

**Revista Digital de Ensino de Filosofia – REFILO - Ano II – Número 02**

**– jul./dez. 2016.**

*Os discursos não são apenas uma espécie de película transparente através da qual se vêem as coisas, não são simplesmente o espelho daquilo que é e daquilo que se pensa. O discurso tem sua consistência própria, sua espessura, sua densidade, seu funcionamento. As leis do discurso existem como as leis econômicas. Um discurso existe como um monumento, como uma técnica, como um sistema de relações sociais, etc. (Michel Foucault)*

Uma questão que poderia surgir diante da Medida Provisória 746, que restringe o pensar filosófico nas escolas, é sobre a pertinência em mantermos uma Revista sobre Ensino de Filosofia. No entanto, a REFILO, inspirada no texto de Foucault, intitulado de *O belo perigo (2016)*, quer reafirmar a potência do ensino e da aprendizagem da filosofia, em um contexto de produção de discursos como os que embasam as propostas educacionais atuais, em especial, a *Medida Provisória 746*, que pretende alterar significativamente o desenho do currículo do ensino médio, no contexto da Educação Básica. Entendemos como fundamental o questionamento das práticas de 'doutrinação' das emoções, dos pensamentos e dos valores no âmbito da vida escolar, como o caso *Escola Sem Partido*. Por isso, urge discutir políticas de currículos que vão além da mera finalidade instrumental, com desdobramentos que ultrapassam o que acontece entre as paredes da sala de aula. Para tanto, esta edição da Revista aposta na emergência de devires que interpelem o pensar filosófico acerca da filosofia e de seu ensino, tendo em vista que a filosofia no ensino médio encontra-se novamente ameaçada.

Concordando com Kohan<sup>1</sup>, que “pensar é dar potência a algumas

---

<sup>1</sup>KOHAN, Walter Omar. O que pode um professor? In: **Revista Educação Especial: Biblioteca do Professor. nº 6**, Especial Deleuze pensa a Educação. São Paulo: Editora Segmento, s/d.

palavras, calar outras, travar uma luta de sentidos e significados" (s/d., p.48) , apresentamos os escritos que compõem a REFILO nesta edição, os quais mobilizam argumentos em torno dos pressupostos comuns às diversas práticas da filosofia vivenciadas atualmente em muitas escolas. Cada um, ao seu modo, busca dialogar com teorias filosóficas e suas fronteiras. As temáticas dos textos versam sobre: *Filosofia(s) e Infância(s)*, *Pensar de ordem superior e o papel do diálogo investigativo no fazer Filosofia na Educação Básica com Lipman*, *Experiências Metodológicas de Ensino no Pibid Filosofia*, *União metodológica Leitura e Escrita filosófica*, *Cinema e filosofar e, Cultura, Educação e Filosofia na perspectiva Nietzscheana*. E, por fim, temos neste número a entrevista realizada com o professor Silvio Gallo (UNICAMP), que apresenta sua análise sobre o momento que estamos vivendo no Brasil e, especialmente, a sua repercussão no campo da educação e do ensino da filosofia.

Deste modo, salientamos que a Revista Digital de Ensino de Filosofia e os artigos produzidos pelos colegas de diferentes instituições e regiões brasileiras ocupam um lugar de produção de sentidos, que trava uma luta com o que visa diminuir a potência do pensar filosófico pelos ditames das políticas educacionais atuais em nosso país.

Agradecemos a todos que enviaram seus textos apostando no fortalecimento da REFILO, especialmente neste momento brasileiro, quando a permanência da Filosofia no Ensino Médio é mais uma vez ameaçada.

As Editoras

Elisete M. Tomazetti

Cláudia Cisiane Benetti

Simone Freitas da Silva Gallina

## Encontrar filosofia(s) e infância(s)

Paula Ramos de Oliveira  
Denis Domenegueti Badia  
Cesira Elisa de Fávori  
Ediléia Pereira Sônego<sup>2</sup>

**Resumo:** Este texto busca pensar algumas possibilidades de unir “filosofia” e “infância” em dois momentos: o primeiro é teórico e o segundo traz propostas de trabalho em torno da temática. Na parte teórica, apresentamos a proposta de Matthew Lipman que tornou possível levar a filosofia às crianças. Na sequência apontamos as contribuições de outras áreas para pensar a infância: em P. Ariès vemos que o conceito de infância nem sempre existiu; Postman nos indica que vivemos o processo de adultização das crianças e o de infantilização dos adultos; Clarice Cohn mostra, com seu estudo dos *Xikrin*, que o conceito de infância pode não existir em certas sociedades; Walter Kohan pensa o tempo como intensidade (*aión*) e não somente como cronologia (*chrónos*), nos remetendo a um novo olhar para a infância; Larrosa trata da alteridade da infância, e da necessidade de entendê-la como um enigma. Por fim, olhamos para a criança como aquela que filosofa e que olha para a filosofia. Na parte dois apresentamos três atividades (carta, fotos, poesia, pintura, e fragmentos de Heráclito) propostas como experiências que tornem possível problematizar as relações entre filosofia e infância.

**Palavras-chave:** filosofia; infância; crianças.

**Resumen:** Este texto trata de pensar en algunas posibilidades para unir "filosofía" e "infancia" en dos etapas: la primera es teórica y la segunda trae propuestas de trabajo en torno del tema. En la parte teórica, se presenta la propuesta de Matthew Lipman, que hizo posible llevar la filosofía a los niños. Inmediatamente, señalamos las contribuciones de otras áreas para pensar la infancia: en P. Ariès entendemos que el concepto de infancia no siempre ha existido; Postman nos dice que vivimos un proceso de adultización de los niños y de infantilización de los adultos; Clarice Cohn muestra, con su estudio de los *Xikrin*, que el concepto de la infancia puede no existir en algunas sociedades; Walter Kohan piensa el tiempo como intensidad (*aión*), y no sólo como la cronología (*chrónos*), refiriéndonos a una nueva mirada a la infancia; Larrosa trata de la alteridad de la infancia, y de la necesidad de entenderla como un rompecabezas. Por fin, nos fijamos en el niño como el que filosofa y mira la filosofía. En la segunda parte se presentan tres actividades (carta, fotos, poesía, pintura, y los fragmentos de Heráclito) propuestas como experiencias que hacen que sea posible discutir la relación entre filosofía e infancia.

**Palabras clave:** filosofía; infancia; niños.

---

<sup>2</sup>Paula Ramos e Denis Badia são professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar e do Departamento de Ciências da Educação, da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCL-UNESP-CAR). Cesira Fávori e Ediléia Sônego são doutorandas do mesmo programa.

Revista Digital de Ensino de Filosofia – Santa Maria – vol.2., n.2 – jul./dez. 2016.

## **Introdução**

Que interesse pode ter o tema “Filosofia(s) e infância(s)” como conteúdo programático das aulas de Filosofia no Ensino Médio? Começaríamos afirmando que tudo o que diz respeito ao humano interessa à filosofia e que a busca por compreendê-lo está inevitavelmente ligada a como pensamos a experiência humana. É a partir desta perspectiva que apresentaremos alguns modos de unir filosofia e infância.

## **PARTE 1: Filosofia(s) e infância(s)**

### **1. A filosofia encontra as crianças, as crianças fazem filosofia: a proposta de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman**

A filosofia, via-de-regra, é considerada como sendo coisa de adulto e, aliás, não de qualquer adulto. Paira no ar uma aura de que é matéria para os que são muito inteligentes, tendo em vista sua complexidade. Mas quem assim afirma corre o risco de ficar fora da filosofia, justamente por não fazer uso da problematização tão cara e necessária a qualquer prática filosófica. Há inúmeras concepções de filosofia, assim como são muitas as maneiras possíveis de praticá-la. E tudo isso já é filosofia!

Epicuro (341 a.C. – 270 a.C.) inicia sua *Carta sobre a Felicidade* (a Meneceu) dizendo:

Que ninguém hesite em se dedicar à filosofia enquanto jovem, nem se canse de fazê-lo depois de velho, porque ninguém jamais é demasiado jovem ou demasiado velho para alcançar a saúde do espírito. Quem afirma que a hora de dedicar-se à filosofia ainda não chegou, ou que ela já passou é como se dissesse que ainda não chegou ou que já passou a hora de ser feliz. Desse modo, a filosofia é útil tanto ao jovem quanto ao velho: para quem está envelhecendo sentir-se rejuvenescer através da grata recordação das coisas que já se foram, e para o jovem poder envelhecer sem sentir medo das coisas que estão por vir; é necessário, portanto, cuidar das coisas que trazem a felicidade, já que, estando esta presente, tudo temos, e, sem ela,

tudo fazemos para alcançá-la. (EPICURO, 2002, p. 21).

Montaigne (1533-1592) também afirmou:

É espantoso que as coisas tenham chegado, em nosso século, ao ponto de a Filosofia ser até para as pessoas inteligentes algo vão e fantástico, considerado de nenhuma utilidade e de nenhum valor tanto para a opinião geral como para a prática. Creio que a causa disso são essas sutilezas que ocuparam suas avenidas. **É grande erro pintá-la como inacessível às crianças, e de semblante carrancudo, austero e terrível:** quem a mascarou com esse falso rosto pálido e medonho? Não há nada mais alegre, mais jovial, divertido, e por pouco não digo galhofeiro. Ela não prega senão a festa e os bons momentos. Um semblante triste e abatido mostra que não é esta a sua morada. (MONTAIGNE, 2010, p. 74, grifos nossos)

Entretanto, foi apenas com Matthew Lipman (1923-2010) que a filosofia chegou até as crianças, pois esse filósofo norte-americano sistematizou uma proposta de ensino dessa disciplina que ficou conhecida como “Filosofia para Crianças”. Lipman acreditava que uma verdadeira revolução poderia ocorrer na Educação com a introdução da filosofia desde os primeiros anos escolares. Tal proposta – que se caracteriza por ser filosófica-educacional - foi motivada por sua experiência como professor de Lógica, na Universidade de Colúmbia, quando percebeu que seus alunos não sabiam verdadeiramente ler, escrever e calcular. Pensou que esse problema deveria ser combatido desde a primeira infância. Mas como levar a Lógica para as crianças?

Resolveu então escrever o que ficou conhecido como **novelas filosóficas** abrangendo, ao longo do tempo, todos os anos escolares, incluindo a Educação Infantil. No Brasil foram traduzidas as seguintes novelas: *Issao e Guga* (Filosofia da natureza); *Pimpa* (Filosofia da linguagem); *A Descoberta de Ari dos Telles* (Lógica); e *Luísa* (Ética). Além disso, temos traduzida uma novela chamada *Rebeca*, para a Educação Infantil, escrita por Ronald Reed (falecido em 1998). Todas elas são acompanhadas por um manual do

professor. Lipman escreveu também *Mark* (Filosofia política) e *Suki* (Estética), dirigidas ao Ensino Médio, e ainda *Elfie* que trata da comunidade de investigação - metodologia que Lipman elaborou para a prática filosófica que ocorre a partir das novelas.

A comunidade de investigação (ideia inspirada em Charles S. Pierce, que pensou nestes dois conceitos em relação aos cientistas) é algo que vai sendo construído em cada turma de alunos e é composta por uma dimensão ética e por uma cognitiva. Por ser assim caracterizada pode variar o tempo decorrente para que uma comunidade se forme (e, aliás, sempre continuará em "estado" de formação).

Do ponto de vista cognitivo o que se espera é que com o diálogo filosófico sejam desenvolvidas as habilidades de quatro conjuntos maiores chamados de mega-habilidades (de raciocínio, de investigação, de formação de conceitos e de tradução). Pretende-se assim que os alunos desenvolvam o raciocínio crítico e criativo, chegando ao pensamento multidimensional que é, a um só tempo, crítico, criativo e cuidadoso.

No que diz respeito à dimensão ética, podemos destacar que há certos procedimentos na aula que implicam essa dimensão, tais como saber ouvir o outro, esperando a sua vez de falar, e dar razões ao que argumenta, apreendendo a pensar criticamente sobre o seu próprio pensamento (atitude autocorretiva).

Nas aulas existem algumas etapas a serem seguidas: leitura individual ou coletiva das novelas, levantamento de questões (colocando em cada uma a autoria), agrupamento das questões por temas e a discussão que normalmente começa com a organização dos assuntos. O professor é um facilitador do diálogo e mantém uma relação horizontal com seus alunos, fazendo também parte da comunidade de investigação.

As novelas filosóficas mostram personagens que servem como modelo do que Lipman espera dos alunos e do professor na discussão filosófica. Cada criança tem uma especificidade em seu pensamento que contribui com o coletivo. Uma é mais empírica, a outra mais analítica, outra mais sintética e assim por diante.

Para Lipman as crianças, assim como os filósofos, têm a capacidade de se admirar com o mundo, e a filosofia, segundo essa proposta, é eminentemente algo que se faz, que se pratica, é o próprio filosofar. Na ideia de Filosofia para Crianças há, portanto, uma concepção de filosofia e outra de criança, além de uma afirmação (teórica e prática) de que crianças podem e devem filosofar. Vemos assim que conhecer Filosofia para Crianças é entrar em contato com um modo de filosofar que pode acontecer em qualquer idade.

A ideia de Filosofia para Crianças foi divulgada e praticada em diversos países e, como era de se esperar, ganhou novos contornos teórico e prático. Walter Omar Kohan, que teve sua tese defendida sob a orientação de Lipman, é hoje um expoente na área e nos ajuda a pensar e aprofundar questões relativas à educação, filosofia e infância, através de outro referencial teórico, marcado predominantemente pela Filosofia Francesa Contemporânea, em especial com Deleuze e Foucault. No próximo tópico comentaremos acerca de como a filosofia pode pensar a infância.

## **2. A filosofia pensa a(s) infância(s)**

Várias são as áreas que estudam a infância. Podemos destacar a Sociologia da infância, a História da infância, a Antropologia da criança, a Psicologia da infância, a Educação da infância, e a Filosofia da infância. Todas elas colaboram para apontar aspectos que merecem ser considerados na compreensão do que convencionalmente chamamos Infância. Não nos enveredaremos, obviamente, por todos esses caminhos, mas procuraremos nos atentar a alguns aspectos do tema.

Em primeiro lugar, cumpre-nos considerar que há uma visão dominante de infância que praticamente a toma como sinônimo de criança, tendo em vista que é compreendida em termos cronológicos e, portanto, como uma etapa da vida humana que se inicia com o nascimento.

Porém, estudos nos mostram que tal visão pode ser problemática. Um dos mais importantes e conhecidos é o de Philippe Ariès (1914-1984), que em sua obra *História Social da Criança e da Família* (1981), defende que o

sentimento de infância é uma construção do Ocidente que surge entre os séculos XVI e XVII e que, portanto, nem sempre existiu. Anteriormente as crianças passavam da fase em que mereciam muitos cuidados diretamente para uma vida junto aos adultos. De fato, eram adultos em miniaturas. Um sentimento de infância vai se revelando quando as crianças começam a ser "paparicadas", mimadas pelos adultos, e inicia a construção de espaços específicos para as crianças, como a escola e o lar.

Outro estudo importante e bastante conhecido é o de Neil Postman (1931-2003), com sua obra *O desaparecimento da infância* (1999). Para o autor há diversos indícios (tais como erotização precoce e envolvimento em crimes) de que estamos vivendo em um tempo que produz crianças "adultizadas" e adultos infantilizados.

Assim, se com Ariès entendemos que a infância nem sempre existiu, com Postman temos uma perspectiva que teme o desaparecimento da infância.

A Antropologia da criança é um outro âmbito do conhecimento que traz também uma contribuição muito importante. Falamos em antropologia da criança e não da infância! Se, como já vimos, Philippe Ariès constata que a ideia de infância é uma "construção" social e histórica do mundo ocidental, então a infância é um modo "particular" e não "universal" de pensar a criança. A Antropologia da criança vai nos mostrar que em outras culturas e sociedades, a ideia de infância pode não existir ou então ser formulada de outros modos. O que é ser criança, ou quando acaba a infância, pode ser pensado de maneira diferente dependendo do contexto cultural.

