



Linhas Críticas

ISSN: 1516-4896

rvinhas@unb.br

Universidade de Brasília

Brasil

Mendonça, Samuel; Barboza Tortella, Jussara Cristina; Oliveira Silva, Andrea
Interesse e a superação do learnification para a prática filosófica
Linhas Críticas, vol. 19, núm. 40, septiembre-diciembre, 2013, pp. 595-608
Universidade de Brasília
Brasilia, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193529988007>

- 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

Interesse e a superação do *learnification* para a prática filosófica

Samuel Mendonça
Jussara Cristina Barboza Tortella
Andrea Oliveira Silva
Pontifícia Universidade de Campinas

Resumo

O presente texto discute o conceito de interesse e a crítica, feita por Gert Biesta, ao fenômeno “*learnification*” da educação como base para a prática filosófica no contexto do ensino de filosofia. O problema do texto está assim formulado: qual a importância do interesse e da crítica contida no conceito de *learnification*, circunscritos a partir de John Dewey e Gert Biesta, para a prática filosófica que possa consolidar o ensino de filosofia? Se a filosofia reivindica a atitude filosófica do professor, esta atitude parece reivindicar, igualmente, o interesse, a partir de uma nova visão sobre a educação que não se restrinja à aprendizagem como base fundamental para a prática filosófica.

Palavras-chave: Ensino de filosofia. Educação. Interesse. Mediação. Prática filosófica.

Interest and the overcoming of learnification for philosophical practice

The present paper discusses the concept of interest and the critique, by Gert Biesta, of the phenomenon of “learnification” of education, as the basis for the philosophical practice in the context of teaching philosophy. The problem of the text is formulated thus: what is the importance of interest and of the critique contained in the learnification concept, based on John Dewey and Gert Biesta, for a philosophical practice that can truly consolidate the teaching of philosophy? If philosophy claims a philosophical attitude in the teacher, this attitude seems to claim, as well, interest, based on a new vision of education that is not restricted to learning as the fundamental basis for philosophical practice.

Keywords: *Philosophy teaching, Education, Interest, Mediation, Philosophical practice.*

Interés y superación de la learnification para la práctica filosófica

El presente artículo discute el concepto de interés y la crítica, realizada por Gert Biesta, al fenómeno “learnification” de la educación como base para la práctica filosófica en el contexto de la enseñanza de filosofía. El problema de este artículo es: ¿Cuál es la importânciâ del interés y de la crítica existente en el concepto de learnification, circunscritos a partir de John Dewey y Gert Biesta, para la práctica filosófica que pueda consolidar la enseñanza de filosofía? Si la filosofía reivindica la actitud filosófica del profesor, esta actitud parece reivindicar, igualmente, el interés a partir de una nueva visión sobre la educación como base fundamental para la práctica filosófica.

Palabras-clave: *Enseñanza de filosofía, Educación, Interés, Mediación, Práctica filosófica.*

Introdução

A possibilidade de interlocução de questões relativas à educação, de modo geral, e ao ensino de filosofia, de modo particular, é importante na consideração de que há políticas públicas que orientam o ensino de filosofia na educação básica em diferentes países. Evidente que a vinculação do tema do interesse em relação à educação não conduz a discussão, obrigatoriamente, para o ensino de filosofia, dado que a prática filosófica pode ser considerada na perspectiva individual. Mesmo assim, o objeto do presente texto diz respeito ao ensino de filosofia na consideração de que no Brasil, desde o ano de 2008, a filosofia passou a ser conteúdo obrigatório de ensino para todas as escolas do ensino médio.

Ocorre que a ênfase à aprendizagem, compreendida aqui como *learnification*, isto é, a ideia de que a educação é atualmente vista como “ensinoaprendizagem”¹, que deixa de lado aspectos mais gerais da educação, tem demonstrado problemas com relação ao ensino de modo geral e, neste sentido, Biesta² enfatiza a importância de ultrapassar a aprendizagem. (Biesta, 2006)

Os ambientes criados em eventos de prestígio que tratam de filosofia e educação e, mais especificamente, de filosofia da educação, constituem-se de possibilidades de abertura para o aprimoramento da prática filosófica. A problematização da questão do interesse a partir do clássico John Dewey (1859-1952) e a crítica à valorização demasiada dos aspectos ligados à aprendizagem (*learnification*) sob a ótica de Gert Biesta, filósofo da educação contemporâneo, podem oferecer importantes elementos para a prática filosófica. De forma objetiva, qual o papel do filósofo quanto ao ensino de filosofia? Qual a relevância da discussão filosófica, no que diz respeito à dimensão conceitual, no contexto da determinação legal que obriga o ensino de filosofia no Brasil?

