



EccoS Revista Científica

ISSN: 1517-1949

[eccos@uninove.br](mailto:eccos@uninove.br)

Universidade Nove de Julho

Brasil

Nóbrega Lima de Salles, Conceição G.

Da tradição filosóficopedagógica aos caminhos da prática filosófica no ensino médio  
como experiência do pensar: ensinar filosofia ou filosofar?

EccoS Revista Científica, núm. 39, enero-abril, 2016, pp. 71-84

Universidade Nove de Julho

São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71546154006>

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

[redalyc.org](http://www.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

# DA TRADIÇÃO FILOSÓFICO- PEDAGÓGICA AOS CAMINHOS DA PRÁTICA FILOSÓFICA NO ENSINO MÉDIO COMO EXPERIÊNCIA DO PENSAR: ENSINAR FILOSOFIA OU FILOSOFAR?

FROM THE PHILOSOPHICAL-EDUCATIONAL TRADITION  
TO THE PATHS OF THE PHILOSOPHICAL PRACTICE IN HIGH  
SCHOOL AS AN EXPERIENCE OF THINKING: TEACHING PHILOSOPHY  
OR PHILOSOPHIZING?

Conceição G. Nóbrega Lima de Salles

Doutora em educação – UFPE-PE. Professora da Licenciatura em Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, Campus Agreste/CAA, Caruaru (PE)  
cgislane@terra.com.br

**RESUMO:** Como campo dos saberes da formação humana não é de hoje que a presença da filosofia nos currículos escolares no Brasil constitui objeto de problematização. O presente artigo privilegia como objeto específico de análise a prática da filosofia no ensino médio. Perguntamo-nos como a filosofia vem sendo experienciada nos anos finais da educação básica. De forma mais ampla: o que significa “pensar” nessa experiência que associa filosofia e seu ensino? Para tanto, revisitamos algumas concepções dominantes do ensino da filosofia e seus desdobramentos. Na sequência indicamos alguns traços de uma possibilidade filosófica que, diferentemente do ensino tradicional da filosofia, possibilita a experiência do pensar filosófico, na qual o que mais se ensina e se aprende não é o conteúdo ou uma competência, mas uma relação com o que se pretende ensinar e aprender, reforçando no aluno a abertura, a vontade de experimentar coisas novas, inclusive no pensamento.

**PALAVRAS-CHAVE:** Alunos. Ensino. Experiência. Filosofia. Pensar.

**ABSTRACT:** As a field of knowledge of human formation, the presence of philosophy in school curricula in Brazil is a questioning subject. This article focuses on the specific purpose of analyzing the practice of philosophy in high school. It intends to question how philosophy has been experienced in the final years of basic education. More broadly, what does “to think” mean in this experience that combines philosophy and teaching? To do so, some dominant conceptions of teaching philosophy and its developments were revisited. Additionally, it is indicated some traces of a philosophical possibility that, unlike the traditional teaching of philosophy, enables the experience of philosophical thinking, in which what is more taught and learned is not the content or competence, but a relationship with that aims to teach and learn, enhancing the student willingness to try new things, even in thought.

**KEY WORDS:** Student. Education. Experience. Philosophy. Thinking.

## Introdução

Como campo dos saberes da formação humana não é de hoje que a presença da filosofia nos currículos escolares constitui objeto de problematização. No Brasil, a inclusão da filosofia, especialmente no ensino médio, tem sido caracterizada por um processo marcado pela descontinuidade. Por essa razão, privilegiamos como objeto específico de análise neste texto a prática da filosofia no ensino médio. Perguntamo-nos exatamente como a filosofia vem sendo experienciada nos anos finais da educação básica. De forma mais ampla: o que significa “pensar” nessa experiência que associa filosofia e seu ensino? Nosso interesse é analisar os modos e as configurações que se apresentam na concretização das possibilidades educativas da filosofia no ensino médio.

Pensar o ensino de filosofia no ensino médio nos remete a problemas filosófico-pedagógicos mais amplos, tais como “o que ensinar?”, “como ensinar?”, “para que ensinar?”, ou “o que é isto que chamamos de filosofia?”. O texto que segue desenvolve inicialmente algumas reflexões sobre a maneira em que essas questões foram desenvolvidas historicamente no Brasil, sem, porém, poder entrar em detalhes.

