



ENSINAR FILOSOFIA OU FILOSOFAR?

TO TEACH PHILOSOPHY OR TO PHILOSOPHIZE?

José Francisco Xarão¹

Resumo: O artigo propõe discutir duas ideias básicas: a primeira é que aprender filosofia não é simplesmente decorar conceitos, teorias ou conclusões a que filósofos consagrados já chegaram. A segunda é que ensinar filosofia tem pouca ou nenhuma relação com longas aulas, ainda que incrementadas com todos os recursos didáticos disponíveis. Essa discussão remete à conclusão de que só podemos aprender filosofia filosofando.

Palavras chaves: Estudante; Filosofia; Ensino.

Abstract: The article aim to discuss two basic ideas: the first is that to learn philosophy is not to simply store concepts, theories or conclusions to which acknowledged philosophers have already achieved. The second is that to teach philosophy has little if any relation to long classes, even if they are improved with all the didactic resources available. This discussion point out to the conclusion that we can only learn philosophy by philosophizing.

Keywords: Student; Philosophy; Teaching.

¹ Professor Adjunto de Filosofia no ICHL/UNIFAL-MG. E-mail: jxarao@gmail.com
Revista Digital de Ensino de Filosofia – Santa Maria – vol.3. n.1 – jan./jun. 2017.

1. Introdução

Este artigo propõe discutir o ensino de filosofia. As duas ideias básicas que orientam sua redação foram descobertas quando eu tentava ensinar filosofia para adolescentes. A primeira é que aprender filosofia não é decorar conceitos, teorias ou conclusões a que filósofos consagrados já chegaram. A segunda é que ensinar filosofia não é o mesmo que preparar longas aulas, ainda que incrementadas com todos os recursos didáticos disponíveis. Dessa forma, ensinar filosofia não é saturar os estudantes com informações e conceitos técnicos do vocabulário filosófico especializado, ainda que isso também seja, por vezes, necessário.

Exigir de adolescentes que saibam os períodos da história da filosofia, os principais filósofos e suas ideias, os métodos e as principais escolas filosóficas além de não ser sinônimo de aprendizagem da filosofia, torna os estudantes passivos, sem iniciativa e sem autonomia. Quando esse método é exercitado exaustivamente, o que se obtém como resultado, via de regra, é a deformação das faculdades essenciais que qualquer pessoa precisa para filosofar.

Essa constatação deu-se quando lecionei a disciplina de filosofia para estudantes do ensino fundamental. Quando comecei, tive de aprender com os adolescentes como ensinar essa matéria para eles. Iniciei, então, a fazer experiências com a maneira como me ensinaram a ensinar filosofia. Fui obrigado a mudar porque à minha frente havia um grupo de estudantes sem nenhum interesse nesse assunto e sem nenhum entusiasmo com a maneira como eu tentava ensinar. Então, decidi ensinar filosofia de um jeito diferente daquele que eu havia aprendido. Descobri, mais tarde, que não era o único a fazer isso. Notei, também, que muitos colegas estavam tentando caminhos interessantes para que essa disciplina ganhasse corações e mentes da juventude (e.g. ARANHA & MARTINS, 2009; BENETTI, 2006; CHAÚÍ, 2003; GALLO & KOHAN, 2000; SÁTIRO & WUENSCH, 2003).

Após alguns desastres iniciais, comecei a entender que esse novo jeito funcionava melhor que os métodos antigos. Os estudantes sentiam mais interesse em estar na aula e aprendiam mais. E aquilo que aprendiam se

Revista Digital de Ensino de Filosofia – Santa Maria – vol.3. n.1 – jan./jun. 2017.

parecia mais com o que penso, hoje, ser filosofia do que a filosofia que eu havia aprendido. Essa experiência me ensinou muito do que é filosofia e do que seja ensinar.

Este artigo foi escrito para ser usado por professores e estudantes de filosofia que buscam compreender “O que é a filosofia?”, “Como se ensina filosofia e como se aprende a filosofar?”. O que segue é uma apresentação singela das respostas que encontrei em diálogo com outros autores engajados em descobrir caminhos novos para que a filosofia se consolide como disciplina do currículo do ensino fundamental e médio. É também um protesto contra a tentativa de extinção dessa disciplina do currículo da educação básica.