O conceito de interesse, segundo Jonas (2011), pode auxiliar a análise de processos de aprendizagem. Dewey (1978, 1997, 1997a, 2009) trabalhou de forma contínua para educar os educadores da conhecida educação progressista. Paradoxalmente, foi mal compreendido, dado que a aparente dicotomia existente entre teoria e prática não está presente nos estudos do filósofo norte-americano. Ele enfatiza, já nos primeiros capítulos da obra *Experience & Education* (1997a), a necessidade de uma teoria

1. No original se lê: “[...] teaching and learning” [Biesta, 2012, p. 37]. Biesta justifica a composição sem espaço dos dois processos – ensino e aprendizagem –, justamente para evidenciar o fenômeno que nomeia comum entre professores de consideração do “ensinoaprendizagem” como algo único.

2. Gert Biesta esteve no Brasil pela primeira vez por ocasião do VII Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias, em 2013, e proferiu a conferência de abertura deste evento. Houve o lançamento de seu primeiro livro traduzido para o português com o título *Para além da aprendizagem*. Dentre as várias questões que este autor explicita sobre o tema da educação, cabe destacar a crítica feita em relação à excessiva preocupação com a eficácia em detrimento das preocupações com as finalidades da educação. Na obra *Good Education in an Age of Measurement*, Biesta analisa o que nomeia boa educação no sentido de retomada das finalidades da educação em contraposição à ênfase à dimensão da mensuração. Agradecemos aos avaliadores *ad hoc* da *Revista Linhas Críticas* por sugerir a explicitação desta que é uma das principais questões de Gert Biesta, da mesma forma que as sugestões de aprimoramento da redação do manuscrito.

da experiência. Esta teoria significa uma nova filosofia, uma nova educação, uma dimensão que tem o indivíduo e o seu respectivo interesse no centro da investigação como base para a construção de seu conhecimento, e não a apropriação da cultura somente por meio da literatura existente. Sua discussão principal, nesta obra, diz respeito à oposição entre a educação tradicional e a educação progressista. De certo modo, sua concepção de educação será a base de discussão do ensino de filosofia neste texto, no contexto da disposição legal que insere a filosofia no ensino médio desde o ano de 2008.

Biesta (2016) critica as perspectivas educacionais que colocam o estudante no centro das atenções, incluindo, neste sentido, a perspectiva de Dewey. Então, o que justifica a aproximação pontual dos dois autores diz respeito à prática filosófica; afinal, tanto o interesse como a crítica contida no conceito de *learnification* poderão servir de contribuição para o aprimoramento do ensino de filosofia. Gert Biesta (2006, 2012, 2012a) enfatiza a necessidade de retomada do conceito de educação não como intervenção para a aprendizagem apenas, mas que a responsabilidade dos protagonistas deste campo do conhecimento signifique a hipótese de atribuir novo sentido ao indivíduo no mundo. É preciso criar oportunidades para que o interlocutor no processo educacional possa responder às demandas do conhecimento, mas, antes disto, que a experiência de vida possa ser capaz de subsidiar respostas às questões da existência. Em última instância, a educação não fica restrita à dimensão do conhecimento ou mesmo da escola. É preciso, fundamentalmente, promover o desenvolvimento da capacidade de aprimoramento de habilidades para a prática de liberdade.

O dispositivo legal que determinou a obrigatoriedade do ensino de filosofia no Brasil, isto é, a Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, tem sido discutido em diversos fóruns por profissionais de filosofia: II Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia na cidade de Recife, PE, Brasil, em 2012; *International Network of Philosophers of Education*, em Addis Ababa, Etiópia em setembro de 2012; II Congresso Latino-americano de Filosofia da Educação, com mesa específica sobre o ensino de filosofia e apresentação de diversos trabalhos livres, em março de 2013, em Montevidéu. Esses três exemplos evidenciam a demanda crescente de estudos sobre o ensino de filosofia e, neste sentido, a necessidade de aprimoramento das práticas filosóficas vinculadas a esta dimensão. Não pretendemos, com isto, circunscrever a prática filosófica apenas à sala de aula, em especial no contexto do ensino médio. Por prática filosófica entendemos a vivência de cada protagonista que, a partir da filosofia, em suas diversas manifestações, consegue estimular-se a si e ao outro ao pensamento livre.

