosofia?	47
3 Pensar, fazer, viver.....	63
4 O conteúdo da Filosofia e a Filosofia como conteúdo.....	79
5 A Filosofia e o Ensino Médio brasileiro no contexto da LDB de 1996.....	93
6 A Filosofia e o Ensino Médio hoje: Lei da Reforma do Ensino Médio e BNCC.....	111
7 Ensinar Filosofia para ensinar a filosofar	127
8 O texto e os textos.....	143
9 Como filosofar em sala de aula	157
10 Avaliar o pensar.....	171
11 Fazendo Filosofia	183
12 Referências bibliográficas úteis ao professor de Filosofia	195

PREFÁCIO

O presente livro teve como motivação inicial a criação de uma proposta inovadora no mercado bibliográfico brasileiro, voltado para questões didáticas e problemas relativos ao lecionário acadêmico dirigido ao Ensino Médio. Abundam opções que oferecem estratégias prontas de apresentação e tratamento dos diversos conteúdos científicos e artísticos, mas que foram elaboradas no sentido da atividade direta ou da organização dos materiais para a aula. O material propriamente didático, o livro utilizado pelos alunos é já uma realidade estabelecida. Por outra parte, evidencia-se a lacuna representada pela ausência de publicações cujos telos e escopo remetem à orientação reflexiva da própria prática docente. Nesse contexto, o trabalho que se oferece ao leitor, professor ou profissional que ministra Filosofia no Ensino Médio, tem por objetivo pôr em discussão os aspectos mais importantes, complexos e difíceis desta prática e também propor um conjunto de mediações que o auxiliem no cumprimento de suas atribuições docentes e educativas.

Conhecer, pensar, viver não se dirige, por conseguinte, ao aluno, mas ao educador em Filosofia. Ao professor que necessita de organizar sua própria realização diária e que, para tanto, precisa igualmente de clarificar os pressupostos de seu ofício.

Aos desafios inerentes ao ensino e à pesquisa em Filosofia, observados em quaisquer níveis acadêmicos vem a somarem-se outros tantos advindos da especificidade do nível médio e de seu público. Problemas que aparecem em várias dimensões e ordens de modo simultâneo e articulado: didáticos, relacionais, metodológicos, psicope-

dagógicos, institucionais, etc. Nesse sentido, as exigências particulares apresentadas ao professor de Filosofia se adensam no Ensino Médio porquanto ele tenha de haver-se com fatores e vetores intervenientes em sua lida docente diária. Tais esferas da vida escolar são experimentadas em sua universalidade, mas em escala particular, quando o assunto é o ensino de Filosofia. Pois, se todas as disciplinas trazem a peleja que é transmutar uma dada produção científica ou artística em conteúdo escolar, no caso da Filosofia há o complicador adicional de o próprio produto teórico ser reflexivo, ou seja, estar em permanente reconstrução ou revisão necessária e depender do que outros campos do saber e do conhecer levantam de questões e aquisições. Isso, para não falar de uma série de pressões advindas de circunstâncias sócio-históricas que interferem na prática docente. Por exemplo, o fato mesmo de o estatuto escolar/disciplinar da Filosofia nunca ter sido minimamente fixado de modo estável na legislação. Outro problema, também importante, é aquele referente à maneira como a Filosofia é “vista” no cotidiano e na comunidade escolar, seja da parte dos alunos, seja daquela dos colegas docentes.

Foi tendo esse conjunto complexo e altamente desafiador em mente que se propugnou e se elaborou a presente obra. O livro está dividido em três partes, as quais não se referem propriamente a temas, mas ao grau de complexidade (da generalidade à particularidade concreta da sala de aula, passando pelas mediações institucionais, históricas e científicas) que cada problema concernente ao ensino de Filosofia possui. Por este motivo, o leitor mais atento notará que certas problemáticas são recorrentes em dois ou mais capítulos. No entanto, tal recorrência de modo algum pode ser interpretada como repetição, na medida em que se tenta estabelecer um aprofundamento da discussão e da identificação dos pressupostos que se encontram na raiz de um mesmo tema. Esse movimento progressivo de especificação se realiza como um rumo em que, ao mesmo tempo, as determinações mais essenciais são remetidas à prática efetiva, mas também esta última passa a apresentar os elementos em torno dos quais gravitam os

modos cotidianos da formação escolar. Assim, a uma parte de exame mais conceitual do problema da inserção da Filosofia no Ensino Médio, no início, chega-se àquela na qual a discussão se desdobra como propositura de ensino e de estratégias de abordagem e motivação da reflexão. Pois, para que não seja apenas o oferecimento de uma receita pragmática ou meramente técnica, a questão dos procedimentos precisa ser precedida e estar arrimada numa clarificação anterior do objeto (o ensino conceitual) e de seus elementos (da definição de Educação e, no caso presente, da própria Filosofia). Qualquer debate teórico que tenha o terreno dos procedimentos por objeto não tem como escapar à delimitação mais precisa da “coisa”. Tal demarcação pressupõe, e exhibe mesmo, em certa medida o reconhecimento de determinações conceituais acerca da efetividade e do agir na efetividade que circunscrevem uma dada *posição* em teoria. Pois como o disse Sartre certa vez, *a Filosofia não existe, o que existe são filosofias*. Não há como evitar, por isso, o comportamento intelectual de exigir e buscar os fundamentos. As partes acima referidas estão antecedidas por uma Introdução, na qual os autores explicitam os pressupostos teóricos acerca da concepção de educação e de ensino de Filosofia expostas e sustentadas na presente obra.

Espera-se, portanto, com essa primeira contribuição nessa área, poder ajudar aos colegas que militam no Ensino Médio com a responsabilidade de ministrar o conhecimento e a atitude filosóficos.

Antônio José Lopes Alves e Sabina Maura Silva

Belo Horizonte, julho de 2021

INTRODUÇÃO

Sinopse

Na presente introdução se pretende discutir os principais pressupostos teóricos e societários das atuais proposituras em matéria pedagógica, bem como as consequências efetivas dos mesmos para a prática educativa. Neste sentido, trazemos à luz o caráter contraditório da forma social contemporânea, caracterizado pelo fenômeno do estranhamento, o qual constitui o solo do qual brotam, de modo inconsciente ou não, as perspectivas teóricas criticadas. A apresentação crítica se intenta também, ao explicitar os limites e aspectos mais débeis das referidas posições pedagógicas, a proposição de uma recuperação da prática pedagógica como exercício de formação da individualidade, da qual o ensino do *filosofar* e da *tradição filosófica* é parte integrante.

A proposta do presente livro é subsidiar o professor de Filosofia do Ensino Médio em sua atividade como docente e educador, bem como a de explicitar o conjunto de pressupostos e de implicações existentes e decorrentes da reflexão filosófica como disciplina escolar. Nesse sentido, buscar-se-á abordar e trabalhar uma série de temas e questões de abrangência e níveis diversos, envolvidos no trabalho de lecionar Filosofia. Em primeiro lugar, têm de ser considerados aqueles problemas que emergem da própria definição do que seja o filosofar como atitude teórica e produção de conhecimento distintos dos demais conhecimentos e saberes que coabitam no espaço escolar. Quase uma exigência da Filosofia como tal, o esclarecimento das pressuposições e pontos de partida torna-se obrigatório

para que a eleição de conteúdos e metodologias não se converta numa simples operação de ofício, mas expresse uma dada posição ante ao conhecimento filosófico, seu discurso e suas possibilidades. Em segundo lugar, porquanto seja o *telos* da discussão a elucidação conceitual do ensinar Filosofia, a translação da atitude e da tradição filosófica em propositura curricular, evidentemente, o modo de fazê-lo também será objeto de tratamento. Não se espere, entretanto, o oferecimento de “receitas” didáticas de como transformar a reflexão filosófica em assunto de aula no Ensino Médio. Mas sim, o levantamento de limites e possibilidades de efetivar uma prática pedagógica cujo objeto seja o filosofar. Assim, desde a organização dos materiais até os meios, o complexo de ações e de condições compreendidas na atividade do professor de Filosofia será examinado.

Como o pôr as questões de princípio constitui quase um vício do filosofar, partamos, pois de uma crucial, aquela referente à determinação da Educação, de suas virtualidades e limites.

Quando examinamos o discurso atualmente vigente nos círculos intelectuais e políticos que se dedicam à Educação, observamos no centro das várias proposituras em jogo a concepção da atividade pedagógica como prática redentora geral. A Educação aparece assim como a verdadeira “tábua de salvação”, remédio universal capaz de sanar todas as mazelas sociais e todas as formas de miséria. Tal ideia não é nova. Podemos observá-la já desde os gregos até os movimentos por uma pedagogia revolucionária de meados do nosso século, passando pelas posições dos *philosophes* do tempo das luzes. É verdade que hoje, quando a Educação aparece nos discursos “libertários”, o conteúdo imediato não está mais matizado pela lógica de uma emancipação social revolucionária, a qual uma prática pedagógica radicalmente nova viria a sustentar, fazendo eclodir por meio da *conscientização das classes* o vulcão da revolução. Desde há, pelo menos, duas décadas, não é mais disso que se trata. No momento em que se conta o fechamento do século passado há

mais de uma década, quadra histórica a qual foi marcada em seus inícios pela esperança de uma ruptura com o mundo da alienação e, em seus fins, pela desesperança triunfante de uma humanidade que se realiza a medias, trata-se apenas de conformar indivíduos como cidadãos, de fazê-los efetivar a própria lógica societária do capital, ainda que de um modo «ético». Como podemos entender todos os cânticos piedosos acerca dos direitos do consumidor ou do cidadão consciente partícipe do Estado, senão como expressão deste real encurtamento de horizontes?

Uma mudança que, sem dúvida, torna medíocre o que se punha, mesmo sob uma forma equivocada, nas proposituras que se pretendiam revolucionárias no passado. Antes, o *telos* da transformação social por meio da “educação das massas”, da adequação da “consciência de classe” às demandas efetivas da realidade. Hoje, a Educação é tomada como processo de inclusão de enormes contingentes de indivíduos, aos quais foram negadas as prerrogativas da cidadania ou a promoção da “vida solidária” ou do “coletivo” que ultrapasse ou, ao menos, administre os conflitos e dilaceramentos constitutivos da sociabilidade, sem, no entanto, pretender negá-los.

Não obstante a alteração de superfície, em essência, a propositura permanece a mesma: a fé de que a mudança das formas de consciência opere *per se* transformações radicais concretas. A crença na força imanente das ideias na ordenação do mundo. A este respeito, vale citar aqui uma passagem de Karl Marx, contida nas suas célebres, mas quase nunca devidamente compreendidas, *Teses Ad Feuerbach*. No interior do conjunto de onze aforismos, nos quais Marx expõe de modo sintético as diferenças que separam seu pensamento de tudo produzido até então, podemos ler na III tese:

A doutrina materialista acerca da alteração pelo meio e pela educação esquece que o meio é modificado pelos próprios homens e que o educador deve ele mesmo ser educado. Assim lhe é necessário dividir a sociedade em duas partes, uma das quais se colocaria acima da própria sociedade (Marx, 1978, p. 5).

Temos aqui abordado criticamente o centro irradiador de todas as proposituras que sustentam a educação como panaceia geral. Ou seja, o segredo de todas as teorias em educação reside no desconhecimento de que esta, assim como todas as demais formas de atividade e consciência dos homens, se encontra determinada socialmente. A fonte da autoilusão do pedagogo se localiza na pretensão de elevar-se por cima da própria sociabilidade, de escapar à rede de relações que a constitui e no interior da qual se produzem uns aos outros os indivíduos.

As teorias educacionais partilham desse modo, cada uma em grau diverso, daquele olvido. Esquecem-se todas elas de que o próprio educador é indivíduo socialmente determinado, o qual se põe como homem a partir dos mesmos nexos societários que os educandos ou que a "massa". Tal é a consequência necessária para o presente problema, da descoberta marxiana do indivíduo como ser social. Neste sentido, cabe aqui um pequeno excursão teórico, a fim de explicitar a determinação da sociabilidade como essência da individualidade e evitar o mal-entendido de tomar o pensamento marxiano como um puro determinismo cego, o qual aproximaria a determinação pela sociabilidade de um fatalismo ou reducionismo naturalista do indivíduo à espécie. Nada mais falso para o pensamento marxiano. A este respeito, Marx declara contra Proudhon, nos *Grundrisse* que a "sociedade não é constituída de indivíduos, mas exprime a soma dos nexos, das relações nas quais estes indivíduos se põem uns para os outros" (Marx, 1983, p. 189). Podemos observar com clareza que, em primeiro lugar, indivíduo e sociedade não são elementos extrínsecos postos numa relação de determinação externa do primeiro pela segunda, muito ao contrário, estão em interdeterminação essencial. Desta maneira, não é a sociedade um fantasma Todo-Poderoso que paira acima dos homens. Nem são os homens, por outro lado, entes para os quais as suas mútuas relações sejam elementos contingentes, como nas concepções liberais clássicas por exemplo. Sociedade e individualidade estão em estreita ligação. Em segundo lugar, e especificando melhor a primeira determinação, a sociedade é o conjunto das relações, dos nexos, dos liames que unem os indivíduos

reciprocamente. A sociabilidade pode assim ser delimitada como *comportamento recíproco de indivíduos*, a totalidade das relações nas quais estes existem mutuamente.

Deste modo, acreditamos ter afastado a suspeita de qualquer reducionismo ou determinismo cego, natural, absoluto etc., pois se a sociabilidade é o conjunto articulado das relações recíprocas dos indivíduos, e a lógica histórica daquelas determina os indivíduos, temos que estes se encontram determinados por suas próprias interações sociais. Além de interditar a interpretação reducionista, a precisão feita acima acentua algo já indicado na III tese *Ad Feuerbach* supracitada, o caráter eminentemente ativo dos próprios indivíduos no que tange à determinação societária. Pois, diversamente das doutrinas materialistas antigas que identificam a determinação pelas circunstâncias sociais com aquela verificada na natureza, Marx assinala as circunstâncias como produto da ação mesma dos homens. Aquelas posições teóricas pagavam o preço de anular sem mais a distinção entre natureza e sociedade, com a incoerência de postular uma camada social que, apesar de estar na sociedade, ficava acima dela. Portanto, não há o menor sentido aqui em falar-se de um puro determinismo a *modus* naturalístico, pois as circunstâncias nas quais os indivíduos se formam são resultado da própria interatividade social. Interatividade esta que é, certamente objetiva, real, concreta, fixada, por exemplo, na herança social (em suas facetas econômicas, culturais, políticas, tecnológicas etc.) que recebem umas das outras as várias gerações. Mas que, ao contrário da existente na natureza é produzida, reproduzida, modificada, afirmada e continuamente negada pelos atos dos indivíduos. O modo de produção é por isso um modo de ser dos homens, e não apenas “economia”, no sentido de indicadores monetários ou da reprodução diretamente física dos homens. Em realidade, como o afirma Marx em *A Ideologia Alemã*, “Esta é, muito mais, uma determinada forma de atividade dos indivíduos, determinado modo de vida destes. Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles” (Marx, 1969, p. 21).

Assim sendo, é imperioso para a correta colocação do problema da educação a justa compreensão da determinação social da individualidade e das suas formas de manifestação. Disto resulta que os homens agem e produzem sua vida, mas o fazem sempre de maneira determinada, de um modo dado, circunscrito, ao menos inicialmente, pelas condições preexistentes, quase nunca postas pela sua própria deliberação. Logo, como diz Marx nas primeiras páginas de *O Dezoito de Brumário de Luís Bonaparte*:

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem de livre vontade; não sob as circunstâncias de sua escolha e sim naquelas com que se defrontam imediatamente, legadas e transmitidas pelo passado (Marx, 1972, p. 115).

A ação dos indivíduos se dá sempre em dadas condições sociais objetivas, em situações que independem da deliberação, da interpretação ou da boa vontade dos próprios indivíduos, mas que, de outra parte exigem dele uma dada resposta prática, da qual depende o alcance das metas propostas, e, em alguns momentos de crise, a sua própria sobrevivência. O educador, como todo indivíduo realmente vivo e ativo, nada tem em comum com a imagem do semideus, existindo de maneira absolutamente livre e, por isso mesmo, absolutamente marginal frente às determinações sociais. É ele, ao contrário, ser social, delimitado pelo modo de ser específico da época social a qual pertence, o qual é convocado pelas próprias circunstâncias sociais a agir e levar a efeito a sua atividade. Atividade esta que não é, nem pode ser entendida, como exercício puro da *vontade educativa* (se me permitirem a analogia com outra força mítica dos nossos dias, a *vontade política*). Pois, de modo semelhante aos que operam nos parâmetros da vontade política, aqueles que advogam a onipotência da vontade em termos educacionais tendem a subestimar o ônus efetivo das determinações da realidade social e, imaginando-se imperadores do real, sucumbem miseravelmente ao peso do próprio mundo, convertendo tudo, ora num simples jogo de quem está no poder (política), ora numa questão de método pedagógico (educação).

De uma ação sob o prisma da vontade educativa resulta, assim como daquela parametrizada pela vontade política, no fim das contas, a absolvição do mundo social, mesmo com todas as suas mazelas e desgraças. Pois, uma vez que a prática pedagógica, hipostasiada, convertida em uma abstração dotada de vida autônoma, sem levar-se em conta as condições concretas nas quais os homens atuam e se produzem, acaba por absorver como produto seu o que é determinado pelos limites da sociabilidade. Pense-se, por exemplo, nas questões da evasão e da repetência “solucionadas” por via de propostas que abolem o problema decretando sua inexistência, abolindo mesmo, em casos limites, a necessidade de fixação de critérios de suficiência, sob a argumentação falaciosa de que estes se constituem num exercício tradicional de poder do professor. Ou, meramente resolvendo-o em aparência na ponta final do processo, sem colocar a questão de identificar o fundamento social da incapacidade acadêmica. A “solução inclusiva” revela sua face conformista e conservadora quando exime a escola de reprovar, transferindo para o futuro, em outras palavras, para o mercado de trabalho, a tarefa de recusar a incompetência socialmente produzida (e agora, mais que dantes, reproduzida pela escola). E isto, que é já por si extremamente grave, se ancora no pressuposto simplista de supor a fonte dos problemas pedagógicos somente na “postura” ou no “tipo” de educador e de escola (versão autoritária x versão plural da educação). Da recusa ideal de mundo em nome de um futuro possível, como na ingênua pedagogia revolucionária de outros idos, terminamos na aceitação tácita e inconsciente das determinações mais vorazes e cruéis da realidade presente, na “renovada” “pedagogia cidadã” dos nossos tempos. Na medida em que a aculturação posta pela vivência escolar é recusada em benefício da “realidade do aluno” erigida em paradigma, a indicação da natureza contraditória daquela realidade ou, pelo menos, o incômodo frente aos seus mais gravosos caracteres, nem sequer são levantados. O que assistimos é a posição, no fundo altamente conformista, dos limites do mundo como inerentes, sem mais, do “mundo do aluno”. O limite tornado barreira interior e o limite objetivo absolvido e intocado.

No entanto, a sociabilidade como determinação essencial, mesmo apreendida em seus nexos mais contraditórios e problemáticos, não se cinge tão somente ao limite enquanto barreira, mas também como delimitação de possibilidades. A este respeito, Marx nos auxilia ao afirmar, acerca da atividade científica em seus *Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844*, que:

Mas mesmo se eu sou ativo cientificamente, etc, uma atividade que raramente posso executar em comunidade direta com os outros, sou social, porque atuo como homem. Não só é o material do meu trabalho que me é dado - como até mesmo a língua em que o pensador é ativo - como um produto social, a minha própria existência é atividade social, por conseguinte o que eu faço de mim, , eu o faço para a sociedade e com a consciência de mim enquanto ser social (Marx, 1956, p. 537).

A malha social, tecida pelos múltiplos e variados liames que os indivíduos têm reciprocamente, em sendo fonte da existência destes mesmos indivíduos, é, por via de consequência, igualmente, o princípio das condições de efetivação dos homens. A sociedade aparece aqui na sua determinação eminentemente positiva, como instância que efetivamente põe as próprias condições de conhecimento e de ação a cada momento. Quem se volta com o devido cuidado à história das ciências há que notar o fato de que determinados problemas, de longa data, somente puderam ser resolvidos em estágios societários já mais avançados. Sejam por determinações imediatamente tecnológicas (pense-se na identificação das manchas solares por Galileu, possível apenas com o pressuposto prático da luneta ou da teoria atômica, com os tubos catódicos) ou diretamente histórico-sociais, que condicionavam a existência plena do objeto (o valor já questionado por Aristóteles, mas somente desvendado dois milênios e meio depois por Marx).

Neste sentido, cabe assinalar que a impugnação da vontade educativa não equivale ao descarte da atividade pedagógica, o que significaria a própria ociosidade de nossa intervenção. A atividade educativa

é, obviamente, mais que pertinente e necessária. Principalmente em nossos dias, em que vivemos o momento de crise aguda, caracterizada por uma tríplice destituição, como chama a atenção Chasin, em texto póstumo publicado nos dois primeiros números da revista *Ad Hominem*:

Convém principiar pela crise atual do pensamento em geral: a destituição ontológica, a desilusão epistêmica e o descarte do humanismo. Ou seja, a aversão pela objetividade, a descrença na ciência e a destituição do homem. O que resta, então, para ser pensado? Como estranhar que a cultura tenha declinado a níveis sem precedentes? (Chasin, 1999, p. 55).

Momento de extrema e inaudita negatividade, na qual o mundo é negado em sua dimensão de imanência, em seu ser próprio, sendo reduzido ao conjunto das interpretações dos sujeitos. “Não existem fatos, apenas interpretações”. O lema nietzschiano sendo aqui, estranhamente, transformado em salvaguarda do pensamento. O mundo perde sua objetividade e passa a existir apenas como predicado do discurso, o falar toma o lugar da coisa, o falar se torna a própria coisa. Cada um tem o seu mundo. Construído ao arrepio da lógica mais elementar (pois, se a não existência de fatos é um fato, a afirmação é de *per se* falsa), o emblema irracionalista se tornou a chave interpretativa da realidade. Realidade? Como consequência disso, a própria tarefa do conhecimento, ou bem se tornou ilusória, já que o mundo não existe mais, ou bem acaba por impor-se ao menos por necessidade pragmática. Pois, se é possível negar a existência do mundo no pensamento interpretativo, isto já não o é quando nos vemos às voltas com uma dor de cabeça ou com a necessidade de nos comunicarmos, analgésicos e telefonia são então ilusões necessárias. O que temos aqui é extremamente sério, pois a questão mesma da verdade se encontra abandonada. Perdemos com a negação do mundo o próprio critério de verdade. Tudo é convertido simultaneamente em verdadeiro e falso. Assim todas as “opiniões” se equivalem, numa noite em que todos os gatos são pardos e todos os argumentos são válidos desde que “contribuam para o debate”, que

aceitem ouvir sem incomodar, para que tenham direito, em contrapartida, à própria quietude ou conformidade de sua posição. A opinião mesma é reduzida à simples emissão linguística de nossas idiossincrasias, não possuindo mais o significado clássico antigo de *doxa* (**doxa**), conhecimento fixado pela experiência comum. Culminando com isso, sendo, em verdade, o pressuposto prático efetivo das duas degradações acima referidas, temos um quadro em que cada produto social humano é convertido, sob a forma do capital, em seu contrário, a destruição do homem (desemprego, doenças degenerativas do trabalho, *stress*, miséria material e espiritual, solidão, vício etc.). O próprio sujeito transformado em uma triste Santíssima Trindade, réu, acusador e vítima numa só pessoa. Para alguns, o homem é assim mesmo, portanto, sequer há crise. Para outros, cabe ressuscitar a natureza contra o homem. E enfim, para um terceiro grupo, cumpre desfraldar antigas e vencidas bandeiras, em razão da sua equivocidade essencial, simplesmente negando o mundo ("esta tal de globalização"), exacerbando a vontade política. Neste passo, o que observamos é a impossibilidade de se pensar que o homem, enquanto gênero, é a transmutação deste em simples aglomerado de particularidades histórico-sociais, as quais correspondem às diversas "cores" ou "sexos" de consciência (questão da consciência negra, indígena, feminina, a temática dos "gêneros" etc.).

Neste contexto é interessante notar como cada uma das mais recentes posições pretensamente libertárias em educação não faz mais que repetir, reproduzir, reatualizar, de maneira consciente ou não (e quanto menos tanto mais perigoso), os próprios pressupostos sociais concretos, bem como os resultados intelectuais necessários, da tríplice negação humana supramencionada. Pois, que outra coisa pode significar uma posição pedagógica em que a formação cultural perde substância, o estímulo à ciência é trocado pelo "livre jogo das opiniões", e o rigor é rebaixado à imposição da opinião do professor, senão que a humanidade atual perdeu seu rumo possível e com ela a educação? Como consequência disto a postulação do problema da avaliação num grau de abstração extremo, desvinculado do processo real de aquisição

e apropriação do saber do mundo. Discussão da avaliação reduzida a querelas meramente técnicas ou politológicas, ou mesmo a sua pura suspensão. Que outro sentido pode ter a transmutação da pesquisa e da assimilação científica em questionamento desorientado e “achismo” desbragado dentro da sala de aula, senão que a ciência e a busca de compreensão do mundo são tarefas já relegadas ao silêncio das eras passadas? Como podemos entender a supressão da própria autoridade do educador sob o pretexto de criticar-se o “autoritarismo pedagógico”, senão enquanto abandono, pelo educador em pessoa, de sua atribuição formativa, de ser ele um referencial possível aos educandos? O resumo da ópera mostra um retrato nada libertário. Muito ao contrário, assim agindo apenas aprofundamos, como educadores, o abismo existente entre os indivíduos, entre todos nós e as reais condições de efetivação de algum futuro humano mais razoável. A nosso ver, posições pedagógicas deste modo fundamentadas não são capazes de trazer à tona nenhum impulso concretamente transformador, mas de tão somente tornar as mazelas sociais marcas essenciais dos sujeitos humanos. Educadores e educandos são agora convertidos em comparsas da alienação, na medida em que seu “faz de conta” pedagógico absolve a irracionalidade do mundo, introjetando-a como única lógica de ação e pensamento. Em realidade, estas posições teórico-práticas nada mais fazem que confirmar o tempo atual, suas contradições e aporias, como expressões destas mesmas contradições e aporias no campo da reprodução ideal da sociabilidade.

Uma vez posto o atual estado de coisas, o que nos restaria? Com certeza o repetimos, não se trata de um abandono das questões próprias à educação, como pura ilusão impotente frente às determinações do presente. Pois se assim fosse, nem mesmo este trabalho faria sentido. Em verdade, o próprio quadro em que nos encontramos coloca-nos a necessidade de recuperar o caráter formativo da educação. Ou seja, retomar a prática pedagógica em geral tendo como seu *telos* e norte a posição de um espaço adequado à apropriação da humanidade, da produção humana e da cultura pelos indivíduos. Neste sentido, a re-

sição do conteúdo e do trabalho que o tem por centro se torna o cerne mesmo de qualquer tentativa séria de enfrentamento do problema. É evidente que não se tratará sempre de uma mesma forma de fazê-lo, há que promover adequações, que estimular a inventividade de procedimentos, etc., principalmente levando-se em conta o quão o ambiente societário se tornou refratário a isto, dada a dupla miséria, material e espiritual, de nossos tempos. No entanto, não cabe, neste especial, confundir meios e fins ou transformar a aula de trabalho em momento lúdico, uma vez que, como nota Marx, também nos *Grundrisse*, ao examinar a relação entre sujeito e atividade no trabalho, assinala que o trabalho pode tornar-se,

[...] *travail attractif*, autoefetivação do indivíduo, mas de modo algum seja lúdico, simples *amusement*, como nas concepções embriagadoramente ingênuas de Fourier. Trabalhos efetivamente livres, compor, são, por exemplo, diretamente tremenda seriedade, esforço intensivo (Marx, 1983, p. 512).

Uma das mais vendidas fantasias da atualidade é aquela referente à transmutação da prática pedagógica em administração do desejo na resposta aos anseios interiores, convertendo, assim, o professor em instrumento de alívio de tensões ou de realização de expectativas pulsionais, atrás de, quando muito, fanicos pedagógicos. Nada mais inepto que abolir as coações imanentes ao estudo e a qualquer tarefa, na esperança de alcançar a “audiência” ou anuência do “cliente da sala de aula”.

Assim, a atividade do saber, seja do lado do educador, seja do educando, continua comportando o caráter comum a toda a atividade, o direcionamento por um *telos*, a determinação do objeto e a necessária disciplina daí decorrentes. Há que efetivamente começar do mundo, e não de uma pura erudição etérea. Mas o mundo é bem maior que a abstração na qual é encerrado pela noção “mundo do aluno”, pois, e se este mundo for violência, negação de humanidade e pura e simples miséria? O mundo é o mundo humano, constituído, ainda que contraditoriamente, pela ação transformadora dos próprios indivíduos. Por-

tanto, recuperar a cultura e extrair da própria realidade, por exemplo, do desenvolvimento da tecnologia e do trabalho, as condições de uma vida humana mais razoável, parece-nos um ponto de partida factível para a educação. Obviamente isto tem uma aparência modesta e um fundo um tanto “tradicional” frente às “revolucionárias” concepções atuais. Em realidade, apenas tentamos escoimar o terreno das ilusões do “pedagogismo”, da crença ingênua da movimentação por si das ideias, da consciência, etc., bem como chamar a atenção o quanto a efetividade social e as possibilidades do homem exigem, tanto do educando quanto, e principalmente, do educador. crescente qualificação humana e intelectual maior. Deste modo, arremata Marx na supracitada III tese de *Ad Feuerbach*: “A coincidência da transformação do meio e da atividade humana ou da transformação do homem por si mesmo não pode ser executada e racionalmente compreendida senão como práxis revolucionária” (Marx, 1978, p. 5).

O exercício ao qual convidamos é pensar a educação como processo formativo da individualidade, a reposição do fazer pedagógico como condução dos indivíduos ao patamar de humanidade conquistado pelo gênero. Coisa esta que, para além das discussões acerca de estratégias particulares de sala de aula ou de metodologias específicas a cada disciplina ou momento da instrução, fere o próprio cerne da problemática que nos preocupa. Neste sentido, a retomada da educação como roteiro de humanização do indivíduo requer, necessariamente, o retorno da relação com o conteúdo, no qual este último se ponha ao mesmo tempo, de um lado, sob a rubrica das humanidades/cientificidade conquistadas no itinerário de autoconstrução humana que cabe transmitir, preservar e potencializar nas novas gerações e, de outro, como produção de indivíduos capazes de se reconfigurarem continuamente, escapando tanto da redução de si mesmos às determinações alienantes do modo de produção da vida. O que equivale tanto ao abandono do “mundo do aluno” como critério técnico e de verdade para a educação, quanto da redução da realidade ou do saber ao império da individualidade abstrata, do indivíduo isolado, que se socializa apenas em sua face insubs-

tancial de cidadão. Sujeito que erige a si como fundamento da própria sociabilidade, expresso entre outros no cultivo da "interpretação" ou da "opinião" "pessoais". De certo modo, a mediação pedagógica colocar-se-ia como estranhamento (num sentido particularmente positivo) do momento da vida, onde ao educando e ao educador a positividade abstrata e imediata da sociabilidade perderia seu caráter familiar, "natural", seja em sua versão "neoliberal" ou "cidadã", no confronto com a riqueza humanamente, ainda que contraditoriamente, acumulada e com as possibilidades racionalmente identificadas de um futuro autenticamente humano.

A recuperação da esfera pedagógica deve centrar-se em primeiro lugar na evidência ontológica primeva de que o indivíduo é o ser social, é uma síntese concreta de suas relações, e assim, deve relacionar-se com a sociedade, como seu sítio próprio e não como configuração abstrata e a ele contraposta. Daí a proposta de educar para tornar o sujeito capaz de apropriar-se (ou reapropriar-se) da cultura e da ciência, de aculturação e de cientificidade. Patente é, portanto, recusar de saída a postulação de qualquer oposição abstrata entre ciência e humanidades, pois, tomadas em sua efetividade estas se revelam como momentos ou aspectos de um mesmo complexo categorial, aquele referente à auto-produção, por si, do gênero humano, da produção e reprodução contínuas dos indivíduos humanos. Como nas palavras de José Chasin acerca da construção possível do futuro, em obra já referida:

Donde o futuro humano, se futuro houver, será posto pela possibilidade emergente das perspectivas de síntese do saber - a fusão entre o melhor e mais avançado saber científico-tecnológico e o mais agudo e universal do saber humanista, ou seja, da aglutinação natural do saber do mundo e o saber de si. Hoje, o homem já está se tornando o demiurgo da natureza, falta se converter no demiurgo de si mesmo (Chasin, 1999, p. 76-77).

Neste contexto, o esboço acima bosquejado não pode ressoar, a não ser ao arpejo de sua letra e espírito, como mera conscientização,

enquanto instante de adequação da consciência dos homens à realidade por eles vivida. Não se postula aqui, de modo algum, a transformação da consciência, ainda que a assimilação prático-cognitiva conscientemente posta e orientada seja um seu momento necessário. Converter-se em demiurgo de si mesmo requer a perspectiva do indivíduo como um todo ontológico, no qual a consciência aparece sendo uma das suas forças essenciais de ser no mundo e não como sua essência fantasmagórica (como a *modus* cartesiano, no *cogito*, por exemplo). Como potência objetiva/de objetivação encontra-se no interior deste verdadeiro “nó de relações sociais” (para retomar uma fórmula do saudoso José Chasin). A demiurgia do indivíduo é, se me permitirem este neologismo helênico, a conversão deste em artesão de si, que identifica e se relaciona consigo como ente social e com os demais indivíduos como sua primeira determinação de existência. Reconhecimento de minha força, capacidade, saber etc., em seu ser próprio, atributos socialmente produzidos e exercitados, e das qualidades alheias como minhas potências. Tal indicação aponta para uma cabal mudança de feitio da individualidade em suas determinações mais concretas, as quais abrangem desde as formas mais aparentemente simples e prosaicas da cotidianidade, quanto das experiências mais refinadas da produção da vida e da ciência.

Demiurgia do indivíduo, que é ao mesmo tempo artesanato consciente do gênero em uma nova e enriquecida figura histórica, a qual, evidente, não tem na educação sua única face, nem mesmo seu polo determinante. A educação aparece neste contexto, ainda como atividade determinada, dada num certo âmbito, dentro de seus limites aparentemente acanhados, mas em seu exercício possível de humanidade, como determinada mediação de humanização infinita dos indivíduos. Humanização que tem por objeto tanto educando quanto educador, não obstante preservando os lugares próprios e a particularidade efetiva de um e outro. Não se postula, portanto, de modo algum aqui a igualização democratizante de alunos e professores, uns clientes, outros fornecedores. O educador se transforma a si na medida exata em que se repõe no seu papel essencial de formador, na proporção em

que se conforma (dá forma a si mesmo) em mediação da humanização do educando. Educação como ofício intelectual digno, íntegro, probo e relevante, alteração de si como educador e indivíduo, que se eleva na proporção direta da elevação humana do educando. Julgamos não ser preciso aqui explicitar longamente o quanto isto pressupõe um docente capaz de pesquisa e inteligência científicas, capaz de produção intelectual e acadêmica, e não apenas de reciclagem profissional periódica. Aqui, ao contrário das propostas revolucionárias, tanto as antigas quanto as “novas”, a humanização, o alargamento de horizontes e a universalidade concreta da individualidade se colocam como critério e princípio da ação pedagógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHASIN, J. *Ad Hominem, rota e prospectiva de um projeto marxista*. In *Ensaio Ad Hominem 1*, Tomo I. São Paulo: Estudos e Edições Ad Hominem, 1999.

MARX, K. *Ad Feuerbach*, In *Marx-Engels Werke*, Band 3. Berlin: Dietz Verlag, 1978.

MARX, K. *Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte*, *Marx-Engels Werke*, Band 8. Berlin: Dietz Verlag, 1972.

MARX, K. *Die deutsche Ideologie*, *Marx-Engels Werke*, Band 3. Berlin: Dietz Verlag, 1969.

MARX, K. *Ökonomisch-philosophische Manuskripte aus dem Jahre 1844*, In *Marx-Engels Werke*, Band 1. Berlin: Dietz Verlag, 1956.

MARX, K. *Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie 1857-1858*, In *Marx-Engels Werke*, Band 42. Berlin: Dietz Verlag, 1983.

1

POR QUE ESTUDAR FILOSOFIA?

Sinopse

Neste primeiro capítulo se realiza uma análise da importância e dos limites do estudo da Filosofia frente aos dilemas e desafios históricos, tanto entendidos em sua acepção social mais ampla quanto no nível da individualidade. A Filosofia se apresenta como momento reflexivo, elemento necessário, ainda que não suficiente, para o estabelecimento de uma ação humana no mundo, dotada de sentido. Além disso, também se examina o comportamento contemporâneo frente à reflexão crítica – seja o do senso comum, seja o observado em outros nichos da prática social – que a recusa como coisa ociosa ou absolutamente inútil.

“Todo começo é difícil; isso vale para qualquer ciência.”

MARX, In Prefácio à 1ª edição de O Capital.

Para quê Filosofia? Essa é certamente uma boa questão para se colocar nos primeiros momentos por alguém que, pela primeira vez e quiçá a última, toma contato com uma matéria de estudo tão incomum e, por vezes, envolta em nuvens de mistérios...

Aspecto do problema que não pode nem deve ser negligenciado pelo professor de Filosofia. A própria natureza invulgar e, por que não, até mesmo estranha desse campo do conhecimento humano determina já, ao menos em parte, as diversas dificuldades que se podem vislumbrar para o seu ensino. Nesse sentido, acresce aos desafios naturais

o encontro com um assunto novo, coisa comum a qualquer disciplina constante dos currículos, um ponto bem particular ao discurso filosófico: a sua diferença específica frente aos demais tipos de conhecer. O esclarecimento do que constitui o elemento peculiar que distingue a Filosofia das outras áreas da cultura presentes na vida escolar, por meio dos mais diversos conteúdos disciplinares, aparece como uma condição necessária à sua transmissão e abordagem. Não se trata somente de discutir a Filosofia *em-si*, com o conjunto de suas pressuposições e modos de operação, mas também o de seu lugar na educação. Evidentemente, a posição da interrogação pela definição do filosofar é o ponto de partida, tendo em vista, no entanto, a demanda de situá-lo adequadamente no espaço institucional e pedagógico delimitado pelo âmbito escolar. Esta definição precisa ser desdobrada no sentido de abranger a relação do pensar com o ensinar.

Assim sendo, o professor não deve elidir e menos ainda desqualificar a primeira pergunta posta no início do presente capítulo. Pois, perguntar – eis uma pista importante – é um dos elementos essenciais da própria Filosofia. Questionar aqui é preciso. Que esquisita essa tal de Filosofia! Se perguntar é de certo modo filosofar, significaria que já a estamos “fazendo” ao questionar o que ela é? Sendo, por conseguinte, filósofos antes mesmo de sabermos o que fazemos? Parece que acabamos de cair num tipo de círculo vicioso. Por que será? Posto desse modo, a aparência sedutora do questionar pode levar à conclusão ilusória de que a Filosofia se resolve em uma mera pergunta. Afinal, todas as questões são por si mesmas filosóficas? Além disso, se propusermos, sem mais, esse mesmo problema a vários de nossos colegas de profissão, sejam filósofos ou não, obteremos respostas tão díspares, descontraídas e ao mesmo tempo opostas, que nos encontraremos num emaranhado de palavras e definições, o qual nos deixaria totalmente perdidos. Neste caso, até o silêncio pode ser uma resposta válida. *Ah! É melhor desistir...* Porém, calma! Em tudo é prudente não ter pressa. É melhor não adiantar demasiadamente o ritmo, impõe-se pôr em ordem, ainda que provisoriamente, a série de desafios de compreensão que fo-

ram levantados. Procedimento que é, além do próprio questionamento, outra característica bem distintiva do filosofar.