2. É muito difícil ensinar Filosofia se não se aprende a filosofar

Convido o leitor a fazer um experimento que sempre realizo com os estudantes no início do ano letivo. Trata-se da questão: “O que é a realidade?” Se o leitor aceitar meu desafio, notará ao final que, mesmo antes de saber qualquer conceito de filosofia ou entender de algum método filosófico, será capaz de chegar a alguma resposta que seja próxima de algumas das respostas já elaboradas pelos filósofos. Convido-o a aduzir razões e justificativas que possam provar que estás lendo este texto neste momento, que acompanhas as questões colocadas e que sabe ser esta uma experiência empírica real, que podes provar que não estás sonhando. Intuo que o leitor, em primeiro lugar, colocará em dúvida a capacidade filosófica, senão a mental, de quem escreve, pois parece óbvio, para que alguém possa ler este texto, que o computador no qual foi digitado, o papel no qual foi impresso e o leitor para o qual se destina têm de ser pressupostos, isto é, existentes antes da existência do texto. Portanto, a pergunta parece, por si só, absurda. Imagino que o leitor poderia acrescentar ainda algumas provas sensórias, dizendo que está tocando o papel, vendo as frases, sentindo o cheiro da tinta no impresso e que todas essas sensações são reais.

Ora, acaso nunca ocorreu ao leitor sonhar que estava lendo algum texto e que quando acordou tinha a sensação de que tudo parecia real e tinha ainda na memória o cheiro da tinta no papel? Para quem já assistiu

Revista Digital de Ensino de Filosofia – Santa Maria – vol.3. n.1 – jan./jun. 2017.

Matrix (1999) ou *A Origem* (2010), talvez fique mais fácil de entender o tipo de questão que proponho.

Se tudo o que tocamos, cheiramos, provamos o gosto, ouvimos ou enxergamos pode não ser real, se não podemos confiar em nossas sensações corpóreas para extrair a certeza da realidade, então de onde podemos tirar a certeza de que a leitura deste texto é uma experiência real e objetiva e não um sonho ou delírio da minha ou sua mente?

Esse tipo de questão nos confronta sempre com o problema da filosofia e seu ensino. Somos obrigados, se quisermos chamar de filosofia aquilo que ensinamos, a tentar duas coisas aparentemente contraditórias. Por um lado, encorajar os estudantes a pensarem por conta própria, a tentarem chegar a conclusões sobre coisas que eles podem ter presumido ser muito difícil pensar ou óbvias demais para exigir alguma reflexão. Assim, incentivamos os estudantes a formarem sua própria opinião sobre as coisas. Por outro lado, ensinamos que precisam ser críticos, que devem rejeitar as coisas que não suportam uma análise mais meticulosa (MURCHO, 2002). Então, a primeira orientação parece aconselhar "que não existe verdade, qualquer resposta é correta, desde que seja a sua resposta, afinal o que vale é ter opinião própria". A segunda direção pode parecer indicar que "tudo está errado, aquilo está errado, tudo o que posso pensar pode estar errado" (MORTON, 2004).

Acostumados com os métodos das aulas expositivas, recitadas para serem absorvidas e decoradas, os estudantes anseiam por informações que possam tomar nota e reproduzir nas provas. Afinal, não é para isso que as aulas servem? Logo, vem um professor de filosofia e diz "não há respostas certas e erradas, o que há são respostas bem argumentadas"; "vocês têm de pensar por conta própria e formar a sua própria opinião". E os estudantes tomam nota nos seus cadernos "não há respostas certas e erradas; tenho que ter minha opinião". Então, na apresentação dos trabalhos e provas esperam que o professor aceite qualquer coisa que digam ou escrevam como se fosse filosofia. E quando o professor os repreende por não terem sido

suficientemente “críticos”, eles protestam: “mas não era para dar a minha opinião sobre as coisas?”.

Antes de tentar compreender esse efeito colateral quase incontornável quando se começa a filosofar, retornemos à questão em suspenso sobre a materialidade (tangibilidade) deste texto. Estamos falando de algo realmente existente ou são apenas devaneios de uma mente perturbada?

