

**REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA FILOSOFIA NO NÍVEL MÉDIO**

---

**Lucrécio Araújo de Sá Júnior**

Doutor pela Universidade Federal da Paraíba com período de estágio na Universidade de Lisboa. Professor/pesquisador do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

---

**RESUMO:**

No ano de 2008 foi sancionada a Lei nº 11.684/2008, que altera a Lei Nº 9394/1996, e inclui a Filosofia e também a Sociologia como disciplinas obrigatórias no Ensino Médio. Nesse contexto, a pergunta “como ensinar filosofia?” tem se multiplicado. Um caso interessante resulta na ênfase que muitas dessas respostas concebem à palavra “crítica”. Constatamos que, em diversas tradições, o ensino da filosofia está ligado à formação de uma consciência ou capacidade crítica. Contudo, essa atitude crítica é entendida de diversas formas em função do marco teórico de referência. Nesse trabalho a abordagem está centrada em problematizar uma linha comum que diferentes percursos filosóficos têm compartilhado no momento de pensar os sentidos educativos da filosofia no ensino médio. Assim, aqui estão anotadas reflexões sobre o sentido de uma compreensão de ensino de filosofia não tanto com ensino de “algo”, mas como “ensinar a filosofar”, isto é, como construção de um olhar problematizador.

**PALAVRAS-CHAVE:** Filosofia; Ensino Médio; Metodologia; Didática.

**REFLECTIONS ON THE PHILOSOPHY IN AVERAGE EDUCATION**

**ABSTRACT:**

In the year of 2008 nº 11,684/2008 was approved the law, that it modifies the law nº 9394/1996, and also includes the philosophy and sociology as you discipline obligator in average education. In this context, the question “as to teach philosophy” if it has multiplied. An interesting case results in the emphasis that many of these answers conceive to “the critical” word. We evidence that, in diverse traditions, the education of the philosophy is on to the formation of a conscience or critical capacity. However, this critical attitude is understood of diverse forms in function of the theoretical landmark of reference. In this work the boarding is centered in question a common line that different philosophical passages have shared at the moment to think the educative directions of the philosophy. Thus, reflections on the direction of an understanding of education of philosophy not in such a way with education of “something” are written down here, but as “to teach to filosofar”, that is, as construction of one to problematical look at.

**KEY WORDS:** Philosophy; Average education; Methodology; Didactics.

## INTRODUÇÃO

Muitas dúvidas permeiam o imaginário dos educadores com relação ao ensino de Filosofia no Ensino Médio. Esse não é um problema recente. A Filosofia é atestada por Fédon, indica o texto de Platão, como que um afeto desconcertante (*antropos pathos*) e como que uma mistura insólita (*anethes krasis*) de prazer e dor (*hedone, lype*). O prazer superior a todos os outros (*panton ediston*) representa para Fédon a possibilidade de lembrar-se de Sócrates transmitindo saber a seus discípulos (*Fédon*, 58d), ou seja, o prazer supremo que suscita nele alguma coisa semelhante ao que designamos por ensino da filosofia.

No ano de 2008 foi sancionada a Lei nº 11.684/2008, que altera a Lei Nº 9394/1996, e inclui a Filosofia e também a Sociologia como disciplinas obrigatórias no Ensino Médio. A lei estabelece que tais disciplinas devam fazer parte do currículo escolar nas três séries do Ensino Médio. Nesse âmbito surgem os mais variados questionamentos tais como: quais conteúdos filosóficos devem ser priorizados? Qual a metodologia mais adequada para o ensino da Filosofia? Como implementar uma “cultura de reflexão filosófica” dentro das escolas?

Silvio Gallo (2003, p. 30) alerta que se vive em uma sociedade de controle, e o ensino de filosofia pode ser usado também como um instrumento de controle. Afinal, qual o interesse do estado para fazer cidadãos pensantes, críticos, reflexivos? Para Nietzsche a vontade ideológica do estado se verte ao fato de que ele só consegue pensar a verdade em termos de utilidade: “O estado jamais cuidou da verdade, exceto daquela que lhe é útil” (NIETZSCHE, 1990, p. 91). Segundo Almeida (2003) algumas das razões para conceder atualmente espaço à filosofia estão pautadas no seguinte raciocínio: se ela servir para garantir um pouco de erudição – leia-se, hoje, um pouco de rudimentos de saber global para a formação profissional – justifica-se sua permanência no quadro das disciplinas fundamentais.

Assim é que o próprio *Mercado* exige que seu profissional saiba “pensar mais”, quer dizer uma “visão mais ampla” do Mercado e seja capaz de fazer análises “mais globais”. O *Mercado* é “tolerante”: ele acolhe tudo que contribui para sua expansão. Nesse sentido, um pouco de formação *filosófica humanista* não machucaria ninguém e ensinaria a gerenciar as relações pessoais de Mercado. (ALMEIDA, 2003, p 162)

Desse ponto de vista, cabe à criatividade dos professores de filosofia acentuar o momento eminentemente político do conhecimento. No lugar de se enfatizar a formação para o Mercado, a filosofia ensinaria o corpo discente a ver a escola como parte da pólis – isto é, vê-la como consequência de uma decisão política.