Para ilustrar bem essa nossa situação inicial de aporia e talvez fornecer uma pista de uma possível saída, será narrada uma pequena história¹. Havia na cidade francesa de Toulouse, um jovem professor de Filosofia chamado Jules Lachelier. Recém-formado, estudara em Paris e estava iniciando sua carreira lecionando em um dos liceus² daquela cidade. Em sua aula inaugural, nosso colega francês principiou sua fala fazendo a tradicional e esperada pergunta: “Afinal, o que é filosofar?”. Após alguns instantes de silêncio absoluto (coisa rara na escola hoje em dia) e frente à expectativa “ansiosa” da turma pela resposta de seu mestre, este disse para o espanto e surpresa gerais: “*Je ne sais pas!*” (Eu não sei!). O pobre Jules tornou-se a partir daí, de início, motivo de estranheza e, depois, de pilhéria para toda Toulouse. O que fazer com alguém que havia estudado tanto tempo em Paris, que vinha de tão longe para lecionar algo que nem ao menos ele mesmo sabia?

Com certeza, é uma situação curiosa e até mesmo constrangedora. Diriam as más línguas, “*coisa de filósofo!*”. No entanto, examinando de perto a natureza da Filosofia, não nos é difícil compreender a resposta dada por Jules. A razão da impossibilidade de definir de maneira simples e direta o que seja a Filosofia reside, talvez, na forma como está proposto o próprio problema. Como o afirmou outrora Marx, enunciar uma questão é, num dado sentido, resolvê-la. No modo como formulamos uma pergunta qualquer se esconde um determinado *pressuposto*, ou seja, uma certeza ou ponto do qual partimos e que direciona toda nossa caminhada. Nesse contexto, não há propositura, entendimento ou definição que sejam ingênuos, não obstante a incúria ou a franqueza de quem os elabora. A não percepção da presença e atuação de uma pressuposição teórica não altera em nada o fato de que todos os enun-

¹ Cf. “La philosophie n’est pas un savoir”, in Cuvillier, Armand, Cours de Philosophie, Paris, Gallimard, 1986, p. 13-14.

² Nome dado às instituições de Ensino Médio na França.

ciados a possuem, jazendo neles uma dada *posição* acerca da natureza e da dignidade de seu objeto. Pensemos, então, mais um pouco...

O esclarecimento da questão depende, por isso, em primeiro lugar do estatuto de realidade que se reconhece ou se atribui – operações conceituais que não são equivalentes – àquilo que é colocado em exame. Desse modo, perguntar-se da Filosofia como se questiona acerca de alguma coisa, uma caneta ou um cavalo, por exemplo, tornando-os problema (eis aí outra pista!), significa que consideramos a Filosofia, o pensamento ou a consciência, *um ser*, um artigo produzido, uma coisa de natureza material, *um ente*. Mas a Filosofia *não é um ser*! Não queremos dizer com isso que a Filosofia e o pensamento não existam ou que sobre eles nada possamos perquirir. Em absoluto. Apenas, que se a Filosofia pode ser, e efetivamente é, por um lado, *objeto de interrogação*, de outro lado, não o pode ser do mesmo modo que os demais. Na verdade, a Filosofia *tem um ser*, podemos defini-la sob uma perspectiva A, B ou C, mas ela, assim como todo pensamento, *não é um ser*. Formulação essa que, tomada em sua simplicidade, parece extremamente translúcida ou auto-evidente. Entretanto, quando se volta o olhar à história da Filosofia, como disciplina e exercício teóricos, torna-se patente o quanto os próprios filósofos nem sempre levaram isso muito em conta. Ao contrário, o ajuntamento e o emaranhado de argumentos e construções conceituais os quais tiveram, e ainda hoje têm, a razão por objeto, revela o quanto a hipóstase da ideação, e não tanto o “logocentrismo” do discurso, é uma recorrência do pensamento. *Old habits die hard...*

Ninguém jamais poderá afirmar ter algum dia encontrado a Filosofia ao sair do cinema, mas certamente poderá ter tido a sorte, ou o azar (você decide!), de ter trombado com um filósofo, aquele sujeito um tanto excêntrico e por vezes até arredio que dedica seu tempo a filosofar, a pensar e a perguntar. Pode-se obviamente flagrar ou perceber *uma Filosofia* ou mesmo *a Filosofia* (como um determinado padrão de pensamento) no roteiro, no enredo e na concepção de um filme. Além disso, é também plausível se pôr a filosofar *sobre* o filme e, nessa acep-

ção bem estrita, deparar-se *com ela*. Mas de maneira alguma de forma análoga àquela pela qual se encontra o sujeito que cogita, que *a pensa* e a produz como um pensamento seu.

À primeira vista pode parecer que não fizemos em verdade grande coisa até aqui. Aparentemente, estamos de novo num círculo vicioso. Entretanto, isto é apenas e tão somente na aparência. Neste momento, obtivemos um importantíssimo elemento à solução de nosso problema: a Filosofia, não sendo um ser, algo de material, objetivo, é, em verdade, uma atividade, um ato mental de um dado ser em particular, do homem. A Filosofia aparece-nos assim como uma atividade especial do ser humano. Ela não é, portanto, independente do ser que a faz, ela não é *autônoma*. Somente é possível compreender e posteriormente definir o filosofar na medida em que se o tome como expressão bem peculiar da existência humana, dos seus desafios, das suas condições e das suas aporias. A distinção entre ser e pensar, essencial porquanto se almeje uma Filosofia que tenha a vida humana por objeto e *telos*, nos remete necessariamente à raiz mesma das formas ideais, o *modo de vida concreto dos indivíduos*. Não se trata, entretanto, bem entendido, de reduzir sociologicamente a produção ideal à organização social e aos interesses dela surgidos. Tampouco, não se propõe aqui uma *crítica das ideologias*, embora se reconheça evidentemente a *natureza ideológica* da própria Filosofia. Cabe, antes de tudo, abordá-la como *forma ideal expressiva*. Expressa idealmente os dilemas e conflitos concretamente vividos e enfrentados na sociabilidade, na forma de uma reflexão cujo caráter mais distintivo reside na sua radical e irremediável universalidade. O traço universal e abrangente das formulações filosóficas as distingue já de saída do inescapável particularismo das ciências, as quais têm de determinar *um objeto* específico, promover um dado *recorte do real*, a fim de poder perscrutar um fenômeno e explicá-lo racionalmente, isto é, *a partir de sua própria existência*.

Ainda que se arque com ônus de antecipar algo que somente à frente deverá ser desdobrado, pode-se afirmar que a diferença entre

as posições científica e filosófica reside mais na forma como o exercício da racionalidade se volta ao mundo do que numa suposta diversidade ou contraposição de natureza. Ciência e Filosofia precisam ser entendidas, então, como tipos de operação racional e não como formas da racionalidade. E isso é importante, pois se mantém de pé a própria diferenciação entre ser e pensar. A racionalidade é uma forma de exercício possível das propriedades constituintes de nossa existência como entes sociais, ativos e pensantes, que podem tornar-se, com isso e por isso, também faculdades. Nesse sentido, a racionalidade não é um *dato inato*, nem se identifica imediatamente ao conjunto de dispositivos neuronais, com os quais já nascemos como membros da espécie *Homo sapiens* (em sua variação recente *sapiens*). É ela, primeiramente, uma *relação* entre outras que estabelecemos com a concretude do mundo ao nosso redor e com a qual temos obrigatoriamente de nos haver. Portanto, a própria razão teve, entendida como uma modalidade particular de conexão com o mundo, um ato e momento de nascimento. Inauguração que dependeu de uma série complexa de contingências históricas, as quais ainda trazem sua marca nos padrões característicos do pensamento racional (filosófico ou científico). Acerca dos rastros deixados por essas contingências essenciais, mais será dito no capítulo seguinte; por ora, há que reter o liame decisivo que ata o filosofar ao modo de vida efetivo dos homens. E que, conseqüentemente, apenas tendo sempre em mente essa concretude, é que se pode compreender a Filosofia como racionalidade particular, bem como os diversos *filosofares* que foram propostos e produzidos.

Retomando nesse momento a questão da expressividade da Filosofia, considerada em sua máxima generidade, é necessário delimitar um pouco de que ente se fala quando se afirma o filosofar como um dos modos de seu exprimir-se, buscando determinar, em primeiro lugar, afinal de contas, *que ser é esse que pensa*: o que é o homem? O que o define enquanto tal, fazendo dele o que ele é e não, outra coisa? Iniciaremos nosso percurso pela questão acima proposta procurando nos acercar dos aspectos mais essenciais que circunscrevem sua natureza

específica. Uma inquirição filosófica acerca do homem, o que não equivale à formulação de uma antropologia, como poderiam pensar alguns. Há que se perguntar pelo ser do homem, o que o determina de modo mais central e decisivo. Por um lado, não se tem em meta a formulação de um recorte particular da realidade humana, por exemplo, as diversas formas de comunidade social e de relacionamento nestas vigentes, as quais são objeto das ciências sociais. Ou então, tomar os homens como um objeto em separado de suas conexões e dependências ativas para com o mundo. Desse modo, por outro lado, também não é o caso de propor uma *antropologia filosófica*, de enunciar e defender uma “ideia de homem”, uma concepção reflexiva genérica, puramente conceitual, acerca do humano. Nem mesmo se trata, por conseguinte, de estudar e esclarecer as diferentes, e contrapostas, “ideias” que os filósofos construíram sobre a vida humana. A pergunta, que é por certo de talhe filosófico, define-se por uma dupla posição. Primeiro, pela sua *universalidade*, pelo remetimento àquilo que faz do homem um tipo de ente particular. Em segundo lugar, pela *concretude* de sua visada. Em outros termos, ainda que se inquiria aqui o ser do homem, não se procede a partir de uma concepção ou de uma ideia qualquer, mas da sua natureza de *ente efetivo*. Essa universalidade concreta de ente, por certo, não é, enquanto tal, uma determinação específica, particularizadora, que delimita o humano frente às outras formas de existência. No entanto, é uma pressuposição que deve vigor no correr da análise. Não se observando isso, corre-se o risco de se recair na indistinção ontológica entre os elementos constitutivos do ser dos homens e os diferentes níveis de determinação existentes. Arrisca-se, também, a considerar a consciência como um ser ou a interpretar este último como uma criação daquela. Assim, apesar de seu cunho universal, tal determinação não exclui, e nem pode ignorar, o conhecimento obtido pelas várias incursões das ciências ao âmbito humano. Não somente no que tange aos discernimentos conceituais provindos das humanidades, mas igualmente dos esclarecimentos dos processos naturais vitais pressupostos na efetivação dos homens, produzidos pela cientificidade da natureza

– inorgânica ou biológica – a partir da modernidade. Ressalte-se, conseqüentemente, que a distinção entre Filosofia e ciências não resulta necessariamente numa separação ou oposição, como o seria de correntes no mercado epistemológico. Ao contrário, tem-se aqui por princípio a colaboração possível entre as duas modalidades de exercício da racionalidade.

O que é o homem? De saída, evidencia-se o fato de ele ser um ser, uma *Coisa-no-mundo*, o que para a grande maioria dos filósofos constitui quase um *senso* comum. O homem está *imediatamente* dado na mundaneidade, é um algo que *esta-aí*, compartilhando com isso, uma característica comum a todas as diversas formas de existência. O homem, pois, *existe*, é. Ora, mas dizer isto é afirmar tudo e praticamente nada! Os problemas começam e a dissensão se instala na “comunidade filosófica”, tão logo se tenha de determinar melhor o que se entende por *coisa* e *existência*. Alguns, imediatamente, remetem tal dupla conceitual à subjetividade, a uma interioridade autoposta e autônoma, que demarcaria a ordem de distinções entre o humano e os outros modos de existentes. Trilha essa que foi seguida por algumas das mais influentes e predominantes correntes de pensamento da modernidade – de Descartes a Heidegger. Evidentemente, pode soar escandaloso colocar o autor de *Ser e Tempo* e seus herdeiros filosóficos e metodológicos nas sendas da subjetividade, considerando-se sua crítica para com a Filosofia moderna. Entretanto, inflectir a determinação da experiência do mundo de uma subjetividade racional que o esquadrinha para outra que possui uma *pré-compreensão existencial* dele, não altera o fundamental da equação em que homem e mundo se relacionam. O termo determinativo continua sendo o *sujeito*, ainda que concebido como uma “instância” existencial, não tanto como uma substância. Além disso, a pré-compreensão, bem como seus congêneres e gerados filosóficos, tem como mirada não os entes, mas o ser. O que é um ser sem que o seja *dos* entes, senão mais um nome para um transcende? A Filosofia que se tem em tela aqui visa exatamente ser uma forma de expressão do existente, do objetivamente vivido, do concreto. A lacu-

na decisiva que se pode apontar na tradição filosófica moderna é que esta, no fim das contas, apenas desviou o centro da problemática da relação homem-mundo de um polo para outro, mas ainda tomando-os isoladamente, como coisas, não somente distintas (que, de fato, o são), mas irremediavelmente separadas, postas num hiato. O importante é retomar para exame a própria relação, esse *estar-no-mundo*, não, ao menos a princípio, como ele é sentido ou tematizado, mas como ele é. Por isso, designar o homem como coisa no mundo ou asseverar que ele “tem uma relação” com o mundo é nada dizer. É preciso delimitar o caráter dessa relação. Portanto, para bem começar, a essa pergunta mesma deveria ser questionado os seus pressupostos. Afinal, do que se trata quando se refere a palavra *homem*? A um conceito? Todavia, categorias mentais, conquanto possam ser definidas, não são *entes*. Por conseguinte, aquelas sequer *fazem* alguma coisa, quanto mais Filosofia. Remete ao homem em geral? Entretanto, existe *um* homem em geral? O homem em sentido efetivo nada mais pode ser senão *os homens*, sempre indivíduos determinados, os quais, portanto,

[...] começam, como todo animal, *comendo, bebendo* etc. e não por “encontrar-se” em uma relação, mas *comportando-se ativamente*, aproveitando-se de certas coisas do mundo exterior pela ação, e desta forma satisfazendo suas necessidades. (Eles iniciam, portanto, com a produção.) Pela repetição deste processo, a capacidade dessas coisas de “satisfazer suas necessidades” se imprime em seus cérebros; os homens, como animais, também aprendem “teoreticamente” a distinguir as coisas externas que servem para satisfazer suas necessidades de todas as outras (Marx, 1962, p. 362).

Ou seja, os homens se definem, antes mesmo de serem definidos, pelo que transcorre numa dimensão que é, por certo, pré-teórica, mas a qual é igualmente anterior a qualquer consideração ou *feeling* interior. É uma forma concreta de ente vivo, mas que, distintamente de outros viventes, produz seus meios de vida e seu próprio modo objetivo de existir. O ser humano se determina pelo tipo efetivo de conexão que

mantém com o mundo, um liame ativo e *produtivo* de suas necessidades e de si mesmo. Produção que é simultaneamente *autoprodução*, na medida em que “Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza, e ao modificá-la, ele modifica ao mesmo tempo sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças ao seu próprio domínio” (Marx, 1998, p. 192). Comportamento ativo o qual é social, tanto no que tange aos meios e condições da atividade dos indivíduos, quanto, e principalmente, à forma específica em que estes agem sobre o mundo e dele se apropriam. Desse modo, considerar a Filosofia a partir do ser que a produz tem como exigência identificar a particularidade, a diferença específica que a cada momento histórico pode ser observada e tematizada. O que é radicalmente distinto de entender a constituição do mundo a partir de um suposto qualquer, arrimado numa pretensa determinação antropológica, ou num conjunto delas, naturalmente dada. O homem se compreende apenas pelo fazer concreto e objetivo dos próprios homens, o qual é determinado histórica e socialmente.

O filosofar, assim como todos os demais tipos de produção do pensar, surge, pois, como expressão ideal particular, específica de momentos de construção, igualmente particulares, do humano. É uma entre outras formas de exprimir-se idealmente a vida social e histórica dos homens, seus desafios, dilemas e aporias. Não é, por conseguinte, emergência mental oriunda ou tributária de uma “curiosidade inata” ou de uma tendência inexplicável de colocar problemas. Diversamente, é um dos modos ideais de pôr-se, dos homens aos próprios homens, a totalidade da experiência da existência concreta e material de estar-aí e produzir-se como ente social objetivo. Por isso, nenhuma Filosofia é a Filosofia, nem é ingênua, nem menos ainda, em que pese a aparência, uma exercitação de diletantismo conceitual. Como o afirma Sartre, “a Filosofia não existe”.

A nosso ver, a Filosofia *não existe*; sob qualquer forma que se a considere, esta sombra da ciência, esta eminência parada da humanidade é somente uma abstração hipostasiada.

De fato, há *algumas* {des} filosofias. Antes de tudo – porque não encontrareis nunca mais de *uma* a cada vez que seja viva – em certas circunstâncias bem definidas, *uma* filosofia se constitui para dar sua expressão ao movimento geral da sociedade; e, enquanto ela viva, é ela que serve de meio cultural aos contemporâneos (Sartre, 1960, p. 15).

Existem sempre filosofias, as quais expressam problemas e posições sociais acerca destes. Tais filosofias, umas mais, outras menos, conseguem apreender e explicitar em termos categoriais o movimento geral da sociabilidade, em suas determinações mais centrais e importantes, bem como em suas contradições e seus conflitos inescapáveis. Tomando como ponto de arranque as tensões e dilaceramentos pertencentes a um dado momento histórico-social, o filosofar – e *os filosofares* – coloca o enfrentamento concreto dos homens em um nível diverso, às vezes também oposto, àquele em que se acha posto na vivência cotidiana, nas ciências e nas artes. É uma interrogação radical, que também pode tomar uma forma extrema, acerca de pressuposições do existir, agir e pensar dos indivíduos sociais. Radical porque tem como objeto e alvo a própria raiz do humano, o seu esclarecimento e sua explicitação e, por que não, sua *transformação*.

Por esse motivo, filosofar *incomoda*. A filosofia não pode ser jamais cômoda, mesmo quando tem como propositura de fundo tornar palatável ou justificável o modo de ser de uma dada época, apresentando-o como o mais racional ou inevitável. É um incômodo duplo. Primeiro, para o próprio filósofo que, tanto na crítica quanto na apologia, tem de realizar um movimento no qual o concreto é tomado conceitualmente e é posto como conjunto de determinações teóricas, as quais devem, por suposto, expressar o que se expõe filosoficamente. Em segundo lugar, o é para o conjunto da sociabilidade. A sociedade ou bem tem de enfrentar a apresentação teórica e crítica de seus aspectos mais deletérios, ou bem tem de, ao menos, tolerar a expressão de sua pretensa harmonia essencial num registro que está para além daquele do senso comum. A transformação do efetivamente dado em conceito é uma operação

que, seja no caso das concepções conservadoras seja no daquelas que propugnam um movimento crítico, afasta o entendimento humano da sua zona de conforto imediato, não obstante as primeiras acabem por propor um retorno a essa. O exame categorial do existente – entes, processos e relações – comporta exatamente esse mover-se que tem em mira a explicitação das determinações sob as quais um modo particular e concreto de vida social – e de relação com o mundo por ele formatada – é o que é e apresenta as formas de aparência que a ele correspondem.

Desse modo, filosofar é, por certo, interrogar-se pelo mundo, mas não é a formulação de uma pergunta qualquer, nem a inquirição sem peias das crianças. Conquanto a atitude do filósofo guarde com aquela inquietação infantil certo *quantum* de proximidade, na medida em que se busca uma explicação na qual a própria existência perde a familiaridade e a simplicidade aparentes, a sua questão é a posição estruturada e fundamentada de um *problema*. O termo problema vem do vocábulo grego Πρόβλημα (*próblēma*), o qual significa, primitivamente, *coisa saliente, promontório, cabo, cúspide*, mas igualmente passou a conotar *obstáculo, armadura* e, finalmente, *questão controversa*. Ainda que o filosofar não se resolva na filologia ou na etimologia, assinala-se que na sua acepção inicial a palavra problema indica um dado elemento ou momento da realidade que ganha, por razões várias, alguma proeminência, passa a se destacar e assim precisa ser encarado. Uma elevação abrupta de terreno pode muito bem trazer, aos incautos ou imprudentes, algum tipo de acidente ou dissabor. Além disso, o problema resulta do procedimento que põe em relevo certos aspectos do real, ou mesmo o real como tal, com o fito de efetivamente compreendê-lo e dele tomar posse. É importante assinalar que, no mais das vezes, o problema “avistado” pelo filósofo não é por ele simplesmente “inventado”. Trata-se, sobretudo, de uma candência do tempo social que está, normalmente, insuspeita ou é tomada na sua aparência imediata como algo autoevidente ou “natural”.

Apesar de pôr esse incômodo, de levantar uma dificuldade ou inconsistência latentes, o filosofar não tem, ele mesmo, o poder mágico

de resolvê-lo. Assim, o apontamento fundamentado de um problema humano – mesmo os desafios trazidos pelas mudanças da naturalidade são dilemas humanos, pois os indivíduos têm necessariamente que enfrentá-los – não garante, nem possui em-si a receita para solucioná-lo. É frequente a ilusão de que a reflexão acerca de princípios, com a possível conscientização dos mesmos e de suas pressuposições, poderia trazer, somente pela mudança do “modo de pensar” uma alteração cabal das circunstâncias. Dessa quimera padecem, por exemplo, as diversas posições sociais que propõem o ensino ou a discussão da ética como panaceia universal das mazelas contemporâneas. Como reflexão da natureza dilemática da moralidade, da relação tensa entre ações, valores e juízos, a ética pode apenas realçar este caráter problemático, torná-lo, pois, consciente aos indivíduos. Isso poderá, sem dúvida, colaborar para uma mudança de posicionamento dos homens com referência aos parâmetros de suas escolhas e às ações deliberadamente concretizadas. Entretanto, caberá sempre aos indivíduos sociais concretos, vivos e ativos, em condições efetivas nem sempre favoráveis, decidir e agir. A reflexão filosófica não possui o poder de, por um volteio da razão, alterar, do recesso da instância da consciência, a própria vida vivida. Relações reais precisam ser realmente alteradas e não somente alteradas em sua expressão ideal. Ao pensamento resta o papel importante, mas determinado, de mediação da escolha, da deliberação e da ação concreta na realidade. O que assinala a dignidade e o limite intrínsecos à atividade docente, particularmente do professor de filosofia. Fazer pensar com lucidez é talvez o *telos* simultaneamente desafiador e modesto a que o educador filosófico pode aspirar.

Tendo em conta o que até o momento se discutiu, é importante agora retomar a pergunta inicial: *afinal, para quê filosofia?* Ao invés de se procurar a resposta numa suposta repulsa natural à problematização, tomada como uma característica do vulgo, ou mesmo colocar a responsabilidade desse comportamento apenas na natureza abstrusa do discurso filosófico, o mais produtivo parece ser compreender a questão no seu próprio contexto. Certamente, a filosofia, assim como a ciência, põe

a quem tenta dela se aproximar algumas exigências bastante incomuns quando cotejadas àquelas com as quais os indivíduos se deparam na vida corrente. De uma parte, a postura própria do sujeito que a tem como ofício, a abertura cognitiva a novos horizontes conceituais, às possibilidades de pensamento que extravasam a dimensão do senso comum. De outra, o que parece até ser o contrário dessa disponibilidade para o *diverso*, mas é, em verdade, seu complemento: o *rigor do pensar e do expressar*. Como já se afirmou mais acima, não é qualquer pergunta, nem menos ainda qualquer formulação, que pode ser qualificada de *filosófica*. A rigorosidade inerente ao filosofar, à reflexão teórica – que não deve ser confundida com *rigidez* de pensamento –, é esta componente que exige do filósofo a busca da clareza da questão e do raciocínio. O pensar, e dissertar, com cuidado, o pôr em exame constante suas convicções, pressupostos e conclusões é parte integrante do fazer filosofia e que tem na lógica – mas não apenas nela – um dos seus instrumentos mais importantes. São duas características as quais parecem afastar aqueles menos afeitos aos meandros do *Peripatos*. Mas seria demasiado simplista apontar as demandas do pensamento e da expressão de rigor pela aversão à filosofia.

Essa atitude de objeção ao filosofar tem antes seu fundamento numa das marcas históricas mais distintivas da moderna sociabilidade capitalista. Um dos aspectos característicos do desenvolvimento do modo de produção do capital é o fato de que todas as formas de conhecimento foram subsumidas, em parte ou mesmo totalmente, como meios integrantes do complexo das forças produtivas a serviço do capital; passam a aparecer *como* capital. Nesse sentido, da criação de máquinas e aperfeiçoamento tecnológico à produção do conhecimento, a atividade técnico-científica foi gradativa e progressivamente sendo colocada sob a rubrica de elementos mediadores da produção de mais-valor. O que tem como um dos seus resultados mais palpáveis o engendramento de um ambiente societário no qual vigoram formas de consciência social, inclusive as do senso comum, no contexto das quais apenas tem valor aquilo que contribui diretamente para o aumento do lucro e da riqueza

capitalistas. O que não significa em absoluto que as ciências e o conhecimento sejam por si mesmos capital, uma vez incorporados ao capital e *utilizados como capital*. Uma máquina ou uma teoria não perderiam necessariamente seu caráter particular na ocorrência da transformação social, não deixariam, com o fim do capitalismo, de poderem ser usadas e compreendidas; em alguns casos, poderiam mesmo ser mais bem empregadas e avaliadas. No contexto do capital, o conhecer tem seu mérito medido em função da possibilidade de servir ou não como mediação do lucro. Todas as elaborações que escapem, por uma ou outra razão, da *forma* típica de ser predominante no capital não são levadas em consideração, a não ser que se submetam de algum modo ao complexo capitalista da produção. Tome-se como exemplo a arte, que tem várias de suas formas de criação tornadas mercadorias, a fim de poder sobreviver como ofício; as obras são, antes de tudo, *mercadorias*. Por essa razão, observa argutamente Marx que a “produção capitalista é hostil a certos ramos da produção espiritual, por exemplo, a arte e a poesia” (Marx, 1993, 26.1, p. 257). A essas áreas da produção intelectual se pode acrescentar, sem dúvida, a *filosofia*, ainda que não seja de todo impossível cogitar a factibilidade de esta ser assimilada sob a forma de uma consultoria de projetos, por exemplo. No entanto, mesmo nessa modalidade de articulação com a produção, o filosofar poderia apresentar problemas, pois seria necessário colocar-lhe um limite externo que lhe vedasse a crítica dos próprios pressupostos da proposta etc.

A filosofia, ao menos a princípio, não parece assim ser um tipo de conhecimento teórico “aplicável” ou incorporável à lógica da produção de mercadorias. O alargamento do espectro da riqueza material do mundo capitalista não poderia beneficiar-se de uma reflexão cujo escopo é, ou deveria ser por definição, exatamente a investigação crítica – o esclarecimento de pressupostos e implicações – da própria forma de sociabilidade. O que não impede as tentativas de assimilação do seu discurso dentro dos limites do modo de produção e de vida atual como uma espécie de complemento ou mesmo de adorno intelectual. Vide as proposituras acima referidas de conferir à ética, como disciplina

filosófica, o poder de regenerar as relações sociais e políticas por meio de uma *terapêutica cognitiva da consciência*. Ou então, no pior dos mundos, tornando a filosofia uma espécie de elemento a desempenhar a função de sofisticação a ser ostentado pelos indivíduos nos seus diversos círculos de relacionamento. O comportamento mais comum não alcança nenhuma das duas formas, cinge-se à pura e simples rejeição como perda de tempo ou atividade relegada ao ócio. O senso comum, que apõe o designativo filosófico como um adjetivo pejorativo, indicando indivíduos ou temas que se afastam da realidade dos mortais, não faz, portanto, mais que expressar, no nível da imediatidade, a forma como o atual modo de produção da vida humana mede as elaborações teóricas e lhes estabelece o lugar. A rusticidade com que a atitude e o discurso filosóficos são afastados na esfera do cotidiano é uma forma de aparecer da determinação mais essencial da sociabilidade.

Frente a essa realidade, como pode agir o professor de filosofia do Ensino Médio? É importante assinalar o quanto a situação se agrava em se tratando de um país de capitalismo periférico como o Brasil. Evidentemente, não existe um segredo ou uma chave de resolução mágica que pudesse dar conta do desafio e permitisse a abordagem adequada do conteúdo de filosofia na escola brasileira. Ressalte-se ainda que para nenhum outro conteúdo escolar, proveniente das mais diferentes áreas do conhecimento, há uma *receita* metodológica que garanta de antemão o sucesso. Para começar, o essencial é estar sensível ao próprio ambiente em que se trabalha, bem como manter a atenção no que respeita às demandas e às possibilidades – e também às inviabilidades – da realidade social. Não na abstração a *sociedade*, mas tomando como ponto de partida o que efetivamente tem o professor à sua frente. Há que atentar para o fato de que, não obstante a forma da sociedade pressione no sentido de um pragmatismo utilitarista imediato, a vida social atual faz surgir uma série de questões e problemas que somente a reflexão filosófica pode e deve enfrentar adequadamente. Nesse sentido, o progresso da atividade humana – aí inclusas as ciências e a tecnologia – e as transformações societárias profundas que se experimenta

em um ritmo cada vez mais veloz e atordoante levantam um conjunto de temas que instam ser discutidos e compreendidos, uma vez que a ação consciente, responsável e lúcida dos agentes sociais seja a meta. Cabe ao professor tomar para si a tarefa de tornar visíveis aqueles desafios, de colocá-los como *problemas* frente aos estudantes, chamando a atenção para a relação íntima que as questões mais amplas têm com as por eles enfrentadas em seu dia a dia.

O presente livro, porquanto reconheça os limites da elaboração teórica filosófica defronte às aporias e urgências do tempo, propõe-se a colaborar na medida em que se oferece como um guia reflexivo. Logo, não se espere encontrar nele um manual detalhado de operações didáticas em filosofia. Trata-se melhor de uma proposta de reflexão acerca do conhecimento e discurso filosóficos como disciplina escolar no Ensino Médio e das mediações requeridas para a sua consecução como tal. Nesse contexto, esta obra objetiva apontar os principais desafios e os meios possíveis de fazer frente a eles. É um convite a tratar o próprio ofício como *problema filosófico* e, a partir disso, encaminhar propostas que levem a uma prática docente realizadora e com sentido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MARX, K. *Das Kapital, erster Buch – Kritik der politischen Ökonomie*, In MARX/ENGELS Werke, Band 23. Berlin: Dietz Verlag, 1998.

CUVILLIER, Armand, *Cours de Philosophie*, Paris, Gallimard, 1986.

MARX, K. *Randglossen zu Adolph Wagners "Lehrbuch der politischen Ökonomie"*, In Marx-Engels Werke, Band 19. Berlin: Dietz Verlag, 1962.

MARX, K. *Theorien über den Mehrwert*, Marx/Engels Werke, Bande 26.1. Berlin: Dietz Verlag, 1993.

SARTRE, J.P. *Critique de la raison dialectique – questions de la méthode*. Paris: Gallimard, 1960.

2

O QUE É FILOSOFIA?

Sinopse

No segundo capítulo a discussão se volta a uma definição possível do conceito de *filosofia*, no sentido de alcançar precisão e rigor conceituais, mas sem impedir a apreensão do carácter extremamente abrangente que a prática do filosofar possui. Partindo, evidentemente, de uma análise das origens do termo grego, explicita-se a profunda riqueza semântica dos pares *sophia/sophos* e de *philia/philos*, tanto no que respeita a especificidade de cada um deles, quanto na relação entre os mesmos posta no vocábulo *philosophia*. Não obstante o ponto inicial do problema da definição do que seja filosofia se situe na Grécia Antiga – dos milesianos ao pensamento clássico da polis – a argumentação encetará também o caminho da exposição crítica do desenvolvimento da história do conceito mesmo de filosofia. Nesse sentido, a filosofia se apresenta como realização do filosofar no decorrer dos diversos momentos e modos sócio-históricos da existência dos homens.

Como se observou no capítulo anterior, ao se procurar uma definição unívoca da filosofia a partir das diversas posições e correntes de pensamento pode ser uma tarefa, senão impossível, profundamente inconclusiva e bastante frustrante. E isso, por dois motivos básicos. Primeiramente, em razão da relação essencial do próprio *filosofar* para com o desenvolvimento das formas humanas de ser no mundo, as quais se alteram enormemente no decorrer da história. Nesse contexto, não é factível, a não ser pagando o alto tributo de uma abstração vazia, produzir uma ideia da filosofia que seja a-histórica ou

pretensamente universal. Por certo existem certos traços ou aspectos que de maneira persistente se verificam como presentes na atitude e na reflexão filosóficas, nas mais diversas épocas e pensadores. No entanto, mesmo esses elementos comuns, como a posição de interrogar-se perante as coisas mais “banais”, ganham conteúdos e formas de realização que muito variadas dependendo do momento ou do posicionamento social dos quais se angulam as questões enfrentadas. Para não falar que, no fundo, não se pode seriamente defender de as problemáticas humanas “são sempre as mesmas” em todos os períodos históricos. Além disso, em segundo lugar, o que precisa ser alcançado não é tanto uma média de posições ou de opiniões, mesmo teóricas, postuladas por um este ou aquele filósofo ou grupo de autores, aleatoriamente selecionados. Mas sim uma reflexão acerca do padrão de pensar e de expressar-se que pode caracterizar o filósofo, como produto do próprio itinerário histórico que nele se expressa, em seus dramas e conquistas, em seus desafios e aporias.

Esse modo de pôr o problema muda igualmente o entendimento mesmo da universalidade da filosofia. A exigência do caráter universal da elaboração se revela não tanto como uma substância ou determinação *a priori*, mas como o resultado de um itinerário de constituição humano consubstanciado numa cultura particular. Nesse sentido, a própria filosofia não é um tipo universal que *se realizaria* por formas parciais ou particularizadas de filosofar, como poderia advogar-se numa versão do platonismo. Ao contrário, a universalidade da reflexão filosófica é flagrada como consequência do evoluir histórico e societário dos homens em seu modo de ser ativo frente ao mundo concreto. Universalidade que pode ser dita em dois sentidos. De uma parte, em termos mais gerais, como resultante – que se torna a cada momento, também um pressuposto – da autoconstrução histórica do humano. O âmbito do universal é desse lado uma dimensão posta como momento extremamente genérico e delimitando os horizontes, sentidos e escopos das ações humanas, e dos valores pelos quais se as orientam e as avaliam. De outra parte, a universalidade é também um caráter do pensar que

se alcança ou é, ao menos, intentado, na medida em que determinadas demandas humanas se tornam questões candentes, passando a afetar como verdadeiro *nomos* uma dada forma social de viver; instaurando-se, portanto, como *urgência histórica*. A emergência dessa qualidade somente se dá mediante a existência tanto de uma necessidade societária que inste efetivamente ao pensar acerca dos princípios, assim como de condições históricas de formulação do problema, de colocação do que se experimenta e se vive concretamente. Assim, a universalidade não é algo que possa ser simplesmente engendrado, espontânea e/ou volitivamente, pelo filósofo. Depende evidentemente da sensibilidade e da competência de quem pensa para apreender o momento e suas candências peculiares, as quais extravasam e determinam as várias dimensões particularmente vividas. Entretanto, mesmo aquelas qualidades individuais não são apanágios de uma genialidade simplesmente singular ou pessoal, mas são determinadas pelas condições sociais nas quais o pensador vive e elabora. O próprio sujeito que filosofa, sendo ele mesmo um indivíduo é uma realização da sua sociabilidade, do conjunto multifacetado de relações sociais por meio das quais o mundo humano é constituído. Mesmo admitindo-se o surgimento e a vigência de certas marcas que assumem um caráter de *irreversibilidade*, de determinações sociais que se fixam e se tornam persistências humanas, tais precisam ser compreendidas pelo que são: formas características da vivência humana que emergem em pontos de inflexão históricos. Não são, por conseguinte, entidades pressupostas aos indivíduos vivos e ativos, nem determinações antropológicas naturalmente dadas.

Por isso, a universalidade do pensamento é um elemento condicionado, sempre *em situação*. A presunção de valores ou de dimensões gerais do pensar tidas como eternas e imutáveis, ou ainda como pressuposições substanciais não é mais que uma ilusão. A apresentação do filósofo como alguém fora do seu tempo ou capaz de, por assim dizer, *estar do lado de fora*, contemplando o naufrágio como seu expectador em terra firme e em segurança é apenas uma dilatação deformada da pretensão iluminista de resolver pela educação do gênero humano as

diferentes mazelas que afligem os homens. A esse respeito, pontua criticamente Marx que:

A doutrina materialista relativa à alteração das circunstâncias e da educação, esquece que as circunstâncias são alteradas pelos homens e que o educador deve, ele mesmo, ser educado.

A qual deve, por isso, obrigatoriamente, dividir a sociedade em duas partes – uma é colocada acima dela.

A coincidência da alteração das circunstâncias e da atividade humana ou auto-transformação só pode ser concebida e racionalmente compreendida como prática revolucionária. (Marx, 1969, p. 5).

Por conta disso, o pretendido sobrevoou, mesmo compreendido como momento parcial, apenas pode ser entendido em sentido translato, frágil e poético. A questão imposta necessariamente pelo reconhecimento da determinação social da atividade e do pensamento é, neste particular, a de quem educa o próprio educador. O processo de educação é ele mesmo redimensionado na medida em que os homens e suas circunstâncias não são compreendidos na forma da exterioridade vigente entre o meio e o ser vivo, quando são tomados abstratamente. No caso específico do humano, as circunstâncias sociais nas quais os indivíduos concretos são *formados* são, elas mesmas, produtos das ações efetivas destes indivíduos. A articulação de relações sociais que produz o “meio” humano e plasma a forma de ser dos indivíduos é uma totalidade da qual não se pode realmente evadir e olhá-la como que “de fora”. Forçosamente, a dimensão que o pensador ocupa é ela mesma parte da sociabilidade, e ele mesmo é um sujeito concreto socialmente determinado em seu fazer, sentir e pensar.

Portanto, o filosofar, como filho do tempo social, não tem o poder de passar imune e impune à vida que nele ganha de suas expressões problemáticas. Assim, o caráter de seu modo de pôr e enfrentar questões exhibe determinados pontos que o especificam como produção ideal na qual se exprimem de uma maneira particular os desafios

humanos de um dado momento histórico. No nascimento como tal da filosofia como discurso diverso e oposto aos mitos pode já observar-se esse fato. O vocábulo *philosophia* indica de saída uma *démarche* que distingue radicalmente a posição da racionalidade tanto daquela que definia o mito quanto da do terreno dos antigos sábios. A atitude do filosofar é originalmente assinalada como ligada a um dos modos de amar: a *philia*. Amar que, diversamente do que se entende atualmente, era compreendido sob uma forma tríplice. O amor se dizia de três modos: *Eros*, *Philia* e *Ágape*¹. Distinto tanto do erótico – que ama pela falta, na vigência da paixão pelo complemento – quanto da generosidade – que ama ainda que na ausência de um pretexto ou necessidade – o movimento da *philia* se delimita pelo reconhecimento de uma comunidade qualquer, de ânimo, valor ou experiências. Amar não é aqui um voltar-se apaixonadamente e quase confundir-se com o objeto do *pathos*, nem tem no desinteresse dos motivos sua principal determinação. Antes de prosseguir, entretanto cabe ressaltar que não se trata de uma disputa verbal ou de exercício filológico, no qual se buscava tão somente o discernimento vocabular, ou mesmo conceitual. Ao contrário, por meio da discussão de uma categoria tem-se como alvo a determinação o mais precisa possível num dado contexto das formas de existir ou de comportamento a que o vocábulo remete, e não à sua origem como vocábulo. Assim, a discussão acerca do termo *philosophia*, tanto dos seus dois componentes, quanto da significação sintetizada pela articulação de ambos, somente é pertinente porquanto se assinale e se explicita a distinção específica do modo de elaboração ideal inaugurado no contexto do *logos*, como discurso racional.