Quando chegamos a este ponto do experimento, eu costumo pedir que os estudantes formem pequenos grupos para continuar a argumentação. Essa maneira de proceder facilita a aprendizagem de técnicas de crítica e argumentação, essenciais em filosofia. E eles aprendem praticando-as sob a orientação do professor. Para o caso da questão proposta, um grupo de estudantes apresentou, como se fosse uma brincadeira, a seguinte argumentação, que foi aceita por toda a turma como a melhor explicação: “chegamos à conclusão de que estamos todos sonhando que estamos conversando sobre filosofia e sobre o que é a realidade, mas como não há ninguém acordado para nos tirar do sonho, então temos de aceitar que a realidade é um sonho”. Acrescentei, no mesmo tom irônico, que a esta conclusão já havia chegado nosso grande filósofo Raul Seixas quando cantou o *prelúdio* “Sonho que se sonha só é só um sonho que se sonha só, mas sonho que se sonha junto é realidade”.

Portanto, essa conclusão tem de ser levada a sério, pois agora precisamos entender filosoficamente de onde ela provém. Insisto com os estudantes para saber como chegaram a ela. Eles explicam: “tudo o que a gente pode dizer que é real pode ser sonho e se todos nós concordamos com isso, então para nós não faz diferença pensar se é sonho ou realidade porque isso é tudo o que podemos aceitar como uma explicação válida”. “Como é que é? Quer dizer que se todo mundo concorda que cavalos são unicórnios então eles são reais?” Polemizei. Os estudantes retrucaram: “mas, professor, se todo mundo concorda que existam unicórnios e só o senhor acha que são cavalos, quem é o maluco na história?”.

Nessa aula, discutimos muito sobre o que é e como se forma o senso comum. Apresentei-lhes alguns fragmentos de textos de filósofos que pensaram essa questão, como Hannah Arendt, quando explica que:

Até mesmo a experiência do mundo, que nos é dado material e sensorialmente, depende do nosso contato com os outros homens, do nosso *senso comum*, que regula e controla todos os outros sentidos, sem o qual cada um de nós permaneceria enclausurado em sua própria particularidade de dados sensoriais, que, em si mesmos, são traiçoeiros e indignos de fé. Somente por termos um senso comum, isto é, somente porque a terra é habitada, não por um homem, mas por homens no plural, podemos confiar em nossa experiência sensorial imediata (1997, p. 528).

O senso comum é o sentido que ajusta e articula os sentidos naturais (visão, tato, olfato, audição e paladar) para que eles possam ter alguma tangibilidade no mundo e, com isso, oferecer algum sentido da realidade. Diferente dos sentidos naturais que cada um possui independentemente da relação com outro ser humano, o senso comum é um sentido compartilhado. A compreensão do mundo, sua apropriação pelas palavras, baseia-se na sensação de realidade oferecida pelo senso comum, no qual já estamos mergulhados desde a nossa chegada ao mundo. Ao reunir e ajustar ao objeto percebido os cinco sentidos naturais, o senso comum oferece garantias aos órgãos sensoriais de que o objeto visto, tocado, provado, cheirado e ouvido, é o mesmo objeto. Contudo, a garantia de que todos os sentidos privados não estão errados, mesmo estando de acordo uns com os outros, é dada pelo fato de que o mesmo objeto aparece também para os outros, embora de maneira diferente. É o caráter comum do mundo que, afinal de contas, garante que um mesmo mundo se abra para todos.

Também analisamos o seguinte fragmento de Gramsci (1989, p. 11) no qual ele, de um outro ponto de vista, alude o senso comum como a base da filosofia: "todos são filósofos, ainda que a seu modo, inconscientemente (porque, inclusive, na mais simples manifestação de uma atividade intelectual qualquer, na "linguagem", está contida uma determinada concepção de mundo)". Concluímos que o senso comum se forma a partir da sedimentação de um conjunto de ideias e noções explicativas que passam a constituir-se

como normatizadoras do que seja a realidade. Assim, em uma determinada cultura, o apedrejamento por adultério é sinônimo de justiça enquanto, em outras, é um ato de barbárie e, em ambos os casos, essas explicações parecem “naturais”.