Na escola como espaço de reflexão deve-se fomentar críticas sobre a sociedade da tecnologia, sobre o pragmatismo econômico que impera a crescente perda de sentido, sobre as formas de domínio social e manutenção do poder. Uma das orientações para o ensino da filosofia no nível médio é a busca por contribuir à formação do cidadão.

Garantida essa atuação, o corpo discente compreenderia mais facilmente a deteriorização do conceito “cidadania”, traído na tradução do termo grego *polis*.

Atualmente o tema da cidadania foi convertido em panfletagem, fortemente favorecida pelo *Mercado*. Isso ocorre, segundo Almeida (2003), por que na praça do Mercado todos os clientes – não os donos, obviamente muito ocupados para se dedicar a assuntos éticos e políticos – devem ser bem comportados, aprender bons costumes, respeitar as tradições e se, possível, deixar exemplo para as próximas gerações. E, caso adentrem à universidade – sintonizada com seu tempo -, devem cursar disciplinas como Ética e Cidadania.

A curiosidade desse estudo leva-nos a refletir sobre o “lugar” da filosofia no Ensino Médio. Na perspectiva de entender quais são as perspectivas, no contexto da atualidade brasileira, para se despertarem e se formarem verdadeiras “mentes filosóficas.” No tentame de uma resposta satisfatória ao ensino formativo de uma atitude crítica propomos duas reflexões: a primeira reflexão sobre os percursos históricos da filosofia no ensino médio do Brasil; e, a segunda sobre qual metodologia mais satisfaz à filosofia neste nível de ensino.

## O ENSINO DA FILOSOFIA NO BRASIL

Para iniciarmos nossas reflexões cabe fazer um apanhado sobre a história do ensino de Filosofia no nível Médio no Brasil. A Filosofia faz parte dos currículos escolares no Brasil desde a criação da primeira escola de ensino médio da Companhia de Jesus em Salvador, Bahia, em 1553<sup>1</sup>. Contudo, durante praticamente 3 séculos, até meados do século XIX, a filosofia tem um caráter marcadamente doutrinário, assinalada pela ideologia dos jesuítas. Predomina, então, o *Ratio Studiorum*, de conteúdo tomista, uma filosofia letrada, humanista e, sobretudo, católica. Com o advento da República e uma forte influência positivista, no final do século XIX, pela primeira vez desde sua instauração, a filosofia é retirada dos currículos, já que para o positivismo a ciência – não a filosofia – constitui a base firme para a educação. A partir desse momento, a filosofia se vê presa a uma série de movimentos político-pedagógicos que alternadamente a incluem e a excluem dos currículos: volta em 1901 como a disciplina “Lógica” no último ano do secundário, para ser de novo retirada em 1911; regressa como matéria optativa em 1915 e como obrigatória em 1925, com um caráter marcadamente enciclopedista. As reformas educacionais de 1932 e 1942 mantêm a filosofia com as disciplinas “Lógica” e “História da Filosofia”.

Com a instauração da ditadura militar, é novamente excluída oficialmente dos currículos de ensino médio através da Lei 5.692 de 1971, sendo substituída pela matéria “Educação moral e cívica”, visando garantir a transmissão da Doutrina da Segurança Nacional e atenuar o impacto “contrarrevolucionário”, “crítico” e “comunista” do ensino da filosofia.

A partir de 1979, com a progressiva redemocratização do país, vários estados passaram a adotar, nas décadas de 1980 e 1990, a filosofia como disciplina no ensino médio da rede pública, através de leis estaduais ou recomendações das secretarias estaduais de

---

<sup>1</sup> Para o seguinte resumo, cf. CARTOLANO, Maria T. P. *Filosofia no Ensino de 2º Grau*. São Paulo: Cortez – Autores associados, 1985.

educação. A inclusão da disciplina nos estados correspondeu à mobilização de diversos setores da sociedade, motivada, fundamentalmente, pela percepção da importância de um trabalho sistemático com a filosofia na formação dos jovens, a partir dos mais diversos argumentos e pontos de vista. Com a nova legislação de finais dos anos 1990, alguns estados passaram a adotar o PCNem como orientação para o ensino nas escolas. Em alguns casos, há indícios de uma defesa da transversalidade; noutros, pode-se identificar, ao contrário, o início de um processo em direção à adoção da filosofia como disciplina.

Em 1996 a LDB no art. 36 determina que, ao final do ensino médio, todo estudante deverá dominar os conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania. Este foi um avanço significativo para a presença da filosofia nesse nível de ensino, uma vez que, em 1961 (Lei 4024), a filosofia deixa de ser obrigatória e, a partir de 1971 (Lei 5692), época do regime militar, ela praticamente desaparece das escolas.

Com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CEB/CNE nº3/98), aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 1998, e os PCNem de 1999, os responsáveis oficiais pela política educacional do período —Ministro, membros da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec) e pareceristas do Conselho Nacional de Educação (CEN)— procuraram caracterizar os conhecimentos filosóficos a serem trabalhados nas escolas como temas transversais. Embora os documentos não excluam o ensino disciplinar nas escolas, a presença transversal nos currículos garantiria, em tese, o cumprimento da LDB, quanto à necessidade de domínio de conhecimentos de filosofia, sem a necessidade de uma disciplina específica.