O amor aqui não se alinha nem aninha no campo definido por *Eros*, como afeto sentido e vivido segundo a matriz da ausência e da incompletude irremediáveis, mas no campo delimitado pelo compartilhamento e pela percepção da cumplicidade de princípios e atitudes.

¹ Acerca dessa questão, da distinção entre esses três modos de amar, remete-se em especial ao capítulo 18: o amor, de *Pequeno tratado das grandes virtudes*, de André Comte-Sponville, do qual se serve como referência para a discussão do conceito *philosophia*.

Nesse sentido, a *philia* indica antes de tudo o comportamento determinado pelo reconhecimento de uma proximidade, não de uma falta. Não se é filiado movido pela angústia de preencher um carecimento ou pela premência de responder a uma demanda, ainda que tais móbeis possam estar em jogo e desempenharem uma função em ocasiões nas quais certas relações se deslançam e passam a reproduzir-se no tempo. Entretanto, o desenvolvimento de uma relação qualquer que tome o rumo delineado pelas características da *philia* tende a pontuar sua diferença específica frente a *Eros* ou mesmo a *Ágape*.

O comportamento de aproximação e estabelecimento de um vínculo de compartilhamento é, por conseguinte parametrizado por um conjunto de elementos e posições que dispõe o sujeito a partir do prazer pelo existente e não somente pelo desejado. Enquanto *Eros* é movido pela ânsia de recheiar um vão afetivo ou volitivo, *Philia* tem como pressuposição a identificação de pontos de contato e precisa a todo o momento pôr-se em consonância com a efetividade de seu objeto. O que não subentende a propositura de uma transparência absoluta do objeto da *philia* (pessoa, coisa ou ideia), mas a apreensão e a identificação, na medida do possível, daquilo que nele provoca o nosso assentimento e simpatia. Assim, não se devora o objeto da afecção, não se o apodera ou nega-lhe a sua independência primitiva. A *philia* não renega ou denega o posto em nome da posição gozo, ainda que possa apor a este um adendo crítico. Como ato e princípio a *philia* é:

[...] o amor-alegria, na medida em que é recíproco ou pode sê-lo: é a alegria de amar e ser amado, é benevolência mútua ou capaz de tornar-se mútua, é a vida compartilhada, a escolha assumida, o prazer e a confiança recíprocos, em suma é o amor-ação que se opõe por isso a *eros* (o amor-paixão), mesmo que nada proíba que possam convergir ou ir de par (Comte-Sponville, 1997, 274).

Esse afeto em ato é, pois o que demarca, ou deve demarcar, como raiz posicional a postura e os procedimentos do filosofar. Não se circunscreve no espaço da loucura ou da dissolução, mas naquele deli-

mitado pela lucidez, ou pelo menos pela visada desta. Comportamento lúcido cujo valor central é aquele da fidelidade para com o existente e seu verdadeiro e não a resposta sem peias às carências de um *self* suposto como único e último irreduzível. Não se postula bem entendido a maldade da paixão, mas apenas seu limite intrínseco, nem igualmente uma pretensa perfeição da amizade, tão somente se pontua como esta nos dispõe, de certa forma, à realidade do objeto do afeto. As duas formas comportamentais podem inclusive, tanto objetiva quanto subjetivamente, afluir numa mesma experiência e no desenvolvimento dela. Mas, então se *philia*, como o ato de filiar-se, de tornar-se próximo, de reconhecer compromentimentos e partilhas, se acha no interior da delimitação conceitual, e não somente semântico, de *philosophia*, qual seria então esse objeto de afeto cognitivo, afinal o que o *filósofo* ama?

Adentra-se aqui em um problema central para a determinação da própria filosofia. Em sendo o filosofar um comportamento cuja *démarche* essencial é aquela da aproximação arrimada na lucidez e no reconhecimento, o objeto desse movimento precisa ser mais bem aclarado. Do que se trata quando se tem em mente *Sophia*? Traduzido por *sabedoria* esse vocábulo articula e aponta, parece, um conteúdo próprio e particular que diferencia das ciências tomadas especificamente e todas em seu conjunto. Nesse sentido, a distinção entre *Sophia* e *Episteme*, entre o conhecimento como síntese ou posição de universalidade e a formulação de intelecção discursivo-teórica de um recorte da efetividade é importante para a compreensão da natureza do filosófico. Na clássica definição aristotélica, o filósofo é aquele que tem o conhecimento de tudo, sem necessariamente deter o conhecimento de cada uma das coisas. Ou seja, trata-se evidentemente não tanto da extensão, mas sim da intensidade ou da profundidade do que se conhece. A sabedoria, não obstante se relacione com os conhecimentos especiais e particulares, deles dependa seja com respeito aos objetos e problemas da reflexão, seja no que tange ao seu referimento à realidade, não se identifica nem se reduz a estes. Desses se distingue, por assim dizer, formal e materialmente.

Em primeiro lugar, não vige, no caso da sabedoria, a propositura de um parcelamento do real, a consideração especializada acerca de uma dada dimensão ou conjunto de fenômenos, mas se pressupõe a visada da universalidade. Logo, a filosofia tem como propósito atingir o domínio teórico-discursivo da efetividade como totalidade articulada, da efetividade do existente como tal. Não é uma teorização sobre um campo determinado e delimitado, que excluiria ou ao menos abstrairia a referência ao todo. Ao contrário, cabe à reflexão filosófica exatamente a tematização dos nexos que perfazem a totalidade da experiência vivida, a sua recomposição no registro da elaboração discursiva. Inteireza do efetivo que é decomposta e fragmentada por cada uma das formulações científicas com o fito de construir objetos para uma investigação específica e metódica.

Em segundo lugar, o próprio conteúdo do conhecimento filosófico, seu objeto e problema não se caracterizam por ser uma esfera ou parcela de fenômenos, abstratamente tomados, e sim pela determinação comum e abrangente, em sentido intensivo, de entes, relações e processos. Encontrar o momento determinativo principal e explicitá-lo teoricamente define o *telos* do filosofar. Portanto, não cabe ao filosofar o enfrentamento da questão particular de, por exemplo, como se desenvolvem e em que padrões os fenômenos de natureza orgânica, mas o de pôr, como problema reflexivo, a definição da organicidade que demarca e estabelece o terreno da vida. Assim como, não se trata de resolver este ou aquele dilema moral, ou ainda de traçar ou esboçar um quadro de valores a serem observados nas diversas ocasiões em que os conflitos e situações-limite acontecem. Diferentemente, há que inquirir acerca das condições mais gerais do ato moral, bem como de procurar pelo quê define uma ideia ou noção como propriamente um valor. Desse modo, o objeto do filosofar se diferencia, ao mesmo tempo, daquele das ciências, bem como do das percepções que mobilizam e delimitam o senso comum do agir cotidiano. O conteúdo da sabedoria é exatamente esse nódulo problemático que eclode a partir do núcleo determinativo mais central e decisivo do conhecer e do agir, o qual não

tem como ser explorado e enfrentado nem pela exercitação da cientificidade nos seus ramos particulares, nem pela deliberação imediata dos sujeitos sociais que têm de decidir e atuar numa dada direção.

O terreno abordado pela filosofia é assim delimitado por esse duplice caráter de pressuposição e de universalidade que as questões de princípio possuem. Esse talhe o distingue essencialmente das regiões mais imediatas e palpáveis do conhecimento e da ação humanas. O que não significa, entretanto, a propositura de uma oposição, e menos ainda de um divórcio, entre a reflexão filosófica e os demais campos de inteligibilidade e de atuação. Posição essa caracteriza propriamente o âmbito da reflexão em diferença daqueles nos quais se passa a pesquisa particular e voltada a um conjunto de problemas bem mais circunscritos.

Não obstante essa diferença específica que demarca precisamente as fronteiras desses dois territórios da racionalidade, se deve ter em mente o fato de que o investimento discursivo racional nasce na Grécia Antiga, primeiramente como esforço de intelecção no qual a distinção ainda não se põe claramente, e muito menos estatuidando campos de atividade e ofício. A racionalidade desponta em sua aurora visceralmente ligada, senão identificada, à posição das questões de princípio e da determinação universal da realidade. Obviamente, esse roteiro não foi unívoco nem muito menos direto. Basta referir que nos inícios mesmos do itinerário da *ratio* o problema primevo foi o de detectar e determinar a *matéria-prima* do mundo. O labor intelectual de se acercar da *substância física* o foi também o de aproximar-se do elemento que garantiria a existência como *Kósmos* (κόσμος), ordenamento que presidiria à multiplicidade como fio condutor de uma série de conexões ou mesmo de hierarquias pelas quais a mundaneidade ganharia estrutura e razão de ser. De certo modo, esse momento inaugural marcou de maneira indelével a constituição da racionalidade, em suas várias formas, que se seguiu e pode ainda ser observado no desenvolvimento dos diversos ramos da cientificidade.

Entretanto, isso não significa de modo algum a suposição de uma

racionalidade imutável, idêntica a si, como uma forma substancial pura. Da razão, em termos históricos, seria mais apropriado talvez falar de *razões*. A racionalidade, embora tenha mesmo na atualidade como escopo a decifração estruturada e imanente do mundo, conheceu figurações bem diferentes. Nesse sentido, como observa Vernant acerca dos seus primeiros passos com os milesianos:

A escola de Mileto não viu nascer a Razão; ela construiu *uma* razão, uma primeira forma de racionalidade. Essa razão grega não é a razão experimental da ciência contemporânea, orientada à exploração do meio físico e cujos métodos, instrumentos intelectuais e quadros mentais foram elaborados no curso dos últimos séculos, no esforço laboriosamente continuado para conhecer e dominar a Natureza (Vernant, 1984, p. 94).

Nesse contexto, falar de *racionalidade* num sentido único estrito padeceria de unilateralismo e a-historicidade. As formas possíveis de racionalidade são historicamente determinadas e correspondem a modos de sociabilidade particulares, os quais enquadram a relação cognitiva com o mundo a partir de condições objetivas que fixam virtualidades e limites à interatividade social. Não à toa, o autor francês utiliza o advérbio *laboriosamente* para qualificar e acentuar o caráter próprio das conexões que os homens estabelecem com a natureza na modernidade. Conhecer vai *pari passu* com as demandas impostas pela produção de riqueza de maximizar a utilização dos elementos naturais como recursos à produção de capital. A utilização do conhecimento como mediação produtiva – primeiramente, incorporado nas máquinas e demais meios de produção, e depois, na forma direta da informação – constitui um dos traços mais distintivos da produção capitalista. Por esse motivo observa Marx que:

O capital é o primeiro que aprisiona o progresso social a serviço da riqueza social, o desenvolvimento político, a arte, a ciência etc., se desenrolavam numa esfera acima deles. O capital é o primeiro que aprisiona o progresso social a serviço da riqueza (Marx, 1983, p. 492).

A criação de conhecimento como tal torna-se, por meio do processo de desenvolvimento histórico do capital, parte integrante do sistema de produção de riqueza. Nesse sentido, “[...] a invenção torna-se então um ofício, e a aplicação da ciência à produção imediata ela mesma para a ciência um ponto de vista determinante, e que a solicita” (Marx, *idem*, p. 600). A uma sociabilidade assentada na mobilização das forças da natureza como meios de produzir riqueza corresponde uma forma de racionalidade na qual a experimentação e a observação controladas de tais elementos constitui o modo preponderante de inteligência de mundo.

Outra é a situação na qual a filosofia vem a nascer. Diversamente de um mundo social no qual as relações que conectam os indivíduos entre si são vividas e experimentadas como *necessidade exterior*, postas, por assim dizer, por um *telos* externo a elas mesmas, a sociabilidade na qual emergiu a filosofia é travejada essencialmente pela vida em comum. Comunidade essa que forçosamente se põe acima dos seus membros, os determina como instância última e primeira de realidade. Assim, na Grécia se era imediatamente *espartano*, *ateniense*, *estagiritas* etc. e não simplesmente *homem*. O mundo antigo, em geral, é um ambiente histórico no qual os indivíduos – e todas as suas manifestações vitais – passam necessariamente pela mediação da pertença a uma comunidade particular e localizada (histórica e/ou geograficamente). No caso dos gregos, com a instauração da vida comunal sob a égide da *polis*, esse caráter vai adquirir um acento especial, o qual também delimitará o modo de pensar e conhecer da filosofia. A racionalidade, em sua primeira modalidade histórica, vem a ser subsumida por essa pertença essencial à *polis*, pela determinação dos indivíduos ao mando da assembleia. Nesse diapasão, “Quando Aristóteles define o homem como ‘animal político’, sublinha o que separa a razão grega da de hoje. Se *homo sapiens* é a seus olhos *homo politicus*, é que a própria Razão, em sua essência, é política” (Vernant, 1984, p. 94).

A vida da cidade, com todas as suas consequências e dilemas, define por nascimento – e também por origem – o exercício do filosofar. A

démarche da experiência do político, das suas exigências e mediações, acabou-se por entranhar-se no âmago dos procedimentos e do discurso filosóficos. Não, evidentemente, que entre o filosófico e o político não haja distancias e distinções. Em absoluto. Enquanto no nicho da política a meta é a exercitação do poder por meio do convencimento e do acordo de posições, ou ao menos a conciliação delas, naquele da filosofia já se pretende o estabelecimento discursivo, por meio da argumentação, daquilo que se pode considerar como *verdadeiro*. Conquanto esse aspecto, a racionalidade que conforma o filosofar, ao menos em seus inícios históricos, se arma sobre uma base discursiva ou dialogal, em cujo centro se encontra o encadeamento argumentativo e não a experimentação. Não que faltassem observação do efetivo em busca de uma ordem ou mesmo a utilização, por vezes intensiva, da matemática e da geometria em alguns âmbitos problemáticos. Ao contrário. No entanto, quando tal se deu, o horizonte era muito mais especulativo e exemplar, de modo algum pragmático ou operatório. Por isso, “A razão grega é a que de maneira positiva, refletida, metódica, permite agir sobre os homens, não transformar a natureza” (Vernant, 1984, p. 95).

Por outro lado, como forja da racionalidade, esse momento inaugural deixou certas marcas que permanecem, ainda que profundamente modificadas, mesmo no interior da forma moderna de incursão cognitiva no mundo. Conquanto entre os dois períodos históricos tenha havido uma alteração fundamental, de caráter ontológico, na forma da sociabilidade e com ela das formas de expressão ideal, algumas das características mais importantes persistem como pontos de sustentação profundamente vinculados das posições e dos discursos filosóficos e científicos. É suficiente aqui remeter, por exemplo, ao fato de que mesmo na vigência da armação *lógico-matemática*, o princípio da pertinência argumentativa continua a vigor como pressuposição básica ao exame de enunciados e teorias. O pressuposto do *melhor argumento* como critério de avaliação, ao menos em tese, de posições e proposituras é um dos pilares da atitude científica em geral e encontra suas origens na forma primeva que a racionalidade conheceu na Grécia Antiga.

A observância desse caráter traz como consequências dois outros aspectos importantes da racionalidade, tanto científica, quanto filosófica. Em primeiro lugar, os próprios enunciados não possuem mais aquela aura de sacralidade das declarações mítico-religiosas. O que se diz deve ser provado, ou pelo menos sustentado, de modo o mais explícito possível. Premissas e conclusões devem estar disponíveis à apreciação e avaliação do interlocutor a fim de que a assimilação seja expressão do entendimento e não da veneração. Em segundo lugar, como corolário, todas as enunciações são passíveis, por princípio, de correção ou denegação. A validade deriva não da caução divina ou tradicional, mas do fato de que uma determinada tese seja capaz de explicar ou esclarecer os fenômenos ou problemas por si mesmos, sem fazer uso de referências sobrenaturais ou de excepcionalidades casuísticas. A própria origem etimológica do termo tese indica como esta formulação se diferencia daquelas correntes no senso comum ou nas experiências míticas e místicas. A palavra "tese" vem do grego θέσις (*thesis*), e significa "posição", ação de pôr em ordem determinados elementos, articulação de sentido pela qual se situa perante um dado problema ou assunto. Produção discursiva estruturada mediante a qual se oferecem as razões do que se defende ou se recusa, sejam estas, indícios, observações, casos ou argumentos. Quem argumenta se expõe de saída ao escrutínio de outrem, ao exame do que se diz e, principalmente, do *por que* e do *como* se diz. O que de imediato remete a um espaço cognitivo e discursivo onde a autoridade é uma resultante e não um pressuposto da discussão. O que *de per se* não ressalva ou previne a racionalidade de, em certos momentos, soçobrar no recurso a autoridade *a priori*. No entanto, mesmo quando isso ocorreu verificou-se que foi em permanente tensão, e até em contradição, com o caráter próprio ao filosofar e ao teorizar.

A existência de tais pontos de permanência não têm como resultado, entretanto, a sustentação, como já foi ressaltado, da tese de uma razão idêntica a si mesmo e, conseqüentemente, de uma filosofia cuja forma seja *perene*. Muito ao reverso, a lógica da eleição do melhor argumento passa, ela mesma, na sua vigência por mudanças e enriqueci-

mentos que advém do processo histórico, tanto compreendido em sua contextura geral quanto naquela interna ao desenvolvimento das formas de investigação e compreensão teóricas de mundo. Nesse sentido, a transformação e a melhoria dos métodos e meios de se fazer ciência, bem como o incremento de conhecimento daí advindos traz como desafio à reflexão filosófica a compreensão crítica da elevação da cientificidade. A mudança no padrão da forma da sociabilidade, a incorporação do conhecimento à produção e as metamorfoses do conhecimento científico alteram os limites e o talhe da própria racionalidade, o que acarreta necessariamente a imperiosa tarefa de uma revisão do *modus* do filosofar. A filosofia não pode, portanto pretender permanecer confinada nos limites estritos da forma que a racionalidade tinha em seus momentos iniciais entre os primeiros pensadores ou no classicismo ateniense. O que, entretanto, não é um convite ao puro e simples abandono daqueles lineamentos anteriormente fixados e que se tornaram irreversibilidades, mas sim a posição da demanda de que o conhecimento filosófico deve acompanhar o desenvolvimento histórico geral e ser capaz de pôr refletidamente as questões de princípio levantadas por este mesmo roteiro de transformações. Caso não consiga operar essa compreensão crítica, o filosofar corre o risco de tornar-se um discurso passadista, anacrônico, um tipo de “curiosidade cultural” ou até mesmo uma modalidade de pensamento reacionário e nostálgico, perdendo assim sua efetividade e deixando de cumprir com as suas atribuições sócio-históricas.

A recusa abstrata da tecnologia (mas não somente ela) é um dos exemplos mais claros do abismo que a reflexão filosófica pode abrir entre si e os desdobramentos da autoconstrução humana no mundo contemporâneo. Um filosofar cujo exercício se converte na rejeição romântica – em termos estritos – do desenvolvimento da interatividade, na confusão entre forma e conteúdo desse desenvolvimento, e na consequente posição de equívocos acerca dos desafios que a emergência e consolidação da sociabilidade do capital põem ante ao pensamento. No que tange a essa questão particular, a postura da crítica filosófica à “técnica” ainda predominante em nossos dias padece de um viés espe-

culativo, o qual determina uma série de outras consequências, conforme ressalta Pierre Lévy. Uma das mais importantes é a não compreensão da ambiguidade das técnicas. Teor que provém da própria heterogeneidade concreta do mundo técnico. Algumas técnicas abrem possibilidades a uma interação mais livre entre os indivíduos sociais, enquanto outras acabam por favorecer à construção de uma cadeia extremamente rígida de relações e hierarquias. Por essa razão, “não podemos falar dos efeitos socioculturais ou do sentido da técnica em geral, como tendem a fazer os discípulos de Heidegger, ou mesmo a tradição saída da escola de Frankfurt. Por exemplo, será legítimo colocar no mesmo plano a energia nuclear e a eletrônica?” (Lévy, 1999, p. 23).

Um dos costumes mais arraigados da tradição filosófica é sem dúvida tratar os problemas num nível de abstração tão grande, bem como tender a considerar as categorias que os expressam sob o modo de formas puras e hipóstases (a técnica, por exemplo). O desenvolvimento da relação homem-mundo tem colocado em relevo exatamente a questão do particular e do finito, da distinção específica e da compreensão da conexão, por vezes contraditória, entre continuidade e ruptura, coisas que nem sempre a reflexão filosófica como tradicionalmente entendida tem demonstrado apetência para enfrentar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COMTE-SPONVILLE, A. *Pequeno tratado das grandes virtudes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

LÉVY, P. *Cibertecnologia*. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARX, K. *Ad Feuerbach*, In Marx-Engels Werke, Band 3. Berlin: Dietz Verlag, 1969.

VERNANT, J.P. *Origens do pensamento grego*. São Paulo: Difel, 1984.

3

PENSAR, FAZER, VIVER

Sinopse

No terceiro capítulo, passa-se à discussão das relações entre a filosofia e a vida vivida. Vivência entendida não apenas como vida individual, como dimensão existencial, mas também em sentido amplo como experiência essencial da sociabilidade humana. Os conceitos de individualidade e de sociabilidade se entendem aqui como elementos centrais para a compreensão dos liames que unem reciprocamente experiência concreta e pensamento. Por isso, ser e pensar, agir e ponderar se articulam na sequência como momentos de uma rica unidade que define os contornos da existência humana no mundo. Desdobra-se assim o conceito de *unidade diferenciada* do filosofar, mediante o qual se indica a necessária reciprocidade havida entre a *atitude filosófica* e o *conhecimento filosófico*. Nesse sentido, desfaz-se a habitual dicotomia entre filosofar e Filosofia, entre atitude e conhecimento. O filosofar emerge então como uma *forma ideal expressiva* da vida humana. No bojo dessa discussão, são examinadas as intrincadas relações entre a e as diferentes formas de vida social. Como resultado, neste capítulo se examina o caráter *ideológico* próprio à filosofia (da busca irrecusável de definição do “*de onde... para onde*” humano), bem como a questão relativa ao agir humano interessado. Por fim, indica-se a diferença específica entre a perspectiva do conhecimento e aquela da ação, conquanto se ressalte a complementaridade existente entre estas.

“Só uma vida provida de sentido pode terminar com uma morte provida de sentido.”

GYÖRGY LUKÁCS

Uma vez discutida a definição de filosofia, cabe encaminhar o problema das relações entre a reflexão conceitual e, por assim dizer, seu “material”, a vida vivida, o conjunto das formas de viver, sentir e comportar-se dos indivíduos, em seus nexos recíprocos. A questão se coloca de modo patente e enérgico como demanda da qual nenhum professor de filosofia pode escapar em sala de aula. E isso por dois motivos básicos, já referidos, mas não tematizados. De uma parte, o questionamento, não obstante a forma até certo ponto atrevida com que é feito, tem procedência na medida em que a filosofia, como disciplina curricular, no Brasil, carece da institucionalização tradicional ligada às demais matérias de estudo escola. As histórias de idas e vindas, ao sabor das mudanças de concepção e organização do Ensino Médio brasileiro, determinadas pelas transformações econômicas, sociais e políticas, em consonância com as alterações e embates em torno das definições da lógica do poder, fizeram com que esta disciplina perdesse seu “porto”. Delimitado ora como preponderantemente propedêutico ora pretendendo que este assumisse um caráter terminal e profissionalizante, o nível médio de ensino oscilou no que tange a seu escopo e sua ordenação – curricular e de rotinas – entre a cultura geral e a profissionalização. No curso dessa oscilação, a disciplina filosofia ficou à deriva, principalmente a partir da quadra histórica inaugurada com o golpe de 1964. Sem lugar num esquema dedicado à formação de força de trabalho industrial, num ambiente político-institucional atravessado pelo bonapartismo da forma autocrática dos militares, a reflexão filosófica viu-se excluída da vida educacional formal. O travejamento da legislação imprimiu assim, primeiramente, um deslocamento de ênfase e, em segundo lugar, alijou da grade curricular qualquer espaço de maior problematização e discussões conceituais. Esse contexto será abordado mais detidamente, posteriormente, quando do exame da legislação que rege o ensino escolar de filosofia.

De outra parte, a natureza mesma da filosofia coloca no horizonte um estranhamento mais que esperado frente às exigências do pensar

conceitual, principalmente quando se consideram as características da adolescência. As demandas de leitura, estudo e compreensão, acrescidas do rigor para com o próprio pensamento e com a expressão causam indignação e agastamento ao estudante do Ensino Médio. Nada mais estranho em um momento no qual tudo está irrompendo violenta e velozmente que requerer a *paciência do conceito*, o acompanhar da marcha da argumentação e da análise. É normal na adolescência encarar a vida com pressa, sofreguidão, bem como nutrir-se da aparência de que a resolução de tudo se encontra na ação imediata, irrefletida; pensar é uma perda de tempo quando se tem ainda uma vida toda pela frente. Alguns estudiosos dessa etapa da vida chegam mesmo a identificar a presença de um *complexo de onipotência*, a existência de um padrão afetivo-comportamental típico do adolescente, a partir do qual o lançar-se às aventuras constitui um valor *por-si*, uma norma universal da experiência que constitui um parâmetro de ação. A sensação de que se é jovem, absolutamente jovem, pode dar ao sujeito a impressão da ausência de validade dos limites, de que estes são apenas óbices artificiosos, "autoritarismo do adulto". O curioso da situação é que complexamente articulado a isso, observa-se também o surgimento das primeiras crises, quando do confronto da sensação de onipotência com os contornos efetivos da realidade. Desse âmbito problemático, emergem tanto as defrontações com as gerações precedentes, quanto uma dada melancolia, que pode mesmo chegar à depressão.

Esse verdadeiro misto de energia esfuziante e de dolorida languidez, quando posto diante de um terceiro que o convida, ou o obriga, a pensar pode muito bem desaguar, na generalidade, em duas posturas. De um lado, a recusa, sob os mais engenhosos ou simplórios "argumentos", ou, de outro lado, a indiferença, assentada sobre uma carapaça de arrogância que nada mais serve que para esconder a titubeação entre a curiosidade e a preguiça.

Defronte essa situação, o professor de filosofia precisa, nem que por força do ofício, tentar pôr em movimento estratégias e mediações

que o permitam tocar o estudante e provoca-lo a pensar. Demanda estratégica a qual, entretanto, não pode ser pensada apenas a partir de premissas técnicas ou pragmáticas, mas tem de ser pensada e resolvida sobre o arrimo de uma delimitação clara das relações possíveis de serem estabelecidas entre pensar e viver. Deve ser explicitado igualmente como a vivência provoca (podendo também *pró-vocar*) a reflexão, no sentido de que os desafios precisam ser compreendidos para poderem ser mais bem enfrentados. Além disso, angústias, dúvidas, inquietação, desconforto (elementos da tipicidade adolescente), longe de serem experiências antitéticas à racionalidade, estão, de certa forma, nela imbricadas desde os seus inícios na Grécia Antiga. Essa inconformidade que demandada pelo momento do adolescente teve, em determinado nível, uma correspondente histórica no momento em que as tradições mítico-religiosas das eras arcaicas gregas não mais forneciam elementos ideais que permitiam situar a ação humana no mundo frente às transformações pelas quais passavam as cidades helenas. A dissolução dos últimos resquícios de formações sociais comunitárias sobreviventes no seio da aristocracia, no curso da consolidação da propriedade propriamente privada, fez exaurir o potencial de arregimentação social das narrativas. O horizonte mítico teve de ser, ao menos, relativizado em favor da emergência de uma nova compreensão de mundo. Nesse sentido, nada mais “natural” à razão que certo inconformismo frente ao estabelecido como dado e eterno. Explicitar esse ponto é essencial quando se pretende pôr alguém a pensar.

De saída há que recusar terminantemente a dicotomia em que os termos daquela relação entre viver e pensar são apresentados no nível da vivência cotidiana e do senso comum. Tomando como princípio a duplicidade mesma da filosofia – atitude e conhecimento – o educador-filósofo precisa empenhar-se em explicitar (antes de tudo para si mesmo) essa característica de seu campo de saber. A filosofia se apresenta na realidade de sua atuação unitariamente, ainda que possa ser analiticamente desmembrada, como um complexo no qual uma determinada posição ante a vida – o questionamento decidido do existente (coisa,

experiência ou valor) – põe como momento complementar necessário a enunciação de um problema, a transformação das certezas e pontos tradicionalmente assentados em tema de discussão. A busca pelo esclarecimento de pressupostos e implicações, posta em marcha pela atitude do filósofo, é a expressão linguística, a objetivação espiritual, de um desconforto frente à aparência, ao imediato. Esses dois “lados” constituem, pois, dois polos de uma e mesma posição. O posicionamento que ata na sua emergência o pensar ao viver e pode converter o primeiro num norte para o segundo.

Dupla-face do filosofar que se exprime numa contenda constante com o conteúdo e a forma do senso comum, não somente no que tange a valores e normas, a ideias e juízos, mas também no modo do agir. *Disputatio* que se trava no terreno da vida social no momento em que um dos partidos, a reflexão, exige do interlocutor suas credenciais de legitimidade. O senso comum, este conjunto de opiniões e modos de sentir impostos pela tradição aos indivíduos de uma determinada época, local ou grupo social, tem a aparência de possuir uma autolegitimação que o dispensaria de qualquer forma de exposição de princípios. O que “todo mundo” diz, pensa ou acredita, ou mesmo faz. Tal modo de portar-se que se acha arrimado na tradição e/ou na experiência corrente, não por acaso tem como seu suporte individual (ou singular) concreto na figura difusa do “todo mundo” ou, em termos mais rústicos, “a gente”. Essa indistinção própria do conjunto societário, de um “eu” que é “nós”, não identificável, quase indeterminado, beneficia-se dessa esfumação cotidiana, onde a não intelecção de liames e determinações se transmuta em certeza. O aparente vale por si mesmo, necessitando então tão somente apresentar-se como “útil” ou “produtivo”. Acerca desse caráter da utilidade muito se discorreu no primeiro capítulo, aqui se o retoma apenas com o fito de deixar bem explícito de que senso comum se fala. Assim como a racionalidade é expressão de uma relação do sujeito concreto com o mundo objetivo, na qual aquele, ao menos, tenta alcançar a compreensão deste último dentro de uma dada configuração (de possibilidades e limites) social e historicamente determina-

da, o terreno do senso comum está igualmente delimitado pela forma particular da sociabilidade. Não existe, senão como abstração, um senso comum “em geral”.

A postura do senso comum pode muito bem remeter seja a uma ordenação ideal-formal de mundo predominante numa época de um modo global, abrangendo virtualmente a totalidade da humanidade, seja a uma determinada expressão de um grupo ou de uma experiência particular. Pode-se falar, nesse sentido, de um senso comum de uma época inteira, como também de uma localidade, de uma classe social (com suas facções e subgrupos), assim como até de um contingente profissional ou de ofício. Certamente, o senso comum dominante numa metrópole ou num grupamento de profissionais, em que pese a sua limitação interna, o seu apego às aparências dos processos, é deveras mais amplo, em escopo e generosidade, se comparado ao vigente numa pequena comunidade, por exemplo. O que põe ao próprio filósofo a necessidade de pesar e ponderar níveis de aceitação da imediatidade e de largueza (ou estreiteza) de horizontes. Essa relação com o senso comum já por esse motivo não pode então ter como norma a *priori* a simples e absoluta recusa. O senso comum não pode ser, sem mais, identificado com a falsidade. Até porque há que reconhecer a presença no nível mais cotidiano de um tipo de percepção da efetividade que se impõe mesmo quando os sujeitos se encontram imersos nas águas do agir imediato. O bom-senso é esse sucedâneo, ou mesmo porta de entrada, da racionalidade que se apresenta, ainda que não fatalmente, no decurso das interpelações a que são submetidos os indivíduos em sua vida cotidiana. Esse desafio ao posicionamento surge como parte integrante das decisões cotidianas que podem vir a afetar, por uma longa cadeia de mediações, o *devenir* mesmo do sujeito individual concreto vivente e agente.

Em referência ao caráter específico do senso comum da contemporaneidade, cabe delinear, ainda que sumariamente, o seu feito, destacando os pontos que o determinam. A vivência que se cristaliza na

forma da *doxa* deste início de século em muito continua aprofundando e agravando, a sensação de inamovibilidade que apresentava a organização da vida societária nos termos do capital na centúria temporal passada. O conjunto de valores, afecções e certezas pragmáticas do nosso tempo tem como princípio de unidade uma difusa percepção de impossibilidade de horizontes sociais para além daquele da propriedade privada. Certamente, o perfilado de fracassos e de atrocidades que envolveram de uma ponta a outra do espectro de posições político-sociais, do qual não é possível eximir de responsabilidade as autodenominadas “esquerdas”, exerce uma pressão insuportável no sentido de conferir ao arranjo atual a aparência de eternidade. Essa difusa sensação de exaustão de perspectivas, e o inevitável cansaço social que a acompanha, transforma a vivência cotidiana num caudal de experiências quase *nonsense* ou com um sentido muito limitado ao imediato. Daí a resistência à reflexão teórica se manifestar com toda a força. Isso, não obstante a coexistência das certezas pseudoautoevidentes conviver com um mal-estar crescente. Desconforto que se evidência mesmo nas mais mezinhas atividades e nos mais banais compromissos experienciados no nível da aparência direta da vida societária. Vide os exemplos da postura confusa diante da crise de valores pressentida nas relações afetivo-familiares e de atuação profissional, ou então do fenômeno da corrupção nas tratativas políticas.

Nesse diapasão, o ponto essencial do problema não é tanto o remetimento do senso comum à existência imediata (que não é unívoca, mesmo no seu limiar mais imediato), mas os termos em que esta remissão se dá. A aparência cotidiana entendida como um modo delimitado de *aparecer* das determinações da existência é este momento mais direto, cujo acesso é facultado aos homens no terreno de sua relação necessariamente interessada e duplamente situada com o mundo. Situação que significa, numa imagem topográfica, estar posto num dado “lugar” ou numa “posição” social objetiva, da qual é possível “ver” ou divisar até certo horizonte. Numa segunda acepção, a situação humana é determinada também pelo *telos*, mais imediato ou

não, da finalidade da ação dos indivíduos e por sua expressão como interesse vital.

A vivência da aparência social é, em determinado sentido, análoga àquela pela qual se experimenta o aparente movimento do sol em volta da terra. Algo semelhante ao ordenamento das atividades produtivas pela sequência das estações é observado no que respeita às decisões entre valores. A centralidade da determinação pela *posição social* concreta do sujeito que delibera e age. Não se trata tanto, ou pelo menos em primeiro lugar, de decidir ou declarar, *in abstracto*, da falsidade ou não das elaborações ou mesmo elucubrações ideais feitas da posição da aparência. Mas, antes, há que compreendê-las como expressão da vida social. São antes signos e pistas do problema, que o problema em si. A intuição do movimento do sol em torno da terra não se deve apenas a um limite intelectual ou epistêmico, mas antes é posta pela situação real de vida de indivíduos que vivem na face de um determinado planeta que possui um duplo movimento. Evidentemente que por isso não se encontra a aparência absolvida de seus limites reais, mas apenas explicada como nível expressivo da realidade social. O modo de vigência aparente das determinações do capital, como egoísmo ou indiferença, não tem desculpado sua ocorrência, mas apenas compreendida racionalmente sua necessidade. O movimento para além das aparências de uma suposta natureza humana imutável e uma pretensa eternidade dos valores urge ser efetuado, da mesma forma como as anomalias das orbitas planetárias requereram uma alteração no modo de aproximação científico que superasse a intuição imediata dos céus.

Nesse contexto, não se trata apenas de uma diferença no preenchimento do conteúdo, mas antes do modo como, de um lado, o senso comum se dirige e se relaciona com o mundo, e, de outro lado, a reflexão filosófica teoriza e intenta apreender os aspectos mais importantes da realidade vivida, bem como a maneira pela qual estes se articulam como uma mundanidade objetiva. Esse modo evidentemente tem consequências decisivas para a própria compreensão, para

com o conteúdo do entendimento a que se chega a cada caso. Não se trata de uma posição neutra, em absoluto. Perguntar determina, de certo modo, o escopo e a natureza mesma da racionalidade, o comportamento mental e espiritual que converte num ato a totalidade da experiência do mundo e seus diversos – e até contraditórios – elementos em *ob-jectum*, em algo que está posto à frente, que se interroga. Se na vida cotidiana, imediatamente vivida, a interpelação da realidade é respondida, no máximo, com o conjunto pragmático-prático de mediações, no nível da compreensão teórica, do conhecimento, precisa dar-se em alguma medida uma captação dos nexos determinativos que delimitam a própria vivência real. Daí a *problematização* ser o elemento central desse comportamento e constituir o lado *positivo* do filosofar. Isso garante que a posição da racionalidade não se torne somente uma versão argumentativa de uma atitude puramente iconoclasta. Não obstante, a iconoclastia ser uma componente fundamental da razão, porquanto nenhum objeto (seja relação, processo, experiência, ideia ou valor) esteja acima e imune da possibilidade de interrogação e exame, tal não se faz como um exercício autossuficiente, mas como busca de esclarecimento e inteligência explicativa. O que diferencia, por conseguinte, a figura do *philosopho* daquela do mero *rebelde*. Com certeza, há na racionalidade uma determinada dose de rebeldia, de inconformidade para com o estabelecido e com as opiniões dominantes. Mas é, no entanto, uma rebeldia dirigida metódica e cuidadosamente para o mundo vivido (e suas expressões ideais) como *problema*.

A raiz mesma da palavra indica esse caráter do conhecimento racional. Πρόβλημα (*Próblēma*), em grego, significa “saliente, cúspide, colocado adiante, lançado à frente” etc. Ou seja, é o que se ressalta, o que se destaca ou sobre o que se chama a atenção. Decerto, o vocábulo assume simultaneamente duas acepções. Uma que depende de uma relação de um ente com o mundo, bem como a série de comportamentos daquele para com a realidade. Mas também, outra que aponta para o fato da emergência de uma circunstância problemática por conta própria da própria “lógica” das coisas e independe de seu reconhecimento

e do grau em que é percebido pelos sujeitos. Nesse sentido, esse emergir do problema é ele mesmo um invite ao filosofar.

Assim, a atitude filosófica não é apenas uma recusa do caráter aparente do real, mas é igualmente a posição explícita da inquirição, da pergunta, acerca do que efetivamente constitui a realidade ou a efetividade do mundo. É de certo modo, o dar voz ao mundo, emprestar a linguagem para que o emergente problemático possa efetivamente se mostrar. Questionamento que é *posição* de um determinado pensamento, enunciado ou ideia, busca por um conhecimento acerca da realidade de coisas, relações e processos. Posição que é triplamente expressa:

- O que é? – remete à definição de algo;
- Por que é? – refere-se à “causa” ou *raison d’être* de algo;
- Como é? – dirige-se ao modo de ser ou de existir, à vigência própria de algo.