De forma objetiva, este texto pretende discutir a questão do interesse como base da prática filosófica no contexto do ensino de filosofia, levando em consideração a crítica ao conceito de *learnification*. O problema do texto está assim formulado: qual a importância do interesse e da crítica contida no conceito de *learnification*, circunscritos a partir de John Dewey e Gert Biesta, para a prática filosófica que possa consolidar

o ensino de filosofia? Gert Biesta, professor da Universidade de Luxemburgo, tem importantes contribuições que envolvem o pensamento de John Dewey. Além disto, em seus últimos escritos (Biesta, 2012, 2012a), tem problematizado a questão da educação vista apenas como aprendizagem, e, por conseguinte, criticado o discurso educacional atual que tem definido seus atores e seus processos somente nesses termos, a partir do conceito de *learnification*.

Do ponto de vista formal, o texto está organizado em dois momentos, a saber: (i) exposição e análise do conceito de interesse em John Dewey (1973, 1997, 1997a) e (ii) a apresentação de aspectos do conceito de *learnification* em Gert Biesta (2006, 2012). Os dois itens têm, como pano de fundo, a questão do ensino de filosofia. Com este panorama, retomaremos a pergunta do artigo com o propósito de oferecer elementos objetivos para o contínuo aprimoramento da prática filosófica. Evidente que as contribuições de Cunha (1994) serão consideradas no contexto da leitura de Dewey, dado se tratar de referência fundamental sobre o filósofo norte-americano no Brasil. Como resultado, visualizamos a possibilidade de aprimoramento do ensino de filosofia por meio da prática filosófica. Se a filosofia reivindica a atitude filosófica do professor, esta atitude parece exigir, igualmente, o interesse e uma nova visão sobre a educação, que seja crítica à ênfase que tem sido dada à aprendizagem, e a crítica decorrente disto (*learnification*) como base fundamental para a prática filosófica.

Interesse em John Dewey

Gert Biesta (2012a) problematiza o sentido da filosofia a partir de John Dewey (1859-1952), afirmando que, em um ensaio de 1917, intitulado *A necessidade de recuperação da Filosofia*, Dewey escreveu que “[...] a filosofia só recuperará a si própria quando deixar de ser um dispositivo para lidar com os problemas dos filósofos e tornar-se um método, cultivado pelos filósofos, para lidar com os problemas do homem”³. É interessante notar que David Hume (1711-1776), filósofo escocês do século XVIII, já havia se posicionado neste mesmo sentido na obra *Investigação acerca do entendimento humano*, ao afirmar: “[...] Seja filósofo, mas, em meio de toda a sua filosofia, não se esqueças de ser homem”.⁴ Para Hume, Dewey ou Biesta, a filosofia é compreendida na dimensão prática, isto é, aquela que remete à vivência humana.

A temática do ensino de filosofia, como em qualquer outra área do conhecimento, diz respeito à dimensão prática dada à aplicação de uma atividade que sugere o outro como interlocutor. Não se pensa o ensino de forma solitária, sobretudo quando existe uma determinação legal. No caso da filosofia, além da intervenção da relação

3. Tradução livre. No original se lê: “[p]hilosophy recovers itself when it ceases to be a device for dealing with the problems of philosophers and becomes a method, cultivated by philosophers, for dealing with the problems of men”. (Dewey, apud., Biesta, 2012a, p. 1)

4. No original se lê: “[...] Be a philosopher; but, amidst all your philosophy, be still a man”. (Hume, 1999, p. 90)

professor/estudante, a ingerência do poder público é explícita quanto às propostas para o ensino⁵. Evidente que não se está aqui por advogar sobre a pseudodistinção entre teoria e prática no contexto educacional. Nesta direção, o texto de Dalbosco (2010) é esclarecedor, dado que não há pesquisa educacional, em se tratando de educação formal, que não remeta ao ambiente escolar, da mesma forma que qualquer pesquisa prática reivindica a necessidade de fundamentação teórica. Cunha (1994, p. 19) assinala, nessa direção, que “[...] o pensamento e a ação devem formar um todo indivisível, o que implica tratar qualquer formulação teórica como hipótese ativa que carece de demonstração em situação de prática de vida”. Pensamento e ação remetem, nesse sentido, à experiência. Compreendemos o ensino de filosofia, portanto, como mediação entre o conhecimento e a vida do cotidiano dos estudantes e, neste sentido, os conceitos de interesse e de *learnification* dizem respeito aos conteúdos possíveis dessa mediação.

Esta investigação, como já dissemos, problematiza a questão do interesse, circunscrito a partir de John Dewey, da mesma forma que o conceito de *learnification*, considerado a partir de Gert Biesta, para a prática filosófica na perspectiva de consolidar o ensino de filosofia. No entanto, apresentamos algumas considerações sobre a concepção de educação de Dewey (1997), de forma propedêutica.

