

**12 a 16 de setembro de 2011**

**MANAUS - AM**

**Organizadores**

**Pedro Rodolfo Fernandes da Silva**

**José Belizário Neto**

**Valcicléia Pereira da Costa**

Copyright © 2011 Universidade Federal do Amazonas

Reitora: Márcia Perales Mendes Silva

Editora: Iraildes Caldas Torres

Catálogo na Fonte

Anais do Seminário de Filosofia – Filosofia: Formação e Transformação.  
Organizado por Pedro Rodolfo Fernandes da Silva; José Belizário Neto e  
Valcicléia Pereira da Costa. - Manaus: EDUA, 2011.

118 p.

ISSN: 2237-1397

1. Filosofia I.Título

CDU (1997) 101.1(063)

EDUA

Editora da Universidade Federal do Amazonas

Av. gal. Rodrigo Octavio Jordão Ramos, 3000

69005-000 - Manaus-Am

edua\_ufam@yahoo.com.br

## EXPEDIENTE

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM**

**Pró-reitoria de Extensão e Interiorização - PROEXTI**

**Instituto de Ciências Humanas e Letras - ICHL**

**Departamento de Filosofia**

**Campus Universitário – Setor Norte**

**Av: Rodrigo Octávio Jordão Ramos, 3.000 – Coroado I**

**Manaus – AM**

**CEP: 69075-000**

**Tel: (92) 3305-4571**

**ISSN: 2237-1397**

*Reitora*

Profª Dra. Márcia Perales Mendes Silva

*Vice-reitor*

Prof. Dr. Hedinaldo Narciso Lima

*Pró-reitoria de Extensão e Interiorização - PROEXTI*

Prof. Dr. Luiz Frederico Mendes Reis Arruda

*Diretor do Instituto de Ciência Humanas e Letras - ICHL*

Prof. Dr. Nelson Matos de Noronha

*Chefe do Departamento de Filosofia*

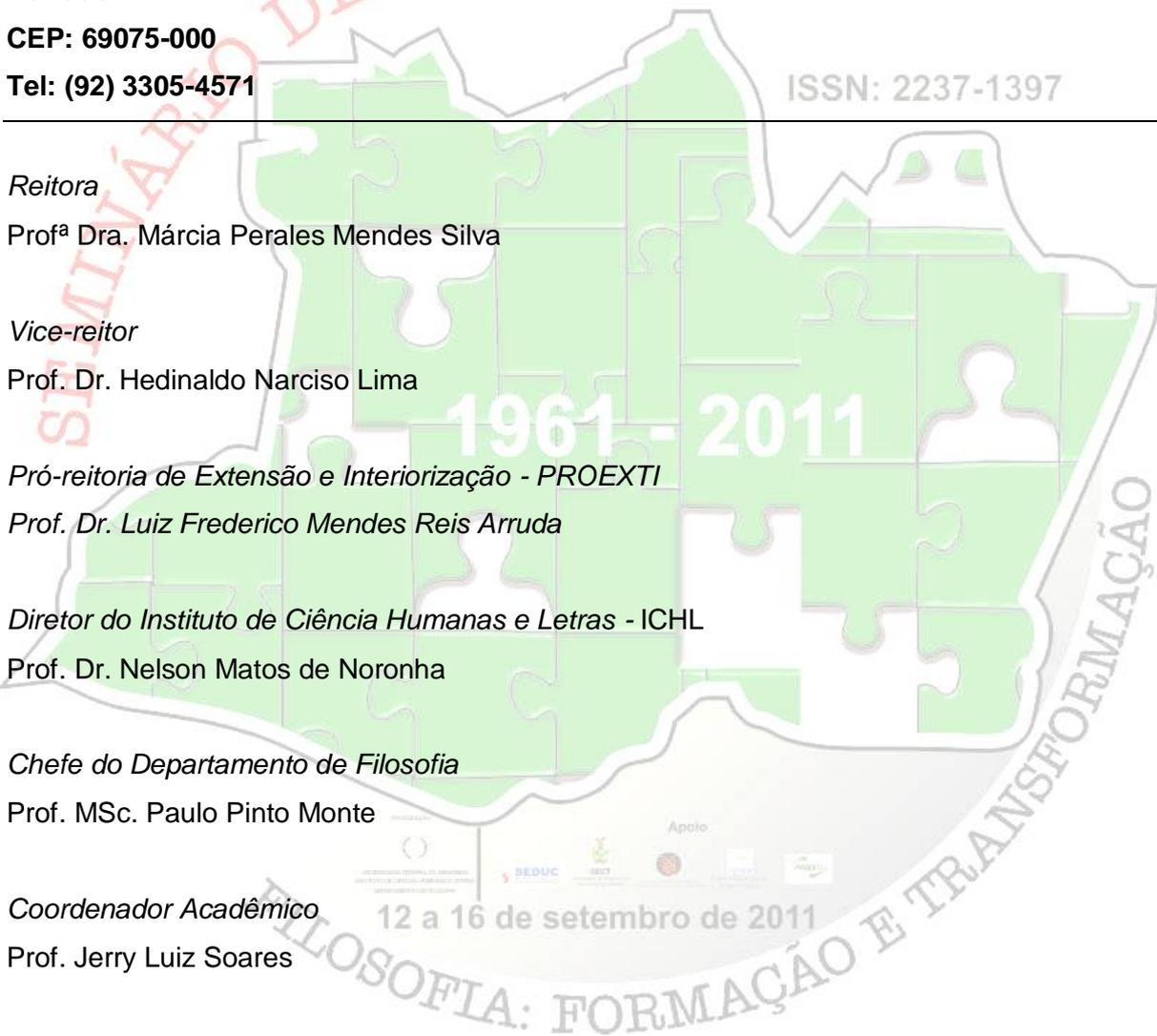
Prof. MSc. Paulo Pinto Monte

*Coordenador Acadêmico*

Prof. Jerry Luiz Soares

*Coordenadora da Pós-Graduação em Ética*

Profa. Dra. Valcicléia Pereira da Costa



*Corpo Docente*

Anerson Gonçalves de Lemos

Célio Costa Rodrigues

Deodato Ferreira da Costa

Francisco Guerra Ferraz

Fernando Torres Pacheco

Gedeão Timóteo Amorim

Guaraciaba de Menezes Tupinambá Júnior

Ivanilce Nogueira Chagas

Jerry Luiz Soares

José Alcimar de Oliveira

José Belizário Neto

Luiz de Oliveira Carvalho

Maria do Socorro da Silva Jatobá

Marilina Conceição de Oliveira Bessa Serra Pinto

Nelson Matos de Noronha

Paulo Pinto Monte

Pedro Rodolfo Fernandes da Silva

Valcicléia Pereira da Costa

ANAIIS

SEMINÁRIO DE FILOSOFIA

ISSN: 2237-1397

1961 - 2011

**Seminário de Filosofia – Filosofia: Formação e Transformação****Comissão Organizadora e Executiva**

Pedro Rodolfo Fernandes da Silva

José Belizário Neto

Valcicléia Pereira da Costa

Apoio



12 a 16 de setembro de 2011

**Comissão de apoio**

Anne Patrícia Nogueira Teixeira

Apoena Grijo Cruz

Ariana Almeida Gomes

Francisco Araújo de Vasconcelos Filho

Thiago Augusto Passos Bezerra

Valentina Ricardo Oliveira

## Arte gráfica

Luiz Gonzaga dos Santos Ribeiro Júnior

Ressalva-se que os textos das conferências e os resumos dos pôsteres eletrônicos aqui exibidos foram publicados na íntegra e não passaram por revisão, já que os textos são de inteira responsabilidade de seus autores.

Publicação financiada com recursos provenientes do **EDITAL PAREV 019/2010**, da **Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM**, Governo do Estado do Amazonas.



## SUMÁRIO

<b>Apresentação</b>	p. 07
<b>Editorial</b>	p. 09
<b>Autores do Seminário de filosofia</b>	p. 11
<b>Textos das Conferências</b>	p. 12
1 - A filosofia como formadora e transformadora da realidade	p. 12
2 – Amor e morte no aprendizado da filosofia	p. 26
3 – A questão do Método na filosofia e implicações para seu ensino	p. 40
4 – Filosofia e formação cidadã	p. 55
5 - Fundamentos da filosofia da educação	p. 84
<b>Resumos dos pôsteres</b>	p. 98
1 – A importância do ato de pensar	p. 99
2 – A música e a dimensão ética	p. 104
3 – Filosofando com música	p. 107
4 - Filosofia no Ensino Médio do Amazonas – reflexo de um retorno	p. 110
<b>Anexos</b>	p. 113
1 – Carta Aberta	p. 114
2 – Parecer relativo à realização do Seminário	p. 117

## APRESENTAÇÃO

A trajetória da Filosofia no Amazonas, desde a saudosa Faculdade de Filosofia do Amazonas ao atual Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Amazonas, não poderia ficar ignorada no ano em que se celebra seu quinquagésimo aniversário sob pena de negligenciar a história do pensamento filosófico nessa região e de negar a memória de lutas e conquistas alcançadas ao longo desses tantos anos.

Nesse percurso cinquentenário a presença da filosofia se fez notar, sobretudo, na formação de licenciados e bacharéis que - no trabalho nem sempre fácil e pouco reconhecido que a reflexão filosófica goza da sociedade hodierna – foram a campo objetivando formar e transformar as mentalidades e as condições estruturais da sociedade. Desse modo, celebrar tal data implica refletir sobre a formação filosófica e a transformação que tal saber promove na sociedade: a história da filosofia no Amazonas é, sobretudo, a história da formação filosófica e da transformação social que este saber promoveu no seio dessa sociedade.

Cinquenta anos de existência: aurífera história resgatada e refletida no exercício do pensamento que revive no tempo e, paradoxalmente, fora do tempo, os movimentos de avanços e recuos, continuidades e rupturas próprios da filosofia. Cinquentenária data que deve promover não o sentimento ufanista, mas, a despeito do que já se fez, convocar para a reflexão do que ainda há por fazer.

Nesse sentido, a Filosofia no Amazonas não pode ser pensada fora da realidade social marcada por conflitos de interesses em torno da imensa riqueza natural, cultural e tecnológica da região, mas antes, deve lançar luz sobre um futuro de incertezas e temores. Cabe à filosofia, portanto, despertar para a atual realidade na qual o capital manietta a práxis, anestesia a consciência crítica e camufla a realidade com medidas placebos com vistas a tornar letárgica a consciência.

Nesse contexto, almeja-se que a universidade cumpra o seu papel, pois separada da economia e da formação profissional, certamente ela não tem sentido nem legitimidade. Porém, além de sua função econômica, possui também uma função social, que deve ser colocada em parte a serviço da escola. Portanto, espera-se que o material organizado e disponibilizado nesses Anais do Seminário de Filosofia se constitua em material de consulta, leitura e reflexão em torno das questões mais relevantes no Ensino de Filosofia, orientando a prática do ensino e estimulando a curiosidade da pesquisa; reavivando o compromisso docente e congratulando a todos por data tão especial.

Nossos agradecimentos à Pró-Reitoria de Extensão e Interiorização (PROEXTI) da Universidade Federal do Amazonas pela confiança e incentivo; à Secretaria de Estado da Educação do Estado do Amazonas (SEDUC); à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECT); e, sobretudo, nossos agradecimentos à **Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas** (FAPEAM), que aprovando o Seminário de Filosofia através do Programa de Apoio à Realização de Eventos Científicos e Tecnológicos no Estado do Amazonas, possibilitou concretizar esse projeto.

**Prof. MSc. José Belizário Neto**

**Prof. MSc. Pedro Rodolfo Fernandes da Silva**

**Prof. Dra. Valcicléia Pereira da Costa**

**MANAUS, setembro de 2011.**

## EDITORIAL

A obrigatoriedade do oferecimento das disciplinas de Filosofia e Sociologia em todas as séries do ensino médio garantida pela Lei 11.684, de 02 de junho de 2008, parece ter colocado um ponto final com relação às inúmeras arestas deixadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei 9394/96), a qual é vaga com relação ao tipo de conhecimentos e de domínios que a filosofia e a sociologia deveriam proporcionar para o exercício da cidadania, bem como a que tipo de cidadania a lei faz referência.

Agora, porém, parece não haver dúvidas com relação à obrigatoriedade da presença das disciplinas de Filosofia e Sociologia, ou seja, não se trata mais de oferecer um conhecimento que poderia ser contemplado de modo transversal, antes, porém, trata-se de incluir no currículo essas duas ciências como disciplinas.

Se de um lado isso parece ponto pacífico, de outro surgem questões com relação ao número de aulas que cada uma dessas disciplinas terá em cada um dos três anos do ensino médio. A discussão amplia-se em torno do questionamento acerca do aumento do número de horas do currículo ou a supressão de horas-aula de algumas disciplinas (quantas aulas e quais disciplinas?) para a inclusão da filosofia e da sociologia. Acrescente-se, por fim, que a discussão desdobra-se e multiplica-se com relação a quais profissionais poderão ministrar essas disciplinas e quais tem sido as medidas tomadas pelo poder público (sobretudo os governos estaduais), no que se refere a garantir esse direito dos estudantes ao ensino de filosofia e sociologia, ministrado por profissionais habilitados para tal docência.

Conforme Danton José Alves (2009, p. 43), “(...) a conquista de uma legislação favorável à introdução da Filosofia e da Sociologia no currículo não é o ponto de chegada, e sim o ponto de partida para novos e necessários avanços”. Portanto, os desafios não se encerraram, pois surgiram outros. E essa tem sido a marca da presença do ensino de filosofia em todo o Brasil. Essa é a marca da história por uma educação de qualidade e acessível a todos os brasileiros. História de conquistas e derrotas, sucessos e fracassos. História de luta para a qual vem contribuindo muitos educadores, estudantes, filósofos e sociólogos.

Urge nesse momento recobrar o espírito de luta, não permitindo que uma conquista arrefeça o ideal da condição de igualdade no tratamento dispensado aos componentes curriculares do ensino médio. Urge reivindicar e cobrar dos governantes seriedade na abordagem e na metodologia com que vem conduzindo os problemas da educação em

geral, e, sobretudo, o problema das reais condições de presença das disciplinas de filosofia e sociologia.

A Universidade, instância formadora dos docentes, não poderia eximir-se de sua responsabilidade, ignorando que uma de suas funções precípua é o ensino que não se encerra na formação dos estudantes inscritos em seus quadros. A Universidade é co-responsável pela qualidade e condições do ensino em todas as esferas do processo educativo-formativo. Desse modo - não obstante a Universidade também possuir problemas estruturais e sua contribuição não pode ser vista de modo isolado -, além da contribuição acadêmico-científica, a Universidade deve incentivar e promover a discussão política com vistas a favorecer significativamente a melhoria da educação.

Por fim, mas não menos importante, o evento que esses Anais pretendem registrar constitui-se também num momento de celebração do cinquentenário ano de criação do Curso de Filosofia da Faculdade de Filosofia do Amazonas, criada pelo então Governador do Estado, Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo e pelo Secretário de Educação e Cultura de Estado, Revmo. Cônego Walter Gonçalves Nogueira.

**Prof. MSc. Pedro Rodolfo Fernandes da Silva**

## **Autores do Seminário de Filosofia**

ALBUQUERQUE, R. R. O. – p. 99

CEPPAS, Filipe - p.26

CRUZ, A. G. – p.110

GHEDIN, E. – p.40

GUIMARÃES, M. S. – p. 107

LACERDA JÚNIOR, J. C. – p. 104

LORIERI, M. A. – p. 84

MORENO, P. A. M. M. – p. 107

OLIVEIRA, J. A. - 117

OLIVEIRA, M. A. A. – p. 99

SALVADOR, E. B. – p. 99

SEVERINO, A. J. – p. 12

SILVEIRA, R. J. T. – p. 55

## **A FILOSOFIA COMO FORMADORA E TRANSFORMADORA DA REALIDADE**

Prof. Dr. Antonio Joaquim Severino

ajsev@uol.com.br

UNINOVE / FEUSP

### Resumo

*A palestra traz elementos para uma reflexão sobre a imprescindibilidade da mediação da Filosofia nas tramas sócio-culturais da sociedade contemporânea, em que pesem as profundas mudanças pelas quais essa sociedade vem passando nos tempos de ingresso no terceiro milênio. As extensas e intensas transformações que desenham um novo cenário para a cultura humana, longe de descartar a contribuição da formação filosófica, tornam-na ainda mais necessária. Por essa razão, mais que nunca, impõe-se fecundar a educação com um permanente debate sobre as dimensões éticas, políticas, estéticas, epistêmicas e antropológicas do existir humano. Eis reafirmada a missão por excelência da Universidade.*

*Palavras-chave: filosofia, educação, formação humana formação filosófica, humanismo.*

### **Introdução**

Quero agradecer o honroso convite para proferir a conferência de encerramento deste Seminário, evento que ganha um significado muito especial por comemorar os 50 anos de presença atuante da Filosofia nesta Instituição. Tais comemorações se destacam como momentos que ensejam a oportunidade para se fazer um balanço diagnóstico e crítico da trajetória percorrida ao longo do segmento de tempo comemorado e para uma reflexão coletiva sobre o sentido e o papel da Filosofia na densidade do presente e na perspectiva do futuro. É o que imagino o que vocês fizeram nos debates e atividades realizadas nestes últimos três dias, certamente se indagando, à luz dos resultados obtidos, sobre os rumos e mediações que a prática da Filosofia precisa assumir no âmbito da cultura em geral e no seio das instituições educativas em particular. E são meus votos de que a Filosofia saia reforçada desse evento, consolidando-se para continuar dando sua contribuição imprescindível para a formação das novas gerações e, conseqüentemente, também para a transformação da realidade.

### **Da necessidade e da utilidade da Filosofia**

Começarei minhas considerações sobre o papel formador e transformador da Filosofia, retomando uma passagem de um texto de José Gaos (1900-1969), filósofo espanhol que se transferiu para o México por causa da Guerra Civil em seu país, que foi também reitor da Universidade de Madrid. A passagem é retirada do capítulo Filosofia “americana”, que integra obra coletiva organizada por Leopoldo Zea sobre as fontes da cultura latinoamericana. Gaos entra no debate sobre a desejabilidade, sobre a possibilidade e viabilidade de uma filosofia nacional, no caso latinoamericana, questão muito debatida nos países de língua espanhola. A questão que se coloca é se é desejável, possível e viável haver uma filosofia, fazer filosofia, possuir filósofos, ser filósofo, numa determinada região ou numa determinada língua, no caso, em espanhol! Então ele comenta: *“A pergunta surpreende porque uma longa e ilustre tradição, triunfante em definitivo ao longo da história até nossos próprios dias, valoriza altamente a filosofia, inclusive como o cume de toda cultura plena e perfeita. O fato de que esta valorização se deva primordialmente aos próprios filósofos não levantou a suspeita de que poderia ser parcial e infundada... Mas a realidade parece ser que a filosofia não é necessária à vida humana individual e coletiva --- não só a uma vida humana rudimentar mas a vidas humanas das mais altas, se não das supremas. Os grandes príncipes, caudilhos e estadistas, os grandes heróis, os grandes santos, os grandes artistas, os próprios grandes homens de ciência, não são grandes filósofos. Povos ou culturas dos mais egrégios ou mais influentes de toda a história humana não tiveram ou não tiveram propriamente, em suficiente volume ou com bastante originalidade, uma filosofia: Egito, Caldéia, Pérsia, Judéia, Roma, Espanha, os povos eslavos... Toda uma época histórica, a época positivista, valorizou a ciências às expensas, em detrimento da filosofia, e esta valorização dista ainda de ter-se extinguido por completo -- menos, precisamente, na América, bem menos na de língua inglesa do que na de língua espanhola. Mas a própria Atenas processou, fez fugir dela, condenou à morte ou pelo menos a reduziu à ação privada e amargou a vida dos primeiros e maiores filósofos que apareceram por ela ou nela, como Anaxágoras, Protágoras, Sócrates, Platão, Aristóteles. E parece haver razões para pensar que a rejeição aos filósofos, a hostilidade contra eles não era exclusiva do povo inculto e incompreensivo”* (p.480).

Soa bastante desoladora essa visão de Gaos, sintetizada na frase: *“Mas a realidade parece ser que a filosofia não é necessária à vida humana individual e coletiva”* !!! Na verdade, ele não quer negar a existência da filosofia como uma prática cultural possível, mas mostrar sua contingencialidade. Sua preocupação e desacordo é com a obsessão de se criar filosofias intrinsecamente “nacionais”, pois, para ele, a originalidade e a autenticidade da filosofia é sua própria prática, não importa por quem ela está sendo feita.

Como bom discípulo de Ortega y Gasset, fazer filosofia, em qualquer circunstância, precisa levar sempre em conta essa circunstância.

De qualquer modo, essa forma de se expressar do autor, não deixa de passar a idéia de que a Filosofia não é nem necessária nem relevante. Totalmente prescindível, sua existência será sempre um acréscimo, certamente interessante, mas nunca necessário.

Não disponho de mais elementos para aquilatar a concepção completa de Gaos, até porque ele sempre pratica uma fina ironia em seus textos. Mas, de qualquer modo, quero defender a idéia contrária a esta que se vislumbra em seu texto, **sustentando que o filosofar é uma necessidade intrínseca da condição humana**, é pertinente a essa condição. E fique claro desde já, que ao falar de condição humana, estou longe de me referir à noção de natureza humana, consagrada pela tradição metafísica ocidental. Estou me referindo aos homens historicamente situados, umbilicalmente ligados ao mundo natural e mergulhados nas teias sócio-culturais de seu existir concreto.

O fato inegável da contingencialidade da Filosofia não é argumento sustentável para negar sua necessidade e sua relevância. Essas dimensões nascem da possibilidade que o homem herda de sua condição de ser dotado de subjetividade, sua característica fundamental. Povos, gênios, artistas podem até não ter praticado a filosofia, mas **praticaram o conhecimento, usaram plenamente sua subjetividade**. A filosofia não é uma modalidade estranha ao conhecimento, é uma de suas modalidades. O exercício da subjetividade, o seu território, não é obviamente espaço restrito ao filosofar. Este ausente, outras modalidades subjetivantes entram em ação, como senso comum, ideologia, religião, mito etc., modalidades que se apresentam com maior espontaneidade. A Filosofia demanda uma iniciativa que, por suas exigências de rigor, não ocorrerá espontaneamente. Talvez esteja aqui a raiz da afirmação de Gramsci, que parafraseio, de que “todos os homens são filósofos mas nem todos especialistas em filosofia”. Mas o fato de que todos os homens são capazes de pensar demonstra que todos podem filosofar, desde que sejam dadas outras condições necessárias e suficientes para tal exercício.

Sem dúvida, a questão da utilidade da Filosofia é uma questão complexa. A sua é uma pragmaticidade diferente daquela presente nas atividades práticas cotidianas da condução da vida. E também não é da mesma natureza da pragmaticidade da ciência. A ciência é saber explicativo do mundo diretamente voltado para a atividade transformadora que o ser humano exerce sobre a natureza, em função do processo de adaptação/desadaptação, visando a sua própria sobrevivência, a produção dos meios da existência e a reprodução da espécie como um todo. A ciência explica, desvendando os nexos causais entre os fenômenos, mas essa explicação é voltada muito diretamente para o

fim de dotar o homem de uma capacitação técnica de intervenção sobre o mundo. **Para a ciência, saber é prever para prover**, como já pensava Comte (*Curso de filosofia positiva*), retomando Bacon (*Novum Organum*), de acordo com quem **o novo saber gera poder**. Como a história da cultura ocidental da época moderna o demonstrou à saciedade, a ciência potencializou a técnica e esta, a indústria, acarretando profundas transformações no mundo natural e mesmo no mundo social.

A Filosofia, ao contrário, não pode se apoiar numa fecundidade tecnológica como fundamento de sua utilidade. Compreender, em Filosofia, não produz os mesmos efeitos que em ciência, já que a Filosofia não gera um saber capaz de equipar o homem com instrumentos para atuar operacionalmente sobre a natureza.

Na verdade, a nova pragmaticidade visada pelo conhecer filosófico é aquela que poderíamos encontrar no esforço de transformação da própria existência humana como um todo. O homem busca, pela sua prática filosófica, referências significativas para tornar sua existência mais adequada ao sentido encontrado. Não busca um sentido apenas para contemplá-lo. Tem a pretensão de delinear referências para balizar o conjunto das práticas que constituem o seu existir.

### **Da formação humana**

Isso posto, meu propósito é apresentar uma argumentação a favor da imprescindibilidade da presença da filosofia como mediação cultural da formação humana, em geral, e mediação curricular nos ambientes educativos, com destaque para a educação superior, uma vez que essa necessidade não se prende a eventuais especificidades de conteúdo das diversas áreas de profissionalização oferecidas pelas instituições de ensino superior, mas sim à própria natureza da formação de qualquer profissional. Trata-se de uma exigência do processo formativo em geral e não de uma formação específica, em particular. Daí a necessidade de se partir de uma concepção muito clara do que vem a ser essa formação humana geral, que deve estar envolvida em qualquer outra modalidade de formação técnico-profissional e por ela pressuposta.

Mas o que vem a ser a formação? É processo do devir humano como devir humanizador, mediante o qual o indivíduo natural devém um ser cultural, uma pessoa. Para nos darmos conta do sentido desta categoria, é bom lembrar que ela envolve um complexo conjunto de dimensões que o verbo *formar* tenta expressar: constituir, compor, ordenar, fundar, criar, instruir-se, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se um ser. É interessante observar que seu sentido mais rico é aquele do verbo reflexivo, como que indicando que é uma ação cujo agente só pode ser o próprio sujeito. Nesta linha, afasta-se

de alguns de seus cognatos, por incompletude, como informar, reformar e repudia outros por total incompatibilidade, como conformar, deformar. Converge apenas com transformar.

Minha idéia de formação é pois aquela do alcance de um modo de ser, mediante um devir, modo de ser que se caracterizaria por uma qualidade existencial marcada por um máximo possível de emancipação, pela condição de sujeito autônomo. Uma situação de plena humanidade. A educação não é apenas um processo institucional e instrucional, um processo de ensino, seu lado visível, mas fundamentalmente **um investimento formativo do humano**, seja na particularidade da relação pedagógica pessoal, seja no âmbito da relação social coletiva. A interação docente é **mediação universal e insubstituível dessa formação** tendo-se em vista a condição da educabilidade do homem.

Trata-se, sem dúvida, de um objetivo que soa utópico e de difícil consecução, à vista da dura realidade histórica de nossa existência. Mas é um horizonte a ser constantemente almejado e buscado, mesmo diante das **condições atuais da civilização, por mais que estejam marcadas pelo poder de degradação, no mundo técnico e produtivo do trabalho, de opressão, na esfera da vida social e de alienação, no universo cultural**. Estas condições manifestam-se, em que pesem as alegações em contrário de variados discursos, como profundamente adversas à formação, o que tem levado a um crescente descrédito quanto ao papel e à relevância da educação, como processo intencional e sistemático. No entanto, esta situação degradada do momento histórico-social que atravessamos só faz aguçar **o desafio da formação humana, necessária pelas carências ônticas e pela contingência ontológica dos homens, mas possível pela educabilidade humana**. Para além da necessária habilitação técnica, o que está em pauta, quando se fala da profissionalização perseguida pela educação universitária é uma autêntica *Bildung*, uma *paidéia*, formação de uma personalidade integral.

À universidade, cuja atribuição, ao preparar os profissionais nos diversos campos da cultura, não é só repassar uma instrução técnica mas também assegurar a formação integral dos estudantes, cabe uma responsabilidade social da qual decorrem exigências específicas:

a) Uma lida rigorosa com o conhecimento, donde a necessidade do investimento na prática da pesquisa, no domínio de metodologias especializadas de investigação, como processo de construção do saber, no compromisso com a competência técnica.

b) Um compromisso ético-político: o profissional a ser formado é antes de tudo uma pessoa, que precisa tornar-se sensível à dignidade humana bem como um cidadão que precisa se comprometer com a democratização das relações sociais, dotando-se de uma nova consciência social.

## **O mudado mundo contemporâneo e as novas regras do jogo**

Mas para que a formação se realize, é preciso levar em conta o contexto real em que os homens se encontram situados. E as atuais condições de nossa realidade histórico-social tem características muito especiais. Com efeito, encontramos-nos hoje num mundo bem distinto daquele dos últimos 40 anos do século XX. A geração dos que agora beiramos os 70 anos de idade pode testemunhar mudanças muito fortes que ora desenham um cenário bem diferente. Por isso mesmo, ao falar da necessidade e da importância da Filosofia hoje, é preciso começar por iluminar esse cenário, mapear os atuais meandros da sociedade contemporânea, olhar através das tramas sócio-culturais que redesenham nossa circunstância histórica.

O nosso parece, com efeito, um novo tempo... A partir dos anos 80 do século findo, o Brasil, como de resto, todo o terceiro mundo, vem sendo instado a inserir-se no novo processo de desenvolvimento econômico e social do capitalismo em expansão. Os grandes agentes desse capitalismo internacional sem pátria impõem, via mecanismos propriamente econômicos, a adoção de suas práticas produtivas, monetárias e financeiras, comprometendo todos os países através de acordos mundiais e exigindo também adequações nos campos político e cultural. A meta continua sendo aquela da plena expansão do próprio capitalismo, agora sem concorrências ideológicas significativas e numa perspectiva declarada de globalização. Fala-se então da agenda neo-liberal, ou seja, de uma retomada dos princípios do liberalismo clássico mas com a devida correção de seus desvios humanitários. **O que está em pauta é a total liberação das forças do mercado, a quem cabe a efetiva condução da vida das nações e das pessoas.** Daí a pregação do livre comércio, da estabilização macro-econômica e das reformas estruturais necessárias, em todos os países, para que o sistema tenha alcance mundial e possa funcionar adequadamente. Opera-se então severa crítica ao Estado do Bem-Estar Social, propondo-se um estado mínimo, em seu papel e funções. Na verdade, a sua redução a mero regulador da administração dos recursos coletivos em benefício de interesses privados dos grupos econômicos dominantes na sociedade. **A iniciativa política deve dar prioridade à iniciativa econômica dos agentes privados.** Graças à impressionante revolução tecnológica, mormente na esfera da informática, que elimina as distâncias do tempo e do espaço, mudam-se igualmente as relações industriais, o sistema do trabalho e o gerenciamento da produção. Os mercados financeiros são liberados e expandidos. Os estados nacionais tornam-se reféns das políticas internacionais do grande capital. A política interna dos países, por sua vez, é forçada a esse ajuste econômico, impondo a queda dos salários reais, o crescimento do desemprego estrutural, a estatização da dívida externa e a elevação da taxa de juros.

Essa forma atual de expressão histórica do capitalismo, ora sob predomínio do capital financeiro, conduzido de acordo com as regras de um neoliberalismo desenfreado, num momento histórico marcado por um irreversível processo de globalização econômica e cultural, **produz um cenário existencial onde as referências ético-políticas perdem sua força na orientação do comportamento das pessoas, trazendo descrédito e desqualificação para a educação.** Ao mesmo tempo em que, pelas regras da condução da vida econômica e social, instaura um quadro de grande injustiça social, sonhando para a maioria das pessoas as condições objetivas mínimas para uma subsistência num patamar básico de qualidade de vida, **interfere profundamente na constituição da subjetividade, no processo de subjetivação,** manipulando e desestabilizando valores e critérios. Prevalece um espírito de niilismo axiológico, de esvaziamento de todos os valores, de fim das utopias e metanarrativas, da esperança de um futuro melhor, de incapacidade de construir projetos. A eficiência e a produtividade, do lado da produção, e o consumo compulsório, do lado dos indivíduos, são os únicos critérios válidos a se levar em conta.