Poderemos ilustrar isso através do trabalho de Clarice Cohn intitulado *Crescendo como um xikrin. Uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá* (2000), uma etnia indígena do Pará. A pesquisadora mostra (2000 e 2005) que para os xikrin, o corpo de um novo ser humano vai sendo criado durante a gestação, gradativamente, por meio das relações sexuais. Não há, portanto, um momento único de concepção, seguido da formação do corpo, mas uma formação contínua. Como mais de um homem pode contribuir para essa formação, o bebê pode ter mais de um

pai, que será reconhecido e reconhecerá sua paternidade. A formação do corpo durante a gestação cria um laço corpóreo entre o bebê e seus genitores que durará a vida toda.

Enfim, o belíssimo estudo de Clarice Cohn vai mostrar que entre os xikrin se é criança até o momento em que o menino ou a menina passam a ter uma criança que é sua. Será a quantidade de filhos que levará esses novos adultos a mudar de "categoria de idade", até a velhice, que os xikrin dizem ser o momento em que não se tem mais filhos, ou de um modo poético, como assinala a pesquisadora, quando seus filhos e netos passam a ter filhos por ele. Esse exemplo demonstra a complexidade da questão infância-criança em outros contextos culturais.

Um outro antropólogo, Clifford Geertz (1926-2006), vai dizer que uma das finalidades dos estudos antropológicos é ser uma espécie de "arquivo universal" ou de "catálogo geral" das alternativas humanas de existência. A Antropologia procura colocar ao alcance dos homens as várias respostas existenciais que os vários grupos socioculturais deram pelo mundo afora. A antropologia é um saber, um conhecimento ou uma literatura que não está alinhada com as verdades absolutas, mas com as interpretações relativas. A pesquisa antropológica realizada por Clarice Cohn vai nos mostrar que as crianças xikrin constroem grande parte das relações sociais em que se engajarão durante a vida... A criança, segundo a autora, não é alocada em um sistema de relações anteriores a ela e reproduzido eternamente; elas desempenham um papel ativo na sociedade. Para a Antropologia da criança, a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa, isto é, a criança não sabe menos, ela sabe outra coisa. A criança é vista como um sujeito social, ativo e atuante.

Temos então pelo menos duas ideias importantes: 1) o conceito de infância pode nunca existir em uma sociedade; e 2) a criança não deve ser vista como aquela que ainda não é algo que esperamos que ela seja.

Esta segunda ideia nos leva aos três mitos que Walter Kohan problematiza. São eles:

\* o mito pedagógico da formação política dos que chegam ao mundo. Esse mito surge desde os

tempos antigos, a partir do dispositivo socrático-platônico da pergunta que sabe de antemão o valor das respostas, que propõe uma estratégia educativa para a transformação da *pólis*, e se atualiza em nossos tempos nos modos dos programas para a formação cidadã ou a educação para a democracia. \* o mito antropológico da infância como a primeira etapa da vida humana; em uma visão da vida humana organizada sob a lógica de um tempo cronológico, sucessivo, consecutivo e em progressão para o melhor, que também tem raízes antigas e desdobra todo o seu esplendor nas contemporâneas psicologias da aprendizagem. \* o mito filosófico das ausências, negatividades ou imperfeições que se escondem, a partir da etimologia, em uma série de termos como a própria 'infância', o 'estrangeiro', a 'ignorância' e, de uma forma mais geral, o 'estranho', o 'outro', o que não habita o 'nosso mundo'.<sup>3</sup>

Walter Kohan (2004), em contraposição ao modo dominante de pensar a infância como uma etapa de vida, como cronologia, busca pensá-la com Agamben e Deleuze. Em Agamben a infância é uma condição da experiência humana. Desse modo, Kohan propõe que ampliemos os "horizontes da temporalidade".

O "tempo", em grego clássico, é designado por mais de uma palavra: *chrónos* (tempo sucessivo), *kairós* (medida, proporção, temporada, momento crítico, oportunidade) e *aión* (intensidade, duração). Ao lado da dimensão cronológica – ou seja, sem excluí-la – Kohan<sup>4</sup> nos mostra que a infância tem também uma dimensão aiônica e com ela surgem novos sentidos da/para a infância.

No fragmento 52 de Heráclito pode-se ver a ligação de *aión* com o poder e com a infância:

Ele diz que 'aión é uma criança que brinca (literalmente, brincando), seu reino é o de uma criança.' Há uma dupla relação afirmada: tempo infância(*aión- país*) e poder-infância (*basilefe-país*). Este fragmento parece indicar, entre outras coisas, que o tempo da vida não é apenas

---

<sup>3</sup> KOHAN, 2007, p 09-10.

<sup>4</sup> 2004, p. 54.

Revista Digital de Ensino de Filosofia – Santa Maria – vol.2., n.2 – jul./dez. 2016.

questão de movimento numerado e que esse outro modo de ser temporal parece com o que uma criança faz. Se uma lógica temporal segue os números, outra brinca com os números.<sup>5</sup>

Assim, o fragmento sugere que a criança não vive apenas uma etapa de vida uma cronologia, mas sim um tempo que é uma “intensidade da duração”. No reino infantil há uma força infantil que é o tempo aiônico.

Quanto à Deleuze também temos, ainda segundo Kohan, a distinção de dois modos de temporalidade: a história e o devir:

A história não é experiência, mas o conjunto de condições de uma experiência e de um acontecimento que tem lugar fora da história.[...] De um lado está o contínuo: a história, *chrónos*, as contradições e as maiorias; do outro lado o descontínuo: o devir, *aión*, as linhas de fuga e as minorias. Por isso, o devir é sempre minoritário.<sup>6</sup>

Deste modo, do ponto de vista de uma micropolítica, a infância é acontecimento, experiência, revolução, resistência, criação e interrompe a história. Pensar a infância como devir amplia, assim, os seus sentidos de muitas maneiras. Ao lado de uma Educação da infância teríamos uma espécie de infância da Educação, e também fica possível pensar uma infância da filosofia ao lado ou em uma Filosofia da infância.

Abrir-se a novos sentidos da/para a infância é assumir que queremos encontrar novas faces das crianças e da infância, que não as dominamos e nem as controlamos, que elas trazem para nós algo de enigmático.

Tal movimento insere-se na contramão de uma visão hegemônica das crianças e da infância. É que cada vez mais, diz Larrosa, temos instituições e setores que se dedicam às crianças. Os estudos também se multiplicam. Nós adultos, pesquisadores ou não, vivemos com a sensação de tudo saber sobre elas, as crianças, que são nossos “objetos” de estudo. Também o fato de já termos sido crianças um dia nos dá essa ilusão de que as controlamos, seja pelo saber ou pelo poder – ainda que não muito percebido, ainda que utilizado com pretensões educacionais e/ou boas intenções. Mas eis então

---

<sup>5</sup> KOHAN, 2004, p. 54-55.

<sup>6</sup> KOHAN, 2004. p. 62.

Revista Digital de Ensino de Filosofia – Santa Maria – vol.2., n.2 – jul./dez. 2016.

que surge um paradoxo: distanciamos-nos das crianças quando nos aproximamos delas objetivando-as, retirando delas sua condição de sujeito. Ou seja, uma certa maneira de nos aproximar pode, de fato, provocar um distanciamento.

É a partir desta perspectiva que Jorge Larrosa (2003) apresenta uma imagem e uma contra-imagem da infância. A imagem (do totalitarismo)

é o rosto daqueles que, quando olham para uma criança, já sabem de antemão, o que vêem e o que têm que fazer com ela. A contra-imagem poderia resultar da inversão da direção do olhar: o rosto daqueles que são capazes de sentir sobre si mesmos o olhar enigmático de uma criança, de perceber o que, nesse olhar, existe de inquietante para todas as certezas e seguranças e, apesar disso, são capazes de permanecer atentos a esse olhar e de se sentirem responsáveis diante de sua ordem: *deves abrir para mim, um espaço no mundo, de forma que eu possa encontrar um lugar e elevar minha voz!*<sup>7</sup>

Para Larrosa, assim, a infância é um *outro*<sup>8</sup> e isso significa que ela deve ser vista não pelo que já sabemos dela, mas sim como o que ainda não foi capturado pelos nossos saberes e pelos nossos poderes. Devemos acolher a novidade que a infância, tal como um nascimento, traz. Eis a possibilidade de um verdadeiro encontro com ela: quando estamos bem diante do enigma que ela representa.

### **3. Encontrar filosofia e encontrar infância**

Vemos que os encontros possíveis entre Filosofia e as crianças ou entre Filosofia e infância dependem da forma com que a Filosofia olha a criança e a infância. Isso sabemos. Mas também depende do olhar da criança e da infância para nós e para a Filosofia. Isso talvez saibamos menos.

"O tempo nunca acaba, nem quando a gente morre."; "Se o tempo ia parar de passar o mundo ia parar de rodar, né?"; "Sabe que a minha bola

---

<sup>7</sup> LARROSA, 2003, p. 192.

<sup>8</sup> 2003, p. 184.

Revista Digital de Ensino de Filosofia – Santa Maria – vol.2., n.2 – jul./dez. 2016.

preferida é o mundo? “Tem muito trabalho para fazer o mundo.”<sup>9</sup> Aos três anos Tomé levanta sua voz e a escutam! Escutar essas vozes é colocar frente a frente Filosofia e Infância. A Filosofia olha a infância. A infância olha a Filosofia. A Filosofia é infância. A infância é Filosofia. Há muitas Filosofias na infância. Há muitas infâncias na Filosofia.

## **PARTE 2: ENCONTROS ENTRE FILOSOFIA E INFÂNCIA**

Por que pensar a infância? Por que pensar a Filosofia? Pensar a infância é fazer Filosofia? Fazer Filosofia é pensar uma infância? Quando que a Filosofia e a infância deixam de ser singulares e tornam-se plurais? E se a Filosofia e a infância admitirem apenas o plural? Quais as implicações disto? Por que pensar a infância na Filosofia? Por que pensar a Filosofia na infância? Quais os caminhos para pensarmos infância(s) e filosofia(s)?

Vemos três modos de unir essas duas palavras: a Filosofia tratando da infância, a Filosofia/o filosofar como infância, e a infância que faz filosofia. As propostas de trabalho que apresentamos procuram, de maneiras distintas, discutir os dois primeiros.

### **ETAPA 1: Foto-grafias, Filosofias e infâncias**

Trazer a fotografia para as aulas de Filosofia pode ser um exercício e uma experiência bastante interessante, uma vez que, entre outras coisas, sugere-se como um olhar específico que recorta e registra um momento. A obra “Câmera clara”, de Roland Barthes<sup>10</sup> (1915-1980), mostra o caminho que este autor percorreu para pensar a fotografia, sugerindo dois conceitos para essa análise: o *studium* e o *punctum*. Esses conceitos mostram que uma foto pode interessar pelo que nos revela enquanto um “saber” (cultural ou técnico; por exemplo, um elemento histórico que nela está presente, tal como uma guerra ou uma luminosidade que o fotógrafo retratou) ou enquanto uma

---

<sup>9</sup> ANTUNES; ANTUNES, 2006, p. 18, 51, 31 e 10 respectivamente.

<sup>10</sup> BARTHES, Roland. *A Câmara Clara: nota sobre a fotografia*. Tradução de Júlio Castoñon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

*Revista Digital de Ensino de Filosofia – Santa Maria – vol.2., n.2 – jul./dez. 2016.*

espécie de “fiscada” (por exemplo, um detalhe minúsculo que nos chama a atenção e que nos faz olhar de um jeito diferente para o conjunto). Propomos aqui que as fotos sejam oferecidas como exercícios de escrita e de leitura, pois tanto é escrita de mundo e, portanto, tem autoria, quanto ao ser compartilhada faz-se também como leitura.

Com uma antecedência de aproximadamente duas semanas, o professor pede aos alunos (e essa aula já é o início dessa atividade I) que tirem uma “foto artística” (se revelada, um bom tamanho é o de 15 x 25) para uma aula que irá ocorrer posteriormente. Sugira a leitura da obra de Roland Barthes, mas garanta a apresentação dos dois conceitos acima. Em seguida, defina “foto artística” simplesmente como uma imagem que nos “dê o que pensar e sentir”, que seja significativa de um “olhar” de algo que merece ser registrado e compartilhado justamente por ter, para o seu autor, um *punctum* qualquer. A seguir, apresentamos trechos de uma carta, escrita por Cesira Elisa de Fávori<sup>11</sup>, para ser lida para os alunos como um exemplo de leitura que ocorreu a partir de um *punctum* visto por sua autora no livro de Roland Barthes. Sugerimos que a foto abaixo seja mostrada apenas após a leitura e que o professor reforce o pedido da foto, sem que haja discussão da carta, para que essa leitura se torne pensamento e sentimento em cada um.

“Olá Ernest. Sou Cesira, tenho 26 anos e, apesar de já ter terminado o último ano do colegial há um bom tempo, ainda sou estudante. Quando era criança, mais ou menos da sua idade, vivia perguntando para meu pai quando é que se parava de estudar. Sua resposta me desanimava um pouco, pois parecia que esse negócio de ficar na escola não teria fim. A verdade é que eu não gostava de acordar cedo. [...]

Imagino que você não deve dar tanto trabalho aos seus pais para ir à escola, pois sempre vejo você na sala de aula com uma expressão serena. Não são apenas seus olhos e o leve sorriso que me chamam a atenção. Observo também a sua amiga que senta atrás de você. Apesar de olhar para

---

<sup>11</sup> FÁVARI, Cesira Elisa de. Carta a Ernest. In: KOHAN, Walter Omar; OLIVEIRA, Paula Ramos de (orgs). *Biopolítica, escola e resistência: infâncias para a formação de professores*. Vol. 2. Campinas: Alínea, 2012. p.279-281.

a minha direção, olha sem me ver, como que por uma fração de segundo ela não tivesse notado na verdade minha presença. Seja lá o que estava a escrever ou ler deveria ser muito interessante. Como ela se chama? Vocês brincam muito no intervalo? Nossa! Estou fazendo todas essas perguntas e nem sei se vocês são realmente amigos, apenas fiz uma suposição por sentarem próximos na mesma fileira de carteiras. Vou chamá-la então de sua colega, pois esta é uma palavra que sugere uma aproximação sem ser aproximada demais. Mas me veio em mente nesse exato momento que vocês podem não ser amigos e nem muito menos colegas, mas sim inimigos! Daqueles que puxam nossos cabelos, que nos perseguem no intervalo para pegar nosso lanche ou pior ainda, nos isolar das brincadeiras mais divertidas em que todos participam. [...]

O que vocês têm em cima da carteira são livros? Gosto muito de livros e você? Mas gosto de forma especial de alguns que me mostram o mundo e as coisas de um jeito que nunca antes havia pensado, ou que havia pensado, mas até então não tinha ninguém para compartilhar. É que considero o autor do livro como alguém muito próximo. De alguns gostaria muito de ser amiga, até mesmo daqueles que já morreram.

Já que não há como descobrir o que vocês lêem, vou contar o que atualmente estou lendo. Sei que as crianças ficam impressionadas com a quantidade de páginas dos livros. Então vamos lá: são 175 páginas. Algo que posso dizer para vocês é que pode parecer muito, mas à medida que os anos passam e crescemos, cento e tanto não é um número tão gigantesco assim. Quem escreveu foi Roland Barthes e o livro se chama *A Câmara Clara* é uma tentativa de descobrir o que é a fotografia em sua essência, ou seja, o que ela tem de mais profundo. Considero este livro interessante Ernest, pelos seguintes motivos: apesar de ter sido escrito há muitos anos tenho a sensação de estar acompanhando o raciocínio do autor no momento da escrita. É como se eu tivesse feito uma viagem no tempo para o passado ou ele tivesse vindo para o futuro ao meu encontro. E também pelo fato de que ao olhar para uma foto ele se espantava, assim como tantas vezes eu me espantei. A diferença é que eu não tinha idéia da intensidade de reflexões que poderiam surgir a partir dessa sensação de estranhamento. Daí é que me pergunto: como ele

conseguiu ter essas ideias tão interessantes? Que caminho percorreu para ter sido a pessoa que foi e escrito este livro? São perguntas muito difíceis.