Dewey (1997) argumenta que a educação consiste em um processo de transmissão aos mais jovens dos interesses, capacidades, habilidades e práticas de seu grupo, para a preservação da vida social do próprio grupo. Essa transmissão, entretanto, não significa passar de um para o outro sem mediação, mas é a experiência a mediadora desse processo, que justifica a educação para o pensador norte-americano. Tampouco se pode conceber a educação como mera transmissão por meio da fala, ou da linguagem. Dewey considera que a comunicação é um processo de compartilhamento de experiências entre o aprendiz e seu professor, até que estas se tornem um bem comum a ambos.

O meio em que essas experiências ocorrem pode estimular ou impedir que os mais jovens se apropriem dos conhecimentos, atitudes, formas de pensar dos mais velhos. Educar, segundo Dewey (1997), é um processo de cultivo e há que se ter atenção às condições em que ele ocorre. Como engajar o mais jovem no processo educacional?

Dewey (1997) desenvolve a ideia de atividade como um princípio educacional importante. De forma sucinta, uma atividade verdadeiramente eficaz é aquela em que o indivíduo consegue perceber o significado do que é feito. Assim, atividades desenvolvidas sob a imposição do outro, ou feitas de forma mecânica ou que proporcionem uma excitação inicial momentânea, mas que não perduram, são bons exemplos para demonstrar em que terreno o processo educativo interessado não

5. No Estado de São Paulo, os professores de filosofia são orientados por meio da proposta curricular para a disciplina de filosofia. A este respeito, recomendamos a leitura do artigo Proposta de filosofia para o Estado de São Paulo: a autonomia do educador problematizada a partir de *Was ist Aufklärung*, de Kant, publicado em 2011, pela Revista Cadernos de Educação da UFPel.

ocorrerá.

Segundo Dewey (2009, p. 7), “[...] o princípio genuíno do interesse é o reconhecimento da identidade entre o fato ou ação proposta e a personalidade em formação”⁶. É aquilo que gera no indivíduo um propósito e, ao mesmo tempo, a energia que o move na direção de sua realização. A atividade proposta deve fazer sentido ao sujeito, deve agregar algo novo, trazer a ele mais do que ele já contenha. O que significa pensar o ensino de filosofia na consideração do conceito de interesse em Dewey? Evidente que o conceito de interesse para o autor de *Democracy and Education* ultrapassa o ensino de filosofia, abarcando a dimensão mais ampla da formação da personalidade humana; no entanto, para o nosso recorte deste texto, é o ensino de filosofia que está em questão.

Dewey (1997) ilustra seu pensamento apresentando o exemplo da criança pequena e de seu engajamento em suas atividades no primeiro ano de vida. Nesta fase, a criança está em pleno desenvolvimento sensório-motor e seu interesse recai sobre a atividade física, músculos e sentidos. Ela tem problemas concretos a serem superados, deve aprender formas de agir nesse mundo que, até então, lhe eram completamente estranhas. Por isso, explora seus sentidos, músculos, movimentos. Apesar de a aprendizagem que daí decorre não ser inteiramente intelectual, ela não se reduz também à aquisição de uma simples habilidade física. Há um movimento cognitivo em jogo, a atribuição de significados e a articulação entre sentidos, movimentos e os efeitos que isso causa em seu ambiente. A atividade física precisa ser ‘aprendida’, ou seja, há uma atividade mental relacionada a esse aprender físico. Mais do que a questão da aprendizagem, o exemplo serve para mostrar o quanto o interesse da criança em suas atividades exploratórias nessa fase determina a rapidez de seu desenvolvimento mental e a qualidade da experiência que vivencia⁷.

Diversos estudiosos têm utilizado os escritos de Dewey para pensar formas mais adequadas de intervenção educacional, envolvendo a formação de professores inclusive. Por intervenção educacional se deve compreender a concepção de educação aplicada. Jonas (2011), ao discutir as ideias de Dewey, considera que o aluno se interessa por um objeto em particular quando ele o considera tão importante que, se não for capaz de apreendê-lo, absorvê-lo, não será completo.

Em seu significado etimológico, na língua inglesa, *inter-esse*, significa ‘estar entre’, ‘no meio de’, ‘situar-se entre’. Assim, podemos entender o interesse como o elo entre o sujeito e o objeto, ou “[...] a ponte física que conecta a consciência com um objeto ostensivamente independente” (Jonas, 2011, p. 115)⁸. Mesmo que essa ponte não exista, sujeito e objeto poderão, ainda assim, interagir. No entanto, não haverá o fluxo que integra um e outro na ausência do interesse.