Para tanto, caracterizamos em breves traços a herança tomista e a tradição positivista. Trata-se de experiências que se realizaram tanto no ensino superior como no ensino médio. Em seguida, indicamos algumas concepções dominantes do ensino da filosofia na atualidade e seus desdobramentos. Na sequência indicamos também alguns traços de uma prática filosófica que, diferentemente do ensino tradicional da filosofia, possibilita a experiência do pensar filosófico

## A herança tomista

Uma reflexão sobre a construção do pensamento filosófico-pedagógico brasileiro não pode prescindir de uma análise sobre as implicações do modelo tomista entremos. Embora esse modelo marque o surgimento da filosofia e seu ensino no Brasil, achamos fundamental situá-lo, não por uma necessidade de datá-lo, dispondo-o em uma estrutura sequencial, com começo, meio e fim, mas pela importância que esse modelo adquire

em nosso país, afetando não só o ensino de filosofia, mas todo o sistema educacional brasileiro, por um período relativamente longo. No campo do ensino de filosofia, muito das ideias estabelecidas, dos pré-conceitos e pré-julgamentos sobre essa disciplina se deve à centralidade do modelo tomista, que praticamente dominou a cena das reflexões filosóficas por aproximadamente quatro séculos, ou seja, até meados da década de 1960. Para Joaquim Severino (1997 p. 34)

Durante esses quatro séculos, mesmo enquanto especulação pura, a reflexão filosófica [no Brasil] não se desenvolveu, sufocada que foi pelo poder absoluto da visão teológica cristã do mundo que imperava num ambiente também precário do ponto de vista da cultura em geral.

Assim, toda nossa experiência pedagógica até o primeiro quartel do século XX estaria intimamente ligada aos pressupostos éticos e metafísicos da escolástica. Para Severino (1997, p. 36) essa influência teria atingido não só a educação formal, “[...] mas os processos informais de formação e de convivência cultural”.

O aristotélico tomista passa a serem pregado no Brasil com o advento das aulas de filosofia, na segunda metade do século XVI<sup>1</sup>. Esta compunha o quadro das disciplinas a que eram submetidos os jesuítas em sua formação sacerdotal, bem como os filhos dos aristocratas detentores do poder econômico. O modelo tomista, derivado da teologia filosófica de Tomás de Aquino, procurava adaptar a filosofia de Aristóteles ao pensamento cristão, baseado, sobretudo, nas teorias do “ser”, elaborada por esse filósofo. Apesar da referência aristotélica, a metafísica tomista significou uma continuidade de todo modo grego de pensar, o que representava uma concepção de realidade assentada no *logos*, fundador da metafísica.

A filosofia então praticada nos colégios jesuíticos do Brasil, apesar de a cristandade colonial distanciar-se significativamente da cristandade romana, limitava-se à reprodução das ideias europeias, orientadas pela renovação escolástica. Esta orientação era aplicada com auxílio do *Compêndio de Genuense*, que tratava das questões de lógica e metafísica, elaborado por Antônio Genovesi, filósofo e economista italiano do século XVIII.

Esse primeiro momento do ensino de filosofia no Brasil colonial, surgido dentro do espírito da contra-reforma, é marcado pelo distanciamento em relação às ideias renascentistas. Nesse sentido, havia um controle severo sobre os professores de filosofia, evitando, deste modo, uma possível influência, na Colônia, das novas ideias, contrárias ao dogma católico. Assim, tendo como meta a instrução e a catequese, os jesuítas permaneceram passivos a todas as questões colocadas pelo pensamento moderno.

Limitada, portanto, à assimilação dos sistemas filosóficos, a filosofia nos colégios jesuíticos transformou-se em uma disciplina livresca, praticada pelas classes dominantes, que conservavam na Colônia os hábitos da aristocracia portuguesa (CARTOLANO, 1985). Com efeito, a capacidade de assimilar os sistemas filosóficos e as ideias recém-chegadas da Europa<sup>2</sup> tornou-se sinônimo de erudição e um sinal de classe.

[...] a cultura passa a ser mero comentário teológico, fundada principalmente na renovação da escolástica aristotélica e de que esse humanismo artificial imposto a Portugal chegou até a Colônia e deixou traços marcantes em nossa inteligência: o formalismo, a retórica, o gramaticismo, a erudição livresca (CARTOLANO, 1985, p. 20).

