



Revista Diálogo Educacional

ISSN: 1518-3483

dialogo.educacional@pucpr.br

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Brasil

Carminati, Celso João

Formação e didática do ensino da Filosofia

Revista Diálogo Educacional, vol. 13, núm. 38, enero-abril, 2013, pp. 369-384

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189126039019>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto



Formação e didática do ensino da Filosofia

Training and didactic teaching of Philosophy

Celso João Carminati

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), Florianópolis, SC - Brasil, e-mail: cjcarminati@hotmail.com

Resumo

Neste texto, apresento alguns aspectos em torno das discussões sobre a formação de professores de Filosofia e os desafios do ensino dessa disciplina para alunos de nível Médio. Essas questões vêm ocupando o cenário curricular, além da agenda para professores e pesquisadores, nas últimas décadas, principalmente sobre a sua obrigatoriedade. Neste texto, retomo algumas leituras que considero importantes para essa discussão, pois me remetem a pensar as relações entre os conteúdos ensinados na disciplina, as aprendizagens e os seus desafios metodológicos. Assim, outros aspectos importantes no âmbito da transposição didática exigem que se repensem seus conteúdos, as estruturas de formação e o campo de construção de conhecimentos. Por fim, os aspectos específicos do debate filosófico entre o ensinar Filosofia ou ensinar a filosofar são forçosamente centrais na discussão que elegi para este texto.

Palavras-chave: Formação. Ensino de Filosofia. Didática. Filosofar.

Abstract

In this paper, I present some aspects about the discussions on the training of Philosophy teachers and the challenges of teaching this course for high school students. These issues have been occupying the curriculum scenario, and the agenda for teachers and researchers in recent decades, especially about its necessity. In this paper, I take some readings that I consider important for this discussion, since they refer to relations between the content taught in the discipline, learning and its methodological challenges. Thus, other important aspects in the context of didactic transposition require rethinking its contents, the training facilities and field construction of knowledge. Finally, specific aspects of the philosophical debate between teaching philosophy or teaching Philosophy are necessarily central to the discussion that I have chosen for this text.

Keywords: Training. Teaching philosophy. Didactics. Philosophize.

Introdução

Decorrente de minha formação e docência em Filosofia, tanto na Educação Básica quanto, nos últimos anos, no Ensino Superior, em pesquisas realizadas em torno do tema e em preocupações com os aspectos teórico-metodológicos do ensino dessa disciplina no Ensino Médio, procuro aqui dialogar com autores que têm, com destaque, se envolvido com as reflexões acerca dos problemas desse tema de ensino no país.

Desde a década de 1970, as ciências humanas, as liberdades públicas e o movimento pela luta de direitos sociais foram submetidos ao controle dos militares. Naquele momento, os filósofos e o pensamento crítico foram relegados ao silêncio, e a Filosofia, ao não lugar no currículo. Da luta por seu retorno às escolas, da organização e oferta da matéria aos estudantes secundaristas, o movimento por sua reintrodução passou por várias etapas, até alcançar, no presente momento, seu lugar nos currículos das escolas.

Com o arrefecimento da ditadura, a abertura política lenta e gradual e após a aprovação da anistia, supostamente ampla e irrestrita, o debate

em torno das consequências da profissionalização avançou e culminou com mudanças na Lei n. 7.044, em 1982, que alterou dispositivos referentes à profissionalização e permitiu sua presença no currículo como optativa. A presença da Filosofia no Ensino Médio foi pouco alterada, pois algumas escolas reintroduziram-na nos currículos e apenas alguns estados se dispuseram a legislar sobre o assunto. Com a redemocratização e um inevitável esvaziamento dos espaços de lutas dos professores, o movimento pelo retorno da Filosofia só conseguiu se rearticular na segunda metade dos anos 1990. Algumas iniciativas, como a do estado de Santa Catarina, tornaram-na obrigatória em 1998. Ainda assim, houve outras iniciativas sem sucesso na Câmara dos Deputados. Sua obrigatoriedade em nível nacional só se tornou lei em 2 de junho de 2008 – Lei n. 11.684/2008 –, quando foi sancionada pelo vice-presidente da República. Isso foi possível em virtude da alteração do artigo 36 da LDB n. 9.394/1996. A Lei estabelece, em seu inciso IV: “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio” (BRASIL, 1996).