6. Tradução livre. No original se lê: “The genuine principle of interest is the principle of the recognized identity of the fact to be learned or the action proposed with the growing self”. (Dewey, 2009, p. 7)

7. Aqui Dewey chama a atenção para a concentração do bebê em suas atividades e a forma como ele fica feliz ao aumentar sua habilidade de controlar seus movimentos. (Dewey, 2009)

8. “[...] it connects the consciousness with some otherwise ostensibly independent object”. (Jonas, 2011, p. 115)

Mas como diferenciar interesse genuíno de mero prazer? Dewey (2009) faz distinção entre essas duas dimensões, argumentando que o prazer acompanha o interesse, mas este não está relacionado diretamente com a excitação dos sentidos, como no caso do mero prazer. O prazer reside no conhecimento que o sujeito tem de seu movimento em direção ao objeto, no sentido de sua consumação com ele. (Jonas, 2011)

Esta distinção é relevante, pois os professores podem ser, muitas vezes, levados a atrair os alunos para atividades escolares, apelando para seu senso de prazer, sob a lógica das atividades interessantes, como se o interesse pudesse ser suscitado a partir das coisas, ou se tivesse o seu nascedouro na dimensão externa. Em se tratando do ensino de filosofia, perguntamos se, precisamente pela tradicional compreensão de uma área abstrusa, é recomendável que o licenciado observe os riscos nos processos de facilitação do acesso à filosofia ou, em outros termos, qual filosofia é passível de ser ensinada de forma doce, fácil, por meio do entretenimento?

Dewey concebe o interesse como algo que surge no sujeito. Ele não está nos fenômenos sem intencionalidade, nos objetos, nas coisas. E coisas não podem se tornar interessantes dada a ausência de criação dos vínculos existentes por meio da experiência. É o conceito de homem o pano de fundo para a compreensão do interesse em Dewey, dado se tratar de sujeito ativo, e exatamente esta perspectiva viva é interessada.

De certa forma, o ser humano está o tempo todo interessado, motivado, em certo grau, a dirigir sua atenção para uma direção e não para outra. Assim, segundo Jonas (2011), o interesse poderia ser comparado a um desejo interno que motiva a ação. E a esse respeito ele escreve: “E, como um desejo interno, o interesse não é uma força que move o si em uma direção ou outra, mas antes, o ímpeto ou a saída do si; é o elemento energizante encontrado dentro da constituição essencial do si”. (Jonas, 2011, p. 117)⁹

Contudo, segundo Jonas (2011), ao afirmar que o interesse é uma força motriz que vem de dentro, isto não significa que certas atividades não possam tornar-se interessantes para os alunos. Nesse ponto, convém desenvolvêrmos a ideia de Dewey de interesse indireto ou mediato e direto ou imediato (*apud*. Sass; Liba, 2011, p. 40). Interesse indireto ou mediato é aquele que é acessível por não haver, entre sujeito e objeto, nenhum obstáculo ou lacuna que os separem no momento da atividade. O interesse reside na realização da atividade. Por outro lado, o interesse imediato ou direto recai sobre elementos indiferentes ao sujeito num primeiro momento, mas que se tornam interessantes à medida que o sujeito reconhece neles a possibilidade de alcançar os fins que almeja. Que reconheça neles a possibilidade de encontro com o objeto.

E é aqui que parece residir o campo sobre o qual a educação pode e deve agir,

9. Tradução livre. No original se lê: “And like an *internal* desire, interest is not a force that sways the self in one direction or another, but rather the ‘*impetus or outgoing of the self*’; it is the energizing element found within the essential constitution of the self” (Jonas, 2011, p. 117, itálico do autor).

especialmente o ensino de filosofia. Fazer com que o aluno perceba essas relações, nem sempre claras, entre os objetos, entre suas ações e o todo. Segundo Saas e Liba:

A visão das coisas deve ir além do primeiro plano, o que só é possível na medida em que essa visão cresce em experiência possibilitando que um fato ou uma ação não sejam mais encarados em si mesmos, mas como parte de um todo maior. Se o indivíduo tem consciência da relação de suas ações com o todo, a coisa passa a interessá-lo. (2011, p. 40)

A partir das reflexões sobre o conceito de interesse em Dewey, mantendo a atenção quanto à importância deste conceito para o ensino de filosofia, passamos a explorar o conceito de *learnification* para Gert Biesta (2006, 2012). Este filósofo holandês, um dos importantes nomes da filosofia da educação na atualidade, além dos seus escritos sobre Dewey, tem desenvolvido, mais ultimamente, reflexões a partir de Rancière (2002). O filósofo francês não se refere ao referencial teórico deste manuscrito; mesmo assim, ele se constitui um importante interlocutor quanto ao conceito de interesse até pelo fato de criticar, na obra *O Mestre Ignorante*, a figura do professor explicador. Efetivamente, seja o professor um explicador, seja o estudante um protagonista de sua aprendizagem, o foco da educação, segundo Biesta (2012), parece se distanciar da complexidade de questões que envolvem os processos de formação da personalidade. A educação parece ter se transformado em aprimoramento da aprendizagem. Vejamos o que Biesta (2006, 2012) oferece quanto ao conceito de *learnification* e os riscos do distanciamento da educação na conquista da prática filosófica.