Dentre os argumentos mais utilizados para defender o ensino transversal da filosofia, em oposição a um ensino disciplinar, três eram recorrentes. O primeiro dizia respeito à precariedade da formação de professores de filosofia para o ensino médio em âmbito nacional. Embora ainda hoje existam cursos de licenciatura em filosofia na grande maioria dos estados, ainda há, de fato, muito o que aprimorar na busca de uma formação qualificada dos professores, mesmo nos estados com melhores índices econômicos e educacionais. A respeito dos argumentos permanecia na época, a controvérsia em torno da pertinência da adoção do ensino disciplinar. Quem a defendia considerava que a medida podia ser indutora de processos de melhoria da formação docente; quem a criticava, enfatizava a suposta irresponsabilidade que significaria, de imediato, colocar em sala de aula um grande número de professores aparentemente despreparados para a função. Outro argumento, fortemente vinculado ao primeiro, dizia respeito aos problemas que a obrigatoriedade da disciplina em nível nacional poderia trazer aos estados e seus sistemas de ensino, em especial em termos de investimentos. Por fim, havia os que se posicionam contrariamente à inserção da disciplina por criticarem o modelo disciplinar de escola. Estes defendiam que a inserção de mais uma disciplina escolar seria uma medida infeliz, particularmente no caso da filosofia. Desde esse ponto de vista, se a filosofia deveria ser um exercício de pensamento crítico, ou lúdico, ou que visasse à autonomia, etc., transformá-la em "matéria escolar" seria sujeitá-la aos rituais e tratamentos pedagógicos que os estudantes costumavam identificar, precisamente, como o oposto da crítica, do prazer, da autonomia, etc.

Em meio a todo esse movimento, por cerca de 3 anos tramitou na Câmara e no Senado Federal um Projeto de Lei Complementar que substituíria o citado artigo 36 da LDB,

instituindo a obrigatoriedade das disciplinas Filosofia e Sociologia nos currículos do ensino médio. Após aprovação nestas duas instâncias do Poder Legislativo Federal, o projeto foi vetado em outubro de 2001 pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso. Os argumentos que sustentaram o veto foram basicamente dois, já mencionados: a) a inclusão das disciplinas de filosofia e sociologia implicaria em incremento orçamentário impossível de ser arcado pelos Estados e Municípios; b) não haveria suficientes professores formados para fazer frente às novas exigências da obrigatoriedade da disciplina.

Muitos autores consideram essas duas razões são falaciosas: a) a inclusão das novas disciplinas não implicaria necessariamente em aumento orçamentário, uma vez que o que estava em jogo era um remanejamento da carga horária curricular e não seu aumento; b) no Brasil já existia um número significativo de pessoas já formadas e a presença disciplinar da filosofia na grade curricular tenderia a aumentar o interesse das pessoas e das instituições por uma formação adequada<sup>2</sup>. Além disso, um dos argumentos mais importantes do movimento em favor da inserção da filosofia como disciplina no currículo foi a suposição de que somente o ensino disciplinar garantiria uma introdução verdadeiramente consistente e sistemática dos jovens no âmbito da reflexão filosófica; ainda mais levando-se em conta as próprias objeções daqueles que defendem um ensino transversal, a saber: a precariedade da formação dos professores e as limitações financeiras dos estados.

Baseados nestes argumentos, os que defendiam a presença disciplinar da filosofia continuaram batalhando. Em 24 de junho de 2003 teve lugar uma audiência pública sobre a volta da filosofia e da sociologia no currículo do ensino médio, realizada pela comissão de educação, cultura e desporto da Câmara dos Deputados, com a presença do Sr. Antônio Ibañez Ruiz (Secretário de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação, Semtec); o Sr. Antônio Prado (Presidente da Federação Nacional dos Sociólogos); e o Sr. Igor Bruno de Freitas Pereira (Presidente da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas, UBES). Tramitando no Congresso Nacional um Projeto de Lei com as mesmas características do anteriormente vetado, com apoio do atual Ministério de Educação, os argumentos apresentados na justificativa do citado projeto de lei que faziam referência à *Declaração de Paris pela Filosofia*<sup>3</sup>:

A inclusão da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio é uma medida necessária para a consolidação dos objetivos e finalidades da educação básica. Tal medida fundamenta-se no entendimento de que a Filosofia e a Sociologia possuem estatutos próprios e, enquanto disciplinas, são análogas a qualquer outra, com saberes, corpo teórico, lógicas internas, técnicas e terminologias específicos. Delas, os alunos têm muito que aprender e assimilar. A defesa da inclusão da Filosofia e da Sociologia no currículo não é recente. E, da mesma forma que se evidencia o escândalo teórico e político da sua retirada do núcleo comum do currículo (recorde-se a Lei 5.692, de agosto de 1971, que tenta, de

---

<sup>2</sup> Ver o relatório *Erro! Apenas o documento principal.A situação do ensino de filosofia no Brasil. Relatório elaborado para UNESCO.* Disponível em <http://www.nesef.ufpr.br/arquivos.php?galeria=artigos>. Acessado: 23 de maio de 2010.