Depois de 37 anos ausente dos currículos, a Filosofia volta a ser obrigatória nas escolas brasileiras de Ensino Médio. Isso, porém, não é suficiente, pois um texto de lei não lhe garante o retorno de fato aos currículos, ainda que obrigatório, pois se sabe que esse é um campo em disputa e que a presença de novas disciplinas significa a redução de carga horária de outras que já lhe ocuparam o lugar. Mesmo assim, os sistemas de ensino terão um prazo específico para se ajustar à nova realidade e introduzir a disciplina como obrigatória nos currículos de Ensino Médio.

Repensar o ensino, repensar a formação

Para discutir questões como ensino, formação e prática pedagógica do professor de Filosofia, parece importante discutir o papel do filósofo, definido como aquele sujeito que é testemunha de sua desordem interior. Chauí (1982) aponta a dificuldade enfrentada pela cidade diante dessa figura, que provoca um secreto mal-estar nos outros, por lhes

infligir a ofensa imperdoável de fazer os homens duvidarem de si mesmos. Além disso, é importante apresentar que tipo de relação professores e alunos mantêm com a Filosofia. Ou então, como pergunta a autora:

Até que ponto um professor e um aluno de filosofia testemunham sua desordem interior? Até que ponto a conservam? Em que condições o fazem, a partir do momento em que a filosofia se converte numa disciplina ou num corpus de conhecimento transmitidos e adquiridos no interior de uma instituição estatal? (CHAUÍ, 1982, p. 5).

É sob essa perspectiva que a existência de professores e alunos de Filosofia merece ser interrogada. É possível trabalhar filosoficamente numa universidade estruturada segundo o modelo organizacional da grande empresa, isto é, tendo o rendimento como fim, a burocracia como meio e as leis de mercado como condição? É possível trabalhar filosoficamente numa escola cujas preocupações estejam voltadas apenas ao fazer ou ao profissionalizar?

Muitas vezes, por estarem subordinados a uma lógica de resultados, os professores se sentem aprisionados por uma racionalidade instrumental e, infelizmente para muitos, trabalhar dessa maneira é prova de honestidade moral e seriedade intelectual, mesmo que isso lhes custe a morte da arte de ensinar, do prazer de pensar, em troca da consciência tranquila do dever cumprido. Dessa forma, parece quase impossível que eles possam ser testemunhas de sua desordem interior a fim de realizar o movimento vivo que os faça pensar.

Será que a prática pedagógica, tanto para aquele que ensina na universidade quanto para o que ensina no Ensino Médio, não está submetida às delimitações formais definidas pelo Estado ou das lógicas definidas pelo mercado? Será que, em vez de construir conhecimentos, esse professor não é reduzido à condição de transmissor ou veículo de reprodução da ideologia dominante? Esperamos que não, embora se saiba que diversos desses profissionais têm agido muito mais como agentes pacificadores da consciência dos alunos do que como críticos dos saberes e das formas alienantes de educação. Nesse caso, o professor ocupa o próprio lugar do saber e, necessariamente, representa a personificação do poder.

Isso impõe uma relação em que os alunos são forçados a disputar entre si as credenciais que os colocam na mesma condição da que ocupam seus professores, com consequências negativas, pois o professor deixa de ser o mediador e força aos alunos a condição de dialogarem com ele e não com o conhecimento. Ou seja: o professor ocupa o lugar imaginário da Filosofia. Nesse sentido, sua atividade filosófica não passa de um arremedo de levar os alunos a atingirem erudição do que a serem testemunhas de sua desordem interior.

Com o processo geral de especialização do conhecimento das ciências, a Filosofia também se transformou em uma disciplina especializada, perdendo sua dimensão de integradora dos demais saberes. O lugar dos conhecimentos está tão dominado pelas ciências especiais, que a Filosofia e as ciências humanas são fragmentadas. Sendo assim, o desafio presente é a religação dos saberes.

Mesmo que a religação não seja possível em todas as áreas, em virtude da compartimentalização dos conhecimentos, a complexidade dos problemas exige ações cada vez mais integradas. Contudo, muitos filósofos têm abandonado, aos poucos, em suas pesquisas e estudos, a dimensão de totalidade própria da Filosofia, transformando-a num conjunto de regras particulares, definindo, assim, um estatuto epistemológico que se tem adequadado aos princípios técnico-científicos. Com isso, a disciplina teve seu lugar diminuído como centralidade em relação aos demais saberes e, também, em relação à sua legitimação pedagógica.