Educação e crítica do conceito de *learnification*

Até aqui procuramos desenvolver reflexões que fossem capazes de mostrar as lentes sob as quais estamos concebendo a educação. Entretanto, é necessário que nos detenhamos mais sobre esse conceito, pois algumas mudanças nos discursos educacionais têm provocado o que Biesta (2006, 2012) nomeia de desaparecimento do ensino e o consequente desaparecimento do professor. Ele afirma que pode parecer exagero falar em desaparecimento do professor quando, em todo o mundo, milhões de crianças vão à escola todos os dias. O que está desaparecendo é, na verdade, certo entendimento sobre o que seja a educação. Neste sentido, o que expusemos sobre o *leitmotiv* da educação em Dewey parece estar presente nos escritos de Biesta (2006, 2012) e, por esta razão, a justificativa de aproximação das temáticas do interesse e da crítica contida no conceito de *learnification*.

Esse suposto desaparecimento da educação tem como principal causa o surgimento de um discurso cada vez mais intenso sobre aprendizagem e menos

sobre educação. É fácil notar esse fato uma vez que a linguagem corrente tem tratado professores como facilitadores da aprendizagem, escolas como ambientes de aprendizagem, alunos como aprendizes e a educação em si mesma como “ensinoaprendizagem”. (Biesta, 2012, p. 37)

Esse fenômeno é chamado por Biesta de *learnification* e é fruto, principalmente, segundo ele, do aparecimento de novas teorias de aprendizagem, particularmente as de cunho construtivista. Sem entrar no mérito da adequação ou não dessas perspectivas, fato é que a partir delas houve uma mudança de foco do professor para o aluno, do ensinar para o aprender. Quais as consequências desta mudança para a prática filosófica?

Segundo Biesta (2012), esta presença marcante da aprendizagem nos discursos educacionais tem sua razão de ser. Há, de fato, a necessidade de se combater formas autoritárias de educação. O advento da internet e seu apelo ao conhecimento e informação instantâneos nos obrigam a repensar o papel da escola e do professor neste novo contexto. O que é, afinal, educação e, mais precisamente, o ensino de filosofia neste processo de ênfase à aprendizagem? A filosofia, tradicionalmente, diz respeito à área que reivindica o estudante autônomo e livre para a construção do pensamento; logo, estas dimensões que enfatizam a aprendizagem (*learnification*) parecem não se ater ao que é fundamental para a prática filosófica, isto é, a construção do conhecimento pelo aluno, por meio do interesse dele, de uma demanda que deve ser, fundamentalmente, interna. Não há ensino de filosofia possível sem que se tenha o interesse pela construção do conhecimento; aliás, vamos além, não há ensino efetivo, de qualquer campo do conhecimento, sem o interesse de que seja base da formação de conceitos, de problematização ou mesmo da argumentação.

Biesta (2006) também faz considerações sobre o impacto que este novo discurso tem tido sobre a educação, levando-nos a concebê-la em termos de uma transação econômica. Nesta perspectiva, a educação seria uma transação em que o aluno é o consumidor em potencial, e o professor ou a instituição escolar, o fornecedor, alguém que deve ir ao encontro das necessidades do aluno-cliente, transformando a educação em uma *commodity*, uma mercadoria, a ser entregue pelo professor ou pela escola e consumida pelo aluno.

A ideia de educação como uma transação econômica, em que o importante é satisfazer as necessidades dos alunos-clientes gera um quadro de valorização de questões técnicas, como a eficácia e eficiência da educação, ou de formas de ênfase na aprendizagem (*learnification*). A consequência é o esquecimento de questões mais relevantes, como os propósitos e os conteúdos da educação. Mais do que isto, a concepção de educação parece estar aligeirada e é assim que vemos preocupação quanto ao ensino de filosofia, dada a legislação atual, que determina o ensino em todas as escolas do ensino médio, no Brasil, como se a filosofia fosse uma mercadoria a ser apresentada à comunidade. Não se trata de ser contrário à Lei que determina o ensino de filosofia, mas de problematizar quais as implicações deste ensino para a prática filosófica, uma vez que não se leva em consideração o interesse nem dos

professores e muito menos dos estudantes. Além disso, este ensino tem sido feito a partir de uma ênfase no que se deve aprender (*learnification*), deixando de lado a necessidade de se pensar o que se deve ensinar em se tratando de filosofia. O argumento utilizado que sustenta a ênfase ao conceito de *learnification* diz respeito às condições materiais dos estudantes, no sentido de que, em muitas regiões do País, inclusive regiões com uma melhor distribuição de renda, se é que isto existe no Brasil, o estudante tem sido concebido como vítima de um sistema desigual, o que não deixa de ter fundamento. No entanto, o problema que, em última instância, é manifesto diz respeito à concepção de educação que se quer explorar.