Barthes, além de ter escrito muito bem, colocou no livro algumas fotos que mexiam com ele, que de alguma forma despertava a imaginação e curiosidade. [...] E foi em uma dessas fotos que encontrei você Ernest. Você está lá na página 126. Não sei se lembra, mas quem tirou sua foto foi o fotógrafo Kertész em Paris no ano de 1931. A sala de aula, o lugar onde foi feita a foto, tem carteiras de madeira e os casacos pendurados em último plano demonstram que era um dia frio. Já era inverno Ernest? Imagino que não, pois você não estaria de bermuda. Mas não é ao espaço que meu olhar e imaginação se prendem. Por uns bons dias tentei diferenciar o seu olhar da menina do segundo plano. São tão diferentes!

Está curioso para saber o que Roland Barthes escreveu sobre você? Em 1979, ano em que escreveu o livro, ele se perguntava muito se era possível você estar vivo. Mas isso não é o que me preocupa. Pelas minhas contas hoje 17/08/2011 você pode estar mais ou menos com 86 anos. Não me esforço para pensar no que se tornou e onde está agora. Queria conhecê-lo assim como meus olhos alcançam: criança de semblante tranquilo e com uma das mãos levemente posicionada na carteira. Suas mãos! Como é possível um garoto da sua idade se expressar de forma tão intensa com elas. Para mim é um mistério o que os seus dedos querem dizer com a flexão que fazem em contraste com o tom escuro de sua roupa. Tento encontrar as palavras, mas não consigo.

Fico me perguntando quais são suas brincadeiras favoritas, a roupa que não gosta e a comida que te deixa enjoado. De alguma forma quero me encontrar criança na sua infância. Essa é a única carta que lhe escrevo, mas sei que dedicarei meu olhar ao seu por um bom tempo.



**Figura 1:** “Au revoir!” Cesira Elisa. 17/08/2011

Na aula marcada cada aluno traz sua foto revelada, colocando-a no chão da sala. Um deles dá início à atividade que consistirá na escolha de uma foto. Pergunta-se pelo autor e, na sequência, todos pensarão em um título para ela. O exercício segue deste modo, propondo o desafio de procurarem um título que consiga promover uma abertura no pensamento, potencializando os sentidos da imagem fotografada e dando densidade a eles. Por exemplo: se um título como “lugar” é proposto, talvez a palavra “lugares” seja mais potente para um alargamento das possibilidades de pensamento. O que é um lugar? Um lugar pode ser algo diferente que um espaço? Quantos lugares encontro nessa imagem? As questões vão surgindo com os títulos propostos e com a discussão. O professor terá papel fundamental na atividade, pois nem sempre haverá consenso, mas isso é bom. É interessante pedir para o autor da foto um breve comentário sobre ela e o título escolhido pela turma. A foto continua a ser do aluno, mas as leituras somaram-se a ela, tornando-se experiência para outros também.

Sugerimos que essa atividade com fotos tenha prosseguimento com novo pedido aos alunos: o de fazer uma foto buscando a infância sem que a imagem seja a de uma criança. O professor pode pedir para que façam essa foto em grupo ou individualmente. Na aula marcada (que pode ou não ser na mesma, mas o tempo pode ser pouco) todos os grupos ou alunos(as) devem apresentar a sua foto e os demais dizem onde veem infância nela; somente em seguida os que a tiraram usam a palavra. A turma pode, ao final, escolher

uma que represente melhor uma ideia de infância para a maioria, escolhendo um título para ela através do mesmo exercício de ampliação de pensamento.

O que se pretende com essas aulas é deixar brotar em cada um o início de um filosofar como um olhar “primeiro” sobre o mundo, um começo, uma novidade e, portanto, como uma infância de um filosofar, assim como também um problematização e construção do conceito de infância e, portanto, de modo a permitir uma incursão pela Filosofia da infância.

## **Etapa 2: Experiência poética e experiência filosófica**

### **“As quatro gares”<sup>12</sup>**

#### **Oswald de Andrade (1890-1954)**

##### **Infância**

O camisolão

O jarro

O passarinho

O oceano

A visita na casa que a gente sentava no sofá

##### **Adolescência**

Aquele amor

Nem me fale

##### **Maturidade**

O Sr. e a Sr. Amadeu

Participam a VExa.

O feliz nascimento

De sua filha

Gilberta

---

<sup>12</sup> ANDRADE, Oswald de. *Primeiro caderno do aluno de poesia Oswald de Andrade*. São Paulo: Globo, 2006. p. 49-50.

*Revista Digital de Ensino de Filosofia – Santa Maria – vol.2., n.2 – jul./dez. 2016.*

## **Velhice**

O menino jogou o óculos

Na latrina

A experiência humana tem sido compreendida de diversos modos ao longo dos séculos, abrangendo tanto dimensões mais objetivas - como, por exemplo, a sociedade em que estamos e o tempo em que vivemos - até outras mais subjetivas - que dependem de um jeito particular de viver e de como esse jeito vai compondo e sendo composto pela história de cada um e combinando-se com esses elementos mais objetivos.

Em nossas sociedades predomina uma concepção linear que coloca uma etapa da vida como separada das demais. Essa concepção pode ser interessante para percebermos certas regularidades e similaridades que existem na vida de todos nós desde a infância até a velhice, mas ela também pode ser responsável por muitos reducionismos e estreitamento na compreensão da experiência dos seres humanos.

Em “As quatro gares”, poema que se encontra no livro “O primeiro caderno de poesia do aluno Oswald de Andrade”, temos um exercício poético do autor de voltar-se para cada uma destas “estações da vida”.

Ler um poema pode ser uma experiência de leitura ou, mais ainda, uma experiência poética, mas se a partir dela nascem questionamentos, também pode nascer uma experiência filosófica. É o que proporemos a seguir: um exercício de desconstrução inspirado no poema acima. Ou seja: o exercício consiste em um olhar filosófico sobre a infância. Mas antes, vamos compreender melhor a ideia desconstrução.

A ideia de desconstrução está presente nas obras do filósofo franco argelino Jacques Derrida (1930 – 2004). Seu pensamento nos oferece uma estratégia que, partindo daquilo que é familiar, próximo, permite chegar ao seu avesso, rumo à sua ambivalência. Exercitar um olhar alheio ao mundo é aceitar abandonar a segurança. O mundo não pode mais ser visto como uma casa e, portanto, não há como “estar plenamente em casa” no mundo – eis que o estranhamento se mescla ao familiar. O papel da desconstrução, então,

seria o de questionar os limites, as margens, as divisões arbitrárias, e abrir caminho para expor como toda a identidade é permeada pela alteridade. A desconstrução seria, antes de qualquer coisa, uma operação cujo efeito enaltece a emergência da alteridade. Trata-se de um movimento que, oposto à metafísica, abre-se ao Outro, ao advento da existência de um rosto estranho, estrangeiro.

É permeando as inquietações provocadas pela desconstrução derridiana, cuja desfamiliarização do olhar sobre um determinado objeto pode torná-lo singular, que se impele a epifania do Outro. O outro aqui tomado de todo um nomadismo, estranhamento e não pertencimento, que vem e coloca a sua questão, perturba, estremece o dogmatismo e que, por efeito da (im)previsível acolhida que se abre ao seu infinito ou ao infinitamente outro como outro que interrompe a si mesmo, faz nascer a questão da hospitalidade como princípio da ética. Para Derrida, a hospitalidade, que deve ser sempre incondicional, é uma prática mediadora da humanidade do homem.

Acolher o Outro é receber além da capacidade do acolhimento, e acolher além daquilo que é possível acolher; é ultrapassar a recepção do convidado, pois deste sabemos a hora e o momento da sua chegada. O acolhimento imediato, sem preparo, na urgência de um instante, requer prostrar-se ao Outro, estrangeiro, visitante sem aviso, pois ele é o recém-chegado e acolhê-lo sem limites é o imperativo da hospitalidade incondicional, sem lhe questionar o nome, a origem ou a descendência. Desta forma, este Outro não é outro que eu possa compreender pela empatia. Ele é sempre um mistério, um rastro.

\*\*\*

Agora vamos ao exercício que é, justamente, buscar uma desconstrução da concepção linear de infância começando com o reconhecimento de que às vezes vemos em nós a presença de elementos que seriam mais característicos de outras fases da vida do que na que vivemos no momento. Em seguida, reflita e escreva acerca das seguintes questões:

- O que há de infância, maturidade e/ou velhice em você?

- O que falta de juventude em você?
- Pense na sua infância e depois escreva se vê nela uma mescla de elementos de outras fases da vida.
- Como podemos acolher e hospedar esses outros elementos, em nós e nos outros, de forma a tornar nossa experiência humana melhor?
- Por último, e considerando as suas respostas, elabore uma poesia com a mesma estrutura de “As quatro gares”, de Oswald de Andrade.

O professor então pede para que a turma forme um círculo e convida um aluno para começar a comentar os seus exercícios de escrita, desencadeando um debate sobre as etapas da vida na experiência humana.

Derrida pertenceu a um grupo de pensadores franceses que em meados de 1960 passaram a ser denominados de “pós-estruturalistas”. A denominação deu-se ao questionamento por eles desenvolvido sobre uma abertura para além do estruturalismo, assinalando seus limites e suas fronteiras. Este movimento utilizava-se da noção de estrutura para colocar em questão, sobretudo não em negação, as premissas do próprio estruturalismo. Derrida, então, seguindo a perspectiva pós-estruturalista, investigou, sob a luz dos aspectos do método estrutural, as relações e facetas do conceito de diferença para, assim, apontar os pressupostos metafísicos ora superados no estruturalismo. Surge no pensamento derridiano o questionamento da filosofia como uma interrogação da sua real possibilidade. De acordo com Derrida, qualquer tentativa de estabelecer a verdade é metafísica, o que invoca determinada presença. Assim, desconstruir é herdar para além do que pretende legar o próprio texto, ou a linguagem, ou a ideia e, em um movimento de fidelidade infiel, realizar um processo de descentramento do pensamento, da historicidade, do psiquismo. Desta maneira, aceitar Derrida, é uma tentativa de pensar o limite do conceito, resistindo à experiência e a excedendo.

### **Etapa 3: Lugares da Filosofia e da infância**

Título? “Crônica”. Crônica? “Era uma vez o mundo”<sup>13</sup>. Uma única e

---

<sup>13</sup> ANDRADE, Oswald de. *Primeiro caderno do aluno de poesia Oswald de Andrade*. São Paulo: Globo, 2006. p. 70.

*Revista Digital de Ensino de Filosofia – Santa Maria – vol.2., n.2 – jul./dez. 2016.*

genial frase. A quais sentidos remete essa crônica espetacular de Oswald de Andrade? É o início de uma narrativa? É uma narrativa completa? Remete ao começo do mundo? Ao seu fim? Tudo junto talvez, e certamente outros sentidos mais que pedem para serem descobertos. Aliás, falar pouco, mas com frases potentes, talvez seja um dos modos de potencializar sentidos, descobrir ideias que parecem encobertas.

Heráclito (535 a.C. – 475 a.C., aproximadamente), conhecido também como o “obscuro”, nos deixou uma miríade de sentidos a serem descobertos em seus fragmentos de uma obra intitulada “Sobre a Natureza”. Abaixo temos alguns deles e uma pintura de Cesira Elisa de Fávori. Em primeiro lugar, leia atentamente os fragmentos.

#### **FRAGMENTOS DE HERÁCLITO<sup>14</sup>:**

8) Tudo se faz por contraste; da luta dos contrários nasce a mais bela harmonia.

10) Correlações: completo e incompleto, concorde e discorde, harmonia e desarmonia, e de todas as coisas, um, e de um, todas as coisas.

35) De muitas coisas devem homens amantes da sabedoria estar avisados.

41) Só uma coisa é sábia: conhecer o pensamento que governa tudo através de tudo.

47) Não devemos julgar apressadamente as grandes coisas.

51) Eles não compreendem como, separando-se, podem harmonizar-se: harmonia de forças contrárias, como o arco e a lira.

52) O tempo é uma criança que brinca, movendo as pedras do jogo para lá e para cá; governo de criança.

54) A harmonia invisível é mais forte que a visível.

---

<sup>14</sup> BORNHEIM, Gerd A. (org.). *Os filósofos pré-socráticos*. São Paulo: Ed. Cultrix, 2007. p. 36-43.

*Revista Digital de Ensino de Filosofia – Santa Maria – vol.2., n.2 – jul./dez. 2016.*

70) (Dizia que as opiniões dos homens são) jogos de crianças.

79) O homem é infantil frente à divindade, assim como a criança frente ao homem.

101) Eu me procurei a mim próprio.

112) O bem pensar é a mais alta virtude; e a sabedoria consiste em dizer a verdade e em agir conforme a natureza, ouvindo a sua voz.

113) O pensamento é comum a todos.

116) A todos os homens é permitido o conhecimento de si mesmos e o pensamento correto.

124) A mais bela harmonia cósmica é semelhante a um monte de coisas atiradas.

Escolha um que você tenha achado mais interessante e invente um fragmento inspirado nele (com o mesmo sentido/conteúdo ou com a mesma estrutura). Depois elabore um texto contando o que pensou quando criou o fragmento.

Sigamos agora para a pintura. Contemple-a. Observe suas partes e seu conjunto.



**Figura 2**

O que você vê? O que as imagens podem nos dizer sobre o mundo quando comparadas às palavras? Escreva sobre essa experiência, procurando filosofar, mostrando a sua leitura desse quadro para si mesmo(a) e para o outro. Pergunte-se: Em qual(is) lugar(es) encontro Filosofia? Em qual(is) lugar(es) encontro Infância? Há algum/alguns lugar(es) em que Filosofia e infância se encontram nesse quadro? Comece com uma ideia chave, uma espécie de tese a ser defendida. Quando terminar veja mais uma vez a pintura e vá novamente até os fragmentos de Heráclito, procurando escolher aquele que mais combina com o que escreveu sobre a imagem.

O professor poderá dar prosseguimento à aula pedindo para que os alunos comecem a mostrar aos demais o que escreveram ou o que pensaram dessas duas atividades.

## Referências

ANTUNES, Arnaldo; ANTUNES, Tomé Moreau. **Frases do Tomé aos três anos**. Compilação e ilustração de Arnaldo Antunes. Porto Alegre: Alegoria, 2006.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

COHN, Clarice. **Uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá**. *Revista de Antropologia*. v.43, n2, p.195-222, 2000.

COHN, Clarice **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: J. Zahar Editor, 2005.

EPICURO. **Carta sobre a felicidade** (A Meneceu). Tradução e apresentação de Álvaro Lorencini e Enzo Del Carratore. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

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. p. 51-68.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância: Ensaio de Filosofia e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LARROSA, Jorge. **O enigma da infância: ou o que vai do impossível ao**

verdadeiro. In: *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 183-198.

MONTAIGNE, Michel de. **Ensaio**: uma seleção. Organização de M.A. Screech. Tradução e notas de Rosa Freire D'Águiar. São Paulo: Cia. das Letras, 2010.

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Tradução de Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

## O pensar de ordem superior e o papel do diálogo investigativo no fazer filosofia na educação básica

Altair Alberto Fávero<sup>15</sup>  
Junior Bufon Centenaro<sup>16</sup>

**Resumo:** O presente ensaio tem por escopo reconstruir a ideia lipmaniana do *pensar de ordem superior*, caracterizar o papel do diálogo no processo de *fazer filosofia* na educação básica e abordar a formação continuada docente como tarefa intrasferível para a possibilidade de êxito na promoção da *educação para o pensar*. O ensaio é resultado parcial de uma pesquisa bibliográfica, de cunho hermenêutico, vinculada ao projeto Políticas para o Ensino de Filosofia. O texto está organizado em três momentos: inicialmente busca definir o conceito do “pensar de ordem superior”; num segundo momento, a partir de Matthew Lipman (2008), aborda o diálogo investigativo como cerne para o exercício do pensar de ordem superior; por fim, no terceiro momento, trata dos desafios da formação dos professores da educação básica para que possam conduzir seu trabalho numa perspectiva do paradigma crítico-reflexivo da educação para o pensar.