A perda de vista da totalidade leva o professor a enfatizar mais os aspectos particulares do que o todo no processo de ensino. Privilegia-se a particularidade na condução dos objetivos do ensino, dificultando a abstração e a compreensão das relações entre os objetos em estudo, correndo o risco de fragmentar a realidade. Assim,

produz-se uma visão compartimentalizada da realidade, não há interação entre as partes, uma está desconectada da outra. Subjacente a esta maneira de ver a sociedade fragmentariamente, a esse fenômeno de castração da capacidade de pensar em termos de estruturas, está a

concepção acumulativa do conhecimento, a concepção de que aprender significa absorver informações e não proceder à análise ou relacioná-las umas com as outras (CASTANHO, 1989, p. 21).

Sem estabelecer a correlação entre as partes e o todo que a compõem, o indivíduo perde a capacidade de pensar e analisar em termos estruturais aquilo que ocorre ao seu redor. Assim, os professores que não estabelecem relações entre a Filosofia, a Arte, a Ciência e os aspectos sociais pouco criam, não estimulando a curiosidade natural do educando, e formando um sujeito que pouco se interessa pela realidade social. A dificuldade, porém, está em formar um professor preocupado com as várias dimensões da vida social, pois “o conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentidos” (MORIN, 2002, p. 36).

Desse modo, o desafio é maior e se espera que os professores sejam capazes de tomar a Filosofia como oposição à heteronomia dos demais saberes disciplinares, pois sua presença nesse grau de ensino é imprescindível na formação dos alunos, a fim de que desenvolvam um pensamento reflexivo, crítico e criativo.

Sabe-se que muitos textos e documentos oficiais se reportam à tão decantada função crítica da Filosofia, na maioria das vezes entendida em oposição a pensamento mecânico. Certamente, fazer a crítica a outras áreas do conhecimento, e também a si mesma, não é privilégio da Filosofia, mas, sem dúvida, uma das suas tarefas específicas.

Ao pensar no professor de Filosofia como formador de formadores, e sobre seu papel como formador dos alunos da escola de Ensino Médio, devem estar claros os ideais de homem, escola e sociedade que se quer construir. Isso implica a tarefa de pensar nossa condição humana e questionar nossa posição no mundo. Nesse sentido:

é impossível conceber a unidade complexa do ser humano pelo pensamento disjuntivo, que concebe nossa humanidade de maneira insular, fora do cosmos que a rodeia, da matéria física e do espírito do qual somos constituídos, bem como pelo pensamento redutor, que restringe

a unidade humana a um substrato puramente anatômico (MORIN, 2002, p. 48).

A inter-relação entre Filosofia, Ciências Humanas e Pedagogia na formação do professor representa uma alternativa para repensar os pressupostos teóricos e a própria estrutura dos currículos dos cursos de licenciatura, propiciando, àqueles que queiram se dedicar ao ensino na escola média, maiores oportunidades de estudo em disciplinas das áreas chamadas pedagógicas e humanidades.

A dinâmica, os projetos e as práticas pedagógicas daqueles que fazem a formação na Educação Básica e Superior devem primeiramente comprovar essa inter-relação. Por isso, ensinar é uma atividade humanística, tanto em Filosofia quanto em qualquer outra disciplina do currículo, e seu desafio didático é sempre transformar uma realidade complexa e contraditória em um processo significativo, mediante a construção de contextos adequados à interpretação e à compreensão das dinâmicas inerentes a essa própria tarefa.

Os filósofos estão profundamente associados ao surgimento da pedagogia, uma vez que esta é decorrente de uma reflexão sobre a *Paidéia*, fazendo com que as questões filosóficas que tentam explicar racionalmente o mundo sejam as mesmas que são tratadas com os discípulos, os cidadãos da *polis*, que precisam preparar-se para a vida política (COSTA, 1995, p. 67).

Por isso, pode-se atribuir à Filosofia o lugar de uma das mais expressivas formas da cultura humana, tanto como possibilidade de superação da formação técnica do professor quanto como superação da condição alienada dos saberes dogmáticos. Certamente, a consciência filosófica, que normalmente se exige daqueles que fazem um curso nessa área, não se elucida naturalmente, mas por meio do estudo da cultura, da compreensão da história e dos problemas filosóficos, os quais se confundem com a própria história desse saber.