Se a educação não pode ser concebida como a relação entre um fornecedor e um consumidor, como ela deve ser constituída então? Biesta (2006) aponta para três conceitos constitutivos da relação entre quem ensina e quem aprende. O primeiro deles, a confiança. A educação envolve risco. Não é possível determinar *a priori* os seus efeitos e nem como seus sujeitos irão responder a ela. Há que se confiar, necessariamente.

O segundo, a violência. Aqui Biesta (2006) se reporta a Derrida e sua violência transcendental para argumentar que a aprendizagem tem sido concebida a partir de diversas correntes teóricas, como um processo de aquisição de algo externo, algo que o sujeito não tinha antes e que, depois de aprendê-lo, passa a possuir. Entretanto, a educação deve ser vista sob um outro ângulo: “Nós temos que olhar o aprender antes como uma reação ao que é ‘outro’ e diferente, ao que nos desafia, irrita e até nos perturba e não como a aquisição de algo que queremos possuir”. (Biesta, 2006, p. 27)¹⁰

A violência de que ele nos fala é, na verdade, aquela que trata da natureza das relações que são tecidas, ao tentarmos trazer “indivíduos para vir ao mundo” (Biesta, 2006, p. 26).¹¹ Biesta argumenta que uma das responsabilidades cruciais da educação é trazer o indivíduo ao mundo. A educação deve ser capaz de criar oportunidades para que o estudante possa reagir, responder, não a um conteúdo, como algo a ser adquirido, mas como uma prática que lhe permita dar certas respostas. (Biesta, 2006, p. 28)

A tarefa dos professores é a de criar oportunidades para que os alunos se posicionem, confrontando-os com o que é diferente, fazendo questões que os façam pensar sobre quem são, onde estão, como responderão. Esta tarefa, no entanto, não é fácil e traz implicações para a relação educativa. Nem sempre essas relações serão agradáveis ou fáceis, e isso vemos com frequência. O processo de educar não é simples nem isento de dificuldades, mas esse é o preço a se pagar para vir ao mundo e se tornar único e singular. É neste contexto que o licenciado em filosofia precisa se acautelar, para não confundir o ensino de filosofia com algo prazeroso, necessariamente. É evidente que pode haver prazer na prática filosófica,

10. No original se lê: “We might look at learning as a response to what is other and different, to what challenges, irritates, or even disturb us, rather than as the acquisition of something we want to possess”. (Biesta, 2006, p. 27)

11. No original: “[...] individuals to come into the world”. (Biesta, 2006, p. 26)

mas esta não é a condição fundamental para o desenvolvimento deste campo do conhecimento. É preciso muito esforço e dedicação para que o ensino de filosofia se efetive. A educação envolve a violação da soberania do ser. Educar é, por meio de certa violência, abalar a soberania do indivíduo, desafiando-o com perguntas e encontros difíceis. Essa interferência pode ser muito profunda e transformadora e, por isso, importante e necessária quando se pensa o ensino de filosofia para uma prática de liberdade.

O terceiro conceito constituinte da relação educativa, segundo Biesta (2006), é a responsabilidade que está ligada aos conceitos anteriores que envolvem risco e a criação de condições para que os alunos “venham para o mundo”. Isso significa se responsabilizar pela subjetividade do aluno, por sua singularidade. “Engajar-se nas relações educativas, ser professor ou ser um educador, portanto, implica a responsabilidade por alguma coisa (ou melhor, alguém) que nós não conhecemos e não podemos conhecer” (Biesta, 2006, p. 30)¹². Ser educador, mediante tal perspectiva, requer coragem e responsabilidade.

Não apenas a crítica de Biesta (2006, 2012), mas, principalmente, sua argumentação para a superação deste estado no contexto da reformulação do conceito de educação parece fundamental para se pensar a prática filosófica; afinal, como ensinar a filosofia sem a intencionalidade que remete ao interesse de transformação das pessoas?