**Palavras chaves:** fazer filosofia; pensar de ordem superior; Lipman.

### Higher order thinking and the role of investigative dialogue in doing philosophy at basic education

**Abstract:** The scope of the present essay is to reconstruct the Lipmanian idea of higher order thinking, to characterize the role of dialogue in the process of doing philosophy at

---

<sup>15</sup>Doutor em Educação (Ufrgs), Mestre em Filosofia do Conhecimento (Pucrs), Especialista em Epistemologia das Ciências Sociais (UPF) e Graduado em Filosofia (UPF). É coordenador dos Estágios supervisionados do Curso de Filosofia, professor do Corpo docente permanente do Mestrado em Educação atuando na linha de Políticas Educacionais, da Universidade de Passo Fundo. E-mail: [favero@upf.br](mailto:favero@upf.br)

<sup>16</sup>Licenciado em Filosofia pela Universidade de Passo Fundo (2016); Pós Graduando em Espiritualidade pela Itepa Faculdades; bolsista pelo subprojeto Filosofia do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) desde 2014; participante do grupo de pesquisa “Interdisciplinaridade, Docência Universitária e Políticas Educacionais” na Universidade de Passo Fundo; articulador e assessor das Pastorais Sociais da Arquidiocese de Passo Fundo/RS. E-mail: [junior.centenaro@bol.com.br](mailto:junior.centenaro@bol.com.br)

Revista Digital de Ensino de Filosofia – Santa Maria – vol.2., n.2 – jul./dez. 2016.

basic education and approach the teacher's continuing education as a non-transferable task for the possibility of success in promotion of education for thinking. The essay is a partial result of a bibliographic research, of hermeneutical nature, linked to the project Policies for the Philosophy Teaching. The text is organized in three moments: initially it seeks to define the concept of "higher order thinking"; in a second moment, from Matthew Lipman (2008), it approaches the investigative dialogue as the core for the exercise of higher order thinking; finally, in the third moment, it deals with the challenges of the formation of basic education teachers so that they can conduct their work in a perspective of the critical-reflective paradigm of education for thinking.

**Keywords:** to do philosophy; higher order thinking; Lipman.

## **Introdução**

Em uma de suas principais obras, *O Pensar na educação*, o filósofo Matthew Lipman (2008), direcionando-se para a crise educacional norte-americana, após a metade do século passado, afirmou metaforicamente que muitos dirão que a cura parece pior que a doença, e que no entanto, estes não observaram o paciente. "O que é certo é que as escolas em toda parte são acusadas porque os conhecimentos dos alunos têm se mostrado muito deficientes, e que o pouco que os alunos sabem é sustentado de maneira quase totalmente acrítica, e o pouco sobre o qual refletem é feito de maneira destituída de imaginação" (2008, p. 44).

Diante disso, consideramos importante situar e destacar alguns pontos fundamentais do pensamento lipmaniano para o ensino de filosofia e para educação de forma geral, pois constatamos que vários dos problemas apontados por Lipman num passado não muito distante ainda estão latentes, de modo especial na educação básica do Brasil e nos programas de formação para professores. A escola tem dificuldades em possibilitar aos alunos um papel ativo no processo educacional e grande parte dos professores não estão preparados para tal tarefa. Impera muito a concepção da criança como passiva, como lugar para depositar informações e conhecimentos já definidos. A escola não consegue educar para a investigação e nem para a dimensão participativa da investigação.

Se por um lado é preciso enfrentar um modelo conteudístico de

educação, que presa apenas pelo conteúdo sem levar em consideração o processo e os sujeitos envolvidos nele, de outro é urgente fazer frente a um modo “espontaneísta” de ensino que vê apenas nos recursos didáticos elementos suficientes para uma educação aprofundada. Esse modo leva a um superficialismo sem precedentes, diante de uma realidade complexa e multifacetada em que se vive. Pretendemos com esse ensaio problematizar e encontrar possíveis respostas ao problema pedagógico de transformar a criança que já pensa numa criança que pensa bem. Como seria a contribuição do ensino de filosofia para isso? Será necessário educadores diferenciados para tal tarefa?

Para tal tarefa, tomamos como referência Matthew Lipman, filósofo norte-americano, considerado um divisor de águas com relação ao ensino de Filosofia. Lipman e seus colaboradores, criaram nos anos de 1970, na Universidade de Colúmbia, um Programa de Filosofia para Crianças, com o objetivo de desenvolver habilidades cognitivas, para estimular um pensamento de ordem superior desde as etapas iniciais da escola. A proposta surge diante uma análise minuciosa do sistema educacional de seu tempo, ou seja, boa parte do século XX. Em vista de uma melhor exposição didática, apresentaremos o texto em momentos: Inicialmente buscaremos definir o conceito do “pensar de ordem superior”; num segundo momento abordaremos a partir de uma perspectiva lipmaniana o diálogo investigativo como cerne para o exercício do pensar de ordem superior; por fim, no terceiro momento, trataremos dos desafios da formação dos professores da educação básica para que possam conduzir seu trabalho numa perspectiva do paradigma crítico-reflexivo da educação para o pensar.

## **1. Matthew Lipman e a necessidade de um “pensar de ordem superior”**

Para Lipman (2008, p. 28, grifos do autor), existem dois paradigmas em contraste na prática educativa: “o *paradigma-padrão da prática normal* e o *paradigma-reflexivo da prática crítica*”. Tonieto (2007, p. 20), afirma que, o *paradigma-padrão* “entende a prática educativa como sendo uma transmissão de conhecimentos que ocorre de maneira assimétrica, ou seja, o

conhecimento já elaborado é apenas repassado do educador para o educando". Nessa perspectiva, Elias (2005, p. 78), acrescenta que a "atenção é voltada ao conhecimento, o qual, por sua vez, é repassado de geração em geração como um princípio certo e inexaurível". Esse modo, tido como normal, possibilita que "os alunos adquiram conhecimentos por intermédio da absorção de informações, i. é, de dados sobre assuntos específicos" (LIPMAN, 2008, p. 29).

Por outro lado, o *paradigma-reflexivo*, segundo Lipman (2008, p. 29), entende a educação como "resultado da participação em uma comunidade de investigação orientada pelo professor"; dessa forma os alunos são provocados a pensar sobre o mundo, "entendido como 'complexo', 'problemático' e 'controverso', o que estimula educadores e educandos a pensarem sobre o próprio conhecimento e, sobre suas compreensões de mundo" (TONIETO, 2007, p. 20). O professor, por sua vez, assume uma postura de falibilidade, pronto para admitir erros e equívocos. Nesse modo reflexivo, há uma expectativa maior com relação aos alunos, de que pensem e reflitam, e conseqüentemente desenvolvam cada vez mais o uso da razão e a capacidade de serem criteriosos. Para o filósofo norte-americano, "o enfoque do processo educativo não é a aquisição de informações, mas sim a percepção das relações contidas nos temas investigados" (LIPMAN, 2008, p. 29).

A crítica lipmaniana é ousada, diante de um contexto educacional, orientado por uma prática padrão, pouco reflexiva, de repetição e de caráter transmissor de conteúdos sem criticidade, criatividade e complexidade. A guinada proporcionada por Lipman torna-se evidente quando afirma que "em vez de conceber a mente como um recipiente passivo e vazio que deve ser preenchido com informações e conteúdos, para ser educado, pressupõe-se que as crianças aprendem ao estarem envolvidas ativamente em uma exploração" (2001, p. 119). O conhecimento não é automaticamente aprendido, como acionar um botão de liga/desliga, mas algo que se apropria por meio da interação com o contexto e na solução de problemas que são importantes para as crianças.

Diante dessa nova configuração, para Elias (2005, p. 79), "deparamo-nos então, com uma transposição do foco da educação, do informar e

*Revista Digital de Ensino de Filosofia – Santa Maria – vol.2., n.2 – jul./dez. 2016.*

conhecer, para o aprender a pensar. [...]. Mas, um pensar que possibilite aos alunos mais flexibilidade e desembaraço intelectual". Ao falar em "paradigmas", Lipman sugere que é preciso reestruturar todo o processo educacional saindo de um modo tradicional em direção a um *reflexivo-crítico*. Como observamos, a proposta lipmaniana é de uma educação para o pensar, que tem como princípio<sup>17</sup> o diálogo investigativo realizado em comunidade, que se volta para o desenvolvimento do "pensar de ordem superior e de habilidades cognitivas" (TONIETO, 2007, p. 21).

Existe alguma diferença significativa entre "pensar" e "pensar de ordem superior"? Sim, uma enorme diferença. Lipman ajuda a entender que não existe como uma pessoa viva e ativa abandonar o processo de pensar. O ato de pensar é constitutivamente natural do ser humano, entretanto pode ser aperfeiçoado, visto que "existem maneiras de pensar mais eficientes e outras menos eficientes" (2014, p. 35). Conceitualmente o pensar de ordem superior é definido como " *fusão dos pensamentos crítico e criativo*" (2008, p. 38, grifo nosso). Tal modo de pensar, "exige tanto um pensamento flexível como um pensamento rico em recursos, pois é necessário saber onde procurar recursos e ser capaz de lidar com esses recursos, afim de que sejam eficazes" (TONIETO, 2007, p. 24).

Na obra *O Pensar na Educação*, Lipman define que "o pensamento crítico é um pensar responsável e habilidoso que facilita bons juízos porque se fundamenta em critérios, é autocorretivo e é sensível ao contexto" (2008, p. 172). Nota-se na definição proposta por Lipman a presença de três componentes básicos do pensar crítico. O que caracteriza cada um destes elementos?

*Critérios*, "são razões; são um tipo de razão, um tipo particularmente *confiável*. Quando temos que dispor coisas descritivas ou avaliativamente – e estas são duas tarefas muito importantes – temos que fazer uso das razões mais confiáveis que formos capazes de encontrar" (LIPMAN, 2008, p. 173). São definidos como normas para se emitir julgamentos. Disto decorre a inter-

---

<sup>17</sup>Segundo Tonieto (2007, p. 21), "o que diferencia a abordagem lipmaniana de diálogo em sala de aula com base no *paradigma-reflexivo* é que o diálogo não se restringe a uma estratégia, mas é o princípio orientador e possibilitador de todo o processo educacional, deslocando o foco do aprender para o ensinar a pensar".  
*Revista Digital de Ensino de Filosofia – Santa Maria – vol.2., n.2 – jul./dez. 2016.*

relação entre critério e julgamento. Para Lipman (2008, p. 174), “é necessário depositar nossas alegações e opiniões, assim como o restante dos nossos pensamentos, sobre uma base firme como um leito de rocha”. Ter bons critérios, imprescindíveis para realizar julgamentos, constitui uma maneira de firmar os pensamentos sobre uma base sólida, que permitirá um pensamento crítico. A *autocorreção* “cuida para que a criança distancie-se do vício de construir as bases de seu pensamento em indícios carentes de criticidade” (ELIAS, 2005, p. 80). Implica na preocupação com a verdade, com a validade e com o erro do próprio pensamento, tornando o aluno e o professor conscientes deste, para corrigi-lo sempre que necessário. A terceira característica é a *sensibilidade ao contexto*, ou seja, “extrema sensibilidade à singularidade de casos específicos” (LIPMAN, 2008, p 183).

Em linhas gerais, Lipman define o pensamento criativo, como aquele que “conduz ao julgamento, que é orientado pelo contexto, é autotranscendente e sensível a critérios” (LIPMAN, 2008, p. 279). Isso significa que é um tipo de pensamento imaginativo que busca meios para atingir um fim. A criatividade é imprescindível para buscar saídas aos problemas, e conhecendo-se a solução dos mesmos, é necessária a imaginação para vislumbrar o caminho dessas soluções. Por isso,

O pensamento criativo [...] busca alternativas tanto às respostas já disponíveis que venhamos a conhecer por informações quanto às respostas produzidas por nós mesmos. Se chego a alguma conclusão, mesmo julgando bem fundamentada em argumentos sólidos, posso propor-me pensar em conclusões alternativas e em argumentos para elas. Posso, também, pensar em levantar os problemas com formulações diferentes, experimentando, a partir daí, novas hipóteses e, então, experimentar novos argumentos (LORIERI apud ELIAS, 2005, p. 81).

Pensar criativamente é não estacionar nas respostas já encontradas, mas continuar construindo e buscando novas e mais pertinentes formulações. De modo geral, podemos afirmar que, tanto o pensamento crítico, como o criativo, possuem como objetivo comum fazer julgamentos. Paraphraseando Tonieto (2007), o “pensamento crítico, [...], exige raciocínio e julgamento criativo, do mesmo modo como o pensamento criativo exige habilidade, *Revista Digital de Ensino de Filosofia – Santa Maria – vol.2., n.2 – jul./dez. 2016.*

talento e julgamento crítico". É impossível um pensamento crítico sem um julgamento criativo, do mesmo modo que, não há um julgamento criativo sem um pensamento crítico. Percebe-se que "a inter-relação entre ambos justifica-se na medida em que o pensamento crítico dará os critérios e conceitos que orientarão os julgamentos, ao passo que o pensamento criativo incorporará valores e significados aos julgamentos". (2007, p. 26).

O terceiro elemento constitutivo do pensar de ordem superior é *pensamento complexo*, que busca conciliar a disparidade entre método com pouco conteúdo e conteúdo com pouco método. Para Lipman, o pensamento complexo "leva em consideração a sua própria metodologia, seus próprios procedimentos, sua própria perspectiva e ponto de vista. Ele inclui pensar sobre seus procedimentos ao mesmo tempo em que pensa sobre seu tema principal" (2008, p. 42, grifos do autor). De forma simples o pensamento poderia relacionar-se unicamente com o procedimento, ou por outro lado, ser unicamente substantivo. Por exemplo, pensar logicamente sobre lógica é totalmente metodológico e procedimental; pensar apenas no conteúdo, sem levar em consideração o procedimento ou metodologia é totalmente substantivo. O pensamento complexo faz a aproximação entre esses dois extremos. Diante disso, Tonieto (2007, p. 26), acrescenta que, o "trabalho em sala de aula é orientado por um método que é vivenciado, não ensinado, e por conteúdos que são buscados, não dados, ambos reavaliados constantemente".

Até aqui, definimos muito brevemente e de forma sintética, os principais elementos do que Lipman entende por *pensar de ordem superior*. Tão fundamental quanto a questão do que é o pensamento de ordem superior é a questão de como ensiná-lo<sup>18</sup>. Nosso filósofo indica que "fazer com que os alunos filosofem é um exemplo de como o pensamento de ordem superior pode ser estimulado em uma sala de aula" (LIPMAN, 2008, p. 38).

---

<sup>18</sup>O "ensinar a pensar" proposto por Lipman, não pode ser considerado em seu sentido literal, pois daria a ideia de transmitir um jeito de pensar e raciocinar aos alunos, o que estaria em pleno desacordo com sua proposta de um paradigma crítico-reflexivo. O autor ao se referir ao "ensinar a pensar" sugere que é preciso estimular para o pensar bem, criar ambiente favorável, desenvolver habilidades cognitivas e assim por diante. Em síntese é tentar responder a questão de como devemos fazer para estimular, incentivar, instigar, propiciar às crianças um pensamento mais elaborado, investigador e abrangente.

Revista Digital de Ensino de Filosofia – Santa Maria – vol.2., n.2 – jul./dez. 2016.

Nessa mesma perspectiva, para Tonieto (2007, p. 27), “o pensamento de ordem superior deve ser ensinado diretamente em sala de aula, sem maiores rodeios”. Mas como? Uma sugestão seria a adoção da filosofia como disciplina nas escolas; outra seria promover o desenvolvimento do pensar de ordem superior em cada disciplina pela abordagem da comunidade de investigação.

Lipman sugere que o pensar de ordem superior deve ser realizado no âmbito da escola, porém como já apontamos, não da maneira do paradigma padrão de transmissão de conhecimentos, mas desde um paradigma crítico reflexivo, utilizando-se dos pressupostos filosóficos, numa *comunidade de investigação*, como veremos mais adiante, que é o “coração” da proposta lipmaniana do pensar de ordem superior.

## **2. Comunidade de investigação como espaço para desenvolver o pensar de ordem superior**

Lipman propõe a inserção da filosofia desde a educação básica na escola, pois para ele a filosofia tem caráter questionador e investigativo e as crianças compartilham quase que naturalmente desses aspectos. Na obra *O Pensar na Educação*, além de esclarecer o que é o pensar de ordem superior e seus componentes, sublinha a necessidade de transformar a sala de aula numa comunidade de investigação.