Os colégios de orientação jesuítica no Brasil e, consequentemente, o sistema de ensino baseado na escolástica entraram em declínio em virtude das mudanças implementadas pelo Marquês de Pombal, a partir de 1755. A difusão na Colônia das ideias do Marquês, que defendia um estado laico, e o fato de serem os jesuítas aliados dos adversários políticos do Rei levaram, em 1759, à expulsão dos jesuítas do Brasil. O período que se segue é marcado por uma ruptura com o modelo de ensino baseado na *Ratio Studiorum*. O ensino nas Colônias, agora, teria que se orientar pela educação escolar praticada na Metrópole, assentada em um modelo laico e liberal, o que não impediu, no entanto, que a influência do tomismo fosse mantida no âmbito do ensino de filosofia. Por outro lado, as implicações dessas mudanças no Brasil foram diferentes das que ocorreram em Portugal, sobretudo pelo fato de não ter sido elaborado um organismo político-pedagógico em lugar da estrutura educacional criada pelos jesuítas. Assim, foi instituído na Colônia um sistema de aulas régias, de caráter

avulso e isolado, que não necessitava dos antigos colégios católicos para a realização dos cursos.

Se, por um lado, enfatizam-se os aspectos prejudiciais das mudanças advindas da Reforma Pombalina, por outro, é necessário salientar que as mudanças abriram a educação na Colônia a uma prática menos pautada no conservadorismo e no aristotelismo medieval.

No tocante ao ensino de filosofia, a influência do aristotelismo tomista foi mantida, mesmo com as ideias iluministas trazidas pelo Diretório Pombalino e pela influência do positivismo. Essa influência tomista teria implicações significativas na formação da cultura brasileira.

[...] o *ethos* escolástico calou tão fundo na cultura brasileira, seja mediante a evangelização cristã, seja através da educação desenvolvida no ensino básico, que até hoje ele ainda marca a cosmovisão da maioria da população, a influência positivista não conseguindo se impor nem com tamanha profundidade nem com tão vasta extensão (SEVERINO, 1997, p.36).

## A tradição positivista

No Brasil, as primeiras reações à hegemonia da filosofia tomista surgem, como mencionamos, com as mudanças implementadas pelo Marquês de Pombal, a partir de 1755. Mas é só no final do século XVIII que surgem na Colônia os primeiros intelectuais influenciados pelo iluminismo, em uma perspectiva naturalista. Essa reação, ainda que se caracterize como um transplante das ideias vigentes na metrópole, significa uma preocupação com a substituição dos pressupostos éticos e metafísicos até então dominantes, por um conhecimento do mundo e da natureza, baseado nas leis da ciência. Ao contrário do que teria acontecido em Portugal, onde os iluministas se identificavam com o absolutismo, no Brasil, muitos intelectuais ligados ao iluminismo assumiram a luta política pela independência.

Mas é só a partir do século XIX, com o advento das faculdades de direito e medicina e das escolas militares e técnicas, que as ideias modernas irão se consolidar na sociedade brasileira. Tratava-se de um novo perfil de intelectuais e de profissionais, que procuravam pensar para além da lógica

metafísica, acreditando nos princípios e nos poderes da ciência moderna. Eram homens voltados para a ciência e que acreditavam encontrar nela respostas e soluções definitivas para todos os problemas.

No final do século XIX, a influência do positivismo de Auguste Comte convivía com outras perspectivas científicas, como o evolucionismo de Spencer, o materialismo de Haeckel e o agnosticismo de Renan. No entanto, o mesmo caráter de reprodução do pensamento europeu, observado no âmbito da ideologia tomista, marca esse novo momento, caracterizando-se, sobretudo, pela ausência de um sentido crítico em relação a essas perspectivas.

Até meados da década de 1920, o campo da filosofia no Brasil permanece, em sua maioria, ligado à produção das faculdades acima mencionadas (direito, medicina e engenharia). Só a partir da década de 1930, com a modernização da sociedade brasileira, marcada pelo processo de industrialização e urbanização e pela superação do modelo agrário, novos investimentos no campo da ciência, da educação e da cultura vão contribuir para a consolidação da cosmovisão científica, desencadeando o embate entre ela e a cosmovisão católica. Conforme Severino (1997, p. 62)

Estas são as duas referências básicas que servirão de parâmetro para as discussões de fundo da cultura brasileira, podendo-se observar então que, enquanto a cosmovisão católica atua em regime de resistência, a visão científica vai se impondo cada vez mais e impregnando todos os setores da vida social e cultural do país.