É a posição de uma forma de tomar a efetividade e fazer dela material de exame, de escrutínio, de entendimento e compreensão e não somente de vida e ação. Essas três questões em que se desdobra a racionalidade vigeram como expressões dessa posição não apenas na filosofia, mas também nas ciências particulares que dela vieram emergindo no curso da história dos homens. Certamente que essas perguntas não se firmaram como princípios e/ou elementos permanentes e constitutivos em todas elas. Na Física, por exemplo, a teoria explicitamente foi se construindo no abandono daquela segunda – para alguns da primeira também – em benefício da terceira. O que não significa, não obstante, a impossibilidade do retorno de algumas delas, ou mesmo da persistência “silenciosa” ou latente na rede de métodos e categorias cotidianamente mobilizados nas ciências. Muitos são os casos em que o desenvolvimento da compreensão faz surgir, ou ressurgir, questionamentos e indagações que antes se pensava estarem superados ou serem impertinentes.

Mas não é apenas na medida do conhecimento como problema em segunda potência que a Filosofia aparece como essa forma da racionalidade exigida pelo andar das coisas. O mundo da experiência vivida como tal, a demanda, ao menos em momentos de crise, nos quais determinadas imagens de mundo e convicções arraigadas demonstram não estarem mais à altura do momento social. As certezas do horizonte se esfumam ou pelo menos se convertem em coisas apenas reconhecidas como convenção, sem a antiga força que aparentavam possuir. Trata-se nesse contexto do caráter propriamente *ideológico* da Filosofia.

Faz-se aqui necessário desdobrar o que se entende sob a alcinha de ideologia. Complexo ideal ou imagem geral de mundo esse que foi apenas aludido no capítulo 1 deste livro. Tratado em diversos momentos e por autores ou correntes de pensamento de diferentes matizes como quase sinônimo de *falsidade* ou de *falsa consciência*, a ideologia é considerada nesta obra de uma posição bem diversa do que tradicionalmente ocorre. A presente exposição do problema não se orienta pela identificação conceitual acima indicada. Seguimos a esse respeito as observações feitas pelo filósofo Lukács. Apoiando-se numa distinção, não opositiva, feita por Marx no *Prefácio a Para uma Crítica da Economia Política*, o pensador húngaro argumenta que a diferenciação entre a cientificidade e a ideologia não se encontra propriamente no conteúdo de uma e outra, mas na específica *função* que cada uma dessas elaborações ideais cumpre na interatividade social dos homens¹. Enquanto às ciências cabe o discernimento o mais objetivo possível do real, a explicitação de determinações e a explicação dos fenômenos, a ideologia se dirige claramente à organização da ação e à orientação das intervenções na realidade societária dentro do contexto conflituoso da sociabilidade das classes sociais em antagonismo. Para explicitar melhor a questão é oportuno remeter à

¹ Cf. Lukács, G. *Prolegômenos para uma ontologia do ser social*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011, p. 37-38.

passagem marxiana acima citada. Discutindo as transformações que ocorrem numa determinada formação social em momentos de contradição entre relações sociais de produção e o desenvolvimento do conjunto das forças produtivas, Marx assinala que:

Na consideração de tais transformações é necessário diferenciar sempre entre a das condições econômicas de produção, que se constata cientificamente em sendo fiel a ela (*naturwissenschaftlich treu zu konstatierenden*), e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, sucintamente (*kurz*), formas ideológicas (*ideologischen Formen*) pelas quais os homens se conscientizam (*bewußt werden*) deste conflito e nele lutam (*ihn ausfechten*) (Marx, 1971, p. 9).

As ideologias são, para Marx, formas de conscientização dos embates sociais que permitem organizar a luta dos indivíduos sociais em torno das questões envolvidas levantadas no curso do enfrentamento societário.

É importante notar então que o filosofar é enumerado exatamente entre aquelas elaborações que se voltam à conscientização e ao encaminhamento da resolução dos conflitos. O que se torna mais complexo quando se percebe que, ao contrário das demais, a reflexão filosófica é aquela forma cujo caráter é estritamente teórico. Mesmo o direito, o qual incorpora em sua operacionalização a remissão a um conjunto de doutrinas, não tem analogia com o teor eminentemente argumentativo característico do conhecimento filosófico. Enquanto o terreno do direito é aquele da pugna direta dos conflitos na esfera da legalidade estabelecida com base numa dada configuração social, a Filosofia é uma teorização, um exame de princípio das próprias raízes e razões de ser das prerrogativas da lei. Caráter esse que determina a distinção da Filosofia no cotejamento com as demais formas ideológicas, fazendo dela uma componente, por assim dizer, racionalmente fundada do campo do agir social.

A reflexão filosófica conquanto se destine também aos debates em torno de possibilidades e limites da ação humana, não o faz na imer-

são direta no meio dos embates. O conhecimento da Filosofia assume seu acento antropomórfico porquanto realize sua função social de tornar racionalmente consciente as determinações profundas da práxis humana. Essa delimitação específica o filosofar e põe como verdadeira exigência de princípio a articulação da reflexão com os ganhos cognitivos proporcionados pelo desenvolvimento obtido a cada momento nas ciências particulares. Nesse diapasão, a Filosofia estabelece uma mediação entre o agir e a racionalidade. Assim, é ela uma forma rigorosa de pensar, considerar e examinar as ideias, conceitos, formas de ser e de agir, tomando como única diretiva a interrogação sobre a racionalidade, a legitimidade e as razões de ser dos mesmos.

Essa *démarche* de distinção indica ao mesmo tempo a complementaridade entre pensar e agir. A determinação principal remete, portanto à possibilidade, bem como à necessidade, de formatar racionalmente a posição de escolhas e de avaliação entre valores e normas. A intervenção da reflexão teria como alvo a qualificação da deliberação na medida em que possibilite a identificação a mais correta das demandas da ação, bem como a lucidez no que tange não somente à adequação de meios, mas também ao ajuizamento acerca dos próprios fins. A finalidade de categoria-chave tanto da produção da vida quanto da práxis moral se transmuta em problema teórico, em variável a ser constantemente verificada no curso do enfrentamento dos problemas. De certo modo, a iconoclastia alcança um patamar de determinação superior porquanto não se resume mais a um posicionamento voluntarioso ou idiossincrático do agente. O comportamento iconoclasta é o afastamento de uma dignidade em sentido absoluto que gozavam valores, comportamentos e tradições. O rompimento continuado para com a cristalização das convicções, sejam estas práticas ou morais, corresponde à recusa da tendência destes em esclerosar-se em fórmulas fixadas por sua repetição, introjeção ou assentamento pragmático e mesmo por sua conexão a formas de ordenamento ritualístico ou religioso do agir social. A Filosofia tem assim uma relação tensa e predominantemente conflituosa com as tradições.

O que se costuma denominar de *desencantamento* ou, mais apropriadamente, de *dessacralização* do mundo corresponde a uma determinação interna da racionalidade, uma *intentio* dirigida à mundanidade por ela mesma, sem a interveniência, obrigatória, de um elemento sobrenatural na aproximação cognitiva do real. Destituição do direito do sagrado no discurso filosófico que, paradoxalmente, não redunde na banalização de mundo. Ao contrário, tem como norma principal exatamente o cultivo de *uma admiração* frente aos fenômenos. A postura da *philia* para com a sabedoria, a busca dedicada à compreensão da existência, em especial de sua forma humano-social. A familiaridade imediata é recusada como característica advinda da limitação ao lado mais aparente, ao *aparecer*, das categorias que configuram a efetividade. Emerge por isso uma nova forma de respeito pelo existente, não como signo ou símbolo do divino, mas vincado cada vez mais na evidência da autossubsistência da própria realidade. O respeito não se confundindo necessariamente com submissão reverenciosa a uma força que supostamente se manifestaria pelo, ou como, mundo, mas pelo mundo mesmo. O respeito retorna então a sua compreensão mais originária como *respectus*, particípio passado de *respicere*, “olhar outra vez”, de *re-*, “de novo”, mais *specere*, “olhar”. A ideia é de que algo que merece um segundo olhar em geral merece respeito. Configura-se no horizonte uma *cosmologia*, não cosmogonia, um discurso sobre ou voltado ao cosmos.

No âmbito mais geral, a Filosofia trata então do “de onde... para onde” dos seres humanos. Uma forma de conhecer que busca descobrir e estabelecer razões de ser expressas em determinados enunciados de princípios, os quais podem – e devem – eles mesmos estar sempre em aberto, como objeto de permanente reflexão. *Afinal, por que essas relações, essas leis, e não outras? O que vale e o que não vale? Até onde e quando valem os valores? A exigência de uma vida plena de sentido urge como reposição do horizonte de atuação e aësthesis individuais no trato das relações que os homens mantêm uns com os outros.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LUKÁCS, G. *Prolegômenos para uma ontologia do ser social*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

MARX, K. *Zur Kritik der Politischen Ökonomie*, In Marx-Engels Werke, Band 13. Berlin: Dietz Verlag, 1971.

4

O CONTEÚDO DA FILOSOFIA E A FILOSOFIA COMO CONTEÚDO

Sinopse

Posto pelas discussões efetivadas no capítulo anterior, o exame desenvolvido neste último momento da parte um se dirige ao problema da delimitação da Filosofia como conjunto de conhecimentos postos frente à posição da própria Filosofia como conteúdo de uma discussão específica. O produzido pela tradição filosófica aparece então como material de exame e de exercício de pensamento, não somente enquanto um produto dado e acabado, não obstante este aspecto exista, mas igualmente como um *pretexto* e um ponto de partida da produção de novas formas reflexivas. A história se define como produção de pressupostos, no caso, cognitivos e discursivos, a serem desenvolvidos criticamente, no sentido de ultrapassar o caráter datado daqueles, tanto no que se refere ao remetimento para com o momento histórico particular no qual foram produzidos, quanto o limite conceitual intrínseco o qual apresentam os conceitos. As categorias filosóficas são entendidas, portanto, como pontos de partida para a reformulação conceitual permanente da reflexão e não como um quadro de conteúdos a serem apenas apreendidos e reproduzidos.

Pressupondo-se a posição da Filosofia como unidade intrincada e interdeterminada de atitude e pensamento críticos tem-se necessariamente que colocar a discussão acerca do conteúdo da Filosofia. Além disso, da própria Filosofia como um determinado corpo de formulações a ser apresentado numa forma adequada como conteúdo de um momento do processo de educação formal.

Articulado às questões que foram discutidas no capítulo anterior, em particular a definição do caráter da reflexão filosófica como um processo de questionamento que se expressa em determinados enunciados estruturados de um modo particular. Modulação essa que se distingue também da sua “companheira de viagem” no itinerário de constituição de um *approach* racional da realidade, daquela verificada nas ciências especializadas. Essa articulação discursiva emerge da problematização acerca do discernimento de questões de princípio e toma corpo na arena acadêmico-político num nível conceitual diverso – mais abrangente e aprofundado, porque de pressupostos – do aquele da cientificidade. Questionar põe de certa maneira a figuração de uma mediação linguística expressiva. O que aponta para a inevitabilidade de a atitude de exprimir-se numa forma discursiva dada. Nesse sentido, atitude e conhecimento, conquanto sejam de registros diferentes, estão compreendidos como momentos de uma unidade intelectual. Assim, nada mais impróprio que sustentar uma oposição ou exclusão entre ambos.

Essa delimitação é, para alguns, surpreendentemente tanto mais essencial quanto mais se considera o assunto pelo seu viés prático. Por certo, a definição sobre o entendimento o estatuto disciplinar da Filosofia, se é esta um espaço de discussão ou igualmente um conjunto de formulações e de questões, pode orientar num ou noutro sentido a proposição didática. A posição que se defende explicitamente aqui é exatamente a de que o debate em torno de problemas conceituais candentes deve expressar-se, e se expressa, teoricamente. Nesse diapasão, a aula de Filosofia tem, porquanto se pretenda crítica, um conteúdo definido.

A tradição do pensamento filosófico produzida, e que se produz, pela confrontação discursiva de posições, argumentativamente sustentadas, não pode ser sumariamente deixada de lado. Constitui um dado patrimônio de conhecimento que o ensino de Filosofia precisa retomar, com a mobilização de diferentes mediações instrumentais (que serão discutidas em capítulos mais à frente), como material de abordagem e suscitador de problemas. O produzido pela tradição filosófica apare-

ce então como material de exame e de exercício de pensamento, não somente enquanto um produto dado e acabado, não obstante este aspecto exista, mas igualmente como um *pretexto* e um ponto de partida da produção de novas formas reflexivas.

A pretensão de reinventar o debate a cada aula, seguindo a tentação de “originalidade” precisa ela mesma ser cuidadosamente examinada. Uma propositura que se tenha a si como portadora de um caráter original absoluto resvala, ou bem para a ignorância da própria história da construção do conhecimento, ou bem para a paráfrase inconsciente de seu passado. Num e noutro caso não se tem, pois, reflexão, mas apenas a sustentação de uma pretensa novidade. Da repetição ignorante, e normalmente incompetente, das questões à posição de um *nonsense*, o resultado a que se chega é a sedução do vazio, do preenchimento da própria lacuna de conhecimento com a vacuidade da soberba. A ideia tão difundida e dominante de propor um pensamento sem pressupostos corresponde ao comportamento igualmente preponderante de reduzir tudo à medida do indivíduo isolado, do sujeito incondicionado e autônomo. A sustentação de tal solipsismo expressa apenas a tendência a encarar a relação recíproca, social, bem como com a historicidade do aqui e agora, como elementos cuja necessidade é apenas exterior ao indivíduo.

Esse solipsismo subjetivista, em cuja base se encontra as determinações da sociabilidade capitalista, no mais das vezes se exprime ingênua e confusamente em declarações do tipo: “fazer Filosofia é dizer o que *eu penso*”, “cada um tem seu ponto de vista”, “tenho direito à minha opinião” etc. Conjunto desordenado de expressões que exprimem nos limites do cotidiano da escola a norma geral da ilusão do indivíduo autárquico, do “eu” sem *antes ou depois*. O irônico da situação é quando se constata que, para além da aparência do exercício do “pensar por si mesmo”, não há na efetivação desse posicionamento mais que a repetição individual e singularizada dos preconceitos e ideias dominantes. A recusa do diálogo com a tradição, com um dado conteúdo posto

objetivamente, ainda que numa objetividade translata, revela a incapacidade contemporânea de examinar suas próprias fontes ideológicas.

A defrontação, certamente difícil quanto mais distanciado o contexto original, do texto é, também nesse sentido, um estratégia que pode muito bem visar à problematização de um comportamento dominante do senso comum. É parte integrante do processo de formação e aculturação que foi discutido na introdução. O convite a pensar pelo pensamento de outrem é, por conseguinte, um exercício intelectual que comporta diversas dimensões. Em primeiro lugar, ressalta-se a comunidade de questões e inquietações que pode existir entre o momento presente e a tradição filosófica a mais recuada no tempo. Desse modo, desfaz-se a falsa impressão de que todos os nossos problemas nasceram agora a pouco, bem como se explicita certa continuidade na descontinuidade histórica humana. Em segundo lugar, descentra-se a reflexão do próprio indivíduo, na medida em que se o expõe a uma formulação que pode ter por objeto exatamente uma inquietação que é também sua. A exclusividade deixa de ser uma componente essencial do comportamento mental do estudante. Afora isso, abre-se espaço à percepção de outras dimensões das questões que o preocupam. Como consequência disso, em terceiro lugar, ao não identificar mais a si como origem da verdade do mundo, o indivíduo experimenta a saudável percepção de sua pequenez, assim como aquela de seus valores e crenças. A humildade própria à racionalidade instaura como possibilidade uma abertura à ponderação e ao exame, a uma atitude diametralmente oposta ao dogmatismo. Perde ele de certo modo o olhar rígido, inflexível, esclerosado, da virgindade intelectual. Abre-se um mundo diverso de posições que podem muito bem fazer tanto, ou até mais sentido, que aquele a que está habituado. Por fim, ao apropriar-se do elaborado como material de sua reflexão individual, o sujeito se faculta o enriquecimento de referências de seu pensar e de seu agir. Não mais circunscreve a si e suas decisões à esfera do já conhecido e dominado, da acomodação presunçosa da segurança garantida por declarações de verdade absoluta.

Essa enumeração de virtualidades evidentemente não esgota o elenco de razões pelas quais o conteúdo filosófico, em que pese sua estranheza, e mesmo seu talhe até abstruso, possa figurar na sala de aula. O convite do rigor pelo exemplo do outro – igualmente como contra-exemplo também – pode vir a ser um elemento do todo da prática pedagógica cujo fito seja a reposição de um pensar efetivamente crítico. A discussão de critérios, dos critérios de verdade, é outro ganho que se vislumbra pelo tratamento da tradição. Vale retomar aqui uma curiosa observação de Marx acerca das dificuldades envolvidas na abordagem de questões que superam os horizontes de familiaridade do senso comum: “Eu presumo naturalmente leitores, que queiram aprender algo de novo, portanto também a pensar por si mesmos (*Ich unterstelle natürlich Leser, die etwas Neues lernen, also auch selbst denken wollen*)” (Marx, 1998, p. 12). O *pensar autônomo* – o *selbst denken* – tem por pressuposto ou presunção inicial, premissa, a disposição sincera de aprender, assimilar, compreender *algo de novo*. Ao contrário do aferrar-se às próprias opiniões, as quais podem em certa medida estar apenas a dar voz aos prejuízos dominantes, a passagem ao pensar livre se dá na exata proporção em que se verifica a inclinação ao estudo. Como no dito do poeta, cabe por isso ressaltar: *Não, meu coração não é maior que o mundo*¹. A transcendência do mundo objetivo em relação ao sujeito, o fato daquele ser irredutível aos movimentos da subjetividade, material e socialmente determinada, que o defronta é o fundamento da propositura de ensino de Filosofia que aqui se explicita.

A submissão ativa do leitor ao texto é então uma nota “metodológica” a ser observada na leitura do conhecimento filosófica. O coração também não é, ao menos numa primeira leitura, maior que o texto. A apreensão do conteúdo se coloca como base da aproximação do estudante aos enunciados da história da Filosofia e a compreensão do conhecimento posto é, tanto de suas virtudes quanto incompletudes, o objetivo inicial do entendimento. O que não exclui de maneira nenhu-

¹ Carlos Drumond de Andrade, In “Mundo grande”.

ma a possibilidade da interpretação, da formulação de uma pergunta “para o” texto da tradição. Somente aqui se a coloca em seu devido momento: como proposta possível apenas sob a condição da apreensão o mais correta da textualidade filosófica.

As observações que assim se apresentam trazem implicitamente uma dada concepção ou mesmo teoria da própria leitura e da consistência real do texto. Parte-se, como ponto de honra, da evidenciação da objetividade – peculiar – do texto. Objetividade que se afirma como caráter de realidade que pertence irrecusavelmente à articulação de proposituras, entendimentos e teses que se exprimem por meio de argumentos. O texto é, por conseguinte, um conjunto articulado de pensamentos que se realizam como sequência de formulações que se desdobram, ou ao menos *devem* desdobrar-se, numa unidade de significação produzida e acabada. Essa totalidade significativa é que precisa ser destrinchada, analisada, compreendida, entendida e reconstruída pela leitura. A leitura é apropriação. Ato de tomar para si um determinado conteúdo posto pelo autor que se delineaia num duplo movimento. Primeiro, como tomada de conhecimento dos argumentos, temas e ideias colocadas como realidade ideal ou figuração discursiva. Na consecução mesma do ato assim descrito, aposar-se dos sentidos postos pelo autor significa igualmente tornar o conteúdo fixado como rede de argumentações agora uma percepção ou ideia apreendida como conhecimento, ou pelo menos como informação entendida, do lado do leitor. Ou seja, apropriar é também dar ao texto uma forma pensada para o leitor. O leitor não “inventa”, “cria” ou “atribui significado” ao texto, mas dele se apropria como ideiação *na sua* subjetividade. O confronto, para ser fiel ao termo, necessita o reconhecimento do texto como *um por-si* que afronta o sujeito, que o interpela.

Nesse contexto, na leitura de um texto, cabe antes do mais examiná-lo,

[...] em sua consistência autossignificativa, aí compreendida toda a grade de vetores que o conformam, tanto positivas

quanto negativas: o conjunto de suas afirmações, conexões e suficiências, como também as eventuais lacunas e incongruências que o perfaçam (Chasin, 1995, p. 336).

A elucidação do texto pela via de sua própria efetividade, a qual se submete à forma mesma pela qual este se põe como *formação ideal*, conformação articulada de um dado conteúdo sob o modo do encadeamento argumentativo. Deste modo, nada mais se propõe que o reconhecimento do texto como *objetividade em sentido translato*, ou seja, enquanto,

[...] uma entificação peculiar, cuja identidade é resultante da síntese de suas imanentes e múltiplas determinações ideais, que o configuram na qualidade de um corpo de argumentos estável e inconfundível (Chasin, 1995, p. 336).

Propomos uma escavação na qual o ponto de partida se situa sempre na própria obra analisada, reconhecendo-a como um todo de determinações, cujas condições de existência radicam nela mesma. Ou seja, coisa discursiva, que “independe para ser discurso – precisamente este, e não qualquer outro discurso – dos olhares, mais ou menos destros, pelos quais os analistas se aproximam dele e o abordam” (Chasin, *Ibidem*). Neste sentido, uma leitura não pode propor-se então, ao menos inicialmente, a “resolver lacunas”, a “completar a obra”, a “entender o dito pelo não dito”, mas, respeitando a sua objetividade peculiar, extrair e explicitar sua organização significativa, expondo assim a sua estrutura *imane*nte, revelando tanto suas pressuposições quanto suas implicações.

Obviamente, esta forma de entender texto em nada se coaduna com o modo preponderante com a qual se define a atividade da *leitura* na atualidade. Seja a leitura em sentido estrito, seja tomada como metáfora ou símile para aproximação cognitiva. A “ortodoxia” imperante tanto acadêmica quanto correntemente preconiza ao contrário que o mundo – inclusive o texto ou a obra de arte como totalidade – seja centrada na figura do sujeito e nos seus volteios mais ou menos “competen-

tes”, “engenhosos”, “curiosos” ou “inovadores”. Assiste-se, portanto a uma verdadeira reconfiguração mesma do *método*, por meio da qual a subjetividade se vê pulverizada nas figurações individuais e singulares dos sujeitos “interpretativos” que “dão significado” ao mundo. Não se trata da metodologia tradicional desde a fundação da modernidade, a qual “discursou” pela pena cartesiana, mas da dissolução mesma de qualquer instância de unificação, mesma fantasmática como o era o *Cogito* ou a *subjetividade transcendental*. Ler se converte em exercício de atribuição ou imputação de sentido que, no limite, é realizado ao menos em aparência sem critério. Evidentemente que pelo fato de não existirem leituras como iniciativas inocentes ou “desinteressadas”, *uma dada leitura* termina por impor-se. No fecho do festim hermenêutico dissipa-se então a fantasia libertina e se descortina o exercício potencial, ou até despudoradamente explícito e operante, de um poder interpretativo. A resolução da contenda pelo império do sentido termina solenemente ou bem pelo silenciamento exemplar via instâncias institucionais ou bem pelo mero recurso à autoridade. Nada mais comum e recorrente nas discussões que têm por parâmetro a licenciosidade interpretativa que o *finish*, decretado pela figura proeminente de um *mestre do discurso* que remata o debate com uma “fórmula interessante”, uma enunciação “cheia de ironia” ou mesmo com uma truculenta afirmação de *sua* interpretação como a “mais produtiva”. O argumento não vale por si como demonstração de uma pertinência que lhe é inerente, mas vale por seu argumentador. Tudo, claro, bastante temperado com os usuais sinais de prevalência político-acadêmica de um grupo dominante.

Quando se afirma a equivalência ou igualdade de interpretações no princípio, acaba-se no final com a pura afirmação de uma força qualquer. Força que pode ou não se expressar na forma de um poder politicamente mediado, mas que sem sombra de dúvida se faz sentir pesadamente no momento, inevitável, da decisão entre interpretações. O destino de interpretações que se querem automediadas é ditado pela predestinação social dos sujeitos em contenda. Basta referir aqui que a necessária assimetria existente, tanto do ponto de vista pedagógico

quanto institucional, entre professor e aluno, quando escamoteada por recursos aos debates “democráticos”, acaba escancarada como pura sujeição do segundo ao primeiro por ocasião da avaliação. Na hora da aula, a igualdade, na hora da prova, o poder!

Não se propõe aqui, *nota bene*, que o aluno siga as “opiniões” do professor. Nada mais desastroso a qualquer empreendimento cognitivo que sua resolução em opinião. Afinal o que se defende na presente propositura é exatamente um transcendente objetivo posto na figura de um todo articulado de argumentos e proposições. Transcendente real ao professor e ao aluno, conquanto não, é evidente, no mesmo nível de aproximação e de responsabilidade. Ao professor como sujeito que se supõe preparado e formado para tornar acessível o conhecimento espera-se que oriente a leitura e conduza o processo de apropriação dos sentidos por parte do aluno. Nesse diapasão, a assimetria acima mencionada radica na posição relativa que ocupa o professor frente ao conhecimento. Posicionamento do docente em Filosofia que resulta numa atribuição da função de mediador do entendimento.

É este o exato sentido em que o texto pode ser tomado, como anteriormente se mencionou, sob a forma de um *pretexto*. Não na acepção de um mero elemento accidental ou a ser abandonado, por certo, mas como uma mediação para a construção de um novo texto, de uma leitura qualificada dos problemas levantados e discutidos em sala de aula. Nesse contexto, as elaborações filosóficas abordadas são um *pré-texto*, uma entrada na reflexão a ser apropriada e tornada via de acesso a um nível de tratamento mais enriquecido e aprofundado de questões e inquietações. É, em certa medida, uma dimensão “instrumental” do ensino de Filosofia. Instrumentalização que não significa um empobrecimento do conteúdo ou uma adaptação deste a uma ação que lhe seja estranha. Ao contrário, a experimentação de leitura e compreensão do discurso filosófico pode facultar virtualmente a descoberta e o desenvolvimento de capacitação intelectual e expressiva dos estudantes. Tal possibilidade está inscrita por si no registro do trabalho com um texto

formulado e apresentado como pretensão reflexiva de compreensão de mundo em termos mais aprofundados e distanciados da experiência corrente. A leitura é assim um deslocamento de registro do sujeito, daquele do nível "normal", cotidiano, familiar, para outro, no qual a obvedade de perguntas e resposta se esfuma ou literalmente desaba. O que tem como consequência o desvelamento de dimensões insuspeitas e de implicações não visíveis aos indivíduos na correnteza ordinária das pressões e interesses predominantes na vivência do dia a dia.

No entanto, é importante deixar esclarecido que a mudança de direção acima indicada não tem necessariamente por pressuposição uma concepção do cotidiano como instância do inautêntico. Diversamente disso, a Filosofia não precisa se pôr como antagonista das formas de consciência da prática cotidiana. Não se trata aqui de uma recusa do vivido a favor da percepção de um momento do *ser* "mais real", de um afastamento heideggeriano em relação aos entes. Não obstante a experiência corrente não apresente em si as condições de seu próprio esclarecimento, não cabe aqui a presunção de tomá-la como um mundo de simples símiles ou até de ilusões. Mas de, a partir da reflexão, trazer à tona o caráter determinativo não posto imediatamente como dado. Deste ponto de vista, a Filosofia seria um exercício de escavação de camadas da experiência, no curso da qual podem aclarar-se elementos e articulações constituintes do vivido.

O que até o momento se abordou permite colocar numa perspectiva, diferente daquela que é habitual, o modo possível de tratar em sala de aula o discurso filosófico construído no decorrer da história do pensamento. Questão cujo escopo ao mesmo pressupõe e implica uma maneira peculiar de, respectivamente, conceber e apresentar a história da Filosofia em sala de aula. A construção histórica operada na sequência e debate de posições, por vezes antagônicas, em torno dos problemas que defrontam de indivíduos até sociedades inteiras pode então ser posto como história expressiva da reflexão racional. A história passa a se definir como produção de pressupostos, no caso, cognitivos

e discursivos, a serem desenvolvidos criticamente. Esse tratamento pedagógico tem o sentido de ultrapassar o caráter datado daqueles, tanto no que se refere ao remetimento para com o momento histórico particular no qual foram produzidos, quanto o limite conceitual intrínseco o qual apresentam os conceitos. As categorias filosóficas são entendidas, portanto, como pontos de partida para a reformulação conceitual permanente da reflexão e não como um quadro de conteúdos a serem apenas apreendidos e reproduzidos.

Igualmente perde procedência o suposto dilema de ter de escolher entre *história* e *tema*. Evidentemente que dada a carga horária disponível nas grades curriculares para a disciplina Filosofia no Ensino Médio (em geral duas horas/aulas semanais), não há como propor a abordagem, mesmo sumária ou incompleta, da história da Filosofia. Nem num curso de graduação se pode pretender tamanha desmedida. No caso do nível médio de formação, além da questão da repartição do tempo entre as disciplinas, há também o problema de adequar a tradição a uma forma de apresentação típica do conteúdo escolar. Como resultado, há que se buscar essa maneira de tratar o conhecimento como matéria de estudo. Um dos modos pelos quais isso pode se dar é exatamente trazendo ao ambiente de aula temas, preferencialmente os reconhecíveis na contemporaneidade como *problema*, por meio da história do pensamento. O entendimento do texto filosófico, portanto não deve ser realizado como um fim em si mesmo, como proposta apenas de compreender o autor, mas como elemento subsidiário ao entendimento de questões, debates e dilemas atuais, sejam aqueles presentes na “ordem do dia”, sejam os que não são destacados e por isso passem despercebidos.

O docente de Filosofia pode facilmente identificar um conjunto de temas definido e consagrado pelo tratamento, o qual pode vir a se constituir em conteúdo programático. Questões como a determinação do humano, da ética, do conhecimento, das artes etc., podem ser apresentados por meio do estudo e discussão de textos dos principais

pensadores, inclusive mostrando o confronto de concepções e posições. Esse recurso permite também evidenciar ao estudante o modo como o conhecimento teórico se constitui e pode ser corrigido e aprofundado; característica esta que o diferencia dos discursos das tradições seculares ou religiosas. A utilização metódica das elaborações dos pensadores e dos debates entre elas concorre para a percepção da dissensão como elemento da racionalidade. Abordar o patrimônio de conhecimento fixado nos textos, além da apreensão de conceitos, questões e ferramentas mentais que apuram o pensar, desperta no estudante o saudável senso de alteridade. Alteridade que não é ainda num sentido moral, e sim acadêmico, mas que pode ter consequências éticas de monta, porquanto se aprenda a respeitar – não aceitar – a posição do outro. A amostragem da discordância conceitual dissolve o aparente monólito do conhecimento e promove a sensibilização para o exame dos argumentos e indícios levantados pelo outro. Em suma, a regra mais básica da argumentação racional – a demonstrabilidade – pode ser experienciada vivamente na leitura e na discussão do texto. Fixa-se desse modo um ponto importante, já ressaltado que, entretanto, nunca é demais repetir: a racionalidade não se estrutura como uma *declaração da verdade*, mas como uma *arguição pelo verdadeiro*. Define-se pela armação de enunciados que pretendem provar-se como aceitáveis, plausíveis, corretos e, por que não, na medida do possível e das condições, também *verdadeiros*.

O conteúdo da Filosofia preserva explicitamente na própria forma de sua enunciação, mesmo das mais absurdas ilações, algo que nas ciências necessariamente se desloca para as profundezas: a inquirição de princípios. Na medida em que se lida, na reflexão filosófica, com pressupostos e implicações determinados problemas engendrados na marcha do conhecimento científico podem vir a expressarem-se teoricamente como questões. O que aponta para a necessidade de se articular o conteúdo da Filosofia com o conhecimento científico, tanto da época em que o texto foi produzido, quanto daquela em que agora este é abordado. Evidentemente, isto requer do professor um apuro continuado de sua própria formação e o cuidado de não tratar o filosofar como ofício de

especialização, ainda que este preserve suas particularidades inerentes. De certo modo, *nada que é humano é estranho à Filosofia*. Da produção científica ou artística mais elevada aos conteúdos do cotidiano, tudo pode virtualmente ser material à reflexão. Essa comunicabilidade deve ser observada quando da abordagem de um texto clássico. De modo que a Filosofia fique resguardada de tornar-se uma mera curiosidade cultural.

À Filosofia, como conhecimento teoricamente estruturado e como discurso exigente, pode caber talvez também a tarefa de elevar culturalmente o próprio estudante. Como forma discursiva que se organiza a partir de um conjunto de pressupostos que se comunicam e tem sua raiz tanto no terreno da realidade como da produção cultural (em sentido lato), a formulação filosófica passa a requerer e possibilitar a entrada nesta mesma matriz mental. Uma área cuja circunscrição apesar de dirigir-se no fim das contas ao mundo objetivamente vivido (ou *ontoprático*), faz ressaltar aspectos e determinantes não visíveis na experiência deste mesmo mundo. Somente esse aspecto traz virtualmente o deslocamento para além das balizas cotidianas do senso comum. Isso, para não falar das próprias referências ideais e históricas impressas na tessitura da argumentação dos pensadores. O discurso filosófico tem assim a potencialidade de promover aquele distanciamento com relação aos modos dominantes e comuns de entendimento. O que indica sua pertinência como elemento dum processo de formação integral e não apenas como mais uma disciplina acadêmica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, C.D. Mundo grande, In *Sentimento do mundo*. São Paulo: Record, 2001.

CHASIN, J. Conclusão de Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica, In *Pensando com Marx*. São Paulo: Ensaio, 1995.

MARX, K. *Das Kapital, erster Buch*, In Marx-Engels Werke, Band 23. Berlin: Dietz Verlag, 1998.

5

A FILOSOFIA E O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO NO CONTEXTO DA LDB DE 1996

Sinopse

O capítulo que abre a parte referente à discussão do tema das conexões entre a Filosofia e o seu ensino no nível médio tem por objeto a constituição do espaço curricular destinado ao conhecimento filosófico como disciplina escolar. Nesse sentido, analisam-se questões atinentes à institucionalização do campo da Filosofia dentro da vida educacional, desde as suas relações com o ambiente da escola de Ensino Médio – tanto no que tange à problemática do conteúdo quanto da situação do profissional que o ministra – até aquelas havidas com as demais áreas do conhecimento humano abrangidas pelas diversas grades curriculares. Para tanto, desenvolve-se uma análise acerca da forma como a inserção é definida pela legislação brasileira atual, em especial nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e no Currículo Básico Comum (CBC) do Estado de Minas Gerais, o qual serve aqui a um *estudo de caso*.

O presente capítulo pretende discutir o modo como está proposta a inserção dos conteúdos de Filosofia na organização curricular do Ensino Médio nos Parâmetros Curriculares Nacionais, no que tange às Ciências Humanas e suas Tecnologias. Como aproximação crítica, objetiva-se aqui desvelar as pressuposições que delimitam e informam a proposta contida na parte IV, páginas 327 a 349, do supramencionado documento do MEC. Neste sentido, todo esforço analítico concen-

trar-se-á em explicitar os seus fundamentos filosóficos básicos, bem como a própria concepção de Filosofia que propugna e a relação desta com as demais disciplinas do saber e setores da vida extraescolar. Além disso, como adendo analítico ao trabalho supracitado, pretende-se aqui assinalar o modo particular como os lineamentos norteadores desses PCN foram incorporados à proposta curricular para o ensino de Filosofia no Estado de Minas Gerais, constante do documento Filosofia, proposta curricular (Ensino Médio), em especial nas páginas 7 a 16. Nesse contexto, será importante explicitar e discutir os pontos de proximidade e de distanciamento relativos para com os parâmetros nacionais, levando-se em conta a necessidade de adequá-los à realidade do sistema estadual mineiro de ensino.

Toda a argumentação dos PCN visando a demarcar o espaço da Filosofia no Ensino Médio se ancora na determinação da relação que há, ou pode haver, entre este saber e o objetivo sustentado como mais geral da educação: a promoção da cidadania. Assim, o sentido específico da presença deste campo do conhecimento no currículo deste nível de ensino se articula e se subsume ao *telos* mais geral da educação. Finalidade esta que seria engendrar nos indivíduos um sentimento forte de comunidade política e gerar por meio disso, um conjunto de comportamentos que reforcem e mantenham os laços humanos sob a forma do político. Esta pretensão não é colocada de maneira ingênua, nem muito menos como mero protocolo legal. Mas como o veremos mais à frente, conforma a proposta como um todo e determina, neste particular, à Filosofia uma dada tarefa de formatação dos indivíduos, via escola, no sentido de transformá-los em partícipes da cidadania, tida como último e eterno horizonte da humanização. O que este pressuposto básico tem de limitado e unilateral, tentaremos em outro momento demonstrar. Por ora, basta referir que a eleição de princípios assim realizada acaba por deslocar a Filosofia, o que ocorre também com outras disciplinas científicas, para um registro diverso daquele característico da academia e do ensino propedêutico. É uma relação com os saberes e as disciplinas que, ao menos em tendência, indica um abandono do exercício destes como inteligência científica do

mundo, em direção a uma preparação genérica da pessoa, com vistas à sua inserção na ordem social do capital. O saber como desvelamento das determinações essenciais e imanentes da realidade se converte, então, em instrumento de mera conformação dos indivíduos à forma da sociabilidade e do político que lhe corresponde. Sendo assim, Filosofia encaixar-se-ia em função de uma dupla determinação: a) ela faculta ou deve estimular a emergência da “autonomia intelectual e do pensamento crítico” e b) é apontada como instância de “compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos”.

Os conhecimentos das humanidades, especificadas na forma da lei como “conhecimentos de Sociologia e Filosofia”, são reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania e não mais como conteúdos acessórios ou de diversidade curricular. O que de *per se* é meritório, dada a situação comum na qual tais conteúdos são lançados em grades curriculares e projetos. Figuram, no mais das vezes, como parte ajuntada ou apêndice ao currículo, sem que nenhuma relação ou interface seja formada com as demais áreas e saberes integrantes da vida escolar. Quando uma articulação se produz, isto acontece mais pela disponibilidade ou pelo talento particular dos docentes, que em função de um programa planejado que os coloque em comunicação com os demais campos de maneira mais orgânica. Não obstante este reconhecimento e a indicação da necessidade da presença de tais saberes para a consecução do objetivo geral da educação, um problema novo emerge. Pois, se os temas e a história da Filosofia devem integrar o Ensino Médio, não significa que “todo conteúdo” da tradição filosófica possa ser mobilizado neste nível de ensino. Surge assim o problema do “recorte”, da escolha de determinados pontos a serem abordados.

Esta escolha, ao menos pelo espírito do texto, ainda que não adstringida em função dos PCN, é circunscrita claramente na elucidação da funcionalidade ou não dos diversos conhecimentos de Filosofia. Deste modo, a seleção do que ensinar estará balizada pela identificação dos “conhecimentos da Filosofia que são necessários para o fim proposto”,

o que, muito embora explicitamente entendida como tarefa nada fácil, é, porém, posta como obrigatória. O espaço de arbitrariedade que comporta tal seleção é, de certo modo, abrandado pelo recurso à interdisciplinaridade, “proposta como eixo estruturante a ser privilegiado em toda formulação curricular”, o que determina “o modo como devem ser tratados os conhecimentos filosóficos”. Interdisciplinaridade que define como sua correlata necessária a contextualização dos diferentes saberes filosóficos. A Filosofia e sua tradição inscrever-se-iam no espaço escolar como articuladora, estimulando a “cooperação entre as diferentes perspectivas teóricas e pedagógicas que compõem o universo escolar”.