<sup>3</sup> Extraído de: UNESCO. *Philosophie et Démocratie dans le Monde - Une enquête de l'UNESCO.* Librairie Générale Française, 1995.

forma ilegítima, substituir a Filosofia e a Sociologia introduzindo, respectivamente, as disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil) também se percebe a correlação de seu ensino com o avanço do processo democrático, tornando-se imperativo restaurar um pensamento crítico em educação. Compreende-se que seja assim, pois não há propriamente ofício filosófico (nem sociológico, *mutatis mutandis*) sem sujeitos democráticos e não há como atuar no campo político e cultural, consolidar a democracia, quando se perde o direito de pensar, a capacidade de discernimento, o uso autônomo da razão. Quem pensa opõe resistência.” Mais à frente: “A presença da Filosofia e da Sociologia no currículo poderá contribuir para a ressignificação da experiência do aluno, tanto de seu posicionamento e intervenção no meio social, enquanto futuro construtor do processo histórico, como de leitura e constituição de um olhar mais consistente sobre a realidade. Esses planos se entrelaçam e voltam-se ao sujeito da aprendizagem, podendo ampliar sua visão de mundo, enriquecer sua existência, renovar seus projetos, tecer sua sociabilidade, fazer sentir sua liberdade.

Mas apenas em 2008 é sancionada a Lei nº 11.684/2008, que altera a Lei Nº 9394/1996, e inclui a Filosofia como disciplina obrigatória do ensino médio nas três séries do Ensino Médio.

É com essa reconstrução histórica que podemos recorrer à pergunta sobre qual o papel da filosofia no Ensino Médio na atual conjuntura. Se nos colocamos, hoje, a esta questão no Brasil é porque não vivemos tempos comuns; precisamos lembrar-nos de que pertencemos a um Estado, e que fomos alijados paulatinamente por décadas de qualquer exercício de pensar reflexivo. “Para que filosofia no Ensino Médio?” e “Para que ensinar filosofia?” não são a mesma pergunta, mas se tornam tão próximas, até um ponto que quase se confundem.

“Para que filosofia?” é uma dessas perguntas com história abundante e futuro assegurado. É, além disso, uma pergunta que muitos filósofos, e só eles, gostam de fazer. No fundo, parece tratar-se não só de uma questão de gosto, mas de inevitável busca de legitimação teórica de uma disciplina que, só por seu nome, não goza como outras desse privilégio. Tem-se que justificar *os para que* da filosofia, porque sua utilidade e seu sentido não costumam estar outorgados previamente. (KOHAN, 2003, p. 33)

Ensinar filosofia é antes de mais nada ensinar uma atitude em face da realidade, diante das coisas, e o professor de filosofia no Ensino Médio tem que ser, a todo momento, conseqüente com esta maneira de orientar o pensamento. No contexto da educação brasileira o compromisso fundamental do conhecimento é com a construção da cidadania, entendida esta como uma forma adequada de existência no âmbito da *polis*, adequada porque realizando uma necessária qualidade de vida, que o próprio conhecimento, ferramenta privilegiada da espécie, lhe permite configurar historicamente. Sobre isso Sílvio Gallo diz,

Parece-me que não é qualquer ação pedagógica que contribui para a construção da cidadania [...] Uma educação voltada para a legitimação do *status quo*, para a subjetivação, isto é, para a constituição de indivíduos incapazes de pensar e decidir por si mesmos, mas presos às malhas de uma teia social que dita o que deve ser desejado, pensado, consumido etc. leva à formação de autômatos sociais, de “cidadãos passivos” que não exercitam essa condição humana básica que é a de, tomando parte de uma comunidade, ser o construtor da própria comunidade. Por outro lado, uma educação voltada para a singularização, para a constituição de indivíduos livres, isto é, criativos e autônomos, é a que pode contribuir para a construção de “cidadãos ativos”, que de fato tomem em suas mãos os destinos de suas vidas e de sua comunidade. (SÍLVIO GALLO, 2003, p. 79)

Nesta proposta de uma “educação de si mesmo”, que seguindo a perspectiva nietzschiana é essencialmente subversiva, na medida em que pretende ser uma educação “contra seu tempo”, o ensino da filosofia desempenha papel central. Mas não o ensino sistematizado de filosofia, e sim um ensino da filosofia como exercício, como experiência filosófica. O filosofar no Brasil contemporâneo não pode deixar de considerar que é também tarefa sua decodificar a sua atualidade histórica, realidade política. Investigação para explicação de seu sentido na contingencialidade do produzir histórico. Uma educação dessa natureza é essencialmente libertária e não pode de forma alguma estar reduzida ao discurso. Num processo pedagógico desse nível, a prática da ação cotidiana é essencialmente formativa. Como a liberdade, cidadania se aprende conquistando e construindo coletivamente, no cotidiano das ações pedagógicas.

Uma cidadania ativa é aquela em que o indivíduo participa de fato da vida política, seja nos níveis mais restritos de sua ação, como as instituições nas quais toma parte por trabalho e lazer, seja nos níveis mais abrangentes da sociedade. Para que essa cidadania seja construída e conquistada coletivamente, o processo educativo é fundamental. Com a filosofia é possível uma educação para a singularidade, que afirme e produza a liberdade, a criatividade e a solidariedade. Para essa educação de fato a filosofia pode e deve contribuir. Mas uma filosofia da imanência, atenta à vida, às suas particularidades e multiplicidade.