Ao longo do século XX, em virtude das mudanças estruturais e institucionais, engendradas, sobretudo, pelas mudanças socioeconômicas, surgem novas demandas técnicas e científicas, bem como, em função da internacionalização da economia, abrem-se novas possibilidades de intercâmbios culturais. Sem poder entrar em detalhes, podemos mencionar inicialmente as filosofias norte-americanas que deram suporte à intervenção tecnicista dos militares nas décadas de 1960 e 1970 e a influência do pensamento marxista, trazidas em grande parte pela colonização europeia no sul do país, que provocou, inicialmente, a reação dos setores mais con-

servadores da sociedade brasileira e, num segundo momento, deu subsídios teóricos e filosóficos para a superação da ditadura militar.

Com a ampliação do sistema universitário brasileiro, principalmente dos cursos de pós-graduação, a formação acadêmica no exterior, principalmente na França, após o enfraquecimento do ideário marxista, abriu espaço para as influências filosóficas que visam à crítica ou até à superação das filosofias modernas, que podem ser chamadas comumente de pós-modernas e/ou pós-estruturalistas.

A “globalização” de conceitos, teorias e ideias filosóficas possibilitou a introdução de uma discussão plural e multifacetada de abordagens. Contudo, é preponderante ainda uma forte influência cientificista imediatamente articulada à expansão e à consolidação da ciência no âmbito da sociedade brasileira. Consequentemente, as correntes filosóficas de inspiração cientificista vão ocupar no cenário das múltiplas abordagens um lugar central no campo da filosofia, influenciando, por sua vez, as concepções de ensino dessa disciplina.

## **O ensino de filosofia na atualidade: limites e possibilidades**

Hoje pensar o ensino de filosofia requer pelo menos uma certa atenção e abertura à diversidade. Embora, do ponto de vista da legislação, existam muitas controvérsias tanto no que diz respeito à sua interpretação quanto no que se refere à sua aplicação, por outro lado, vive-se um contexto de muitas discussões e produções acerca da sua importância, do que ela pode ser, do que se ensinar e como ensinar. Nesse contexto algumas filosofias são afirmadas e outras negadas.

No que diz respeito ao ensino de filosofia no ensino médio, apontamos sucintamente três tendências indicadas pelos estudiosos desse campo de conhecimento como três modelos dominantes de ensino de filosofia no Brasil (GALLO; KOHAN, 2000).

O primeiro se baseia nas etapas da sua história. Trata-se, portanto, de um modelo que dispõe a filosofia em uma estrutura sequencial, com começo, meio e fim. Nesta perspectiva, ensinar filosofia consiste em trans-



mitir ao aluno todo um legado filosófico de 25 séculos, familiarizando-o com os cânones filosóficos.

Essa história pode ser contada a partir dos seus protagonistas, os filósofos, ou dos temas a eles associados. Um dos problemas desse modelo reside no risco de se tomar a história da filosofia como um fim em si mesma. Outro seria a ausência, nesse modelo, de uma prática que contemple o cotidiano dos alunos. Podemos dizer que a história da filosofia, quando dissociada da produção de sentidos para o aluno, pode desempenhar um papel repressor, priorizando aspectos metodológicos, ao invés de possibilitar que este (o aluno) estabeleça vínculos com a temática em questão. Nessa perspectiva, a lógica do ensino de filosofia está associada à da instrução, e, nesse sentido, a filosofia é compreendida como o conhecimento que permite o acesso à racionalidade.

Um outro modelo de ensino de filosofia tem por princípio propiciar aos alunos um conjunto de habilidades que permitam a realização do ato de filosofar. Essa perspectiva distancia-se consideravelmente do modelo baseado na história da filosofia, uma vez que privilegia a prática dessas habilidades. Esse modelo parte do princípio kantiano de que não se pode ensinar filosofia, mas ensinar a filosofar. Neste sentido, o papel do professor consiste em propiciar ao aluno a apropriação dessas habilidades. Trata-se, portanto, de uma ênfase na prática, e não no conteúdo; no verbo, e não no substantivo. Esta perspectiva vem sendo utilizada com certa frequência no ensino fundamental e médio. Trata-se de uma perspectiva que tem a lógica da aprendizagem como princípio. Concepções como a do Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman representam mais diretamente essa abordagem.