A proposição da interdisciplinaridade como eixo ao redor do qual os conteúdos devam ser escolhidos e trabalhados coloca também a questão central frente a qual os PCN são, de certo modo, evasivos em sua redação. Afinal, a Filosofia deverá conformar-se numa lógica disciplinar corrente, seguindo todos os ritos, formas de procedimento e interação vigentes na relação discípulo/mestre, base da disciplina academicamente configurada? Ou antes, tornar-se-á um momento difuso e difundido do currículo, que atravessaria todas as demais áreas sob a forma de uma interface fluida e indeterminada no que refere ao espaço institucional que ocupa? Uma coisa é definir a interdisciplinaridade como forma de interação de disciplinas estabelecidas, reconhecidas e institucionalmente assentadas. Outra diversa é, ao revés, colocar um saber como espaço de interdisciplinaridade, sem uma definição de sua natureza específica, a qual se consubstancia, por exemplo, na destinação de uma determinada carga horária semanal. No primeiro caso, a Filosofia apareceria como espaço estruturado que, por seu próprio caráter e sua história, teria a possibilidade de promover uma articulação crítica dos demais saberes. No segundo caso, a Filosofia se apresentaria como espaço estruturante da interação interdisciplinar, sem ser ela mesma uma disciplina específica entre outras. Não obstante se reconheça que a reflexão filosófica possa colocar-se como campo no qual se produz um discurso unificador e/ou crítico das práticas e conteúdos dos demais saberes, há que reafirmar a Filosofia como um

saber. Saber distinto em essência, destinação e grau de aproximação da realidade, como já se indicou, daqueles produzidos e exercitados nas ciências particulares. Além de crítica metodológica ou ética do conhecimento, a Filosofia é ela mesma um dado discurso acerca do mundo – neste sentido, ontologia, moral, estética, Filosofia da ciência etc. A Filosofia não apenas se ocupa de problemas oriundos das mais diversas experiências cognitivas, mas tem também ela mesma seus próprios problemas característicos, construídos no correr do tempo, os quais a fixam como uma dada tradição de temas.

A partir das questões trazidas pela relação do saber da Filosofia com o escopo mais geral da educação e com as demais formas de conhecimento, três outras se colocam: quais conhecimentos filosóficos são necessários, que Filosofia e qual concepção de cidadania assumem o papel de norte da prática educativa.

Na sequência, o texto dos PCN envereda por uma série de discussões acerca da relação entre a forma de ser do saber filosófico (ao menos, de como este é entendido pelo relator) e a delimitação possível das competências e habilidades esperadas no aprendizado da Filosofia, tendo em vista a promoção da cidadania. Neste contexto, a Filosofia definir-se-ia por sua reflexividade, pela reconstrução das condições de cognoscibilidade e ação, e pela sua natureza crítica. É evidente que a delimitação mesma da Filosofia, em referência a qualquer quadro importa a sustentação de um dado entendimento acerca da própria Filosofia, do que seja, afinal, Filosofia. A este respeito, a concepção de Filosofia que baseia os PCN é bastante tradicional, no sentido de que a circunscreve como crítica gnosiológica ou interrogação primária pelo saber e suas condições. Deste modo, a Filosofia:

[...] concebe seu empreendimento não tanto como uma investigação que tematiza este ou aquele objeto, mas, sobretudo, enquanto um exame de como os objetos podem nos ser dados no processo de conhecimento, como eles se tornam acessíveis para nós (Berger Filho, 1999, p. 330).

Tal exame indica o modo mesmo de ser filosófico, “o ‘voltar-se para trás’ (*reflectere*)”. Este encaminhamento denuncia certo limite, pois toda a enorme tradição ontológica, a busca da determinação do ente, do ser *por-si* das coisas, a qual jaz como fundamento efetivo necessário de quaisquer outras delimitações, se acha revogada em benefício de um problema derivado. A determinação mais geral do conhecimento do mundo exige como pressuposto a determinação mais geral do próprio mundo. O que a proposta não capta. Neste sentido, se aceita de maneira acrítica, sem mais, a determinação do mundo sob a categoria de *objeto*, sem a menor preocupação em interrogá-la. Indica-se como pressuposto a virtual natureza *objetal* do mundo, sem buscar a aproximação da sua *objetividade*, a independência de determinações, a autonomia daquele frente ao sujeito. Na asserção da reflexão denuncia-se certo subjetivismo ou assentamento na lógica do sujeito, que aparecerá de forma flagrante mais à frente, quando da abordagem dos “valores” que nortearão ou deverão nortear a prática educativa. Esse mesmo caráter predominantemente *reflexivo* atribuído ao pensar da Filosofia, com a um sentido ainda mais explícito, reaparece na formulação contida na proposta curricular, quando os autores, já no contexto da delimitação das habilidades a serem desenvolvidas por meio do ensino de Filosofia afirmam que “[...] em última análise, não basta pensar; é preciso exercer um pensar que envolva o sujeito, que se volte sobre aquele que pensa” (Marques/Kauark/Birchal, p. 9).

Ou seja, tanto os PCN quanto a proposta curricular advogam, assim, a centralidade subjetiva e não objetiva do conhecimento e, por conseguinte, a posição do indivíduo tomado como autoconsciência isolada e não em sua existência efetiva de ente prático e social. A prática figura apenas na abstração *mundo do trabalho*, entendendo-se por isto a pura determinação econômica ou a preservação da vida física imediata, na melhor das hipóteses, como *locus* de produção da riqueza como capital. A posição do sujeito enquanto ente da práxis sob a forma do engajamento no mercado de trabalho. Por correlação, o social existe tão somente em segundo ou último lugar, como política

ou interação moral, sendo apontada enquanto norte de dever-ser dos indivíduos. Tais concepções padecem exatamente do olvido da prioridade do ser em relação à consciência, da evidência, quase cotidiana de que o “*para-nós*” depende do *por-si*. Desconhecem igualmente o específico *por-si* do humano, sua natureza social, em benefício de um princípio assentado na lógica da subjetividade fetichizada de uma consciência absolutamente autônoma e livre.

O mesmo padrão de conformação dos sujeitos humanos transparece no problema da determinação dos valores, das figuras ideais que servem de parâmetro e guia na resposta dada pelos indivíduos aos dilemas sociais. Neste sentido, os valores que devem delimitar a prática educativa em função da construção da cidadania são aqueles postos na Resolução 03/98, sendo os que “fortaleçam os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca”, explicitando, agora no nível moral, a lógica subjetiva acima aludida. Assentados numa visão liberal clássica, que parte da família como núcleo mínimo fundamental da sociabilidade, se chega à determinação do modo específico de interdependência capitalista. Em sua forma – a solidariedade, os nexos e liames que intermedeiam os indivíduos – e conteúdo – a tolerância como fim, a diversidade como limite recíproco, levantado ante cada qual enquanto zona limítrofe da liberdade do indivíduo tomado isoladamente.

Tolerar como fim é reafirmar a impossibilidade da relação a não ser sob a forma da contraposição e do conflito, no interior da lógica da competição onde vigora o entrecchoque dos interesses pulverizados. A pretensa transição do eu ao outro fica apenas como vontade anunciada, jamais ato realizado, na medida em que se tolera sempre “apesar de...”, e jamais “com...” ou pelo outro. Tolerância que se no nível do discurso regra os comportamentos de ouvir e não escutar, na dimensão mais essencial das interações sociais impõe como norma a separação e incomunicabilidade, na medida em que as posições podem permanecer as mesmas, antes e depois do encontro. Não tendo, portanto,

a interatividade nenhuma consequência prática, não alterando formas ou modos de ser. A tolerância recíproca significa, além do respeito necessário ao ser e posições dos outros, a indiferença mútua. Uma distância, respeitosa, é verdade, mas que se estabelece como distância insuperável, dada a natureza conflituosa, igualmente insuperável, que preside as relações entre os indivíduos. Não há sequer a indicação da necessidade do equacionamento ou da redução das tensões, o que, não obstante cingidos pelas possibilidades reais, pelas contradições, desigualdades e confrontos, os indivíduos podem e devem aspirar. Em lugar da explicitação das condições em que os conflitos se instauram, da clarificação da lógica imanente de uma sociabilidade que opõe entre os indivíduos, por força de suas determinações internas, temos o juízo e o repto morais, abstratamente postos como deveres. É patente na argumentação examinada, aliás, como em todas as formas do pensamento político clássico moderno, a conversão da lógica de uma forma de vida historicamente determinada em essência dos indivíduos. Assim, entre a cruz e a espada, entre o viver alienado e dever abstrato, entre seguir os ditames da ordem social do capital e as prédicas moralizantes, o indivíduo no mais recai na alternativa do moralismo teórico complementado por um cinismo prático. É evidente que o dever permanece no horizonte humano, e lá precisa perseverar. Mas o que é um dever colocado abstratamente, de modo que o indivíduo jamais possa guardá-lo, senão um convite ao niilismo? A moralidade, que é colocada como pressuposto deve, ao contrário, tornar-se objeto de cuidadosa e responsável reflexão, sob o risco de recair-se num “tudo vale a pena”, sustentado pela afirmação de que “não existem fatos, apenas interpretações”. E se o objeto da interpretação for meu semelhante? É uma reflexão sobre o ser dos homens, sua condição de ser e sua natureza social, que deve pôr a questão dos valores e reafirmá-los como potências efetivas, não como cânticos tristes de admoestação. Uma reflexão sobre os homens, o que eles já podem ser e não são – e acerca do porquê não o são – eis o que a Filosofia poderia começar a oferecer. Como não poderia deixar de ser, a proposta curricular para a Filosofia contida no CBC do Estado de

Minas Gerais acompanha essa lógica da tolerância erigida em máxima moral absoluta e a dá livre curso a ela no modo como entende e formula *Princípios norteadores* (Cf. Marques/Kauark/Birchal, p. 15).

Como corolário das teses do indivíduo isolado e da tolerância como cumeeira da vivência societária, como acima delimitadas, tem-se nos PCN a eleição de “princípios” práticos que transcrevem para o âmbito ativo a lógica das premissas axiológicas mais gerais. Tais diretivas são indicadas em três zonas práticas, a saber: 1) estética, onde se parte do “sentir” do indivíduo isolado, do acesso à natureza interna, do trabalho sobre a recepção/julgamento individual de mundo; 2) a esfera da sensibilidade, do afeto subjetivo, a cidadania do sujeito, definido e aceito como *subjectum* do mundo; 3) na sequência, coerentemente lógica (mas tão somente lógica), do texto topamos com a outra área, aqui prática, *par excellence*, a ética, a esfera da interatividade e das relações, dos problemas do *ser-em-comum* propriamente humano. Esfera onde o que mais importa não é tanto a interatividade em si, os modos historicamente determinados de esta se dar, mas seu fundamento pressuposto, a construção prévia da identidade do indivíduo (novamente isolado). É à tomada de posição que se dirige toda a argumentação, que por certo admite (e deve admitir sob o peso da realidade) os relacionamentos na formação daquela identidade, mas de novo a sociabilidade constitutiva dos indivíduos não emerge senão como mandamento,

[...] a capacidade de reconhecer o outro em sua identidade própria e a admissão [obviamente circunscrita à interioridade dos indivíduos posta como *a priori* indiscernível e indiscutível] da solidariedade como forma privilegiada da convivência humana (Berger Filho, 1999, p. 332).

De certo modo, a proposta curricular consubstanciada no CBC repisa as mesmas pressuposições no momento em que passa a estruturar os temas a serem abordados no Ensino Médio: *o ser humano, agir e poder, o conhecer*. Todos os três assentam-se na fundamentação de uma Filosofia da subjetividade, seja esta concebida em termos tradicionais,

como instância de atribuição de sentido último, seja como recesso determinado por zonas de intransparência ou de acinzentamento. A subjetividade comparece inevitavelmente como fundamento ou suporte isolado, a qual teria em si, na sua potência relativa ou no seu contrário absoluto, as premissas efetivas de autodesenvolvimento. A relação do sujeito com o mundo objetivo não tem um papel determinativo sobre o próprio ente que filosofa. Quando essa aparece, isto se dá na forma de uma interação com a *natureza* tomada abstratamente, como uma entidade de toda externa à delimitação da subjetividade, ou então como mediada de princípio pela reflexividade da consciência (Cf. Marques/Kauark/Birchal, p. 18-25).

O fecho de todo este itinerário é também, logicamente, a política como esfera da resolução humana dos entrecosques de identidades autônomas. A democracia, como não poderia deixar de ser, aparece sob o modo da convivência, *sans phrase*, e não como aquilo que é, ou seja, uma forma de poder. Partindo-se da *æsthesis* individual e da construção da identidade autônoma de sujeitos separados e constrangidos a reciprocamente se tolerarem, nada mais a esperar que a política e a participação, contingencial, nos negócios gerais surjam como única via real de acerto, enquanto posição da vontade (ela igualmente contingencial) de participar. A volição a expressar apenas uma boa vontade “que distribua de modo equânime o que foi produzido socialmente”, sem ao menos se perguntar se a forma social de produção o permite. E a este respeito, como poderia um assalariado participar de “modo mais equânime” do produto social senão sob a forma do salário, da não propriedade da riqueza?

Nas partes que seguintes, quando a análise se volta especificamente ao problema efetivo do que ensinar de Filosofia no nível médio e daquilo que disso se espera obter, ou seja, quando um desafio real e concreto se impõe, a lógica da efetividade do mundo e da tarefa passa a reger o discurso. A efetuação da aula, mais urgente que a determinação abstrata *a priori* de uma axiologia se afirma, afinal, com a força de uma

topada, mas, evidentemente, não sem prejuízo causado pelas posições pressupostas. A tarefa neste momento é acerrar-se de competências e habilidades. Aqui também se parte de um território em que se respira certo ar subjetivista. Partindo da afirmação kantiana da impossibilidade de se ensinar Filosofia, o texto assume para si a Filosofia como exercício, o seu ensino como habilitação num outro patamar de pensamento, "crítico-reflexivo". Entretanto, em questões de determinação real *cessa tudo que a subjetiva musa canta que a objetividade mais alta se levanta!* Daí o relator se recusar, não obstante todas as belas questões kantianas de princípio, a abrir mão da evidência de que não se filosofa a partir do nada, de que a tradição construída em séculos de marchas e contra-marchas do esforço de apropriação de mundo constitui naturalmente o material da própria reflexão. Um dos méritos dos PCN é este dobrar-se, ainda que ao preço da contradição entre pressupostos e diretivas discursivas, já no nível da fundamentação, ao peso específico da realidade:

[...] o filosofar não se produz no vácuo, mas se desenvolve a partir de conteúdos concretos, vale dizer, sobre textos e discursos concretos, uma primeira escolha se impõe: não é possível pretender que o aluno construa uma competência de leitura filosófica sem que ele se familiarize com o universo específico em que essa atividade se desenvolve, sem que ele se aproprie de um quadro referencial a partir de conceitos, temas, problemas e métodos conforme elaborados a partir da própria tradição filosófica (Berger Filho, 1999, p. 335).

Ao lado da afirmação, pertinente e sensata, do *corpus philosophicus* como ponto de partida, alinha-se a indicação da primeira das competências: a leitura. A capacidade de apropriação da rede de significados instaurados e fixados objetivamente no texto é o pressuposto de qualquer reflexão. Leitura esta que, compreensivelmente dado o quadro de referências anteriormente explicitado, pode assumir o caráter das hermenêuticas contemporâneas (das "*ressignificações*" da moda etc.), mas que, entretanto, acaba por dobrar-se mais às condições objetivas de educador e educando que aos modismos pedagógicos. Neste

sentido, os dois critérios básicos são o “ponto de vista do professor”, o lugar de onde ele fala a perspectiva a partir da qual ele estuda, pesquisa e ensina Filosofia, e a situação social de boa parte dos alunos do Ensino Médio brasileiro. Com relação ao primeiro critério, este apresenta o mérito da recusa à ingenuidade de supor que um professor de Filosofia fale do lugar da Filosofia *in abstracto*. Evidencia-se neste ponto a questão insuperável da posição em Filosofia, de que o rumo e o destino dependem de onde se parte, e de que não se é possível partir indistintamente de todo e qualquer lugar. No que respeita ao segundo critério, aqui não se acha, ao menos como momento predominante, o tolo truísmo de partir do “mundo do aluno”. Mundo este reconhecido, mais uma vez sob o peso do real, como socialmente determinado. No caso específico do Brasil, como determinado por suas mazelas históricas acumuladas, expressas no não letramento da população em geral, no baixo nível de leitura que o acompanha e das condições sociais que mais reprimem que estimulam o estudo e o aprendizado.

No que tange a essa questão, o documento de proposta curricular é mais explícito na necessidade de preservar o espaço do trabalho com a produção propriamente filosófica no interior do Ensino Médio, ao asseverar ser “um objetivo importante do ensino da Filosofia: a ampliação do horizonte cultural do estudante, que tomará conhecimento de um aspecto fundamental da tradição ocidental, qual seja, do legado dos grandes pensadores. Aqui, informação e formação se aliam [...]” (Marques/Kauark/Birchal, p. 11). A formulação encerra em seu enunciado vários méritos, dos quais cabe destacar dois que são essenciais. Primeiro, ressalte-se a própria salvaguarda da abordagem de texto, da leitura rigorosa e do estudo como tais. Nesse diapasão, como acima se referiu, vai de encontro das tendências socialmente dominantes de dispensa, ou menos de atenuação, do momento de esforço de assimilação e compreensão, com a conseqüente transformação da bagagem inicial do estudante em algo cujo valor e justificação seriam conferidos autonomamente em relação ao conteúdo a ser abordado em sala de aula. Em segundo lugar, a determinação do espaço escolar como momento

de aculturação, de alargamento de visada do aluno, como instância social que deva facultar o contato com aquilo que supera o conjunto de prejuízos e valores que os indivíduos trazem de fora da escola. Desse modo, a Filosofia se afirmaria também como disciplina propriamente dita, como um espaço de conhecimento a ser abordado, discutido e apropriado, e não somente como uma componente transversal ou auxiliar das matérias que tradicionalmente compõe o *corpus* curricular do Ensino Médio brasileiro. Afora esse aspecto, evita-se igualmente a tentação de se esvaziar conceitualmente a aula de Filosofia, porquanto se manteriam de pé tanto sua integridade acadêmica quanto a bibliográfica. Por conta disso, arremata a esse respeito, com propriedade o documento, ao afirmar que “A tradição filosófica tem, portanto, que estar presente no currículo, de modo a garantir a especificidade disciplinar da Filosofia; ela deve, também, ser objeto de uma apropriação criativa, de modo a garantir que o ensino da Filosofia seja propriamente filosófico” (Marques/Kauark/Birchal, p. 12). Aquele último ponto se torna ainda mais explícito quando, de modo enfático, os autores do documento declaram como uma das características da propositura afastar do debate duas ideias preconcebidas bastante difundidas no nível do senso comum, a respeito do conhecimento e do discurso filosóficos:

[...] é preciso desfazer dois preconceitos:

- A Filosofia é abstrata demais, difícil demais. Seu conhecimento não pode ser exigido de um adolescente ao final do Ensino Médio.
- A Filosofia não é suficientemente rigorosa para ser exigida como um conhecimento específico. Qualquer pensamento já é filosófico; por isso, não há necessidade de se abordar diretamente textos mais complexos (Marques/Kauark/Birchal, p. 11).

O que não exclui, evidentemente, a exigência de se atentar com especial cuidado para a necessária adequação tanto dos assuntos quanto dos materiais didáticos a serem discutidos e mobilizados pelo professor junto às turmas. Entretanto, tal não significa tornar “mais fácil”

a Filosofia, despindo-a do rigor de pensamento e expressão que lhe é típico. Pois, uma das tarefas a que o ensino de Filosofia deve assumir é exatamente a de ser uma referência de correção e pertinência no que diz respeito ao enfrentamento conceitual de temas e problemas da atualidade. Ou seja, por ser um tipo de estudo e comportamento teórico que *problematize* o cotidiano e seus desafios, o qual “caracteriza-se por sua atitude de questionamento do imediatamente dado, de desconfiança das aparências e de dúvida a respeito do óbvio” (Marques/Kauark/Birchal, p. 9). Problematizar conta-se como uma das habilidades típicas do filosofar, ao lado do *perceber*, do *refletir*, do *conceituar* e do *argumentar*.

No entanto, essa posição não necessariamente resulta na opção direta pelo ensino da história da Filosofia como eixo do conteúdo. Ao contrário, os pressupostos teóricos da proposta curricular indicam o tratamento de temas como o mais adequado ao nível de estudo e à maturidade existencial e intelectual do aluno do Ensino Médio: “A análise e discussão de temas parecem mais adequadas à faixa etária à qual se destina o programa, pois tornam mais fácil estabelecer relações entre a reflexão filosófica e a experiência do aluno.” (Marques/Kauark/Birchal, p. 13). Indica-se ademais que a história da Filosofia pode ser abarcada, mesmo num contexto de conteúdo programático de caráter temático, porquanto esta seja uma disciplina da Filosofia. Nesse sentido, os termos parecem muito pouco claros. Afinal, a história da Filosofia seria então um tema? Não se explicita na forma do enunciado a possibilidade de haver um entrecruzamento entre *temas* e *história da Filosofia*. Articulação essa factível e exequível na medida em que se privilegie no curso da abordagem dos temas a utilização dos textos da tradição filosófica e não, apenas, obras de talhe explicativo ou da lavra de comentadores.

Outro ponto importante, o qual também está em franca contradição com as modas contemporâneas, reside no acento predominante da elaboração individual e não tanto no trabalho de grupo tomado enquanto paradigma. Assim, o trabalho filosófico, destarte sua necessária adaptação ao espaço do Ensino Médio, não pode recair no “assemble-

ísmo” e no “achismo” habituais em algumas proposituras que transformam a aula de Filosofia numa coleção de “opiniões pessoais” ou num momento de “análise em grupo”. Assimilação, produção e avaliação passariam a constituir momentos de um processo onde cada indivíduo ascenderia ao saber, o que se distingue das formas lúdicas recorrentes em livros de pedagogia e/ou debates acerca da nova educação. Pois,

[...] enquanto numa situação de uma exposição em seminário ou no calor de um debate pode-se estar distraído ou ser impreciso, diante de um texto produzido pelo aluno, tem-se a possibilidade, além da obrigação, de avaliar com mais vagar e mais objetividade. É quando se pode indicar a cada um os motivos, um por um, que levam a endossar ou recusar a elaboração feita e sugerir os encaminhamentos devidos.

A Filosofia deve pretender-se assim um exercício de argumentação, a qual, consoante ao texto da proposta se define como “A capacidade de argumentar é uma habilidade igualmente essencial: o filósofo tem que ser capaz de defender uma posição, atacar ou criticar outras, ou seja, é preciso que ele saiba sustentar com razões a posição que adota [...]” (Marques/Kauark/Birchal, p. 10).

Para finalizar, é importante apontar de modo crítico um dos pressupostos teórico-reflexivo que embasa a proposta curricular aqui comentada. A formulação de modo apressado determina a relação entre sentir e pensar o mundo da seguinte maneira:

O pensar filosófico é uma modalidade do desejo (que os gregos chamavam de *Éros*) e, enquanto tal, pode e deve ser a expressão de aspirações humanas legítimas, marcadas por interesses variados, em diversos níveis. Na perspectiva contemporânea, não podemos mais simplesmente opor afetividade e pensamento reflexivo, emoção e inteligência; sabemos que o trabalho do pensamento filosófico se enraíza nas estruturas da afetividade humana e se desenvolve junto com elas. Nessa medida, exercer o pensamento filosófico de maneira viva e autêntica é da maior utilidade para os seres humanos (Marques/Kauark/Birchal, p. 8).

Ora, a apresentação da Filosofia sob a matriz de *Eros*, além de propugnar um verdadeiro esquecimento da própria etimologia do termo *philosophia*, igualmente traduz uma noção que se tornou um verdadeiro ponto de honra para o pensamento contemporâneo dominante: a centralidade do sentimento como irrazão. Com relação ao primeiro problema, o qual não é de natureza meramente filológica, cabe salientar que o radical *Philo* aponta para um modo de comportamento do sujeito frente ao objeto (seja este, coisa ou outro(s) indivíduo(s)) distinto daquele descrito por *Eros*. Enquanto esse último se refere ao *amor do que me falta*, neste sentido, por aquilo que identifico como lacuna, como vazio, como incompletude, como material do *desejo*, *philia* aponta na direção do compartilhamento, do reconhecimento de compatibilidades, do *amor pelo que me é assemelhado*, por aquilo que eu *guardo*, não está na esfera do desejo, mas do cuidado. O movimento do *philosophos* não é aquele do amante que se confunde com o objeto de seu desejo, posto num hiato irremediável, mas daquele que ama de modo diligente e zeloso o objeto com o qual compartilha uma dada característica ou um determinado valor. O comprometimento com o *verdadeiro possível a cada momento* é, ou precisa ser, a diretriz da atitude do filósofo e não a posse diluente da coisa almejada. Por isso, o filósofo não é mais um *Sophos*, alguém que detém a sabedoria, o conhecimento do princípio como posse, mas tampouco seria, com o perdão do neologismo, *erosopho*, alguém que se encanta indefinida e prazerosamente com sua própria ignorância e perplexidade; o que seria, em verdade, uma corruptela do dístico socrático, uma acomodação na irresolução da compreensão. No que fere ao segundo problema, vale assinalar como a própria afetividade humana vendo-se reduzida a apenas uma das suas possibilidades, *desejar* (e mesmo assim um *desejar* abstrato, não regido pelo objeto que o provoca e o exige, mas apenas por si mesmo), denuncia o próprio encurtamento de horizontes contemporâneo, bem como a autoadstrição a qual o indivíduo é lançado. Isso, porquanto este tenha como seu único referente um *si mesmo* pretensamente autossuficiente, mas

que na sua onipotência imaginária nada mais seja que vítima de sua debilidade congênita, quando tido e havido como substância isolada e virtualmente contraposta aos demais e à sociabilidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGER FILHO, R.L. Conhecimentos de Filosofia, In *Parâmetros Curriculares Nacionais – Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

MARQUES, M., KAUARK, P., BIRCHAL, T. *Filosofia, proposta curricular (Ensino Médio)*. Belo Horizonte, Secretaria Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais, s/d.

6

A FILOSOFIA E O ENSINO MÉDIO HOJE: LEI DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO E BNCC

Sinopse

Neste capítulo, continua-se a discussão da forma de inserção da reflexão filosófica no Ensino Médio brasileiro, conforme os instrumentos legais que definiram e definem seu escopo e papel curricular, bem como as possibilidades de sua articulação com os demais componentes da grade de conhecimentos e práticas a serem ensinados. Para tanto, são tomadas para exame a lei 13.415/17 e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. A primeira, que inseriu alterações na LDB 9394/96 e em leis a esta atinentes, teve como principal motivação promover mudanças na estrutura de organização do Ensino Médio, moldando-a em consonância com as novas demandas emergentes no processo de concertação político-social que se inicia com os acontecimentos de 2016. A segunda é o documento que se apresenta como forma de estruturação dos currículos do Ensino Médio segundo a perspectiva da educação por *competências e habilidades*.

No presente capítulo, dá-se sequência à discussão dos modos de inserção do conteúdo da Filosofia como elemento do currículo do Ensino Médio. Agora, voltando-se a dois documentos oficiais mais recentes, os quais, de certa forma, promovem uma inflexão importante em relação à LDB de 1996 e à inspiração direta da Carta Magna de 1988.

Examinaremos aqui a Lei 13.415/17 e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. O primeiro dispositivo foi aprovado em 16 de fevereiro de 2017, no contexto do governo de Michel Temer. Nesse sentido, essa lei deve ser entendida a partir da pretensão de romper com os marcos jurídicos que nos mais de 13 anos anteriores delinearão certos espaços institucionais de construção de propostas. Já no caso da BNCC, trata-se de um documento público de natureza diversa, constituindo um dado marco regulatório de organização de conteúdos e práticas curriculares para a Educação Básica brasileira. Esse último documento teve sua origem num conjunto de discussões que remetem a um contexto histórico-social anterior ao governo Temer. A parte referente ao Ensino Médio foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada pelo Ministério da Educação (MEC) em dezembro de 2018, devendo ser implementada a partir de 2021. Assim, esses dois parâmetros oficiais apresentam certas tensões entre si, em parte, devido ao fato de serem oriundos de processos de construção bem diversos. O que não impede, contudo, de poderem ser conciliados num sentido de restrição do papel formativo do Ensino Médio.

Não se pretende aqui proceder a uma análise exaustiva de ambos os instrumentos oficiais, nem mesmo no que tange especificamente às implicações para o ensino de Filosofia. E isto por dois motivos básicos. Primeiramente, porque um exame dessa natureza requereria um espaço que não se enquadra no escopo deste livro, o qual não se destina ao debate da legislação, de suas pressuposições e implicações com relação ao ensino do conhecimento filosófico. Remete-se aqui a esse debate apenas na medida do necessário para situar a prática docente e as mediações didático-pedagógicas de várias ordens que essa precisa mobilizar. Em segundo lugar, ressalte-se que tais documentos são bastante recentes e as diferentes diretrizes e orientações neles fixadas ainda estão em vias de implementação. Por conseguinte, várias de suas consequências, das mais genéricas, relacionadas ao ordenamento dos sistemas e redes escolares, às mais particulares, referidas a cada conteúdo ou prática curricular, pertencem a uma processualidade sócio-histórica cuja *démarche* é

modulada pelas circunstâncias. Este processo de implantação, conquanto possua força de ação estatal, está necessariamente entregue a um conjunto de vetores de ordens sociais bem diversificadas e expressando confrontações em torno de projetos de poder diferentes, e por vezes inconciliáveis, nas diversas dimensões da politicidade nacional, da municipalidade à administração federal, passando pela governança estadual.

Portanto, o que se fará aqui é um primeiro esboço de aproximação dos dois lastros normativos. As considerações terão necessariamente extensão e aprofundamento bastante desiguais, tanto em função das diferenças enunciativas quanto em razão de seus escopos peculiares.

A recente lei que reforma o Ensino Médio brasileiro possui o caráter lacônico de uma declaração que pretende apenas e tão somente alterar o disposto em leis e instrumentos normativos anteriores. O que, evidentemente, não deve ser motivo de descurar de suas consequências particulares para cada área de conhecimento que se faz presente no espaço escolar e para as relações recíprocas que essas necessariamente apresentam na formulação curricular. Entretanto, a natureza protocolar da enunciação acaba também por cingir o próprio exame a um desenvolvimento mais prospectivo que analítico. Ressalte-se, porém, que não se desconsidera as implicações de monta para a organização dos currículos, seja no rompimento com a lógica disciplinar e com relações e rotinas escolares a ela consoantes, seja pela fixação de uma desigualdade de tempos obrigatoriamente destinados a conhecimentos e práticas. Declarar o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática como os dois únicos de caráter obrigatório para os três anos do Ensino Médio, em detrimento a todos os outros, além de tornar a Filosofia, junto com Sociologia, Artes e Educação Física, meros campos de *estudos* que estarão obrigatoriamente *compreendidos*, é também colocar determinadas pressuposições de natureza social e econômica que pretendem direcionar o nível médio da formação para um horizonte limitado.

Entretanto, para se discutir prospectivamente essa lei, é necessário uma fundamentação que dê conta de relacioná-la a todos os demais

dispositivos legais que tratam da Educação e de outros tantos assuntos a ela atinentes. Como não se trata de uma obra destinada a tal debate, os autores têm de se conter no terreno da prospecção mais genérica. O caso da BNCC é diferente, pois é um documento que desdobra os conteúdos curriculares a partir de pressupostos e princípios ordenadores claramente expressos: competências e habilidades. Ademais, em decorrência de seu caráter de diretriz detalhada, este documento oferece elementos que podem ser mais bem explorados no que respeita às consequências de sua vigência para a prática docente em Filosofia. Por conseguinte, sua discussão será um pouco mais extensa, ainda que possa padecer de um aprofundamento crítico de maior fôlego, visto que o viger da BNCC tanto na forma de propostas curriculares quanto de materiais e mediações técnicas instrucionais somente poderá ser apreciado e avaliado com a efetivação prática, a qual, no momento em que esta obra está sendo composta, ainda está em vias de acontecer.

Feitas as necessárias ressalvas com relação às possibilidades presentes, passa-se então para o registro de algumas observações críticas – num sentido filosófico – dos dois instrumentos legais. Ou seja, não necessariamente se volta aqui a uma modalidade qualquer de denúncia de interesses, escusos ou não – ainda que estes possam realmente existir -, mas se busca trazer à tona as pressuposições, implicações e condições de efetividade dos documentos examinados em suas relações com o ensino da reflexão filosófica no Ensino Médio.

A referida lei de reforma do Ensino Médio, que necessariamente se articula com dispositivos legais atinentes ao Ensino Fundamental, será tratada aqui unicamente quanto ao disposto em seu artigo 3º, no qual se encontra indicada a Filosofia como componente curricular. No referido artigo, estabelece-se que a Filosofia como componente curricular, figurando nomeadamente junto a Artes, Educação Física e Sociologia, não mais comparece como um conteúdo disciplinar obrigatório e sim na forma de *estudos e práticas* obrigatório. Nesse sen-

tido, a Filosofia não integra o currículo como um conteúdo ao qual se destinaria por lei uma temporalidade definida de maneira estrita e em relação aos demais. O filosofar comparecerá, então, no modo de um tipo de estudo, sem que seu estatuto seja especificamente definido de forma mais explícita e/ou desdobrada.

Afinal, o que é um “estudo” ou mesmo uma “prática”, assim postos *em geral*? Nesta generalidade, caberia uma plêiade de formas e propostas de efetivação. Desde as de fôlego mais curto, como uma curiosidade acessória à formação dos conhecimentos reconhecidamente declarados como conteúdos específicos, até aquelas que poderiam ter na reflexão filosófica um elemento de articulação transdisciplinar. No entanto, uma coisa é clara: o destaque que a lei confere é de talhe eminentemente restritivo. O filosofar se encontra classificado entre os conhecimentos teóricos e práticos cujo assento no Ensino Médio é de segundo nível em relação aos demais.

Antes de tudo, a remissão à Filosofia como componente disciplinar se encontra revogada. De certo, isso decorre, de uma parte, em razão do remetimento implícito da lei à BNCC. A nova concepção de Base Nacional Comum Curricular já não mais adota a delimitação arrimada no paradigma disciplinar em seu sentido estrito e mais clássico. Os componentes elementares do currículo são entendidos como momentos articulados de uma totalidade centrada na formação de habilidades cujas existências em conjunto e em remissão recíproca se consubstancia em dadas competências. Em outros termos, o etos do ensino não se define mais pela aquisição, apropriação e ressignificação de conhecimentos e sim pela formatação de sujeitos competentes para determinadas atuações. Não que conhecimentos e saberes percam sua cidadania escolar. Estes continuam a ser habitantes dos territórios curriculares da escola. No entanto, o manejo com conhecimentos e saberes é, por assim dizer, deslocado de sua centralidade anterior. Tornam-se mediadores da formação do sujeito e não algo que o indivíduo tenha de tomar posse e/ou acumular.

Contudo, esta não é a única pressuposição da lei. De outra parte, considerando-se o que dispõe o § 3º do artigo em pauta, o qual determina que o “ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio”, vê-se também que a referida lei adenda de modo *ad hoc* um elemento jurídico que expressa um posicionamento ideológico. Exprime, ademais, um entendimento mais restritivo tanto das atribuições quanto das implicações pertinentes à formação do Ensino Médio. Segundo este posicionamento, somente os ensinos de Matemática e da Língua Portuguesa constituem os fundamentos, em termos incondicionais e inegociáveis, frente às possibilidades de estruturação diversificada do currículo.

Este entendimento se desvela como empobrecedor na medida em que caberia, em tese, ao nível médio da Educação Básica, tão somente uma formação de competência linguística e lógico-operativa num patamar estritamente mínimo. Porquanto os nomeie e os indique como os únicos componentes obrigatórios nos três anos, e embora não proíba a presença de outros em articulação com estas formações de competência, este dispositivo funciona como uma verdadeira diretriz de ação organizadora. Principalmente, levando-se em conta a histórica tendência de a educação brasileira ser estruturada em torno de obrigatoriedades legais a fim de se reduzir o aporte de recursos, entendido sempre ideologicamente, em correspondência com a feição atrofica do capital entre nós, como uma simples rubrica de “custos”.

A Filosofia perde potencialmente a validade de sua presença, uma vez que é declaradamente incluída na forma de estudo e prática e não mais como um conteúdo delineado em sua particularidade. Isso, não obstante se possa pensá-la em relação com as áreas que definem estruturalmente a BNCC. A lida com a reflexão filosófica – assim como as teorizações sociológicas e as práticas formativas peculiares às artes e à educação física – perde seu espaço curricular e passa a vigorar ao sabor das circunstâncias organizativas do Ensino Médio. Nesse sentido, pode ser pensada em termos de um estudo transversal, necessariamente sub-

sumido à definição da formação média, por exemplo, propedêutica ou profissionalizante, ou ainda em remissão aos demais conteúdos curriculares que permanecem obrigatórios, embora não mais em toda extensão temporal da formação média. Por fim, pode vir a ser simplesmente extirpado do currículo efetivado, constando formalmente como referência, sem que efetivamente sua presença se dê no rol da formação realizada.

A situação é grave porque não se indica uma possibilidade, por exemplo, de a Filosofia ser uma mediação formativa integradora da perspectiva transdisciplinar, o que já seria uma restrição, mas a sua mera figuração como *estudo e prática*. Ou seja, sem que se garanta ao menos alguma inserção integrada aos demais conteúdos programáticos. Trata-se de uma obrigatoriedade puramente formalizada, a qual o próprio modo de sua enunciação contém a semente de sua desobrigação real, seja pelo espírito restritivo do instrumento legal que pretende reformular o nível de ensino, seja em função dos aspectos operacionais, orçamentários e organizativos, cuja inércia histórica no contexto do capitalismo brasileiro sempre empuxou num sentido objetivamente empobrecedor da formação básica, em especial no âmbito da educação de financiamento público.

Com relação à BNCC, para o exame do lugar e escopo reconhecidos ao filosofar no Ensino Médio, propõe-se, aqui, um desdobramento do que esses poderiam ser perspectivados à luz de cada uma das seis competências específicas e das habilidades que as constituem. Neste sentido, pretende-se vislumbrar como o conhecimento filosófico pode ser proposto, segundo seu estatuto de componente curricular da grande área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA).

Conforme o texto da apresentação da BNCC, configuram-se dois conceitos fundantes:

O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao

foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados (Brasil, 2017, p. 11).

Desse modo, a BNCC coloca-se como instrumento fundamental para a garantia de “um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes” da Educação Básica, a fim de “assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez *competências gerais*, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2017, p. 8. Grifos no original). O Ensino Médio, conforme a BNCC, está organizado em quatro áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Em relação à área em que se situa a Filosofia – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas -, objetiva-se que as pessoas em formação venham a desenvolver a potência dialogal e integrativa entre sujeitos, grupos sociais e indivíduos de diversas origens culturais e nacionais. Nesse sentido, tem-se como uma das finalidades educativas o estímulo à sensibilização do outro em sua face humana real e particular. A educação é, igualmente, uma mediação essencial “para a aceitação da alteridade e a adoção de uma conduta ética em sociedade” (Brasil, 2017, p. 561). Essa tarefa da formação educacional será efetivada mediante a aquisição e potenciação de habilidades atinentes ao exercício conceitual e estético das experiências societárias, da construção de si como sujeito e da percepção integrativa do outro. Tais elementos da prática humana no mundo constituem assunto exatamente dos conhecimentos e saberes da área das CHSA. Desse modo, procedimentos típicos dos conhecimentos e práticas dessa área, como “operações de identificação, seleção, organização, comparação, análise, interpretação e compreensão de um dado objeto de conhecimento” (Brasil, 2017, p. 562) devem ser mediações de desenvolvimento de habilidades e construção de competências sociais, de modo que o sujeito seja capaz de perceber e compreender

como tal objeto “foi selecionado, organizado e conceituado por um determinado sujeito ou grupo social, inserido em um tempo, um lugar e uma circunstância específicos” (Idem).