Essa ligação é percebida, por exemplo, no modo em que Platão tematiza essa questão em seus *Diálogos*. Em *A República*, afirma que a filosofia é um alvo de estudos que tem como conteúdo um Bem transcendente, que os governantes devem conhecer para instaurar, com legitimidade, uma *pólis* justa (*A República*, V-VII). Ali, os conhecimentos objetivos da filosofia têm caráter duplamente educacional, enquanto ensinam a quem os aprende e enquanto este ensinará aos outros cidadãos no exercício da função de governo. Deste modo, os sentidos políticos e pedagógicos da filosofia se sobrepõem. Através de sua história, a filosofia tem estado sempre ligada ao ensino de si mesma, além de ser ela mesma uma Paidéia no exercício da crítica (Derrida, 1990: 158, 166).

## **PARA O PROCESSO FORMATIVO QUE METODOLOGIA MAIS SATISFAZ AO ENSINO DE FILOSOFIA?**

Referindo-se à idéia de que o ensino de filosofia está a serviço da formação ou fabricação de certo ideal de pessoa, Antonio Joaquim Severino (2003) procura uma dupla dimensão para o pensar filosófico; o autor propõe a definição do filósofo como educador da cidade.

Todo filósofo é um educador da cidade. Não sem razão, impõem-se insistir em que o compromisso fundamental do conhecimento é com a construção da cidadania, entendida esta como uma forma adequada de existência no âmbito da polis, adequada porque realizando uma necessária qualidade de vida, que o próprio conhecimento, ferramenta privilegiada da espécie, lhe permite configurar historicamente. (SEVERINO, 2003, p. 50)

Isso implica que o pensar filosófico, em sua substantividade, desdobra-se numa dupla dimensão: uma política e uma dimensão pedagógica; ou seja, a busca do sentido não é única e exclusivamente um problema do sujeito individual, não é só epistêmica, é ética. Esta sempre ligada à esfera do sujeito coletivo, histórico e social.

A filosofia se mostra, ao longo de sua história, como um empreendimento essencialmente educativo. A imagem mais nítida de Sócrates é a do filósofo-educador, que dialoga com o homem da rua, ajudando-o a partir das idéias e conceitos. O filósofo de Platão é o homem que sai da caverna de sombras da opinião para chegar à luz da razão; mas é também o homem que volta para convencer seus companheiros da verdadeira realidade, para guiá-los pelo longo e doloroso caminho. Em outras palavras, o modelo platônico de filósofo também é o de um filósofo-educador.

Seguindo Sílvio Gallo (2000), Walter Omar Kohan (2000) e Alejandro A. Cerletti (2003), ênfase que um professor de filosofia é aquele que, acima de tudo, consegue, construir um espaço de problematização compartilhado com seus alunos. Ou seja, é alguém que vai muito além de ser capaz de mostrar ou apresentar questões filosóficas, ou alguns temas da história da filosofia. Deverá ser, então, um dos objetivos de todo professor procurar formar pessoas criativas e críticas, que sejam capazes não só de analisar a correção de um raciocínio ou a consciência de uma argumentação, mas também suspeitar dos saberes e práticas que se apresentam como óbvios ou naturais, procurando sobretudo reconhecer as condições que fazem com que se apresentem de tal maneira.

Constatamos que, em diversas tradições, o ensino da filosofia está ligado à formação de uma consciência ou capacidade crítica. Contudo, essa atitude crítica é entendida de diversas formas em função do marco teórico de referência. Por exemplo, na tradição analítica, ela está associada, frequentemente, ao desenvolvimento de certas habilidades de pensamento (SALMÉRON, 1992, p 120-2); no pragmatismo, está ligada a um julgar com critério, a um apreciar com cuidado (DEWEY, 1925; LIPMAN, 1998); entre os primeiros membros da Escola de Frankfurt, a consciência crítica é entendida como oposição à naturalização das idéias, saberes e valores dominantes (HORKHEIMER, 1990, p. 289); no marxismo de nossos dias, está usualmente ligada à transformação do mundo (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1997, p. 416); entre alguns pós-estruturalistas, é entendida como um por em questões as evidências; um trazer à luz o pensamento que se

oculta em todas as instituições, um “tornar difíceis os gestos demais fáceis” (FOUCAULT, 1981).

O que importa, entretanto, é problematizar uma linha comum que os diferentes percursos filosóficos têm compartilhado no momento de pensar os sentidos educativos da filosofia. Se não é ao serviço da formação, como podemos pensar seus sentidos? Ensinar filosofia “para quê” se não é para formar cidadãos para um mundo melhor? A idéia de educação como formação, é uma proposta pedagógica para dar uma forma a outro. Então qual a forma? No caso de Platão, em última instância é a forma das formas, são as idéias, os a priori, os modelos, os paradigmas, os em si transcendentais que indicarão a direção da formação. Em A República não só a educação, mas também a filosofia está a serviço da formação e da política. Duplamente. Por um lado, a filosofia forma a quem entra em contato com ela, a quem nela transita. Por outro, estes transeuntes da filosofia que detêm seu conhecimento, aqueles que conhecem as realidades em si mesmas, governarão a polis em função de seus conhecimentos filosóficos.