Uma outra perspectiva de ensino de filosofia está baseada nos problemas filosóficos. Nessa concepção, parte-se de problemas considerados tipicamente filosóficos, os quais são em geral escolhidos pelos próprios alunos. Como no ensino baseado nas habilidades de pensamento, trata-se de um ensino de caráter mais dinâmico e menos “enciclopédico” (GALLO; KOHAN, 2000). Uma vez escolhidos os problemas a serem trabalhados no curso, esses são debatidos, repensados, retrabalhados, podendo gerar novos temas. Embora aqui tenhamos a possibilidade de um ensino mais ativo, na medida em que se procura trabalhar com problemas propostos pelos próprios alunos, aproximando-se ainda mais do cotidiano dos alu-

nos, ocorre que muitas vezes os professores apresentam as soluções para os problemas, tornando essa atividade de algum modo inoperante.

Sem dúvida, todos os elementos que esses modelos pressupõem ao pensar têm sua importância na organização do pensamento, mas para uma prática filosófica que se propõe a gerar uma experiência do pensar e um pensamento menos dogmático, é necessário ir mais além do ensino da história da filosofia, de habilidades de pensamento e de temas ou questões. A relação do aluno com o pensar não acontece apenas em consequência da aposta na variação metodológica. Ademais nos esquecemos que nesse processo há algo que nos escapa: a existência de sujeitos que resistem à homogeneização, que é singular e pode já não corresponder a esse ideal a ele imputado.

Certamente o ato de pensar não pode ficar restrito às formas metódicas de direcionar o pensamento e que envolve dimensões que vão além das que se colocam como dominantes no cenário do ensino de filosofia, tal como foi apresentado.

## **A questão do ensinar e aprender filosofia na escola**

A questão do ensinar e aprender filosofia na escola tem adquirido diversos sentidos. Estes vão desde os modelos aspirados pela cognição, quase sempre ligados ao discurso pedagógico de natureza mais cognitiva, técnico e conteudista, à possibilidade de um exercício filosófico como experiência do pensar. Essa prática pode contribuir tanto para se instituir uma visão mais dogmática do pensamento como para a superação dessa visão, que entende o pensar enquanto processo que se abre às singularidades, ao ainda não pensado, ao devir. Processo que acontece como criação, invenção, que provoca o possível, irrompe e opera por saltos descontínuos, desobedecendo ao formalismo lógico.

Ao analisar a natureza desse saber e dessa atividade, constata-se logo de início uma multiplicidade de definições quanto ao que se entende por filosofia ou por filosofar, como demonstramos anteriormente, ou, mais especificamente, em como se identifica a natureza da atividade filosófica. É claro que tal divergência não impede que a filosofia se desenvolva. Ao contrário, ela é um reflexo da pluralidade da filosofia. Dada essa premissa,

a filosofia proporciona uma multipossibilidade de olhares, que torna o seu ensino uma atividade continuamente aberta, ativa e em movimento.

Nesse contexto, não perdendo de vista que aquilo que iremos discutir a seguir trata-se tão somente de uma perspectiva filosófica e não da “perspectiva”, esboçaremos outras possibilidades e significados acerca do que pode ser a filosofia e seu ensino. Procuraremos aqui apresentar uma compreensão do filosofar condizente com uma necessária radicalização do conceito de filosofia, em que a experiência de quem filosofa é o ponto fundamental do filosofar.

Parece-nos que uma das dificuldades inerentes a essa questão consiste exatamente em delimitarmos o campo de alcance de uma atividade que, desde o seu aparecimento, vem sendo indagada e definida de diferentes formas. Uma outra dificuldade, reside no seguinte fato: se é o pensar que torna possível a atividade filosófica, como indaga Cerletti (2009), consistiria o seu ensino em ensinar a pensar? Ou é possível ensinar a pensar?

Uma segunda possibilidade afirma sempre o valor da permanente abertura. De certa forma, procura instituir um caminho mais favorável para um mundo em movimento. A questão é que, na maioria das vezes, o pensar tem sido ensinado apenas como atividade de “raciocinar”, “calcular” ou “argumentar”, de modo que não nos damos chance de explorar outra possibilidade filosófica, qual seja, pensar, valendo-se da *experiência*, ou seja, pensar a filosofia como uma *experiência do pensar* (CERLETTI, 2004; KOHAN, 2000).