Encerramos o experimento, que agora propus ao leitor, assistindo, na aula seguinte, ao filme *Matrix*. Os estudantes ficaram surpresos como todo o argumento do longa-metragem se baseava na conclusão a que haviam chegado e considerado uma piada.

Ao participarem desse tipo de experimento filosófico, os estudantes podem ver que o espírito crítico é absolutamente compatível com o espírito de liberdade intelectual. Encontram por conta própria conclusões que os satisfaçam e compreendem que o fato de outra pessoa ou filósofo ter chegado pelo mesmo método a conclusões diferentes não invalida seus conhecimentos, nem os torna menos conhecedores do problema em questão. Eles encontram boas razões para pensar que uma conclusão é verdadeira, mas também entendem que é enorme o gradiente de cores que pode assumir o arco-íris, sem que nenhuma seja a verdadeira e a outra a falsa, ou seja, há sempre boas razões para se escolher a tese A ou a tese B. O mais interessante, nesse tipo de aula, é que os estudantes chegam a isso experimentando, trabalhando em grupos ou em duplas, argumentando, refutando e sendo refutados, criticando e sendo criticados.

Ora, se os estudantes encontram pela via da experimentação de técnicas de argumentação e conversação as conclusões lógicas de problemas filosóficos complexos, talvez o leitor esteja supondo que as aulas expositivas e o estudo sistemático de conceitos filosóficos clássicos sejam totalmente dispensáveis. A minha experiência em lecionar filosofia para adolescentes me provou o contrário. Quanto mais os estudantes aprendem a filosofar, mais sentem curiosidade de conhecer a Filosofia e mais fácil fica para apresentar-lhes os filósofos.

Se observares bem, no experimento que propus no início deste artigo, notarás que a questão ali tratada é semelhante ao clássico argumento do

Revista Digital de Ensino de Filosofia – Santa Maria – vol.3. n.1 – jan./jun. 2017.

sonho proposto por Sócrates no diálogo Platônico *Teeteto* (em 158c e seq.) e retomado por Descartes na primeira meditação das *Meditações Metafísicas*, em que são discutidas “as coisas que se podem colocar em dúvida”. Também podemos observar que, ao longo do experimento, fui introduzindo o pensamento de alguns filósofos sobre o tema.

Essa maneira de realizar uma aula expositiva é equivalente ao que Morton (2004) chamou de *lição fragmentável*. Nesse tipo de aula expositiva, os temas e conceitos são apresentados por partes conforme os estudantes vão exigindo aprofundamento ou discussão de determinados temas. No exemplo do experimento a que refiro neste artigo, em uma turma, fomos levados a discutir sobre o senso comum, o que Platão (1997) e outros filósofos pensaram sobre o tema e desse ponto derivou uma discussão sobre o que é o conhecimento, já em outra turma, o debate sobre a relação do senso comum com a nossa sensação da realidade remeteu à formação histórica da humanidade e ao impacto da cultura sobre a nossa maneira de pensar as coisas.

A exposição dos conceitos-chave pode assumir várias formas, sempre orientadas pela curiosidade dos estudantes. Tenho optado, quase sempre, por agrupar os estudantes em duplas e, após a introdução de um tópico durante dez ou quinze minutos, solicito que formulem questões para serem debatidas por todo o grupo. Em seguida, reúno os estudantes em pequenos grupos e lhes proponho uma tarefa que leve a cabo a formulação de respostas para as questões que eles próprios levantaram. Depois, identifico as respostas a que chegaram, verifico as que têm mais relação ou proximidade com as respostas clássicas da Filosofia e lhes apresento os filósofos que chegaram a conclusões semelhantes. Essa “aula expositiva” não se alonga para mais de dez ou quinze minutos. Na aula seguinte, há uma breve discussão que envolve toda a turma, seguida por um trabalho em grupo que propõe discutir, a partir da leitura de fragmentos dos filósofos apresentados, as respostas que deram ao problema proposto na aula anterior. É desta síntese que deverá surgir o próximo problema a ser trabalhado por todos em um trabalho individual para a

avaliação dos temas e conceitos apreendidos. E, então, o ciclo de argumentações e conversas sobre problemas filosóficos recomeça.