Considerações finais

Se a pergunta formulada no início dessas reflexões pretendeu discutir qual a importância do interesse e da crítica contida no conceito de *learnification*, circunscritos a partir de John Dewey e Gert Biesta, para a prática filosófica que possa consolidar o ensino de filosofia, podemos responder, de forma objetiva que (i) não é possível pensar o ensino de filosofia que possa conduzir o interlocutor para a prática filosófica sem levar em consideração a demanda que deve ter o seu nascedouro no interesse do intérprete, seja estudante, seja professor e (ii) o conceito aligeirado de educação, compreendido como “ensinoaprendizagem”, sintetizado pela crítica ao conceito *learnification*, segundo Biesta (2006, 2012), parece promover o esquecimento do que importa quando se trata de educação, isto é, a necessidade de se inserir o estudante no mundo. Logo, o ensino de filosofia, no contexto do *learnification*, parece estar comprometido, havendo a necessidade de superação, por parte dos professores, desta concepção aligeirada de educação para a conquista da liberdade.

Assim, concordamos com Dewey e Biesta que, embora em diferentes

12. Conforme o original: “*To engage in educational relationships, to be a teacher or to be an educator, therefore, implies a responsibility for something (or better, someone) that we do not know and cannot know*”. (BIESTA, 2006, p. 30)

temporalidades, dialogam no mesmo sentido: educação é sobre propósito, é sobre a experiência perturbadora que clama por um posicionamento do indivíduo. É o processo de trazer o sujeito ao mundo. Educar é um processo conjunto, a experiência partilhada de trazer ao mundo o sujeito e toda a sua singularidade. É possível ensinar filosofia e vivenciar a prática filosófica desde que nos empenhemos para a contínua reconstrução de uma concepção educacional que não se encerre em aprendizagem.

Referências

- BIESTA, Gert. *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. Colorado: Paradigm Publishers, 2006.
- _____. *Para além da aprendizagem: Educação democrática para um futuro humano*. Trad. Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- _____. Giving teaching back to education: responding to the disappearance of the teacher. *Phenomenology & Practice*, Vol. 6, nº 2, p. 35-49, 2012.
- _____. Philosophy of Education for the Public Good: Five challenges and an agenda. *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 44, nº. 6, 2012a.
- _____. *Good Education in an Age of Measurement*. Ethics, Politics, Democracy. Boulder: Paradigm Publishers, 2010.
- BRASIL. Lei 11.684, de 21 de junho de 2008. Disponível em: http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?tipo_norma=LEI&numero=011684&data=2008&SUBMIT1=Pesquisar. Acesso em: 15 de abr. 2013.
- CUNHA, Marcos Vinícius da. *Jonh Dewey: Uma filosofia para Educadores em sala de aula*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- DALBOSCO, Claudio. Natureza da pesquisa em educação. In HENNING, Leoni Maria Padilha. *Pesquisa, ensino e extensão no campo filosófico-educacional*. Londrina: UEL, 2010, vol. I.
- DEWEY, John. Interest in Relation to the Training of the Will. In McDERMOTT, J.J. (Ed.) *The Philosophy of John Dewey: The lived experience*. New York: Capricorn Books, 1973.
- _____. *Interest and Effort in Education*. New York: Touchstone, 1997.
- _____. *Experience & Education*. New York: Touchstone, 1997a.
- _____. *Democracy and Education*. Lexington: Feather Trail Press, 2009.
- _____. *Vida e educação*. Trad. Anísio S. Teixeira. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- HUME, David. *An Inquiry concerning Human Understanding*. New York: Oxford, 1999.
- JONAS, Mark E. Dewey's Conception of Interest and its Significance for Teacher Education. *Educational Philosophy and Theory*, vol. 43, nº 2, pp. 112-129, 2011.

MENDONÇA, Samuel. Proposta de filosofia para o Estado de São Paulo: a autonomia do educador problematizada a partir de *Was ist Aufklärung*, de Kant. *Cadernos de Educação UFPel*, Pelotas, nº 39, pp. 135-152, 2011.

RANCIÈRE, Jacques. *O Mestre ignorante*. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SASS, O.; LIBA, F.R.T. Interesse e a educação: Conceito de juncão entre a psicologia e a pedagogia. *Imagens da Educação*, v.1, n.2, p.35-45, 2011.

Recebido em junho de 2013

Aprovado em agosto de 2013

Samuel Mendonça é doutor em Educação pela Universidade de Campinas. Coordenador do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Pontifícia Universidade de Campinas. E-mail: samuelms@gmail.com

Jussara Cristina Barboza Tortella é doutora em Educação pela Universidade de Campinas. Docente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Pontifícia Universidade de Campinas. E-mail: jussaratortella@puc-campinas.edu.br

Andrea Oliveira Silva é Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Pontifícia Universidade de Campinas. Bolsista CAPES. E-mail: deiaoliveira77@gmail.com