Podemos falar em converter a sala de aula em uma “comunidade de investigação” na qual os alunos dividem opiniões com respeito, desenvolvem questões a partir das ideias de outros, desafiando-se entre si para fornecer razões e opiniões até então não apoiadas, auxiliarem uns aos outros ao fazer inferências daquilo que foi afirmado e buscar identificar as suposições de cada um (LIPMAN, 2008, p. 31).

A expressão “converter”, possui uma conotação muito forte e significa mudança radical do modo de pensar e agir. Nesse caso específico, a conversão necessária é a da sala de aula como espaço reprodutor de uma

educação depositária de conteúdos, para espaço de comunidade de investigação, de discussão coletiva sobre temas filosóficos. Os atos de dividir opiniões com respeito, desenvolver questões, fornecer razões e auxiliar os outros a fazer inferências, sinalizam um percurso para se chegar ao pensar crítico, criativo e complexo.

Para Lipman, “uma comunidade de investigação tenta acompanhar a investigação pelo caminho que esta conduz ao invés de ser limitada pelas linhas divisórias das disciplinas existentes” (2008, p. 31). Portanto, é uma proposta que exige transversalidade, ou seja, todo o processo educacional das crianças, deveria estar orientado e/ou perpassado pelo modo investigativo. A comunidade de investigação, na medida em que cresce no desenvolvimento das habilidades cognitivas, possibilita aos alunos e ao professor “pensar como o processo pensa” (LIPMAN, 2008, p. 32). Isso significa que, a comunidade ganha autonomia e faz com que as discussões fluam de maneira quase natural, pois os integrantes internalizaram os movimentos e os procedimentos da investigação dialógico-filosófica.

Como observamos, Lipman, sugere uma educação diferenciada, que priorize a capacidade de pensar do aluno, ao invés do simples acúmulo de informações desprovidas de sentido e significado. O pensar de ordem superior, na comunidade de investigação, se dá, por meio, do desenvolvimento de habilidades cognitivas, a saber (habilidades de raciocínio, habilidades de investigação, habilidades de formação de conceitos e habilidades de tradução), que contribuem na transição de um modelo educacional tradicional para um crítico reflexivo.

A comunidade, no sentido lipmaniano não é imposta como um modelo acabado e estabelecido, mas algo a ser construído e vivenciado pelos integrantes durante a investigação. Contudo, salienta Tonieto, que “a comunidade, [...], não se sustenta com a ausência de regras, tanto de procedimentos como de investigação; é regrada pela lógica formal e informal, de modo a estabelecer certos princípios orientadores que tornam possível a pesquisa, o questionamento e a investigação” (2007, p. 30). A comunidade de investigação é inter-relacional, necessita que os participantes se expressem, escutem, raciocinem, façam comparações, busquem alternativas e assim por diante. Nesse sentido, nada melhor que aprofundar um

*Revista Digital de Ensino de Filosofia – Santa Maria – vol.2., n.2 – jul./dez. 2016.*

pouco o papel do "diálogo" nesse processo crítico-reflexivo.

Elias (2005, p. 92), também destaca que, Lipman percebeu "o valor educativo do diálogo para o desenvolvimento do pensamento mais habilidoso. O diálogo enquanto interação sócio linguística, é fundamentalmente importante em todo esse processo". Vale observar que na ótica de Lipman, nem todas as discussões propriamente ditas, podem ser definidas como dialógicas: "devemos saber como distinguir meras discussões de boas discussões e precisamos saber o que é característico das discussões filosóficas" (LIPMAN et al, 2001, p. 154).

O que seria, portanto, uma mera discussão? Nosso filósofo, assinala que este tipo de conversa suscita comentários de vários indivíduos presentes, porém sem um alcance comum mínimo de consenso sobre algo. Para Lipman e seus colaboradores, "os indivíduos<sup>19</sup> podem ter êxito em expressar a perspectiva a partir da qual veem determinado assunto, mas as perspectivas nunca se cruzam de modo a formar partes de algum quadro de referência mais amplo" (2001, p. 155). Nenhuma disciplina, inclusive a filosofia, está livre desse tipo de discussão, que não provoca inter-relações e nem mudanças substanciais nos indivíduos, que permanecem com as mesmas convicções e posturas do início da discussão. Diante disso, a mera discussão não funciona como princípio da comunidade de investigação que tem como objetivo o pensar de ordem superior.

Por outro lado, o que seria uma boa discussão? Para o autor, "uma boa discussão ocorre em qualquer área quando o resultado final marca um progresso definitivo em comparação com as condições que existiam quando começou" (LIPMAN et al, 2001, p. 155). Pode ser um progresso na compreensão, ou no alcance de algum tipo de consenso, ou ainda simplesmente pela formulação do problema que deu origem a discussão. Nas palavras de nosso autor,

[...] uma boa discussão é acumulativa; cada contribuição é com efeito, uma linha de força ou um vetor que converge sobre as outras e é orquestrada com as outras. Se ao final do episódio, chega-se a um acordo ou a um completo desacordo, isso não tem muita

---

<sup>19</sup>Lipman faz questão de dizer "indivíduos" e não "participantes", porque a mera discussão afirma apenas o caráter individual das pessoas que estão na conversa.  
*Revista Digital de Ensino de Filosofia – Santa Maria – vol.2., n.2 – jul./dez. 2016.*

importância; o que importa é que as contribuições de cada participante se relacionem e se reforçam à medida que cada um aprende com o que os outros dizem, e a medida que cada sucessiva contribuição reflete os sucessivos desenvolvimentos de compreensão que aqueles participantes acumularam (LIPMAN et al, 2001, p. 155-156).

As discussões insignificantes ou meras discussões, assim como as boas discussões são um solo fértil para que surjam boas discussões filosóficas. Por outro lado, fica claro, que é preciso clareza de que a mudança para um padrão de diálogo investigativo implica rever a metodologia e a qualidade das discussões, caso contrário, não poderíamos fazer referência ao diálogo investigativo como princípio do pensar excelente. A discussão filosófica, por sua vez, promove raciocínio e instiga cada participante a formular racionalmente seus pontos de vista. É uma discussão dirigida, organizada, com uma metodologia específica, e por isso, Lipman destaca que é preciso haver boa preparação para dirigir uma discussão de tal envergadura:

[...] para dirigir uma discussão filosófica, temos que desenvolver uma sensibilidade para saber que tipo de pergunta é apropriada em cada situação e qual a sequência em que podem ser feitas. [...]. Conseguir com que os estudantes se envolvam num diálogo filosófico é uma arte. E como qualquer arte, um pouco de conhecimento é um pré-requisito – nesse caso, o professor deve saber quando intervir ou não numa discussão (LIPMAN et al, 2001, p. 157).

Até aqui percebemos que o “diálogo” em questão, é o filosófico, este que é o coração pulsante da comunidade de investigação. Para Tonieto, é por meio desse modo de diálogo, “que se torna possível o desenvolvimento de habilidades cognitivas, o desenvolvimento do raciocínio e da capacidade de argumentação regrados pela lógica, assim como a investigação sobre problemas que nos interessam enquanto seres humanos” (2007, p. 31). A comunidade de investigação está sempre atenta aos movimentos e situações de cada participante e também dos movimentos e situações do grupo como um todo. A comunidade investigativa,

exige concepções de mundo pessoais, uma vez que cada participante é uma individualidade, mas no processo de investigação dialógica é dado um passo além, visto que as individualidades, unidas, pensam coletivamente sobre questões humanas que as atingem enquanto seres particulares e sociais. O individual é colocado em questão em favor de um social, o que possibilita o aprimoramento cognitivo individual, que por sua vez, é refletido no social (TONIETO, 2007, p. 32).

Complementando a ideia do diálogo investigativo, Fávero (2007, p. 49), aponta que, “o diálogo deixa algo dentro de nós e algo fica em nós quando consegue nos transformar, ou seja, experienciamos algo novo que nos veio pelo encontro com o outro e que ainda não havíamos encontrado em nossa experiência de mundo”. A comunidade de investigação, “pode se constituir num lugar de livre expressão, do pensar partilhado e da construção da autocompreensão ética de cada criança, adolescente e jovem” (FÁVERO, 2007, p. 52). Por fim, ainda em acordo com Fávero (2007, p. 53), “no confronto de ideias, aprendemos a pensar num patamar superior, atingindo, assim, um nível que nos permite desenvolver um pensar mais cuidadoso, criterioso, crítico e criativo”.

### **3. Crise educacional, formação continuada e educação para o pensar**

Em um belo texto escrito em 1954, intitulado “A crise da educação” e publicado posteriormente na obra *Entre o passado e o futuro*, Hannah Arendt (2003) analisa a crise da educação na sociedade americana dos anos 1950. Apesar de ser um texto escrito a mais de 60 anos e refletir sobre a realidade americana, possui uma atualidade impressionante que nos ajuda pensar a complexidade educacional dos nossos dias e a necessidade da formação continuada na perspectiva da educação para o pensar.

Para Arendt (2003), a ilusão emergente “do novo” no campo educacional produziu consequências sérias com o aparecimento das mais variadas teorias educacionais que, sob o rótulo da “educação progressista”, destituiu completamente todas as tradições e métodos estabelecidos de ensino e de aprendizagem. Estas novas teorias, aceitas de forma passiva e

acrítica, acabaram produzindo o desaparecimento do bom senso e com isso a derrocada e a crise de todo sistema educacional contemporâneo.

Na análise de Arendt (2003), três fatores ocasionaram a derrocada e a crise da educação contemporânea. O primeiro deles diz respeito às mudanças sofridas na concepção de criança. Diante da ideia de “autonomia e emancipação das crianças”, próprias das pedagogias modernas, os adultos sentiram-se perdidos e impotentes, sem saber o que fazer e como fazer. Assim, perdidos diante do complexo e angustiante desafio de formar as novas gerações, demitiram-se do intransferível papel de educar os pequenos. No mundo moderno, diz Arendt (2003, p. 230), “existe um mundo da criança e uma sociedade formada entre crianças, e se deve, na medida do possível, permitir que elas governem”. Os adultos tornaram-se coadjuvantes, estão aí “apenas para auxiliar esse governo”. A autoridade passou a ser do grupo de crianças que decide o que fazer, tornando o adulto “impotente ante a criança individual”. A autoridade passa a ser do grupo, não mais do adulto educador. A pretensa emancipação da criança da autoridade dos adultos acabou banindo-as do mundo dos adultos, mas ao invés de se libertarem, passaram a se submeter “a uma autoridade muito mais terrível e verdadeiramente tirânica, que é a tirania da maioria”. Como consequência, ressalta Arendt (2003, p.231), “tende a ser o conformismo ou a delinquência juvenil, e frequentemente a mistura de ambos”.

Um segundo fator indicado por Arendt (2003, p. 231) “que veio à tona na presente crise tem a ver com o Ensino”. Tendo por influência tanto a Psicologia moderna quanto o Pragmatismo, “a Pedagogia transformou-se em uma ciência do ensino em geral a ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada”. Temos aí a ideia ingênua de que o professor pode “ensinar qualquer coisa” e como consequência “um negligenciamento extremamente grave da formação dos professores em suas próprias matérias”. A formação de professores se tornou paupérrima, instrumental, aligeirada. Assim, “não apenas os estudantes são efetivamente abandonados a seus próprios recursos”, mas também o professor, uma vez que sua fonte mais legítima de autoridade, que é o ensino sistematizado e qualificado, não se torna mais eficaz.

O terceiro fator que desencadeia a crise educacional deriva da *Revista Digital de Ensino de Filosofia – Santa Maria – vol.2., n.2 – jul./dez. 2016.*

expressão conceitual do pragmatismo, “de que só é possível conhecer e compreender aquilo que nós mesmos fizemos” e com isso, substituir “o aprendido pelo fazer”. A ênfase no “fazer” acabou transformando as “instituições de ensino em instituições vocacionais” e com isso, na avaliação de Arendt (2003, p.232), “foram incapazes de fazer com que a criança adquirisse os pré-requisitos normais de um currículo padrão”. Essa tentativa de manter a criança à parte, mostrou-se artificial, pois acabou danificando o relacionamento natural entre adultos e crianças, próprios da condição humana. “Aquilo que, por excelência, deveria preparar a criança para o mundo dos adultos, o hábito gradualmente adquirido de trabalhar e de não brincar, é extinto em favor da autonomia do mundo da infância” (ARENDR, 2003, p.233).

Para Arendt (2003, p.234), não é possível contornar a atual crise educacional sem dar-se conta que a criança é um ser em desenvolvimento, a infância é uma etapa temporária e uma preparação para o mundo dos adultos e de que é necessário “transformar os atuais currículos dos professores de modo que eles mesmos tenham de aprender algo antes de se converterem em negligentes para com as crianças”. Este último indicativo nos remete a necessidade da formação continuada.

Um dos aspectos positivos da crise educacional foi o de provocar que diversas ciências e instituições passassem a se debruçar sobre a formação dos professores e o cuidado com sua profissionalidade. Diversos estudos e pesquisas, bem como a criação de legislações e o debate público sobre a necessidade de qualificar o trabalho docente, são alguns indicativos que mostram a centralidade da problemática e a urgência em tratar como prioridade este assunto. No âmbito das pesquisas educacionais, a formação docente se tornou um campo fértil para a aplicação de novas teorias educacionais e de novos métodos e técnicas para enfrentar o problema do ensino e da aprendizagem.

De modo geral, os estudos que tratam da formação continuada de professores, abarcam um universo multifacetado e pluridisciplinar inspirado em diferentes paradigmas: histórico-cultural, tecnicista, interacionista, fenomenológico, psicanalítico dentre outros. Não é intenção deste capítulo problematizar, reconstruir ou analisar todos estes paradigmas. Isso extrapolaria

*Revista Digital de Ensino de Filosofia – Santa Maria – vol.2., n.2 – jul./dez. 2016.*

o escopo deste escrito.

Conforme ressaltam Almeida e Paulo (2010, p.131), “em um passado muito recente e não totalmente superado, o entendimento acerca da formação profissional dos professores era de que uma mera preparação técnica seria suficiente para o desempenho de uma atividade que qualquer um poderia realizar”. Esta concepção equivocada de formação profissional reduzia a docência a um mero “jogo de estatutos e papéis mal definidos” e desconsiderava dimensões específicas importantes da identidade docente como o *modus operandi* do ser professor, a socialização profissional e subjetividade no processo de constituir-se docente dentre outras. Organizar a formação continuada nesta perspectiva poderia se resumir a propor cursos que ensinem o professor a instrumentalizar-se no domínio determinadas técnicas de ensino que ele aplica no cotidiano do seu trabalho. Com isso, uma descaracterização da profissão docente, indicada por Carrolo (1997) como sendo a progressiva incompreensão e ausência de reconhecimento social da função docente, a proliferação de papéis exigidos pelo professor e a deficiente percepção, por parte dos professores, de que sua profissão adentra o labirinto interior do próprio educador, ao questionar-se sobre o sentido do que faz e o modo como os outros entendem e reconhecem sua ação.

Não há dúvidas que tal descaracterização da profissão docente está vinculada com a crise da educação da sociedade moderna diagnosticada por Arendt (2003), na qual o professor se vê, cada vez mais, reduzido a um “serviçal contingente” na estrutura social e cultural, em que a escola, questionada e criticada por todos, assume as mais diversas formas e funções, e na maioria das vezes acaba esquecendo-se de exercer seu papel intransferível e insubstituível. “O modelo de formação preconizado por essa concepção positivista-tecnicista da profissão docente”, advertem Almeida e Paulo (2010, p.132), “esvazia o professor de seus saberes, crenças e percepções, experiências e história de vida, negando a força de seu desejo e reduzindo a identidade e as práticas profissionais a um mero arranjo de contingências externas ao sujeito”.

Essa concepção acaba excluindo do processo de formação a ideia de que a identidade pessoal, também é constitutiva da dimensão profissional, pois há uma indissociabilidade entre o “eu pessoal” e o “eu profissional”.