3. Filosofar é dialogar; filosofia é história

O experimento proposto neste artigo segue um plano de estudo que trabalha com turmas organizadas por duplas e/ou pequenos grupos de discussão. Os recursos principais para se escolher as tarefas são *argumentos*, *problemas* e *exemplos* (MURCHO, 2002; MORTON, 2004). Quando apresentamos argumentos para serem debatidos é a oportunidade para realizarmos o estudo de lógica formal e informal. Nesse caso, importa menos a dissertação sobre o argumento proposto, mas a maneira como os estudantes ordenam e encadeiam fatos e ideias como premissas para suas conclusões. Então, começam a entender o que são premissas, conclusões, validade e correção. Aprendem, às vezes de forma muito divertida, a descobrir premissas suprimidas e a dar contra-exemplos.

Quando chegaram às suas próprias conclusões sobre um determinado problema, oferecemos-lhes um texto/fragmento de algum filósofo para que comparem com a solução encontrada. Quando tratamos de exemplos, provocamos os estudantes a relacioná-los com uma ou mais posições clássicas da filosofia. Neste caso, em geral, os exemplos mais apropriados para este tipo de aula são os de ordem ética.

Nossa experiência mostrou que as tarefas, para serem realizadas por duplas e/ou pequenos grupos, devem atender, pelo menos, aos seguintes critérios propostos por Morton (2004):

1. *Sintéticas e limitadas*: mesmo que o tema da atividade proposta já tenha sido discutido em aula anteriormente, ele deve ser apresentado no tamanho máximo de uma página e conter questões acessíveis ao seu nível de conhecimento.

2. *Objetivas e sugestivas*: as questões propostas precisam oferecer alternativas de resolução. Isso quer dizer que, ao se buscar a resposta, outras

questões devem aparecer. São essas questões secundárias que definem o grau de “filosoficidade” da tarefa proposta.

Como a tarefa é apresentada de forma sintética e delimitada, em especial no início de aplicação desta modalidade de aula, os estudantes, acostumados com longas e tediosas aulas expositivas, tendem a ver a proposta como simples e trivial. Suas respostas cairão no velho esquema de pergunta e resposta com sim; não e talvez. Como apresentamos o problema de forma objetiva, principalmente para os estudantes que já tiveram contato com o método tradicional de se ensinar filosofia, eles tendem a concluir que é uma tarefa simples e de fato trivial, porque sempre ouviram dizer que as questões filosóficas são profundas e não têm respostas simples. Mas, quando o professor realiza as atividades provocando uma explicação do sim, não e talvez, descobre-se que as respostas não são tão óbvias e simples. Acontece, às vezes, de os estudantes descobrirem algumas respostas verdadeiramente surpreendentes até mesmo para o professor. Essas respostas é que criam o ambiente favorável a se introduzir um pouco da história da filosofia que, apresentada em outro contexto, soa aos estudantes somente como uma autoexposição da erudição do professor, completamente sem sentido para eles. O professor deve preparar-se para gerir conflitos, pois, como os estudantes não foram habituados ao diálogo, algumas vezes, o debate livre pode tornar-se muito acalorado com posições dogmáticas de ambos os lados e cair facilmente em um bate-boca.

Outra dificuldade que aparece muito frequentemente no início da aplicação desta metodologia é o silêncio inibidor. Acostumados a respostas padronizadas e, por assim dizer, proibidos de pensar alto, os estudantes ficam muito apreensivos com receio de parecerem ridículos pelo que dizem e, por isso, ficam reticentes em falar, mesmo quando sabem resolver a questão. A solução que tenho tentado não é uma novidade, tem sido usada em várias disciplinas e consiste em deixá-los falar em pequenos grupos e, depois, apresentar as ideias do grupo. Somente após essa rodada é que os indivíduos são desafiados a mostrarem suas próprias ideias. Após um tempo, os estudantes começam a entender que pensar alto não é um problema e pode

ajudar na solução das questões. Pode até acontecer que gostem tanto disso que o professor precisará amarrar um “fio terra” para reconectá-los com as questões propostas, pois acabam saindo da “realidade”.