#### **A sociabilidade neoliberal e seu impacto na subjetivação dos indivíduos.**

Configura-se então uma sociabilidade típica desse contexto neoliberal, que se constitui atrelada a profundas mudanças provocadas pelas injunções dessa etapa da economia capitalista, na esfera do trabalho, da cidadania e da cultura. Constata-se então a ocorrência de situações de degradação, no mundo técnico e produtivo do trabalho, de opressão, na esfera da vida social e de alienação, no universo cultural. Estas condições manifestam-se, em que pesem as alegações em contrário de variados discursos, como profundamente adversas à formação humana, o que tem levado a um crescente descrédito quanto ao papel e à relevância da educação, como processo intencional e sistemático.

Nesse contexto da história real, a educação é interpelada pela dura determinação dessa realidade, no que diz respeito às condições objetivas da existência. **Numa profunda inserção histórico-social, a educação é serva da história.** Aqui se paga tributo a nossa condição existencial de seres encarnados e, como tais, profundamente pré-determinados. Uma lógica perversa compromete o esforço da humanização. São adversas as condições para se assegurar a qualidade necessária para a educação. Como bem mostra o exemplo do Estado brasileiro, pronuncia-se um discurso muito elogioso e favorável à educação, mas a prática real da sociedade política e das forças econômicas neste atual estágio histórico não corresponde ao conteúdo desse discurso. O discurso se pauta em princípios e valores elevados que não são sustentados nas condições objetivas de sua realização histórica no plano da realidade social.

Já no plano da subjetividade, utilizando-se de diferentes modalidades de intervenções ideológicas, particularmente através dos meios de comunicação, **o sistema atua fortemente no processo da subjetivação humana**. Numa frente, opera a subversão do desejo, deturpando a significação do prazer, não se investindo adequadamente no aprimoramento da sensibilidade estética. Açulam-se os corpos no sentido de fazer deles fogueiras insaciáveis de prazer que jamais será satisfeito. Ocorre total regressão do estético. Embora prometa a felicidade, não gera condições para sua efetiva realização por todas as pessoas. Subverte também a vontade, impedindo o exercício de sua liberdade, não deixando que o homem pratique sua condição de igualdade: não investe na formação do cidadão, ou seja, aquele que pode agir livremente numa sociedade de iguais. Propaga a idéia de uma democracia puramente formal. Não tem por meta o cidadão, mas o contribuinte, que habita o *locus* social mas não compartilha efetivamente de sua constituição, não compartilha das decisões que instauram o processo político-social. Toda essa enviesada pedagogia, ao invés de levar os sujeitos a entender-se no mundo, mistifica o mundo, manipulando-o para produzir a ilusão da felicidade. Prosperidade prometida mas nunca realizada. Leva ao individualismo egoísta e narcísico, simulacro do sujeito autônomo e livre. **Substitui o ser pelo ter**, como se a plenitude de nossa existência se realizasse pela posse, pela acumulação e pelo consumo de maior número de bens, esvaziados de seu valor de uso e fetichizados em seu valor de troca.

Subverte ainda a prática do conhecimento, eliminando o seu processamento como construção dos objetos que são conhecidos. Torna-se mero produto e não mais processo, experiência de criatividade, de criticidade e de competência. É literalmente tecnificado, objetivado, empacotado, não precisando de ser construído, bastando que seja comprado. A própria ciência é vista como conhecimento eminentemente técnico, o que vem a ser um conceito auto-contraditório. Todas as demais formas de saber são desqualificadas sob alegação de seus compromissos com metanarrativas infundadas. Daí a generalização do ceticismo e o relativismo.

Nesse contexto, prospera uma ética hedonista baseada no individualismo, de traço narcísico, que vê o homem como se fosse um átomo solto, vivendo em torno de si mesmo, numa sensibilidade ligada apenas ao espetáculo. Puro culto ao prazer que se pretende alcançar pelo consumo compulsivo e desregrado dos bens do mercado. Esta lógica fundada na exacerbada valorização de uma suposta autonomia e suficiência do sujeito individual, no apelo ao consumo desenfreado, compromete o reconhecimento e a reafirmação dos valores universais da igualdade, da justiça e da equidade, referências necessárias para uma concepção mais consistente da humanidade, alicerçada no valor básico da dignidade humana.

Coagida pela pressão das determinações objetivas, de um lado, e pelas interferências subjetivas, de outro, a educação é presa fácil do enviesamento ideológico, que manipula as intenções e obscurece os caminhos, confundindo objetivos com interesses. Tal situação aumenta e agrava o desafio que a educação enfrenta em sua dialética tarefa de, simultânea e contraditoriamente, inserir os sujeitos educandos nas malhas culturais de sua sociedade e de levá-los a criticar e a superar essa inserção; fazer um investimento na conformação das pessoas a sua cultura ao mesmo tempo que precisa levá-las a se tornarem agentes da transformação dessa cultura.

### **Do sentido atual do humanismo**

Por outro lado, impõe-se esclarecer preliminarmente qual o sentido em que se pode falar então de uma cultura humanística nestas mudadas circunstâncias. Em primeiro lugar, como já dito de início, não está mais em pauta aquela proposta de realização da essência humana, como se já tivéssemos, de todo o sempre, o modelo ideal de existência que caberia apenas desabrochar, para o que a educação seria a via mais adequada.

A existência humana se tece fundamentalmente pela ação, ou seja, ela se constitui efetivamente pelo conjunto das atividades práticas que os homens desenvolvem na concretude espaço-temporal. **A substância do existir humano é a prática.** O existir, para os homens, o seu viver, é antes de tudo desdobrar-se pelo agir numa interação permanente e intensa com os dados da natureza física do mundo material, com os outros homens na sociedade e com as construções simbólicas, subjetivamente produzidas pela sua consciência e guardadas pela memória e, no plano objetivo, conservadas pela cultura.

Isto quer dizer que a existência humana é uma existência mediada ou seja, ela só se realiza através das mediações objetivas de ações concretas. Esta compreensão do existir humano contrapõe-se àquela que fundasse esse existir numa essência metafísica ou numa natureza física, na medida em que essas categorias demarcam condições previamente estabelecidas e acabadas, configurando o modo de ser específico do homem.

E a especificidade do humano só pode ser captada pela apreensão dessas mediações. Embora essa apreensão se realize graças ao conhecimento, todas as mediações se expressam concretamente como atividades práticas. Tais são as práticas produtivas, as práticas políticas e as práticas simbólicas. Se se pode falar, ainda que metaforicamente, de uma essência humana, ela não é dada pronta, ela só se vai constituindo, ao longo da existência histórica, pelas atividades relacionadas ao trabalho, à sociabilidade e à cultura.

O conhecimento que a humanidade já pode produzir sobre si mesma, graças às contribuições de todas as modalidades de saber, leva à conclusão de que a existência/essência humana é fundamentalmente prática, ação, atividade. E enquanto tal é um processo que só pode desdobrar-se num espaço social e num tempo histórico, tratando-se, portanto, sempre de uma prática histórico-social.

Com efeito, a substância do existir é a **prática**. Só se é algo mediante um contínuo processo de agir, só se é algo mediante a ação. Ao contrário do que pensavam os metafísicos clássicos, no caso do homem, não é o *agir que decorre do ser*, mas é o *modo de ser que decorre do agir*. É a ação que delinea, circunscreve e determina a essência dos homens. É na e pela prática que as coisas humanas efetivamente acontecem, adquirindo aquela forma graças à qual se tornam especificamente humanas.

A prática humana se dá, no entanto, mediante um processo complexo, constituindo-se por múltiplos aspectos e incorporando especificidades que a distinguem das ações dos outros seres e das outras esferas do ser. Por isso, ela se torna eminentemente *praxis*, entendida esta como aquela prática mediante a qual, ao intervir na natureza, na sociedade e na cultura, o homem transforma a si mesmo, vai se construindo. Desse modo, a *praxis* não deve ser vista como uma atividade puramente técnica contraposta à teoria, mas sim como determinação da existência humana como elaboração da realidade. “A *praxis* na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser onto-criativo, como ser que *cria* a realidade (humano-social) e que, *portanto*, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade)”<sup>1</sup>

### **A formação filosófica como exigência intrínseca da formação universitária**

Como repensar, no contexto tão complexo e problemático do ensino superior brasileiro, a presença da filosofia nos currículos universitários? A discussão sobre a razão de ser da filosofia no ensino superior recoloca-se no âmago dessa problemática. Afinal, o que está em causa é a concepção da formação humana que se espera da Universidade que vai justificar a necessidade da presença da filosofia nas mediações curriculares dos cursos universitários. Se o objetivo da Universidade for o de propiciar apenas uma preparação técnica para o mundo da produção, então a filosofia torna-se mesmo dispensável, desnecessária e até mesmo prejudicial.

Por isso, até para colocar em debate a simples presença da filosofia na formação universitária, impõe-se admitir como premissa básica que **a Universidade se destina a**

---

<sup>1</sup> Karel Kosik, *Dialética do concreto*, p. 202

**algo mais que certificar profissionais tecnicamente habilitados.** Igualmente, só a partir desse pressuposto, cabe discutir mediações possíveis para que se possa realizar a formação filosófica.

A idéia então que proponho explicitar é que a finalidade da educação superior não pode exaurir-se nesse perfil de profissionalização técnica. E que, além desse obviamente necessário preparo técnico dos profissionais e da fundamentação científica que lhe deve servir de lastro, **a educação superior precisa investir profundamente na formação humana dos estudantes.** E que esta formação humana, para além de qualquer retórica idealista, tem tudo a ver com uma forma aprimorada do existir das pessoas humanas, historicamente situadas. Está em pauta uma referência muito concreta e objetiva à maturidade intelectual das pessoas e à percepção do papel do conhecimento no processo histórico de constituição dos sujeitos de construção da humanidade. O conhecimento, apesar de todas as suas limitações e contradições, **é o principal instrumento de que dispõe a espécie humana para dar sentido a sua existência.** Sem dúvida, pressupõe-se igualmente que a existência humana tenha que ter algum sentido ainda que ele tenha de ser constituído pelos próprios homens.

Isso quer dizer que o que estamos considerando como filosofia uma atividade de reflexão, uma modalidade de exercício da subjetividade cognoscitiva que se envolve exatamente com o delineamento desse sentido, articulando e complementando todas as outras modalidades congêneres, num esforço conjunto e convergente com vistas à elucidação do sentido da existência e do esclarecimento de referências para a orientação da prática humana, o grande processo mediador de sua existência. Em que pesem todos os seus tropeços e ambigüidades, não é senão a efetivação dessa prática reflexiva o que se pode ver ao longo da milenar trajetória da produção filosófica em todas as culturas com expressão histórica. Não foi a outra a pretensão e a intenção de todos aqueles pensadores, considerados filósofos pelas diferentes culturas, em todas as épocas históricas. Quaisquer que tenham sido as formas que essas atividades assumiam, tanto num plano lógico-epistêmico como no plano de suas linguagens, elas sempre se apresentaram com a pretensão de esclarecer o entendimento que os homens têm dos diferentes aspectos de sua existência no mundo, propondo referências para que a condução seja feita de uma determinada maneira, ainda quando isso é dito de forma mais implícita do que explícita.

### **Filosofar é pensar o real**

Assumo, pois, a significação da filosofia como modalidade de saber que se refere à realidade, à densidade do real, por mais opaca e resistente que seja a essa abordagem.

Este é o significado nuclear que é a fonte dinamizadora de todo empreendimento elucidador realizado pelo conhecimento, mesmo quando se exerce concretamente por formas indiretas. O que quero dizer é que filosofar é pensar o real, quaisquer que sejam as formas históricas e concretas mediante as quais esse real se manifeste à nossa experiência. Assim, mesmo quando a reflexão se dedica ao entendimento do próprio processo do conhecer, por exemplo, quando pensa a ciência, a arte, a religião, mesmo quando se debruça sobre o pensamento objetivado no texto, ela visa, ao fim e ao cabo, pensar o sentido da realidade mediatizada particularmente no ser humano.

Por isso mesmo, todas as definições que se tem dado à filosofia, como, por exemplo, a “de produzir conceitos”, “de validar a ciência”, de escoimar a linguagem de seus vícios lógico-linguísticos, só podem sustentar-se se, em última análise, isto seja feito com o objetivo primordial de contribuir para o esclarecimento do significado de existir humano na história. A razão fundamental de ser de todo pensamento é o de investir nessa elucidação. É claro que isso não é feito só pela filosofia; ao contrário, a contribuição de todas as outras modalidades de conhecimento, de todas outras formas de exercício da subjetividade, é significativa e imprescindível para que se se aproxime, ao longo do desenrolar da prática investigativa e reflexiva, desse sentido do existir histórico-social do homem, ou seja, para que os homens possam ir constituindo subjetivamente a cultura objetiva de seu mundo. Por sinal, não seria essa a tarefa da própria humanidade: **humanizar, cada vez mais sua condição que emerge enraizada no mundo pré-humano da natureza e de seus determinismos?**

É, pois, como tarefa do coletivo humano que o conhecimento deve se exercer na sua plenitude. Ele é estratégia fundamental da vida da espécie. E é por isso que o desenvolvimento da capacidade de reflexão filosófica, tanto quanto das demais modalidades de exercício da subjetividade, se torna relevante no caso de toda formação profissional e, *a fortiori*, no nível da formação universitária. Essa capacidade de pensar a totalidade, de forma integrada, é dimensão imprescindível na formação profissional, sob pena de se transformar essa em mera habilitação técnico-operacional, mecânica, vazia de significado humano.

A ausência de uma iniciativa pedagógica destinada a suscitar uma reflexão sistemática, envolvendo uma dimensão crítica, não evita o exercício de pensamento. Só que se ocorrer essa ausência, esse vácuo será ocupado por um pensar alienado e dogmático, fortemente ideologizado. A ideologia faz então a defesa do pragmatismo na formação universitária, falseando o papel do conhecimento e do ensino. Argumentos pretensamente sólidos são apresentados para legitimar essa pragmaticidade da formação profissional, inclusive desqualificando as propostas educacionais de perfil humanístico. Por mais que seja exitosa essa postura, ela não deixa de provar a necessidade de uma justificação do

investimento educativo: na falta de uma filosofia crítica, avança-se uma racionalização dogmática, sonhando-se aos estudantes uma perspectiva de abordagem mais sistemática e crítica da realidade histórica dos homens.

### **Conclusão**

O que está, pois, em jogo, na formação que se espera a Universidade forneça aos estudantes de todas as áreas, independentemente de sua destinação profissional, é o desenvolvimento, o suscitar e o amadurecer dessa capacidade de reflexão integradora das significações, de modo que todo profissional se torne um “pensador”, não no sentido de uma especialização separada, mas de alguém que tenha desenvolvido sua sensibilidade intelectual à condição de sua existência histórica, como pessoa inserida num tempo histórico e num espaço social, tornando-se o mais capaz possível de inserir o micro-sentido de seu existir pessoal no macro-sentido de seu existir social, passando a viver nas coordenadas de um projeto comum. Para tanto, a contribuição de um pensar filosófico, sistemático e crítico, é imprescindível.

Sem dúvida, estamos falando de um horizonte ideal, de uma referência teleológica, pois, o existir histórico vai se dando na objetividade dura e resistente do real. Muitos são os obstáculos, os impasses a serem enfrentados, levando-se em conta os *a priori* existenciais que nos condicionam em nossa facticidade, contingência e finitude. Uma radical imanência que é, no entanto, impregnada pela transcendência da significação humanizadora. A existência histórica dos homens é, em decorrência disso, uma dura luta, e uma epopéia, uma lenta e dolorida caminhada, sem ponto de chegada definido.

E nesse entrevero diuturno, o conhecimento é a ferramenta mais específica com que o homem pode contar, desde que não tenha seu exercício reduzido a sua eficácia técnica. Está aí a razão de ser da própria filosofia, uma das dimensões do exercício da subjetividade humana, a mostrar essa capacidade de se ir além dos limites do manejo técnico do mundo na reprodução da vida material da espécie.

A justificativa da necessidade da filosofia no ensino superior encontra-se nessa finalidade intrínseca da educação como formação integral das pessoas, à vista de seus compromissos com a própria humanidade. Assim, cabe também ao ensino superior fomentar e subsidiar o desenvolvimento **ao máximo da racionalidade filosófica** dos estudantes, futuros profissionais, numa dupla direção: numa frente, esclarecendo o sentido da existência e, noutra, afastando o ofuscamento ideológico dos vários discursos. Construir uma contra-ideologia como ideologia universalizante que coloca os produtos do conhecimento para atender os interesses da totalidade dos homens.

**Bibliografia**

- BACON, Francis. *Novum Organum ou verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza*. 3. Ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984 (col. Os Pensadores).
- CARVALHO, Cristina H. A. de. *Agenda neoliberal e a política pública para o ensino superior nos anos 90*. Caxambu: Anped, 2004. Trabalho apresentado na 27ª. Reunião Anual.
- COMTE, Auguste. *Curso de filosofia positiva*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Col. Os Pensadores).
- GAOS, José. Filosofia “americana”? In: ZEA, Leopoldo (comp.) *Fuentes de la cultura latinoamericana*. Mexico: Fondo de Cultura Económica. 1 reimp. 1995. P. 479-483.
- GENTILLI, Pablo e SILVA, Tomaz T. da. (orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- LOMBARDI, J. C. e GOERGEN, Pedro. (orgs.) *Ética e educação: reflexões filosóficas e históricas*. Campinas: Autores Associados/ HISTDEBR, 2005.
- LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D; SANFELICE, J. L (orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2004.
- MARX, K. & ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Lisboa, Presença, 1976. 2 v.
- PIAGET, Jean. *Sabedorias e ilusões da filosofia*. São Paulo: Difel, 1969.
- SEVERINO, Antônio J. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'Água, 2001.
- SEVERINO, Antônio J. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In: FRANÇA LIMA, Júlio C. e NEVES, Lúcia M. W. *Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/ Esc. Pol. de Saúde J. Venâncio, 2006. p. 289-320.

## Amor e morte no aprendizado da filosofia<sup>1</sup>

Prof. Dr. Filipe Ceppas de Carvalho e Faria

filcepps@gmail.com

FE / PPGF - UFRJ

### 1. *Nota introdutória: o texto filosófico*

Segundo o ditado popular, uma vida realizada consiste em plantar uma árvore, ter um filho e escrever um livro. É como se a realização da vida estivesse na continuidade, na permanência ou na lufada de imortalidade possível a um mortal. Há toda uma metafísica subreptícia nessa concepção comum de "realização", que podemos fazer retroceder a Aristóteles, com o complicador de que, para este, a natureza tem sempre um fim e não é nunca fácil saber se, no nosso caso, o dos humanos, a finitude coincide com a finalidade. Na *Ética a Nicômaco*, Aristóteles apresenta dificuldades e critérios para que possamos julgar se uma vida, uma vez finda, foi ou não uma vida feliz. Sem entrar no mérito da ética aristotélica, lembremos apenas que, para o Estagirita, parece haver sempre certa indecidibilidade quanto a este julgamento.

A filosofia é volta e meia entendida como um eterno diálogo com os pensadores através do texto, e seria interessante repensar a "felicidade" desse diálogo a partir do "princípio da indecidibilidade" de Aristóteles. No âmbito do ensino de filosofia, por exemplo, a leitura do texto filosófico é frequentemente valorizada de modo pouco crítico. Há um contínuo esforço por demonstrar a importância do texto filosófico no processo de iniciação à filosofia, mas muito pouca atenção é dada para os pontos cegos que fazem dessa leitura um enorme desafio "na prática" da sala de aula.

---

<sup>1</sup> Esse texto foi escrito em três tempos. Uma primeira versão foi apresentada no I Colóquio Nacional de Filosofia da Educação do NEFI, na UFPI, em dezembro de 2010. Esta versão foi amplamente revista para apresentação no Seminário Filosofia: Formação e Transformação, da UFAM, em setembro de 2011. Acrescentei a esta versão, ainda, parte do texto "Talvez haja amor", apresentado no I Colóquio Internacional Desconstrução, Linguagem e Alteridade, da UFRJ, de junho de 2011. Trata-se de um esforço para articular e sistematizar etapas de uma investigação que têm um eixo em comum, o ensino e a aprendizagem da filosofia, tornando-as acessíveis a um público mais amplo.

Estão em jogo, aqui, não apenas concepções de *texto* e de *leitura*, mas também dos processos de canonização do que seja um texto *filosófico* e uma leitura *filosófica*<sup>2</sup>.

Um dogma sacrossanto da tradição do nosso ensino universitário de filosofia, de inspiração francesa, com ênfase na história da filosofia, é o que poderíamos denominar de uma "concepção transcendente-sistemática" do texto e da leitura: há sempre uma leitura mais correta de um texto, capaz de desvelar um sentido o mais plausível possível, o mais coerente com o pensamento de um filósofo, entendido como um sistema a ser explicitado, defendido ou criticado. Concebemos o texto e sua leitura desde a metáfora da tensão entre o espírito e a letra. Estão em jogo, aqui, não somente o conflito entre leituras mais ou menos transcendentais, no qual o que importa é compreender o sentido sistemático de um texto para além da letra do autor, mas também concepções de linguagem, cognição e cultura subjacentes a essa dicotomia letra-espírito.

## **2. Uma dimensão da finitude: ensino de filosofia e continuidade da cultura**

Instituições como a Academia Brasileira de Letras têm a pretensão de decidir quem tem direito a se tornar ou não imortal. Mas a internet já acabou com qualquer exclusivismo a esse respeito: somos todos imortais. Todas as obras estão ou estarão, muito em breve, disponíveis. Os processos de arquivamento, de seleção e avaliação, já não têm mais centro. Mas nós, nas universidades, nas academias, ainda acreditamos que podemos e devemos estabelecer critérios, hierarquias; que os nossos critérios, se não são os "mais relevantes", são ao menos tidos como essenciais. Mais ainda, estamos sempre às voltas com a idéia de uma decadência geral na cultura, e a universidade é muitas vezes pensada como uma espécie de refúgio sagrado de resistência, de sobrevivência da cultura letrada.

Para preservar essa aura, temos estado cada vez mais obcecados com a questão da avaliação nas universidades. A avaliação é tida como o principal mecanismo para assegurar a qualidade daquilo que se faz na universidade e em todo

---

<sup>2</sup> Entre as "competências" próprias à aprendizagem da filosofia nos PCNem, encontra-se "ler textos *filosóficos* de modo significativo" ou "ler, *de modo filosófico*, textos de diferentes registros" (grifos meus), o que é vagamente associado, ao longo do texto dos *parâmetros*, a revelar a essência das coisas ou dos fenômenos por detrás das aparências. Este é um exemplo da dificuldade que encontramos numa certa visão canônica de texto e leitura em filosofia. Outro seria a *denegação* (no sentido da rejeição inconsciente e radical de algo que ameaça uma certa identidade "eurocêntrica" da filosofia; rejeição que é, simultaneamente, condição mesma para a manutenção dessa identidade) de autores e textos em função de gênero, nacionalidade, etnia, etc; por exemplo, o desprezo sistemático pela filosofia produzida fora dos eixos europeu e norte-americano, na América Latina, na África, etc.

o sistema de ensino. E, de fato, talvez não exista coisa mais fundamental e difícil do que avaliar. Parece que a sobrevivência da universidade depende de se encontrar, cada vez mais, melhores métodos para avaliar: avaliar um curso, o professor, o aluno e quem pode ou não entrar na universidade. Do ponto de vista das relações entre a filosofia na universidade e a filosofia na escola, há uma série de tensões em torno dessa questão da sobrevivência da cultura letrada e de nossa capacidade para avaliá-la.

O primeiro ponto a avaliar costuma ser a obrigatoriedade da filosofia na escola. Por um lado, esta pode ser concebida como reforço na sobrevivência da própria filosofia universitária: quanto mais alunos do Ensino Médio tiverem contato com a filosofia, mais eles poderão se interessar por ingressar nos cursos de filosofia e mais preparados eles estarão. Por outro lado, o ensino de filosofia no nível médio, mesmo aquele pensado como propedêutico para o ingresso na universidade, implica um outro tipo de relação com o texto, em tensão radical com a concepção "transcendente-sistemática" predominante entre os acadêmicos. Se é certo que a filosofia pode sobreviver na universidade, e o fez durante muito tempo, sem esse aporte numérico e crítico que tende a representar a presença da filosofia no Ensino Médio, esta sobrevivência é, obviamente, a de uma elite. Poderíamos suspeitar, portanto, que o que essa "novidade" (a filosofia na educação básica) põe em jogo é a própria sobrevivência da filosofia na cultura de modo geral, e ela nos convida a pensar não apenas essa *sua transmissão em larga escala*, mas a própria *transmissão escolar do saber*, isto é, a própria sobrevivência da cultura letrada como questão filosófica.

Começemos por uma pergunta das mais radicais: por que, afinal, a cultura letrada e o mundo ele mesmo tal como o conhecemos têm que sobreviver? Não é essa sobrevivência mesmo, em última instância, o que parece estar em jogo quando, recentemente, lutamos para que a filosofia retornasse às escolas, isto é, a importância da filosofia em meio à transmissão dos saberes e para a transformação da cultura? Mas não seria necessário pensar, com a mesma firmeza, no avesso dessa presença? Não podemos nos furtar a esse exercício avaliativo, o exercício filosófico radical de questionamento dessa presença. E se a presença da filosofia na escola - e já na universidade, como denunciavam Schopenhauer e Nietzsche— for *a morte da filosofia*? Mas de que morte estamos falando? E de que filosofia? Sabemos do que Schopenhauer e Nietzsche estavam falando, ainda que o tenhamos lido de modo displicente: morte do livre pensar, de um pensamento que não se submeta a qualquer avaliação que não seja a sua própria; um pensar voltado, essencialmente, à vida, isto é, às questões mais fundamentais da nossa vida. Em que medida uma filosofia assim

concebida pode sobreviver na escola? Em que medida nós podemos fazer da prática da filosofia na escola um exercício de pensamento radical? E quem somos esse "nós"?

Talvez não seja difícil reconhecer que um exercício de pensamento radical tem tudo a ver com a questão da preservação da cultura, na medida em que o aprendizado da filosofia (e tudo aquilo que ele promete em termos da formação para uma ação transformadora no mundo) é muito mais o aprendizado de uma relação afetiva com o saber do que o acúmulo de qualquer conhecimento de idéias e doutrinas. Mas seria preciso evitar alguns malentendidos. O primeiro equívoco é confundir "não se submeter a uma avaliação heterônoma" com uma concepção iluminista de autonomia. De certo modo, estamos o tempo todo sujeitos a avaliações heterônomas. Estar sujeito não é o mesmo que submeter-se, ainda que a raiz etimológica do termo "sujeito", na idade média, seja a relação de vassalagem. O problema está em como redefinimos esses termos. Queremos que nossos alunos sejam autônomos, mas não consideramos a atitude contraescolar como sendo uma atitude autônoma! A autonomia, para Kant, por exemplo, pressupunha a obediência à lei moral. Para Kant, autonomia só faz sentido se obedecemos a lei moral. Autonomia não significa pensar e fazer aquilo que se quer. E achamos que o aluno que se recusa a participar do jogo escolar está apenas fazendo aquilo que ele quer. Nós associamos, em geral, as causas da precariedade dos processos de ensino e aprendizado nas escolas à barbárie, e nos colocamos, nós, os professores, no lugar da autonomia e da responsabilidade. Um pensamento radical deveria desconfiar disso tudo, e por diversas razões.

Antes de pensar nessas razões, há outra questão prévia importante acerca da sobrevivência da cultura e, particularmente, do papel da filosofia na escola no que diz respeito a essa sobrevivência. Existe uma concepção um tanto romântica de que a universidade é *o lugar de resistência*, da produção de um pensamento radical, que não tem compromisso com nenhuma finalidade estabelecida de modo heterônomo. Essa idéia também tem raízes kantianas, ao menos no que diz respeito à filosofia. No *Conflito das faculdades*, Kant defende que a filosofia é uma faculdade inferior, porque está subordinada à busca da verdade e não pretende legislar sobre os assuntos do Estado. Sua responsabilidade reside em sua total liberdade de pensamento. Podemos fazer retroceder essa visão à *Metafísica* de Aristóteles, que define a filosofia como um saber inútil. Mas esse é o tipo de confusão que pode ser nefasta, porque, em Aristóteles, a "inutilidade" da filosofia está ligada ao fato de que ela está reservada apenas àqueles que usufruem do ócio, *skholé*, tempo livre, de onde vem a nossa

palavra "escola". Aristóteles define os saberes do ócio como aqueles que não visam nem ao prazer nem à necessidade. Isto é, a filosofia está reservada àqueles que têm tempo livre, que não precisam viver do suor do trabalho, assim como os que não estão apenas "se divertindo", e que, por isso, podem participar das decisões da pólis. Neste sentido, com significado e intenção aparentemente bem diferentes dos de Kant, para Aristóteles, a inutilidade da filosofia diz respeito, diretamente, à participação política.

Com todas as ressalvas que podemos fazer a essa aproximação, me parece fundamental resgatar a identidade entre a inutilidade da filosofia e a política. Se a escola pode ser o lugar de exercício de um pensar radical é porque, nela, esse pensar não apenas procura estar livre de toda avaliação heterônoma, como implica, neste embate mesmo com a heteronomia, ensaiar novas formas de ação política.

O horizonte do "fim da metafísica" é, sem dúvida, a principal razão pela qual devemos desconfiar de certas concepções de autonomia, do texto e da leitura "transcendentes-sistemáticos", assim como da autoidentificação salvífica da universidade e do professor como "guardiões da cultura" e "heróis da resistência".

### **3. O fim da metafísica**

Se, como queria Kant, o fim último da natureza humana seria subordinar nossa vontade ao caráter incondicional da moral, o que só pode se dar por ser o homem *essa finitude racional* que se eleva acima da experiência, não somos forçados a ver aí, em consonância com certas interpretações da filosofia kantiana, nenhuma essência própria do homem, mas antes o resultado de *uma ação*, da interação com uma natureza que nos escapa essencialmente em sua totalidade e sua finalidade última, interação que nos torna esse ser empírico-transcendental que nós somos. Assim, o fim (a realização) do homem é o fim (a morte) da metafísica, como término de uma busca que se revela ilusória e que, paradoxalmente, jamais chega ao fim, que sempre se renova, porque é mola propulsora de nossa auto-avaliação crítica. Isso nos leva a reafirmar a filosofia kantiana como momento fundamental da tradição terapêutica do ceticismo diante das ilusões da razão.