*Revista Digital de Ensino de Filosofia – Santa Maria – vol.2., n.2 – jul./dez. 2016.*

Conforme nos diz Nóvoa (2000, p.133), “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção, de maneiras de ser e de estar na profissão”. As reflexões de Nóvoa nos remetem a necessidade de pensarmos os princípios e os desafios da formação continuada numa perspectiva da educação para o pensar.

Na perspectiva da educação para o pensar, o professor não deve apresentar-se como a “fonte de informação” ou a “autoridade do conhecimento”, pois com isso estaria “minando” a noção de “comunidade de investigação”. Para Lipman (1990, p. 117), numa sala de aula compreendida como uma comunidade de investigação, professor e alunos são “co-investigadores” no processo de construção do conhecimento. Compete ao professor nesta perspectiva estabelecer as condições favoráveis e necessárias para que turma toda se envolva numa “investigação discursiva, mais e mais produtiva, mais e mais autocorretiva”, para que a aprendizagem aconteça. Isso não significa minimizar o papel do professor no processo de discussão. Ao contrário, como membro da comunidade de investigação e como adulto na relação pedagógica, o professor também tem o direito de propor temas de investigação sem impor sua vontade os assuntos de sua preferência. Para isso, o professor precisa estar vigilante consigo mesmo e com o grupo a fim de evitar qualquer tipo de “doutrinação”. Nas palavras do próprio Lipman (1990, p.207), “o professor deve ser auto-retraído filosoficamente (sempre atento ao risco de fazer doutrinação inconscientemente) e, contudo, pedagogicamente forte (sempre promovendo o debate entre as crianças e as encorajam a seguir a investigação na direção que ele aponta)”.

Em seu texto “Algumas sugestões para implementar filosofia com crianças em escolas”, Walter Kohan (1998, p.105) ressalta que “o lugar do docente na discussão é tremendamente significativo e delicado”, pois enquanto professores “não temos que demonstrar nem transmitir nenhum saber em particular”; ao contrário, é recomendável que tenhamos o espírito socrático, ou seja, “reconhecer que não sabemos as respostas às questões e problemas que as crianças levantam” e desta forma juntos, professor e alunos, “empreender uma busca compartilhada de questionamento e investigação”, pois os melhores professores de filosofia, “não são aqueles que ‘mais sabem’,  
*Revista Digital de Ensino de Filosofia – Santa Maria – vol.2., n.2 – jul./dez. 2016.*

mas aqueles que desejam saber". Tal atitude filosófica e pedagógica não se traduz em cinismo ou "valorização da ignorância", mas como "reconhecimento do valor da inquietação e da insatisfação, próprios da filosofia diante das respostas presumidamente definitivas a questões relevantes da experiência humana".

Não resta dúvida que um professor somente consegue colocar-se nesta condição de mediador do processo investigativo com as crianças se passar por um processo formativo que oportunize compreender e exercitar este tipo de postura. Dificilmente um professor consegue se colocar como alguém que mantém uma "reflexividade atenta, solícita e proporcionadora da dúvida, da inquietude, da curiosidade, da inventiva, da descoberta, do ensaio, da busca e da exploração (KOHAN, 1998, p.106), se não tiver em seu fazer pedagógico a atitude de abertura que se constitui com sólidos e consistentes processos de formação.

## **Conclusão**

Após termos aprofundado o conceito do "pensar de ordem superior", o eminente contributo do diálogo filosófico como cerne para o seu desenvolvimento e a relação intrínseca entre a formação continuada de professores e a educação para o pensar, lançaremos algumas pistas em tom conclusivo, destacando novamente a importância e os contributos do Programa de Filosofia com Crianças para o contexto educacional atual.

Um primeiro aspecto diz respeito ao aperfeiçoamento da criticidade, visto que, muito se cobra da escola a formação de cidadãos críticos, entretanto, a escola tem dificuldades metodológicas, estruturais e ideológicas que não permitem avançar nesta dimensão. Talvez pior que isso, seja o enorme desconhecimento do que signifique uma educação crítica. De acordo com o que expomos acima, acreditamos que o programa de filosofia com crianças vem para somar ao contemplar em sua essência a relação entre o pensamento criativo e crítico, imprescindíveis para o pensar com mais habilidade.

Um segundo contributo é o fortalecimento de propostas

interdisciplinares nas escolas. A comunidade de investigação ultrapassa os limites da filosofia e dialoga por meio da lógica, da ética, da metafísica, com uma gama expressiva de problemas, dilemas e interrogações. A inserção da filosofia ao currículo ou a sua permanência é compreendida na ótica lipmaniana, não como algo que irá espremer em espaços menores o tempo dos demais componentes curriculares, mas antes entendida como uma matéria miscível que permeia as outras, enriquecendo-as.

Diante do desafio de transformar as relações no âmbito escolar em relações dialógicas e democráticas, encontramos na comunidade de investigação uma terceira contribuição que é sem dúvida o fortalecimento de processos democráticos nas escolas, tanto na investigação filosófica, quanto na busca de padrões éticos e responsáveis em conjunto com as crianças e jovens. Lipman afirma que a comunidade de investigação precede a demanda pelo pensamento crítico nas escolas, e “é comprovadamente o melhor exemplo do tipo de reforma educacional que pode ocorrer” (2008, p. 353).

Por fim, dado o papel fundamental da preparação dos professores para uma proposta de educação para o pensar, torna-se importante ressaltar duas coisas: primeiro, que a academia e os cursos de formação de professores precisam preparar com maior desembaraço os atuais e futuros professores. Segundo, que é preciso ir além desses espaços já consolidados e criar possibilidades, cursos e formações específicas comprometidas com o programa de filosofia com crianças. Se esperamos que os professores coordenem diálogos filosóficos, devemos garantir-lhes a participação dos mesmos, para modelar o modo investigativo dialógico-filosófico. Se quisermos que os educadores estimulem um comportamento questionador nos alunos, devem ser formados por professores que modelem esse tipo de atitude nas aulas. Nas palavras de Lipman, “se se espera que os professores ensinem as crianças a raciocinar, devemos proporcionar-lhes prática no raciocínio que eles mesmos esperam de seus alunos” (2014, p. 79).

A educação para o pensar, na medida em que for assumida com autenticidade, poderá se tornar uma proposta de escola e ser um efetivo e inovador paradigma educacional.

## Referências

ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de; PAULO, Thais Sarmanho. **Formação de professores: desenvolvimento pessoal e aperfeiçoamento profissional:** apontamentos para uma reflexão necessária. In: FREITAS, Lêda Gonçalves de;

MARIZ, Ricardo Spindola; CUNHA FILHO, José Leão da (orgs.). **Educação Superior:** Princípios, finalidades e formação continuada de professores. Brasília: Líber Livro, 2010, pp.123-148.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro.** 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

CARROLO, C. **Formação e identidade profissional dos professores.** In: ESTRELA, M. T. (ORG.). *Viver e construir a profissão docente.* Porto: Porto, 1997, p.21-50.

ELIAS, Gisele, P. **Matthew Lipman e a filosofia pra crianças.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005.

FÁVERO, Alcemira. M. **As estratégias de diálogo na prática filosófica:** elementos metodológicos necessários à educação para o pensar. In: FÁVERO, Altair. A; CASAGRANDA, Edison. *Diálogo e aprendizagem: orientações teórico-metodológicas do ensino de filosofia com crianças.* Passo Fundo: Clio, 2001. p. 65-88

FÁVERO, Alcemira. M. **O diálogo como encontro hermenêutico.** In: FÁVERO, A. M. et al. *Diálogo e investigação: perspectivas de uma educação para o pensar.* Passo Fundo: Méritos Editora, 2007. p. 43-62.

KOHAN, Walter. **Sugestões para implementar filosofia com crianças em escolas.** In: KOHAN, W.; WAKSMAN, V. (orgs.). *Filosofia para crianças na prática escolar.* 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p.85-112.

LIPMAN, Matthew. **A filosofia vai à escola.** São Paulo: Summus, 1990.

LIPMAN, Matthew. **O pensar na educação.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LIPMAN, Matthew; OSCANYAN, Frederick; SHARP, Ann Margaret. **Filosofia na sala de aula.** São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

TONIETO, C. **A prática dialógica na comunidade de investigação:** possibilidades de uma educação para o pensar. In: FÁVERO, A. M. et al. *Diálogo e investigação: perspectivas de uma educação para o pensar.* Passo Fundo: Méritos Editora, 2007. p. 20-41

## Experiências metodológicas de ensino no Pibid Filosofia da Universidade Federal do Ceará

Evanildo Costeski<sup>20</sup>  
José Carlos Silva de Almeida<sup>21</sup>

**Resumo:** O presente relato apresenta duas experiências metodológicas de ensino de filosofia desenvolvidas no âmbito do subprojeto PIBID Filosofia da Universidade Federal do Ceará, nas quais os conteúdos filosóficos ministrados valorizam a vivência do discente como ponto de partida para a reflexão e ao qual se busca, ao fim do processo, transformar a sua realidade cotidiana.

**Palavras-chave:** ensino; filosofia; metodologias; cotidiano.

## Experiencias metodológicas de enseñanza en PIBID Filosofía de la Universidad Federal de Ceará

**Resumen:** El presente informe presenta dos experiencias metodológicas de enseñanza de filosofía desarrolladas en el ámbito del sub-proyecto Programa Institucional de Beca de Iniciación a la Docencia – Filosofía (PIBID) de la Universidad Federal del Ceará, en las cuales los contenidos filosóficos trabajados valoran la experiencia del alumno como punto de partida para la reflexión y en los cuales se busca, al final del proceso, cambiar su realidad cotidiana.

**Palabras clave:** enseñanza; filosofía; metodologías; cotidiano.

### Introdução

O projeto Pibid Filosofia da Universidade Federal do Ceará teve início em 2008 com o primeiro edital nacional do Pibid. Na oportunidade, as licenciaturas priorizadas pela Capes foram Matemática, Química, Biologia e

---

<sup>20</sup> Mestre e Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Gregoriana (Roma), com estágio de pós-doutorado no Centro de História de Cultura da Universidade Nova de Lisboa. Atuou como professor de Filosofia no Ensino fundamental e Médio de 1993 a 1995. Desde 2005 é Professor do Curso de Filosofia da Universidade Federal do Ceará. É coordenador de área do subprojeto Filosofia PIBID UFC. E-mail: evanildoc@uol.com.br

<sup>21</sup> Bacharel, Licenciado e Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ). Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Antonianum (PUA) em Roma. Atuou como Professor do Ensino Fundamental e Médio nas áreas de Filosofia e Ensino Religioso, no período de 1989 a 1997, no Rio de Janeiro. Desde 2007 é Professor do Curso de Filosofia da Universidade Federal do Ceará (UFC). É coordenador de área do subprojeto Filosofia Pibid UFC. E-mail: jcdafilosofia@hotmail.com

*Revista Digital de Ensino de Filosofia – Santa Maria – vol.2., n.2 – jul./dez. 2016.*

Física, consideradas as áreas mais carentes de professores no nível médio de ensino. Não obstante a priorização de certas licenciaturas, o curso de Filosofia da UFC conseguiu participar do projeto institucional pelo fato de apresentar uma proposta voltada à interdisciplinaridade. Essa característica está sendo mantida em todos os trabalhos executados até o momento presente, em cumprimento do que reza a Portaria Capes nº 96, de 18 de julho de 2013 em vários trechos de sua redação:

Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e **práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar** que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem [grifo nosso].<sup>22</sup>

**Desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar** e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem [grifo nosso].<sup>23</sup>

Com efeito, se é verdade que o ensino constitui um desafio constante para todas as áreas, é um fato que a aprendizagem dos conteúdos das ciências consideradas mais “duras” - Matemática, Física e áreas afins -, sofre com o crescente desinteresse dos alunos das escolas públicas, principalmente daquelas existentes nas periferias das grandes cidades, como é o caso de Fortaleza. O nosso projeto visava justamente buscar reverter essa situação, estando dessa forma em perfeita consonância com que afirma a Portaria nº 96 da Capes sobre o Pibid:

O Pibid é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para **a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira** [grifo nosso].<sup>24</sup>

O nosso ponto de partida para a mudança do cenário fora a própria situação

---

<sup>22</sup> Capítulo I - Disposições Gerais - Seção II - Dos Objetivos - Inciso IV do Artigo 4º, p. 2.

<sup>23</sup> Capítulo II - Do Projeto - Seção I - Das Características do Projeto e Subprojetos - Inciso II do Artigo 6º, p. 3.

<sup>24</sup> Capítulo I - Disposições Gerais - Seção I - Da Definição - Artigo 2º, p. 2.

*Revista Digital de Ensino de Filosofia – Santa Maria – vol.2., n.2 – jul./dez. 2016.*

do aluno de ensino médio. Pelo fato de sofrer constantemente pressões subjetivas e objetivas, tanto psico-afetivas quanto sócio-econômicas, o aluno das escolas públicas do ensino médio encontra-se normalmente em uma situação de vulnerabilidade, distante de um aprendizado satisfatório. Somam-se a isso as preocupações técnicas do mundo do trabalho, que passam igualmente a fazer parte da vida do jovem estudante. Diante desse quadro de precariedade, o ensino de filosofia, se quiser apresentar algum resultado concreto, deve propor algumas possíveis soluções. A princípio, a reflexão filosófica possibilita aos alunos compreenderem melhor a sua realidade imediata, ajudando-os a conquistar sua autonomia afetiva e social, necessárias para um melhor aprendizado em ciências, sejam elas as humanas, as sociais, as naturais ou as exatas. No que diz respeito especificamente às ciências naturais e exatas, cabe à filosofia esclarecer igualmente as fundamentações epistemológicas e éticas das atividades científicas, pois se é verdade que a racionalização científica é autônoma, é verdade também que não pode prescindir do discurso ético e moral. A atividade científica deve ter um sentido para os jovens estudantes. Ora, a filosofia pode perfeitamente esclarecer esse sentido. Essa era a preocupação principal do Pibid Filosofia da UFC no momento de sua implantação, a saber, propiciar aos estudantes do ensino médio e aos licenciandos do curso de Filosofia os meios adequados para poderem articular ciência e vida, teoria e prática, aproximando, assim, os conteúdos filosóficos à vida dos jovens e das ciências em geral.

Paralelo a essa atividade interdisciplinar, o Pibid Filosofia aspirou desde o início a garantir uma maior autonomia para o ensino de filosofia nas escolas, pelo fato de a filosofia finalmente ter se tornado uma disciplina obrigatória no ensino médio, com o Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 38/2006 – homologado em 14/08/2006 – e o Projeto de Lei 11.684, de 02 de junho de 2008, que altera o parágrafo 36 da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Durante muitos anos, o ensino de filosofia ficou ausente da maioria das escolas brasileiras. Isso fez com que os cursos universitários de graduação em filosofia se distanciassem do ensino médio e passassem a se preocupar mais com a pesquisa filosófica do que com o seu ensino, acentuando a formação de bacharéis. Essa situação felizmente está mudando. Mas muito precisa ainda ser feito, principalmente em relação às metodologias de ensino

*Revista Digital de Ensino de Filosofia – Santa Maria – vol.2., n.2 – jul./dez. 2016.*

de filosofia.<sup>25</sup> O Pibid Filosofia da UFC assumiu, em seu projeto inicial e mantém até hoje, essa incumbência. O ensino de filosofia deve ser histórico, temático ou histórico-temático? O professor deve “ensinar filosofia” ou “ensinar a filosofar”? São questões que não podem ser negligenciadas. O que se constatou é que o ensino de filosofia não pode se restringir apenas ao aprendizado histórico dos conteúdos filosóficos. Embora fundamentais, os conteúdos filosóficos deverão ser contextualizados para que os jovens possam pensar, em sala de aula e em grupos de estudos, a sua situação vivida.

Nota-se, com isso, que as formações humanísticas e científicas não podem ser separadas. A filosofia oferece todas as condições para se pensar uma educação interdisciplinar, onde valores morais e éticos possam coexistir com pesquisas científicas, sem prejuízos para o meio-ambiente e o desenvolvimento da civilização humana. A esse respeito a Portaria da Capes sobre o Pibid afirma que o projeto deve contemplar "questões socioambientais, éticas e a diversidade como princípio de equidade social, que devem perpassar transversalmente todos os subprojetos".<sup>26</sup> Deve-se apenas ressaltar que essa função não é específica da filosofia. Todas as ciências devem visar à formação integral dos jovens.