Mesmo quando isso acontece, o professor não pode, jamais, desprezar qualquer resposta como ridícula e nem permitir que os estudantes o façam. Ao contrário, tem de sempre mostrar a diferença entre argumentar e esculachar a posição do outro. Inclusive, devemos prestar muita atenção às respostas aparentemente erradas, porque elas podem indicar uma interpretação filosófica que o próprio professor ainda não tinha pensado. Sempre vale a pena tentar descobrir porque os estudantes argumentam de um modo em que as razões apresentadas parecem flagrantemente equivocadas. Porém, o professor tem de conduzir o diálogo de modo a que o próprio argumentador vá descobrindo suas contradições e não se sinta um tolo por tentar resolver uma questão filosófica.

4. Para que professor se os estudantes já têm suas próprias ideias?

A primeira resposta que ofereço a esta pergunta é que a diferença entre um diálogo filosófico e uma simples conversa sobre as coisas é a maneira como as atividades são preparadas. Centrar a aula no estudante, valorizando seu próprio pensamento, não significa reduzir o filosofar ao mero “eu acho que...”. É preciso que, antes de dizer “eu acho que...”, o grupo compreenda os conceitos e o tema envolvido na atividade proposta. Além disso, é necessário que o professor prepare a atividade de modo que fique claro aos estudantes, ainda que, de início, superficialmente, a sequência de ideias da atividade proposta e sua relação com o todo do trimestre ou ano, conforme queira apresentar o plano de estudos.

Consequentemente, o professor tem um papel fundamental na explicação e na condução do diálogo para que a aula possa acontecer como prática filosófica. Para fazer isso, terá de despender algum tempo em conhecer a sua turma, não pode simplesmente apresentar seu plano de estudos. Terá de saber que tópicos são mais acessíveis para aquela turma, que

temas deverão ser reorganizados para se adequar ao nível intelectual da turma e mesmo que assuntos deverão ser deixados de lado para não complicar ou criar um clima de antipatia com a disciplina. Para tanto, deverá investigar antes quem são aquelas pessoas com as quais pretende iniciar um diálogo filosófico. Esse processo pode e deve ser conduzido como prática filosófica.

No começo do ano, especialmente, ajuda introduzir com atividades que requeiram a manifestação deles sobre temas que envolvam informações sobre eles e sua comunidade. Também é interessante convidar um pequeno grupo de estudantes para conversas fora da sala de aula e sobre as atividades que foram desenvolvidas. Nessa conversa, é sempre possível observar o grau de entendimento que estão tendo e também os seus preconceitos sobre a disciplina. Essas informações são valiosas para preparar o material das próximas aulas.

Poderá ocorrer, algumas vezes, que a turma assuma o comando da aula, desenvolvendo espontaneamente uma discussão que não fazia parte do plano inicial. Em lugar de impedir, incentive-os a continuar desde que as discussões não cheguem naquele estágio estratosférico, muito longe da filosofia. Quando isso acontece, é sempre recomendável retomar o plano de estudos e acolher as sugestões da turma para alterar procedimentos.

O professor precisa manter sempre o mais alto interesse por sua matéria, especialmente se quiser filosofar. Quando os estudantes estiverem trabalhando em grupos, dê-lhes a mais ampla liberdade de explorar todas as possibilidades que o tema propõe, mas jamais os deixe sozinhos. Preencher o caderno de chamadas, corrigir provas ou ler um livro nessa hora é uma péssima ideia, pois faz parecer aos estudantes que trabalhar em grupo é só uma maneira de liberar o professor para coisas mais importantes e que tanto faz o que eles façam, o professor não está muito interessado mesmo. Em vez disso, mova-se de um grupo para outro, dedicando alguns minutos para cada um. Sugira que aqueles membros mais falantes de um grupo troquem para outro que fala menos. Polemize com alguma questão para incentivar o debate, tendo o

cuidado de não monopolizar as atenções ou desencorajar, com seu modo de argumentar, a manifestação dos estudantes.

Quando notar que a atividade se alonga para além do previsto, pode “quebrar” o roteiro inicial, assegurando que os estudantes realizem aquela parte que pode ser efetivada no tempo disponível. Não deixe uma atividade iniciar em uma aula para ser concluída em outra e lembre-se dos critérios expostos acima sobre o formato das atividades. Uma solução quando isso acontece é que a parte quebrada possa ser desenvolvida como tarefa para casa, valendo como parte da avaliação. Porém, se isso começa a acontecer frequentemente, pode ser um sintoma de que as atividades propostas estão além das capacidades da turma. Nesse caso, o melhor a fazer é formar grupo de discussão em torno das dificuldades que estão enfrentando, identificá-las e propor meios de superá-las.