Entendido neste sentido, o fim da metafísica é extremamente libertador. Se não temos mais nenhuma essência a expiar, se somos esse feixe de sensações atravessado e experiencialmente constituído pela linguagem (Kant diria "pelas categorias"), um pensar radical é um confronto contínuo de redescrições possíveis, do mundo e de nós mesmos. Desde este ponto de vista, apresentar a tradição filosófica

aos alunos, seus temas, autores, problemas é, sem dúvida, uma maneira (modesta, desconfiada, autocrítica) de garantir a sobrevivência da cultura e da própria metafísica, de concepções de sujeito, da história, do mundo. Mas esta sobrevivência, nós usualmente a queremos também como um antídoto à nossa autodestruição, um antídoto contra a barbárie. Em que medida ela seria, de fato, um tal antídoto? E *quem somos nós* que queremos uma vida menos estúpida, menos absurda e achamos que a aprendizagem da filosofia pode nos ajudar neste sentido? E o que de fato nós podemos? A presença da filosofia na escola, desde a perspectiva de um pensar radical, deveria ser um exercício de redescoberta de nós mesmos, um enfrentamento radical de nossas vidas com um contínuo questionamento das idéias herdadas e, portanto, de qualquer terreno estável a partir do qual determinar nossas ações.

Antes de tentar levar um pouco mais adiante essa idéia, vejamos uma primeira objeção possível: na escola, no Ensino Médio, dever-se-ia antes ajudar os alunos a organizarem seu repertório cognitivo e afetivo, oferecer ferramentas que os ajudem a se constituírem enquanto sujeitos capazes de fazer escolhas, etc.

Penso, imediatamente, em Hannah Arendt e suas teses sobre educação. Hannah Arendt tem uma concepção de educação que ela mesma chama de conservadora: nossa tarefa é a de conservar aquilo que acreditamos ser mais valioso no mundo já existente, preservando ao mesmo tempo o espaço para o surgimento do novo. Nesta perspectiva, não faria sentido propor um exercício de pensar radical, que seria uma proposta "construtivista", onde, segundo Arendt, a transmissão da cultura seria invadida pela política. Segundo Hannah Arendt, a política é o lugar de uma troca entre iguais, portanto inapropriada para as relações educativas, que se estabelecem entre desiguais, entre quem já está imerso neste mundo e quem o desconhece. O principal problema nessa tese, a meu ver, é que a própria Hannah Arendt analisou de modo minucioso o esfacelamento da fronteira entre o público e o privado a partir da modernidade e, portanto, a inadequação da concepção clássica, antiga, aristotélica, da política como uma relação entre iguais que visam o bem da pólis.

À perspectiva de Arendt, penso ser importante contrapor as idéias de Rancière. Não há nada de mal em apresentar aos alunos ferramentas que podem ajudá-los a se constituírem enquanto sujeitos capazes de fazer escolhas, etc. Mas a educação está atravessada até a medula pela política. E a principal questão política da educação, como todos nós sabemos, é a questão da igualdade. Para Rancière, a igualdade é quase sempre posta como um fim a ser alcançado, eternamente postergado, e raramente como uma premissa a ser verificada. É óbvio que o professor sabe muitas coisas que o aluno não sabe, mas o aluno sabe um tanto de outras coisas também.

Ele não é uma tabula rasa. O fundamental é que, no que diz respeito às nossas capacidades cognitivas, à nossa inteligência, excetuando casos graves de lesões cerebrais, somos todos iguais. As chamadas "dificuldades de aprendizagem" têm a ver com uma série de fatores que não dizem respeito à inteligência, mas a condicionantes familiares, culturais, afetivos, sociais. Querer romper com esses condicionantes é colocar como premissa fundamental a igualdade das inteligências. Por outro lado, a perspectiva de Rancière coincide com a de Arendt no que diz respeito à crítica a qualquer proselitismo político. Ninguém emancipa ninguém, insiste Rancière. Quais as condições para que um coletivo de enunciação e prática política aconteça? Sejam quais forem, elas não são da ordem do esclarecimento, da explicação, da análise crítica.

Saber o que nós somos e podemos. Devemos tentar responder a essa questão tomando o "fim da metafísica" como horizonte concreto de nossa ação no mundo. O fim da metafísica é tanto o fim de todas as dicotomias rígidas entre essência e aparência como o fim da ilusão de um sujeito concebido como centro de legitimação da cultura. Aceitar isso implica um exercício contínuo de redescoberta de nós mesmos, um enfrentamento radical de nossas vidas com o questionamento das idéias herdadas e, portanto, de qualquer terreno estável a partir do qual determinar nossas ações. Quais as implicações disso para pensar concretamente o ensino de filosofia no Ensino Médio?

#### **4. Morte, psicanálise e filosofia**

Segundo Adorno, todo professor deveria ser psicanalisado, ter feito ou fazer psicanálise. Há, no âmago da atividade docente, elementos inconscientes tão ou mais fundamentais do que nossa proposta pedagógica consciente, qualquer que ela seja. Sabemos que, para Freud, junto com a psicanálise e a política, educar é uma tarefa impossível. Isto é, psicanalisar, governar e educar são tarefas que lidam com o impossível. Pensar a possibilidade de educar, assim como de psicanalizar e governar, é pensar como é possível "lidar com o impossível" (ver Rouzel, 2003).

A filosofia não deixa de ser, também, uma arte do impossível. O exercício da razão, na filosofia, se volta sempre sobre o limite do pensável. E esse talvez seja o centro de toda a dificuldade que os alunos enfrentam com o ensino de filosofia: a filosofia não é mais ou menos difícil do que qualquer outra matéria escolar, mas ela lida com problemas que parecem (e são) "impossíveis". Platão e Aristóteles colocaram

o *thauma*, o espanto ou a admiração, como origem e condição do filosofar. Trata-se do admirar-se com o ser, com o fato de que as coisas são; ou, para falar com Heidegger, do admirar-se que é próprio deste ser-aí que nós somos, este ser que não é um mero ente entre outros, porque "se sabe" finito. Como lidamos com a indiferença de muitos alunos a esse "espanto", a essa admiração que parece ser condição necessária para a aprendizagem filosófica?

A atitude que parece mais comum é a de atribuir o embotamento do espírito ao embotamento da cultura. A massa está alienada, perdida numa espécie de shopping center nihilista, inteiramente imersa no consumismo hedonista, na consciência radical de que a vida vale cada vez menos e de que não temos tempo a perder, seja para sobreviver com um pouco mais de dignidade, seja para gozar a existência. Uma outra atitude seria a de considerar natural que a atenção para com o espanto, que deveria dar lugar a uma atitude questionadora, filosofante, seja mesmo privilégio de poucos. Há muito o que pensar sobre essas duas perspectivas, mas é preciso indicar uma terceira: a hipótese de que essa indiferença é antes uma *resistência* à filosofia, tal como há uma resistência no processo psicanalítico.

A resistência à filosofia não é de ordem consciente. Ela não pode ser traduzida por frases como "o aluno não quer pensar", e ele não quereria pensar porque isso significaria, evidentemente, esforço e ameaça ao seu equilíbrio psíquico, ao conforto de sua alienação. Não se trata de negar a alienação, a banalização ou a infantilização da cultura (embora seja preciso criticar radicalmente muitas de suas leituras mistificadoras e catastrofistas), mas este tipo de tradução é, quase sempre, da ordem da consciência e me parece que o fundamental na resistência à filosofia, à "tonalidade afetiva" própria ao filosofar, para falar com Heidegger, não é da ordem da consciência.

Evidentemente, a finitude é a dimensão fundamental do *thauma*. O ser e o não-ser. Mas, ao longo da história da filosofia, o não-ser foi pensado, quase que exclusivamente, na esteira de Parmênides, como o impensável ou como o negativo, limite do ser. Nietzsche, Freud e Heidegger foram pensadores que desenvolveram uma conceituação do não-ser como um impossível que nos constitui. A julgar pela tese central da psicanálise sobre instinto de morte, esta não é somente (*ou não é nunca*) um acontecimento pontual, aquele em que, um dia, deixaremos de ser. Há muitas espécies de morte ao longo da vida, desejadas, temidas, vividas com dor, desprazer, mas também com prazer. E uma das mais terríveis costuma ser a que se vive num relacionamento amoroso. O que esse "amor ao saber", que é a filosofia, tem a ver com o amor *tout court*? Que grandes ou pequenas mortes nos reservam a filosofia?

## 5. A morte e o amor do amor ao saber

O amor desse *amor ao saber* que é "a filosofia", o que sabemos sobre ele? Por que o cultivamos? Ou, antes, por que o apego a essa "velha", "originária", definição de filosofia? Em que medida nossa prática filosófica é, realmente, uma prática de *amor ao saber*? Que tipo de amor é esse? Trata-se de uma metáfora? E que espécie de saber é esse que nós amamos? Sabemos alguma coisa acerca desse objeto, o saber, com relação ao qual pressupomos poder estabelecer uma relação de amor? É preciso saber algo acerca desse "objeto", do saber ele mesmo, para saber que tipo de relação amorosa é essa que supostamente estabelecemos com ele? Ou amamos o saber *apesar* de tudo aquilo que sabemos, como se o saber que amamos nunca estivesse aí para ser amado, como se amar o saber pressupusesse, paradoxalmente, o não-saber como condição?

Alguém, um texto, *se afirma, se declara* no âmbito da filosofia; ele passa a girar em direção a isso que seria um "amor ao saber", num movimento sempre oblíquo, cheio de desvios e dissimulações (por exemplo, ele pressupõe um interlocutor, o que já não é óbvio. Esse interlocutor, é ele um cúmplice, uma testemunha dessa declaração de amor, o seu destinatário, um concorrente, ou tudo isso ao mesmo tempo?). Essa *declaração de amor ao saber* é muitas vezes tímida, envergonhada, sobretudo entre nós, nos trópicos, que somos sempre muito apaixonados, muito afetivos, mas que, diante da filosofia, para falar em nome dela, nos tornamos muito sérios, demasiadamente respeitosos. Entre nós, é de bom tom identificar-se com a figura do professor de filosofia, o que, no mais das vezes, esconde uma estranha falsa modéstia. Isto é, acha-se mais fácil, menos pretensioso, assumir a posição de alguém que "professa" a filosofia, que acredita poder ensinar o amor ao saber, ou a como amar o saber, do que assumir a posição do filósofo, isto é, assumir, de modo talvez bem mais modesto, tateante, inseguro, apenas amar o saber, com toda a vacilação e os erros que o amor comporta. O tom professoral e a seriedade aparecem sempre como álibis para falar em nome desse amor ao saber que é a filosofia.

Seguindo o conceito kantiano de filosofia, aprender a filosofar pressupõe o desconhecimento do que seja a filosofia. Esquema banal, aplicado à própria filosofia, de uma hipótese sobre o aprendizado, à qual Sócrates se contrapõe no Teeteto: é porque não sei o que é a filosofia que me ponho a filosofar, a aprender a filosofar. Mas a natureza paradoxal desta hipótese não é, verdadeiramente, nada banal. Ela implica que a filosofia pode estar totalmente ausente dela mesma: só podemos exercitá-la,

amar o saber, sem que o amor ao saber esteja, de fato, presente. Esse paradoxo, com efeito, é essencial ao caráter de promessa da definição kantiana de filosofia, da possibilidade de um dia sabermos o que seja esse amor ao saber, de "igualarmos a cópia defeituosa no arquétipo", nos termos de Kant, possibilidade de acesso à sua idéia arquetípica, porque, precisamente, mesmo que aí chegássemos, seria impossível evitar a dúvida sobre se a estamos *sentindo*. É a sensibilidade, afinal, que emaranha tudo! A dúvida quanto a este *sentir*, ou *deste* sentir, é constitutiva à promessa, ela a acompanha em todos os seus momentos. Ela é a condição mesma da promessa. Paradoxo constitutivo do amor, de todo amor, e não apenas do amor ao saber: apenas podemos ter certeza, uma certeza emaranhada, sensível, de que existe amor quando não paramos para pensar *nele*, quando *a questão da certeza* não se apresenta, quando nenhuma promessa é necessária. Amar *não* se aprende amando. Amar não se aprende. Não há nenhuma certeza que eu possa ter sobre o amor (e sobre a filosofia) que me ajude a amar (a aprender a filosofar).<sup>3</sup>

No coração deste paradoxo encontra-se uma estrutura ao mesmo tempo muito simples e complexa, constitutiva de todo e qualquer texto ou *escritura* num sentido amplo: o amor é sempre relação de alteridade, dirige-se sempre a um destinatário, um objeto-sujeito, com relação ao qual estamos sempre, invariavelmente, mais ou menos inseguros. O amor está sempre em relação com a *(im)possibilidade* da reciprocidade.

Mas as narrativas do "amor ao saber" que nos foram deixadas como herança, as quais podemos querer corresponder, Kant as compara ainda a *vermes*, sistemas mal formados por uma equívoca confluência de conceitos coletados, ou a ruínas sobre as quais deveríamos poder projetar uma arquetônica.<sup>4</sup> Duas fortes imagens para

---

<sup>3</sup> Essa concepção parece oposta àquela de Aristóteles, que Derrida analisa em *Politiques de l'amitié*, onde o amar da amizade (*philia*) pressupõe sabê-lo, sempre desde uma perspectiva da superioridade da atividade sobre a passividade. Mas a distinção a que fomos levados, entre uma certeza emaranhada do sentir e a promessa vacilante, reflexiva, do amor talvez possa ser pensada sob o mesmo registro da distinção entre atividade e passividade. "Il est possible d'être aimé (voix passive) *sans le savoir*, mais il est impossible d'aimer (voix active) *sans le savoir*. La science ou la conscience de soi se sait *a priori* comprise, comprise et *engagée* dans l'amitié de *qui aime*, à savoir dans l'ami, mais elle ne l'est plus ou ne l'est pas encore du côté de *qui est aimé*. L'ami, c'est celui qui aime avant d'être celui qu'on aime : celui qui aime avant d'être l'être-aimé, et peut-être (mais c'est autre chose, même si la conséquence est bonne) celui qui aime avant d'être aimé." (Derrida, 1994, p.25).

<sup>4</sup> "Qual *vermes*, os sistemas [do conhecimento humano, a filosofia aí incluída] parecem ter sido formados, inicialmente de forma mutilada e com o tempo completamente, por uma *generatio aequivoca* a partir da simples confluência de conceitos coletados. Apesar disso, todos possuíam, como um germe originário, o seu esquema na razão, a qual simplesmente se desenvolve. Consequentemente, não só cada sistema está por si articulado segundo uma idéia, mas também todos estão por sua vez unidos finalisticamente entre si, como membros de um todo, num sistema do conhecimento humano; isto admite, pois, uma arquetônica de todo o saber humano que nos tempos de hoje, em que ou já se coligiu material suficiente ou é

esse nosso ofício de amantes: a do coveiro de corpos em decomposição e a do arquiteto que precisa encontrar uma estrutura a partir de ruínas. E quem disse que estamos à altura dessas tarefas? Quem poderia *amar* essas tarefas, nelas se reconhecer ou reconhecê-las como um convite amoroso, um *amor de cemitérios e ruínas*, de destinação incerta, *destinerrância*, repleto de assombrações, de fantasmas? Esse limite da morte como o horizonte do amor, o encontramos também, por exemplo, em *Políticas da amizade*, quando Derrida explora a concepção aristotélica do amor:

Se fossemos fiéis aqui às categorias de sujeito e objeto, diríamos nesta lógica que a amizade (*philia*) é acessível ao seu sujeito, que pensa e vive, não ao seu objeto, que pode ser amado ou amável sem se relacionar de nenhuma maneira com o sentimento do qual ele é precisamente o objeto. E se dizemos "pensar e viver", é porque (...) a vida, o sopro, a alma se encontram sempre e necessariamente do lado do amante ou do amar, enquanto que o ser-amado do amável pode ser sem vida, ele pode pertencer ao reino do não-vivo, do não-psíquico ou do "sem alma" (*en apsùkhô* [Ética a Eudemo, 1237a 35-40]). Não se pode amar sem viver e sem saber que se ama, mas pode-se ainda amar o morto ou inanimado que portanto nada sabe. É mesmo frente à possibilidade de amar o morto que uma certa amância vem a se decidir (Derrida, 1994, pp.26-27)<sup>5</sup>

Quando morre um filósofo, costuma-se dizer que ele dedicou toda sua vida à filosofia, a amar o saber. Impossível, dir-se-ia, não reconhecer aqui algum tipo de amor e, em maior ou menor medida, tudo o que o amor (e de um modo que só ele) parece implicar: abnegação, entrega, desejo, encontros, desencontros, desespero, prazeres, decepções. Mas dizer isso é não dizer nada, é não saber nada sobre esse amor: a quem ele estava destinado? A nós, que o reconhecemos? Somos nós os seus destinatários? E somos capazes de responder a ele? Em que medida esse amor, para estar vivo, necessita de nossa resposta, da reciprocidade, de uma *partilha*, de nossa correspondência ela também amorosa?

Numa passagem do filme realizado por Amy Koffman e Kirb Dick, Derrida é

---

possível obtê-lo das ruínas dos velhos edifícios desmoronados, não só seria possível, mas também não se revelaria tão difícil assim." (Kant, 1987-88)

<sup>5</sup> Sobre o neologismo "amância": "Il a au moins la figure de l'autre. La nécessaire *conséquence* de cette étrange configuration donne à penser. Au-delà de toute frontière ultérieure entre l'amour et l'amitié, mais aussi entre la voix passive et la voix active, entre l'aimer ou l'être-aimé, il y va de l' *aimance*. [nota: dans le séminaire dont je m'inspire ici, j'avais cru ce mot d'*aimance* indispensable pour nommer une troisième ou première voix, dite moyenne, au-delà ou en deçà de l'aimer (d'amitié ou d'amour), de l'activité et de la passivité, de la décision et de la passion." (Derrida, 1994, p. 23)

surpreendido pelo convite para falar do amor. Ele responde não ser capaz de improvisar sobre "o amor em geral". Amy Koffman insiste sobre a importância do amor para a filosofia e Derrida reage dizendo que esse tema apenas lhe desperta clichês, mas procura, afinal, improvisar alguma coisa a partir da distinção entre o que (*quoi*) e quem (*qui*).

O amor é amor por alguém (*de quelqu'un*) ou por alguma coisa (*de quelque chose*)? (...) Amo alguém pela singularidade absoluta que esse alguém é (...), ou amo antes suas qualidades: sua beleza, sua inteligência...? (...) A primeira questão da filosofia é "o que é o ser", *ti es ti*. A filosofia começou pela questão a respeito da essência da vida. (...) a questão do ser divide-se, aqui, já, entre o que e quem.

A metafísica e o amor estão marcados por uma indecidibilidade entre quem e o que, o ser como a propriedade mais geral, universal, dos entes, dos particulares, como uma não-propriedade, como "a singularidade absoluta" para além dos particulares e das propriedades. O que significa dizer que a filosofia pensada como questão do ser está dividida entre uma singularidade absoluta e as propriedades? As propriedades são aquilo que acreditamos compartilhável, transferível, etc. As propriedades são "qualidades móveis", que fazem do amor uma coisa vacilante, instável e são responsáveis por sua destruição: "eu acreditava que você fosse x ou y, mas agora vejo que você não é nada disso". Ora, essa destruição é a condição mesma para o surgimento de uma singularidade absoluta, o "quem" para além de todo "o que". Mas seria possível amar alguém independente de que ele seja isso ou aquilo? É possível *pensar* uma singularidade absoluta? É possível *amar* uma singularidade absoluta? E toda filosofia, todo amor ao saber, não seria senão essa expectativa de um encontro com uma singularidade absoluta, para além (ou na dinâmica) de todo o narcisismo que se enconde nos malabarismos da inteligência, na satisfação por se acreditar digno das alturas de um pensamento, de ver-se no papel de seu porta-voz privilegiado?

Como pensar essa *partilha*? O que ou quem se com-partilha? Seja como for, partilhar o amor, partilhar a filosofia, é fazer *revivê-la*, é a sua *sobrevida*, uma *sobrevivência* do amor. Pensando a amizade, Derrida explora dois aspectos dessa sobrevivência: a morte do amigo "carrega" minha própria morte e implica uma temporalidade paradoxal.

Sobreviver é, portanto, ao mesmo tempo, a essência, a origem e a possibilidade, a condição de possibilidade da amizade, é o

ato enlutado do amante. Este tempo do sobreviver dá assim o tempo da amizade. Mas um tal tempo se dá ao se retirar. *Ele só chega se apagando*. Ele se livra e se subtrai duas vezes e segundo duas modalidades, (...) em dois tempos tanto incompatíveis quanto indissociáveis: a firme ou estável constância de uma parte e, de outra parte, o recomeço, a renovação, a repetição indefinida do instante inaugural, sempre *novamente*, de novo, o novo na reiteração. (Derrida, 1994, p.31)

É preciso pensar essas idéias para além de toda a metafóricidade. O amor, como já o disse de inúmeras maneiras Derrida, reativa todos os paradoxos da presença. O amor não seria, precisamente, um outro nome para o rastro?

...o rastro que chega apenas para apagar a si mesmo / que chega apenas apagando-se a si mesmo [ou *porque* apaga-se a si mesmo], além da alternativa da presença e da ausência. Saber isso não é somente difícil, é impossível, e certamente não porque sempre há mais para saber, mas porque isso não é da ordem do saber. (Derrida, 1991, p. 400)

## 6. Epílogos

Esse texto quer apenas chamar a atenção para algumas questões que me parecem prioritárias no que diz respeito ao ensino de filosofia no Ensino Médio, questões que estão radicalmente relacionadas e aguardam um tratamento mais sistemático: nossas concepções e práticas de filosofia e de leitura filosófica guardam uma íntima relação com nossas concepções e vivências do amor e da morte. O ensino de filosofia é, sem dúvida, "a transmissão de um saber" e não um exercício improvisado de pensamento. Mas o sentido dessa transmissão, na medida em que nos perguntamos sobre as condições do aprendizado, do nosso aprendizado e do aprendizado do aluno, tem tanto a ver com a sobrevivência quanto com a morte, ou com a morte como condição para a sobrevivência desse "amor ao saber" em nome do qual estabelecemos nosso "diálogo com os mortos", o diálogo com os textos filosóficos. Pensar sobre a responsabilidade desse diálogo, assumir essa responsabilidade enquanto "professor" de filosofia, ou enquanto filósofos, exige enfrentar os paradoxos que nos proíbem de nos satisfazermos com qualquer crença

estável acerca do nosso papel, de nossos métodos e concepções de leitura, do texto e da finalidade do nosso ensino. Até porque esta não é uma mera questão de crença...

## **Bibliografia**

Arendt, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

Derrida, Jacques. *Politiques de l'amitié*, Paris: Galilée, 1994.

Derrida, Jacques, "*Pour l'amour de Lacan*," in N. Avtonomova et al. (eds), *Lacan avec les philosophes*, Paris: Albin Michel, 1991.

Kant, Immanuel — *Crítica da Razão Pura*, trad. Valerio Rohden e Udo Balduur Moosburger, 3a. ed., São Paulo: Nova Cultural, 1987-88.

Rancière, Jacques. *O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

Rouzel, J. (2003). "Educador: uma profissão impossível". In *Psychanalyse et travail social*. Disponível na web em <http://www.psychasoc.com/Textes/Educador-uma-profissao-impossivel-texte-en-portuguais>

## A questão do método na filosofia e implicações para seu ensino

Prof. Dr. Evandro Ghedin<sup>1</sup>

[eghedin@bol.com.br](mailto:eghedin@bol.com.br)

UEA/UFMT/UFPA - PPGECEM-REAMEC

Discutir a problemática do método no ensino de Filosofia não significa a tentativa de assumir uma técnica mecânica, mas, sim, a busca de problematizar as mediações pedagógicas em Filosofia e situar-se criticamente diante delas.

O método tem-se configurado como um problema presente em toda a história da Filosofia. Sua expressão tem sido problemática<sup>2</sup> na ciência moderna e, especialmente, nas ciências humanas contemporâneas. Isso se deve à crença de que ele é sempre uma questão central para a elaboração, a produção e a sistematização do conhecimento. Quando nos perguntamos sobre o porquê de algo, imediatamente perguntamos pelo como. Entre a pergunta, que exige razões, e as possibilidades de operação está o método, como mediação que pode proporcionar uma resposta ao problema. Enquanto a sociedade, numa orientação utilitária, continua querendo saber sobre o *como* antes de qualquer pergunta, a Filosofia ainda prefere indagar *por quê*, pois sabe que a pergunta é sempre mais significativa que as respostas. Porém, é necessário estar ciente de que, em Filosofia, sem as respostas anteriores não é possível filosofar, pois este sempre parte de um conteúdo já pensado e elaborado ao longo da tradição. Tal fato, de certo modo, marca uma atitude epistemológica e metodológica com relação à Filosofia, do mesmo modo que explicita seu conteúdo primordial para a reflexão no campo do ensino. Nesse sentido, além de explicitar *por*

---

<sup>1</sup> Doutor em Filosofia da Educação pela Faculdade de Educação da USP. Professor no Mestrado em Educação em Ciências da UEA; do doutorado em Educação em Ciências da REAMEC (Rede Amazônica de Educação em Ciências); do Doutorado em Educação da UFAM.

<sup>2</sup> Durante todo o século 20 a questão do método perpassou todas as ciências, configurando-se como uma situação problemática instituidora de novos processos de conhecimento e possibilitando novas luzes sobre a constituição das ciências contemporâneas. Do mesmo modo que a linguagem é uma questão problemática na cultura científica contemporânea o mesmo se pode dizer da questão do método na Filosofia e na pesquisa em educação. (Ghedin e Franco, 2008)

quê, tentarei sugerir *como* esse processo de ensino poderia orientar-se para conduzir o ensino de Filosofia, com referência especial ao ensino médio.

A Filosofia que se transmite, sobre a qual se reflete, que se ensina e se aprende deve estar carregada da intersubjetividade reflexiva como forma de expressar um conteúdo que, em debate, se torna conhecimento utilizado pelo aluno em seu cotidiano relacional e, ao mesmo tempo, lhe possibilita a ampliação da inteligência reflexiva. Há uma necessidade básica de essa disciplina, no espaço do ensino médio, buscar a própria fundamentação. Diante disso, faz-se necessário perguntar: cada filósofo, ao longo da história da Filosofia, teve seu método? É possível, então, que a Filosofia possua uma infinidade de métodos já consolidados em sua tradição? É possível fazer a escolha por um deles para expressar a pesquisa filosófica sobre a qual estruturar o processo de ensino da disciplina no ensino médio?<sup>3</sup> O filosofar, a ser privilegiado no processo de ensino, deve preocupar-se fundamentalmente com o método filosófico? É justificável essa preocupação? Como ela pode orientar os trabalhos de pesquisa e as respostas concernentes ao ensino de Filosofia? A meu ver, tais perguntas, quando se considera a profundidade dos problemas por elas suscitados, não podem ser respondidas, mas apenas trabalhadas para que se possa compreender seu sentido, significado e implicações no processo de ensino da Filosofia. Portanto, em vez de dar-lhes uma resposta, procurarei indagar sobre a possibilidade de examinar esses problemas no sentido de “iluminar” nosso modo de ensinar.

A busca de uma orientação metodológica na direção de um método quer superar certa dualidade presente na Filosofia, que procura, muitas vezes, olhar o conteúdo filosófico como se ele existisse independentemente do processo que o gerou. Se, por um lado, Merleau-Ponty (1971) recusa o dualismo entre sujeito e objeto, deve-se recusar, por outro, o dualismo entre conteúdo e método, entendendo que sujeito, método, objeto e conteúdo fazem parte de um mesmo processo dialético de construção do conhecimento. Do mesmo modo,

---

<sup>3</sup> Segundo Souza (1995, p. 11-12), “os filósofos sempre se utilizaram de métodos para produzir conhecimentos tidos como um saber rigoroso e universal, característica essencial da filosofia. Tais métodos, peculiares a cada filósofo, são, na verdade, únicos e irrepetíveis; nesse sentido, há tantos métodos filosóficos quantos filósofos existiram e existem. Dada a singularidade desses métodos, não se configuram como os mais adequados para o ensino de filosofia”.

método e objeto constituem-se num único movimento dialético, pois o método não é simplesmente o instrumento para a obtenção de dados, nem o objeto é algo fixo e imutável. O método é a orientação do conhecimento, um modo de conhecer e, nesse caso, de refletir sobre o irrefletido. A questão consiste em saber se é possível esse movimento da subjetividade. Trata-se de uma questão sobre as possibilidades da auto-reflexão e, por isso, sobre a possibilidade da filosofia enquanto tarefa humana, e enquanto apoio epistemológico e metodológico à pesquisa científica (Paviani, 1998, p. 12).

Além disso, trata-se de uma questão que se refere às possibilidades da reflexão exterior, ou seja, daquela que, partindo da subjetividade de cada sujeito, se estabelece na intersubjetividade e se manifesta no debate público sobre o conteúdo filosófico. Tal reflexão faz avançar o referido conteúdo e, por conseguinte, amplia o conhecimento do aluno participante desse processo de troca dialógica e dialética construtor de sua subjetividade, por onde passa o conhecimento em sua relação subjetiva e intersubjetiva.

Por isso, é importante afirmar com Paviani (1998, p. 10):

o conhecimento em sua primeira manifestação, em sua gênese, não é visto como representação do objeto ou do mundo. A filosofia precisa aprender o objeto e o mundo antes de serem dados através da representação do conhecimento teórico. O ponto de partida da investigação filosófica [...] não é o do cientista ou o do filósofo tradicional. Seu lugar situa-se no horizonte da gênese do sentido e da significação, e, em consequência, a tarefa do filósofo é a de reaprender a ver o mundo, de manter um diálogo e uma meditação infinita, fiel e coerente à sua intenção, embora não tenha certeza de seu ponto de chegada, não por ignorância ou por falta de perspectiva, mas porque a investigação [...] caracteriza-se por um “inevitável inacabamento”. Esse inacabamento não é um defeito, como podem pensar os positivistas de diversas tendências. Ao contrário, realiza a vontade expressa de buscar o sentido do fenômeno, do mundo, da história e da existência em estado nascente.

O método é, então, uma direção de sentido que amplia o horizonte da trajetória na tentativa de capturar, mais do que tudo, aquilo que somos e a leitura que podemos fazer de nosso modo de ser no mundo. Ele orienta o modo pelo qual organizamos as informações transformadas pela aprendizagem em conhecimento, situando-nos no caminho a ser percorrido por nós no universo da cultura e da história. Na Filosofia, vincula-se a um permanente percorrer do caminho que nos põe, sempre de novo, na

construção de uma reflexão que quer fugir daquilo que já se pensou à mesma medida que não pode e não consegue distanciar-se de toda a trajetória anterior.

Aquilo que nos permite pensar e viver é o que nos proporciona a compreensão do modo pelo qual passamos da ignorância para a sabedoria, das informações para o conhecimento, dos processos neurais para a construção de sentido. Assim, método é a expressão de uma “estrutura” que nos possibilita formular um modo de apreender a realidade em nossas representações mentais.

Penso que essa preocupação com o método tenha sido central não só na trajetória histórica da Filosofia, como também na construção das ciências. A exigência de um ou de vários métodos é uma forma de garantir a expressão de determinado conhecimento que se queira válido pela possibilidade de fazê-lo estabelecer, na tradição, um consenso que permita a demonstração do objeto por ele abordado.

Tais observações podem ser tidas como demasiadamente genéricas e, não sem razão, incapazes de fazer-nos chegar a um consenso que nos possa orientar no processo de produção/construção do conhecimento filosófico. Porém, essas breves reflexões, em vez de debruçar-se sobre o dilema entre método e não-método, querem indagar sobre o uso da expressividade do método como possibilidade para pensar o ensino de Filosofia destinado a um público que frequenta o ensino médio brasileiro. Isso quer dizer que a pergunta sobre o método em Filosofia, mais do que no sentido e no significado estrito da questão, está interessada na indagação sobre as possíveis mediações do processo de ensino da disciplina aos jovens de nossa sociedade contemporânea.