Enfim, um aspecto importante que distingue um professor de Filosofia e um técnico de outra área do conhecimento não está apenas na técnica de sua produção, mas no caráter unívoco da relação entre os sentidos do

conhecimento, como símbolos produzidos, e dos seus respectivos significados. Assim, os conhecimentos disciplinares dos cursos de licenciatura devem levar em consideração os diferentes processos sociais e culturais, a fim de que os futuros formadores possam desenvolver com habilidade os conhecimentos e as dinâmicas de ensino e aprendizagem nas escolas de Ensino Médio.

Uma pergunta necessária: ensinar Filosofia ou aprender a filosofar?

Ao discutirmos a especificidade e o campo de ação do professor de Filosofia, acreditamos ser possível tomar como ponto de partida a definição do ensino como educação, pois comporta dois aspectos importantes: primeiro, a dissensão entre ensino e pesquisa e, segundo, a identidade entre ensino e Pedagogia. A caracterização da escola como lugar de repetição em detrimento da inovação se encontra, geralmente, ligada ao primeiro aspecto; no tocante ao segundo, encontra-se a caracterização do professor como filósofo-pedagogo. O professor precisa proceder como filósofo. Sua atividade deverá ser o exercício público da Filosofia. Para Horn (2000), em sala de aula, ele tem de se apresentar como filósofo, isto é, o modo e o exercício de pensamento têm de ser filosóficos.

Além disso, o aspecto importante da pesquisa se deve ao fato de ela ser a ligação entre a teoria e a prática.

Parte-se para a prática com fundamento em uma teoria que, naturalmente, inclui princípios metodológicos que contemplam uma prática. Mas um princípio básico das teorias de conhecimento nos diz que as teorias são resultado das práticas. Portanto, a prática resultante da pesquisa modificará ou aprimorará a teoria da partida. E assim modificada ou aprimorada, essa teoria criará necessidade e dará condições de mais pesquisa, com maiores detalhes e profundidade, o que influenciará a teoria e a prática (D'AMBRÓSIO, 1996, p. 43).

Além disso, sabe-se que aprender os conceitos filosóficos significa exercitar e desenvolver as habilidades do pensar. Todavia, elas não

podem ser desenvolvidas sem que se possa ao menos elaborar algumas perguntas referentes aos seus fundamentos:

- o que é, afinal, a Filosofia?
- quem é o professor de Filosofia?
- como são, de fato, as práticas filosóficas?
- e qual é, de fato, o seu estatuto epistemológico?

Essas questões podem ser um ponto de partida nesse inventário teórico. As reflexões elaboradas por Hegel quando ele foi professor de Filosofia, tanto na universidade quanto no ginásio, muito contribuíram para essa discussão. Dessa experiência, Hegel escreveu vários informes e anotações sobre o ensino dessa disciplina, opondo-se fortemente à dissociação entre pesquisa e seu ensino, entre ensinar Filosofia e aprender a filosofar:

Por lo pronto, cuando se llega a conocer una ciudad y se pasa después a un río, a otra ciudad, etc., se aprende, en todo caso, con tal motivo a viajar, y no sólo se aprende sino que se viaja realmente. Así, cuando se conoce el contenido de la filosofía, no sólo se aprende el filosofar, sino que ya se filosofa realmente. Asimismo el fin de aprender a viajar constituiría él mismo en conocer aquellas ciudades, etc.; el contenido (HEGEL, 1991, p. 139).

As reflexões de Hegel a respeito da dicotomia que comumente se estabelece entre o ensinar e o aprender são explícitas à medida que proclamam o estudo da Filosofia como autêntico fundamento de toda formação teórica e prática, como sabedoria do mundo, por se ocupar efetivamente de assuntos terrenos, finitos, tanto em relação à natureza quanto em relação ao homem.

El estudio de la filosofía es un obrar propio, es asimismo un aprendizaje - el aprendizaje de una ciencia configurada, *ya existente*. Esta constituye un tesoro que consta de un contenido adquirido, dispuesto, formado; este bien heredado existente debe ser adquirido por el individuo, es decir, debe ser aprendido (HEGEL, 1991, p. 141).