Planeje as atividades com antecedência e, se possível, troque ideias com outros professores da turma sobre possibilidade de interação com os conteúdos das outras matérias. Use seu conhecimento da turma para decidir sobre a velocidade de apresentação dos temas e o grau de dificuldade que irás exigir nas avaliações.

A escrita filosófica é outro tópico muito difícil, mesmo para os professores de filosofia. Portanto, não queira que estudantes do sexto ao nono ano do ensino fundamental ou do ensino médio estejam aptos a apresentarem dissertações rigorosamente bem escritas. Faça dissertações com eles a partir dos argumentos que expuseram em aula. Um bom exemplo, especialmente na idade entre os doze e dezesseis anos, vale mais que mil aulas sobre como fazer uma dissertação. Escolha temas acessíveis, insista com as leituras prévias e cobre prazos. Lentamente, eles vão entendendo o que você espera da sua escrita filosófica: argumentos em vez de exposições, clarificação em vez de autoexpressão. Quando perceberem o que se pretende irão se adaptando e praticando em todas as aulas. Assim, incentive toda a produção escrita, mesmo aquela que sentes vontade de chorar quando lê, para que eles se sintam motivados a tentar fazer um texto filosófico.

Uma maneira de apoiar a escrita filosófica é apresentá-los a pequenos fragmentos de textos clássicos e propor que escrevam uma paráfrase sobre o parágrafo que leram. Depois selecionas duas ou três dessas paráfrases e, com a anuência dos autores, proponha a leitura por toda a turma e a repetição da tarefa de escrever uma outra paráfrase (se optar por esse caminho, cuide de deixar um bom espaço de tempo entre uma atividade e outra). Aos poucos, notarás que estão produzindo textos de autoria de dois ou três parágrafos bem escritos. E, repetindo essa técnica, muitas vezes, chega-se muito próximo a um ensaio filosófico, como um estudante que, após várias tarefas sobre o texto *Marcelo, Marmelo, Martelo*, da Ruth Rocha (1999), escreveu duas páginas sobre “Por que falo coisas sem sentido?”, somente com questionamentos do tipo: “por que chamar céu da boca se não tem estrelas?” “por que nomear de corredor onde só posso andar devagar?”.

Quanto aos questionários, em vez de aboli-los, é recomendável aprender a trabalhar com eles de outra forma, pois os estudantes que chegam ao sexto ano do ensino fundamental só aprenderam a pensar sob o esquema pergunta-resposta. Portanto, prepare questionários que apresentem problemas filosóficos implícitos e exija alguma reflexão para ser resolvido ou a formulação de outras perguntas. Solicite aos estudantes que formulem questionários sobre a atividade proposta, questione as respostas dadas por eles e aproveite a ocasião para introduzir o tema da teoria do conhecimento, classificando suas respostas como dogmáticas, céticas, relativistas, pragmáticas ou críticas. De início, não entenderão o que isso quer dizer ou, ao explicar, poderão discordar que sua resposta possa ser classificada desta ou daquela forma. Entretanto, já estaremos em pleno terreno filosófico, que era a intenção do uso do questionário. Organize a turma em pequenos grupos e retome o ciclo apresentado acima.

Quando preparamos uma aula de filosofia segundo as técnicas apresentadas aqui, gasta-se um terço do tempo em pensar e elaborar as ideias e conteúdos filosóficos e dois terços em pensar e planejar como apresentá-los, por isso os critérios de síntese e objetividade de cada atividade. Não tente apresentar mais de um tópico por aula, a não ser que a turma

Revista Digital de Ensino de Filosofia – Santa Maria – vol.3. n.1 – jan./jun. 2017.

espontaneamente abra um novo tópico. Em lugar disso, pense em apresentar o tema escolhido de uma forma realmente instigante e desafiante. Há muitas maneiras de fazê-lo, dramatizar é uma delas, mas cuidado para não transformar a forma superior ao conteúdo, a moldura mais bonita que o quadro.