A pergunta que se impõe é: tem lógica, neste momento da história humana, preocupar-se ainda com questões de mediações do processo de ensino de Filosofia? Tais questões já não teriam esgotado seu sentido na tradição filosófica da modernidade e do século XX? Não se trataria de retomada de uma problemática esgotada em outros períodos da história da Filosofia? Em que medida tem significado para nosso tempo retomar as questões das mediações em Filosofia? Essa discussão não estaria banalizando a própria disciplina, barateando-a no cotidiano escolar, dando a impressão de que tudo pode ser assumido como Filosofia?

Certamente que o rol de questões poderia ir aumentando, à medida que nosso conhecimento e poder de problematização tivessem a possibilidade de aprofundar-se. Mais do que vencer os limites que o método impõe à Filosofia, é necessário observar que o modo de vida de nosso tempo, cultura, identidade e história, nos diferentes espaços do território nacional, conta com configurações bem particulares que influenciam e, muitas vezes, condicionam a possibilidade de construir uma visão

filosófica do mundo. Talvez, por causa dessas constatações, seja tão necessário pensar no papel da Filosofia e no sentimento de carência que nosso tempo experimenta em relação a ela. Nesse sentido, pode-se afirmar que a atual geração é carente de pensamento autônomo, do mesmo modo que carece da autonomia na construção de seu próprio conhecimento.

Vivemos mergulhados num simulacro em que fazemos girar o mundo e permanecemos inertes, reproduzindo modos de compreender que nos tornam cada vez mais dependentes da estrutura sociopolítica. Impedidos de produzir a própria autonomia, reproduzimos os valores e o modo de pensar de um grupo que, hegemonicamente, estrutura a sociedade de acordo com os próprios interesses. Isso soa a lugar-comum, senso comum, mas ao problema dessa “naturalização” do discurso segue-se uma naturalização da existência que impede cada ser humano de compreender-se num processo possível de liberdade política e democrática. À medida que somos tomados pelas referências da irreflexão e orientados pelo paradigma da barbárie, da massificação da cultura e da indústria cultural, somos massacrados por um pensamento único. Essa unicidade de pensamento admite somente uma e mesma unidade de vida, aquela orientada pelo consumo de produtos. Assim, por um lado, a manipulação de produtos conduzida pelo mercado orienta a dominação. E, por esse discurso, transforma os seres humanos, também, em mercadorias que podem ser trocadas no mercado.

Qual a relação disso com o ensino de Filosofia na escola média? A relação possível e necessária que deveria ser estabelecida entre essa disciplina, seu ensino e a escola. Eis a tarefa que nos cabe: pensar o mundo para podermos, além de compreendê-lo, ser capazes de superar seus simulacros. A tarefa da educação, da escola e da Filosofia é fazer-nos pensar para podermos compreender, na esperança de a compreensão vir a tornar-se elemento que, pelo conhecimento, nos proporcione a superação das formas que nos prendem na ignorância do que temos sido.

Pensar na questão do método em Filosofia significa pensar a totalidade das coisas que nos envolvem permanentemente. Porém, esperar que a Filosofia tenha uma saída para os problemas cruciais da sociedade é atribuir-lhe uma tarefa que ela própria nunca assumiu para si. Creio que esse esforço deva ser feito pelo conjunto da sociedade, à medida que alimenta a busca da construção de uma humanidade mais justa e igualitária e que saiba reconhecer e respeitar as diferenças nela estabelecidas como formas legítimas de construir a identidade humana.

Pensar no problema do ensino de Filosofia significa evidenciar e estabelecer, para poder compreender, o modo pelo qual as forças dominantes na sociedade se

impõem hegemonicamente. Isso quer dizer que à Filosofia cabe a tarefa, no interior da escola e da sociedade, de fazer-nos ver e perceber esse movimento que impõe a vontade de alguns sobre todos e reagir contra ele. Tal raciocínio, que corre o risco de ser simplório, pretende reivindicar que a Filosofia, no espaço do ensino, assuma a tarefa de fazer-nos pensar melhor, para que possamos, ao pensar significativamente o mundo, agir sobre ele, transformando-o. A responsabilidade de construir a cidadania numa sociedade de mercado é muito mais do que a Filosofia pode assumir, e disso — é mister confessar — não há método que possa dar conta. Com esse esclarecimento, manifesto o limite mais imediato desta obra.

Nesse contexto, pensar pressupostos e mediações metodológicas torna-se extremamente problemático, incerto, inseguro, por vezes inconsistente e até inapropriado. Não obstante, arrisco-me a conjugar um desejo e uma busca a fim de propor algo que possa, em alguma medida, suprir a carência de uma reflexão constantemente adiada ao longo da tradição educacional brasileira. Não se trata de uma volta ao tecnicismo, como já foi dito, mas da convicção de que só é possível ensinar com o domínio dos conteúdos de uma ciência e com o conhecimento de suas metodologias. Sendo verdade que cada ciência possui seu corpo específico de conhecimento e ele se elabora de determinada maneira, com uma metodologia apropriada, então é justificável que essa ciência e esse conhecimento possuam uma maneira apropriada de serem transmitidos e produzidos em graus variados pela escola.

Tendo a Filosofia um modo próprio de produzir-se e de fazer-se, há que dispor também de um modo de ser apropriada e construída pelos que a ela desejam ter acesso. Essa tarefa de pensar os pressupostos epistemológicos e metodológicos de seu ensino é um compromisso que nós, como professores da disciplina, não podemos deixar de lado. Convém até mesmo dizer que cabe fundamentalmente a nós pensar esse ensino em todos os seus níveis. Assim, revelar-se-á possível aproximar a abstração filosófica do cotidiano do aluno, pois o professor é quem está mais próximo dele, na qualidade de sujeito que, no espaço escolar, o ajuda a construir seu saber, oriundo das diversas ciências atuantes na escola. Portanto, os problemas do ensino de Filosofia, como problemática nascida na prática, devem ser enfrentados pelos professores que convivem com eles em seu cotidiano. A intenção aqui é ressaltar que tais problemas surgem muito mais onde essa disciplina se faz presente como processo de ensino do que em outros espaços. Operando em um contexto próprio da cultura do jovem, é nesse espaço que ela se torna cada vez mais problemática. Isso porque, além de ter de dar conta do conteúdo filosófico e de seu método de produção

e de transmissão, há que compreender-se num contexto escolar nem sempre favorável em suas condições materiais de ensino e marcado pelo desinteresse dos estudantes pelo conteúdo apresentado pelo professor.

Essas considerações ampliam as relações com a problemática da metodologia, ao mesmo tempo em que restringem nosso modo de agir, de ser e de ensinar. Ampliam porque suscitam novos problemas ainda não enfrentados e restringem porque nos situam num contexto específico, em que somos forçados a pensar as possibilidades tendo em conta unicamente os limites impostos por ele.

Porém, não se pode deixar de enfrentar essa problemática como objeto de investigação metódica e sistemática, pois desse procedimento depende a possibilidade de — em vez de dar uma resposta definitiva ao problema — delinear um caminho, apontar uma direção e assumir politicamente essa direção de sentido, diante do significado social da Filosofia no espaço da escola média.

Enfrentar a problemática da Filosofia no ensino é, então, e deve ser uma tarefa do professor da disciplina, pois esse enfrentamento abriga e amplia as alternativas nascidas na prática concreta, situação em que a Filosofia se dissemina como conteúdo formativo de maior relevância para a compreensão da democracia e de seu fundamento, a cidadania. Isso quer dizer que a práxis filosófica verificada no ensino, à medida que seja assumida como uma espécie de problematização da cidadania e da democracia, nos permite elaborar uma prática reflexiva pública, abrindo, portanto, espaço para uma reflexão sobre o papel político da disciplina no espaço escolar.

Pensar a Filosofia na escola como fundamento para a elaboração e o desenvolvimento dos conceitos de democracia e cidadania pode constituir um meio para recuperar a publicidade do filosofar, aspecto tão característico de seus primórdios. A idéia é poder compreender a Filosofia como uma práxis que nos proporcione o entendimento de que a democracia depende da cidadania tanto quanto a Filosofia depende de seu processo de filosofar. Desse ponto de vista, a tarefa da Filosofia no ensino é assumir seu compromisso público — portanto, político — com os destinos da cidade.

Por conseguinte, assim como é possível deduzir que uma coletividade que abdica da atividade pública abre mão da possibilidade de construir uma sociedade democrática, pode-se sustentar que uma coletividade que abre mão da Filosofia está desistindo da cidadania como base para uma sociedade civil organizada e com poderes para indicar políticas na esfera pública — embora saibamos que, mesmo quando há o abandono da prática explícita da Filosofia, implicitamente se está ainda praticando uma filosofia, se bem que ideologizada. Quando se abre mão da Filosofia

como possibilidade de reflexão pública sobre a própria publicidade da cidadania, caminha-se para um processo de autoritarismo, porque o inverso de uma sociedade democrática é uma autoritária, seja ela republicana ou não. Em vista disso, pode-se afirmar que a democracia não é apenas o resultado de um conjunto de leis, mas fundamentalmente a possibilidade, à disposição dos cidadãos de um Estado, para discutir publicamente e decidir sobre os destinos da sociedade.

Mas o que tudo isso tem que ver com a questão do método em Filosofia? Qual é a relação existente entre método, ensino de Filosofia e democracia? A Filosofia, no espaço escolar, juntamente com todo o processo educativo desenvolvido na escola, não só é responsável por formar as novas gerações, mas também precisa oferecer aos novos cidadãos aquilo que a humanidade possui de melhor, e não o que nos envergonha como humanos. Uma sociedade ou um Estado que neguem a seus cidadãos as conquistas mais qualitativas da humanidade promovem a barbárie e contribuem para a animalização do ser humano, transformando-o em coisa, em objeto.

Quando penso em método, ligado à Filosofia, reputo-o como algo que dá sentido à própria trajetória, mais do que como algo que indique o caminho a ser seguido. Assim, ele constitui um processo que se desenvolve à medida que os passos se vão estendendo ao longo do caminho. O que importa mesmo é o processo que nos conduz no caminho e na caminhada, mais do que seu resultado. É nessa direção que faz sentido pensar no método em Filosofia. Dizendo de outra forma, o realmente importante, no caso do ensino dessa disciplina, é fazer a experiência da reflexão filosófica como possibilidade de compreensão mais ampla da própria existência à medida que se vive, até o inevitável definimento. Então, não se trata tanto de um método para a Filosofia, mas da direção de uma experiência feita à medida que, simultaneamente, se experimenta o próprio processo de reflexão como expressão de um sentido diante da existência concreta de cada ser humano no mundo. Nessa perspectiva, é sempre fundamental e saudável refletir sobre questões de método, pois dizem respeito muito mais ao que somos e podemos ser do que a um caminho percorrido apenas cognitivamente.

Destarte, pode-se dizer que a Filosofia constitui um processo permanente de experiência sistemática da própria existência no movimento de ser e de estar sendo no mundo. Portanto, trata-se de um modo de ser cuja expressão é o caminho (método) que nos põe em busca do horizonte de chegada que procuramos descrever antecipadamente, como orientação dos passos definidores da direção da caminhada. O essencial é esse processo de caminhar, que nos conduz à compreensão do que somos, à medida que vamos compreendendo o que são as coisas em suas relações

estabelecidas culturalmente. Assim, o método constitui, fundamentalmente, a experiência do pensamento que expressa as modalidades do que somos e do que temos sido ao longo da história humana. É justamente essa experiência, antecipada aos jovens, que a Filosofia deve privilegiar no espaço da escola.

É possível que alguns vejam nessa concepção uma forma de barateamento da Filosofia. Penso, porém, que é muito mais do que isso: trata-se da essência própria da Filosofia o ressurgimento permanente da experiência do pensamento, expresso na linguagem e nas palavras dos filósofos consagrados ao longo da história. Nisso a Filosofia guarda um mistério, um enigma e, ao mesmo tempo, uma revelação, uma manifestação expressa na reflexão do filósofo.

Sendo as proposições acima razoavelmente aceitáveis, como fazer, então, para que os estudantes de Filosofia no ensino médio possam construir essa experiência filosófica significativa?

Julgo haver algumas perspectivas que podem orientar uma direção de sentido nesse processo de ensino:<sup>4</sup> uma perspectiva histórica e uma temática. É importante reconhecer a existência de um debate sobre o assunto em Filosofia. Neste momento, mais do que problematizar a questão, a intenção é propor uma alternativa intermediária entre essas perspectivas em proveito da Filosofia no ensino médio, buscando conceber uma maneira de assumir uma proposta de caráter temático que possa servir de ponte entre a história e os temas construídos pela Filosofia em sua tradição, uma vez que tais temas são sempre resultado de elaborações históricas e contextuais.

### **Sobre as perspectivas histórica e temática**

No que concerne a este debate sobre a perspectiva histórica e a perspectiva temática podemos assumir com Silva (1986, p. 154-155) que

---

<sup>4</sup> Souza (1992, p. 7-21) desenvolve a idéia de um ensino de Filosofia que, “*como ‘matéria-prima’, pode ser estudada ou ensinada de duas formas básicas: [...] a filosofia como resposta ou produto é identificada com a aquisição de um saber pronto, assimilado de maneira memorística e retórica: os alunos são induzidos à memorização de conceitos e doutrinas escritas pelos pensadores ao longo do tempo*”. Por outro lado, “*a filosofia como questão ou processo [...] aparece como um ‘aprender a pensar’*. Este é entendido não como capacitação lógica, como domínio do uso de um instrumento que ordena o pensamento, mas como o desenvolvimento da capacidade de questionar, de rejeitar como dado inequívoco a evidência imediata, que convence o senso comum e fundamenta grande parte dos pensamentos ‘bem-intencionados’” (p. 8, grifo nosso).

a história da filosofia não pode [...] ser abordada numa perspectiva do progresso do saber. Isto significa, de um lado, que a atualidade não detém nenhum privilégio, porque o que seria o estado atual da filosofia não é fruto de sucessivas correções de método e de perspectiva, que teriam redundado numa melhor abordagem do objeto, ou numa postura mais adequada frente à realidade. Significa, de outro lado, que os sistemas filosóficos são insuperáveis, se tomados cada um em si e na sua lógica interna. Isto traz duas conseqüências que se refletem diretamente no ensino da filosofia. A primeira é que nenhum sistema ou autor pode ser abordado como sendo diretamente tributário de algo que o antecedeu, pois as filosofias se caracterizam pelo recomeço e pela reposição das questões. Em segundo lugar, toda filosofia depende, em certo sentido, das que a precederam, uma vez que as reposições dos problemas e as transfigurações dos conceitos se fazem em relação a um determinado contexto de tradição, e nenhuma filosofia é inseparável de uma polêmica implícita que o filósofo mantém com os antecedentes, com os contemporâneos e até consigo próprio. Isto faz com que aquilo a que poderíamos chamar camada expressiva da filosofia, ou seja, a maneira como o filósofo expressa suas idéias e molda a originalidade do seu pensamento numa relação de confronto, de adequação ou de acordo com a cultura de sua época, tenha que ser levado em conta como forma de medir as distâncias que existem entre as filosofias e a história da filosofia.

A questão que se coloca quando transferimos estas observações para o nível do ensino da filosofia é aquela que queremos destacar aqui, analisando a alternativa CENTRO ou REFERENCIAL na utilização da história da filosofia. A filosofia, como qualquer outra disciplina, no nível do seu ensino, tem que se haver com o que poderíamos chamar, grosso modo, de métodos e resultados. Isto não quer dizer que o ensino de filosofia tenha que ser um inventário das soluções e dos procedimentos; tal coisa não teria sentido, na medida em que não existem soluções e procedimentos que tenham triunfado e se cristalizado como mais ou menos definitivos. Mas existem, ao longo da história da filosofia, conceitos, atitudes e métodos que determinaram certas direções e, neste sentido, configuraram tendências, correntes e linhagens filosóficas, pelas quais, usualmente, se divide a história do pensamento. Por mais artificiais e problemáticas que possam ser tais divisões, elas representam um ponto de partida e uma ancoragem razoáveis do ponto de vista didático. Neste sentido são possíveis vários tipos de articulação temática ou por autores e, baseado nestas articulações, o professor pode traçar desde roteiros programáticos gerais até planos de aulas, tendo em vista fornecer uma visão histórica e/ou tematicamente articulada da filosofia (SILVA, 1986, p. 155).

Já para Souza (1995, p. 11), à medida que se faz uso exclusivo da abordagem histórica, assume-se a Filosofia como resposta ou produto, reduzindo os estudantes a meros repetidores de um conjunto de categorias e conceitos culturalmente

consolidados, absolutamente alheios à realidade existencial vivida. Por outro lado, o uso somente da análise temática pode transformar essas mesmas aulas em um debate animado e interessante, porém inócuo, de situações “eleitas” pelos alunos como problemáticas. Com isso, corre-se o risco de tomar como problema apenas aquilo que é manifestação do aluno. Segundo a tese da autora, deve-se construir uma articulação entre essas abordagens. Para tanto, ela oferece como alternativa mediadora entre uma abordagem e outra o que chama de método expositivo, método interrogativo, método de exposição dialogada, método de leitura e análise de textos, método de análise lingüística e estudo dirigido. Cada uma dessas mediações está carregada de possibilidades e de limitações. Porém, elas constituem alternativas legítimas que nos possibilitam ajudar o estudante a pensar.

Retomando a questão, os temas de Filosofia não devem ser abordados de qualquer modo, nem se pode pensar a questão metodológica de forma isolada, mas, sim, como parte de um fenômeno maior, de uma realidade mais ampla, que diz respeito a todo fenômeno do ensino-aprendizagem de Filosofia.

Os temas e a metodologia do ensino dessa disciplina não podem ser pensados de modo que se desconsidere a situação concreta do educando nem como elementos autônomos, mas como partes imbricadas na realidade social, política, cultural e histórica que os condiciona ideologicamente.

O ensino de Filosofia revela-se um fazer social e ideológico que se inclui entre outros fazeres sociais e culturais e mantém uma relação de interdependência com eles. É desse ponto que ele deve partir. Há que se manifestar como crítica das relações sociais e das ideologias políticas, possibilitando a formação de uma consciência crítica no educando, não como imposição, mas como processo de autodescoberta. O ponto de partida do ensino situa-se na realidade, e é ela que constitui o limite ou a possibilidade do pensar crítico.

A Filosofia é sempre de determinado tempo, de uma história específica. É produto do pensamento de uma época, de seu contexto, de sua consciência, de sua responsabilidade e dos modos de ser da liberdade. Mas seu vínculo seria somente com a leitura dessa determinada contingência? Ela parte dessa dimensão contingencial, como instrumento que cativa tomando como princípio o presente, mas não pode, de modo algum, permanecer nele. A realidade imediata é ponto de partida, sendo o ponto de chegada a *reflexão* sistematizada da Filosofia ao longo da sua história. Partir do presente, ir à história e voltar para a própria realidade — esse é o caminho operado pelos pensadores originais. Trata-se da passagem do pensar para o pensamento e deste para a Filosofia, na qualidade de sistematização e crítica do

pensamento pensado e das ações cotidianas orientadas por ele, sempre contextualizado pela práxis.

Segundo Navia (1989, p. 36-37), existem certas *condições gerais* para a *reflexão* sobre o ensino de Filosofia, sem as quais nossas considerações não seriam dignas de apreciação e careceriam de lucidez:

- 1) Que a reflexão esteja precedida de um estudo e avaliação coletiva, documentados, sobre o contexto sócio-histórico e cultural do país, do continente em que se está imerso e no qual se desenvolve a tarefa educativa;
- 2) Que se dê assim mesmo um estudo e reflexão sobre a situação real da educação, dos educandos (e família) e dos educadores;
- 3) Que se investigue a função social e ideológica que a educação e, em especial, o ensino da Filosofia cumprem ou podem cumprir no contexto sócio-histórico;
- 4) Que seja um estudo e reflexão levado à frente pelos próprios protagonistas da educação;
- 5) Que seja uma elaboração democrática em que os protagonistas sejam, principalmente e primordialmente, os educadores, os educandos e suas organizações representativas.

Por um lado, tais orientações são inúteis se estiverem separadas da história, da situação e da função social e ideológica que cumpre a educação; por outro, deve-se ter em conta que os métodos e as técnicas pedagógicas não são fins em si mesmos, mas instrumentos sempre condicionados, meios a serviço da concepção e dos fins do ensino.

Não há aqui a pretensão de resolver completamente o problema da metodologia do ensino de Filosofia. As idéias aqui apresentadas são apontamentos ou direções que podem ajudar-nos na reflexão. Longe de constituir linhas mestras do ensino da disciplina, proponho uma reflexão que permita buscar respostas em conjunto, encontrar caminhos e alternativas que nos auxiliem na construção de uma caminhada libertadora das condições de opressão impostas pelo poder político mundial e local.

Para a consecução desse intento, caberia considerar três grandes critérios metodológicos:

- 1) Em primeiro lugar, ter em conta adequado equilíbrio na valorização dos objetivos instrumentais. Não em obediência a uma eclética lei de equilíbrio, mas porque os objetivos instrumentais estão ligados aos conteúdos que são ensinados na escola por meio da Filosofia. A cultura vai edificando-se com instrumentos, exercícios, por meio de conteúdos. Outra razão é que, no caminho da cultura, existem conteúdos

altamente significativos, que não podem ser abreviados nem falsamente nivelados.

2) Em segundo lugar, será indispensável trabalhar o ensino de Filosofia em sintonia com os “grandes temas de nosso tempo”, os quais se relacionam aos fenômenos teóricos ou práticos que estão fazendo a história de nossa época e até mesmo gerando o futuro da humanidade e do conhecimento humano. Ou a Filosofia, em seu ensino, trabalha criticamente os temas que inquietam o ser humano, ou perde o melhor de sua função, de seu poder, de sua eficácia e de sua perspectiva libertadora. Só observando este critério será possível gerar uma mentalidade crítica à cultura contemporânea, aos nossos problemas, e manter a motivação que hoje nos é subtraída e negada.

3) Um terceiro critério é a necessidade de contextualizar o tratamento dos temas filosóficos, pois o produto da Filosofia representa sempre uma construção histórica e é, por isso, muitas vezes condicionado, contingente e limitado à cultura e ao saber de uma época. Por outro lado, os temas teóricos, que nunca o são estritamente, só podem ser entendidos numa vinculação com a problemática histórica e cultural que os origina e constitui.

Considerando esses critérios, seria apropriado ao ensino de Filosofia propor-se tratar dos temas da história da Filosofia, da história da Ciência, da história da Cultura, os quais podem resultar numa motivação mais desafiadora e render seus melhores resultados teóricos à medida que sejam ancorados na perspectiva de nosso tempo, da problemática existencial contemporânea, do enfrentamento de nossos limites e angústias. É, outrossim, necessário contextualizar o tratamento dos temas na abordagem de fenômenos práticos (que nunca o são totalmente, pois trazem consigo as idéias e, muitas vezes, as ideologias do contexto do autor em questão). A respeito disso, a Sociologia e a Teoria da Ideologia têm-nos ensinado que penetrar criticamente neles não só requer os rigores metodológicos, formais ou empíricos, mas também implica analisar suas raízes e sentido sócio-histórico, sua perspectiva, alcance, dimensão e potencialidade. Quanto maior o vigor “científico-filosófico” de que se puder dispor, mais será possível construir em criatividade, em conhecimento e em consciência crítico-reflexiva. Mas isso não quer dizer que o vigor deva ser o “dogma” do caminho; trata-se de uma alternativa que nos ajuda a penetrar o significado das coisas e não só interpretar, mas dar significação ao nosso ser no mundo, como potencialidade existencial.

Nesse sentido, o ensino de Filosofia tem de assumir uma dinâmica própria na velha e antiga questão da ligação entre teoria e prática. Mais que isso: há que contextualizar as reflexões do ser humano do passado, interpretando-as à luz dos

acontecimentos presentes. Não para que desenvolva apenas mais um tema interessante, mas para que desperte no jovem o interesse pelo pensar, o qual o ajude a apreender a realidade circundante, não só a mais imediata, como também a que mais intimamente o faz sentir-se ser-no-mundo.

Deve, pois, existir uma abertura para as indagações do cotidiano, não para que a Filosofia se torne corriqueira, mas para que, agindo assim, desempenhe seu papel de crítica da realidade sócio-histórica produzida pelo próprio ser humano.

O conteúdo tradicional, produzido pela cultura humana ao longo da história, há que ser passado aos jovens com base nos temas de nosso tempo mais diretamente ligados às inquietações que lhe são próprias. Dessa forma, a Filosofia pode mostrar-se interessante e ao mesmo tempo desempenhar seu papel de conscientização do ser humano contemporâneo.

O professor de Filosofia necessita trabalhar com uma visão crítica e em permanente estado de reflexão, pois filosofar, no momento atual, significa buscar no passado o legado histórico-cultural produzido pelo ser humano, na tentativa de lançar um olhar sobre o futuro, horizonte sempre aberto à liberdade humana.

Assim, a Filosofia terá de ser uma ligação entre o passado e o presente: passado que nos mostra como o ser humano resolveu os problemas ainda hoje em voga ou formulou soluções para eles; presente que nos lança rumo às buscas que ainda nos inquietam e pedem uma resposta. Esse deverá ser o papel a ser desempenhado tanto por quem ensina quanto por quem investiga a Filosofia.

Ela é caminho aberto para a humanidade como processo dinâmico que nunca se encerra, como tarefa permanente, porque, de modo semelhante, o ser humano se conserva inacabado e está sempre a caminho; um e outro se constroem num “estado invariável de revolução”, uma vez que, afinal, o ser humano é perene “revolução filosófica”.

A Filosofia constitui potencialidade capaz de propor uma reflexão crítica na tentativa de superar os velhos moldes e modelos de ensino, enfrentando a massificação e propugnando pela construção de um novo projeto pedagógico, que favoreça a construção não só de uma consciência filosófica, de um pensamento crítico, mas também de um pensar que, pensando-se a si mesmo, seja capaz de transformar a realidade, o mundo, a sociedade, a economia, a política e a cultura em que estamos inseridos. Se a Filosofia não tornar-se a construtora de outra humanidade, estará negando sua originalidade. Trata-se de tarefa constante e permanente que interpela nossa responsabilidade ético-social, ou seja, a de colaboradores na melhoria da qualidade de vida do ser humano e na defesa de sua

dignidade.

## REFERENCIAS

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amelia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GHEDIN, Evandro. **Ensino de Filosofia no Ensino Médio**. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GHEDIN, Evandro. **O filosofar como práxis**: Pressupostos epistemológicos e implicações metodológicas para seu ensino na Escola Media. São Paulo: FEUSP, 2004.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Elogio da Filosofia**. Lisboa: Guimarães, 1998.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Freitas Bastos, 1971.

NAVIA, Ricardo J. Reflexiones sobre la metodología en la enseñanza media de la Filosofía. **Reflexão**, Campinas, ano XV, nº 43, p. 35-44, jan./abr. 1989.

PAVIANI, Jaime. **Formas do dizer**: questões de método, conhecimento e linguagem. Porto Alegre: Edipucrs, 1998.

SOUZA, Sonia Maria Ribeiro. **Por que Filosofia?** Uma abordagem histórico-didática do ensino de Filosofia no 2º grau. São Paulo: FEUSP, 1992 (Tese)

SILVA, Franklin Leopoldo e. Currículo e formação: o ensino da Filosofia. **Síntese Nova Fase**, Belo Horizonte, v. 20, nº 63, p. 797-806, out./dez. 1993.

SILVA, Franklin Leopoldo e. História da Filosofia: centro ou referencial. In: NIELSEN NETO, Henrique (Org.). **O ensino de Filosofia no 2º grau**. São Paulo: Sofia: Seaf, 1986.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Do ensino de Filosofia: estratégias interdisciplinares. In: **Encontro Nacional De Didática E Prática De Ensino (ENDIPE)**, 11., 26-29 maio 2002a, Goiânia. *Anais...* Goiânia, 2002a. p. 191-193. Painel 55.

## Filosofia e formação cidadã<sup>1</sup>

Prof. Dr. Renê José Trentin Silveira<sup>2</sup>

rene@unicamp.br

FE - UNICAMP

*“... que cada ‘cidadão’ possa tornar-se ‘governante’”*

(Gramsci, 2006, C12, §2, p. 50)

O tema que me foi proposto para esta exposição é bastante amplo e pode ser abordado de diversas perspectivas. De fato, os três termos constitutivos do título acima comportariam, cada um deles, infindáveis discussões acerca de sua definição e de suas múltiplas possibilidades de articulação recíproca. Em vista disso, gostaria de esclarecer, desde já, o recorte que pretendo fazer aqui e que entendo ser o que melhor atende aos objetivos do presente Seminário. Ao discorrer sobre *filosofia e formação cidadã* ater-me-ei nesse momento à consideração da Filosofia como disciplina escolar que, no currículo do Ensino Médio, cumpre um papel decisivo no preparo dos estudantes para o exercício da cidadania. Faço essa opção também e sobretudo porque essa é a principal justificativa oficial, presente na legislação educacional, para a reimplantação dessa disciplina em caráter obrigatório em todas as escolas do país. Cumpre, portanto, especialmente a nós professores e estudantes de filosofia, compreender bem a expectativa do Estado em relação a essa disciplina, a fim de verificar se e em que medida os objetivos oficiais proclamados coincidem ou conflitam com os nossos quando nos valem do mesmo argumento para defender a necessidade de sua presença na escola.

Essa compreensão é essencial para que tenhamos os pés no chão em relação ao potencial do trabalho pedagógico com a Filosofia no Ensino Médio, evitando tanto a visão ufanista e idealista, que atribui superpoderes à disciplina, confiando-lhe a missão quase mágica de redimir os jovens de sua consciência supostamente ingênua e alienada, quanto a postura derrotista e imobilista que tende a vê-la como mais um ingrediente a se diluir na sopa rala e insossa de conteúdos em que se teria

---

<sup>1</sup> Conferência proferida no *Seminário de Filosofia - Filosofia: Formação e Transformação*, promovido pelo Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal do Amazonas, em Manaus, de 12 a 16 de setembro de 2011.

<sup>2</sup> Professor Assistente Doutor do Departamento de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP.

transformado o currículo escolar, incapaz, portanto, de dar sustância e vigor à formação intelectual e cultural dos jovens.

No percurso de minha explanação procurarei, inicialmente, caracterizar a perspectiva oficial da relação entre Filosofia e cidadania, mediante uma breve análise desse conceito na Constituição, na LDB e nos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio. Em seguida, apresentarei, ainda em esboço, uma outra concepção da cidadania, oposta à anterior e que, a meu ver, encontra sustentação nas teses de Antonio Gramsci. Finalmente, discutirei algumas possíveis implicações dessa outra concepção da cidadania para a prática do ensino da Filosofia.