Já que estamos falando da filosofia no Ensino Médio isso significa que esse processo educativo deve fazer de todos filósofos? De acordo com Gallo (2003) sim e não. Sim, se entendermos por filosofia uma atitude de pensamento próprio frente ao cotidiano e à vida. Nesse caso, a filosofia é necessária para a própria condição humana de produção da vida. Não, se entendermos por filosofia uma atitude específica de conceituação, que se tornaria especialidade de alguns que a ela se dedicam profissionalmente.

Assim, da mesma forma que estamos de acordo – espero! – que na formação de nossos jovens é importante a matemática, mas nem por isso todos vão se tornar matemáticos, nessa formação é também importante a filosofia, embora nem todos venham a tornar-se filósofos, no sentido estrito do termo. (GALLO, 2003, p. 85)

Ratificando a citação acima, a professora Maria Lúcia de Arruda Aranha (2000) diz que a atenção do professor de filosofia deve orientar-se para todos os estudantes, para aqueles que serão comerciantes, profissionais liberais, políticos, artistas, executivos, etc.; pessoas que, além de suas profissões, pertencem a uma família, a uma comunidade, seres humanos situados num tempo e espaço, capazes de refletir a respeito das suas circunstâncias, projetos, escolhas e modos de atuação.

Sobre o ensino de filosofia, lemos em Kant (1983) que só é possível aprender a filosofar, ou seja, exercitar o talento da razão, fazendo-a seguir seus princípios universais em certas tentativas filosóficas já existentes, mas sempre reservando à razão o direito de investigar aqueles princípios até mesmo em suas fontes, confirmando-os ou rejeitando-os. Desta interpretação de que Kant se contrapõe geralmente o exemplo de Hegel ao afirmar que quando se conhece o conteúdo da filosofia não apenas se está aprendendo a filosofar mas que já se está filosofando propriamente. Daí que para ele não é possível ensinar filosofia sem ensinar a filosofar, assim como não é possível ensinar a filosofar sem ensinar filosofia.

Gallo & Kohan posicionam-se de forma dialética a este problema: *o filosofar é uma disciplina no pensamento que ao ser operada vai produzindo filosofia e a filosofia é a*

*própria matéria que gera o filosofar* (Gallo & Kohan, 2000, p. 184). Neste sentido não há trabalho filosófico sem conteúdos específicos da Filosofia e sem uma metodologia que seja filosófica.

Nesse âmbito, o professor de filosofia no Ensino Médio deve ter em mente, para organização do seu Plano de Curso, que os estudantes não devem apreender simplesmente conteúdos, mas habilidades de raciocínio para filosofar. Para desenvolver uma atitude filosófica nos alunos, Guillermo A. Obiols (2003) diz que o ensino filosófico no grau médio deve ter duas faces: a informativa e a formativa. Isto é, a filosofia e o filosofar, e em termos de conteúdos: conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais; a compreensão crítica de certos conteúdos filosóficos significativos, o desenvolvimento de habilidades compreendidas sob o nome de pensamento crítico e o desenvolvimento de atitudes de tolerância e discussão racional das idéias filosóficas.

Considerando o professor como um filósofo, como um pensador capaz de escolher, decidir ou inventar sua proposta didática, é preciso que este possa desenvolver uma metodologia tendo claro os objetivos filosóficos visados. Mas, como trabalhar de maneira contextualizada os conteúdos da filosofia no Ensino Médio? E como permitir que os alunos desenvolvam o gosto por temáticas filosóficas? Esmiuçando ainda mais, estas questões temos: Como realizar o “convite à Filosofia”? E, como oferecer subsídios para que os alunos avancem no gosto por temáticas filosóficas e adquiram o hábito de filosofar? Elenquemos algumas respostas,

- (i) **Reconhecendo o próprio papel enquanto professor desta disciplina:** na opinião de Cerletti (2004) esta é a primeira questão que um professor de filosofia deve responder – ou ao mesmo colocar com rigor – é o que significa para ele ensiná-la (isto é uma pergunta filosófica).
- (ii) **Planejando contextos, conteúdos e esquemas didáticos:** para Lorieri (2002) realizar o debate acerca de métodos de ensino contextualizados é permitir o “convite” para pensar filosoficamente. Nesse marco, os textos filosóficos serão uma ferramenta central para filosofar, mas não um fim em si mesmo, no entendimento de Cerletti (2004) compreender um texto é um possível primeiro passo, não o último. De acordo com Sacristán, bons professores devem sempre *estar construindo* esquemas didáticos, seqüências de ensino ou estratégias pedagógicas.
- (iii) **Orientando os conteúdos para que eles sejam assimilados:** segundo Solé (1999, p. 31), *quando* aos alunos são requeridas questões que se referem diretamente a sua percepção de mundo e vivência cotidiana, é possível observar que estes se sentem mais ‘soltos’ para se expressar. Nas palavras de Palácios (2004) e Miras (1999) quanto mais se relacionarem com o âmbito de experiência habitual de cada pessoa, mais fácil será a assimilação dos conteúdos. Dessa maneira, é fundamental desenvolver na sala de aula um método progressivo. A partir do conhecimento prévio, é possível segundo Ries (1999) fazer os educandos avançarem no seu desenvolvimento, a função do professor é, assim, progressivamente aumentar esse processo.