Manter as aulas divertidas não significa fazer a turma rir o tempo todo, embora se possa fazê-lo vez ou outra, mas significa manter a turma interessada no tema o maior espaço de tempo possível. Isso começa a acontecer, naturalmente, quando se diminui a tensão do dever de aprender obrigando-se o estudo e o diálogo, quando se cobra reflexão e não recitação de conceitos pré-estabelecidos e quando se escuta o que os estudantes têm a dizer e não se impõe padrões nos quais eles precisam ser encaixados.

Nessa maneira de “dar aulas”, o caminho e o fim são os estudantes e não o conteúdo a ser vencido no trimestre ou ano. Então, se em um determinado dia acontecer de não estarem dispostos a realizar aquela tarefa que você gastou o fim de semana planejando, com horas de pesquisa na *internet* e revendo livros do tempo da graduação para estar certo dos conceitos a serem ensinados, não os critique nem os repreenda, mas converse com eles sobre sua atitude de não realizar a tarefa. Você pode descobrir que existem mais coisas entre fazer as tarefas que o professor deseja e recusar-se a fazê-las do que pode supor sua vã filosofia da educação.

Escute mais a sua turma; dialogue; ensine a filosofar. Boa aula.

Referências

A Origem (Inception), 2010. Longa metragem, EUA/Reino Unido. Direção: Christopher Nolan.

ARANHA, Maria Lucia; MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: introdução à Filosofia*. 4 a ed. São Paulo: Moderna, 2009.

ARENDT, Hannah. *Origens do totalitarismo*. 7ª.ed., Trad. Roberto Raposo. São Paulo : Companhia das Letras, 1997.

Revista Digital de Ensino de Filosofia – Santa Maria – vol.3. n.1 – jan./jun. 2017.

ASPIS, Renata Pereira Lima. *Professor de Filosofia: O Ensino de Filosofia no Ensino Médio Como Experiência Filosófica*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 305-320, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n64/22832.pdf>. Acesso em 26 mai. 2017.

BENETTI, Cláudia Cisiane. *Filosofia e ensino, singularidade e diferença: entre Lacan e Deleuze*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. 13ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

DESCARTES, R. *Meditações*. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Os Pensadores)

GALLO, Silvio; CORNELLI, G.; DANELON, M. (Org.). *Filosofia do ensino de filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2003.

GALLO, Silvio; KOHAN, Walter Omar (orgs). *Filosofia no ensino Médio*. Petrópolis: Vozes, 2000.

GRAMSCI, A. *Concepção Dialética da História*. 8ª.ed., Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção "Os Pensadores").

KOHAN, Walter Omar. *Sobre o ensinar e o aprender... Filosofia*. In.: Piovesan, Américo; Eidt, Celso etti alli. *Filosofia e ensino em debate*. Ijuí: EdUnijui, 2002. (Col. Filosofia e Ensino, 2), p. 175-192.

MATRIX, 1999. Longa metragem, EUA. Direção: Lana Wachowski, Lilly Wachowski.

MORTON, Adam. *Philosophy in Practice: An introduction to the Main Questions*. 2ª.ed., Malden (Massachussetts): Blackwell publishing, 2004.

MURCHO, Desidério. *A natureza da filosofia e o seu ensino*. Lisboa: Plátano, 2002.

PLATÃO. *A República*. Trad. Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 1997 (Círculo do Livro). Disponível em: <http://www.portalfil.ufsc.br/republica.pdf> Acesso em 29 mai. 2017.

ROCHA, Ruth. *Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias*. São Paulo: Moderna, 1999.

SARDI, Sérgio. *A filosofia pode ser ensinada? Sobre o viver, o escutar, o prazer e outras dimensões do filosofar*. In.: Piovesan, Américo; Eidt, Celso et ali. *Filosofia e ensino em debate*. Ijuí: Unijuí, 2002. (Col. Filosofia e Ensino, 2), p. 561-573.

SÁTIRO, Angélica; WUENSCH, Ana Míriam. *Pensando melhor - iniciação ao filosofar*. 4.ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2003.

SAVATER, Fernando. *As perguntas da vida*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.