Um aspecto relevante em sua definição é que a Filosofia poderia ser ensinada e aprendida, desde cedo, como qualquer outra ciência, pois se opôs à dissociação entre aprender a filosofar e aprender Filosofia. O aluno que a aprende também aprende a filosofar, e, à medida que se esforça pessoalmente, apropria-se do conteúdo racional da realidade. Contudo, há discordâncias sobre o modo de ensino dessa disciplina, conforme se vê nos argumentos a seguir:

Como não acredito que a filosofia deva ser concebida e ensinada como uma disciplina, a mesmo título que a física ou a geografia, por exemplo, postulo uma verdadeira reformulação de seu *ensino* em nossas universidades. Encontra-se hoje pulverizado em microestudos ditos “monográficos” de textos ou de autores, sem articulação, praticamente informativo, sem visão de conjunto, despreocupado com a *formação* dos futuros *docentes e pesquisadores*. Ademais, dominado por uma visão bastante mercantil, não de vender créditos acadêmicos, pois são ofertados gratuitamente (nas universidades públicas), sofre os efeitos perniciosos do monstro administrativo que o confina nessas espécies de repartições denominadas “departamentos”, praticamente sem portas nem janelas, sem nenhum *espírito* inovador ou interdisciplinar capaz de fermentar e dinamizar suas atividades pedagógicas de ensino e metodologias de pesquisa (JAPIASSÚ, 1997, p. 75).

Nessa trajetória, vale destacar que Hegel não separou a Filosofia e o filosofar, mas diferenciou as concepções filosóficas e a sua história.

Conhecemos não apenas *o que* pensaram os filósofos e por que pensaram determinada coisa e não outra, mas também, *como* pensaram. Deste modo, entendemos o que é filosofia e aprendemos a filosofar aos poucos, à medida que entramos em contato com as diferentes perspectivas filosóficas existentes, percorrendo os textos dos filósofos, acompanhando seu raciocínio, com rigor e disciplina, ou seja, filosofando (ALVES, 2002, p. 126).

Assim, a produção filosófica deve ser um trabalho sério de reflexão, de construção coerente do discurso, de procura da unidade do diverso, de superação de contradições, enfim, em que a observação, a medida,

a experimentação, a descoberta e a justificativa não permitem explicações apenas lógicas. Em virtude do:

não ensinar filosofia e sim do aprender a filosofar, muitos programas de filosofia acabam reunindo uma diversidade de textos, cuja abordagem, não obstante a melhor dedicação do professor, só pode ser algo superficial, quase sempre aborrecido para o estudante, frustrante para o professor e questionável do ponto de vista pedagógico, quanto a seus resultados educacionais (CARMINATI, 1997, p. 160).

O desafio presente é evitar a separação entre ensinar Filosofia e aprender a filosofar, pois, ao levarmos em consideração apenas um desses aspectos, poderemos incorrer no risco, de um lado, de minimizar a importância do conteúdo e o papel do professor, e, de outro, de sobrepor métodos e técnicas de ensino como respostas aos desafios da sala de aula. Entretanto, não se trata de menosprezar um aspecto em proveito do outro. Pretende-se, tanto do aluno que estuda na universidade quanto daquele do Ensino Médio, que possam ser orientados a aprender a filosofar mediante o estudo da própria Filosofia.

Não devemos, porém, nos iludir com o adágio “não se aprende filosofia”. Isso pode nos levar a um comodismo ou a uma descaracterização da disciplina. Embora a capacidade de reflexão seja ampliada com a aplicação de procedimentos metodológicos, o que diferencia a Filosofia das outras disciplinas “é que o ato de ensiná-la se confunde com a transmissão do estilo reflexivo, e o ensino da Filosofia somente logrará algum êxito na medida em que tal estilo for efetivamente transmitido” (SILVA, 1992, p. 163). Esse percurso não pode ser ensinado formalmente, mas pode ser suficientemente ilustrado quando o professor e os alunos refazem o percurso da interrogação filosófica e identificam a maneira peculiar pela qual essa disciplina constrói suas questões e suas respostas.