## **Filosofia e cidadania na perspectiva oficial**

### ***A Constituição***

A Constituição de 1988 que, por sinal, também é chamada de “Constituição cidadã”, em seu Artigo 1º., define o Brasil como um Estado Democrático de Direito que tem na “cidadania” um de seus fundamentos (Inciso II). A lei não enuncia explicitamente o que vem a ser essa cidadania. Depreende-se, porém, de sua leitura que o termo é utilizado em dois sentidos: como sinônimo de *nacionalidade* e como condição que possibilita o *exercício de direitos e deveres*.

No primeiro sentido, a cidadania é reconhecida a partir de dois princípios básicos: o *jus soli* (do latim: direito de solo) e o *jus sanguinis* (direito de sangue). Pelo *jus soli* a cidadania ou nacionalidade é atribuída a uma pessoa de acordo com o local de seu nascimento. Diz-se, por exemplo: *Todos as pessoas nascidas no Brasil têm cidadania brasileira*. Por sua vez, pelo *jus sanguinis* o critério de cidadania é dado pela ascendência da pessoa, isto é, pela nacionalidade de seus pais. Nesse sentido, diz-se: *Fulano nasceu e vive no exterior, mas como é filho de brasileiros, adquiriu cidadania brasileira*.<sup>3</sup>

O segundo sentido, que é o que nos interessa aqui, está diretamente ligado ao primeiro; ou seja, uma vez reconhecida a cidadania no sentido do pertencimento a um determinado país, a um Estado, o cidadão se torna beneficiário de certos *direitos* e submetido a certos *deveres* fixados e garantidos por esse mesmo Estado. De fato, a

---

<sup>3</sup> Na Constituição, a cidadania entendida como nacionalidade é tratada no Artigo 12, no qual se estabelecem as condições para alguém ser considerado cidadão brasileiro. A regra geral é dada pelo *jus soli*. No entanto, pode-se obter cidadania brasileira também pelo *jus sanguinis*, desde que atendidas algumas exigências determinadas pela lei. Vigoram, portanto, ambos os princípios, configurando-se no país um sistema misto para a obtenção da cidadania.

Constituição estabelece como direitos e deveres uma ampla gama de benefícios e garantias, tais como: a vida, a liberdade, a igualdade, a segurança, a propriedade (Art. 5º), a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados (Art. 6º), a soberania popular, o sufrágio universal, o voto direto e secreto (Art. 14), entre outros. É esse, portanto, o significado que atribuímos ao termo cidadania quando dizemos, por exemplo: *Votar é uma questão de cidadania* (é exercer um direito e um dever de cidadão); ou quando o próprio texto constitucional determina, em seu Artigo 205, que *a educação deve preparar os jovens para o exercício da cidadania* (prepará-los para que conheçam seus direitos e deveres, exijam o respeito aos primeiros e cumpram com responsabilidade os segundos).<sup>4</sup> A Carta Magna, porém, não esclarece de que forma a educação deve cumprir essa missão, tarefa que será reservada à legislação específica.

### **A LDB**

Na LDB (Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), a vinculação entre educação e cidadania aparece logo no Artigo 2º, dedicado à enunciar os princípios e fins da Educação Nacional. De acordo com este artigo, a Educação Nacional cumpre uma tríplice finalidade: “o pleno desenvolvimento do educando, *seu preparo para o exercício da cidadania* e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 2010, p. 8. Grifos meus). Note-se que a preparação para a cidadania aparece acompanhada da qualificação para o trabalho. Essas mesmas finalidades reaparecem em termos ligeiramente diversos no Artigo 22, referente à Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) que “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a *formação comum indispensável para o exercício da cidadania* e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (grifos meus).

Há, portanto, o reconhecimento da necessidade de uma determinada *formação comum*, isto é, igual para todos, de responsabilidade da Educação Básica, sem a qual o exercício da cidadania seria impossível. Que formação seria essa? Que conteúdos e habilidades englobaria?

A resposta começa a aparecer no Artigo 26 que estabelece que os currículos da Educação Básica devem ter uma “*base nacional comum*”, que deverá ser complementada, em cada sistema de ensino e nas escolas, por uma “parte

---

<sup>4</sup> Diz o Artigo 205 da Constituição de 1988: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu *preparo para o exercício da cidadania* e sua qualificação para o trabalho” (grifos meus).

diversificada” que atenda às “características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”. Quanto aos conteúdos, esses currículos devem abranger, obrigatoriamente: “o estudo da língua portuguesa e da matemática”; “o conhecimento do mundo físico”; e o conhecimento “da realidade social e política, especialmente do Brasil” (Art. 26, §1º). Acrescentem-se ainda como componentes curriculares: a “arte” (Art. 26, §2º); a “educação física” (Art. 26, §3º); a “História do Brasil” (Art. 26, §4º); “uma língua estrangeira moderna” (Art. 26, §5º); e a “música” (Art. 26, §6º).

Tem-se, assim, uma primeira indicação dos conteúdos mínimos e obrigatórios considerados indispensáveis para uma formação comprometida com o preparo para a cidadania.

Todos os componentes curriculares da Educação Básica devem ter como uma de suas diretrizes “a *difusão* de valores fundamentais ao *interesse social*, aos *direitos e deveres dos cidadãos*, de respeito ao *bem comum* e à *ordem democrática*” (Art. 27, inciso I. Grifos meus). No que tange à cidadania, portanto, uma das tarefas da Educação Básica é *difundir* os valores nos quais ela se fundamenta.

Ora, se isso se aplica a todos os componentes curriculares, então vale também para a Filosofia. Poder-se-ia, porém, indagar: a difusão pura e simples de valores associados a uma determinada concepção da cidadania é tarefa compatível com a natureza crítica e reflexiva da filosofia? Não seria legítimo esperar dela uma atitude mais questionadora, problematizadora, que levasse os estudantes a questionamentos tais como: de que valores se trata, afinal? Como e em que contexto histórico, político e cultural foram estabelecidos? Como são interpretados pela lei? São mesmo legítimos? O que significam “interesse social” e “bem comum” numa sociedade de classes? A ordem social vigente é de fato democrática? Não há, porém, ao menos explicitamente, referências na LDB que sugiram tal papel à Filosofia.

Os conteúdos e habilidades que compõe a formação para a cidadania continuam a ser apresentados nos artigos que tratam especificamente de cada etapa da Educação Básica.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> É interessante notar que, de todos os níveis que compõem a Educação Básica regular, a Educação Infantil é o único em que não aparecem os termos “cidadania” ou “cidadão” associados aos seus objetivos. O Art. 29 fala em “desenvolvimento integral da criança”, o qual inclui, entre outros aspectos, também o desenvolvimento “social”. Não há, porém, referência explícita ao preparo para a cidadania. Isso parece sintomático, pois pode levar à conclusão de que, na perspectiva do legislador, tal preparo não seria necessário ou mesmo pertinente a essa faixa etária. Mas, afinal, a cidadania não se aplica também às crianças? A partir de que idade se deve iniciar o preparo para a cidadania? Que especificidades esse preparo guardaria

O *Ensino Médio*, que nos interessa mais de perto no momento, deve cumprir quatro finalidades principais<sup>6</sup>, dentre os quais destaca-se a da “*preparação básica para o trabalho e a cidadania*” (Art. 35, inciso II. Grifos meus). Novamente cidadania e trabalho aparecem associados. Quanto aos conteúdos e habilidades exigidos para esta preparação, incluem: “educação tecnológica básica”; compreensão do “significado da ciência, das letras e das artes”, bem como do “processo histórico de transformação da sociedade e da cultura”; o domínio da “língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania” (Art. 36, inciso I); domínio de duas línguas estrangeiras, sendo uma obrigatória, à escolha da comunidade escolar, e outra optativa, em conformidade com a disponibilidade da escola (inciso III); e, finalmente, “a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio” (Inciso IV).

Como se sabe, a obrigatoriedade da Filosofia e da Sociologia foi determinada pela Lei Nº. 11.698/2008 que alterou o Art. 36 da LDB. Antes dessa lei, essas disciplinas apareciam no parágrafo 1º, inciso III, do referido artigo, com a seguinte redação:

“§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

(...)

III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia *necessários ao exercício da cidadania*” (grifo meu).

---

quando referido à Educação Infantil? Com efeito, parece haver uma lacuna na LDB a respeito da questão da cidadania da criança. Algo parecido ocorre com a Educação de Jovens e Adultos (Artigo 37), para a qual a lei também não prevê explicitamente a finalidade de preparo para a cidadania.

<sup>6</sup> Conforme o Art. 35 da LDB: “O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a *cidadania* do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.”

Observa-se nessa antiga redação um dado interessante: ao afirmar a *necessidade* do domínio de conteúdos de Filosofia e Sociologia para o exercício da cidadania, a lei reconhecia que, sem tais conteúdos, esse exercício seria inviável, impossível.<sup>7</sup> Aí estaria, portanto, a justificativa para a obrigatoriedade dessas disciplinas: assegurar um dos objetivos fundamentais da Educação Básica, que é justamente a formação para a cidadania.

Filosofia e Sociologia, portanto, são as únicas disciplinas do currículo da Educação Básica cuja necessidade para o exercício da cidadania é explicitamente reconhecida pela lei. A LDB, porém, não especifica de que maneira essas disciplinas contribuem para esse exercício. Esta tarefa ficará a cargo dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. No entanto, a LDB faz uma indicação importante para a reflexão sobre a identidade dessas disciplinas no Ensino Médio e que fica mais evidente na primeira redação do Artigo 36: há *conhecimentos específicos* de Filosofia e Sociologia que precisam ser dominados pelos jovens para que se tomem efetivamente cidadãos. E, na perspectiva do legislador, é justamente pela especificidade desses conhecimentos que a presença obrigatória dessas disciplinas no currículo se justifica. Há, portanto, que preservar essa identidade no trabalho pedagógico com essas disciplinas, sob pena de se anular essa justificativa.

### **Os PCN – Ensino Médio**

Na perspectiva dos PCN, o Ensino Médio deve se adaptar às mudanças provocadas na economia (nos processos produtivos e nas relações sociais) pela chamada “terceira revolução técnico-industrial”, marcada pelos avanços da micro-eletrônica e, sobretudo, da informática. Em função desses avanços, o volume dos conhecimentos e das informações produzidas e o ritmo dessa produção são cada vez maiores, o que impõe “novos parâmetros para a formação dos cidadãos” (Brasil, 1999, p. 15). Não se trata mais de acumular conhecimentos, os quais, em pouco tempo, se tornam obsoletos e inúteis. Nessas novas condições: “A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de *conhecimentos básicos*, a *preparação científica* e a *capacidade de utilizar as diferentes tecnologias* relativas às áreas de atuação” (idem,

---

<sup>7</sup> O adjetivo “necessário” indica algo que é “absolutamente preciso”; “que tem que ser”, que é “essencial”, “indispensável”. Em Lógica, por exemplo, diz-se, no silogismo, que a conclusão é sempre necessária pois não pode deixar de se seguir às premissas. “Necessário” opõe-se a “contingente”: aquilo que pode ou não ocorrer, que é “incerto”, “acidental”, “fortuito”, “aleatório” (Cf.: Dicionário Houaiss). .

p. 15. Grifos meus). O fim último dessa formação é, portanto, capacitar os jovens para atender com eficiência às atuais exigências do mercado de trabalho, no qual se encontram incorporados, cada vez mais, os avanços tecnológicos. Estes seriam, fundamentalmente e de fato, os “novos parâmetros para a formação dos cidadãos”.

Além disso, a globalização e a abertura dos mercados passaram a exigir um nível mais elevado de “precisão produtiva” e de padrões de qualidade dos produtos, o que impacta também no nível de qualificação exigido aos trabalhadores. Em razão disso, o currículo do Ensino Médio, segundo os PCN, deve estar comprometido, ao mesmo tempo, com esse “novo significado do trabalho no contexto da globalização” e com o “sujeito ativo, a pessoa humana”, que precisa se aprimorar para atuar no mundo do trabalho e na prática social (idem, p. 25). Daí a necessidade de se abandonarem os “modelos tradicionais” de ensino e substituí-los por uma outra concepção da educação: “A perspectiva é de uma aprendizagem permanente, de uma formação continuada, considerando como elemento central dessa formação a construção da *cidadania* em função dos processos sociais que se modificam” (idem, p. 25). Mais adiante, o documento complementa:

“Não há o que justifique memorizar conhecimentos que estão sendo superados ou cujo acesso é facilitado pela moderna tecnologia. O que se deseja é que os estudantes desenvolvam *competências básicas* que lhes permitam desenvolver a capacidade de continuar aprendendo” (idem, p. 25. Grifos meus).

A cidadania supõe, portanto, a capacidade de continuar aprendendo para que o trabalhador possa se adaptar às constantes mudanças ocorridas no processo produtivo e, assim, continuar produzindo de forma eficiente.

Desse modo, em função das transformações observadas no mundo da produção, os PCN, confirmando tendência já presente na LDB e em grande medida inspirados no Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO<sup>8</sup>, propõem um “novo paradigma” para o Ensino Médio, que passa a ser orientado prioritariamente para o desenvolvimento das “*competências cognitivas e culturais*” (Brasil, 1999, p. 23. Grifos meus) necessárias tanto à inserção dos jovens no mundo do trabalho, quanto ao cumprimento de seu papel de cidadãos. Observa-se, assim, que nos PCN é ainda mais evidente a vinculação entre exercício da cidadania e

---

<sup>8</sup> O referido relatório, também conhecido como Relatório Jacques Delors, foi publicado no Brasil em 1998 com o título: *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Cf.: Delors, 1998.

qualificação para o trabalho. Na realidade, há neste documento uma “correspondência entre as competências exigidas para o exercício da cidadania e para as atividades produtivas” (idem, p. 23) que obriga a repensar o papel social da educação.

Que competências seriam essas? Trata-se:

“Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento” (Brasil, 1999, p. 24).

Percebe-se facilmente que essas competências dizem respeito majoritariamente à esfera da produção e ao perfil de trabalhador que as inovações tecnológicas a ela incorporadas passaram a exigir. É sobretudo para atuar nesse novo contexto produtivo que o Ensino Médio deve preparar os jovens e nisso consiste, basicamente, formá-los como cidadãos.

A noção de cidadania vislumbrada pelos PCN, portanto, requer proporcionar aos jovens condições para que desenvolvam certas competências que lhes permitam adaptar-se às constantes mudanças e inovações por que passam os processos sociais, particularmente o processo produtivo, inserindo-se neles em condições de contribuir para o seu bom funcionamento e seu aprimoramento. Desse modo, a educação estaria favorecendo o desenvolvimento social e a eliminação de fatores de exclusão. Trata-se, no fundo, do velho ideal liberal da escola redentora da humanidade, adaptado para o atual estágio de desenvolvimento do capitalismo.

É pois a necessidade de adaptação aos processos produtivos que define o modelo de cidadania que deve ser almejado pelo Ensino Médio. Nenhuma palavra quanto ao desenvolvimento da competência para criticar e, menos ainda, modificar os fundamentos desses processos com vistas à adequá-los às necessidades humanas.

### ***Conhecimentos de Filosofia***

Como os PCN vêem o papel da Filosofia no Ensino Médio e em relação à cidadania? Na parte relativa aos *Conhecimentos de Filosofia*, logo no início, o documento sugere que as atribuições confiadas pela LDB à Filosofia e às Ciências

Humanas em geral se devem à necessidade que têm as “sociedades tecnológicas” de indivíduos com uma “educação geral, inclusive em sua dimensão literária e humanista” que os capacite para cooperar conscientemente com essas sociedades (Brasil, 1999, p. 327).

Desse ponto de vista, portanto, a presença da Filosofia no currículo se justifica desde que ela atenda às necessidades das sociedades tecnológicas, isto é, das sociedades que incorporaram os avanços tecnológicos em seus processos sociais e produtivos. E a forma como se espera que ela o faça é proporcionando aos jovens, juntamente com as demais ciências humanas, uma formação geral e humanista.

Vê-se, assim, que também no que diz respeito aos conhecimentos de Filosofia, a cidadania de que falam os PCN “não dispensa o contexto do trabalho como sentido prático para sua realização” (idem, p. 331).

Desenvolvendo um pouco mais a discussão sobre o papel da Filosofia no Ensino Médio, os PCN consideram que ela tem uma “contribuição decisiva” a oferecer para a realização das finalidades a ele atribuídas pela LDB<sup>9</sup>, contribuição essa que está relacionada à sua “declarada intenção de buscar o Verdadeiro, o Belo, o Bom” (idem, p. 328). Não esclarecem, porém, como seria essa contribuição. Na realidade, o documento entende que “não chega a ser necessário insistir, junto aos docentes da disciplina, nas razões que lhe conferem seu enorme e indispensável poder formativo”. Contenta-se, assim, em reafirmar a máxima de que “filosofar é preciso!” (idem, p. 328).

No caso da preparação para a cidadania, o documento entende que a lei, ao considerar os conhecimentos de Filosofia necessários ao seu exercício, reconhece o “sentido histórico da atividade filosófica” e “ênfatisa a competência da Filosofia para promover, *sistematicamente*, condições indispensáveis para a formação de cidadania plena!” (idem, p. 328). Resta saber em que consiste exatamente essa “cidadania plena” e como os PCN esperam que a Filosofia contribua para desenvolvê-la nos estudantes.

Como, afinal, os PCN concebem a cidadania?

Vimos acima que ela não pode dispensar o “contexto do trabalho”, pois este é este quem lhe proporciona o “sentido prático para sua realização” (idem, p. 331).

Quanto aos valores nos quais ela se fundamenta, são aqueles anunciados pela LDB, já mencionados, a saber, os “fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, ao respeito ao bem comum e à ordem democrática”, acrescidos dos que “fortaleçam os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca” (idem, p. 331). E complementam os PCN:

---

<sup>9</sup> Cf.: Art. 35, reproduzido na nota 6 supra.

“Tais valores, nucleados a partir do respeito ao bem comum e da consciência social, democrática, solidária e tolerante, permitem identificar mais precisamente a concepção de cidadania que *queremos* para nós e que desejamos *difundir* para os outros” (idem, p. 332).

Como se pode facilmente observar, são valores liberais, constitutivos, portanto, de uma concepção também liberal da cidadania.

A cidadania assim compreendida se expressa em três dimensões que se entrecruzam: a estética, a ética e a política.

A dimensão estética é aquela associada à “*sensibilidade*” e envolve: “capacidade de acesso à própria ‘natureza interna’”; “fluência na expressão subjetiva e na livre aceitação da diferença”; “capacidade de ‘conhecer-se a si mesmo’”; possibilidade de “elaboração consciente de comportamentos sintomáticos e/ou afetos reprimidos”; “abertura para a diversidade, a novidade e a invenção” (idem, p. 332).

A dimensão ética relaciona-se àquilo que os PCN denominam de “*identidade autônoma*”. Inclui, entre outros, os seguintes aspectos: “consciência e atitude de respeito universal e liberdade na tomada de posição”; “possibilidade de agir com simetria”; capacidade de reconhecer o outro em sua identidade própria”; admitir a “solidariedade como forma privilegiada de convivência humana”; “liberdade para tematizar e, eventualmente, criticar normas” [a crítica é admitida, desde que eventual?]; “agir com reciprocidade com relação àquelas que foram acordadas”; “poder, livremente, decidir sobre o que fazer a própria vida” (idem, p. 332).

A dimensão política, que se expressa na “*participação democrática*”, compreende: “reconhecimento dos direitos humanos”; “igualdade de acesso aos bens naturais e culturais”; “atitude tolerante e protagonismo na luta pela sociedade democrática” (idem, p. 332). Dizem os PCN:

“Sem a consciência de direitos e deveres individuais e coletivos, sem a sede de uma justiça que distribua de modo equânime o que foi produzido socialmente, sem a tolerância a respeito de opiniões e estilos de vida ‘não convencionais’ e, sobretudo, sem o engajamento concreto na busca por uma sociedade democrática, não é possível de nenhum modo que se imagine o exercício pleno da cidadania” (idem, p. 332).

Em suma, a “cidadania plena” a que o texto se refere nada mais é do que uma cidadania *plenamente liberal*, que se atém à afirmação formal de direitos e deveres, visando a propiciar o aperfeiçoamento da sociedade democrática. É para essa cidadania que a Filosofia deve contribuir. E a forma como ela pode fazê-lo é desenvolvendo nos estudantes as competências que lhe são peculiares, a saber:

- Ler textos filosóficos de modo significativo.
- Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros.
- Elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo.
- Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes.
- Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais.
- Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica.

Importa registrar que, ao esclarecer o significado dessas competências, os PCN dão indicações interessantes e pertinentes para a prática do ensino da Filosofia. Defendem, por exemplo: “a conexão interna entre conteúdo e método”; a importância de desenvolver nos alunos a “*capacidade de problematização*” que lhes permita “*apropriar-se reflexivamente do conteúdo*” estudado; a necessidade de pôr o aluno em contato com a “própria tradição filosófica” e a “história da filosofia”, incluindo “conceitos, temas, problemas e métodos” nela elaborados (*idem*, p. 335); a necessidade de levar em conta a “baixa literatação” dos alunos na escolha da metodologia e do material didático, procurando evitar tanto o academicismo quanto a banalização da filosofia; entre outras. É a partir dessas diretrizes e visando àquelas competências que a Filosofia pode, segundo os PCN, proporcionar a formação geral e humanista exigida pelas sociedades tecnológicas.

### **Filosofia, educação e cidadania na perspectiva gramsciana**

Não há nenhum texto de Gramsci em que essa temática apareça completamente sistematizada e desenvolvida. Discuti-la a partir desse autor, portanto, pressupõe um exercício de interpretação, pelo qual se procure articular com coerência seus posicionamentos sobre cada um desses conceitos. É o que me empenharei em fazer a seguir, de modo ainda introdutório, com base nos cadernos 10, 11 e 12 de sua obra *Cadernos do Cárcere*.

Talvez a posição mais explícita de Gramsci sobre a relação entre educação e cidadania seja aquela que aparece em uma passagem do *Parágrafo 2* do *Caderno 12* em que o autor discute o caráter democrático ou não-democrático das escolas profissionalizantes e da escola tradicional.

De um modo geral, diz ele, a escola profissional, voltada para a satisfação das necessidades práticas imediatas, costuma ser louvada como democrática e progressista por possibilitar, por exemplo, a qualificação de um operário manual, ou a transformação de um agricultor em agrimensor. Ao fazer isso, essa escola dá a impressão de que amplia as oportunidades de ascensão, estendendo-as às camadas sociais subalternas. Na prática, porém, considerando que há um tipo de escola profissional para cada grupo social, o que ela faz é “perpetuar as diferenças sociais” e, mais que isso, “cristalizá-las em formas chinesas” (Gramsci, 2006, C 12, §2, p. 49).

A escola tradicional também perpetuava as diferenças, uma vez que era uma escola oligárquica, voltada “à nova geração dos grupos dirigentes”. Mas não era o seu método de ensino que fazia dela uma escola oligárquica, nem sua capacidade para preparar os alunos para os cargos de direção e de controle na sociedade. O seu caráter oligárquico estava no fato de não atender igualmente a todos e de existirem escolas diferentes para cada grupo social. Para se reverter essa tendência é preciso criar “um tipo único de escola”, de nível primário e médio, que forme o jovem das camadas populares “*como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige*” (Gramsci, 2006, C12, §2, p. 49. Grifos meus). Uma escola que cumprisse essa meta estaria, de fato, revelando uma tendência democrática. A proliferação de escolas profissionais, ao contrário, “tende a eternizar as diferenças tradicionais” (Gramsci, 2006, C12, §2, p. 49).

O caráter intrinsecamente democrático de uma escola não está, portanto, no fato de qualificar profissionalmente os jovens das camadas populares, mas na sua

capacidade de *transformar cada “cidadão” em “governante”*, assegurando-lhe “o aprendizado gratuito das capacidades e da preparação técnica geral necessárias a essa finalidade” (Gramsci, 2006, C12, §2, p. 50. Grifos meus).

Tem-se, aqui, um elemento essencial para a compreensão da perspectiva gramsciana da cidadania e da sua articulação com a educação.<sup>10</sup> A cidadania, para ele, não se limita ao conhecimento e à defesa dos direitos e deveres fixados pela Constituição, nem tampouco à aquisição de competências para o ingresso no mercado de trabalho. Tal modelo de cidadania, embora tenha seu valor, no sentido de que pode proporcionar avanços significativos na qualidade de vida das camadas subalternas, é perfeitamente possível de ser praticado sem qualquer questionamento à ordem estabelecida, isto é, à ordem liberal burguesa, à divisão da sociedade em classes, à relação entre dominantes e dominados, dirigentes e dirigidos. Aliás, muito ao contrário, é uma cidadania comprometida com o aperfeiçoamento e a manutenção dessa ordem. Em vez, a concepção propugnada por Gramsci aponta, em última instância, para a superação da sociedade de classes, na medida em que supõe, ou mesmo exige que os subalternos estejam preparados para assumir a posição de governantes, isto é, para deixar sua condição de subalternos, o que só pode ocorrer plenamente com a abolição do modo de produção capitalista. E a escola cumpre um papel decisivo na formação desse cidadão, na medida em que for capaz de formar o jovem das

---

<sup>10</sup> A concepção da cidadania aqui apresentada aproxima-se daquela desenvolvida por Almeida (2011, p. 33) em sua dissertação de mestrado e por ele denominada de “cidadania da práxis”. Segundo o autor, a expressão se refere a “uma cidadania com uma finalidade política, isto é, que objetiva a transformação da realidade e da sociedade a partir de uma ação política fundada na *práxis*, na união intrínseca entre teoria e prática, uma *práxis* fundada na prática histórica consciente das contradições sociais e econômicas. Consciente de que, enquanto o atual modo de produção e suas relações sociais de produção não se esgotarem e a nova classe revolucionária não estiver suficientemente preparada do ponto de vista material e político, não poderá haver uma vitória definitiva, mas somente vitórias parciais. Uma cidadania feita de homens e mulheres “seres sociais” conscientes de seu papel histórico e conjuntamente auto-conscientes e organizados politicamente e, portanto, jamais concebida como meta e objetivo “egoístico-passional”. Trata-se de homens e mulheres que poderão formar um novo “bloco histórico” capaz de mudar a sociedade e rivalizar com o consenso da classe hegemônica. E, se as condições materiais forem impeditivas em determinado momento histórico, que sejam os mesmos capazes de avançar e marcar posição num processo “catártico” de “guerra de posição”; que entendam que, em determinadas condições históricas, são capazes de “educar” o Estado, de serem educadores de seus educadores, de educar a sociedade civil; que percebam que, no contexto histórico de adversidades, podem trabalhar na perspectiva da “contra-hegemonia”, que é possibilitada pelas próprias relações de produção da classe dominante”.

camadas subalternas como “*como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige*” (Gramsci, 2006, C12, §2, p. 49).<sup>11</sup>

Cabe, porém, perguntar: 1º.) Pode a escola, instituição planejada para atender às necessidades do capitalismo, formar cidadãos nesse perspectiva e com esse perfil pensado por Gramsci? 2º.) Caso possa, de que forma ela o faria? 3º.) Que contribuição específica a Filosofia, como componente curricular o Ensino Médio, poderia oferecer para esta formação cidadã?

Da perspectiva do materialismo mecanicista, a resposta à primeira pergunta seria negativa. Afinal, se a escola, como elemento da superestrutura, é determinada mecanicamente pela estrutura social, não lhe resta outra alternativa senão a de reproduzir essa estrutura. Admitir, portanto, que esta escola pudesse transformar subalternos em cidadãos com capacidade para se tornarem governantes seria idealismo, alienação, ingenuidade.

A visão de Gramsci, porém, é bastante diversa. Evidentemente, como pensador e militante marxista, não ignora que, sendo elemento da superestrutura, a escola é, em grande medida, determinada pela estrutura social e, por conseguinte, direcionada prioritariamente para a reprodução da sociedade que a engendra. Com efeito, não foram poucas as vezes em que denunciou e combateu o caráter classista e “oligárquico” da escola, desde seus textos de juventude, como bem o demonstrou Manacorda (2006, p. 23-59).<sup>12</sup> Mas, do ponto de vista da *filosofia da práxis*, que é uma filosofia materialista mas também dialética, essa determinação não é absoluta, mecânica, unilateral, mas contraditória e recíproca. Gramsci, aliás, não se cansou de combater a leitura mecanicista e dualista do marxismo, particularmente da teoria da estrutura e da superestrutura, combate que se faz presente em diversas passagens de sua obra.

---

<sup>11</sup> Convém esclarecer que Gramsci não descarta o ensino das noções de direitos e deveres. Pelo contrário, dá a elas um lugar de relevo no currículo da escola unitária. Ao tratar dos conteúdos curriculares dos anos iniciais dessa escola, recomenda que sejam ensinadas as “primeiras noções ‘instrumentais’ da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história)”, desenvolvendo-se também, e “sobretudo, a parte relativa aos ‘direitos e deveres’”, isto é, “as primeiras noções do Estado e da sociedade”, não evidentemente de uma forma abstrata ou alienada, mas como “elementos primordiais de uma nova concepção do mundo” que venha se contrapor às concepções tradicionais e “folclóricas” e superá-las (Gramsci, 2006, C12, §1, p. 37).

<sup>12</sup> Para citar apenas uma passagem ilustrativa da crítica de Gramsci ao caráter classista da escola, diz o autor em um de seus textos de juventude: “A cultura é um privilégio. A escola é um privilégio. E não queremos que seja assim. Todos os jovens deveriam ser iguais diante da cultura. O Estado não deve pagar com o dinheiro de todos a escola para os medíocres e deficientes, mas filhos dos abastados, enquanto exclui delas os inteligentes e capazes, porque filhos de proletários”( *Scritti Giovanili*, p. 59, apud Manacorda, 2006, p. 33).

No parágrafo 41 do *Caderno 10*, para citar apenas um exemplo, refuta a posição de Benedetto Croce segundo a qual a filosofia da práxis “‘destaca’ a estrutura da superestrutura”, incorrendo numa espécie de “dualismo teológico” que acaba por afirmar “um ‘deus oculto-estrutura’”. Para Gramsci, essa interpretação de Croce “não é exata” nem “muito profunda”, mas, ao contrário, “vazia e superficial”, pois “não é verdade que a filosofia da práxis ‘destaque’ a estrutura das superestruturas; ao contrário, ela concebe o desenvolvimento das mesmas como intimamente relacionado e necessariamente inter-relativo e recíproco” (Gramsci, 2001, C10, §41 [I], p. 369). Além disso, na filosofia da práxis, nem mesmo como metáfora a estrutura poderia ser comparada a um “deus”, isto é, a algo imóvel e absoluto, uma vez que ela é concebida como “a própria realidade em movimento” (Gramsci, 2001, C10, §41 [I], p. 369-370).

O fato de a relação entre estrutura e superestrutura não ser mecânica, mas dialética e de ação recíproca, permite ver a escola como espaço de contradição, campo de batalha pela hegemonia, terreno de “luta cultural para transformar a ‘mentalidade’ popular” (Gramsci, 2001, C10, §44, p. 398), o qual não pode ser negligenciado pelos intelectuais comprometidos com as camadas sociais subalternas, incluindo, naturalmente, os professores. Em outros termos, é preciso reconhecer que, sendo elemento da *sociedade civil*, mesmo a escola atual, que não é ainda a “escola unitária” propugnada por Gramsci, também se constitui em campo de batalha da “guerra de posição”<sup>13</sup>, devendo-se, por conseguinte, identificar as características peculiares da luta a ser travada pelos intelectuais-professores no âmbito escolar.