## A filosofia como experiência do pensar

A noção de experiência vem sendo compreendida historicamente de diferentes maneiras. Partindo de uma perspectiva estética, como já vimos, “[...] é experiência aquilo que nos passa, ou nos toca, ou nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma” (LARROSA, 2004, p. 163). Trata-se, porém, de uma experiência que se contrapõe à ciência positivista. Se a experiência é algo que nos acontece, não se pode ensinar filosofia sem praticá-la, sem que se permita a experiência do pensar filosófico. Assim, supomos que o ato de ensinar/aprender filosofia (a filosofar) é antes de tudo um convite ao pensar e ao deixar-se por ele atravessar (KOHAN, 1998). Deste

modo, a filosofia e o filosofar são muito mais que a apropriação de certas habilidades lógicas, argumentativas ou cognitivas, embora, é claro, sejam esses aspectos substanciais.

Partimos do princípio que a experiência do pensar filosófico implica uma aposta ao ensino e aprendizado de quem nela está envolvido, e não na sua renúncia, como estabelecem, de saída, alguns vínculos pedagógicos, ao imporem processos de aprendizagem pouco permeados pela problematização e criação como coloca Cerletti(2004).

Contudo, como já vimos acima, a discussão sobre o que significa ensinar e aprender é complexa, sobretudo no que se refere ao exercício filosófico. Em nossa reflexão, procuramos mostrar que o ensino tradicional de filosofia, seja para crianças, jovens ou adultos preocupados com a transmissão de ideias prontas e com uma mera reprodução do conhecimento, desenvolvimento de habilidades de pensamento ou de temas, não objetiva uma experiência do pensar, caracterizando-se, portanto, na visão de Cerletti, pela ausência do filosofar. Este não é o mesmo que acumular conhecimentos históricos sobre a teoria do conhecimento e suas correntes. Trata-se de uma experiência que amplia as possibilidades de se pensar o mundo e, ao mesmo tempo, permite as pessoas resistirem e se interrogarem, mantendo-se abertas à transformação do pensar, do mundo e de si mesmas. Não seria, no entanto, uma negação do valor da tradição e da historiografia filosófica. O filosofar é um aprendizado que não comporta saberes acabados, não cabe em manuais, nem métodos; enfim, não se aplica tecnicamente.

Deste modo, a filosofia, enquanto experiência do pensar é algo que se vive, uma experiência intransferível. A experiência se dá como algo do qual se sai transformado, e essa transformação não pode ser predeterminada *a priori*. Dessa forma, cada experiência de pensamento traz consigo um momento de transformação que atinge os envolvidos de uma forma individual, gerando sempre novos laços de intersubjetividade intransferíveis, que não podem ser repetidos.

## Considerações finais

No percurso de elaboração do presente texto, esforçamo-nos para mapear as diferentes visões sobre o ensino de filosofia, a partir das di-

versas vozes que se fizeram e se fazem presentes nesse campo. As questões e inquietudes apresentadas aqui têm, em última análise, somente a intenção de fomentar novas discussões e servir de impulso para a re-colocação do ensino de filosofia frente às suas potencialidades. Não se pretende, no entanto, estabelecer rótulos, selos indicadores dos bons ou dos maus, de perspectivas e práticas acertadas ou erradas. Apesar das possibilidades que se abrem em uma análise dessa natureza, reconhecemos – ao invés de tentar salvar o “dito” em formas estanques, “pesquisáveis” – seus riscos e limitações. Assim, acreditamos poder apresentar algumas considerações, ainda que reconhecendo o caráter de incompletude e provisoriedade que acompanha toda reflexão sobre a realidade social, cuja complexidade e multiplicidade de significados os códigos das ciências são incapazes de conter.

Sem pretensão de prescrições, indicamos, a seguir, alguns traços que se fazem importante considerar ao pensarmos o papel e o sentido formativo da prática filosófica no ensino médio no cenário contemporâneo.

Um primeiro traço a se considerar é que o aprender se produz na experiência e não se instala em uma prática isolada, sem discussão e reflexão, na qual os diversos saberes no currículo se entrecruzam. Em segundo, o filosofar implica certa postura diante da vida. Aceitar abrir um espaço para ser diferente do que se vem sendo não é fácil. Quando os processos são projetados para não serem artificiais com as condições socialmente dadas, eles requerem uma mudança mais profunda na forma de pensamento e até na postura emocional diante das coisas. Como a prática filosófica em geral não se coloca como mais uma fórmula redentora, anunciadora da promessa de salvar a escola, o peso do estranhamento e o recuo podem ocorrer principalmente nos professores. Dificuldades que podem estar relacionadas com o grande incômodo de se permitirem ser atravessados por outros fluxos e outros devires da vida. Supomos que, para os alunos, esse estranhamento parece ser menos intenso, considerando que estão mais abertos a escolhas genuínas e singulares.