## **1. A Metodologia do Professor Silvio Gallo**

Para se alcançar esse objetivo, o projeto Pibid Filosofia buscou inspiração, em um primeiro momento, na metodologia proposta pelo Professor Silvio Gallo, da Unicamp. A filosofia deve trabalhar com dois conteúdos: um sistemático e coerente, oriundo dos textos e dos filósofos que constituem a História da Filosofia; e outro mais assistemático e incoerente, originário da própria vivência dos alunos. Mas qual seria a metodologia mais adequada?

Para Silvio Gallo, “ensinar filosofia é ensinar o ato, o processo do

---

<sup>25</sup> A Portaria nº 96 da Capes sobre o Pibid faz alusão a essa questão quando afirma que se deve "inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem" [grifo nosso]. Cf. nota 1.

<sup>26</sup> Capítulo II - Do Projeto - Seção I - Das Características do Projeto e Subprojetos - Inciso V do Artigo 7º, p. 4.

*Revista Digital de Ensino de Filosofia – Santa Maria – vol.2., n.2 – jul./dez. 2016.*

filosofar” (2007, p. 16). Para tanto, ele desenvolve quatro momentos: Sensibilização, Problematização, Investigação e Criação de Conceitos (GALLO, 2007, p. 25-31). A nossa proposta também envolve quatro etapas, com algumas adaptações. A primeira é chamada de *Problematização inicial*. Nesta fase, o pensamento filosófico é apresentado ao estudante do ensino médio não de forma dogmática, mas a partir de um estado de *crise*, ou seja, de uma tomada de consciência dos problemas da vida humana, da sociedade e do mundo em geral. Assim como a etapa da *Sensibilização* de Sílvio Gallo, o objetivo deste momento é fazer com os estudantes vivam e “sintam na pele” um problema filosófico a partir de um elemento não-filosófico (GALLO, 2007, p. 26). Para essa problematização inicial, são utilizados recursos diversos, tais como: filmes, documentários, letras de músicas, programas de televisão, trechos de obras literárias, etc., em suma, algo que desperte a atenção dos alunos.

Após o levantamento de temas e problemas gerais vividos pelos estudantes, os alunos bolsistas do Pibid Filosofia, junto com o professor supervisor, são convidados a fazer uma primeira classificação dos mesmos. Evidentemente, não se trata ainda de uma classificação filosófica, mas apenas metodológica. Passa-se então para a segunda etapa, denominada *Investigação dos problemas*. Esta pode ser feita de duas maneiras: uma mais temática e outra mais histórica. A *temática* se concentra sobre os problemas levantados pelos alunos e classificados preliminarmente pelo professor supervisor e pelos bolsistas. Com base nessa classificação, os bolsistas selecionam textos filosóficos apropriados à problemática levantada. Por exemplo: para problemas éticos e morais, podem ser selecionados textos de filósofos clássicos (Platão, Aristóteles e Epicuro) e de modernos e contemporâneos (Descartes, Kant e Levinas), por exemplo; para questões existenciais, destacam-se as contribuições de Kierkegaard, Camus e Sartre; enquanto para problemas sociais e econômicos, textos de Karl Marx e assim por diante. Após a leitura de trechos selecionados das obras de autores clássicos e contemporâneos, os alunos bolsistas tratam de discutir com os estudantes, buscando a contextualização dos textos filosóficos. Nesse momento, busca-se esclarecer dúvidas sobre o pensamento do filósofo, da sua vida e da sua relação com a história humana em geral. Nesse processo

*Revista Digital de Ensino de Filosofia – Santa Maria – vol.2., n.2 – jul./dez. 2016.*

prioritariamente temático, a história da filosofia não será ainda o centro da investigação, mas “um recurso necessário para pensar o nosso próprio tempo, nossos próprios problemas” (GALLO, 2007, p. 26). Com o tempo, depois de várias leituras de textos filosóficos do período clássico, moderno e contemporâneo, o aluno poderá alcançar uma visão mais ampla e geral da história da filosofia. Bem entendido: o objetivo primeiro da investigação temática será a reflexão sobre as questões atuais, não o conhecimento aprofundado da história da filosofia.

Já na investigação *histórica*, por sua vez, os problemas atuais continuam a ser o foco principal, mas, ao contrário do processo temático, a reflexão sobre eles será indireta, a partir da própria interpretação da história da filosofia. Para isso, o estudo da história da filosofia deverá ser contextualizado, de acordo com as questões levantadas pelos alunos e classificadas previamente. Por exemplo: depois da apresentação de alguns mitos, os bolsistas poderão trabalhar com alguns diálogos platônicos, como *A República*, a *Apologia de Sócrates* e *O Banquete*. Através do *Mito da Caverna*, narrativa que abre o sétimo livro de *A República* de Platão, poder-se-á falar da alienação midiática contemporânea; já a *Apologia* destaca, entre outros problemas, o da violência, o da aplicação da lei e da justiça, e *O Banquete* das diversas formas de amor, que constituem, certamente, um discurso sempre atraente aos jovens.

No período moderno, a leitura das duas primeiras meditações de Descartes pode levar o jovem a questionar o seu conhecimento sobre a realidade. Será que estou sonhando? O que estou vendo passar diante dos meus olhos será um homem ou um robô? São questões que podem ir ao encontro de várias indagações destacadas pelos jovens na primeira etapa. Os famosos quatro ídolos de Bacon, que bloqueiam a mente humana: *Ídolos da Tribo*, *Ídolos da Caverna*, *Ídolos do Foro* e *Ídolos do Teatro*, ajudam outrossim a mostrar para o aluno que a nossa mente pode estar impregnada de conceitos falsos e ideológicos; enquanto a leitura de partes do *Manifesto Comunista* de Karl Marx revela ao jovem as situações injustas presentes no trabalho, na economia e na sociedade atual.

Enfim, na investigação histórica, cabem aos bolsistas selecionarem textos e interpretá-los de forma contextualizada, respeitando o próprio

*Revista Digital de Ensino de Filosofia – Santa Maria – vol.2., n.2 – jul./dez. 2016.*

desenvolvimento do pensamento filosófico. O resultado é semelhante ao da investigação temática, já que ambos os processos têm como foco principal os problemas classificados na primeira fase. A diferença é apenas metodológica. Na investigação temática, os textos são selecionados a partir dos temas previamente classificados, enquanto na histórica os textos são lidos e estudados de forma sistemática, respeitando o percurso histórico; apenas no final são contextualizados de acordo com os temas selecionados.

Para o professor Sílvio Gallo, a *Criação de Conceitos* é a última etapa do processo de ensino. Sugerimos que esta seja uma terceira etapa, seguida de uma quarta, chamada de *Socialização de Conceitos*. Isso porque a criação constitui um processo puramente individual que precisa, certamente, ser socializado com os demais alunos em sala de aula. Para definir o ensino de filosofia como criação de conceitos, Sílvio Gallo cita os filósofos franceses Deleuze e Guattari:

O filósofo é o amigo do conceito, ele é o conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em *criar* conceitos (...) Criar conceitos sempre novos é o objeto da filosofia. É porque o conceito precisa ser criado que ele remete ao filósofo como aquele que o tem em potência, ou que tem sua potência e sua competência (...) Os conceitos não nos esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. Não há céu para os conceitos. Eles devem ser inventados, fabricados ou antes criados, e não seriam nada sem a assinatura daqueles que os criam (...) Que valeria um filósofo do qual se pudesse dizer: ele não criou um conceito, ele não criou seus conceitos? (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 13-14; GALLO, 2007, p. 23).

Bem entendido: não se trata aqui de um “conceito científico”, abstrato, mas de “uma forma *racional* de equacionar um problema ou problemas, exprimindo uma visão coerente do vivido; isto é, o conceito é uma forma de lançar inteligibilidade sobre o mundo” (GALLO, 2007, p. 23). O estudante será motivado a criar conceitos em sala de aula, com base na leitura de textos

filosóficos e discussões com o professor e demais alunos. Os conceitos não precisam ser definitivos nem precisam explicar todos os problemas. Esses podem ser fundamentados não apenas na filosofia, mas também nas ciências em geral. O jovem estudante do ensino médio poderá criar inicialmente apenas um conceito pessoal, para explicar sua própria experiência e, assim, orientar filosoficamente a sua vida. Isso não obscurece o fato de ele ter feito, de forma autônoma, uma experiência de pensamento. Nesse momento, é importante que o professor deixe o estudante a vontade, para que o pensamento possa fluir livremente, orientando-o apenas quando necessário.

Por fim, apresentamos a última etapa, chamada por nós de *Socialização dos conceitos*: após a criação individual de conceitos filosóficos iniciais, os estudantes do ensino médio são encorajados a partilhá-los com os outros colegas da sala. Nesse momento, os conceitos poderão ser criticados, possibilitando, assim, um amadurecimento do aprendizado filosófico. O importante é que o aluno aprenda a discutir e a compartilhar sua experiência reflexiva. A socialização de saberes é fundamental para o ensino médio. Da mesma forma que outros conhecimentos, os conceitos filosóficos precisam ser compartilhados. A socialização pode ser feita tanto em sala de aula, como em semanas específicas, destinadas a trabalhos científicos e culturais na Escola. Essa experiência é importante porque faz com que a filosofia se integre mais no currículo escolar e nas atividades interdisciplinares, necessárias para o crescimento intelectual do aluno.

Como já foi dito, os conceitos não são meros instrumentos científicos, mas verdadeiras armas que podem servir para transformar a vida do aluno e o meio em que vive. Eis como conclui Sívio Gallo (2007, p. 31):

Os conceitos são ferramentas, e podem ser armas, dependendo do uso que deles fazemos. É claro que as armas não são boas ou más em si mesmas; os conceitos podem ser armas de transformação ou armas de conservação, dependendo das intenções de quem os usa. A aula de filosofia como oficina de conceitos está longe, portanto, de ser um empreendimento ingênuo ou alienado. Pode ser arma de luta; o conceito pode ser ferramenta de engajamento.

Mas uma arma ou ferramenta de transformação pode ser institucionalizada oficialmente? Como conciliar a criação de conceitos filosóficos com o currículo escolar? Como a filosofia pode ser revolucionária dentro da instituição escolar brasileira? É suficiente afirmar que a filosofia é necessária para a formação da cidadania e da democracia para torná-la revolucionária? São questões que precisam ser devidamente esclarecidas, para que a filosofia possa cumprir o seu papel na educação dos jovens. Para isso, é necessário que a filosofia extrapole os limites da sala de aula e passe a atuar na escola e na comunidade como um todo.

Com efeito, a socialização dos conceitos não pode ser feita apenas em sala de aula, mas também na comunidade em que se encontra a escola. A escola não é apenas um espaço para o ensino formal. Ela representa um ponto de apoio acadêmico, cultural e esportivo para muitas comunidades. As salas de aula continuam a ser o foco principal, mas existem muitas outras atividades na escola e na comunidade que exigem atenção dos alunos, como as preparações específicas para o Enem, para as Olimpíadas de Conhecimento etc. A filosofia não pode ficar alheia a essas atividades. Além dessas atividades prioritariamente acadêmicas, pode-se pensar em atividades interdisciplinares e debates culturais sobre cinema e filosofia, literatura e filosofia e assim por diante, não apenas para os alunos da escola, mas para os pais dos alunos e toda a comunidade próxima à escola.<sup>27</sup>

Essa foi, em linhas gerais, a proposta inicial do Pibid Filosofia da UFC. Nem tudo foi aplicado como se previa inicialmente. As atividades escolares têm uma dinâmica própria que extrapolam muitas vezes as intenções iniciais. Mas o espírito geral do projeto foi cumprido, a saber, inserir, de forma interdisciplinar, as questões filosóficas na vida dos estudantes, a partir de problemas levantados pelos mesmos. Isso se deu na prática mediante dois grandes projetos, realizados no ano de 2010 em duas escolas de Fortaleza, com resultados bastante significativos: "Pensando naquilo", sobre a questão

---

<sup>27</sup> A Portaria nº 96 da Capes sobre o Pibid postula que o projeto institucional deve abranger diversas características e dimensões da iniciação à docência, sendo uma delas a de "elaboração de ações no espaço escolar a partir do diálogo e da articulação dos membros do programa, e destes com a comunidade". Cf. Inciso IX do Artigo 6º - Capítulo II - Do Projeto - Seção I - Das Características do Projeto e Subprojetos, p. 3.

*Revista Digital de Ensino de Filosofia – Santa Maria – vol.2., n.2 – jul./dez. 2016.*

da sexualidade na adolescência, realizado no Liceu de Messejana e o projeto sobre "Alimentação", no Liceu do Conjunto Ceará.

## **2. A Teoria do Cotidiano de Agnes Heller**

A partir de 2012, houve uma significativa ampliação nas atividades do Pibid Filosofia da UFC. O trabalho que até então se desenvolvera em duas escolas apenas, a saber, o Liceu de Messejana e o Liceu do Conjunto Ceará, com um contingente de cinco alunos e um professor supervisor por escola, é estendido para uma terceira instituição de ensino médio, a saber, o Colégio Estadual Justiniano de Serpa, localizado no centro de Fortaleza, conhecida como uma das escolas públicas cearense de regime integral.<sup>28</sup> Vale salientar aqui que a ideia de integralidade levada adiante no Colégio Justiniano de Serpa pauta-se fundamentalmente numa duplicação do tempo disponibilizado para as diversas áreas do conhecimento quando se compara com as demais escolas de ensino médio do Estado do Ceará. Soma-se uma hora/aula a já tão exígua hora/aula semanal ofertada ao ensino de filosofia. Com uma grade de horário semanal centrada em sala de aula, pouco espaço fica destinado para as ações dos bolsistas do subprojeto Filosofia do Pibid nos horários entre turnos, enquanto a figura do contra turno é inexistente. Por sua vez as ações interdisciplinares tornam-se restritas aos momentos ou semanas culturais do colégio.

Mas, face a tal cenário, em que o trabalho fica mais situado na sala de aula, deve-se destacar o emprego de um outro referencial teórico no que diz respeito à metodologia de ensino de filosofia. A professora supervisora adota a Teoria do Cotidiano de Agnes Heller, autora de obras como *O Cotidiano e a História* (1972), *Sociologia de la vita cotidiana* (1991) e *Para mudar a vida* (1982), e as suas possibilidades de emprego na área educacional, observando que a dimensão de cotidiano é por diversas vezes uma dimensão menosprezada pela própria filosofia e pelas ciências sociais.

---

<sup>28</sup> Nesse sentido cumprimos a recomendação da Capes na Portaria nº 96 que trata sobre o Pibid quando afirma que as ações do projeto devem ser desenvolvidas também em escolas de regime de tempo integral. Cf. Inciso II do Artigo 8º - Capítulo II - Do Projeto - Seção I - Das Características do Projeto e Subprojetos, p. 4.

A prática metodológica dinamizada com o emprego da Teoria do Cotidiano de Agnes Heller abre-se para a percepção de que a reflexão filosófica, a partir do não cotidiano, é necessária para um aprofundamento histórico-crítico mediante uma diversidade de perspectivas, quer seja dentro da esfera do cotidiano, quer seja no âmbito do não cotidiano. Caso contrário, o cotidiano gera um dinamismo limitado, um círculo vicioso, que impossibilita o seu aprofundamento e, conseqüentemente, sua superação.

O cotidiano é uma realidade inegável e vivenciada por todos, mas nem todos percebem o não cotidiano. Perceber os dois numa perspectiva filosófica tem colaborado para o exercício da aprendizagem, mas exige, por parte do professor, a aproximação ao dia-a-dia do aluno e o conhecimento das diversas manifestações de linguagem e de expressões simbólicas que formam o seu cotidiano: a moda, a musicalidade, seus gestos, suas relações com os ídolos, etc. Nesta perspectiva, os elementos de analogia utilizados durante o processo de ensino-aprendizagem são pertencentes, direta e/ou indiretamente, à realidade dos alunos. Há uma visão ingênua que considera que a Teoria do Cotidiano não acolhe a necessidade de aprofundamento teórico, o que não corresponde, pois com o uso da cotidianidade como elemento colaborador da aprendizagem, ocorre a associação do conceito filosófico ao dinamismo da sociedade.