No contexto da BNCC, o Ensino Médio é um momento da formação básica na qual os indivíduos devem aprofundar e ampliar o arrimo de conceitos e o exercício das formas de argumentação e de raciocínio e sua sistematização. É uma etapa formativa na qual a prática do pensar com rigor pode e deve ser estimulada, no sentido do desenvolvimento de competências para lidar com procedimentos analíticos e interpretativos. Para tanto, as experiências e vivências de jovens estudantes se apresentam como material e constituem o foco do seu aprendizado. Assim, a educação formal precisa estimular a apropriação significativa do instrumental operativo e conceitual do pensamento qualificado. A apropriação do cabedal de conhecimentos e práticas conceituais é considerado, consoante os pressupostos da BNCC, como a condição necessária, ainda que não suficiente, para a construção de uma leitura de realidade assentada na visão crítica e contextual de mundo. As construções da reflexão filosófica, nesse diapasão, são insumos exemplares que capacitariam o sujeito à produção de interpretações acerca das diferentes relações que ele tem com o mundo social e natural. A Filosofia pode ser entendida, nesse contexto, como um espaço teórico-prático que estimula e instiga o desenvolvimento das habilidades de discernimento crítico, seja de modo conceitual seja de forma estética, dos processos que determinam as diversas dimensões da prática social.

Tendo por pressuposto o acima delineado, oferece-se ao leitor, a seguir, um conjunto de comentários que relacionam o conhecimento filosófico a cada uma das competências definidas na BNCC. Não são apresentados como uma espécie de “estado da arte”, mas constituem somente fruto do exercício de uma primeira elaboração propositiva em diálogo crítico com o disposto na BNCC. De todo modo, considera-se que este exercício reflexivo representa uma tarefa inerente à docência que se pretenda mais que simples operacionalização de diretrizes fixa-

das de modo puramente heterônomo. Assim, a BNCC deve ser encarada ela mesma como um material destinado ao exame crítico-conceitual da docência filosófica, a fim de que possam ser atualizadas as virtualidades positivas e, ao menos, mitigados os aspectos mais restritivos e empobrecedores do marco regulatório.

A seguir são discutidas, de modo sumário, as seis competências enunciadas na BNCC relativas ao conhecimento filosófico, em correspondência com os pressupostos conceituais que arrimam este livro.

- Competência 1

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.

A competência 1 se relaciona aos diferentes elementos da prática societária, bem como ao modo como estes se articulam nos distintos níveis de complexidade. Desse modo, a mobilização dos aparatos e das situações educativos tem por alvo o desenvolvimento de capacidades que permitam ao estudante uma compreensão qualificada da processualidade histórico-social, a partir da apropriação significativa, feita pelo sujeito, do arsenal conceitual e metodológico elaborado e em elaboração pela reflexão filosófica ocidental.

A Filosofia estimula o desenvolvimento das habilidades relacionadas a esta competência na medida em que oferece critérios de diferenciação entre tipos de discurso sobre a realidade social. Possibilita, assim, por seu exercício, identificar os níveis de pertinência de cada um. Permite, portanto, examinar os conteúdos da vida humana, buscando a elabo-

ração de conhecimento fundamentado, facultando ao estudante distinguir e interpretar conceitos. Além disso, incita também a investigação, propiciando o exame de pertinências e validades de enunciados e atitudes, o que permite o exame racional dos conteúdos da vida humana.

- Competência 2

Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.

Essa competência tem por centro organizador o objetivo de formar a subjetividade do estudante como um agente social capaz de perceber, tematizar, discutir e se posicionar ante os diversos desafios e situações a partir da compreensão qualificada dos processos societários objetivos que constituíram e constituem o espaço de relações das variadas e diferentes formações culturais e nacionais. Nesse sentido, essa subjetividade tem de ser capacitada a entender e apreender o jogo das determinantes históricas da ocupação espacial por uma dada comunidade, tanto naquilo que se apresenta como traços comuns a outras, quanto, e principalmente, com referência a elementos e relações sociais que constituem a peculiaridade da sociedade em questão.

Compreendida a partir da reflexão filosófica, as habilidades que constituem essa competência dizem respeito à apreensão e explicitação das relações sociais ampliadas pelo intercâmbio, como criação de redes de interdependência complexa entre as populações – culturalmente ou não assemelhadas – e a diversidade da produção material de cada uma delas. Ademais, remetem necessariamente a desenvolver no estudante a sensibilidade intelectual para apreender, compreender e explicitar as principais implicações trazidas para a vida social em geral, e cada um dos conjuntos de relações particulares, pelo incremento recente dos processos tecnológicos que envolvem a mobilização extensiva, inten-

siva e progressiva de maciços insumos, tanto naturais quanto populacionais, assim como tende a engendrar uma rede de interdependência internacional cada vez maior e mais complexificada.

- Competência 3

Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.

A competência aqui descrita diz respeito à formação do entendimento crítico dos sujeitos a respeito das relações complexas entre as sociedades humanas e a naturalidade. Relações social e historicamente determinadas pelas quais a existência humana é tornada possível na forma das populações e de suas atividades produtivas.

Nesse sentido, busca-se oportunizar elementos conceituais e práticos que promovam a apreensão do caráter complexo e diverso daquela relação, dentro da qual se constrói e se molda continuamente o meio ambiente humanizado. As condições reais, os desafios das atividades humanas, suas possibilidades e limites, são os assuntos temáticos que essa competência possui como objeto. O desenvolvimento da capacidade de entendimento do caráter diverso da atividade humana e suas virtualidades de desenvolvimento e transformação de rumos constituem o núcleo do interesse social dessa competência.

As habilidades a ela concernentes têm por parâmetro a formação do juízo crítico frente aos costumes pressupostos e implicados na relação social dos seres humanos com as diversas componentes de seu ambiente e do modo como esses são consumidos, tanto no sentido do consumo direto quanto naquele do consumo produtivo. Estimular

uma sensibilidade para os efeitos das escolhas operadas no nível do cotidiano dos sujeitos, das suas práticas e formas de atendimento de demandas, é a finalidade do exercício de práticas instrucionais.

- Competência 4

Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.

A competência diz respeito à compreensão da rede de complexas relações que determina a forma da atividade produtiva na modernidade capitalista, nos diversos espaços nacionais e culturais nos quais se tornou o modo preponderante de produzir a vida como riqueza privada. Tal compreensão crítica se dirige tanto aos aspectos mais gerais e comuns às diversas sociedades, como àqueles mais particulares e próximos do nível mais palpável da realidade social contemporânea. Essa competência se realizaria pelo entendimento da totalidade, abrangendo sejam as delimitações societárias sejam aquelas de caráter técnico-operativo que se desenvolvem sob o comando da forma capital.

Nesse sentido, as habilidades referentes à competência 4 têm por objeto a diversidade de relações e determinações sociais que delimitam a sociedade capitalista contemporânea em sua complexa divisão em classes, bem como a relação dessas com os insumos objetivos da atividade produtiva. Para tanto, o remetimento ao desenvolvimento histórico se faz obrigatório na medida em que permite uma compreensão aberta ao processo social decorrendo no tempo e em suas transformações.

Desse desenvolvimento se desdobra a compreensão de como as delimitações sociais vigoram empiricamente e expressam uma determinada componente contraditória dos processos de produção da riqueza capitalista, a qual tende necessariamente, por sua lógica, a cristalizar assimetrias de controle da atividade produtiva. Tais assimetrias, por sua

vez, exprimem-se em termos de desigualdade relativa crescente entre as classes e subdivisões de classes sociais.

A reflexão filosófica possibilita, assim, o desvelamento do caráter social e histórico, não natural, das determinações que estão pressupostas à vigência das relações sociais que desembocam nas assimetrias e opressões sociais.

- **Competência 5**

Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

A competência em tela se relaciona ao papel que a reflexão filosófica pode desempenhar na formação do sujeito como participante ativo e responsável na sociabilidade. Mais que subsídio de natureza teórico-conceitual, a atividade crítica do filosofar estimula o posicionamento baseado na compreensão aprofundada e abrangente acerca dos pressupostos de valores, normas, ideias, formas de comportamento e proposições. Nesse sentido, incentivando o exercício do pensamento sobre a complexidade da realidade social, a Filosofia possibilita a conscientização que arrima uma visão acerca dos elementos de caráter sócio-histórico e das formas de articulação desses na totalidade, permitindo a identificação dos conteúdos e interesses latentes e velados que se enlaçam e vigoram nos discursos que antagonizam com os direitos humanos.

Em consonância com a reflexão filosófica, as habilidades nas quais se realiza esta competência vinculam-se à identificação das pressuposições e implicações presentes nos diferentes posicionamentos acerca do problema da escolha e dos valores nela mobilizados. Assim, é uma habilidade que uma vez desenvolvida torna o sujeito potencialmente capaz de perceber a amplitude e variedade de posições valorativas, distinguindo, então, a atitude ética da mera aderência a moralidades dominantes.

Desse modo, trata-se de desenvolver no estudante aptidão e disponibilidade para compreender criticamente a relação entre valores e práticas, percebendo a realidade social como um conjunto complexo de relações – assimétricas, diversificadas e abertas – das quais se originam determinações que delimitam as condições de possibilidade de ação e vida dos sujeitos. Por conseguinte, poderiam ser superadas formas de apreensão e entendimento cristalizadas acerca das diferenças e desigualdades, incentivando uma aproximação compreensiva das situações e conflitos.

- Competência 6

Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Essa competência pretende ser a síntese, em termos conceituais, dos elementos teóricos que possibilitam a demarcação de fronteiras entre determinadas posições político-ideológicas, bem como a classificação de certos fenômenos históricos a partir de categorias que permitam a identificação de aspectos determinantes que indicariam a vigência dessa ou daquela forma de prática política. Não no sentido meramente intelectual, mas como um subsídio importante para tornar o sujeito capaz de se posicionar frente e dentro do contexto dos antagonismos e conflitos sociais, partindo de uma reflexão crítica e criteriosa.

O conhecimento filosófico pode ser mobilizado em articulação às habilidades que a compõem na medida em que essas remetam ao domínio teórico-conceitual dos referenciais históricos que permitem compreender, de maneira mais aprofundada e abrangente, a situação de determinados contingentes da população em especial situação de vulnerabilidade, os quais requerem, portanto, medidas de acompa-

nhamento de caráter específico e compensatório em função da forma opressiva com que se deu sua inserção na construção da dinâmica capitalista brasileira. Dessa maneira, o estudante se tornaria capaz de apreender que não se trataria de “vitimismo” ou de “paternalismo”, mas sim da construção de vias de equidade, de compensação das condições assimétricas e desiguais de participação na sociedade atual.

Esse entendimento qualificado tem por meta a capacitação do estudante para uma abordagem crítica das formas de comportamento, tanto cotidianas quanto institucionais, frente à opressão contra determinados grupos étnicos ou sociais, descendentes de populações inseridas no contexto do capitalismo brasileiro e latino-americano sob a forma da superexploração e marginalização.

Visa-se, por esta via, tornar o sujeito sensível a esses aspectos determinantes para que possa atuar no sentido da construção de uma sociabilidade menos atravessada por assimetrias e formas de violência social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a base*. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016: Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral*. Disponível: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 30 set. 2020.

7

ENSINAR FILOSOFIA PARA ENSINAR A FILOSOFAR

Sinopse

No sétimo capítulo do livro toma-se para exame a querela inaugurada pela assertiva kantiana de que *não se é possível ensinar Filosofia, mas tão somente a filosofar*. Tendo como objetivo discutir a pertinência mesma da questão, calcada que é numa contraposição abstrata entre pensar e pensamento, a argumentação se dirige no sentido de recolocar em bases diferentes, não dicotômicas, as relações entre produto e produção intelectuais, chamando a atenção para o quanto esse reposicionamento é importante para o trabalho pedagógico em Filosofia. Afinal, o que é pensar por conta própria? Qual pode ser o ponto de partida de aula de Filosofia no Ensino Médio? É possível prescindir do remetimento ao pensamento “dos outros” na construção de nosso próprio pensar?

Neste sétimo capítulo, cuja temática se relaciona intimamente àquela explicitada em termos mais gerais no capítulo, pretende-se discutir um conjunto de questões concernentes à aula de Filosofia e seu objeto. O problema que anteriormente apareceu numa forma mais abstrata como a interação entre pensamento e atitude, bem como entre o conteúdo da tradição e o pensamento individual a cada momento, comparecerá aqui de um modo mais palpável. Os contornos da ação concreta do professor de Filosofia na sala de aula e nas atividades que nesta transcorrem surgirão no curso da análise da relação *ensino-aprendizagem de Filosofia* em sua especificidade.

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 já de há muito um extenso patrimônio textual, construindo 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, o conteúdo da tradição 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 dificuldades: 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).

Em outros termos, a autora aponta como uma das questões mais importantes a da *dupla transposição* necessária, a ser realizada pelo professor, para tornar o conteúdo filosófico apreensível e compreensível pelo estudante do Ensino Médio. A primeira, diz respeito ao caráter particular da linguagem e da estrutura do escrito filosófico. Esse 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, ponto aqui remete 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 como “materialista” no mundo do dia-a-dia. 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 assim 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, frente às pressões contemporâneas de velocidade de resposta e de eficiência operacional imediata, resulta num crescente dis-

tanciamento 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, o rebaixamento do estudo da Filosofia na lista de prioridades. Resulta disso, ou bem uma recusa decidida, ou bem a conduta de “resolver” rapidamente as discussões e atividades propostas para poder dedicar-se a “assuntos mais 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 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”. (Albinati, 2010, p. 74).

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. Percebe-se, conquanto ainda de maneira um tanto fenomenológica, como característica mais proeminente nas gerações mais jovens um apego cada vez maior a valores e conceitos apreendidos anterior e exteriormente ao ambiente escolar. O que não é 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.

O efeito potencialmente doloroso da reflexão sobre os valores mais ou menos sedimentados pode desempenhar um fator que vem a somar-se àquele do *gap* conceitual e vocabular. Nesse diapasão, a pressão de produtividade, a velocidade das mudanças, uma atitude de reserva frente às ciências e à teoria em geral difundida no senso comum e o apego à “minha opinião” se articulam num todo de comportamento social que tende a afastar a reflexão. Nesse sentido, a Filosofia, com “[...] a sua atitude reflexiva se apresenta, no entanto, diametralmente oposta ao familiar, arranca o homem comum do seu ‘conforto’ frente ao mundo já dado [...]”. (Albinati, 2010, p.67). Essa retirada provável do indivíduo de sua zona de conforto produz uma sensação de “arrancamento” (Cf. Albinati, *idem*), como destacado pela autora, é inerente ao filosofar e corresponde à posição do *homem desamparado* indicado por Marx, como consequência existencial da crítica. Frequentemente, a concatenação subjetiva dos vetores sociais mais acima enumerados, como um sentir e perceber individuais, igualmente pode exprimir-se como uma dada *impaciência* defronte a um discurso que não oferece “soluções” aos problemas enfrentados, mas, ao contrário, este transforma em *problema* as antigas certezas.

A reação dos sujeitos costumeiramente resvala, ou para desqualificação da própria reflexão, como “coisa de filósofo”, ou de quem nada tem para fazer, e, às vezes também, para o rebaixamento do conhecimento na medida em que este não diga “o que” e o “como” fazer, não resulte numa técnica qualquer. Obviamente, diversamente do que se observa em outras formas de discurso, especialmente as tradições, o modo teórico-racional de inquirir a realidade não teve (e não tem) como produzir respostas fáceis ou mesmo definitivas. Verdaderamente, 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 como desejam

alguns críticos, mais ou menos talentosos, da reflexão filosófica em 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 evidenciação não tem por consequência um descarte do discurso teórico, mas a imposição da compreensão de sua natureza e limites. Assim,

[...] a impossibilidade de dizer tudo não significa a impossibilidade de dizer um pouco, de compreender um pouco, de ser razoável na aproximação da realidade que, a despeito da incompletude de todo conhecimento, se quer transformar (Albinati, 2010, p. 75).

Dadas às determinações acima enumeradas e sumariamente discutidas, a empreitada na qual se mete todo docente de Filosofia 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. Por outro lado, certos grupos, tendências e autores, não obstante defendendo o espaço curricular da Filosofia como disciplina escolar, propugnaram 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.

Apoiando-se em certa interpretação da assertiva kantiana de que *não se é possível ensinar Filosofia, mas tão somente a filosofar*, foi se proposto 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 em converter-se a aula numa forma plenária – ou da turma dividida em grupos – onde problemas e temas seriam “debatidos” sem o remetimento compulsório aos “pensamentos de outrem”. A Filosofia seria então “um convite ao pensar por conta própria”. As inconsistências e aporias que são inerentes e estão implicadas nesse tipo de propositura de “pensar livre” foram levantadas e examinadas em momentos anteriores. O quanto pode ser abstrato e sem pertinência a antitética dicotomia pretendida entre conhecimento historicamente produzido e reflexão individual foi outro aspecto igualmente indicado. O que cabe agora é 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 se a refere, normalmente a asserção kantiana acerca da impossibilidade de se *ensinar Filosofia* em alguns casos é apresentada 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* (*Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbenjahre 1765-66*) Kant discorre explanatoriamente acerca de 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 relacionada e forçosamente remetida.

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 definiria ulteriormente pela *crítica*. Distante uma década e meia da aparição da primeira das três críticas, o discurso do *Anúncio* expressa, a seu modo e nas circunstâncias 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 quer ser educar, é possível identificar a existência de arrimos conceituais que sustentam e dão vertebralidade conceitual à explanação acerca da proposta de curso.

Nesse sentido, 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* 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, 1996, p. 67).

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 mo-

mento específico de sua elaboração. O qual indica, não obstante as mutações que 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 *sintético* como aquele das matemáticas, mas *analítico* (Kant, 1996, p. 71).

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 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* 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, 1996, p. 70). Por conseguinte, a Filosofia não conhecer, ao menos ainda, a sua constituição como ciência propriamente dita, nem, portan-

to, 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, 1996, p. 68).

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, 1996, p. 69). 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 profes-

sor 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, 1996, p. 68).

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 pedagógicos¹, os quais no fim das contas podem não ter feito mais que polir 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

¹ Tem-se em mente aqui, as proposituras, sobretudo as de inspiração anglo-saxã, que na década de 1990 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.

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 se 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 ganhador, porque é contrário a sua qualidade essencial o conformar-se à opinião da demanda e à lei da moda” (Kant, 1996, p. 70). Se Kant pudesse 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!

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, 1996, p. 68-69). 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, 1996, p. 68). 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 posse (Kant, 1996, p. 70).

Kant explicitamente delimita este método como zetético ou metodologia assentada na pesquisa (Cf. Kant, 1996, 69-70). Advindo do termo grego ζῆτεν (*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 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 num 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. 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, porquanto se compreenda e se possede o pensar de outrem, ir construindo seu pensar próprio, estruturando-o, ordenando-o, tendo como referência a elaboração discursiva que se estuda. A finalidade da presença curricular da Filosofia no Ensino Médio não é, obviamente, a produção de pequenos filósofos, nem 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 pergunta na medida em que este nos interpela e 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 de 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 mobilizados operacionalmente com o fito de realizar esse *telos*. Em capítulos posteriores, na parte III do presente livro, serão discutidas as mediações práticas diretas da aula de Filosofia e de seu conteúdo. 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 será examinada. 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.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBINATI, A.S. *O ensino de Filosofia em diálogo com a arte*, In Sapere Audi volume 1, n. 1. Belo Horizonte, PUC-MG, 2010.

KANT, E. *Annonce du Programme des Leçons Durant le Semestre d'Hiver 1765-1766*, In Recherche sur l'Évidence des Principes de Théologie Naturelle et de la Morale/Annonce du Programme des Leçons Durant le Semestre d'Hiver 1765-1766. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1966.

8

O TEXTO E OS TEXTOS

Sinopse

O capítulo toma como ponto de partida o diagnóstico feito pelo filósofo brasileiro Ricardo Terra, segundo o qual, se dissemina no ambiente escolar um padrão de prática pedagógica em Filosofia que propõe a preterição do trabalho com o texto propriamente filosófico em benefício de estratégias arrimadas na referência ao “mundo vivido” ou nas “opiniões” do aluno. Iniciando pela senda crítica assim principiada, a discussão passa a centrar-se no tema do material didático-instrucional em Filosofia. Nesse sentido, a argumentação levanta os principais problemas enfrentados pelo profissional que leciona a disciplina quando da eleição dos meios de abordagem do conteúdo e dos suportes pedagógicos à discussão filosófica no Ensino Médio. A questão do livro didático é, evidentemente, uma das mais importantes. No capítulo se discutem as características mais relevantes, bem como os limites desse tipo de bibliografia no cenário editorial brasileiro. Não se pretende discorrer, bem entendido, sobre cada uma das obras disponíveis, o que seria inexequível, mas tão somente sumariar os aspectos gerais – meritórios ou problemáticos – que atravessam como ponto em comum as diversas opções de material didático editado, com o fito de subsidiar o professor com elementos críticos para a escolha ou não desse tipo de mediação instrucional. Por fim, o exame tem também como alvo as relações que podem ser estabelecidas entre o texto filosófico estrito senso e os demais registros textuais presentes na realidade social, como o jornalístico, o caricatural, a crônica etc., e que se apresentem como formas de enriquecer e diversificar os procedimentos pedagógicos, no sentido de aproximar a Filosofia do contexto de vida do estudante do Ensino Médio.

No presente esforço de determinação, explicitação e discussão de possibilidades de inserção do conhecimento filosófico no Ensino Médio, importa também refletir, ainda que sumariamente, acerca da própria formação contemporânea do docente. Para este fim, servir-se-á aqui de um resumo de uma intervenção procedida pelo Professor Ricardo Terra, publicado no Livro de Atas do XIII Encontro Nacional de Pós-Graduação em Filosofia, realizado em 2006. Neste escrito, Terra produz um desalentador diagnóstico da situação em que se encontra a abordagem do texto filosófico no interior de grades curriculares dos cursos de graduação em Filosofia:

Parece que os instrumentos pedagógicos e as pesquisas historiográficas baseadas na análise de texto já não são mais suficientes para formar um intelectual que tenha condições de contribuir, junto com intelectuais de outras áreas, no diagnóstico de nosso presente (Terra, 2006, p. 316).

A evidenciação é tanto mais preocupante quando se considera o enfrentamento do problema mesmo de trabalho com a tradição com alunos adolescentes. Afinal, no momento em que a formação de leitura daquele que deve conduzir o processo demonstra sua insuficiência no tocante à articulação entre o conhecimento filosófico e os demais tipos de discurso, observa-se que o processo de formação no Ensino Médio perde uma de suas condições acadêmicas básicas.

Ricardo Terra situa a emergência desse problema num decorrer de modificações verificadas na estruturação do ensino de graduação em Filosofia, as quais apresentam também consequências, e pressuposições, de monta para a pesquisa na área da reflexão teórica. Uma série de alterações ocorridas tanto no nível curricular quanto pedagógico que causaram um deslocamento do centro de gravidade na formação filosófica: do discurso produzido na história da Filosofia, e consubstanciado num conjunto de autores da tradição (remota ou recente) para a elaboração de um pensamento contemporâneo que se pretende autorreferenciado. Nesse sentido, haveria nos departamentos de Filosofia

um comportamento acadêmico predominante, pelo qual, professores e comentadores “Fazem uma mistura sincrética de filosofias diversas com elementos das artes e das ciências sem nenhum rigor” (Terra, 2006, p. 314). Miscelânea discursiva que se impõe não somente em função de um vício ou moda universitária, nem mesmo por um desejo de inovação educativa, mas em resposta a determinadas pressões sociais e econômicas advindas das particularidades do desenvolvimento societário brasileiro dos últimos 15 anos. Evidentemente, a natureza incompleta do processo de constituição do capital entre nós, com seus vieses e matizes específicos, igualmente se articula com uma integração subordinada do ponto de vista espiritual, que realiza a seu modo e limites uma subsunção à produção científico-filosófica externa. O que redundaria num impulso difuso – confuso e/ou oportunista – de alçar a figura do filósofo ao espaço midiático. Não é outro senão este o sentido que flagra Ricardo Terra ao referir criticamente o desenvolvimento de uma cultura jornalística nos departamentos de Filosofia. Não se trata mais da ida da reflexão teórica à arena pública pelos jornais por meio da pena do filósofo, como se verificou, em momentos e com sentidos distintos, nas intervenções de Kant, Hegel ou Marx, fixando-se numa tradição de tentar se refletir com rigor o cotidiano. Ao contrário, acaba-se de certo modo se apequenando a reflexão para que ela responda às demandas afetivas e imediatas do público leitor, para que a Filosofia caiba como um grileiro na seara alheia. O barateamento das próprias referências conceituais, postas como meramente discursivas, se dá por uma dupla via. De um lado, a apresentação do filósofo *fashion*, dotado de uma imagem “atualizada” e cortês, cultivando publicamente as mesmas futilidades e perplexidades tolas do “seu público”, de outro, pela armação de uma formulação na qual se apresenta uma falsa identificação entre a postura filosófica e aquela do “homem comum”. Assim, *exempli gratia*, o filósofo frente à irracionalidade do discurso da punição extrema como remédio à violência, da defesa irracional da pena de morte como panaceia, abdicando da crítica, se junta ao “sentimento” da população e passa a fazer coro com o murmúrio das pedras que rolam pelo desfila-

deiro¹. Ao ceder em seu ofício específico do pensar referenciado, o formador filosófico universitário termina substituir sua produção específica, o que dele socialmente se espera, por uma apresentação meramente agradável ou sedutora. Nesse sentido,

Com a pressão para se pensar a contemporaneidade e sem a ajuda da perspectiva interdisciplinar com as ciências e artes para estabelecer padrões teóricos consistentes, surgem trabalhos que vão contra o pretensão interdito do filosofar que existiria nos bons Departamentos e, sem a ajuda da análise rigorosa de texto, chegam a resultados perturbadores (Terra, 2006, p. 314).

Situação esta que é bastante diversa do que ocorria dantes, ainda que pese a falta de penetração social da filosofia, onde pedagógica e academicamente, “como cada filósofo era analisado por ele mesmo, seguindo sua própria lógica, os cursos não defendiam uma Filosofia específica” (Terra, 2006, p. 313). Com respeito ao último problema, é importante mencionar o quanto as várias “leituras” que se fazem da tradição acabam sendo moduladas por referenciais exógenos a cada um dos textos/autores objeto de exame ou de exposição. Em certa medida, as posições hermenêuticas fundadas nas proposituras de Nietzsche-Heidegger acabam por se sobrepor quase completamente à letra e ao espírito dos demais pensadores. Tem-se assim o risco iminente de se construir histórias da Filosofia versão *Sein und Zie* em lugar de um estudo aprofundado de autores e das determinações sócio-históricas sob as quais estes elaboraram suas formulações e questões. A tal ponto que, hoje, pode-se mesmo dizer que há uma preponderância acadêmico-discursiva da analítica *existenciária* do *Dasein* nos modos pelos quais se pesquisa e se ensina Filosofia.

¹ Veja-se em especial o modo impertinente como o Prof. Renato Janine Ribeiro, pesquisador e autor de obras de reconhecido valor acadêmico, veio a público manifestar-se através de artigo publicado no jornal *Folha de S.Paulo*, em 18/02/2007, a respeito do bárbaro assassinato de uma criança arrastada do lado de fora do carro, que dois assaltantes haviam roubado de sua mãe. “Razão e Sensibilidade”, In: *Folha de S.Paulo*. Caderno Mais. São Paulo: Folha da Tarde, 2007. Disponível em: www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u68751.shtml. Acesso em: 3 jun. 2020.

O curso problemático da maré montante não apenas afeta o âmbito circunscrito e restrito do ofício acadêmico e da formação intelectual, mas se articula, segundo o autor, com tendências extremamente deletérias no que respeita à vida social. Desse modo,

Outra resposta à pressão das questões contemporâneas é uma forma de negação da filosofia que é também uma negação da política. Como a revolução saiu do horizonte, resta um marxismo chorão que fica lamentando os estragos do fetichismo sem se preocupar em propor qualquer tipo de ação emancipadora, servindo de consolo hiper crítico à inação. Nesse quadro, evidentemente, a filosofia e a política tornam-se irrelevantes (Terra, 2006, p. 315).

O abandono deliberado ou depressivo das perspectivas de transformação social, resultado igualmente das séries de dramas patéticos e terríveis nos quais soçobraram transições revolucionárias no século XX, é uma das pressuposições objetivas do *status que* da formação filosófica na atualidade. O que não causa surpresa dado o fato de que ao filosofar cabe ao fim e ao cabo o entendimento, a enunciação teórica e a propositura mesma de um *de onde para onde* dos homens. Na medida em que o mandato social de mudança radical de rumos inexistia no horizonte de eventos no médio prazo, resume-se o pensar à autocomplacência discursiva das mazelas ou a um elegante queixume frente à inautenticidade. A prospectiva de rumos – e das dificuldades neles implicadas – se substitui então pelo *consolo hiper crítico* referido. O qual em muito se assemelha à *Crítica* neo-hegeliana, teoricamente denunciada por Marx e Engels em *A Ideologia Alemã*. No reino da “*crítica, crítica*”, a compreensão conceitual da realidade era trocada pela mera recusa verborrágica de ideias de mundo e a revolução social pela pura revolta de um sujeito ensimesmado. Os pensadores que por isso foram ironicamente alcunhados de *carneiros em pele de lobo*. No caso atual ocorre a abdicação mesma do uso do disfarce, fica-se no festim irracionalista de uma consciência dominada pelo atual, temperada com certa pitada de um simulacro de objeção radical. A negatividade autofá-

gica de algumas figuras e formulações filosóficas atinge o senso comum como imagem veraz da reflexão e transforma o discurso numa elegância esvaziada de conteúdo e plena de exotismo no jargão. Nessa medida, emerge uma

[...] proposta pedagógica concreta, surgida nesse campo, que privilegia a retórica em detrimento da lógica, transformando passagens conceituais em passagens verbais. Trata-se da proposta de criação de um curso de humanidades (Terra, 2006, p. 315).

O que resulta num abandono da cena social ou no aparecimento desta como um ator cuja *mise en scene* se reduz a deslocar-se com leveza e irresponsabilidade, porquanto não pretenda dizer do que não pode falar.

Ao lado disso, como aparente contraponto da situação, mas que mais e mais se revela sua contrafação complementar tem-se o fenômeno da especialização filosófica. Processo de qualificação em pesquisa no qual “Formam-se especialistas em um autor ou na obra de um autor” (Terra, 2006, p. 315). Uma reação puramente acadêmica que não resolve, apenas aprofunda a questão chave, na medida em que apenas transforma ainda o pensar em ofício. A operacionalização da leitura se converte em isolamento de uma fração da tradição do seu essencial, o conjunto ao qual se localiza em, e se contrapõe, uma dada perspectiva. Tomado como discurso em separado, objeto sem contorno, interlocução solitária, solilóquio sem alvo, correntes, pensadores ou obras assumem a figura de um objeto meramente abstrato, de um recorte sem página a ser referida, texto sem contexto. O que não é fenômeno exclusivamente filosófico: “Com o processo de especialização crescente nas ciências humanas há também uma especialização fortíssima nos próprios trabalhos realizados nos Departamentos de Filosofia” (Terra, 2006, p. 315). O que desencaminha a reflexão e a pode transformar em mero jogo intelectual ou um terreno a ser dividido em feudos e protetorados pretensamente autossuficientes. À dificuldade de se navegar no oceano

se responde meramente com a canalização das águas e a transmutação daquele em um conjunto de pequeninas lagoas. Daí “[...] a formação de idiotas especializados” (Terra, 2006, p. 315). Nesse diapasão arremata com certo desconsolo acerca da gravidade do dilema: “de um lado, a tagarelice sobre a contemporaneidade ou o consolo hipercrítico à inação; de outro, especialização idiotizante” (Terra, 2006, p. 315).

É exatamente no interior deste contexto acadêmico altamente complicado é que se dá hoje a consolidação da inserção da Filosofia como disciplina formal no Ensino Médio. A normatização dessa presença na vida escolar só há muito pouco tempo se deu por meio da lei 11.684 de 2 de junho de 2008, a qual modificou os termos da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Esse dispositivo jurídico estabelece sem mais o caráter pedagógico-institucional da Filosofia (assim como da sociologia) como disciplina obrigatória em todas as séries do Ensino Médio. O que liquidou de vez com o debate, até certo ponto, protelatório em torno da forma como a inserção se daria. Até aquele momento vicejavam aqui e acolá discussões voltadas ao estatuto curricular do conhecimento filosófico na escola brasileira. Transversalidade? Complementaridade? Ou a forma mais comum da disciplina? Se de uma parte, assinalava-se a possibilidade de uma articulação transdisciplinar, de outra, trazia embutida, deliberadamente ou não, uma objeção virtual quanto à abordagem da Filosofia como um conjunto de conhecimentos. Ainda que pela lei, a Filosofia passa afinal a configurar-se como uma disciplina escolar como as demais, gozando de atribuições e respondendo um conjunto de demandas definidas, inclusive de natureza prática. Sendo uma das mais importantes a referente ao conteúdo e a sua expressão como material didático-instrucional.

Consagrado como modo dominante, quase auto-evidente, nos níveis do ensino básico em praticamente todas as matérias de estudo, a utilização do livro didático aparentemente poderia também solucionar esse encaminhamento. No entanto, diferentemente do que ocorre com as demais áreas do conhecimento teórico, nas quais, de um modo ou

outro, historicamente conheceram um assento curricular definido, com fórmulas mais ou menos didáticas estabelecidas, no caso da Filosofia, tal temática ainda é uma verdadeira *disputatio*. A começar pela seleção do que apresentar – temas ou a história – bem como do modo – utilizando-se o texto filosófico ou apenas comentários ou abordagens do autor. De certa forma, as opções de livros didáticos, cuja oferta cresceu em número e variedade, espelham essa oscilação. Em alguns casos, tenta-se ofertar o acesso aos textos – sob a forma de extratos – com comentários breves ou contextuais. Em outros tantos, busca-se abarcar determinados territórios epistêmicos ou disciplinares, servindo-se para isso de uma organização temática, na qual o conteúdo da tradição apresenta-se distribuído por certos temas ou problemas. Algumas publicações se dirigem à discussão das diferentes correntes nas quais estaria dividida a seara filosófica. Um dos méritos dessas tentativas, principalmente das primeiras (ocorridas em fins dos anos 1980 e durante a década de 1990), é o fato de tentar-se estabelecer uma dada organização dos problemas, bem como aliar uma configuração ainda “clássica” com problemas da atualidade. Afora isso, há em quase todos os casos a apresentação da reflexão do próprio filósofo.

No entanto, como tendência geral, observou-se na primeira década deste século uma inflexão no sentido do abandono da compilação de escritos de autores filosóficos como conteúdo desse tipo de publicação, dos quais se tem, na melhor das hipóteses apenas referências. Sob as escusas de tornar a linguagem e a ordenação mais correspondente ao público do Ensino Médio, optou-se não somente pela eliminação do texto da tradição, mas também de grande parte de um remetimento propriamente conceitual. Impera mesmo em certos momentos a tentativa a “traduzir” ou verter num linguajar semitribal ou de guetos, noções ou formulações que exigem para sua correta compreensão e apropriação como referencial subjetivo certo cuidado com as palavras. Além disso, observa-se uma aproximação demasiada de formas discursivas e comportamentos mentais típicos do senso comum, como que objetivando uma “simplificação” de um modo de elaboração cuja meta é

exatamente demonstrar a natureza complexa da realidade. Obviamente que um dos desafios centrais a serem enfrentados reside exatamente na exigência de conformar o filosofar, inclusive os elementos estruturais próprios ao seu discurso, numa apresentação acessível aos alunos do Ensino Médio. Nesse contexto, adequar significa, no limite da pertinência e da correção conceituais, trazer ao nível de entendimento do sujeito em formação, não menos que isso, a rede de significados e as problemáticas nela implicadas. É importante ressaltar que, num equilíbrio sempre difícil, devem ser buscados meios de operacionalizar a assimilação, intelectção e apropriação da reflexão, com o conseqüente exercício de pensamento crítico e cuidadoso. O que não redunde, não obstante, num rebaixamento de exigências ou na simples facilitação verbal. Em geral, se observa o pendor pela construção de mediações discursivas cujas curvas são atraentes, mas que distorcem o sentido preciso das questões. Conquanto clareza e precisão não sejam por si determinantes na veracidade de um argumento, não o são por isso elementos dispensáveis. Todo verbalismo deve ser então evitado, seja no sentido de um academicismo descabido no Ensino Médio, mas seja igualmente naquele dos modismos e formas popularescas.

O ponto principal da questão se situa na possibilidade de confluência, ou não, do discurso da tradição com outras modalidades de produção cultural. Nesse âmbito, o que é necessário estabelecer ou descobrir é uma forma didática própria ao conhecimento filosófico, não por uma mera analogia com as outras disciplinas escolares, mas tendo em vista o caráter da Filosofia. É neste contexto de definições que pode ser pensada uma relação pertinente e profícua do discurso filosófico com as várias formas de expressão artísticas. Esta articulação surgiria como opção às soluções nitidamente mal encaminhadas das propostas de livros didáticos para o ensino de Filosofia no nível médio.

Este encaminhamento se propõe inclusive pelo exame da proximidade que, em certa medida, existe entre os dois âmbitos de conhecimento sobre o mundo. Não obstante preservem cada qual sua dimensão

específica, o filosofar como construção argumentativa de cunho teórico universal e categorial, e o artístico como forma expressiva que se dirige à *æsthesis* (sensibilidade) individual. O que se vislumbra é a instauração da racionalidade num movimento em que confluam entendimento e sensibilidade. Rumo de confluência que se põe na medida mesma em que a arte partilhe com a reflexão certas determinações em comum. Porquanto o filosofar se destine a encontrar caminhos, a subsidiar o agir por meio da mediação racional na descoberta de possibilidades,

[...] nesse aspecto, ela [a expressão artística, em suas variadas modalidades] guarda um parentesco com a filosofia porque também esta, a partir de um outro instrumental, conceitual, analítico, olha para o existente, não para constata-lo somente, mas para julgá-lo e para descobrir, em meio à necessidade, a possibilidade de um ser outro (Albinati, 2010, p. 70).

A identificação não propriamente do ser, mas do *poder-ser* é este elemento da reconfiguração artística que possibilita a sua comunicação com a reflexão teórica. Uma característica que afasta ambas da esfera da praticidade imediata, ainda que não necessariamente as oponha ao mundo cotidiano e às demandas do vivido. O vivido é então retomado num nível diferente daquele da imediaticidade. Reflexão e *æsthesis* intentam colocar como visível a dimensão virtual objetivamente dada, mas não diretamente perceptível, de horizontes prospectivos. O que aponta outro compartilhamento entre ambas, na medida em sejam “marcadas pelo signo da inutilidade. Escapando às exigências da eficácia e do imediatismo, Filosofia e arte guardam o lugar do humano” (Albinati, 2010, p. 70).