- (iv) **Ministrando conteúdos significativos para a experiência de vida:** orientada por estas questões a pesquisa para planejar os *conteúdos* e orientar os *contextos* terá como foco que os alunos possam criticar o seu comportamento político, a fim de torná-lo autônomo, consciente e responsável. É uma investigação sobre o sentido do presente, com tudo que isto tem de arriscado. Torna-se necessário para o filósofo estar atento às manifestações do real histórico do momento, daí a decorrente exigência do diálogo com todas as demais expressões do conhecimento, pois, afinal, a filosofia, não dará conta, sozinha, de toda essa hermenêutica do real, da vida e da história.

Para que isso seja possível, é importante o conhecimento dos conceitos filosóficos e a capacidade de usá-los reconstruindo suas relações e aplicando-os na elaboração da argumentação, mesmo em se tratando de problemas da atualidade e da experiência pessoal dos alunos. A filosofia pode fornecer ao estudante as ferramentas para compreender a unidade do saber nas diferentes épocas históricas, e o terreno sobre o qual se sustentam atualmente.

Se pensarmos, então, a didática da filosofia em sentido mais amplo, como um ensino filosófico da filosofia, talvez possamos superar a polaridade Kant *versus* Hegel do método reconhecendo dois caminhos: por um lado, a filosofia pensará as condições de sua própria didática e, por outro, a didática especial poderá gerar estratégias específicas inéditas para ensinar filosofia. Segundo Mauricio Langón (2003) uma *didática do filosofar* não deve ser pensada como um modo da didática, mas como um modo *específico de filosofar*.

Trata-se de filosofar educando, de filosofar fazendo filosofia, de fazer filosofia ajudando a filosofar, de filosofar em grupo. Trata-se de educar filosofantes filosofando com crianças, jovens, adultos, anciãos, filósofos “profissionais”, estudantes de “filosofia”, “não-filósofos”. (LANGÓN, 2003, p. 92).

Uma boa metodologia para o ensino de Filosofia é a *Heurística*, ou seja, a investigação. Investigar é procurar saber, é buscar respostas, é estar em caminho na direção de um saber que não se sabe ainda, mas que se pretende alcançar. Investigar é pesquisar. Todo professor de filosofia deve desenvolver um método de ensino pautado no “pensar por si próprio”, ou seja: o desenvolvimento do pensamento autônomo com as características da reflexividade, da criticidade, da radicalidade, da criatividade à luz da contextualização.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educar para a reflexão e o debate é, portanto, aspirar à construção da sociedade pluralista, baseada na formação da identidade autônoma e crítica. A filosofia, portanto, é uma atitude de busca do saber, do conhecimento. Mas o saber a que a filosofia almeja não é aquele típico do senso comum, baseado na opinião, no ouvir dizer, no “eu acho que...”, adquirindo espontaneamente na convivência entre as pessoas de um mesmo ambiente sociocultural e que os gregos denominaram *doxa*. O saber que a filosofia busca é episteme: um saber bem fundamentado, amparado em argumentações racionais conscientes e que pode ser considerado verdadeiro, independentemente de opiniões particulares. A esse respeito vale lembrar a distinção feita por Platão entre

“conhecimento” e “opinião” e entre o *Philósopho* (amante do conhecimento, da verdade) e o *philodoxo* (amante da opinião), no livro V de A república (1987: 265 [479e-480a]).

Nessa perspectiva o “para quê” da filosofia deve envolver a dimensão do sentido, que implica uma resposta positiva à pergunta para que serve a filosofia, sem que isso signifique atribuir-lhe uma utilidade prática determinada. A filosofia contribui para se manter aberta e sempre presente a pergunta pelo sentido de como vivemos e do que fazemos (LARROSA, 1994, p 80). Nesse aspecto, a filosofia é ela mesma transformadora, seu exercício impede o continuar pensando da forma em que se pensava. A filosofia serve ao pensamento, à sua própria lógica problematizadora, sem que isso signifique que preste uma utilidade definida externamente.

E para que o acesso dos jovens à aventura do pensamento filosófico seja possível é necessário que tenhamos bons professores de filosofia. Filósofos-educadores – para utilizar a expressão de Nietzsche – que permitam que a experiência da educação seja uma experiência formativa de si mesmo, de forma crítica e criativa. Afinal, o ensino de filosofia acaba sendo uma questão de educação da filosofia, não menos que de filosofia da educação. Tal qual as demais disciplinas, a filosofia carrega em si a possibilidade de desenvolver no homem sua estrutura cognitiva e intelectual, isto é, formar para a vivência social, cultural e política, e por consequência, para o exercício crítico e consciente da cidadania.