É fundamental, para isso, que o professor assuma uma postura concreta na Filosofia como disciplina. Não se pode pretender uma Filosofia neutra. Não se deve prescindir da reflexão filosófica, pois seria

negar a própria especificidade do saber filosófico e as contribuições que esse saber pode dar à prática pedagógica. Nesse sentido,

se não podemos prescindir da reflexão, tampouco podemos, nas condições do atual ensino brasileiro – seja público ou privado e em qualquer de seus níveis – relegar a necessária fundamentação a um segundo plano. A Filosofia apresenta, sim, um sólido terreno sobre o qual se constrói toda e qualquer ação pedagógica, referenciada numa concepção de homem, numa concepção de conhecimento e numa concepção política. Negar a consciência desta realidade é negar a possibilidade de qualquer reflexão filosófica sobre o fenômeno educacional (GALLO, 1996, p. 110).

Outro aspecto a se acrescentar é que, num programa de ensino e nos conteúdos escolhidos, não se pode esquecer que a leitura filosófica retém o essencial da atividade filosófica. Ou então, como nos alerta Favaretto (1995, p. 80):

É preciso acentuar, entretanto, que uma leitura não é filosófica apenas porque os textos são filosóficos; podem-se ler textos filosóficos sem filosofar e ler textos artísticos, políticos, jornalísticos, etc., filosoficamente. A leitura filosófica não se esgota na simples aplicação de metodologias de leitura; ela é um exercício de escuta [...]. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem ‘façam comigo’ e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo.

É fundamental termos claro que não são a disciplina, as metodologias ou os textos de Filosofia que garantem a atitude do filosofar. Assim:

A filosofia não é apenas mais uma disciplina a ser ensinada e aprendida, mas que nela se define, se pratica e se põe em jogo a essência e a própria natureza de ensinar e aprender – ao menos na medida em que entendemos a natureza do processo educativo e a prática de ensinar e aprender, tal como a entendeu Paulo Freire, não como simples transferência de conteúdos, ou mera aquisição de habilidades específicas, sejam elas técnicas, comportamentais ou cognitivas, mas na verdade

como toda uma prática, todo um processo essencialmente emancipatório de educação, de formação de homens e mulheres efetivamente capazes de pensar, questionar e elucidar dialogicamente as condições de realização de suas vidas, de sua própria história, do próprio mundo em que existem (DANTAS, 2002, p. 61).

Esse filosofar deve colocar-se numa perspectiva que evite o dogmatismo presente na cultura em geral. Como se sabe, muitas são as possibilidades, muitos são os pontos de vista filosóficos sobre um mesmo objeto em estudo, o que tem colocado o professor diante de situações muito adversas. Isso revela o problema da Filosofia como disciplina.

Além disso, há outro aspecto importante a enfatizar, que são as perguntas sobre o quê e como se conhece por meio da Filosofia, uma vez que é próprio dela buscar e compreender a totalidade do ser social. Nessa busca, não é o *status* de filósofo que garante o procedimento rigoroso e amplo, mas sua postura e rigor na investigação e na pesquisa filosófica.

Esse aspecto nos remete ao debate sobre os recursos metodológicos para a formação dos alunos de Ensino Médio, especificamente aqueles que se propõem a realizar o *detour* na procura de objetivar sua curiosidade. Por isso, recomenda-se aos professores não propalar um sincretismo doutrinal que habita a superfície dos problemas ou das perguntas filosóficas, ou, muito pior, conduzir os alunos a confundir os problemas filosóficos com os problemas dos filósofos.

Quando professor e aluno se encontram mediados pelo debate, parece inevitável, no processo de iniciação ao filosofar das novas gerações, que se escape dessa tarefa. Dessa forma, é importante sugerir que, mediante o laboratório de Filosofia, como havíamos sugerido anteriormente, se possa de fato encontrar os elementos necessários a esse aprender a filosofar, específicos da disciplina, e que se possibilite formar com profundidade os diversos aspectos que conduzem ao exercício da atividade filosófica e de sua abertura em direção aos novos conhecimentos.

De fato, toda filosofia nasce e vive da urgência, do vigor e da necessidade, da liberdade, radicalidade e envergadura das questões que ela é

capaz de acolher, formular e desenvolver - e é neste sentido que aprender a filosofar é, antes de tudo, aprender a escutar, e, portanto a perguntar e a acolher, em toda sua radicalidade, em toda sua envergadura, o caráter problemático e essencialmente enigmático de tudo o que nos interpela sempre que nos dispomos, sempre que nos abrimos à escuta de tudo o que se põe em jogo em todas as questões que nos coloca nossa própria existência, nossa própria experiência, nossa própria consciência do mundo em que vivemos e pensamos (DANTAS, 2002, p. 65).