---

<sup>13</sup> Os conceitos de “guerra de posição” e de “guerra manobrada ou frontal” são explicitados por Gramsci no *Caderno 7*, parágrafo 16. Sucintamente, a guerra de movimento é aquela que visa efetivamente à tomada do poder de Estado, tal como ocorreu, por exemplo, com a revolução russa de 1917. No Oriente isso foi possível, segundo Gramsci, porque lá a sociedade civil era “primitiva e gelatinosa”. No Ocidente, porém, a sociedade civil é muito mais desenvolvida e bem articulada com o Estado, atuando como uma “robusta cadeia de fortalezas e casamatas” em sua defesa. Em sociedades desse tipo só é possível a “guerra de posição”, que consiste em lutar no campo da sociedade civil visando a construir uma nova hegemonia. Nas palavras de Gramsci: “Parece-me que Ilitch [Lênin] havia compreendido a necessidade de uma mudança da guerra manobrada, aplicada vitoriosamente no Oriente em 1917, para a guerra de posição, que era a única possível no Ocidente, onde, como observa Krasnov, num breve espaço de tempo os exércitos podiam acumular quantidades enormes de munição, onde os quadros sociais eram por si sós ainda capazes de se tornarem trincheiras municiauíssimas. (...) No Oriente, o Estado era tudo, a sociedade civil era primitiva e gelatinosa; no Ocidente, havia entre o Estado e a sociedade civil uma justa relação, ao oscilar o Estado, podia-se imediatamente reconhecer uma robusta estrutura da sociedade civil. O Estado era apenas uma trincheira avançada, por trás da qual se situava uma robusta cadeia de fortalezas e casamatas” (Gramsci, 2002, C7, §16, p. 262). A respeito desses conceitos, ver também: Giuseppe Vacca. Guerra de posição e de movimento. In: *Vocabulário gramsciano*. Disponível em: [http://www.acessa.com/gramsci/texto\\_visualizar.php?mostrar\\_vocabulario=mostra&id=643](http://www.acessa.com/gramsci/texto_visualizar.php?mostrar_vocabulario=mostra&id=643).

Isso é particularmente relevante no caso do Brasil onde, para a esmagadora maioria da população, isto é, para os “simples”, as pessoas do povo, os subalternos, os pobres, a escola pública ainda é o principal, senão o único meio de acesso ao saber elaborado (científico, filosófico e artístico), necessário à sua elevação cultural e à formação daquele cidadão concebido por Gramsci.

Portanto, na perspectiva gramsciana, a resposta à primeira pergunta é afirmativa: de fato, a escola, mesmo sendo planejada para atender às necessidades do capitalismo, pode ser também, contraditoriamente, dentro de certos limites, instrumento (função de mediação) para a formação de um novo tipo de cidadão, capaz de empreender a crítica a esse modo de produção e de agir conscientemente em favor de sua transformação. Para tanto, porém, é preciso que os intelectuais-professores comprometidos com esse objetivo encontrem formas de luta no campo especificamente pedagógico e sejam capazes de fazer frente à tendência predominantemente da escola de oferecer uma formação precária e aligeirada aos alunos das camadas populares, muito distante daquela que seria necessária para convertê-los em cidadãos.

Como, então, os intelectuais-professores poderiam empreender essa luta, de modo a contribuir para formar cidadãos capazes de governar? Entramos, assim, no tema da segunda pergunta. Aqui a escola tradicional parece ter algo a ensinar. Afinal, como observa Gramsci em passagem supracitada, formar as classes dirigentes era algo que ela sabia fazer com maestria.

1) Um primeiro ponto a considerar talvez seja o *método de ensino* que, de algum modo, cumpria bem essa função. Ora, em que consistia o método tradicional? Basicamente na *transmissão de conhecimentos* historicamente produzidos pela humanidade e cuja apropriação era importante para o desenvolvimento da capacidade de pensar e de orientar-se na vida com autonomia. Trata-se de conhecimentos como leitura, escrita, cálculo, geografia, história, direitos e deveres, enfim, o saber científico organizado nas diversas disciplinas escolares. Isso significa que o domínio dos *conteúdos curriculares* era visto pela escola tradicional como *essencial* para a formação dos dirigentes e, por conseguinte, dos cidadãos que pretendiam vir a sê-lo.

Ora, esse parece ser um aspecto a se recuperar da escola tradicional: a *essencialidade dos conteúdos*. Se eles são necessários à “aquisição de capacidades de direção”, à formação de “homens superiores”, e se o objetivo é estender a todos essas capacidades, transformando-as em progresso de massa, então a escola pública, que é aquela onde estudam as massas, não pode prescindir desses conteúdos. Ao contrário, deve empenhar-se em sua socialização. Do contrário, esses saberes, e a cidadania que eles proporcionam aos que os dominam, continuarão

sendo privilégio de uma pequena minoria, enquanto os demais permanecerão como “cidadãos” de segunda classe, aliados dos instrumentos culturais que lhes permitiriam se posicionar e intervir na realidade de maneira crítica, consciente, autônoma e efetiva.

Cabe aqui um esclarecimento que é também um alerta. Muitos, ao ouvirem falar em *transmissão de conteúdos*, logo “torcem o nariz” e remetem o pensamento à imagem de uma escola superada, retrógrada, enfadonha, por vezes autoritária, rígida, opressora, disciplinadora, centrada no professor e na memorização mecânica das matérias, na qual os alunos não tinham vez nem voz. É possível que tudo isso realmente tenha feito parte, em maior ou menor escala, do modelo tradicional de ensino. Mas se é verdade que todos esses adjetivos (e talvez mais outros tantos) servem para qualificar uma certa escola de um determinado tempo e lugar, também é verdade que entre eles e a prática da transmissão de conhecimentos não existe uma relação de necessidade. Pode-se perfeitamente transmitir conteúdos, conhecimentos elaborados, científicos, eruditos, de todas as áreas do saber, sem se adotar uma conduta pedagógica autoritária, castradora, “bancária”. Aliás, as melhores escolas privadas, destinadas aos filhos das elites, parecem fazer isso muito bem, visto que não se cansam de inovar permanentemente seus métodos de ensino, sem jamais abrir mão dos conteúdos. Portanto, a crítica aos aspectos negativos da pedagogia tradicional não tem que “jogar fora a criança junto com a água da bacia”. Por outro lado, abdicar da transmissão (ou socialização) do conhecimento, por vezes em nome de pedagogias supostamente progressistas e democráticas, ou ainda com o argumento falacioso de que aos trabalhadores interessa mais diretamente o ensino profissionalizante para que possam ingressar mais rapidamente no mercado de trabalho e ascender socialmente, é privar os subalternos de se tornarem cidadãos-governantes. Tal postura, que nada tem de democrática, favorece a continuidade da divisão da escola (uma para as elites e outra para os trabalhadores) e a reprodução da desigualdade de classes. No *Caderno 11* encontra-se uma nota bastante interessante e até provocativa a respeito da importância da socialização do saber:

“Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas ‘originais’; significa também, e, sobretudo, *difundir criticamente verdades já descobertas, ‘socializá-la’ por assim dizer*; e, portanto, transformá-las em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato ‘filosófico’ bem mais importante e ‘original’ do que a descoberta, por parte de um ‘gênio’ filosófico,

de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais” Gramsci, 2001, C11, §12, Nota IV, p. 95-96. Grifos meus).

Ora, se a capacidade de pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade atual é condição para o exercício da cidadania no sentido aqui apresentado, então a transmissão de conteúdos é essencial para a escola contribuir para este objetivo.

2) A escola tradicional também era uma escola “desinteressada”, no sentido de que as noções que ensinava não visavam a uma “imediata finalidade prático-profissional”, mas “o desenvolvimento interior da personalidade, a formação do caráter através da absorção e da assimilação de todo o passado cultural da civilização europeia moderna” (Gramsci, 2006, C12, §2, p. 46). O estudo do latim ilustra bem esse fato:

“Não se aprendia o latim e o grego para falá-los, para trabalhar como garçom, intérprete ou correspondente comercial. Aprendia-se para conhecer diretamente a civilização dos dois povos, pressuposto necessário da civilização moderna, isto é, para ser e conhecer conscientemente a si mesmo” (Gramsci, 2006, C12, §2, p. 46).

Além disso, o estudo do latim atendia a determinadas “exigências pedagógicas e psicológicas”, como habituar as crianças a um determinado método de estudo, a “raciocinar, a abstrair esquematicamente (...), a ver em cada fato ou dado o que há nele de geral e de particular, o conceito e o indivíduo” (Gramsci, 2006, C12, §2, p. 47). Em suma:

“Esse estudo educava sem que tivesse a vontade expressamente declarada de fazê-lo, com uma mínima intervenção ‘educativa’ do professor: *educava porque instruía*. Experiências lógicas, artísticas, psicológicas eram feitas sem que ‘se refletisse sobre’, sem olhar-se continuamente no espelho, e era feita principalmente uma grande experiência ‘sintética’, filosófica, de desenvolvimento histórico-real” (Gramsci, 2006, C12, §2, p. 48).

Essa escola “desinteressada”, porém, adverte Gramsci, está em “processo de progressiva degenerescência”. Predominam sobre ela “as escolas de tipo profissional,

isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos”. E, como já foi mencionado, embora esse tipo de escola apareça e seja “louvado como democrático”, paradoxalmente, na realidade “não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas” (Gramsci, 2006, C12, §2, p. 49).

Portanto, para formar o cidadão tal como aqui ele é caracterizado, a escola não tem que se pautar por princípios utilitaristas e imediatistas (como a preparação imediata para o trabalho); antes deve assegurar a todos um período de estudo “desinteressado”, de caráter “formativo ainda que ‘instrutivo’, isto é, rico de noções concretas” (Gramsci, 2006, C12, §2, p. 49) que favoreçam o desenvolvimento nos alunos da capacidade de pensar, estudar e dirigir.

3) Uma das críticas que se fazia à escola tradicional era quanto ao caráter repetitivo, mecânico e árido de seu ensino. Tais críticas tinham, de fato, pertinência e legitimidade em certa medida, mas Gramsci considera que há nelas também “muita injustiça e impropriedade”. Afinal,

“Lida-se com adolescentes, aos quais é preciso fazer com que adquiram certos hábitos de diligência, de exatidão, de compostura até mesmo física, de concentração psíquica em determinados assuntos, que só se podem adquirir mediante uma repetição mecânica de atos disciplinados e metódicos” (Gramsci, 2006, C12, §2, p. 46).

Para sustentar sua posição, Gramsci dá um exemplo prático: “Um estudioso de quarenta anos seria capaz de passar dezesseis horas seguidas numa mesa de trabalho se, desde menino, não tivesse assimilado, por meio da coação mecânica, os hábitos psicofísicos apropriados?” (idem).

Evidentemente não é necessário “retornar aos métodos pedagógicos dos jesuítas” (Gramsci, 2006, C12, §2, p. 46). Mas certo grau de repetição mecânica, de coação, de imposição, parece necessário, pelo menos numa determinada etapa da formação intelectual e física, até que o estudante adquira maturidade e disciplina para realizar por si mesmo as atividades necessárias.

4) A escola tradicional também não descuidava da *disciplina*. Certas atividades que são para as crianças como quebra-cabeças certamente as cansam. E não se deve fazê-las cansar mais que o necessário, diz Gramsci. Mas “é sempre necessário [no sentido de que é inevitável] que ela se canse” em alguma medida, “a fim de aprender a se auto-impor privações e limitações de movimento físico, isto é, a se

submeter a um tirocínio<sup>14</sup> psicofísico” (Gramsci, 2006, C12, §2, p. 51). Na realidade, o estudo é também um *trabalho* que exige esforço e até certo sofrimento:

“Deve-se convencer muita gente de que o estudo é também um trabalho, e muito cansativo, com um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular-nervoso: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento” (Gramsci, 2006, C12, §2, p. 51).

Há os que pensam que o ingresso das massas populares na escola requer o afrouxamento da disciplina. Afinal, a criança oriunda dessas camadas enfrenta mais dificuldades que a criança de uma família de intelectuais, que “supera mais facilmente o processo de adaptação psicofísico” (Gramsci, 2006, C12, §2, p. 52). Essa diferença quanto às dificuldades, aliás, faz com que muitas pessoas do povo acreditem que existe uma espécie de “truque” que a escola usa contra elas ou, então, que são naturalmente menos inteligentes que os demais que desenvolvem com facilidade e rapidez “o trabalho que custa aos seus filhos lágrimas e sangue” (idem). No entanto, diz Gramsci, é preciso “resistir à tendência a facilitar o que não pode sê-lo sob pena de ser desnaturado” (idem). E por que o ensino não pode ser facilitado? Porque, como foi dito acima, ele é também, por natureza, um trabalho. E um trabalho por vezes inevitavelmente cansativo, sofrido. Ora, um ensino 100% desprovido dessas características seria desnaturado, isto é, perderia a sua natureza, a sua essência, a sua identidade, enfim, deixaria de ser o que é: ensino. Portanto, o afrouxamento da disciplina para as crianças e jovens das classes subalternas significaria, na prática, impedir o seu acesso efetivo à educação e, por conseguinte, à cidadania. É preciso, portanto, encontrar outras formas de compensar e superar as dificuldades sentidas por essas crianças e jovens, (dificuldades que de fato, são maiores que as dos demais estudantes), sem, no entanto, admitir que isso represente oferecer a elas um ensino de qualidade inferior, ou subestimar sua inteligência e sua capacidade de aprender e de avançar nos estudos. Na prática, essa subestimação significaria consentir em privá-las de uma educação com a mesma qualidade daquela oferecida aos filhos das elites.

5) Afirmar a necessidade de certa coação, mecanicidade e disciplina não implica defender uma relação autoritária entre professor e aluno. A esse respeito, vale

---

<sup>14</sup> *Tirocínio*: 1) primeiro ensino; aprendizado”. Por exemplo: “antes de chegar a pedreiro fez tirocínio como ajudante”; 2) “prática, exercício preliminar indispensável ao desempenho de determinada profissão; experiência”; 3) “capacidade de discernimento” (Dicionário Houaiss - versão digital).

lembrar a figura do “*filósofo democrático*” (grifo meu), esboçada por Gramsci no §44 do *Caderno 10*, e que pode inspirar a relação professor-aluno em sala de aula. Aqui a inspiração vem da pedagogia moderna e não da tradicional.

Para Gramsci, o trabalho do filósofo deve ser concebido “não mais apenas como elaboração ‘individual’ de conceitos sistematicamente coerentes, mas além disso, e *sobretudo*, como *luta cultural para transformar a ‘mentalidade’ popular e difundir as inovações filosóficas que se revelem ‘historicamente verdadeiras’* na medida em que se tornem concretamente, isto é, histórica e socialmente, universais” (2001, C10, §44, p. 398. Grifos meus). Novamente transparece a idéia de transmissão de saberes elaborados.

Transformar a mentalidade popular significa também transformar o ambiente cultural em que o filósofo vive e atua. Mas o próprio filósofo individual, ou melhor, a sua “personalidade histórica”, também é afetada pela “relação ativa” (idem, p. 399) que existe entre ele e o ambiente cultural que pretende modificar e que para ele “funciona como professor” (idem, p. 400), “obrigando-o a uma permanente autocrítica” em relação às suas posições e estratégias de ação (idem, p. 399-400). Em outras palavras, ao mesmo tempo em que educa o ambiente, o filósofo é também por ele educado. Há, portanto, uma relação dialética entre ambos, semelhante àquela que se estabelece entre professor e aluno: uma “relação ativa, de vinculações recíprocas”, de modo que “todo professor é sempre aluno e todo aluno, professor” (Gramsci, 2001, C10, §44, p. 399).

Este seria um novo tipo de filósofo denominado por Gramsci de “filósofo democrático”: aquele que é “consciente de que a sua personalidade não se limita à sua individualidade física, mas é uma relação social ativa de modificação do ambiente cultural” (idem, p. 400). É por isso que, como diz Giorgio Baratta (2010, p. 36), esse filósofo é capaz de *pensar junto* com aqueles cuja mentalidade quer modificar. E essa possibilidade não decorre apenas de sua vontade individual ou de seu compromisso político, mas também de sua condição ontológica, de um ser que se constitui como “relação social ativa”. O requisito para a existência desse novo tipo de filósofo é a “liberdade de pensamento e de expressão do pensamento” (idem, p. 400).

Essa imagem do filósofo democrático vale também para o professor comprometido com a “luta cultural para transformar a ‘mentalidade’ popular”. Com efeito, também ele mantém uma relação ativa e de vinculações recíprocas com o ambiente cultural que quer modificar (a escola, os alunos, os pais), o qual reage sobre ele, obrigando-o a uma permanente autocrítica. Aqui se aplica ainda mais explicitamente o princípio de que “todo professor é sempre aluno e todo aluno,

professor”. Não há, portanto, lugar para o autoritarismo, o dogmatismo, o sectarismo, a arrogância, enfim, para a prática “bancária” da educação, na qual o professor, que sabe, ensina e comanda, é o protagonista, e o aluno, que não sabe, aprende e obedece, é coadjuvante. Se o que se pretende na escola é que ela capacite os subalternos a se tornarem cidadãos-governantes, isto é, que ajude a “fazer coincidir governantes e governados” (Gramsci, 2006, C12, §2, p. 50), então o processo pedagógico tem que se pautar, desde o início até o final, por esse mesmo princípio.<sup>15</sup> Daí a importância de que se instaure em sala de aula uma atmosfera de liberdade de pensamento e de expressão das opiniões e dos questionamentos, de respeito mútuo, de disposição para ouvir e colaborar uns com os outros, a fim de se favorecer gradativamente o amadurecimento e a autonomia dos estudantes.

Esses são alguns aspectos que, a meu ver, de uma perspectiva gramsciana, poderiam nortear uma prática educativa voltada para o preparo dos jovens para uma outra cidadania, diferente daquela proposta pela legislação educacional. Resta, agora, analisar o papel da *Filosofia* como disciplina nesse preparo. Entramos, finalmente, na terceira pergunta.

Se o cidadão desejado por Gramsci é aquele que adquiriu capacidade de pensar autonomamente a fim de se tornar dirigente, então certamente a Filosofia, pela sua própria natureza reflexiva, tem algo com que contribuir para essa cidadania. Mas como a Filosofia ensina a pensar?

No *Caderno 10*, após demonstrar que, num certo sentido, “todos os homens são ‘filósofos’”<sup>16</sup>, Gramsci esclarece que há também diferenças importantes entre o filósofo profissional ou especialista e os demais. Essa diferença consiste no fato de que o filósofo especialista pensa “com maior rigor lógico, com maior coerência, com maior espírito de sistema, do que os outros homens” e, além disso, conhece e sabe explicar toda a história do pensamento (Gramsci, 2001, C10, §52, p. 410). Ora, por que o filósofo profissional pensa com mais rigor lógico, coerência e sistematicidade

<sup>15</sup> As palavras de Giorgio Baratta ajudam a esclarecer essa concepção educativa de Gramsci: “A escola que Gramsci tem em mente - cujo princípio moderno é o de que “todo professor é sempre aluno e todo aluno, professor” (idem) - realiza *in vitro* o modelo de uma sociedade capaz de promover um processo de superação da oposição ‘entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos’” (Baratta, 2010, p. 38).

<sup>16</sup> Todos os homens são filósofos no sentido de que todos são capazes de pensar. Como diz Gramsci: “é impossível pensar em um homem que não seja também filósofo, que não pense, precisamente porque o pensar é próprio do homem como tal” (Gramsci, 2001, C10, §52, p. 411). Esse tema será retomado por Gramsci no *Caderno 11*, particularmente no §12, no qual o autor desenvolve a noção de que todos são “filósofos” pelo fato de possuírem uma determinada concepção do mundo, uma “filosofia espontânea”, peculiar a “todo mundo” e que está contida na linguagem, no senso comum, no bom senso, na religião e no folclore (Gramsci, 2001, C 11, §12, p. 93).

que os demais? Porque estudou sistematicamente o pensamento dos filósofos que o antecederam na história, isto é, aqueles pensadores que constituíram a chamada história da filosofia e que desenvolveram métodos rigorosos de pensar sobre os problemas que consideraram relevantes em seu tempo e que lhes possibilitaram formular suas filosofias. Portanto, o estudo das obras dos filósofos é um meio eficaz para o aprendizado tanto do seu pensar rigoroso, quanto do conteúdo mesmo desse pensar (as suas filosofias propriamente ditas), devendo por isso fazer parte de um ensino de Filosofia comprometido com o preparo do cidadão-governante.<sup>17</sup> Na relação pedagógica, o professor de Filosofia está para o estudante assim como o filósofo profissional está para os demais. O desafio que se apresenta ao professor é justamente o de criar as mediações didáticas que permitam aos alunos avançar de um filosofar espontâneo, de senso comum, para um filosofar qualitativamente superior, mais rigoroso, crítico, coerente e mais próximo do filosofar do filósofo especialista. Para tanto, é imprescindível o contato dos estudantes com as obras dos filósofos, com a história da filosofia. A esse respeito, Lidia Rodrigo afirma:

“Na conjuntura posta pelo atual ensino médio, cabe ao professor ser o mediador entre a filosofia e os alunos iniciantes, que não possuem ainda as qualificações requeridas para ter acesso a esse saber por conta própria, o que supõe que ele seja capaz de traduzir em termos simples um saber especializado. Para dar conta dessa tarefa, muitos desafios precisam ser superados, desde as deficiências de sua própria formação e as carências de seus alunos, até condições institucionais adversas ao ensino da disciplina, como, por exemplo, o tempo exíguo que lhe é destinado na grade curricular” (2009, p. 71)

Mas o estudo da história da filosofia cumpre ainda um outro papel também fundamental para a formação do cidadão no sentido aqui discutido. Como diz Gramsci, todos somos “filósofos”, ainda que cada um a seu modo e inconscientemente, pois todos possuímos uma concepção do mundo que orienta nossas ações cotidianas.

Adquirimos essa concepção do mundo, essa “filosofia”, espontaneamente (daí Gramsci denominá-la de “filosofia espontânea”), de modo acrítico, inconsciente, pelo simples fato de vivermos em sociedade. Por isso, pode-se dizer que ela nos é

---

<sup>17</sup> As considerações a seguir, a respeito da história da filosofia, foram mais desenvolvidas em conferência intitulada *A importância e o papel da história da filosofia no Ensino de Filosofia: considerações a partir de Gramsci*, proferida no I Congresso Latinoamericano de Filosofia da Educação: Identidade e Diferença da Filosofia da Educação na América Latina, realizado de 01 a 30 de agosto de 2011, na Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

“imposta” pelo ambiente e pelos grupos sociais dos quais participamos: a família, a escola, a igreja, a vizinhança, os clubes, os amigos, o trabalho, entre outros. Em vista disso, Gramsci lança o seguinte questionamento:

“é preferível ‘pensar’ sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, ‘participar’ de uma concepção do mundo ‘imposta’ mecanicamente pelo ambiente exterior, por um dos muitos grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos desde sua entrada no mundo consciente (...), ou é preferível elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira consciente e crítica e, portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não mais aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade?” (GRAMSCI, 2001, C11, §12, p. 93-94).

Evidentemente, a segunda opção é a única coerente com a noção de cidadania aqui apresentada. Mas como “elaborar criticamente a própria concepção do mundo”? Inicialmente é preciso reconhecer que somos “produto do processo histórico até hoje desenvolvido”, o qual deixou em cada um de nós “uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica” (Gramsci, 2001, C11, p. 94, nota I). Ora, grande parte desses traços nos foi legada pela filosofia elaborada ao longo da história e que permanece viva até os dias de hoje, incluindo a filosofia dos “filósofos profissionais”, que “deixou estratificações consolidadas na filosofia popular”. Por isso, elaborar criticamente a própria concepção do mundo requer, também, conhecer e criticar essa “filosofia até hoje existente”, a fim de identificar, explicitar, compreender, problematizar e superar essas estratificações que dela assimilamos acriticamente.

Esta é mais uma razão pela qual é importante o estudo da história da filosofia. Sem ele não seria possível conhecer os fundamentos filosóficos de nossa própria concepção do mundo e, muito menos, reelaborá-la criticamente para que deixe de ser “um conjunto desagregado de idéias e de opiniões (Gramsci, 2001, C11, p. 98) adquiridas inconscientemente e se torne “unitária e coerente” (Gramsci, 2001, C11, p. 94, nota I). Nesse sentido, tal estudo significa também uma forma de “conhece-te a ti mesmo”, necessário para a que o estudante avance na conquista da autonomia para orientar-se na vida e ter iniciativa, condição essencial ao exercício da cidadania no sentido aqui analisado.

Ainda a respeito da história da filosofia, no *Caderno 12* Gramsci afirma: “A filosofia descritiva tradicional, reforçada por um curso de história da filosofia e pela leitura de um certo número de filósofos, parece ser praticamente a melhor coisa”

(Gramsci, 2006, C12, §2, p. 51). Mesmo que essa “filosofia descritiva e definidora” tenha, muitas vezes, inevitavelmente uma caráter abstrato (como ocorre também com a gramática, a matemática e a lógica formal) ela é uma “necessidade pedagógica e didática” (idem, p 51). Tanto as regras da lógica e da gramática, quanto os conceitos matemáticos e filosóficos não são inatos. Antes, precisam ser adquiridos “mediante o trabalho e a reflexão” (idem, p. 51). E como foi dito acima, é preciso deixar claro aos estudantes que o estudo é também um trabalho árduo, cansativo: “é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento” (Gramsci, 2006, C 12, §2, p. 51). Mesmo quando o ensino é esquemático e abstrato, a aprendizagem ocorre de um “modo ‘vivo’”,

“já que o discente não é um disco de vitrola, não é um recipiente passivamente mecânico, ainda que a convencionalidade litúrgica dos exames assim o faça parecer por vezes. A relação de tais esquemas educativos com o espírito infantil é sempre ativa e criadora, como ativa e criadora é a relação entre o operário e seus utensílios de trabalho” (Gramsci, 2006, C 12, §2, p. 51).

Isso não quer dizer que a história da filosofia deva ser trabalhada de forma abstrata e esquemática. Na perspectiva de Gramsci, o objetivo do ensino da Filosofia não deve ser “informar historicamente o aluno sobre o desenvolvimento da filosofia passada”, mas, antes, “formá-lo culturalmente” a fim de “ajudá-lo a elaborar criticamente o próprio pensamento”. Para tanto, deve-se “partir do que o aluno já conhece, da sua experiência filosófica”, demonstrando que ele possui essa experiência, “que é um ‘filósofo’ sem o saber” (Gramsci, 2001, C 11, p. 119). Ora, considerando que, em média, os alunos não têm “mais do que informações soltas e fragmentárias, carecendo de qualquer preparação metodológica e crítica”, o ponto de partida acaba sendo o próprio senso comum e até mesmo a religião. Somente após essa etapa é que se parte para a abordagem dos “sistemas filosóficos” (Gramsci, 2001, C 11, p. 119). Isso exige que o professor conheça, ao menos parcialmente, o universo cultural dos alunos e seja capaz de articular a esse universo os problemas que serão objeto da reflexão em sala de aula.

Na realidade, a história da filosofia, como conteúdo do ensino da Filosofia, não deve ser vista como um fim em si mesmo, mas como um referencial necessário para a reflexão sobre os problemas extraídos da realidade vivida pelos alunos, do senso comum, auxiliando-os a compreendê-los de modo mais rigoroso e crítico e

instrumentando-os para intervir mais eficazmente no sentido de sua superação. Desse modo, a história da filosofia deixa de ser vista como um conteúdo abstrato, distante da vida dos alunos, adquirindo para os eles um significado concreto e prático.

### **Conclusão**

Pelo exposto, observa-se que tanto na Constituição quanto na legislação educacional examinada estão presentes uma *concepção liberal da cidadania*, que a entende como exercício consciente de direitos e deveres e como preparo para atender satisfatoriamente às exigências do mercado de trabalho. É em relação a esta cidadania que a Filosofia é considerada necessária, a ponto de justificar sua presença no currículo do Ensino Médio como disciplina obrigatória. Pelo menos é essa a expectativa oficial em relação a ela.

Isso permite compreender, ao menos em parte, os motivos pelos quais a Filosofia pôde retornar ao Ensino Médio como disciplina obrigatória, após anos de exílio<sup>18</sup> No “Novo Ensino Médio”, pensado para atender às exigências da atual fase de desenvolvimento do capitalismo, a Filosofia e as demais disciplinas humanísticas cumprem um papel importante na configuração de um novo perfil de trabalhador, dotado de certas “competências” cognitivas e intelectuais que somente essas ciências lhe podem oferecer. Mas, paradoxalmente, essas mesmas condições objetivas que permitem (e até exigem) o retorno da Filosofia submetendo-a às exigências do capital, também fornecem as bases materiais que tornam possível e efetiva a luta pela consolidação do espaço dessa disciplina no currículo. E uma vez consolidado esse espaço, e tendo em vista o caráter contraditório da escola, abrem-se novas e boas perspectivas para a constituição e um ensino de Filosofia comprometido com uma outra concepção da cidadania.

Evidentemente, tendo em vista que vivemos (ainda) em uma sociedade capitalista na qual o liberalismo é a visão de mundo hegemônica, a compreensão por todos os cidadãos de seus direitos e deveres, bem como sua qualificação para o trabalho, são, de fato, algo necessário e pelo qual a educação deve se responsabilizar. Ainda mais no Brasil onde sequer os direitos previstos na Constituição (incluindo o direito à educação) são assegurados a todos plenamente. Isso, porém, não significa que devam ser acatados sem reflexão, sem questionamento, acriticamente. Afinal, os direitos e deveres instituídos em uma determinada sociedade, assim como os princípios e valores nos quais eles se baseiam, não são eternos e imutáveis, nem

---

<sup>18</sup> Refiro-me ao afastamento da Filosofia do Ensino Médio no período pós-1964. A esse respeito, ver: Silveira, 1994; 2009.

tampouco neutros e imparciais. São, ao contrário, historicamente produzidos, em resposta às necessidades econômicas, políticas e culturais postas em cada época. Alteradas as circunstâncias que produziram essas necessidades, alteram-se também os direitos e deveres. De fato, há situações que, no passado, eram tidas como *de direito* (a escravidão, por exemplo) e que hoje já não se sustentam como tal; e vice-versa: direitos que no passado eram inconcebíveis e que, atualmente, são amplamente reconhecidos (por exemplo, a liberação feminina e a união civil entre pessoas homo-afetivas). Além disso, é interessante notar que direitos conquistados também podem deixar de ser reconhecidos, dependendo da correlação de forças políticas de cada contexto. Veja-se, por exemplo, o caso de certos direitos trabalhistas que atualmente estão ameaçados em nome da desoneração das empresas, do aumento de sua competitividade e da redução do chamado “custo Brasil”.

Tudo isso mostra a importância de que os direitos e deveres, os valores nos quais eles se fundamentam e a noção de cidadania derivada desses valores, sejam constantemente submetidos à reflexão, à problematização, à análise crítica. E essa é uma tarefa que compete à escola e, de um modo particular, à Filosofia, pela sua natureza histórica, reflexiva e crítica. Mas para que isso ocorra é preciso que os educadores, em especial os professores-filósofos, reconheçam a sala de aula como campo de batalha da “guerra de posições” e não abdicuem de travar ali, cotidianamente, a luta cultural pela transformação da ‘mentalidade’ popular, tendo em vista a construção de uma nova hegemonia que conduza à superação da sociedade de classes. É no seio dessa luta que se constrói, passo a passo, uma nova cidadania que signifique de fato proporcionar a cada cidadão as condições para que venha a se tornar governante.

## BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Edson de Souza. *Ensino de filosofia no nível médio: por uma cidadania da praxis*. Campinas: UNICAMP, Faculdade de Educação, 2011. Dissertação de Mestrado.

BRASIL. [Leis, decretos, etc.]. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) Acessado em 05/09/2011.

BRASIL. [Leis, decretos, etc.]. Lei Nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm) Acessado em 06/09/2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conhecimentos de Filosofia. In: \_\_\_\_\_. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006, p. 15-42.

BARATTA, Giorgio. Escola, filosofia e cidadania no pensamento de Gramsci: exercícios de leitura. *Pro-Posições*, Campinas, v. 21, n. 1, abr. 2010. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072010000100003&lng=pt&nrm=iso&tling=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072010000100003&lng=pt&nrm=iso&tling=pt) Acessado em 12/09/2011.

DELORS, J. et all. *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo/Brasília: Cortez Editora/UNESCO/MEC, 1998.

GRAMSCI, A. Caderno 10 (1932-1935) - A filosofia de Benedetto Croce. In: \_\_\_\_\_. *Cadernos do Cárcere*. Introdução ao Estudo da Filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Edição Carlos Nelson co-edição Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2001, vol. 1, p. 275-430.

GRAMSCI, A. Caderno 11 (1932-1933) - Introdução ao Estudo da Filosofia. In: \_\_\_\_\_. *Cadernos do Cárcere*. Introdução ao Estudo da Filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Edição Carlos Nelson Coutinho; co-edição Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2001, vol. 1, p. 81-226.

\_\_\_\_\_. Caderno 12 (1932): Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: \_\_\_\_\_. *Cadernos do Cárcere*. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006, v. 2. p. 13-53.

HOUAISS. Dicionário da Língua Portuguesa. Disponível em: <http://houaiss.uol.com.br/busca>.

MANACORDA, Mario Alighiero. *O princípio educativo em Gramsci. Americanismo e Conformismo*. Campinas: Alínea Editora, 2008.

RODRIGO, Lídia Maria. *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio*. Campinas: Autores Associados, 2009.

SILVEIRA, Renê J. T. Filosofia e segurança nacional: o afastamento da Filosofia do currículo do ensino médio no contexto do regime civil-militar pós-1964. In: SILVEIRA, Renê J. T.; GOTO, Roberto. (orgs.). *A filosofia e seu ensino: caminhos e sentidos*. São Paulo: Loyola, 2009.

\_\_\_\_\_. O afastamento e o retorno da Filosofia ao Segundo Grau no Período pós-64. *Pro-Posições*. Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação da UNICAMP. Vol. 5, Nº 3 [15], Nov. 1994, p. 77-91.

\_\_\_\_\_. Teses sobre o ensino de Filosofia no nível médio. In SILVEIRA, Renê J. T.; GOTO, Roberto. (orgs.). *Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas*. São Paulo: Loyola, 2007. p. 77-118.

## Fundamentos da Filosofia da Educação

Prof. Dr. Marcos Antônio Lorieri

lorieri@sti.com.br

PPGE UNINOVE

### Introdução

Não sei bem se se pode falar em fundamentos da Filosofia da Educação. Talvez possamos falar em alguns pontos de partida para a Filosofia da Educação. Ou podemos dizer que há uma relação intrínseca entre a Filosofia e a Educação que implica, além de outros aspectos, um olhar filosófico para ou sobre a Educação. A Filosofia é uma das formas humanas de conhecer a realidade e o que ocorre nela. Ela é uma elaboração teórica, isto é, uma maneira de “ver” o real, assim como o são as ciências, as religiões, os mitos, as artes e o senso comum.

Sua maneira de “ver”, isto é, de teorizar a educação abrange ao menos os seguintes aspectos: primeiro, a filosofia como processo de reflexão que pensa a educação e que busca sentidos ou significados para a ação educativa; segundo, filosofia como conteúdo necessário na formação dos educadores; terceiro, a filosofia como componente necessário na formação de crianças e jovens.

Nos dois últimos chama a atenção a ideia de formação: a ideia em si mesma e a ideia do papel formativo da filosofia. A primeira, por necessidade de configurar e reconfigurar continuamente os entendimentos sobre o processo educativo chamando, para tal, os aportes da Filosofia além dos das Ciências. Ambos constitutivos do campo teórico da educação. A segunda, pela necessidade de esclarecimentos sobre o papel formativo da Filosofia. Esta busca insere-se numa busca mais ampla: a da compreensão do campo de estudos e pesquisas da Filosofia da Educação.

Talvez estejam, nesses três aspectos, pontos de partida importantes da Filosofia da Educação ou, alguns fundamentos da Filosofia da Educação. Comentaremos cada um deles.

### 1) Filosofia da Educação como Filosofia que pensa a Educação

Concepções filosóficas são sistemas teóricos que apresentam entendimentos significativos sobre: o que é a realidade ou o mundo (ontologia); sobre o ser humano (antropologia filosófica); sobre o conhecimento; sobre a verdade (teoria do

conhecimento); sobre o processo de valoração (axiologia); sobre o bem (ética); sobre a sensibilidade e suas manifestações (estética); sobre a sociedade, o poder, a liberdade (filosofia social e política); e sobre alguns temas específicos como a história (filosofia da história); a linguagem (filosofia da linguagem) e sobre a educação (filosofia da educação); e outros.

A produção desses entendimentos ocorre no interior de situações históricas concretas com seus condicionamentos sociais, econômicos e políticos como busca de respostas a necessidades de cada formação social, em cada época. Esta busca é provocada por certas questões que os seres humanos se colocam: as denominadas questões de fundo que são sempre retomadas no decorrer da história humana tendo em vista necessidades ou interesses de cada sociedade. Há sempre luta pela construção das respostas significativas a estas questões o que é uma parte importante da luta política. Nunca são respostas definitivas, mas cumprem um papel intencionalizador da existência humana até que as condições objetivas históricas demandem novas proposições. Fazer investigação filosófica é buscar produzir, aprimorar, corrigir e substituir respostas a estas questões sem perder-se em ceticismos que nada indicam ou em relativismos que indicam pobremente porque são particularistas.

Não há prática humana sem teoria. As práticas educacionais, por serem práticas humanas, carregam consigo entendimentos significativos, ou seja, teorias. Dentre elas, as teorias filosóficas. Em toda prática educativa há alguma teoria filosófica. Há entendimentos no campo da ontologia, da antropologia filosófica, da teoria do conhecimento, da axiologia, da ética, da estética, da filosofia social e política. Ou seja, há uma estreita relação das concepções filosóficas com a educação e daí decorre a produção do campo da Filosofia da Educação que envolve, também, investigação filosófica sobre a própria educação.

Nesse último aspecto, o da investigação filosófica sobre a educação, é o que se pode denominar propriamente de o campo privilegiado da Filosofia da Educação.

Se, como afirmado acima, concepções filosóficas são sistemas teóricos que apresentam entendimentos significativos sobre a realidade, o ser humano, sobre produções suas como as do conhecimento, as da valoração ética e estética, as da política e as da educação, dentre outras, Filosofia da Educação é uma concepção teórica sobre a educação. Uma concepção teórica que tem sua raiz na prática educativa segundo uma visão não idealista que é a que desvincula a teoria da prática ou a privilegia em relação a esta última. Uma visão não idealista da educação parte do princípio que “é a prática que constrói a educação assim como toda expressão da

existência humana. Toda explicação teórica deve ter a condição prática como referência fundamental.” (SEVERINO, 2001, p. 8). A Filosofia da Educação como explicação e entendimento teórico da educação deve ter a prática educativa como sua referência fundamental. O fundamento da Filosofia da Educação, nessa perspectiva, é a prática educativa. Toda prática humana, aí incluída a prática educativa, necessita da teoria para se expressar significativamente e para garantir a clareza de sua intencionalização como indica Severino na obra acima citada resumindo suas indicações da seguinte forma: “No âmbito educacional, a teoria tem por finalidade esclarecer os elementos envolvidos na prática, dando-lhes sentido norteador e referência do processo, evitando que a intervenção educativa se torne puramente mecânica.” (Idem, p. 9). A Filosofia, como uma das expressões teóricas humanas, busca isso em relação à educação juntamente com outras expressões como as das ciências, por exemplo. Ela é, ainda no dizer de Severino (2001, p. 14), co-responsável com a ciência, pela intencionalização da atividade educativa o que implica a produção de sua significação. “Assumindo-se que o filosofar é a expressão radicalizada da busca do esclarecimento do sentido da existência humana, a Filosofia da Educação seria uma elaboração com vistas à elucidação radical do sentido da educação nesse contexto.” (SEVERINO, 2001, p. 119). Uma elaboração com vistas à elucidação do sentido da prática educativa que sempre ocorre nas interações humanas. Elucidação do sentido ou da significação do fato objetivo historicamente dado da educabilidade humana e das maneiras como os humanos agem como atores no processo de realização dessa educabilidade. Ao assim fazer, a reflexão filosófica produz significações dessa realidade educacional e ao mesmo tempo produz intencionalização para as práticas educativas. Mas, ao produzir significação e intencionalização depara-se com outras significações e intencionalizações já elaboradas, pois sempre as há, e as coloca sob a mira de seu exame reflexivo e crítico. O que exige, ao mesmo tempo, um exame reflexivo e crítico das novas significações e intencionalizações. É um processo constante e contínuo como o é todo processo do filosofar.

Mas, se o ponto de partida primeiro da Filosofia da Educação é a elaboração teórica com vistas à elucidação do sentido da prática educativa que sempre ocorre nas interações humanas, é necessário pensar no alvo das práticas educativas, ou seja, é preciso pensar no ser humano tanto como um ser a ser educado, quanto como um ser que pratica a educação. O foco fundamental da reflexão filosófica sobre a educação é o ser humano, sujeito da educação em dois sentidos: como ser que se educa nas relações com outros seres humanos e como um ser que, nessas relações,

intencionaliza ações educativas com vistas à formação de outros seres humanos. Nesse sentido diz Severino que a “Filosofia da Educação se empenha na construção de uma imagem do homem como sujeito fundamental da educação.” (2001, p. 135). Não, segundo ele, a construção de uma imagem idealizada do ser humano que a prática educativa deva buscar realizar, mas a imagem de um ser humano que se configura no seu existir histórico concreto e que o esforço teórico, inclusive da Filosofia, busca compreender. Compreender para explicitar os elementos que o configuram e para submeter à crítica esse mesmo processo de configuração. Pois há processos históricos objetivos que são configuradores de seres humanos menores, oprimidos, explorados e, portanto, diminuídos em sua humanidade. Frente a esses processos cabe à Filosofia a denúncia a partir da reflexão crítica e a indicação, ao menos, de outros caminhos superadores dessa situação. Por outro lado há processos históricos objetivos que são configuradores de seres humanos que se mostram de alguma forma realizados satisfatoriamente como seres mais livres, mais autônomos, respeitados e respeitadores uns dos outros e participantes de relações sociais capazes de oferecer condições dignas de vida para todos. A análise rigorosa dessas condições históricas objetivas enseja entendimentos significativos do que desejar para a humanidade e do que não desejar e, por conseguinte, do que indicar para a ação educativa. De acordo com esta maneira de pensar cabe à Filosofia da Educação analisar criticamente as práticas humanas historicamente dadas e a partir desta análise produzir indicações ou intencionalizações para a prática educativa. Esta é uma maneira possível de fazer Filosofia da Educação cujo fundamento ou ponto de partida básico é a condição humana.

Pode-se pensar em fazer Filosofia da Educação partindo, obviamente, de outros fundamentos ou pontos de partida. Pode-se partir de alguma concepção idealizada de ser humano com base em alguma doutrina cogitada distanciadamente das práticas historicamente dadas. Imagina-se um tipo ideal de ser humano convivendo num tipo idealizado de sociedade e indica-se uma prática educativa voltada à busca de realização desse ser humano pensado e dessa sociedade imaginativamente desejada. Essa maneira de fazer Filosofia da Educação pode ser denominada de idealismo filosófico-educacional.

Pode-se também partir de um fundamento que Severino (2001, p. 135) denomina de naturalista e que, de certa forma é uma idealização relativa a uma natureza humana a ser realizada em cada indivíduo e para a qual realização dever haver um concurso intencional da educação. Ainda que, de certa forma idealizada, esta perspectiva se assenta nos conhecimentos científicos a respeito do ser humano.

Severino se opõe às duas posições afirmando: “Os educandos, sujeitos que se educam e que buscam educar, não podem ser reduzidos a cópias de uma abstrata natureza humana nem a artefatos biológicos.” (SEVERINO, 2001, p. 135). Pois, como ele diz ainda, essas duas abordagens não deram conta de elaborar uma visão do ser humano capaz de integrar nela a complexidade desse ser, ou seja, uma antropologia filosófica capaz de oferecer um fundamento consistente para a Filosofia da Educação. O bom fundamento, na sua perspectiva, pode ser encontrado na investigação sobre a realidade prático-social e histórica dos seres humanos: “O ser dos educandos só pode ser apreendido no interior das mediações históricas e sociais concretas. Com base nessas condições, a Filosofia da Educação constrói uma imagem consistente do humano, tornando pertinente sua educabilidade.” (Idem, p. 135) Uma imagem, ou seja, uma teorização sobre o humano que é o ponto de partida de toda reflexão filosófica sobre a educação. Ponto de partida que é, ao mesmo tempo, produzido e constantemente re-produzido, pela própria reflexão filosófica.

## **2) Filosofia como conteúdo necessário na formação do educador**

O educador como uma pessoa e um profissional que pretende atuar intencionalmente nas diversas atividades próprias da relação educativa, necessita de uma sólida formação filosófica, além das demais. Tal necessidade advém do fato que lhe cabe decidir por caminhos que pretende oferecer como bons, aos seres humanos em formação, com os quais entra em relação educativa como um dos mediadores na mesma. Esta decisão por caminhos envolve, no mínimo, os seguintes percursos: o da hominização ou humanização (caminhos do ser gente); o do pensar e, nele, o do conhecer (caminhos do conhecimento); o do valorar e, nele o do valorar moral (caminhos da ética) o do valorar estético (caminhos da estética); o do ser em sociedade (caminhos da Política) e o do próprio significado da ação educativa (caminhos da Filosofia da Educação). Ser educador Pedagogo, assim como ser educador Professor, não é como ser educador nas relações que ocorrem no dia-a-dia, quase sempre sem uma intenção clara. O educador profissional é aquele que tem, em primeiro lugar, intencionalidade clara, quer quanto aos resultados possíveis (os fins, os objetivos, etc.), quer quanto aos meios. Faz parte desta intencionalidade, a intencionalidade política por ele escolhida. Em segundo lugar cabe-lhe pensar, com a maior clareza possível, os aspectos mencionados acima tendo em vista servir-se deles como referenciais abrangentes para o seu pensar e o seu agir educacional que devem caminhar imbricados dialeticamente um no outro.

Para tanto penso os seguintes conteúdos de investigação ou de estudos necessários, por exemplo, em cursos de formação de educadores. Seja nos cursos de Pedagogia, seja nas Licenciaturas.

Uma investigação inicial sobre o significado da ação educativa. Em segundo lugar uma investigação reflexiva e crítica sobre o Ser Humano: elementos básicos de Antropologia Filosófica, contemplando as tendências filosóficas presentes nas teorias educacionais. Em terceiro lugar, investigação sobre o ser humano que pensa e conhece: elementos básicos de Teoria do Conhecimento. Em quarto lugar, investigação sobre Ética e Educação e sobre Estética e Educação. Por último, investigação no âmbito da Filosofia Social e Política e Educação.

Isso se constitui num processo de oferecer pontos de partida ou fundamentos de formação filosófica para educadores. Trabalhar os aspectos acima mencionados relacionando-os com a educação, por vários caminhos, e convidar os educadores em formação para participar desse trabalho é trabalhar fundamentos filosóficos da ação educativa.

Imagino percursos metodológicos na abordagem da temática acima indicada que, na perspectiva apresentada no item anterior, deve ser feita numa perspectiva histórica, isto é, situando cada tema nos diversos momentos históricos a fim de que os futuros educadores percebam as mudanças de perspectivas e de ações humanas a elas ligadas e percebam, ao mesmo tempo, as permanências ou durações dessas perspectivas. Por exemplo: há mudanças no entender a educação, o ser humano, o conhecimento, ou os valores e há, também, permanências ou durações. Cada contexto histórico é um elemento básico para os entendimentos de qualquer tema ou prática humana, assim como o processo histórico é fundamental para esses entendimentos no contexto atual. Dentro de cada temática é fundamental que sejam trabalhados os conceitos básicos que permitam compreendê-la, pois, eles são elementos imprescindíveis para a compreensão da temática. Os conceitos são elementos necessários como condições de inteligibilidade a par de outros como, por exemplo, o domínio dos procedimentos do pensamento reflexivo, crítico, criativo, rigoroso, metódico, auto-corretivo, bem como os procedimentos do diálogo.

A necessidade da formação filosófica do educador é um ponto de partida ou um fundamento da Filosofia da Educação. Não se faz Filosofia da Educação para ninguém ou para nada. Ela é necessária para a compreensão e para a significação da ação educativa e necessária para quem realiza, nesse caso, intencionalmente a prática educativa. A reflexão filosófica sobre a educação deve ser realizada por necessidade da própria educação e por ser necessária no processo de formação dos

que realizam na prática os processos educacionais. Pois, como diz ainda Severino, “se a substância da educação é ser uma prática, é fundamental referir-se a seus agentes” (2001, p. 139) e, acrescente-se à sua formação e ao papel da Filosofia nessa formação.

### **3) A Filosofia como componente necessário na formação de crianças e jovens**

Há afirmações de diversos autores relativas à necessidade da Filosofia e à necessidade de ela estar presente no processo de formação de crianças e jovens. A Filosofia é necessária e, por isso, é importante. Sua necessidade e importância têm sido justificadas porque é uma atividade de reflexão crítica, profunda e compreensiva sobre certos aspectos fundamentais da realidade e de nós mesmos possibilitando-nos produzir significações que nos orientam, de alguma maneira, tanto individualmente quanto coletivamente. Daí três razões para justificar a presença da filosofia na vida humana e no processo educacional: a) a necessidade de reflexão crítica e abrangente sobre certos aspectos fundamentais da realidade e de nós mesmos; b) a necessidade de produzir significações ou sentidos para nossas vidas; c) a necessidade de aprender a colocar em debate significações ou sentidos que sempre estão presentes em qualquer cultura. Há também, nesse processo, uma contribuição para o desenvolvimento da maneira de pensar reflexiva, crítica e compreensiva.

Se as respostas às questões fundamentais próprias da Filosofia são necessárias, a quem compete produzi-las? Não cabe pensar em apenas algumas pessoas produzindo-as. Cabe sim pensar que todos devam participar de amplas discussões para a sua produção, para a sua re-elaboração contínua e continuada na medida das exigências históricas e para sua constante análise crítica. Como, porém, as pessoas poderão participar dessas discussões se não tiverem oportunidades de se preparar para isso, envolvendo-se, desde cedo, em tal exercício? Isso indica a necessidade da presença da Filosofia no processo educativo.

O preparo para o filosofar, que na verdade já é um processo de filosofar, envolve o esforço para que sejam mantidas em foco as questões fundamentais, envolve o seu tratamento reflexivo continuado como forma de possibilitar a progressiva melhor compreensão das mesmas, de seu alcance humano, social, político, etc. e

envolve o esforço progressivo de aprendizagem das exigências básicas do método do filosofar.

As crianças e os jovens buscam pelas significações para, nelas, situar suas experiências singulares de vida humana. Encontram-nas aprontadas no seu cultural e são, dentro de um tipo de educação “domesticadora” (FREIRE, 2001), levadas a aceitá-las “docilmente”, submissamente. Tais “significações aprontadas” servem sempre a interesses consolidados ou a formas de viver que podem não mais atender às novas necessidades que irrompem sempre no dinamismo histórico da própria humanidade. A construção renovadora da humanidade exige a reconstrução de suas próprias significações o que é uma tarefa de todos e não apenas de alguns “iluminados” que tentam sempre impô-las a serviço de interesses particularistas.

Fazer isso, desde cedo na educação escolar, é tentar fazer Filosofia como Educação. Pois a Filosofia é principalmente educação da própria humanidade em cada ser humano. Chauí, no Prefácio do livro de Olgária Matos *Filosofia: a Polifonia da Razão*, nos diz que, nele, “não leremos “filosofias da educação”, mas veremos o projeto da filosofia como educação”. (MATOS, 1997, p. 5). Nas “primeiras palavras”, do referido livro, a autora nos remete aos gregos e afirma que, com certeza, eles não se enganaram ao propor o exercício do filosofar. Ela aproxima o filosofar do “pensar bem”: “se é preciso pensar bem, é para viver melhor”. Aponta, aí, o pensar bem do filosofar como uma medicina da alma, um *pharmakon*. “A filosofia forma almas fortes pelo exercício da análise de si e do pensamento autônomo”. (MATOS, 1997, p. 7). E diz mais, citando palavras de Epicuro:

O *pharmakon* filosófico é o discurso terapêutico que busca a autarquia da alma e do corpo, o domínio da dor do corpo e da alma pela filosofia: “nunca se adie o filosofar quando se é jovem, nem [se] canse de fazê-lo quando se é velho, pois que ninguém é jamais pouco maduro nem demasiado maduro para conquistar a saúde da alma. E quem diz que a hora do filosofar ainda não chegou ou já passou assemelha-se ao que diz que ainda não chegou ou já passou a hora de ser feliz.” (idem, 1997, p.8).

Lipman defende que o valor educativo da Filosofia seja posto à disposição das crianças e jovens, o mais cedo possível: “Talvez em nenhum outro lugar a filosofia seja mais bem-vinda do que no início da educação escolar, até agora um deserto de oportunidades perdidas.” (1990, p. 20). E diz ainda: “A filosofia oferece um *forum* no qual as crianças podem descobrir, por si mesmas, a relevância, para suas vidas, dos ideais que norteiam a vida de todas as pessoas.” (1990, p.13).

Não só os descobrem por si mesmas, mas, se são criadas condições para que estudem, analisem, investiguem juntas estes ideais e os coloquem sob a mira de exames rigorosos, serão ajudadas a não serem passivas frente a eles e sim ativas na sua contínua articulação.

Para muitos adultos a experiência de se admirar e refletir nunca exerceu nenhuma influência sobre suas vidas. Assim, estes adultos deixaram de questionar e de buscar os significados de sua experiência e, finalmente, se tornaram exemplos de aceitação passiva que as crianças acatam como modelos para sua própria conduta. Desse modo a proibição de se admirar e questionar se transmite de geração para geração. Em pouco tempo, as crianças que agora estão na escola serão pais. Se pudermos, de algum modo, preservar o seu senso natural de deslumbramento, sua prontidão em buscar o significado e sua vontade de compreender o porque de as coisas serem como são, haverá uma esperança de que ao menos essa geração não sirva a seus próprios filhos como modelo de aceitação passiva. (LIPMAN, SHARP E OSKANIAN 1994, p. 55).

Além de atender à necessidade de produção das significações, através da busca incessante por respostas às questões fundamentais, o ensino da Filosofia auxilia no necessário aprendizado de se colocar sob o crivo da reflexão crítica as significações ou sentidos que sempre estão presentes em qualquer cultura e que são utilizados para orientar e justificar maneiras de ser, de agir e de pensar. A Filosofia é uma grande ajuda nessa direção, pois, como diz Chauí, um dos entendimentos possíveis de fazer Filosofia poderia ser: “Decisão de não aceitar como naturais, óbvias e evidentes as coisas, as idéias os fatos, as situações, os valores, os comportamentos de nossa existência cotidiana; jamais aceitá-los sem antes havê-los investigado e compreendido.” (2003, p. 17-18).

Severino (2002, p. 185), ao tratar da necessidade da Filosofia na educação fala em desenvolvimento da “sensibilidade para a compreensão da existência” como aspecto necessário da formação humana. Essa formação implica em desenvolver a subjetividade com as suas variadas formas de sensibilidade: sensibilidade ou percepção de conceitos; sensibilidade relativa aos valores morais e estéticos, aos valores políticos, etc.. “É toda esta esfera do exercício da dimensão subjetiva da pessoa que nos torna efetivamente humanos”, diz ele (p. 185), entendendo a dimensão subjetiva como a:

Capacidade que temos de poder identificar, de atribuir sentidos ou significações às coisas e situações e de poder agir de acordo com esses sentidos e não mecanicamente por força dos instintos ou de outros fatores físicos, químicos, biológicos, psíquicos, ou melhor, a capacidade de sobrepor a esses fatores naturais um elemento diferenciado, um motivo significador, que dá sentido a nossos atos. (SEVERINO, 2002, p. 186).

Ora, se toda forma de educação visa à formação humana, se a formação humana implica a capacidade de atribuir ou produzir significações e, se a filosofia é a forma de conhecimento específica para tal produção, é forçoso concluir pela sua necessidade no processo educacional. “É por tudo isso que não pode haver educação, verdadeiramente formativa, sem a participação, sem o exercício e o cultivo da filosofia, em todos os momentos de formação de pessoas, do ensino fundamental ao superior.” (idem, p. 187).

Morin traz, também, contribuições para esta reflexão sobre a necessidade da Filosofia na educação. Ele propõe que se recupere a importância da filosofia que faz parte da cultura humanista. “A cultura humanista é uma cultura geral que, por meio da filosofia, do ensaio e da literatura coloca problemas humanos fundamentais e incita à reflexão.” (MORIN, 2002, p. 17). Diz ainda que o “conveniente desta cultura” é o “interrogar-se sobre o homem, a sociedade, o destino, a vida, a morte, o outro lado.” (MORIN, 2000, p. 29). E “é uma cultura que permite reflexão, meditação. É uma cultura que permanece num nível de problemas em que o conhecimento está ligado à vida de cada um e à sua vontade de se situar no universo.” (idem, p. 30). Dois importantes papéis educativos do filosofar: provocar e manter vivo o interesse pelos problemas humanos fundamentais e provocar para a reflexão, para a crítica, para o exame rigoroso das idéias. Não só provocar, mas ajudar a desenvolver esta forma de pensamento.

Segundo Gallo e Kohan a Filosofia contribui para o desenvolvimento de um pensamento autônomo que é condição necessária para que as pessoas sejam capazes de escolhas conscientes. “Pensamos que uma educação para a autonomia, no sentido da formação de indivíduos que possam escolher por si mesmos em que mundo querem viver, só pode ser tal se nela tiver lugar a filosofia.” (2000, p. 195).

Algumas idéias de Kant auxiliam na reflexão sobre o lugar da Filosofia na experiência educativa. Diz ele que o ensino da juventude sempre envolve algumas dificuldades e aponta que uma delas é a de se ter que ensinar certos conteúdos para os quais os alunos ainda não estão plenamente amadurecidos intelectualmente. Esta

é uma dificuldade que não se pode evitar, mas que deve ser enfrentada. Propõe que se cuide do desenvolvimento da capacidade de compreensão dos alunos ao mesmo tempo em que lhes são oferecidos os conteúdos de conhecimentos já produzidos. Oferecer apenas os conteúdos prontos pode ocasionar o fato de o aluno se tornar apenas “portador de uma ciência de empréstimo, que nele estará, por assim dizer, apenas grudada e não desenvolvida, ao passo que suas aptidões mentais permanecerão tão estéreis como dantes”. (KANT, 2003, p. 173). Ele propõe um caminhar através do qual os jovens possam ser ajudados a se educarem ou a se formarem: mesmo que seja um caminhar que se adiante aos anos ou à ordem natural. O progresso natural do entendimento, afirma, se dá passando-se pela experiência que possibilita os juízos intuitivos os quais podem nos levar aos conceitos e estes serão então colocados pela razão em relação com as razões e com as conseqüências deles, para serem finalmente discernidos por meio da ciência num todo bem ordenado. Esse deveria ser o caminho do ensino formativo. Daí o que se espera de um professor: que ele forme “primeiro o homem *sensato*, depois o homem *racional* e, por fim o *douto*.” (KANT, 2003, p. 174). Com esta maneira de fazer o ensino formativo, mesmo que o aluno não se torne um douto, terá “ganho alguma coisa com o ensino e se ter (á) tornado mais exercitado e mais atinado, senão perante a escola, pelo menos, perante a vida.” (idem, p. 174).

Pode-se aprender a ser mais atinado. A ser uma pessoa com mais tino. Palavra quase em desuso porque, talvez, não tem sido isso o que se busca na formação. Segundo o *Novo Aurélio Século XXI: o novo dicionário da língua portuguesa* (1999), tino significa juízo, discernimento. E atinado indica “quem tem tino e prudência; ajuizado, discreto, atilado; inteligente e astuto.”

Kant propõe que a formação escolar auxilie nessa direção. Isto é, que a escola não se restrinja a “ensinar *pensamentos*, mas a *pensar*,” e nem que os educadores carreguem ou conduzam os alunos, mas que os guiem se querem que sejam aptos a *caminhar* por si próprios: “não se deve *carregá-lo*, mas *guiá-lo*, se se quer que ele seja apto no futuro a *caminhar* por si próprio.” (2003, p. 174). Ao se reportar ao ensino da Filosofia propriamente dito, ele diz:

O adolescente que acabou sua formação escolar estava acostumado a aprender. Ele pensa que, de agora em diante, vai *aprender Filosofia*, o que, porém é impossível, pois agora ele deve *aprender a filosofar*.

(...)

O método peculiar do ensino na Filosofia é *zetético*, como lhe chamavam os Antigos (de *zetein*) isto é, *investigante*, e só se

torna *dogmático*, isto é *decidido*, no caso de uma razão mais exercitada em diferentes questões. Também o autor filosófico em que nos baseamos no ensino deve ser considerado, não como o modelo do juízo, mas apenas como o ensejo de julgarmos nós próprios sobre e até mesmo contra ele; e o método de refletir e concluir *por conta própria*, é aquilo cujo domínio o aprendiz está a rigor buscando, o qual também é o único que lhe pode ser útil, de tal sorte que os discernimentos decididos que por ventura se tenha obtido ao mesmo tempo têm que ser considerados como conseqüências contingentes dele, conseqüências estas para cuja plena abundância ele só tem de plantar em si mesmo a raiz fecunda. (KANT, 2003, p. 173-175).

“Semelhante didática exige-a a própria natureza da Filosofia”, ele diz e propõe que não se ensine apenas pensamentos já pensados. Mesmo ao se utilizar de autores, o que se deve procurar ensinar é “o método de refletir e concluir *por conta própria*”: método que se aprende através do método apropriado de ensino da Filosofia que deve ser o método “*zetético*, como lhe chamavam os Antigos (de *zetein*) isto é, *investigante*. **Kant propõe um ensino de Filosofia voltado para a autonomia do pensar.**

Não é possível separar filosofia e educação. E, se educação é necessidade óbvia, óbvia se torna a necessidade da filosofia que dela não pode se desprender, pois ambas se perguntam pelo ser humano a ser “formado” e isto depende de uma interpretação do homem, da sociedade, do seu tempo. Sem tal interpretação não há educação: sem filosofia não há sentido, direção, para a educação. E nem para vida. Mesmo sabendo que as direções não estão definitivamente claras para quem educa e nem para quem vive, há sempre direções em disputa em cada cultura. É necessário identificá-las, avaliá-las e definir-se por alguma. Este é um movimento de participação e, para realizá-lo, é preciso saber fazê-lo: daí a necessidade de todos saberem fazer filosofia. Todos, e não apenas alguns que podem querer arrogar-se o direito de impor aos demais suas escolhas direcionadoras. Importante porque necessária, a Filosofia não pode estar ausente dos processos de educação.