Um terceiro traço é que, embora pareça uma dimensão de certo modo alheia ao território escolar, a filosofia faz-se importante pelo que ela pretende e pode inquietar e pelo que pode colaborar para uma relação mais aberta e produtiva entre adultos e jovens, adultos e crianças,

produzindo outra imagem da juventude e da infância, que aposta no seu caráter criador.

Como um quarto traço, em relação ao pensar e à concepção de filosofia, vale destacar a clara importância da investigação filosófica na vida e nas práticas escolares dos alunos, como dispositivo e recurso de formação, em que a experiência de reflexão se faz, ela mesma, experiência prática. Nesse processo, por assim dizer formativo-filosófico, o modo de ser, de aprender e de ensinar já não é definido *a priori*, mas é imanência, possibilidade que se instaura e se inscreve na experiência.

Da mesma forma, a filosofia praticada como experiência pode possibilitar aos alunos e aos professores uma relação muito mais aberta e criadora com a filosofia e até certo ponto paradoxal ao que comumente a tradição filosófica instituiu, embora tal tradição não seja simplesmente descartada.

Dessa forma, tomar a filosofia e seu ensino como experiência do pensar implica colocar em questão, sobretudo, nossa relação com uma imagem tradicional comodamente instalada em nossos processos formativos. Mais do que pensar sobre o pensar já existente, tal perspectiva filosófica busca possibilitar a invenção de outros problemas, a criação de conceitos que apóiam a produção da própria vida. Assim, a filosofia praticada como experiência do pensar sugere atentarmos para outras marcas: a importância do intempestivo, do diferente, do singular no ato de ensinar e aprender. Para tanto, o que mais se ensina e se aprende não é o conteúdo ou uma habilidade, mas uma relação com o que se pretende ensinar e aprender.

Finalmente, damos conta da presença de uma inspiração poética e estética da filosofia no ensino médio: ela faz sentido na medida em que vai reforçar algo específico dos alunos, ou seja, essa abertura, essa vontade de experimentar coisas novas, inclusive no pensamento.

## Notas

- 1 Nesta época, difundiam-se na Europa as ideias do último período da Escolástica, conhecido como Escolástica Tardia, que se caracterizava por uma tendência à separação entre a teologia e a filosofia. A primeira mantinha-se em vigor entre os franciscanos, enquanto os dominicanos e jesuítas se ocupavam de uma nova interpretação da teoria tomista.
- 2 Essas, no entanto, passavam pelo controle dos jesuítas, que chegaram a proibir, através da Real Mesa Censória, a leitura de autores como Locke, Hobbes, Rousseau, Espinosa e Voltaire.

## Referências

CARTOLANO, Maria T. P. *Filosofia no 2. grau*. São Paulo: Cortez, 1985.

CERLETTI, Alejandro A. Ensinar filosofia: da pergunta filosófica à proposta metodológica. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). *Filosofia: caminhos para o seu ensino*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

\_\_\_\_\_. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CRUZ COSTA, João. *Contribuição à História das Idéias no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

GALLO, Sílvia; KOHAN, Walter Omar (Org.). *Filosofia no Ensino Médio*. Petrópolis: Vozes, 2000.

KOHAN, Walter Omar. A infância da Educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). *Lugares da Infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

\_\_\_\_\_. Filosofia na Escola: Algo mais do que um projeto. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, n. 5 e 6, p. 119-128, jul. 1997/jul. 1998.

\_\_\_\_\_. Fundamentos à Prática da Filosofia na Escola Pública. In: KOHAN, Walter O.; LEAL, Bernardina; RIBEIRO, Álvaro (Org.). *Filosofia na escola pública*. Petrópolis: Vozes, 2000.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e Educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *A filosofia contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. A filosofia na formação do jovem e a ressignificação de sua experiência existencial. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). *Ensino de Filosofia: perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 183-194.

Recebido em 15 set. 2015 / Aprovado em 22 dez. 2015

Para referenciar este texto

SALLES, C. G. N. L. Da tradição filosófico-pedagógica aos caminhos da prática filosófica no ensino médio como experiência do pensar: ensinar filosofia ou filosofar? *EccoS*, São Paulo, n. 39, p. 71-84, jan./abr. 2016.