Considerações finais

Para além do problema do ensinar Filosofia e aprender a filosofar, acreditamos que o professor se encontre diante de exigências transversais e específicas da prática filosófica. Por isso, pensamos que o ensino dessa disciplina não seja realizado como doutrina, mas como atividade do pensamento, e que ele não seja considerado prática estranha aos diversos aspectos da vida dos alunos, mas uma prática que envolve a pessoa em sua totalidade existencial e social.

O desafio é evitar que a Filosofia se torne somente uma teoria ou um discurso sobre qualquer coisa, que não leve a contato algum com a vida e com os problemas concretos das pessoas. Além disso, a tarefa de quem a leciona nas escolas de nível médio é de transformá-la numa experiência significativa, por intermédio de metodologias e conteúdos que conduzam à reflexão e, ao final de seu exercício, a esclarecer um pouco mais sobre os distintos e contraditórios aspectos do homem, do conhecimento e da sociedade. Isso certamente poderá conduzir os alunos a uma maior consciência da própria visão de mundo, assim como das próprias relações com os outros e com a totalidade social.

Por isso, não podemos definir o professor de Filosofia como alguém que simplesmente realiza discursos e produz teorias, mas como alguém que toma consciência de si mesmo e dos outros, do seu ser e estar no mundo, de alguém que primeiro conduz sua vida filosoficamente. Nesse sentido, reafirmamos o papel do professor como alguém que é também testemunha de sua

desordem interior, de sua busca. Ou seja, de se pensar no mundo de hoje. Assim, “postulo ainda que devam ser mudados os conteúdos, a pedagogia e as finalidades desse ensino. Creio que toda a formação dos futuros docentes e pesquisadores deveria ser revista” (JAPIASSÚ, 1997, p. 77).

Retomando aqui as discussões anteriores, destacamos que, quando se fala em ensinar, sempre se pressupõe o processo de transmitir alguma coisa (*di fare un segno* – fazer um sinal – como se diz em italiano), uma vez que não podemos deixar de construir e transmitir as marcas dos conhecimentos universalmente acumulados. Contudo, o desafio está posto: não ensinar Filosofia como repasse de doutrinas filosóficas, mas criar processos e dinâmicas mediante os quais se criem novos conhecimentos, ou seja, propriamente filosofar.

Referências

- ALVES, D. **A filosofia no ensino médio**. São Paulo: Autores Associados, 2002.
- BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] União**. Brasília, DF, 1996.
- CARMINATI, C. J. **O ensino de filosofia no II grau: do seu afastamento ao movimento pela sua reintrodução** (A Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas - SEAF). 1997. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1997.
- CASTANHO, M. E. L. M. A didática no ensino da filosofia no 2º grau. **Revista Reflexão**, n. 43, 1989.
- CHAUÍ, M. Ensinar, aprender, fazer filosofia. **Revista do ICHL**, v. 2, n. 1, p. 1-10, 1982.
- COSTA, M. C. V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- D’AMBRÓSIO, U. Um embasamento filosófico para as licenciaturas. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. da. **Formação do educador**. São Paulo: Unesp, 1996.

DANTAS, R. Filosofia, educação e história. In: KOHAN, W. (Org.). **Ensino de filosofia: perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FAVARETTO, C. F. Notas sobre ensino de filosofia. In: ARANTES, P. E. et al. **A filosofia e seu ensino**. São Paulo: Vozes/Educ, 1995. p. 77-85.

GALLO, S. A filosofia e a formação do educador: os desafios da modernidade. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. da. **Formação do educador**. São Paulo: Unesp, 1996.

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

HORN, G. B. Filosofia no Ensino Médio. In: KUENZER, A. (Org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.

JAPIASSÚ, H. **Um desafio à filosofia: pensar-se nos dias de hoje**. São Paulo: Letras & Letras, 1997.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2002.

SILVA, F. L. Por que filosofia no II grau. **Revista de Estudos Avançados**, p. 157-166, 1992.

Recebido: 28/05/2011

Received: 05/28/2011

Aprovado: 31/08/2011

Approved: 08/31/2011