## Conclusões

Afirmamos a importância da Filosofia pela sua necessidade na vida humana. A atividade do filosofar, que é uma forma de produção de saber, é própria dos seres

humanos que a desenvolvem para atender à necessidade de investigar a respeito do que foi denominado no texto de “questões fundamentais”. Questões essas que é preciso se colocar e para as quais é preciso buscar respostas, mesmo sabendo serem provisórias. Além disso, ela é necessária para que as pessoas possam colocar sob exame reflexivo e crítico as respostas dadas em cada cultura a essas mesmas questões ou perguntas. Há sempre respostas a elas porque há sempre pessoas produzindo-as e há sempre a proposição dessas respostas como sendo as respostas convenientes para todos. Nem sempre assim é. Daí a necessidade de se saber examiná-las reflexiva e criticamente. Estas e outras razões foram apontadas para indicar a necessidade da Filosofia.

Nessa direção pode-se também afirmar a necessidade da Filosofia que pensa a educação tendo como seu primeiro ponto de partida ou fundamento, a realidade da própria educação. A Filosofia é um olhar necessário sobre o fato da educabilidade humana e sobre o fato das ações educativas que se realizam historicamente. Faz parte dessa análise filosófica da educação a análise crítica da presença das respostas às “questões fundamentais” que sempre estão presentes nas práticas educativas intencionalizando-as. Além disso, se há a prática educativa e se há necessidade de praticantes especializados dessa prática, há necessidade de sua formação. Apontamos como necessidade a formação filosófica dos educadores. E há mais: todas as pessoas, no seu processo educativo, precisam da formação filosófica pelas razões expostas. Há três pontos de partida, portanto, ou três razões que fundamentam a necessidade da Filosofia na Educação: a compreensão filosófica da educação, a formação filosófica dos educadores e a formação filosófica de todos os educandos. Filosofia e educação se imbricam necessariamente e essa necessidade fundamenta, por si mesma, o que denominamos aqui de Filosofia da Educação.

## **BIBLIOGRAFIA**

- CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. São Paulo. Ática, 2003.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 30ª ed. São Paulo. Paz e Terra, 2001.
- KANT, I. *Lógica*. 3ª. Ed. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003. (Biblioteca Tempo Universitário).
- KOHAN, Walter Omar e GALLO, Sílvio. *Filosofia no Ensino Médio*. Petrópolis. Vozes, 2000.
- LIPMAN, Matthew. *A filosofia vai à escola*. São Paulo. Summus, 1990.
- .....

LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann Margaret e OSKANIAN, F. *Filosofia na sala de aula*. São Paulo. Nova Alexandria, 1994.

MATOS, Olgária. *Filosofia, a polifonia da razão: filosofia e educação*. São Paulo. Scipione, 1997.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 7<sup>a</sup> ed. Trad.: Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MORIN, E. e LE MOIGNE, J. L. *A inteligência da complexidade*. Trad. Nurimar M. falci. São Paulo: Peirópolis, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'Água, 2001

\_\_\_\_\_ A filosofia na formação do jovem e a ressignificação de sua experiência existencial. In: KHOAN, W. *Ensino de filosofia: perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

.....

## **Resumos dos pôsteres**

Além das conferências, das atividades com alunos do ensino médio, do minicurso e das oficinas pedagógicas, o “Seminário de Filosofia” contou ainda com a apresentação de pôsteres eletrônicos. Tais trabalhos retratam a prática do professor de filosofia no seu trabalho em sala de aula. Constituem em um rico momento em que teoria e prática se unem no trabalho de formação e transformação do educando e da sua realidade.

Pela apresentação dos pôsteres, os participantes do Seminário puderam trocar experiências, partilhando das conquistas e dificuldades relativas ao ensino de filosofia.

## A importância do ato de pensar

SALVADOR, Edney Barroso.

OLIVEIRA, Márcio André Araújo de.

ALBUQUERQUE, Rafael Rdo Oliveira.  
freirafael@hotmail.com

### PLANO DE AÇÃO: DOCENTES DE FILOSOFIA COM OS DISCENTES DA 3ª DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA SANDRA CAVALCANTE



Projeto cartilha (filosofia para crianças):  
“A importância do ato de pensar”.

Prof. MSc. Edney Barroso Salvador<sup>1</sup>

Prof. MSc. Marcio André Araújo de Oliveira

Prof. Esp. Rafael Rdo Oliveira Albuquerque

Prof. Rejane de Maria Lima<sup>2</sup>

Prof. Vanessa Martins<sup>3</sup>

Gabriel Parente<sup>4</sup>

Gabriela Matins Pereira

Cristiano Rodrigo S. Pereira

Rafael Santos Pereira

Ronaldo Uriel B. Ramos

Thays Sousa Melo

José Lucas Barroso

[1] Professores do Curso de Licenciatura em Filosofia da Faculdade Salesiana Dom Bosco/FSDB.

[2] Pedagoga Centro Educaonal Eduardo Ribeiro/CNEC

[3] Pedagoga do Centro Educacional Sandra Cavalcante/ CESC

[4] Alunos do Centro Educaonal Eduardo Ribeiro/CNEC

## INTRODUÇÃO

Esta história, a importância do ato de pensar, narra a vida de um garotinho, chamado Vinicius (9 anos), o qual aprendeu a importância da filosofia à partir dos ensinamentos dinâmicos de sua professora, Adriana. Com o tempo este garoto percebe que tudo que aprendeu sobre esta disciplina foi influenciando diretamente no seu comportamento dentro e fora da escola, desta forma, tornando-se uma criança ainda melhor no convívio da sua família e dos seus coleguinhas. O objetivo desta história é estimular os alunos, que têm privilégios de estudarem filosofia desde o início do Ensino Fundamental, para que os mesmos possam romper com o pre-conceito de que a filosofia é uma disciplina chata, e passem a gostar com a mesma animação de Vinicius e de seus amiguinhos! Pois os resultados das vivências ético-morais são notórios mesmo diante de tantas violências e alienações (drogas e prostituições) presentes na vida de muitas crianças.

A Proposta de aprendizagem deste trabalho é apontar a filosofia como uma disciplina extremamente essencial à educação de uma criança.

## OBJETIVO GERAL

Proporcionar aos alunos das primeiras séries do Ensino Fundamental uma aprendizagem divertida sobre o jeito de pensar (filosofar), e deixar claro que a filosofia é um pressuposto que condiciona um crescimento humano e social.



### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- 1- Estimular a criança ao ato de pensar;
- 2- Oportunizar às crianças uma aproximação, a partir do discurso filosófico, da compreensão dos valores humanos;
- 3- Mostrar o lado “agradável” da filosofia enquanto disciplina escolar;
- 4- Utilizar como material paradidático nas escolas que possuem a disciplina de filosofia desde as primeiras séries do ensino fundamental.
- 5 – interagir de forma prática a importância da filosofia com os alunos da 3ª do Ensino Médio com as crianças de 9 à 12 do CESC

## **METODOLOGIA**

- . Far-se-á uso de histórias infantis com linguagem de fácil compreensão, tratando do cotidiano da vida de uma criança, apresentando a importância da filosofia enquanto disciplina escolar.
- . Será valorizado as contribuições interpretativas dos alunos a partir dos encontros/aulas de filosofia do sexto ano do Ensino Fundamental.
- . Trabalhar-se-á com exercícios interativos e ilustrativos as propostas temáticas voltadas ao ato de pensar, inseridos na cartilha.
- . Terá, de forma prática, a participação dos alunos da 3ª do Ensino Médio do Centro Educacional Sandra Cavalcante.

## **PRINCIPAIS RESULTADOS OBTIDOS**

- . Com a prática do pensar filosófico desenvolvido nas salas de aula, junto com os alunos do 3ª do Ensino Médio do Centro Educacional Sandra Cavalcante. acreditamos que o uso dos conteúdos filosóficos, possibilitam às crianças desenvolverem o gosto pelo saber.
- . O fato de trazermos o cotidiano da vida das crianças à discussão filosófica, esperamos que tal prática contribua na formação crítica e reflexiva desses destinatários.
- . Almejamos que, pelo uso deste material, os educadores de filosofia sejam estimulados a pensar e repensar sobre a sua prática metodológica no ensino de filosofia.
- . Intencionamos que a partir do contato com este material a criança adquira habilidades para produzir conceitos acerca dos conteúdos filosóficos: pensadores, história, mitos, e curiosidades.



### REFERÊNCIAS

- LIPMAM, Matthew. A filosofia na sala de aula. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.
- LIPMAM, Matthew. O pensar na educação. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ARANHA, Maria Lucia. Filosofia da educação. São Paulo: Moderna, 1989.
- TELES, Maria Luiza. Filosofia para crianças e adolescentes, de 10 a 14 anos. Petrópolis: Vozes, 1999.
- TELES, Maria Luiza. Filosofia para jovens. Petrópolis: Vozes, 1996.
- LAUDATO, Luis. Introdução à filosofia. Manaus: CDB, 2001.

## A música e a dimensão ética

LACERDA JÚNIOR, José Cavalcante.  
psi.josecavalcante@gmail.com

# A música e a dimensão ética

---

*José Cavalcante L. Junior*  
*Colégio Dom Bosco*

Manaus/2010



## INTRODUÇÃO

- *A música ocupa um lugar privilegiado na vida dos nossos jovens. A letra, a melodia, os arranjos compõem um universo que atrai e ao mesmo tempo corrobora com as ideologias vigentes em nossa sociedade. A filosofia enquanto arte do pensar pode e deve aproveitar esse instrumento para melhor aproximar o jovem com o caminho da reflexão e do pensamento crítico, bem como nossa conduta ética.*

### OBJETIVO:

- *Relacionar a temática da ética com as músicas que possuem letras que de alguma forma se relacionam com tal temática.*

### METODOLOGIA:

- Discutir e distinguir acerca do que seja ética e moral.*
- Apresentar trechos de músicas que reflitam sobre a dimensão ética.*
- Produzir clipes com as músicas selecionadas.*
- Expor o resultado numa amostra de vídeos.*



## RESULTADOS E CONCLUSÃO:

---

- *Abertura ao pensamento crítico e contextualização dos conceitos com o cotidiano.*
- *Inserção consciente de seu exercício pleno na cidadania.*
- *Empenho e interesse pela realização da atividade.*

## REFERÊNCIAS

Chauí, Marilena. **Fundamentos Filosóficos**. São Paulo: Editora Ática, 2008.

CARPEAUX, Otto Maria. **O livro de ouro da História da Música**. 3 ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

LAUDATO, Luís. **Desejo aprender a pensar**. Manaus, 2001.

SÁTIRO, Angélica. **Pensando Melhor - iniciação ao filosofar**. 4.ª ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2003.

## Filosofando com música

GUIMARÃES, Marcelo Senna.  
klynamen@gmail.com

MORENO, Paulo Alexandre Marcelino Malafaia

### Título: Filosofando com Música

Autores: Marcelo Senna Guimarães e Paulo Alexandre Marcelino Malafaia Moreno, Professores de Filosofia do Colégio Pedro II, RJ

- **Introdução:** apresenta-se aqui relatos de algumas experiências realizadas no Colégio Pedro II, RJ, por professores do Departamento de Filosofia, articulando o programa da disciplina com música, em diversas formas.
- **Objetivos:** 1) Compartilhar com os interessados as experiências filosófico-musicais que tem surgido por iniciativa de alguns professores do Departamento de Filosofia do Colégio Pedro II; 2) Despertar o interesse discente por temas filosóficos através da sensibilidade musical.
- **Metodologia e Material:**
  - 1. material o, de incentivo didática, captatio benevolentia: rap cartesiano e sambas filosóficos;
  - 2. produções dos alunos: seminários e programas de “Radio Filosofia” apresentando temas filosóficos a canções e músicas selecionadas por eles; produções de setores de uma escola de samba; produção de um samba enredo e outras formas musicais.
  - 3. material didático filosófico articulado: seleção de textos e apresentação de autores e questões;
- As experiências relatadas nascem do desejo de expandir os limites da atuação docente para além daquilo que, habitualmente, se faz nas aulas de Filosofia. Esse “desejo de expansão” quer, num primeiro momento, “comunicar Filosofia” aos estudantes de tal forma que eles possam se divertir. Num segundo momento, a ideia é compreender melhor aquilo que está em jogo naquilo que os divertiu para, por fim, convidar os discentes a serem autores e criadores de seu pensamento.
- **Softwares utilizados:** Windows Media Player ou You Tube. **Recursos necessários:** Computador, projetor (datashow), caixa de som ou amplificador, lugar para afixar trabalhos.

## Resultados 1. Canta professor:

- **Trecho do Rap Cartesiano 1: O Discurso do Método:** E quais são as regras do método / que Descartes elaborou? / O modelo é matemático / A amplitude é sistemática/ Pra todas as disciplinas /Essas regras posso usar /E assim a minha sina /Vai ser bem fundamentar /O rigor do conhecimento /É o que quero encontrar. /E a ordem no pensamento /É o jeito de chegar lá. /A regra da evidência é o princípio da ciência /– não comece em confusão. /Pra estudar a realidade os critérios da verdade /são clareza e distinção. /Se você tem um problema /Para começar /Divida em partes bem pequenas /Para analisar /Comece pelas mais simples /E mais fáceis de entender /Vá subindo pouco a pouco /Do simples ao composto / Ordenando o troço todo /Até o problema resolver /E depois de tudo pronto /Não dê uma de tonto /Enumere completamente, /Revise o mais geralmente /Para nada esquecer.
- **Trecho do Samba da Origem da Filosofia:** " O princípio é a água" -- Tales afirmou; e a Filosofia Ocidental iniciou. (2x) /Desde Homero e Hesíodo já havia questões / que depois seriam alvo de investigações /da Filosofia, ao se perguntar por que / há, na natureza, certa ordem que se vê. O próprio cosmo e a unidade do universo, / Mito e Filosofia abordaram em prosa e verso. (2x) /O que é a physis? E o que é a arché? / Por que este mundo é desse jeito que ele é? /Coisas que, hoje em dia, se pergunta a ciência, / mas a Filosofia inaugurou tal sapiência.
- **Procedimento didático:** O primeiro passo desse trabalho consistiu em solicitar aos discentes para assistirem um vídeo com uma das “canções filosóficas” compostas pelos professores. Após essa apreciação, o estudante deveria realizar uma pesquisa sobre a letra contendo: 1) o significado dos termos filosóficos ali citados, 2) o significado das palavras que desconhecia e 3) uma pesquisa biobibliográfica das pessoas citadas. Assim que acolher esses trabalhos, o próximo passo é pedir para que os discentes apresentem sua pesquisa e, depois disso, com o auxílio dos próprios versos das músicas apreciadas, o docente inicia a discussão que as canções sugerem. Para um terceiro encontro letivo, deve-se confrontar as letras das músicas com os textos originais dos filósofos que serviram para a composição. Ao final da atividade letiva, pode haver nova apreciação da letra convocando a turma para que cante a música.

## Resultados 2. Canta canta minha gente:

- A atividade é concluída com diversas formas de avaliação, presentes em todas elas o convite para que os estudantes sejam autores e criadores de seu pensamento sobre os temas discutidos. Assim, a avaliação não se preocupa apenas em “reproduzir conteúdo”, mas em propor que os estudantes produzam novas formas e conteúdos artísticos e filosóficos.
- Algumas das experiências realizadas foram: para o caso dos sambas-enredo, em dupla os estudantes se incumbiram de algum setor de uma Escola de Samba (imaginária), formada pela turma inteira. Produziu-se a letra do samba enredo e diversas alas e setores que constituíam um desfile completo.
- Outra experiência é a Rádio Filosofia: os estudantes, em grupos de 5, foram convidados a produzir um programa de rádio que apresente e discuta um tema filosófico (ético ou político, por exemplo) através de reportagens, entrevistas e também da apresentação e comentário de músicas que abordem o mesmo tema.
- Os estudantes também foram convidados a produzir suas canções, no ritmo e gênero que mais lhes agrade, abordando temas filosóficos. Dois exemplos de produções foram o “Rap do amor e da paixão” e a “Canção das três metamorfoses”.
- **Conclusão:** Os vários trabalhos com música apresentam diversas qualidades interessantes para a vida escolar. Desde a valorização da cultura musical brasileira e universal, aproximando a sensibilidade e a inteligência na atividade de compreensão e atuação em sociedade.
- **Referências:** Textos didáticos de apresentação de autores e temas; Letras de canções.

## Filosofia no Ensino Médio do Amazonas: reflexo de um retorno

CRUZ, Apoena Grijó -  
apogrijo@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

SEMINÁRIO DE FILOSOFIA

# FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO DO AMAZONAS REFLEXO DE UM RETORNO

APOENA GRIJÓ CRUZ

- ✓ 2011 – A FILOSOFIA É IMPLEMENTADA COMO COMPONENTE CURRICULAR NAS TRÊS SÉRIES DO ENSINO MÉDIO;
- ✓ NÃO HOVE DIVULGAÇÃO DESTA DECISÃO ÀS INSTITUIÇÕES FORMADORAS;
- ✓ A PROPOSTA DE CONTEÚDO APRESENTADA NÃO FOI DISCUTIDA E CONSTITUÍDA COLETIVAMENTE, POSSUINDO ASSUNTOS DE VARIADA COMPLEXIDADE QUE CONFLITAM COM A REALIDADE E SINGULARIDADE DA EDUCAÇÃO NO ESTADO;
- ✓ A CARGA HORÁRIA FICOU DISTRIBUÍDA DA SEGUINTE MANEIRA:  
1° E 2° ANO  $\implies$  1 AULA POR SEMANA  
3° ANO  $\implies$  2 AULAS POR SEMANA
- ✓ PARA PREENCHER AS VINTE HORAS SEMANAIS OS PROFESSORES DE FILOSOFIA TÊM EM MÉDIA DE 10 À 15 TURMAS;
- ✓ O NÚMERO DE ALUNOS POR TURMA NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO VARIA ENTRE 30 A 50 ALUNOS POR SALA, OU SEJA, UMA MÉDIA DE 475 ALUNOS;

REFRAG BY NEBU

## FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO DO AMAZONAS REFLEXO DE UM RETORNO

- ✓ É OBSERVADO QUE A COMUNIDADE DOCENTE E DISCENTE FOI SURPREENDIDA TANTO PELA IMPLEMENTAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR FILOSOFIA, QUANTO PELO CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DO MESMO;
- ✓ MUITOS ALUNOS APRESENTAM DIFICULDADE NO COMPONENTE CURRICULAR FILOSOFIA POR NÃO TEREM EXPERIÊNCIA ANTERIOR COM AS ABORDAGENS FILOSÓFICAS, É COMO PEDIR QUE O MESMO FAÇA UMA SIMPLES ANÁLISE SINTÁTICA SEM TER ESTUDADO SINTAXE, POIS NOS COMPONENTES CURRICULARES COMO A MATEMÁTICA E O PORTUGUÊS QUE SÃO ESTUDADOS DESDE AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO BÁSICO, INFELIZMENTE, ENCONTRAM-SE ALUNOS SEM O DOMÍNIO DO CONTEÚDO DOS MESMOS NO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO.
- ✓ O QUE SE ESPERA COM A IMPLEMENTAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO?
- ✓ DE ACORDO COM OS PROCEDIMENTOS TOMADOS QUE QUALIDADE O ENSINO DE FILOSOFIA PODE TER?

## FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO DO AMAZONAS REFLEXO DE UM RETORNO

### • SUGESTÕES ÓBVIAS:

- ✓ PARTICIPAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES FORMADORAS DE LICENCIADOS JUNTO AO CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO ESTADO PARA ELABORAÇÃO DA PROPOSTA DE CONTEÚDO DE FILOSOFIA;
- ✓ REVISÃO DA PROPOSTA DE CONTEÚDO DE FILOSOFIA QUE PROMOVA A FORMAÇÃO QUALITATIVA E A INTERDISCIPLINARIDADE;
- ✓ REDUÇÃO E LIMITAÇÃO DA QUANTIDADE DE TURMAS POR PROFESSOR, JÁ QUE NÃO PARECE POSSÍVEL A REDUÇÃO E LIMITAÇÃO DE ALUNOS POR TURMA;
- ✓ PROMOVER ABORDAGENS FILOSÓFICAS DESDE AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO BÁSICO PARA O MELHOR DESENVOLVIMENTO DOS CONTEÚDOS NO ENSINO MÉDIO;
- ✓ INCENTIVAR O DESENVOLVIMENTO DE MAIORES RECURSOS E ALTERNATIVAS DIDÁTICAS POR PARTE DAS EDITORAS DIANTE DESTA NOVA DEMANDA.

## ANEXOS

O Seminário de Filosofia – **Filosofia: Formação e Transformação**, vai além da semana de 12 a 16 de setembro de 2011. Nesse sentido, a discussão, a reflexão e as ações tomadas para a realização do Seminário e dele decorrentes, representam uma necessidade e um anseio do Curso de Filosofia que em seu cinqüentenário ano de existência repensa sua identidade e sua contribuição para a sociedade. Desse modo, a **Carta Aberta** é o registro da análise da realidade atual no que tange à presença da filosofia no ensino médio e das expectativas com relação ao Ensino de Filosofia no Estado do Amazonas.

O **Parecer** do Prof. MSc. José Alcimar de Oliveira, aprovando o projeto da realização do evento em âmbito departamental, compõe os anexos porque, para além de ser a opinião fundamentada sobre a realização do evento, constitui-se num texto reflexivo sobre a trajetória da filosofia no Amazonas.

	<p><b>UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS</b>  <b>INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS</b>  <b>DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA</b></p>	
-----------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------

## **CARTA ABERTA SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA NO ESTADO DO AMAZONAS**

Nós, estudantes e professores de Filosofia, participantes do **Seminário de Filosofia - Filosofia: formação e transformação**, realizado nos dias 12 a 16 de setembro de 2011, na cidade de Manaus, na Universidade Federal do Amazonas - UFAM, promovido pelo Departamento de Filosofia, refletimos e dialogamos sobre a situação atual e as perspectivas do ensino de Filosofia dentro de um contexto mais amplo e, em particular, o do Estado do Amazonas.

No decorrer do seminário, tivemos a oportunidade de refletir e debater sobre questões inerentes aos processos pedagógicos do ensino de Filosofia, suas particularidades, dificuldades, desafios e perspectivas em empreender mediações, que possibilitem processos de ensino-aprendizagem, que cumpram o papel EFETIVO da Filosofia na formação integral da pessoa.

As experiências compartilhadas nos permitiram perceber que estamos diante de grandes desafios. Mesmo com a *Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, que alterou o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB), para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio*, constatamos ainda certa resistência na implementação adequada dessa lei, seja de **ordem operativa** - no que concerne à proporcionalidade de alunos e professores e condições materiais adequadas para o ensino de Filosofia -, seja de **ordem substancial**, no que se refere à compreensão da importância da Filosofia no ensino médio.

A realidade apresentada por alguns participantes desvela a complexidade e as dificuldades da prática docente no ensino de Filosofia: poucas horas/aulas semanais e a falta de sensibilidade de alguns gestores escolares quanto à importância do ensino

de Filosofia; a imposição da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), no que diz respeito aos conteúdos, estratégias e recursos didáticos; a falta de incentivo à formação continuada de professores de Filosofia; o excesso de turmas para cada professor e o número elevado de alunos por turmas; a pouca receptividade por parte do corpo docente das escolas estaduais com relação aos professores de Filosofia; a necessidade de implementação de orientações pedagógicas apropriadas ao ensino de Filosofia, dentre outros; além disso, os problemas político-sociais pertinentes à estrutura do sistema de educação são questões enfrentadas cotidianamente pelos professores no ensino de Filosofia.

Se, por um lado, temos um longo caminho a percorrer no que tange aos conteúdos programáticos e mediações pedagógicas, por outro, deparamo-nos com a precarização do sistema educacional público, voltado para uma perspectiva mercantilista e de orientação liberal, que não preza pela valorização profissional docente, mas se volta prioritariamente ao atendimento quantitativo de determinadas metas estabelecidas, sem a participação da sociedade e sem a preocupação qualitativa do ensino. Atualmente, os profissionais da educação estão submetidos a condições inadequadas para exercer a docência, demonstrando, na prática, que a viabilização de uma aprendizagem crítica da realidade está distante de sua efetivação legal e concreta.

Percebemos, ainda, dificuldades acerca do estabelecimento de consensos em torno dos conteúdos programáticos, que possam atender as demandas do ensino de Filosofia, bem como mediações pedagógicas, que possibilitem um processo de aprendizagem adequado ao ensino de Filosofia, resguardando suas particularidades, mas também propiciando uma interdisciplinaridade, para cumprir a proposta do ensino de Filosofia no nível médio e, dessa forma, contribuir na construção de processos educativos voltados à reflexão crítica da realidade.

Essas inquietações e reflexões nos remetem aos desafios que precisam ser superados coletivamente, por meio da promoção de espaços de debates e proposições, que possam acolher as demandas externadas pelos professores e alunos que vivenciam a prática docente e escolar. Percebemos que precisamos aprofundar análises sobre o sistema educacional; compreender a realidade juvenil, tendo presente o seu olhar de mundo; dialogar sobre processos de aprendizagens adequados ao ensino de Filosofia; refletir sobre um conjunto de conteúdos que possam representar um programa político-social e pedagógico; suscitar uma reflexão crítica da realidade e promover espaços de interações interdisciplinares, que

possibilitem construir uma perspectiva de ensino capaz de promover processos educativos reflexivos críticos.

Considerando os aspectos expostos, frutos, em certa medida, das intervenções proferidas no decorrer do seminário, parece-nos oportuno apresentar como caminho possível o diálogo entre as diversas instituições de ensino superior de filosofia existentes no Estado do Amazonas com as Secretarias Municipal e Estadual de Educação, com vistas a aprofundar as reflexões suscitadas durante o evento e empreender debates que promovam o intercâmbio, a pesquisa e a elaboração de procedimentos que contribuam nos processos de aprendizagem do ensino de filosofia.

Não ignoramos as dificuldades e os desafios que estão em nosso horizonte, mas também estamos conscientes de que os obstáculos existentes são superáveis, desde que haja um esforço coletivo e participativo. Também estamos conscientes da nossa participação como protagonistas na luta pela superação das desigualdades sociais e pela participação efetiva de todos os segmentos da sociedade no exercício pleno da cidadania. Por isso, tornamos público para a sociedade amazonense e brasileira nossas inquietações, mas com elas nossas aspirações e anseios, com a certeza de que, por meio de uma educação de qualidade, poderemos contribuir para a construção de uma sociedade equitativamente justa e igualitária.

Manaus, 16 de Setembro de 2011.

 <p><b>UFAM</b></p>	<p><b>UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS</b></p> <p><b>INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS</b></p> <p><b>DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA</b></p>	
------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------

## PARECER

01 – O Processo de nº 001/2011 – DF, tem por objeto a promoção do evento “Seminário de Filosofia – Filosofia: Formação e Transformação, sob a coordenação dos Professores do Departamento de Filosofia/ICHL/UFAM, Pedro Rodolfo Fernandes da Silva, José Belizário Neto e Valcicléia Pereira da Costa.

02 – O Projeto, sob o patrocínio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), obteve dotação orçamentária (auxílio recomendado) no valor de R\$ 13.355,66 (treze mil, trezentos e cinquenta e cinco reais e sessenta e seis centavos), que deverá garantir o custeio das rubricas referentes a diárias, passagens e serviços de terceiros, conforme consta do Processo.

03 - Para além dessas informações de natureza administrativa, o que a este Parecer se apresenta como de maior relevância acadêmica e social, sobretudo nesse ano de 2011, quando o Curso de Filosofia completa seu cinquentenário de criação, é assinalar com esse evento o elo entre a Hélade e a Hiléia a duras penas cultivado e sustentado pelo exercício do logos nessa remota e pouco conhecida Amazônia de Manaus. Desde seu nascedouro, a Filosofia se inscreve como cultivo do saber em proveito do homem, haja vista a definição de Platão no *Eutidemo*. Esse ideário, a despeito do pouco que fizemos nesses 50 anos e do muito ainda por fazer, e em meio a condições subjetivo-objetivas nunca favoráveis – e desde quando houve tempo favorável ao filosofar? -, pautou e haverá de pautar a história do nosso Curso de Filosofia, mais antigo do que a Universidade que lhe dá precário abrigo. E não poderia ser diferente, mais ainda nesses tempos pós-modernizantes, quando a Universidade é presidida pela lógica do tempo curto, refratário à ontologia e a história. Quando, sobretudo, a formação vira semiformação e tudo é regido pela venalidade do valor de troca. Nesses tempos de pressa e de pressão ideológica pelo retorno imediato do pensar e do agir, a Filosofia, a se manter fiel a sua natureza heraclítico-dialética,

sempre estará às voltas com um problema habitacional. É o preço pago por não ceder ao lugar de mercado que o *ethos* do capital lhe quer reservar. Ao mercado interessa uma filosofia doméstica, reduzida à heteronomia da promissora cultura de autoajuda.

04 – A despeito de minha dificuldade com a hoje onipresente cultura de eventos, que na oportuna observação de Bensaïd “concilia o gosto pelo acontecimento sem história, simples *happening* sem passado nem futuro, com o gosto pela fluidez sem crise, pela continuidade sem ruptura, pelo movimento sem objetivo”, julgo acertado o tema do evento: “Seminário de Filosofia: Formação e Transformação”. É o de que carecemos. Dissociado da formação e da transformação, de que ser o trabalho filosófico? Adorno falava da sociedade contemporânea como de uma sociedade carente de reflexão. Fora da reflexão, no seu mais legítimo estatuto socrático, só nos resta afundar na barbárie. Heidegger, numa conferência sobre o significado de pensar, lembrava que hoje aquilo que mais desafia o pensamento, em tempos de desafio do pensamento, é que ainda não começamos a pensar. Marx, a quem tanto incomodava o exercício da interpretação dissociado da transformação, concebia o tempo como espaço da formação humana. Não há futuro para a filosofia se dela não cuidamos no presente. Em meus tempos de graduando em Filosofia, na efervescência da década de 1980, recupero a lição que aprendi da Irmã Helena Walcott em sua luta pelo direito à moradia ao afirmar que só podemos garantir o espaço que ocupamos. Sócrates é de todos conhecido pela saudável e inoportuna mania de sempre converter em espaço de reflexão cada espaço que ocupava. Pelo exposto, e pelo muito que a rica tradição filosófica nos tem a ensinar, sou de parecer favorável ao Seminário proposto; que nele possamos exercitar a incontornável pluralidade da atividade filosófica e comemorar reflexivamente os 50 anos de nosso velho e irredento curso de Filosofia.

S.M.J., é o parecer,

José Alcimar de Oliveira,

em Manaus, AM, 12 de maio de 2011.