O fazer recurso às formas artísticas no ensino da reflexão filosófica pode ser realizado por meio da mobilização de diversos meios. Desde os aqueles mais próximos, pela forma, ao discursivo, como a literatura, a poesia e o teatro, aos mais performativamente distantes, como a música e as artes plásticas, oferecem possibilidades operativas pedagógicas. A posição de conexões e pontes depende, evidentemente, do grau de

formação cultural e do desenvolvimento da sensibilidade como um todo do professor. Nesse sentido, o exercício de si como sujeito estético é um aspecto que precisa ser levado em consideração pelo docente como item de sua qualificação continuada. Não apenas como estudo aprofundado da estética como campo da Filosofia, mas acima de tudo da arte enquanto terreno de experiência humana. Dentre todas as manifestações artísticas, a produção cinematográfica talvez seja a que ofereça mais potencialidade didática para o ensino de Filosofia. Isto sob a condição de não ser mobilizada como mero acessório, ilustração ou improviso de última hora, mas como um tipo específico de textualidade. O cinema como texto pode ser articulado com o texto filosófico em sentido estrito, em suas diversas dimensões de constituição e de significação. Películas contêm camadas a serem “lidas” como meios de exposição ou de evidenciação de conteúdos, questões e temáticas.

O cinema como narrativa dinâmica, como articulação de sentido por meio da encenação e dos elementos existentes nesta, ou não, se explicita como uma posição expressiva que recria o mundo como uma mundaneidade em segunda potência. Instaure-se assim um espaço simbólico, onde determinados aspectos do real ganham relevo como efetividade narrativa, não ao modo de um instantâneo, e sim como processualidade que desnuda o complexo de possibilidades e aporias dos destinos humanos. Como forma poética,

O cinema torna estranho o que nos é familiar, agindo, assim, de acordo com a advertência hegeliana: de que “o bem conhecido em geral, justamente por ser *bem* conhecido, não é *reconhecido*. É o modo mais habitual de enganar-se e de enganar os outros: pressupor no conhecimento algo como já conhecido e deixá-lo tal como está” (Hegel, 1992, p. 37) (Albinati, 2010, p. 71).

Este estranhamento do habitual é uma das características mais caras à reflexão filosófica, a posição das pressuposições do concreto imediatamente vivido que desvela a concatenação de elementos e relações que, apesar de insuspeita, delimita aquilo que é dado. O dado é reve-

lado como resultado de uma contínua elaboração objetiva de liames societários reais, os quais determinam os indivíduos, suas atividades e objetivações.

Conquanto se identifiquem e se reconheçam essas comunidades, no entanto, o próprio trabalho em que se lance mão da arte como mediação reflexiva precisa ser proposto e efetivado arrimado na assinalação e no respeito das diferenças específicas de ambas. A Filosofia, assim como seu ensino, não pode ser simplesmente recoberta pela arte, na medida em que esta última também tem suas limitações como discurso. A expressividade não basta por si mesma como construção de um dado entendimento qualificado. O academicismo não deve ser simplesmente substituído pelo esteticismo. A dimensão de verdade da teoria precisa ter preservado seu espaço prioritário, o compromisso com o verdadeiro na medida do possível continua no horizonte do filósofo como signo de sua fidelidade às coisas. A amizade à sabedoria tem como sua contrapartida também um amor respeitoso pela "coisa", seja esta prazerosa ou não, convidativa ou não, tocante ou não. A aula de Filosofia deve ser resguardada de tornar-se um mero cineclube. No contexto da discussão proposta no presente livro, a narrativa fílmica é uma mediação, entre outras, da reflexão e não o contrário. Daí ser tomada como figuração textual e não como manifestação cultural autossuficiente. Acentuando a diversidade, firma-se que:

[...] a filosofia é filosofia e a arte é arte. E o específico da filosofia começa onde a arte nos deixa. Não há outro recurso senão o de percorrer o caminho que ela nos ajuda a ver para encontrar, quem sabe, algo menor do que aquilo que a arte nos anuncia, um algo, contudo que nós podemos compreender, discutir, e, sobre o qual, edificar uma nova possibilidade de ser (Albinati, 2010, p. 75).

A respeito da utilização metódica do cinema como texto filosófico auxiliar mais será desdobrado em momentos ulteriores, por ora basta deixar assentado os parâmetros nas quais esta mobilização pode ter pertinência didático-pedagógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALBINATI, A.S. *O ensino de Filosofia em diálogo com a Arte*, In Sapere Audi volume 1, n°. 1. Belo Horizonte, PUC-MG, 2010, p. 66-76.

TERRA, R. *História da filosofia e formação filosófica*, In Plenárias da ANPOF 2006/2006. Salvador: Quarteto Editora, 2006, p. 313-316.

9

COMO FILOSOFAR EM SALA DE AULA

Sinopse

No último capítulo da discussão pedagógica em Filosofia é analisada a questão dos meios e suportes pedagógicos que podem ser mobilizados pelo professor no dia-a-dia da sala de aula. Num primeiro momento, se discute o conceito de *transmídia*, o qual, não obstante sua novidade, essa estratégia aponta para uma necessidade sempre presente na prática educativa, a de articular as diversas modalidades de meios de expressão e transmissão de conteúdo e sentido. Nesse particular, a categoria de *articulação* é o elemento conceitual central para o correto entendimento da questão. Não se trata apenas do uso das novas tecnologias surgidas na área do tratamento da informação na abordagem dos conteúdos escolares, mas, e principalmente, da percepção acurada e bem fundamentada das possibilidades de transformação daquelas em mediação da compreensão. Por isso, é importante evitar o comportamento corrente pendular de transmutar as mediações tecnológicas ora em centro do processo, ora em mera ornamentação de uma prática essencialmente repetitiva. Nesse sentido, a discussão desenvolvida nesse capítulo pretende indicar os modos novos nos quais podem ser enquadradas aquelas tecnologias da informação dentro do processo pedagógico em Filosofia. Para além da simples querela em torno do uso ou não desta ou daquela mediação tecnológica há o problema essencial da pertinência dos meios em relação ao caráter particular de cada um dos conteúdos a serem abordados e dos objetivos estabelecidos na atividade pedagógica.

No presente capítulo tem-se por objeto a questão da criação de estratégias de abordagem e problematização de temas filosóficos no Ensino Médio. A consecução desse objetivo se dá no sentido de, a partir, da discussão de determinantes conceituais e históricas implicadas no ensino de Filosofia no Brasil, para desaguar na proposição de modos de tratamento do conhecimento filosófico na escola.

Como corolário da premissa prática de tornar acessível a Filosofia aos estudantes do atual Ensino Médio brasileiro, a etapa final do projeto examina exemplos e sugestões de atividade, bem como alguns dos cases vivenciados e equacionados, na medida do possível, pelo pesquisador/autor como professor de Filosofia no COLTEC/UFMG. No entanto, os casos e procedimentos não devem ser entendidos como esquemas a serem utilizados e repetidos, como *receitas pedagógicas*, mas como formas possíveis de articular o arsenal de mídias (do texto filosófico às várias modalidades de expressão artística) na mobilização do conhecimento e atitude filosóficos junto ao estudante.

Explora-se em particular aqui a noção de transmídia, a qual supera em muito o talhe da tradicional utilização de meios audiovisuais para sensibilização conceitual. Visa-se antes a integração das várias alternativas didáticas, compreendendo-as também como possuindo uma *natureza textual*, ainda que diversa daquela do texto propriamente dito. Nesse sentido, a propositura centra-se na ordenação articulatória das diferentes mídias atualmente disponíveis, para efetivar uma experiência de tematização e apreensão conceituais, a qual se põe como esteticamente multilateral. A compreensão das temáticas dar-se-ia então mediante um complexo de percepção e compreensão integradoras da sensibilidade e da cognição categorial.

A seguir passar-se-á à discussão dos principais complexos categoriais pressupostos na propositura apresentada. Buscar-se-á tornar explícito, ainda que sucintamente, como cada um deles integra e se articula a fim de produzir uma proposta de abordagem de temas em Filosofia no Ensino Médio.

A primeira precisão conceitual que cabe empreender é a referente à própria noção de *transmídia*, não somente aclarando seus contornos genealógicos, mas principalmente tentando estabelecer como passa a integrar como mediação no ensino de Filosofia. O conceito em tela se origina num nicho socioeconômico bastante delimitado e intimamente conectado ao processo de realização do capital: o *marketing*. A esse respeito, Jeff Gomez, importante personagem do ramo publicitário, é explícito: “Star Wars é um exemplo pioneiro de narrativa transmídia” (2010). Ou seja, a articulação de uma enorme variedade de meios de transmissão de um determinado conteúdo ou contexto cultural foi pela primeira vez introduzida com o fito de tornar o público mais permeável e disponível. Uma estratégia que buscava a penetração múltipla e ubíqua de uma dada proposta comercial em diferentes ambientes e faixas de consumo, por meio da ação agressiva e dinâmica que mobiliza vários meios ao mesmo tempo. Nesse sentido, Eliana Pereira, no artigo “Mídia e mercado”, define transmídia como:

[...] a criação de inúmeras ferramentas de acesso e a geração de novos focos de interesse, que são os atuais movimentos da indústria de entretenimento e publicidade. Tudo isto é pensando em termos estratégicos: abordar conteúdos em diversas mídias, gerar interação e envolvimento, impactar o maior número de pessoas das mais variadas formas e, com isso, obter o maior lucro possível (Pereira, 2008, p. 3).

Essa origem evidentemente poderia colocar um problema fundamental para a sua adaptação à abordagem de temas de Filosofia, principalmente considerando-a em termos de uma perspectiva crítica de realidade. Em sendo de certo modo purista, a propositura de uma estratégia de aplicação transmídia ao tratamento da tradição filosófica equivaleria a ceder espaço a um modismo e ao abandono da ferramenta principal do filosofar, o questionamento reflexivo. Além disso, no mesmo sentido, isto poderia ser interpretado como uma renúncia ao texto filosófico, às suas particularidades, dificuldades e exigências. Peculiaridades do nosso discurso que o docente que lida no Ensino Médio

observa ser um dos fatores que mais dificultam o acesso dos estudantes e serve, no seu perfil atual destes, no mais das vezes como álibi à preguiça e à autocomplacência com a própria indigência intelectual. Tais consequências seriam prováveis se fosse o caso da presente intervenção encaminhar a proposta de uma “atualização” midiática da Filosofia e de seu ensino. Não é o caso... Não se trata de tornar o filosofar “mais atraente” “ao público”, nem de fazê-la “contemporânea” dos modos e trejeitos atuais da sociabilidade do capital. Apresentá-la adornada externamente e alijada internamente, como se o faz com o ensino em geral, quando o uso de tecnologias de última geração serve apenas ao efeito de embelezamento do “produto” e de propaganda, sem alterar-lhe efetivamente o espírito.

Obviamente o que se propõe aqui é algo de todo diverso. Trata-se acima de tudo de pensar a utilização de tais recursos tecnológicos e midiáticos na abordagem mais eficiente e eficaz dos problemas e das atitudes próprias ao filosofar. A manutenção do caráter eminentemente crítico da reflexão, do exame de pressupostos e implicações de enunciados e comportamentos, é um ponto de honra do qual não se pode abdicar com o risco de abandonar do terreno efetivamente filosófico. Na exata antítese das formas preponderantes de enfrentamento das questões na atualidade, a presente propositura intenta esboçar um modo de apropriação das mediações comunicativas de ponta para promover novas modalidades de relação com o conhecer e com a produção de conhecimento.

Esse propósito tem um duplice sentido. 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-aprendiza-

gem 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*, mas também transtornar o modo com essas últimas são compreendidas, mobilizadas e integradas ao ensino. Conseqüentemente, 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 lei-

tura. Propomo-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 fim. 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 isso. 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 ele é praticado, 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).

Esse aspecto remete diretamente a outra resultante da articulação *transmídia* aqui examinada. 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 *transmídia* no ensino de Filosofia põe como consequência possível a alteração 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 res-

ponsável. As diversas alterações possíveis no caráter e escopo, trazidas ao educar (não somente ao ensino de Filosofia) pela articulação transmídia, 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.

A transmídia é, como se pode perceber, um conceito que, porquanto seja novo, indica um elemento que sempre foi essencial para a construção do conhecimento: a articulação de informações (dos mais variados talhes e origens) para a construção de uma dada compreensão minimamente estruturada da realidade. Desse modo, a noção mesma não pode ser corretamente entendida num isolamento, como uma mera receita de construção ou montagem de kits de assimilação de conteúdo. Ao contrário, precisa ser referida sempre a um dado contexto de totalidade, de transmissão ou de levantamento de um tema ou assunto. Por esse motivo, Jeff Gomez acentua que *narrativa transmídia* seria talvez a expressão que mais desse conta do conceito:

[...] narrativa transmídia é o termo que me sinto mais confortável em usar, porque você estabelece a noção de que está comunicando mensagens, conceitos, histórias de forma que cada plataforma diferente de mídia possa contribuir com algo novo para uma narrativa principal. Além disso, ela convida o público a participar de alguma forma ou em algum momento. Então, uma boa narrativa transmídia é aquela que se espalha por diferentes mídias, sendo que uma delas é a principal em que a maioria das pessoas vai acompanhar e se divertir, sem a necessidade de seguir o todo, mas quem o fizer terá uma experiência mais intensa (Gomez, 2010).

E a mídia principal, pelo menos no que respeita ao ensino de Filosofia é o texto da tradição. Texto que se enriquece com o diálogo articulado com os demais meios comunicativos e pode fazer revelar, em íntima reciprocidade com eles, os mais diversos matizes problemáticos e possibilidades intelectivas das questões sempre candentes levantadas pela reflexão. A utilização deste ou daquele meio, de uma ou outra estratégia, a configuração tática frente a um tema a ser abordado, depende sempre da particularidade seja do conhecimento que se quer trabalhar, seja de uma parte dele. Assim, a articulação só possui um sentido real e pertinente na medida em que se submeta ativamente ao *telos* proposto e acordado de promover a apreensão de um dado conteúdo ou a experiência da discussão de um problema reflexivo. Dessa maneira, não há uma receita pela qual a narrativa transmídia poderia apresentar-se de modo adequado e eficaz. Os procedimentos precisam ser descobertos, propostos ou estabelecidos em consonância sempre com o alvo e os elementos que constituem a proposta da aula de Filosofia, de cada uma das aulas inclusive.

No caso da mobilização de recursos fílmicos, sejam obras destinadas à exibição de grande escala, como películas para entretenimento em cinemas, sejam documentários ou curtas-metragens, é preciso obviamente que o docente busque obter, na medida do possível, conhecimento e habilidades necessários à abordagem do registro imagético cinematográfico. Isso é de crucial importância para que se possa indicar e discutir, de modo mais proveitoso, os elementos nele inscritos que se articulem ao tema desenvolvido com os estudantes. Nesse sentido, a aquisição de qualificação do “olhar” docente, conquanto não seja suficiente, é condição necessária para a efetivação da estratégia da narrativa transmídia. O que não se confunde, entretanto, com a especialização em crítica cinematográfica, pois, o que se objetiva não é tanto a análise da obra como obra de arte ou da competência de seu realizador, mas o pinçamento metuculoso e bem direcionado de determinados momentos da obra com o fito de enriquecer e esclarecer as principais questões envolvidas no debate da aula. O que não exclui, claramente, a expli-

tação do conjunto do filme como filme, em sua tessitura e integridade próprias que continuam a vigor independentemente das demandas pedagógicas. Mas mesmo essa visão de conjunto precisa ligar-se ao quadro geral da unidade textual que se busca elaborar e explorar. Unidade textual que deve vigorar como um espaço formal no qual se desenrola e se explicitam as tramas reflexivas, para fazer emergir no curso das sessões de leitura, debate e produção expressiva uma reelaboração do pensamento de outrem como pensamento apropriado e reformatado, ou seja, compreendido.

O que se disse acima vale igualmente, resguardadas as especificidades de cada meio comunicativo ou elaboração estética, para todas as demais *media*. Para o contexto musical, por exemplo, a primeira questão é o tipo particular de criação que se incorpora ao roteiro explicativo da aula ou seminário. O uso para fins compreensivos, como texto imediato – quando a linguagem semântica está presente – é bem diferente daquele que se intenta quando o objetivo é o experimentar a própria arte como arte, a experimentação da fruição estética e a sua posterior reflexão (mais à frente, serão explorados num contexto descritivo de experiências de sala de aula, alguns desses usos). No que se refere à utilização da teatralidade, emerge então uma oportunidade de experimentar o meio em duplicidade: por um lado, trata-se de um texto no sentido mais imediato do termo, a ser lido e compreendido como rede de significados postos por meio da articulação de sema e fonema, mas por outro, possui deliberadamente a intencionalidade ao ato, ao gesto, à interpretação espaço-temporal numa atuação *poiética* e até pessoal. Assim, a montagem, ou pelo menos, a sua encenação, podem auxiliar na percepção e apreensão catártica das determinações essenciais problemáticas, e até aporéticas, de uma dada situação humana.

A articulação transmídia não se propõe a ser apenas uma forma de trazer auxílio à leitura propriamente dita, mas também de formar o ler como mobilização maximizada do conjunto das potências de entender e sentir a realidade. Nesse sentido, a integração de todos os

meios comunicativos disponíveis se desenvolve no enquadramento de uma formação compreensiva da sensibilidade, da experiência estética (*αισθητική*) em sentido amplo e ao mesmo tempo originário, como o pôr em movimento a *æsthesis*. Em sua acepção mais imediata esse termo se traduziria como “sensível ao toque”, significação que remete a uma abertura à experiência do concreto e do finito, ao conjunto sentir, e porque não, fruir o conjunto de entes e relações como um por-si determinado, delimitado e que possui uma existência independente do seu experienciar por um sujeito. Ser sensível ao toque é abrir-se à transcendência da concretude do objeto ou da ocorrência que é irreduzível aos sentimentos que esta provoca nos indivíduos e aos pontos de vistas anteriormente configurados e implicados na subjetividade destes.

A capacidade da *æsthesis*, portanto, nada tem de naturalmente dada, como uma destinação genética ou um fato biológico. Assim,

[...] primeiramente, é a música que desperta o sentido musical dos homens, assim *nenhum* sentido tem para um ouvido não musical a música mais bela [...] é somente por meio da riqueza desdobrada objetivamente da essência humana que a riqueza da sensibilidade *humana* dos sentidos é criada, um ouvido vindo a ser musical, um olho para a beleza das formas, ou seja, que os sentidos tornam-se capazes de gozo humano, os quais se confirmam como forças essenciais *humanas* (Marx, 1956, p. 514).

Desse modo, é a experiência prática, concreta, objetiva que *produz* a própria faculdade de experienciar determinada situação ou obra de arte. O exercício do contato progressivamente qualificado é que possibilita a emergência e o desenvolvimento do apuro da sensibilidade para a fruição de conteúdo e forma do meio comunicativo. De certa maneira, a virtude *poiética* compartilha, neste particular, de um traço em comum com aquela de natureza ética. Não se trata de um apanágio propriamente aristocrático, de nascença, que define uma superioridade ou competência especial da qual o indivíduo, por assim dizer, “não tem culpa”. As teorias da genialidade, em geral, sofrem exatamente desse

tipo de inatismo, que faz da potência estética, tanto de produzir quanto de gozar a arte, uma marca “natural” ou um poder natural/sobrenatural que se apoderaria dos indivíduos e os fariam artistas ou estetas. A virtude, como capacidade, estética se produz na medida em que se oferecem oportunidades e condições apropriadamente pensadas de desenvolvimento da sensibilidade; de tornar os sentidos, cada qual e em seu conjunto, sensibilidade humana como tal. A *æsthesis* é, por conseguinte, uma potência humana a ser engendrada e desenvolvida por meio da educação metódica da sensibilidade. Evidentemente, que essa capacidade de sentir tem como pressuposto físico/biológico/objetivo a dação genética – e o gozo saudavelmente, ao menos, médio – do aparelhamento sensório-neural. Audição, visão, tato, olfato, paladar, equilíbrio, sensibilidade, pressupõe, na sua atuação, a existência de uma conformação funcional geneticamente determinada do organismo. Assim como, certo arranjo especial no que tange à organização neurológica ou anatômica – uma maior afecção para sons, cor ou facilidade de atenção e observação – constitui uma vantagem relativa para o exercício artístico. Entretanto, é já um fato reconhecido por médicos, neurologistas e estudiosos das artes, que mesmo na ausência de vantagem adaptativa, é plenamente possível que a sensibilidade média se torne tão apurada e potente para vivenciar a arte quanto é aquela configurada pelo azar genético, pela via do exercício e da educação dos sentidos¹.

Portanto, pensa-se aqui a articulação transmídia dentro de um âmbito mais amplo que aquele referido apenas às estratégias e tecnologias instrucionais. A própria relação seja do entendimento seja da sensibilidade para com o conhecimento pode vir a alterar-se substancialmente. O contato com a tradição filosófica e seus temas pode transformar-se numa unidade de conceito e catarse na qual, conquanto se mantenha o caráter de cada um deles, a experiência da reflexão pode alçar a um patamar superior de sentido, facultando a qualificação tanto da apreensão

¹ Cf. Weinberger, N. A música e o cérebro, *Scientific American Brazil*, n. 31, p. 76-83, dez. 2004.

são quanto da assimilação de problemas e categorias. O que não abole, nem sequer dispensa, a exigência de rigor própria à compreensão e elaboração filosóficas. Ao contrário, esse padrão se transfere ao defrontamento dos meios comunicativos mais contemporâneos, impondo um aprofundamento da sua experimentação. Ao mesmo tempo em que o texto filosófico se torna “sensível ao toque”, toda a massa de elementos materiais e objetivos que convoca a afecção pode ser pensada e refletida no ato da sua percepção e discussão. Sendo assim, a narrativa transmídia abre caminho para pensar o momento da aula de Filosofia como a elaboração de um todo de *formação* (*Paideia* e *Bildung*) das potências intelectivas individuais e não mais como mera curiosidade cultural – apenas – aborrecida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GOMEZ, J. O poder da narrativa transmídia (entrevista). *Isto É Dinheiro*. Disponível em: www.istoedinheiro.com.br/noticias/21622_O+PODER+DA+NARRATIVA+TRANSMIDIA. Acesso em: 30 abr. 2010.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 1995.
- MARX, K. *Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie*. In: Marx/Engels Werke, 42. Berlin: Dietz Verlag, 1983.
- MARX, K. *Ökonomisch-philosophische Manuskripte aus dem Jahre 1844*. In: Marx-Engels Werke, Band 1. Berlin: Dietz Verlag, 1956.
- PEREIRA, E. Mídia e mercado. *Meio e Mensagem*, São Paulo, 2008.
- WEINBERGER, N. A música e o cérebro. *Scientific American Brasil*, n. 31, dez. 2004.

10

AVALIAR O PENSAR

Sinopse

A terceira e última parte do livro, que se dirige ao debate imediatamente prático do ensino de Filosofia, inicia-se com a questão da avaliação. Mas não somente, e precipuamente, no que tange ao seu sentido mais geral, e sim no que respeita ao talhe específico que este problema tem para o ato de filosofar como disciplina escolar. Não se propõe um exame filosófico *da* avaliação, mas antes como se avalia no ensino de Filosofia. Da análise do próprio conceito de avaliar se passa, necessariamente, ao enfrentamento das formas mais particulares que o ato de medir e ajuizar um processo pode assumir quando sob a responsabilidade de um docente de Filosofia. Por conseguinte, a argumentação levanta os vários modos possíveis de se avaliar o aprendizado e o desenvolvimento de competências cognitivo-discursivas no campo da reflexão filosófica. Por que, como e o que avaliar em Filosofia? Tais são as principais questões, e, obrigatoriamente nessa ordem, que são confrontadas no exame desenvolvido.

Uma vez posto em marcha o processo de ensino de Filosofia, a questão, das mais complexas e complicadas, que deve ser enfrentada se refere exatamente à avaliação. Aqui se defronta um problema que, se não é exclusivo da prática docente em Filosofia, apresenta para a reflexão como disciplina escolar uma dificuldade específica. Em primeiro lugar, há que se ressaltar o fato de que, em virtude de não gozar da relativa estabilidade das outras matérias constantes do currículo, a Filosofia quase sempre se caracterizou por sua presença contingente e oscilatória, bem como pelo estatuto

sempre fugidio do ponto de vista institucional. Dada essa situação histórica, a pergunta pela avaliação em Filosofia sempre compareceu articulada à impressão deste tipo de conhecimento como uma dada curiosidade e não como um conteúdo disciplinar como os outros. Aos estudantes do Ensino Médio, bem como aos colegas de magistério do professor de Filosofia, sua área tomou forma como antes como um espaço curricular e de horário sem a configuração e o reconhecimento de que se beneficiam os demais campos do conhecimento na vida escolar. Daí a inquirição muito comum, por parte do corpo discente, se “oh, Filosofia dá bomba!?”. Estranhamento este que não se resume aos alunos, mas deve afetar a comunidade da escola como um todo.

Mas tal situação não se origina apenas dessa determinação de caráter histórico particular, atinente ao modo de inserção da reflexão filosófica ao Ensino Médio. Depende também da vigência de um preconceito bastante comum e difundido, segundo o qual não seria possível avaliar o próprio pensamento. Em verdade, este prejuízo pode ser desdobrado em dois outros que nele se encontram articulados. De uma parte, há a concepção corrente do filosofar como um pensamento puramente individual, sem critérios, exercido na absoluta liberdade e autonomia de um sujeito pensante que expressa ou extravasa suas idiosincrasias por meio de enunciados. Nesse contexto, filosofar não seria mais que dar livre curso, de modo totalmente desimpedido, aos posicionamentos ou às “opiniões” pessoais, sem nenhum outro compromisso senão aquele existente apenas com suas preocupações e ruminções subjetivas. Todos os indivíduos seriam de saída filósofos na medida em que se os deixem expressar “seus pensamentos”. Muito já se discutiu anteriormente como pode ser meramente aparente, e até ilusória, a posição do “pensar por conta própria” que desvincula a produção individual do conhecimento já teoricamente produzido. Fixando este risco, deve-se, além disso, trazer à baila, o fato mesmo de que tal concepção de filosofar reduz a Filosofia a qualquer emissão de juízo subjetivo. De outra parte, e relacionado ao último aspecto, conquanto

se entenda a Filosofia como pura formulação que depende do “ponto de vista de cada qual”, o problema do critério do possível ajuizamento de posições se põe, no mínimo, como uma questão altamente comprometida. Em função da desconsideração da existência mesma de um referencial textual ou teórico ao qual as diversas elaborações discentes possam ser remetidas, o ato de toma-las como momento do processo de aprendizagem se torna ou bem impossível – porquanto nada se avilie – ou bem algo assentado na pura arbitrariedade do professor. De um modo ou de outro, o certo é que a Filosofia como disciplina perde sentido. Conquanto conste na grade curricular, na medida em que passa a ser encarada e resolvida como momento do opinar descontraído, o seu estatuto de conhecimento se vê denegado. O trabalho mesmo, supondo este como um desenvolvimento de uma proposta de aquisição de determinadas competências e subsídios conceituais, transforma-se num exercício de relaxamento, num espaço cuja *démarche* se caracteriza pela ausência de propósitos e de razão de ser.

Evidentemente, pelo que foi até o momento desenvolvido, e da forma como se o fez, a concepção de Filosofia propugnada não se coaduna com esse modo “existencial” do senso-comum. Em sua antítese direta, tem-se a leitura do texto filosófico como atividade referencial principal, ainda que não única. Nesse contexto, a questão da avaliação se norteia pelo entendimento do próprio ensino de Filosofia. Uma proposta de ensino que não se identifica à assimilação do texto da tradição como fim, no sentido de tornar o aluno do Ensino Médio um “especialista” em algum autor, corrente ou tema. Nada mais absurdo! O texto comparece como elemento exemplar a ser apreendido em seu caráter objetivo translato, como produto da reflexão teórica de rigor. Nesse diapasão, é trazido à aula para se tornar um duplo objeto. De conhecimento, a ser entendido e ajuizado, apropriado conceitualmente pelo estudante. Mas, igualmente, um objeto a ser tomado como forma de configuração do pensar. Do pensamento como concretude conceitual articulada que se pretende uma via de acesso ao exercício filosófico. Aí reside seu caráter propriamente exemplar. O modo específico de pôr

uma questão, de enunciar um momento, uma relação ou a mundanidade como um todo sob o *modus* da interrogação é explicitado ao aluno como convite à realização de seu próprio pensamento.

Esta duplicidade de talhe determina também um modo dúplice de avaliação de sua abordagem e do resultado desta pelo estudante. Diferentemente do que ocorre com as demais disciplinas, em Filosofia cabe não apenas a assimilação da problemática particular do texto, como elemento posto discursivamente pelo autor, mas trata-se, nesta mesma medida, da apreensão e do aprendizado da forma de posição típica da Filosofia. Em Física, Biologia, História ou Geografia, não é o caso de propor ao estudante que se apodere do modo propriamente físico, biológico, histórico ou geográfico de pensar, ainda que até se possa numa armação pedagógica baseada em projetos. Em uma aula daquelas disciplinas o que se propõe em primeiro lugar é a apropriação de um conteúdo determinado por meio da mobilização de diversas ferramentas instrucionais e de variados métodos didáticos. No que tange à tarefa de ministrar Filosofia, o verbo em questão tem sua significação principal dada por sua acepção mais forte: *inspirar*. Inspiração que não precisa ser identificada necessariamente com alguma forma de sedução artificiosa ou que dependa somente, e principalmente, de uma dada competência teatral ou de uma ascendência carismática do professor sobre a turma. Força de afirmação pessoal que pode ser uma armadilha, conquanto seja um elemento de aproximação intersubjetiva, não deve tornar-se o único vetor da ação docente. Uma boa relação com o corpo discente, a formulação de estratégias de se chegar aos alunos, é um pressuposto prático da docência. No entanto, é importante tomar-se cuidado para que a simpatia não se transforme numa camisa de força adstringindo o posicionamento frente aos estudantes. O professor precisa tornar-se, de certo modo, exemplar também na capacidade de manter uma atitude na qual apareça principalmente a integridade intelectual do docente. Esse aspecto é também central igualmente para a questão da avaliação. Afinal, o que se avalia e como se avalia? Qual é o critério? A demonstração de um desenvolvimento intelectual ou uma relação "simpática"?

A esse respeito, a clareza de critérios e de posições precisa ser um ponto de honra a ser observado na própria interação com os estudantes. No caso específico da Filosofia, na medida em que se tem o texto como eixo norteador das atividades, a relação com os escritos filosóficos deve ser o parâmetro principal da ponderação do desenvolvimento e dos rumos a serem tomados pelo processo pedagógico. Porquanto se observe a duplicidade da apreensão do texto, como objeto de investigação e como ferramenta intelectual, as formas de exame de desempenho – em sentido bem amplo – dos estudantes precisam cifrar-se por essa determinação. Primeiramente, há o lado da assimilação específica de um conteúdo conceitual, o domínio de argumentações, temas e questões levantadas no – e por meio do – texto. Compreender o que está dito, o que se acha “no texto” é sempre o passo inicial inegociável. Em um segundo momento, apresenta-se a possibilidade de interrogar o próprio escrito em várias dimensões, de questionamentos, relacionados ao tema discutido pelo autor e ali implicados, até aqueles dirigidos ao texto. Trata-se, repita-se, de um exercício de pensar com cuidado e rigor.

A avaliação precisa levar em consideração esse duplo objetivo a ser alcançado pelo estudante. Este é um fator central na elaboração de estratégias tanto didáticas quanto avaliativas. Antes mesmo de decidir-se o tipo particular de exame – preferencialmente questões discursivas ou de múltipla escolha? – optado pelo professor. A explicitação desse ponto deve constar do planejamento didático-pedagógico articuladamente às atividades letivas e demonstrar no âmbito das provas o que afinal se quer dos estudantes.

A princípio, em função da característica própria ao filosofar de ser uma exercitação da capacidade de argumentar, de defender uma posição, explicitando um conjunto de determinações conceituais, os exames que buscam aferir o desenvolvimento, e problemas, da aquisição dessas competências acabam sendo normalmente prioritárias. O que não impede o recurso a provas contendo opções a serem escolhidas, questões de identificação de sentenças verdadeiras e falsas ou também

um tipo que reúna estas modalidades. O essencial, que se verifica, no correr de anos e experiências de magistério filosófico no Ensino Médio, é a necessidade de que o exame também tenha ou apresente um referencial textual. Assim, a prova deve conter um ou mais textos que balizem a construção da expressão escrita ou a escolha de alternativas dos alunos. Nesse sentido, a avaliação do produto argumentativo dos estudantes precisa averiguar se ocorreu, e em até que grau, a progressão no domínio subjetivo das mediações linguísticas e conceituais da reflexão. A capacidade de discutir com base em pressupostos e em desdobramentos de consequências é o que se almeja elaborar, ao menor minimamente, no decorrer do período letivo regular.

Além dessa modalidade de avaliação, geralmente posta ao fim do processo, ou de suas etapas intermediárias, existem também a apresentação de trabalhos monográficos e de seminários, em grupo ou não, que têm por base a compreensão do texto. Uma das atividades que podem ser propostas com vistas a esse objetivo é a elaboração de pequenos relatórios de leitura. A produção destes deve conter tanto a primeira apreensão das ideias principais quanto às dúvidas e aspectos desafiadores abarcados pelo texto. A elaboração destes estudos individuais é um passo necessário para a realização de seminários que não sejam meras exposições do professor ou um monólogo do aluno encarregado de expor o texto. O seminário deve ser uma atividade na qual a turma como um todo participa, ainda que se possa encarregar um ou mais dos alunos de trabalhar os problemas levantados no texto e trazê-los ao debate. Assim, mesmo os que não tenham o encargo da exposição precisam estar de posse do entendimento do texto e serem instigados a participar das discussões.

Nas páginas a seguir sugerimos um conjunto de procedimentos técnicos de estudo de obras a fim de subsidiar o professor em suas orientações em sala de aula.

Desse modo, no que concerne à preparação de seminários de textos, a questão da leitura será abordada, especificamente, como o proces-

so de apropriação do conteúdo. 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). Uma “leitura proveitosa” requer, segundo Lakatos (1995, p. 20-21): Atenção: aplicação cuidadosa e profunda da mente ou do espírito em determinado objeto, buscando o entendimento, a assimilação e apreensão dos conteúdos básicos do texto; Intenção: interesse ou propósito de conseguir algum proveito intelectual por meio da leitura; Reflexão: consideração e ponderação sobre o que se lê, observando todos os ângulos, tentando descobrir novos pontos de vista, novas perspectivas e relações; desse modo, favorece-se a assimilação das ideias do autor, assim como o esclarecimento e o aperfeiçoamento delas, o que ajuda a aprofundar o conhecimento; Espírito crítico: avaliação do texto. Implica julgamento, comparação, aprovação ou não, aceitação ou refutação das diferentes colocações e pontos de vista. Ler com espírito crítico significa fazê-lo com reflexão, não admitindo ideias sem analisar ou ponderar, proposições sem discutir, nem raciocínio sem examinar; consiste em emitir juízo de valor, percebendo no texto o bom e o verdadeiro, da mesma forma que o fraco, o medíocre ou o falso; Análise: divisão do tema em partes, determinação das relações existentes entre elas, seguidas do entendimento de toda sua organização; Síntese: reconstituição das partes decompostas pela análise, procedendo-se ao resumo dos aspectos essenciais, deixando de lado tudo que for secundário ou acessório, sem perder a sequência lógica do pensamento.

Resumindo, uma leitura de estudo nunca deve ser realizada sem se determinar de antemão seu objetivo, sem entender parte do que se lê (mesmo que seja uma ou outra palavra), sem avaliar, discutir e aplicar o conhecimento emanado da análise e síntese do texto lido.

No que se refere às fases da leitura, interessa-nos diretamente as seguintes etapas: Reflexiva: refere-se ao reconhecimento e à avaliação

das informações, das intenções e dos propósitos do autor. Procedese à identificação das frases-chave para saber o que o autor afirma e por que o faz. Crítica: avalia as informações do autor. Implica saber escolher e diferenciar as ideias principais das secundárias, hierarquizando-as pela ordem de importância. O propósito é obter, de um lado, uma visão sincrética e global do texto e, de outro, descobrir as intenções do autor. No primeiro momento da fase crítica deve-se entender o que o autor quis transmitir e, para tal, a análise e o julgamento das ideias dele devem ser feitos em função de seus próprios propósitos, e não dos do pesquisador; é no segundo momento que devemos, com base na compreensão do quê e do porquê de suas proposições, retificar ou ratificar nossos próprios argumentos e conclusões. Interpretativa: relaciona as afirmações do autor com os problemas para os quais, através da leitura de textos, está-se buscando uma solução. Se, de um lado, o estudo aprofundado das ideias principais de uma obra é realizado em função dos propósitos que nortearam seu autor, de outro, o aproveitamento integral ou parcial de tais proposições está subordinado às metas de quem estuda ou pesquisa: trata-se de uma associação de ideias, transferência de situações e comparação de propósitos, mediante os quais se seleciona apenas o que é pertinente e útil, o que contribui para resolver os problemas propostos por quem efetua a leitura. Assim, é pertinente e útil, tudo aquilo que tem a função de provar, retificar ou negar, definir, delimitar e dividir conceitos, justificar ou desqualificar e auxiliar a interpretação de proposições, questões, métodos, técnicas, resultados e conclusões. Explicativa: leitura com o intuito de verificar os fundamentos de verdade enfocados pelo autor (geralmente necessária para a redação de monografias ou teses).

Como técnicas básicas para leitura, podemos citar, com as autoras acima referidas:

[...] cada texto, capítulo, subdivisão ou mesmo parágrafo têm uma ideia principal, um conceito fundamental, uma palavra-chave que se apresenta como o fio condutor do pensamento. Como geralmente não se destaca do res-

tante, descobri-lo é a base de toda a aprendizagem. Na realidade, em cada parágrafo, deve-se captar esse fator essencial, pois a leitura que conduz à compreensão é feita de tal modo que as ideias expressas são organizadas numa hierarquia para se descobrir a palavra-chave. Ao descobrir, concretizar e formular as ideias diretrizes dos parágrafos, encontra-se todo o fio condutor que dá unidade ao texto, que desenvolve o raciocínio, que demonstra as proposições (Lakatos; Marconi, 1995, p. 24);

[Além disso,]

Por sua vez, a ideia mestra não se apresenta desprovida de outras, que revelam pormenores importantes, gravitando ao seu redor, como miniatura do sistema solar. Nas proximidades da ideia principal aparecem argumentos que a justificam, analogias que as esclarecem, exemplos que as elucidam e fatos aos quais ela se aplica. É necessário discernir este 'sistema planetário' ao redor do 'sol', separando-o de fatores menos importantes, caso contrário perde-se a unidade de pensamento. É por isso que o bom leitor utiliza o recurso de sublinhar [...] cada parte importante do todo (Idem).

Uma vez procedida várias vezes a leitura propriamente dita, com a elaboração de fichamentos e anotações, pode-se passar à fase subsequente, que envolve a construção de esquemas nos quais as diversas ideias e problemas são agrupados segundo a ordem conceitual. Com relação à confecção de um Esquema de leitura, é importante que:

Depois de assinalar [...] as várias partes constitutivas de texto, após sucessivas leituras, devemos proceder à elaboração de um esquema que respeite a hierarquia emanada do fato de que, em cada frase, a ideia expressa pode ser condensada em palavras-chave; em um parágrafo, a ideia principal é geralmente expressa numa frase-mestra; e, finalmente, na exposição, a sucessão das principais ideias concretiza-se nos parágrafos chave. No esquema, devemos levar em consideração também que: se as ideias secundárias têm de ser diferenciadas entre si, depois de desprezar as não importantes, deve-se procurar as ligações que unem as ideias sucessivas, quer seja paralelas, opostas, ordenadas ou subordinadas, analisando-se sua sequência,

encadeamento lógico e raciocínio desenvolvido” (Lakatos; Marconi, 1995, p. 25).