Nessa perspectiva pode-se pensar também na idéia kantiana de *aufklärung*. O homem deve aprender a pensar, o que significa a sua saída da menoridade. O sentido da filosofia no Ensino Médio do Brasil hoje trata, portanto, da busca pela idéia de mudança cultural de mentalidade, e também para consciência política, por uma nova forma de pensar das pessoas, pela transformação via educação.

#### REFERÊNCIAS:

1. ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia no ensino médio: relato de uma experiência.** In GALO, Silvio, KOHAN, Walter Omar (org.). Filosofia no ensino médio. 3 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
2. ALMEIDA, Danillo Di Manno de. **A filosofia, a universidade e suas possibilidades: em torno da política e do mercado.** In GALO, Silvio, CORNELLI, Gabriele, DANELON, Márcio (org.). Filosofia do Ensino de Filosofia. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
3. ASPIS, Renata Pereira Lima. **O professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 305-320, set./dez. 2004.
4. CARTOLANO, Maria T. P. **Filosofia no Ensino de 2º Grau.** São Paulo: Cortez – Autores associados, 1985.
5. CERLETTI, Alejandro A. **Ensinar filosofia: da pergunta filosófica à proposta metodológica.** In: KOAN, Walter O. (Org.). Filosofia: caminhos para seu ensino. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

6. \_\_\_\_\_, A. A. & KOHAN, Walter Omar (Org.). **A filosofia no ensino Médio: caminhos para pensar seu sentido**. Brasília: UNB, 1999.
7. DANELON, Márcio (org.). **Filosofia do Ensino de Filosofia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
8. DEWEY, John. **The Critical function of philosophy**. In: Experience and nature. Chigago: Open Court, 1925.
9. \_\_\_\_\_, J. **Democracia e educação**. 3. Ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1959.
10. FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
11. GALLO, Silvio e KOHAN, Walter O. **Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no Ensino Médio**. In: \_\_\_\_\_ (Orgs.) **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 174-196.
12. \_\_\_\_\_, CORNELLI, Gabriele, DANELON, Márcio (org.). **Filosofia do Ensino de Filosofia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
13. HEGEL, Georg W.F. **Acerca de La exposición de La filosofia em los Gimnasios. Escritos Pedagógicos**. Madri: Fondo de Cultura Económica, 1991.
14. HORKHEIMER, Max. **Teoría crítica**. Buenos Aires: Amorotu, 1990.
15. LANGÓN M. **Filosofia do ensino de filosofia**. In: GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. (Org.). **Filosofia do ensino de filosofia**. Petrópolis: Vozes, 2003.
16. \_\_\_\_\_, M. **Filosofia do ensino de filosofia**. In: GALLO, S.; CORNELLI, G.; OBIOLS G. Uma introdução ao ensino da filosofia. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2002.
17. LARROSA. Jorge. **La philosophie de l'éducation et La construction de l'identité morale de l'éducator**. IN: HANNOUN, H. & DROUIN-HANS, A. M. (Org.) Pour une philosophie de l'éducation – Actes du colloque “philosophie de l'éducation et formation des maîtres (Dijon, out./93). Bourgogne: CNDP/CRDP, 1994. P. 71-81.
18. LIPMAN, Matthew. **Philosophy goes to school**. Philadelphia: Temple University Press, 1988.
19. LORIERI, Marcos Antonio. **Filosofia: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.
20. KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção “Os Pensadores”).
21. \_\_\_\_\_, I. **Lógica**. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.
22. SACRISTÁN, J. Gimeno, GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
23. MIRAS, Mariana. **Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios**. In COLL, César et all. O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Ática, 1999.
24. NIETZSCHE, Friedirch. **Genealogia da moral**. S. Paulo: Cia. Das Letras, 1998.
25. \_\_\_\_\_, F. **Escritos sobre Educação**. São Paulo: Loyola, 2003.

26. OBIOLS, Guillermo A. O ensino de filosofia na argentina: apresentação, problemas e perspectivas. O ensino da filosofia: historicidade do conhecimento e construtividade da aprendizagem. In GALO, Silvio, CORNELLI, Gabriele, DANELON, Márcio (org.). *Filosofia do Ensino de Filosofia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
27. PALÁCIOS, Jesús. *O desenvolvimento após a adolescência*. In Desenvolvimento psicológico e Educação. Porto Alegre: artmed, 2004.
28. PLATÃO. *A República*. Lisboa: Fund. Calouste Gulbenkian, 1987.
29. \_\_\_\_\_. *Fédon*; Fedro. In: Platon. *Oevres Completes*. Paris: Gallimard, 1989.
30. RIES, Bruno. *A aprendizagem na fase adulta*. Texto disponibilizado na Webteca do site do núcleo de estudos de jovens e adultos e formação permanente. [www.nea.fe.usp.br](http://www.nea.fe.usp.br). Acesso em 20 de setembro de 2007.
31. SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. *Filosofía y circunstancias*. Barcelona: Antropos, 1997.
32. SEVERINO, Antonio Joaquim. O ensino da filosofia: historicidade do conhecimento e construtividade da aprendizagem. In GALO, Silvio, CORNELLI, Gabriele,
33. SOLÉ, Isabel. *Disponibilidade para a aprendizagem após a adolescência*. In COLL, César *et all*. O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Ática, 1999.