Tendo sido cumpridas as etapas acima descritas, é então possível formular uma síntese do que foi lido. Para tanto, o estudo se exprime por meio de resumos. O resumo é a primeira forma sintética que tomam os conceitos assimilados para uma futura abordagem mais aprofundada. Um resumo bem feito depende da

[...] capacidade de condensação de um texto, parágrafo, frase, reduzindo-o a seus elementos de maior importância. Diferentemente do esquema, o resumo forma parágrafos com sentido completo: não indica apenas os tópicos, mas condensa sua apresentação” (Lakatos; Marconi, 1995, p. 25).

As observações anteriormente mencionadas indicam a pressuposição de natureza eminentemente técnica, mas que não deixa de envolver e implicar um caráter filosófico também, que facultam o acesso à abordagem propriamente analítica de um escrito. Afinal, a que se refere propriamente uma análise:

Analisar significa estudar, decompor, dissecar, dividir, interpretar. A análise de um texto refere-se ao processo de conhecimento de determinada realidade e implica o exame sistemático dos elementos; portanto, é decompor um todo em suas partes, a fim de poder efetuar um estudo mais completo, encontrando o elemento-chave do autor, determinar as relações que prevalecem nas partes constitutivas, compreendendo a maneira pela qual estão organizadas, e estruturar as ideias de maneira hierárquica (Lakatos; Marconi, 1995, p. 35-36).

Desse modo, é a análise que permitirá encontrar e apreender os componentes de um conjunto, perceber suas possíveis relações, ou seja, passar de uma ideia-chave para um conjunto de ideias mais específicas, passar à generalização e, finalmente, à crítica.

Em termos específicos a efetuação de uma análise discursiva se compõe de uma série de passos definidos que estruturam e formatam o

entendimento da elaboração que se intenta apreender e posteriormente explicitar. Em primeiríssimo lugar a que proceder a leitura integral do texto, com o objetivo de se obter uma visão do todo. Sem seguida deve-se reler o texto, assinalando palavras e expressões desconhecidas e esclarecer seus significados. Dirimidas as dúvidas, fazer nova leitura, visando à compreensão do todo. Tornar a ler, procurando a ideia principal ou palavra-chave. Localizar acontecimentos e ideias, comparando-os, procurando semelhanças e diferenças. Agrupá-los por semelhança e organizá-los em ordem hierárquica de importância. Interpretar as ideias e/ou fenômenos, tentando descobrir conclusões a que o autor chegou e depreender possíveis ilações. Por fim, há que proceder à crítica do material como um todo e principalmente das conclusões. O que nos leva ao momento de trazer a compreensão alcançada a público e poder assim confrontar diferentes posições acerca de um problema ou questão. O processo de debate no qual se explora um tema é oportunidade de experimentar a validade e pertinência das conclusões. O momento da leitura pode ser caracterizado como aquele do exercício um tanto solitário da racionalidade. Já o do seminário é aquele em que o aprendizado e a organização pessoal do pensamento podem ser “testados” no confronto com o estudo de outrem.

O seminário é uma técnica de estudo que inclui pesquisa, discussão e debate. Sua finalidade é pesquisar e ensinar a pesquisar. Essa técnica desenvolve não só a capacidade de pesquisa, de análise sistemática de fatos, mas também o hábito do raciocínio, da reflexão, possibilitando ao estudante a elaboração clara e objetiva de trabalhos científicos. O seminário pode ser individual ou em grupo. No seminário individual, os estudos e pesquisas ficam a cargo de um só aluno, que os traz aos colegas de classe, sendo que a extensão refere-se a um dado assunto ou parte dele. Mas pode também dirigir-se a um texto completo ou até à integralidade de uma obra. No caso do seminário de tema, este é subdividido em unidades menores, será sucessivamente abordado por vários estudantes, individualmente. No seminário em grupo a exposição poderá se dar “através de um elemento escolhido para tal,

ou dando a palavra, sucessivamente, a vários ou todos os integrantes” (Lakatos; Marconi, 1995, p. 36). Quando o objeto da discussão é temático, o problema geral pode ser subdividido em subtítulos e formam-se na classe tantos grupos quantos os subtemas. Em primeiro lugar, o professor ou um dos grupos apresenta o tema geral, para uma visão global, depois cada grupo aprofunda a parte que lhe coube. No final, fazem-se o debate e a discussão geral e chega-se a conclusões, com o auxílio do professor de Filosofia. A avaliação de tal atividade tem como centro tanto a aferição de em que medida os alunos conseguiram apropriar-se das questões e conceitos, quanto demonstram capacidade objetiva de organizar o pensamento e expô-lo de modo adequado. Apesar de não ser a meta do seminário a formação de expositores ou o encontro de professores em potencial, este aspecto também pode ser estimulado porquanto permita desenvolver no estudante a capacidade de construir sua reflexão e de expressar-se de maneira pertinente.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina A. *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 1995.

11

FAZENDO FILOSOFIA

Sinopse

Como corolário da premissa prática, o décimo capítulo do livro apresenta exemplos e sugestões de atividade, bem como alguns dos *cases* vivenciados e equacionados, na medida do possível, pelos seus autores quando em sua atividade de professores de Filosofia no Ensino Médio brasileiro. No entanto, os casos e procedimentos não devem ser entendidos como esquemas a serem utilizados e repetidos, como *receitas pedagógicas*, mas como formas possíveis de articular o arsenal de mídias (do texto filosófico às várias modalidades de expressão artística) na mobilização do conhecimento e atitude filosóficos junto ao estudante de Ensino Médio. O caráter desse capítulo se define mais como um conjunto de ilustrações que convidem o professor à inventividade metodológica frente aos conteúdos e situações concretas (alguns dos quais nem sempre são fáceis de trabalhar e contornar) na já mais que conhecida precariedade que caracteriza a infraestrutura escolar brasileira.

Tendo como objetivo tão somente apresentar exemplos ou ideias de elaboração já realizadas pelos autores, o leitor encontrará a seguir alguns casos de abordagem *transmídia* de conteúdos filosóficos ou sugestões de articulações em torno de temas da tradição, que ainda são, evidentemente, nossos.

- Cases

O primeiro caso a ser examinado se refere exatamente à utilização da obra de arte como momento de uma narrativa *transmídia* na qual,

curiosamente, ela é também objeto. A meta era proporcionar aos estudantes das turmas a vivência de uma experiência estético-reflexiva, no caso, musical, por meio da qual se daria a discussão que envolvia tanto a natureza da obra de arte quanto da percepção subjetiva da mesma. Para tanto, procedeu-se à escolha de uma obra musical que pusesse os sujeitos frente à expectativa melódica que rompesse com a familiaridade trazida pelo gosto dominante na atualidade. A eleição recaiu sobre a Hammerklavier Sonate, de Beethoven, uma das suas últimas elaborações para piano, na qual claramente o conteúdo musical quase que extravasava a forma sonata. Essa forma de composição se caracteriza por uma estrutura triádica, na qual um tema musical é exposto, posteriormente é desenvolvido e finalmente reexposto de maneira enriquecida. Ocorre que na peça em questão, o material como que escapa de uma conclusão que a forma possa conter e, por conseguinte, a própria sonoridade soçobra numa espécie de incompletude¹.

A finalidade do exercício era fazer com que os estudantes aprendessem, para além de sua emotividade imediata, a música que transcorria aos ouvidos, para posteriormente expressar essa percepção por escrito. A atividade consistiu em uma série de audições de um dos andamentos da obra em questão (de 3 a 5, dependendo da receptividade de cada turma), com discussões após cada uma delas a partir do registro escrito da percepção de cada um. Esse processo se repetiu até pudéssemos estabelecer, tomando como material a apreensão registrada da obra, a diferença essencial entre *o mundo da obra* e *o mundo de emoções por ela suscitadas*. Distinção que não é nada comum, muito menos predominante, no nível do senso-comum frente à obra de arte.

Num outro contexto temático, no qual se abordava as questões referentes ao tema da ética, a iniciativa de realizar uma abordagem diferenciada do texto filosófico discutido partiu dos próprios alunos. O

¹ Cf. Chasin, I. A forma-sonata beethoveniana: o drama musical iluminista. In: *Ensaio Ad Hominem*, Tomo II, Estudos e Edições Ad Hominem, São Paulo, p. 137-175.

texto em questão era *Flor de Maria*, de autoria de Karl Marx², no qual se examinavam certos problemas atinentes à natureza e à vigência social dos valores. A argumentação marxiana em tela toma como material tanto o romance *Os mistérios de Paris* de Eugene Sue, em especial a personagem que dá título ao escrito, quanto à interpretação da obra formulada pela corrente neo-hegeliana, contra a qual Marx e Engels escreveram o livro *A sagrada família*.

Em se tratando de uma elaboração teórica construída sob a forma de comentários a uma narrativa literária, o decorrer de parte da vida de uma personagem, foi notado pelo grupo de alunos da turma a existência de uma teatralidade potencial que poderia ser explorada. Toda a preparação foi executada pelo grupo de estudantes, sob supervisão docente. A atividade transcorreu na própria sala de aula, com uma parte do grupo de alunos levando a cabo a dramatização do texto e outra se encarregando de comentar, com a intervenção do professor quando necessário, os trechos nos quais a questão da determinação social dos valores morais era trabalhada por Marx.

Não obstante as dificuldades inerentes a uma empreitada desse tipo, principalmente tendo-se em vista a sua forma não profissional, a atividade foi bastante proveitosa. Seja no que tange à apropriação das questões levantadas pelo texto por parte do grupo que o dramatizou. Seja para os demais estudantes da turma, porquanto tenham podido “visualizar” a argumentação do autor por meio das reações emocionais e da transformação da personagem principal – de mulher forte para pecadora à beira da morte – em função da doutrinação e introjeção dos ideais da moralidade abstrata e absoluta dominante no mundo burguês.

Um terceiro caso interessante sinaliza para uma das dificuldades mais comuns e fundamentais da docência de Filosofia no Ensino Médio: a abordagem adequada de conceitos. O desafio consiste em transpor as categorias pertencentes a um dado tema para uma forma discursiva que

² Cf. Marx, K. *Flor de Maria*. In: *A sagrada família*. São Paulo: Boitempo, 2010, p. 189-200.

corresponda ao entendimento de estudantes adolescentes. Nem sempre isso é possível. Ocorre que a finalidade era tratar a noção da diferença que há entre a determinação dos entes criados pela atividade humana daqueles que são achados como tais naturalmente. Perguntou-se aos alunos “afinal o que é uma mesa?” A resposta docente dada frente à perplexidade dos estudantes ante a aparente obviedade não poderia ser mais infeliz, ainda que verdadeira: “um coágulo de subjetividade”.

Ou seja, não houve a atenção necessária para os limites de compreensão existentes e o que se seguiu foi uma coleção de mal-entendidos. Alguns colegas chegaram a referir que os estudantes haviam dito que o professor de Filosofia definia uma mesa como um “coágulo de subjuntividade (*sic*)”. Foi necessário dar marcha-ré na discussão e explorar com mais cuidado cada um dos elementos conceituais envolvidos e implicados na atividade humana. Então se buscou delimitar com mais cuidado o que constitui a diferença específica da atividade humana com relação àquela dos animais: além de uma mudança na forma do material, o trabalho resulta num objeto no qual os homens se realizam, efetivando concretamente sua finalidade de modo controlado pelo objetivo almejado, numa série de movimentos que não são expressão de uma destinação biológica ou instintiva, mas dependem da ação e deliberação humanas.

No polo oposto ao caso acima referido, quando se tratou da temática da sexualidade, foi percebido que, em virtude do entendimento dos estudantes de que o sexo era um instinto, havia a necessidade de retomar o debate a partir de questões de princípio. Evidenciou-se que não é possível tratar de problemas dessa natureza sem se colocar a reflexão sobre o que nos determina como humanos. É essencial delimitar do modo mais cuidadoso possível a distinção entre o ser humano e os animais, na medida em que, não obstante compartilhem todo um conjunto de necessidades vitais com eles, tais lacunas são vividas concretamente pelos homens e por estes satisfeitas como *carecimentos naturais* e não mais como uma falta a ser preenchida imediatamente ou uma pulsão instintiva a ser cumprida independentemente dos indivíduos.

O grande desafio reside em todos os casos em saber articular, de um lado, o conjunto de pressupostos conceituais com rigor e correção, e, de outro lado, a adaptação semântica e instrumental requerida didaticamente pelo nível médio.

- Sugestões de oficinas de Filosofia e Cinema

Os esquemas de atividades a seguir descrevem oficinas de Cinema e Filosofia, nas quais temas e questões tratadas pela tradição foram abordados e discutidos utilizando-se da articulação entre texto – não somente filosófico – e a linguagem cinematográfica. Serviu de parâmetro tanto para a elaboração das propostas quanto a execução em sala de aula a definição de determinado eixo conceitual problemático em torno do qual o discurso argumentativo e aquele fílmico foram abordados. As questões serviram assim como um “fio” cuja finalidade era assegurar a integridade da unidade textual que atravessa os diversos meios em sua particularidade.

1. A FILOSOFIA

a Filmes

- *Monty Python – The Philosophers’ Soccer Match*;
- *A excêntrica família de Antonia*;
- *Giordano Bruno*.

b Textos

- *Carta sobre a felicidade*, de Epicuro;
- *De como filosofar é aprender a morrer*, de Montaigne, *In: Ensaios*;
- *A justificação de Sócrates*, de Platão, *In: A defesa de Sócrates*;

c Dinâmica

- Exibição e debate livre do filme *Monty Python – The Philosophers’ Soccer Match*;
- Exibição e discussão do filme *A excêntrica família de Antonia*;

- Leitura comentada do texto *De como filosofar é se preparar para a morte*, de Montaigne;
- Seminário sobre o texto *Carta sobre a felicidade*, de Epicuro;
- Exibição e discussão do filme *Giordano Bruno*;
- Seminário do texto *A justificação de Sócrates*, de Platão.

2. JUSTIÇA E PENA DE MORTE

a Filmes

- *Tempo de matar*;
- *Os últimos passos de um homem*;
- *Entre quatro paredes*;
- *Abril despedaçado*.

b Textos

- Artigo de Karl Marx publicado em 9 de fevereiro de 1853 no New York Tribune;
- *As eumênides*, de Ésquilo;
- *A justiça*, de André Comte-Sponville, In: *Pequeno Tratado das Grandes Virtudes*.

c Dinâmica

- Exibição e discussão do filme *Tempo de Matar*;
- Exibição e discussão do filme *Os Últimos Passos de um Homem*;
- Discussão do artigo de Karl Marx;
- Exibição e discussão do filme *Abril despedaçado*;
- Leitura comentada de *As eumênides*, de Ésquilo;
- Exibição e discussão do filme *Entre quatro paredes*
- Seminário do texto *A justiça*, de A. Comte-Sponville

3. AMOR, AFETO E SEXUALIDADE

a Filmes

- *O Pequeno dicionário amoroso*;
- *As pontes de Madison*;

- *O Segredo de Brokeback Mountain.*

b Textos

- *O Amor*, de André Comte-Sponville,
In: Pequeno tratado das grandes virtudes;
- *A correspondência de Abelardo e Heloísa;*
- *A fidelidade*, de André Comte-Sponville,
In: Pequeno tratado das grandes virtudes;
- *O Amor*, de Karl Marx, *In: A sagrada família;*
- *A missão do corpo e aparição amorosa*,
de Carlos Drummond de Andrade, *In: Farewell.*

c Dinâmica

- Exibição e discussão do filme *O pequeno dicionário amoroso;*
- Discussão do texto *O amor*, de André Comte-Sponville;
- Seminário sobre trechos selecionados de *A correspondência de Abelardo e Heloísa;*
- Exibição e discussão do filme *As pontes de Madison;*
- Discussão do texto *A fidelidade*, de André Comte-Sponville;
- Exibição e discussão do filme *Brokeback Mountain;*
- Discussão do texto *O amor*, de Karl Marx;
- Leitura comentada de *A missão do corpo e de aparição amorosa*, de Carlos Drummond de Andrade.

4. INDIVÍDUO, GÊNERO HUMANO E LIBERDADE

a Filmes

- *O selvagem da motocicleta;*
- *Menina de ouro;*
- *Mar adentro.*

b Textos

- *Resposta à pergunta: O que é esclarecimento?*, de Kant;

- *Eveline*, de James Joyce, In: *Dublinenses*;
- *Discurso sobre a dignidade do homem*, de Pico della Mirandola;
- *A coragem*, de André Comte-Sponville, In: *Pequeno tratado das grandes virtudes*;

c Dinâmica

- Exibição e discussão do filme *O selvagem da motocicleta*;
- Discussão do texto *O que é esclarecimento*, de Kant;
- Seminário sobre os textos *O que é esclarecimento?*, de Kant e *Eveline*, de James Joyce;
- Exibição e discussão do filme *Menina de ouro*;
- Discussão do texto *A coragem*, de André Comte-Sponville;
- Exibição e discussão do filme *Mar adentro*;
- Seminário sobre o texto *Discurso sobre a dignidade do homem*, de Pico della Mirandola.

5. AMIZADE

a Filmes

- *Alguém para dividir os sonhos*;
- *Nós que nos amávamos tanto*;
- *Grand Torino*.

b Textos

- *Livro VIII de Ética a Nicômacos*, de Aristóteles
- *Da amizade*, de Montaigne, In: *Ensaios*;
- *Philia*, subcapítulo de *O amor*, de André Comte-Sponville, In: *Pequeno tratado das grandes virtudes*.

c Dinâmica

- Exibição e discussão do filme *Alguém para dividir os Sonhos*;
- Discussão do texto *Livro VIII de Ética a Nicômacos*, de Aristóteles;

- Exibição e discussão do filme *Nós que nos amávamos tanto*;
- Discussão do texto *A coragem*, de André Comte-Sponville;
- Exibição e discussão do filme *Mar adentro*;
- Seminário sobre o texto *Discurso sobre a dignidade do homem*, de Pico della Mirandola.

REFERÊNCIAS DO CAPÍTULO

Bibliográficas

- Abelardo, P. *A correspondência de Abelardo e Heloísa*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- Andrade, C.D. *Farewell*. São Paulo/Rio de Janeiro: Record, 1998.
- Aristóteles. *Ética a Nicômacos, Livro VIII*. Brasília: Editora UnB, 1985.
- Comte-Sponville, A. *Pequeno tratado das grandes virtudes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- Epicuro. *Carta sobre a felicidade*, In: *Epicuro & Sêneca*. Lisboa: Relógio d'Água Editores, 1994.
- Ésquilo. *As Eumênides*, In: *Oréstia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- Joyce, J. *Eveline*. In: *Dublinenses*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
- Kant, I. *Resposta à pergunta: o que é ilustração?*
- Marx, K. *Artigo publicado em 9 de fevereiro de 1853 no New York Tribune*. In: *Karl Marx Œuvres Politiques*, v. 2, t. 2, *Lettres sur l'Angleterre*, Paris, Ancienne Librairie Scheleicher, 1929, p. 133-137.
- Marx, K./Engels, F. *A sagrada família*. São Paulo: Boitempo, 2010.
- Montaigne, M. *Ensaio*. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Coleção Os Pensadores).
- Pico della Mirandola, G. *Discurso sobre a dignidade do homem*. Lisboa: Edições 70, 1989.
- Platão. *A justificação de Sócrates*, In: *A defesa de Sócrates*. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Coleção Os Pensadores).

Fílmicas – atividades de discussão

- *Abril despedaçado* (*Abril Despedaçado*, 2001, Brasil, direção: Walter Salles);
- *Alguém para dividir os sonhos* (*Saint of Fort Washington, The*, 1993, EUA, direção: Tim Hunter);
- *Entre quatro paredes.* (*In the Bedroom*, 2001, EUA, direção: Todd Field)
- *Excêntrica família de Antonia, A.* (*Antonia*, 1995, Holanda, direção: Marleen Gorris);
- *Giordano Bruno* (*Giordano Bruno*, 1973, França/Itália, direção: Giuliano Montaldo);
- *Grand Torino* (*Grand Torino*, 2008, EUA, direção: Clint Eastwood);
- *Mar adentro* (*Mar Adentro*, 2004, Espanha, direção: Alejandro Amenábar);
- *Menina de ouro* (*Million Dollar Baby*, 2004, EUA, direção: Clint Eastwood);
- *Nós que nos amávamos tanto* (*C'Eravamo Tanto Amati*, 1974, Itália, direção: Ettore Scola);
- *Pequeno dicionário amoroso, O* (*O Pequeno Dicionário Amoroso*, 1997, Brasil, direção: Sandra Werneck);
- *Philosophers' soccer match, The.* (*Philosophers' Soccer Match, The*, 1972, Inglaterra/Alemanha, direção: Monty Python Group);
- *Pontes de Madison, As.* (*Bridges of Madison County, The*, 1995, EUA, direção: Clint Eastwood);
- *Segredo de Brokeback Mountain, O.* (*Brokeback Mountain*, 2005, EUA, direção: Ang Lee);
- *Selvagem da motocicleta, O.* (*Rumble Fish*, 1983, EUA, direção: Francis Ford Coppola);
- *Tempo de matar* (*A Time to Kill*, 1996, EUA, direção: Joel Schumacher);
- *Últimos passos de um homem, Os.* (*Dead Man Walking*, 1995, EUA, direção: Tim Robbins).

Fílmicas – a Filosofia e os filósofos como tema

- *Agostinho* (*Agostino d'Ippona*, 1972, Itália/Espanha, direção: Roberto Rossellini);
- *Ágora* (*Ágora*, 2009, Espanha, Direção: Alejandro Amenábar);
- *Banquete de Platão, O* (*Il banchetto di Platone*, 1988, direção: Marco Ferreri);
- *Antonio Gramsci: i giorni del carcere* (1977, Itália, direção: Lino Del Fra);
- *Blaise Pascal* (1971, Itália/Espanha, Direção: Roberto Rossellini);
- *Descartes* (*Cartesius*, 1975, Itália/Espanha, direção: Roberto Rossellini);
- *Destino, O* [sobre Averróis] (*Al-massir*, 1997, França/Egito, direção: Youssef Chahin);
- *Dias de Nietzsche em Turim* (2002, Brasil, Direção: Júlio Bressane);
- *Freud, além da alma* (*Freud*, 1962, EUA, Direção: John Huston);
- *Giordano Bruno* (*Giordano Bruno*, 1973, França/Itália, direção: Giuliano Montaldo);
- *Hannah Arendt* (2012, Alemanha/França, direção: Margarethe von Trotta);
- *Homem que não vendeu sua alma, O* (*A Man for All Seasons*, Inglaterra, 1966, direção: Fred Zimmermann);
- *Jovem Marx, O* (*Der junge Marx*, 2016, França/Alemanha, direção: Raul Peck);
- *Karl Marx: a philosopher makes history* (*Karl Marx: ein Philosoph macht Geschichte*, 2008, Alemanha, direção: Gernot Jaeger and Carsten Jaeger);
- *Mundo de Sofia, O* (*Sofies verden*, Noruega/Suécia, 2009, direção: Erik Gustavson);
- *Paixão de Ayn Rand, A* (*The Passion of Ayn Rand*, 1999, EUA, direção: Christopher Menaul);
- *Philosophers' soccer match, The.* (*Philosophers' Soccer Match, The*, 1972, Inglaterra/Alemanha, direção: Monty Python Group);
- *Quando Nietzsche chorou* (*When Nietzsche Wept*, 2007, EUA, direção: Pinchas Perry);

- *Processo e morte de Sócrates (Processo e morte di Socrate, 1939, Itália, direção: Corrado D'Errico);*
- *Sócrates (Socrate, Itália/Espanha, 1971, direção: Roberto Rossellini);*
- *Últimos dias de Immanuel Kant, O (Les derniers jours d'Emmanuel Kant, 1992, França, direção: Philippe Collin);*
- *Wittgenstein (Wittgenstein, 1993, Japão/Reino Unido, direção: Derek Jarman).*

12

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ÚTEIS AO PROFESSOR DE FILOSOFIA

Sinopse

Sem pretender a exaustividade, o último momento do livro proposto apresenta uma enumeração o mais abrangente possível de indicações de leitura e de utilização de obras que possam subsidiar e auxiliar o professor de Filosofia no planejamento de conteúdos e de atividades em sala de aula.

ANDONEGUI, Javier. Enseñar hoy historia de la filosofía, *In: Filosofía, Historia y presente*. Ed. José M. Aguirre (Victoriensia, 63) Victoria, Eset, 1993, p. 131-165.

AGACINSKI, S. et alli. *Qui a peur de la philosophie*. Paris: Flammarion, 1977.

ALVES, R. *Filosofia da Ciência. Introdução ao jogo e suas regras*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

ANDRADA, C.A.D. O curso de didática nas faculdades de Filosofia e suas vantagens. *Kriterion* 7: 29-30 (1954), p. 249-261. Aranha, M. L. A. *Filosofando: Introdução à Filosofia*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1993.

ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. *Filosofando: Introdução à Filosofia*. São Paulo: Moderna, 1993, Unidade V.

ARANTES, Paulo. *A Filosofia e seu ensino*. Paulo Arantes. 2. ed. Petrópolis: Vozes; São Paulo, EDUC, 1996, 94 p.

ARRUDA ARANHA, M. L. [1986] *Filosofando*. Introdução à Filosofia. São Paulo: Moderna, 1993.

AXELOS, Kostas. *Lettres à un jeune penseur (Arguments)*. Paris, Les Éditions de MinSuit, 1996.

BOAVIDA, João. Por uma didáctica para a Filosofia. *Rev. Filosof. Coimbra*, 5 (9), 91-110, Mr. 96.

BUZZI, Arcangelo R. *Filosofia para principiantes: a existência-humano-mundo*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

CANNABRAVA, Euryalo. *Introdução à Filosofia científica*. São Paulo, Ed. Nacional, 1956, 260 p.

CARTOLANO, M. T. *Filosofia no ensino de 2º grau*. São Paulo: Cortez, 1985.

CHARBONNEAU, Paul-Eugene. *Curso de Filosofia: lógica e metodologia*. São Paulo: E. P. V., 1986.

CHASIN, J. *Ad Hominem: rota e perspectiva de um projeto marxista*, In: *Ensaio Ad Hominem, Tomo IV*. São Paulo: Estudos e Edições Ad Hominem, 2001.

CHÂTELET (Françoise), *La philosophie des professeurs*. Paris. Bernard Grasset, c1970.

CARILLO, M.M. *Razão e transmissão da filosofia*. Lisboa: Imprensa nacional/Casa da Moeda, 1990.

CASSIANO, C. *Para filosofar*. São Paulo: Scipione, 1995.

CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 1995.

COLACILLI DE MURO (Julio Cesar), *Los espacios filosóficos*. Buenos Aires: Eudeba, 1989.

CORBISIER, Ronald. *Introdução à Filosofia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

CORNMANN J. W.; LEHRER, K. Pappas, G.S. *Introducción a los problemas y argumentos filosóficos*. Traducción de Gabriela Castillo Espejel y otros. México, UNAM, 1991.

COUTINHO, Afrânio. *A Filosofia de Machado de Assis*. Rio de Janeiro. Ed. Vecchi, 1940.

CUNHA, J. A. *Filosofia: Iniciação à Investigação Filosófica*. São Paulo: Atual, 1992.

CURSO DE FILOSOFIA para professores e alunos (Antônio Rezende, organizador). Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor, 1986.

DELLA VOLPE, G. *Moral e Sociedade: Atos do Convênio Promovido pelo Instituto Gramisci*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

DEVRIES, R. e ZAN B. *A Ética na Educação Infantil: o ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DUARTE, M. H. *Noções de Filosofia*. São Paulo: Ática, 1967.

DUARTE, J. *A Filosofia: (iniciação literária)*. Rio de Janeiro: Companhia Brasileira de Artes Gráficas, 1958.

ECHEVARRIA, Fernando. *Introdução à Filosofia*. Desenho de Flor Campino. Ed. Porto, Nova Presença, 1981.

EDUCATION – Enseignement -Formation. Quel système? Quel futur? Pour qui? Pour quoi faire? Introduction de André Philippart (Réseaux, 1993, n. 67-68-69) Mons, CIEPHUM [Université de l'État, 20, Place du Parc, B-7000 Mons], 1993.

ENES, José. Leitura Integral: Por que? Como? *Rev. Filosof.* Coimbra, 4 (7), 165-183, Mr. 95.

FENATI, Ricardo Valério (Org.). *Curso de Especialização em Temas Filosóficos*. Departamento de Filosofia – Fafich/UFMG. Métodos e Técnicas de Ensino em Filosofia. Belo Horizonte, 1998.

FIGUEIREDO, Jacy Camarão de. *Filosofia e educação através de textos: manual do professor*. Belo Horizonte: Bernardo Álvares, 1970.

FIGUEIREDO, J. C. *Filosofia e educação através de textos: para os colégios normais e faculdades*. Belo Horizonte: B. Álvares, 1970.

FILOSOFIA: proposta curricular / Secretaria do Estado da Educação. Autor: Minas Gerais, Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE / MG, 1990, 36 p.

FREITAS, V. A Necessidade da Filosofia. *Caderno de Filosofia e Ciências Humanas*. Newton Paiva. Ano VI, n. 11, p. 14-32, out. 1998.

FULLAT GENIS, Octavio. *Filosofias da educação*. Trad. Roque Zimmermann. Petrópolis: Vozes, 1995.

GADOTTI, Moacir. *Comunicação docente: ensaio de caracterização da*

relação educadora. São Paulo: Loyola, 1975.

GEENEN Henrique. *Compêndio de Filosofia de acordo com o programa oficial*. 2. ed. São Paulo: Teixeira, 1993.

GIANNOTTI, José Arthur. O tema da ilustração em três registros. *Novos Estudos CEBRAP*, n. 18, 1987.

GILES, Thomas R. *Introdução à Filosofia*, 3. ed., São Paulo: E.P.U., 1980.

GUIA de abordagem didática de Filosofia para o 2º grau. Rio de Janeiro. Universidade Santa Úrsula, 1986.

GRANGER, G.G. *Por um conhecimento filosófico*. Campinas: Papirus, 1988.

GUNG, J. M. e Silva J. C. *Conversando sobre Ética e Sociedade*. Petrópolis: Vozes, 1995.

HABERMAS, J. *Para que aun Filosofia? In: Sobre Nietzsche y otros ensayos*. Madrid: Editorial Tecnos, 1982. p. 62-88.

HEGEL, G.W.F. *Escritos pedagógicos*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1991.

HEGENBERG, Leonidas. *Introdução à Filosofia: problemas, sistemas, autores, obras*. Trad. J. Renard Gaio. 8. ed. São Paulo: Paulinas, 1983.

HUISMAN, Denis. *A Filosofia para principiantes* (desenhos de Martina Berthommier). Lisboa, Dom Quixote, 1983.

JANKÉLÉVITCH, V. et alli. *Etats généraux de la philosophie*. Paris: Flammarion, 1979.

KNOBE, J. *Experimentos sobre a mente*, In: Scientific American Brasil, número 115. São Paulo: Duetto Editorial, dezembro de 2011, 56-59.

KNOBE, J. Nichols, S. et alli. *Experimental philosophy*. Oxford University Press, 2008.

KOHAN, W.O. *Filosofia – caminhos para seu ensino*. Porto Alegre: DP&A, 2004.

LE SENNE, Rene. *Introdução à Filosofia*. Trad. Wilson Chagas. Rio de Janeiro: Globo, 1965.

LIPMAN, M. *A Filosofia vai à escola*. São Paulo: Summus, 1990.

- LIPMAN, M. *Filosofia na sala de aula*. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.
- LOPES, Francisco Leme. *Introdução à Filosofia*. Pe. Francisco Leme Lopes. 4. ed., Rio de Janeiro: Ed. Agir, 1967.
- LUCKESI, Cipriano. *Introdução à Filosofia: aprendendo a pensar*. São Paulo: Ed. Cortez, 1995.
- MACIEL, C. F. *Um estudo-pesquisa sobre o ensino secundário*. Recife: INEP, Centro Regional de Pesquisas, 1959.
- MANGUE, Jean. O ensino de Filosofia e suas diretrizes. *Kriterion* 7: 29/30 (1954), pp 226-234.
- MARIAS, Julian. *Introdução à Filosofia*. Trad. de Diva Ribeiro de Toledo Piza. 3. ed. São Paulo: Liv. Duas Cidades, [1968?].
- MARTINS, Antônio Manuel. A Filosofia no ensino secundário: o novo programa de 12º Ano. *Rev. Filosof.* Coimbra, 4 (7), 1995.
- MOMPARLES PECHUÁN (Amparo), *Material didáctici de Filosofia para enseñanza secundaria*. Valencia, Nau, 1993.
- NEIRCI, Imideo G. *Didáctica especial de Filosofia*. Rio de Janeiro: Ministério de Educação.
- NUNES, Benedito. *Introdução à Filosofia da Arte*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1991.
- NUNES, Cesar Aparecido. *Aprendendo Filosofia*. São Paulo: Cultura.
- NUNES, Ruy Afonso da. *Gênese, significado e ensino da Filosofia no século XII*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1974.
- OLIVEIRA, M. *Ética e sociabilidade*. São Paulo: Loyola, 1993.
- OLSCAMP, Paul J. *Introdução à Filosofia*. Trad. de Carlos Sebastião Mesquitella. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos, 1980.
- PADILHA, Tarcísio Meireles. *Filosofia, ideologia e realidade brasileira: com um apêndice sobre a violência*. Rio de Janeiro: Americana, 1971.
- PAULO, A. *A Filosofia e seu ensino*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- PFEIL, Hans. *Introdução à Filosofia*. Trad. de A. S., Rio de Janeiro: Presença, 1967.
- PUIG, J. M. *A construção da personalidade moral*. São Paulo: Ática, 1998.

- RECORTES DE JORNAL, Filosofia, 2º grau, 1980 a 1989 (Pasta I).
- REALE, Miguel. *Introdução à Filosofia*. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 1994.
- REALE, Miguel. *A Filosofia na obra de Machado de Assis & Antologia filosófica de Machado de Assis*. São Paulo: Pioneira, 1982.
- REIS, Alfredo Simões. 12º Ano: Leitura integral do texto filosófico: Por que? Como? Rev. Filosof. Coimbra, 4 (7), 185-193, Mr 95.
- REIS, Alfredo Simões. Perfil do Professor de Filosofia. Rev. Filosof. Coimbra, 5 (9), 111-141, Mr. 96.
- RIBEIRO FERREIRA, Maria Luísa. *Filosofia e História da Filosofia*. Philosophica (Portugal), 21-30, 1993.
- RIOS, T. A. *Ética e competência*. São Paulo: Cortez, 1994.
- SALMAN, D. H. e Dominique, H. *O lugar da Filosofia na universidade*. Petrópolis: Vozes, 1969.
- SÁTIRO, A. e Wuensch, A. M. *Pensando melhor: iniciação ao filosofar*. São Paulo: Saraiva, 1997.
- SAVATER, F. *Ética para meu filho*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- SLUMINSKY, J. *Comentários de livros didáticos*. Disponível em: www.llpefil-uerj.net/levantamentos-bibliograficos/311-2011-comentario-de-livros-didaticos.
- SQUEFF, Maria Ozamar Ramos. *A Filosofia de Fernando Pessoa*. Trad. de Lory Zielinsky. Porto Alegre: UFRS.
- SOARES, V.D.M. *Filosofia para o Ensino Médio: Bibliografia*. Disponível em: www.llpefil-uerj.net/levantamentos-bibliograficos/271-Filosofia-para-o-ensino-medio-bibliografia.
- TELES, A. X. *Introdução ao estudo da Filosofia*. Rio de Janeiro: J. Ozon, 1961.
- TELES, A. X. *Introdução ao estudo da Filosofia*. Buenos Aires, México. Espasa-Calpe, 1946.
- TELES, Maria Luiza Silveira. *Filosofia para jovens: uma iniciação à Filosofia*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- VAZQUES, A. S. *Ética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

- VELLOSO, Arthur V. *O estudo da Filosofia*. (S. I.), Jupter, 1968, 113 p.
- VELLOSO, Arthur V. Ingradientibus. *Kriterion* 10: 39-40 (1957), p. 23-35.
- VELLOSO, Arthur Versiani. Ingradientibus II. *Kriterion* 10, p. 276-284.
- VENTURA, R.C. *Ánalise de Livros Didáticos de Filosofia para Ensino Médio*. Disponível em: www.llpefil-uerj.net/levantamentos-bibliograficos/280-analise-de-livros-didaticos-de-Filosofia-para-ensino-medio.
- VICENTE, Joaquim N. Subsídios para uma didáctica da Filosofia: a propósito de algumas iniciativas recentes para a constituição de uma didáctica específica de Filosofia. *Rev. Filos. Coimbra*, 3 (6), 397-412, out .1994.
- VITA, Luis Washington. *Introdução à Filosofia*. Prefácio de Miguel Reale. São Paulo: Melhoramentos, 1964.
- WEIL, Simone. *Aulas de Filosofia*. Campinas/São Paulo: Papyrus, 1991.

Outros lançamentos de 2021

Formação política e projeto histórico de classe: a trajetória do 13 de Maio NEP

Cyntia de Oliveira e Silva

Trabalho, experiência de classe e reestruturação produtiva na indústria de conservas de Pelotas

Laura Senna Ferreira

A produção da arte na forma social do capital

Marília Carbonari

Políticas de memória no Brasil e na Argentina: lembranças do nunca mais

Rachel Tomás dos Santos Abrão

Classe e sexo: crítica da ordem patriarcal de gênero de Heleieth Saffioti

Joana das Neves Calado

A teoria do fetichismo em Karl Marx e a educação

Juliane Zacharias Bueno

O capital financeiro no Ensino Superior brasileiro (1990-2018)

Allan Kenji Seki

Antônio José Lopes Alves

Doutor (Unicamp), mestre e graduado (UFMG) em Filosofia. Professor titular da UFMG. Docente no Colégio Técnico (UFMG), no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e inclusão social e no Mestrado Profissional em Educação e Docência – PROMESTRE (UFMG). Membro dos grupos de pesquisa Marxologia: Filosofia e Estudos Confluentes e Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação – NETE.

E-mails: filosofiafosfae@gmail.com / ajlacoltec@ufmg.br

Sabina Maura Silva

Doutora em Educação, mestre e graduada em Filosofia (UFMG) e História (UNIBH). Professora do CEFET-MG, no Dep. de Educação, atua nos Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica (CEFET-MG) e ProfEPT-CAPES. Coordenadora do Programa Especial de Formação Docente; nos grupos de pesquisa Marxologia: Filosofia e Estudos Confluentes e Desenvolvimento profissional docente: entre o saber e o fazer na Educação Profissional e Tecnológica.

E-mail: sabinamaura@cefetmg.br.

O esclarecimento do que constitui o elemento peculiar que distingue a Filosofia das outras áreas da cultura presentes na vida escolar, por meio dos mais diversos conteúdos disciplinares, aparece como uma condição necessária à sua transmissão e abordagem. Não se trata somente de discutir a Filosofia *em-si*, com o conjunto de suas pressuposições e modos de operação, mas também o de seu lugar na educação. Evidentemente, a posição da interrogação pela definição do filosofar é o ponto de partida, tendo em vista, no entanto, a demanda de situá-lo adequadamente no espaço institucional e pedagógico delimitado pelo âmbito escolar. Esta definição precisa ser desdobrada no sentido de abranger a relação do pensar com o ensinar.