Com isso, os alunos devem ser estimulados ao exercício da superação dos limites impostos pelos pensamentos preconcebidos (preconceitos). A construção do conhecimento se dá a partir da iniciativa dos próprios alunos, por isso o professor adota uma postura de mediador entre os alunos e os conhecimentos filosóficos. Em busca de uma renovação na prática pedagógica é possível observar professores de filosofia que focam suas aulas em temas cotidianos e montam dinâmicas de grupo, sem que estabeleçam relações entre os temas em debate e os conceitos filosóficos. Em assim ocorrendo, distanciam-se da vivência da Teoria do Cotidiano, pois o exercício reflexivo será limitado, marcado pelo uso freqüente e sem propósitos filosóficos de dinâmicas abusivas. A própria escolha dos temas que servirão de base para os debates ocupa, por si só, um lugar teórico metodológico na Teoria do Cotidiano. A sua escolha não pode ficar, tão somente, a cargo dos alunos. Ocorrendo isso, os professores poderão ficar emersos pela imposição de temas

*Revista Digital de Ensino de Filosofia – Santa Maria – vol.2., n.2 – jul./dez. 2016.*

predominantes, disseminados pelos interesses midiáticos, terminando por fortalecer o processo de alienação. As escolhas das temáticas têm que apresentar vínculo com o pensar filosófico. Os temas devem contribuir para desvelar realidades, tais quais, elucidar a grande pergunta antropológica da Filosofia: "O que é o Homem?", para ajudar a desvelar o funcionamento da sociedade baseada na produção de mercadorias e tentar compreender o sentido da vida.

O processo educacional requer, portanto, o cuidado em não se cair no mecanicismo; para isso, Agnes Heller nos remete à necessidade de superarmos a formação para a mera individualidade em favor de uma educação que conduza o aluno a perceber sua condição de singularidade e de particularidade. Esse é o pressuposto para que o aluno se eleve de sua condição individual para uma visão de pertencimento à coletividade, à comunidade, ao gênero humano.

## **Conclusão**

Em 2014, com o novo edital da Capes para o Pibid, o subprojeto Filosofia da Universidade Federal do Ceará passou por uma nova ampliação. Atualmente o nosso subprojeto atua em 04 escolas públicas do ensino médio em Fortaleza, envolvendo 02 coordenadores de área, 04 professores supervisores e 28 bolsistas de iniciação à docência. Dos egressos, vários já são docentes em escolas públicas e privadas do Estado do Ceará e participam do Programa de Pós-graduação em Filosofia da UFC. Vale acrescentar ainda, por último, que 02 ex-alunos do Pibid Filosofia são atualmente professores supervisores.

Quando novamente se discute se a filosofia deve permanecer como disciplina ou apenas como conteúdo transversal no Ensino Médio, salientamos que nossa experiência com o PIBID Filosofia prova que o ensino "disciplinar" é realmente essencial. Parece de fato contraditório enquadrar o conteúdo filosófico em uma "disciplina". Não seria mais coerente com a liberdade filosófica a transversalidade, em vez de um conteúdo disciplinar, sujeito ao controle de presença, às avaliações e reprovações próprias das disciplinas? É certo que o conteúdo filosófico não se limita ao ensino curricular, entretanto,

*Revista Digital de Ensino de Filosofia – Santa Maria – vol.2., n.2 – jul./dez. 2016.*

não podemos esquecer daquilo que é óbvio: não existe de fato interdisciplinaridade sem disciplinas curriculares. Sem a obrigatoriedade da filosofia no Ensino Médio, o conteúdo filosófico seria aos poucos relativizado e terminaria fatalmente se perdendo em meios a tantas outras preocupações tidas como mais técnicas e urgentes.

## Referências

CAPES. Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013. Aperfeiçoa e atualiza as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_096\\_18jul13\\_AprovaRegulamentoPIBID.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf)>. Acesso em: 31 mar. 2015.

COSTESKI, Evanildo. **Considerações sobre o Ensino de Filosofia no Nível Médio.** In: SOUZA, Vinícios R.; FICK, Vera M. S. (Org.). *Epistemologia e Tecnologias para o Ensino das Ciências Humanas e Sociais*. Fortaleza: Tipoprogresso, 2009, v. 03, p. 12-26.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 2007.

GALLO, Sílvio. **A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade.** In: SILVEIRA,

René J. T.; GOTO, Roberto. **Filosofia no Ensino Médio:** Temas problemas e propostas. São Paulo: Loyola, 2007, p. 15-36.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a história.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

HELLER, Agnes. **Sociologia de la vida cotidiana.** Prefácio de Gyorgy Lukacs. Barcelona: Península, 1991.

HELLER, Agnes. **Para mudar de vida: felicidade, liberdade e democracia.** Entrevista a Ferdinando Adornato. São Paulo: Brasiliense, 1982.

# União metodológica uma possibilidade de leitura e escrita filosófica

Róbson da Rosa Barcelos<sup>29</sup>  
Vanderlei Vidal Zênero<sup>30</sup>

**Resumo:** O presente panorama político-educacional sofreu mudanças com a obrigatoriedade do ensino de filosofia nas escolas de ensino médio do Brasil. Necessita-se pensar e re-pensar meios otimizados do ensino de filosofia, onde leitura e escrita são os principais meios do pensamento filosófico na história. Destarte trabalhar com textos clássicos de filosofia, buscar novas metodologias eficientes ao ensino e aprendizagem filosóficos e promover a interdisciplinaridade tornam-se capitais. Assim unimos duas metodologias filosóficas para o ensino e aprendizagem de filosofia, a saber Porta (2002) e Gallo (2007). O segundo filósofo propõem quatro momentos para o filosofar: sensibilização, problematização, investigação e conceitualização. Para Porta (2007) o leitor deve ser capaz traduzir e re-traduzir o texto filosófico, da seguinte forma: re-tradução semântico gramatical, re-tradução técnica, taxonomia semântica, re-tradução lógica e modalização veritativa. Durante o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência nas produções textuais dos estudantes observa-se as posições perante os autores e o esforço em defender suas crenças contra as teses. Assim os discentes clarificam seu posicionamento, ou seja, sua "modalização veritativa". Portanto, mesmo existindo a distância temporal e linguística entre os alunos e os filósofos, isso não foi barreira para eles compreenderem o texto.

**Palavras-chave:** filosofia; ensino e aprendizagem; leitura e escrita; metodologia.

## Methodological union one possibility of reading and philosophical writing

**Abstract:** This political-educational landscape has undergone changes with compulsory teaching philosophy in high schools in Brazil. Need to think and re-think optimizers means of teaching philosophy, where reading and writing are the main means of philosophical thought pervade the story. Thus work with classic philosophy texts; seek new efficient methodologies to philosophical teaching and learning; and promote interdisciplinarity become capital. So we join two philosophical methodologies for the teaching and learning of philosophy, namely Porta (2002) and Gallo (2007). The second proposes four stages to philosophize: awareness, questioning, research and conceptualization. For Porta (2007) the reader should be able to translate and re-translate the philosophical text, as follows: grammar semantic re-translation, technical re-translation, semantic taxonomy, re-translation logic and veritativa modalization. During the Institutional Program Initiation Grant to Teaching in the textual productions of the students observed the positions to the author and the effort to defend their beliefs

---

<sup>29</sup>Mestrando em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM – robigolrobson@gmail.com

<sup>30</sup>Graduado pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM – acidnav@hotmail.com  
*Revista Digital de Ensino de Filosofia – Santa Maria – vol.2., n.2 – jul./dez. 2016.*

against theses. So the students glorify their position, ie, its "veritativa modalization". Thus, there temporal distance and language among students and philosophers, was no barrier for them to understand the text.

**Keywords:** philosophy; teaching and learning; reading and writing; methodology

## Introdução

Tendo como ponto de partida o retorno obrigatório da sociologia e filosofia enquanto disciplinas curriculares nas escolas de Ensino Médio do Brasil em 2008 (lei nº 11.684) torna-se imprescindível pensar algumas questões específicas do ensino, da filosofia, suscitadas a partir desse contexto de inserção, e não tratá-lo como um mal menor ou simplesmente desprezá-lo<sup>31</sup>. A metodologia (procedimento) de Ensino e Aprendizagem da filosofia é obviamente exclusiva e, portanto, necessária de ser pensada, como é a preocupação de toda disciplina que compartilha este espaço.

Desde outrora a filosofia é produzida e transmitida através de três meios, o diálogo, a escrita e a leitura. Atualmente, entretanto, essas formas fundamentais sofrem uma relevante falta de incentivo que, por sua vez, culmina na dificuldade dos mesmos. O que, por sua vez, confirma-se na prática do ensino de filosofia na escola.

Se a filosofia é produzida e transmitida através destes três meios, não é prudente, portanto, ignorar suas dificuldades. Entretanto, seria absurdo deter-se radicalmente a suprir tais dificuldades, não sendo atividade precípua da filosofia desenvolver especificamente a leitura e a escrita, embora desfrute destas. Esse problema se constitui o ponto nevrálgico deste projeto, a qual é dar atenção a tais meios e concomitantemente caracterizá-los com o pensamento filosófico a partir dos textos clássicos da filosofia, com uma metodologia peculiar que propicie essa atividade.

Assim, procurou-se desenvolver e testar uma metodologia que nos propicie a mediar o exercício filosófico do diálogo, da leitura dos textos clássicos e da escrita filosófica. Ademais, uma metodologia que possibilite trabalhar nesta via de mão dupla tanto o aspecto conteudista (ou

---

<sup>31</sup>Como assim fizeram alguns filósofos, por exemplo, Abelardo, Schopenhauer e Etienne Gilson, tratavam o ensino de filosofia com uma ideia de "desprezo" ou "mal menor" para o filósofo. (OBIOLS 2002, p.89-94).

*Revista Digital de Ensino de Filosofia – Santa Maria – vol.2., n.2 – jul./dez. 2016.*

enciclopédico) como de habilidades (competências) da filosofia sem, entretanto, colocá-los na contramão. Pois,

(...) precisamos fugir dos dois 'cantos da sereia' muito comuns nos processos educativos: o *conteudismo* (isto é, tomar o ensino como mera transmissão de conteúdos historicamente produzidos) e outro mais 'moderno', o discurso das *competências e habilidades* (isto é, tomar o ensino na contramão do conteudismo, como o desenvolvimento de determinadas habilidades e competências específicas). (GALLO, 2007, pg. 16).

Não se pode, por fim, esquecer o distanciamento existente entre estas duas instituições de ensino que produzem e transmitem nosso conhecimento, ou seja, universidade e escola. Este projeto de pesquisa e extensão, Projeto institucional de Incentivo à Docência (PIBID), em sua totalidade, procura estreitar os laços com estas duas instituições de ensino, proporcionando a formação prática e teórica aos acadêmicos do curso de filosofia da Universidade Federal de Santa Maria e formação continuada aos professores titulares das escolas onde o projeto está inserido.

## 1. Objetivos

Além de dar atenção às dificuldades, principalmente da leitura e escrita não filosóficas, esta pesquisa e extensão no âmbito da compreensão e produção textual, têm por fim também torná-las habilidades (competências)<sup>32</sup> filosóficas, a partir do contato direto dos alunos com os textos clássicos de filosofia e conseqüentemente com o pensamento dos filósofos e não, indiretamente, por meio de manuais didáticos, pois:

Nos últimos anos, o debate relativo ao ensino de filosofia tem resultado em novas posturas, assim como no abandono de velhas concepções.

---

<sup>32</sup>Conforme explicita as Orientações Curriculares: Sob essa perspectiva formadora e de superação de um ensino meramente enciclopédico, desenvolveu-se a ideia de um ensino por competências (...), p.29. (...) Competências cognitivas, linguísticas e de ação, p.24.

Revista Digital de Ensino de Filosofia – Santa Maria – vol.2., n.2 – jul./dez. 2016.

Pouco a pouco, vai sendo superada a ideia de restringir o ensino de filosofia no nível médio aos textos de manuais, ao mesmo tempo em que ganha força a proposta de promover um contato direto do aluno com o pensamento dos filósofos. (...) A leitura do texto filosófico, ou pelo menos de alguns trechos, deve ocupar um lugar importante no ensino de filosofia. (RODRIGO, 2007, p.48).

E promover também a interdisciplinaridade vista, nesse sentido, nas OCN's, como vocação da própria filosofia:

(...) a filosofia não se insere tão somente na área de ciências humanas. A compreensão da filosofia como disciplina reforça, sem paradoxo, sua vocação transdisciplinar, tendo contato natural com toda ciência que envolva descoberta ou exercite demonstrações, solicitando boa lógica e reflexão epistemológica. (OCN's, 2006, p.18)

Ademais, visa desenvolver e testar metodologias adequadas para se trabalhar com o texto (ou fragmento) em sala de aula e incentivar o hábito da leitura, escrita e do diálogo filosófico. Com isso também proporcionar formação continuada ao professor titular e aos acadêmicos do curso de Filosofia - Licenciatura culminando em uma maior aproximação entre universidade e escola.

## **2. Método**

Tendo em vista a proposta de trabalho com a leitura e escrita filosófica, a partir dos textos clássicos da filosofia, busca-se uma metodologia adequada para tal trabalho. Adequada no sentido que permita um trabalho com a filosofia onde não se reduza ao seu aspecto conteudista (de mera transmissão de conteúdos) ou num ensino sem Conteúdo algum (comumente, "conversa oca").

Ademais, não se pretende com isso defender que a vivacidade da filosofia deve se enquadrar em um modelo de procedimento (método), nem este moldar a filosofia e o filosofar, conforme Aspis:

(...) não acreditamos na possibilidade de um modelo para o ensino de filosofia. Não há como determinar um método para abarcar algo vivo, que está sempre sendo composto em um processo de constante devir como é a filosofia e como devia ser, aliás, toda educação. (ASPIS, 2009, p.81).

Portanto, com o devido cuidado, testou-se na prática o procedimento de ensino proposto por Gallo (2007) que consiste em quatro momentos, a saber, *Sensibilização, Problematização, Investigação e Conceituação*. Entretanto, o momento da problematização procede-se segundo a proposta de Porta (2002), dando assim um caráter peculiar a esse procedimento.

O momento da Sensibilização consiste em fazer o aluno se interessar pelo problema filosófico (ou temática) a ser trabalhado, ou ainda: “*fazer com que os estudantes vivam, ‘sintam na pele’, um problema filosófico, a partir de um elemento não filosófico*” (GALLO, 2007, p.28). É uma tentativa, portanto, de realizar uma aproximação, através de algo contido no cotidiano dos alunos, entre a vida destes e o que vai ser desenvolvido. A forma de trabalhar isso pode ser com:

(...) o uso de táticas mais descontraídas ou lúdicas que propiciassem que os alunos se sintam a vontade para expressarem livremente suas opiniões e sensações em relação ao material mostrado. Ainda não é momento de exigir qualquer rigor, neste momento ainda não importa se tudo o que os alunos conseguirem seja mero senso comum ou até mesmo preconceitos, o objetivo é que se envolvam com a questão, que queiram investigá-la depois. (ASPIS, 2007, p.77).

Portanto, esse é um momento no qual o professor poderá (ou não) chamar os seus alunos para pensar acerca de um determinado problema ou tema que faça parte das suas vidas. Em outras palavras, o sucesso ou insucesso do docente depende muito desse momento.

O segundo momento do procedimento, o da problematização, desenvolve-se, então, a partir de Porta (2002), enfatizando-se nesta etapa a leitura filosófica do fragmento de um filósofo. Este entende a filosofia como

uma atividade que procede basicamente por certos problemas. Portanto, o seu ensino e a leitura dos textos filosóficos devem ter como foco a problemática do filósofo, que muitas vezes não se apresenta de modo explícito no texto. Mas para chegarmos à compreensão de um texto filosófico é preciso a capacidade de fazer o que ao autor denomina *tradução* do texto, o qual é uma reconstrução do pensamento do autor de modo a nos possibilitar explicá-lo a outras pessoas. Dessa forma “Entender é **‘traduzir’**; ter entendido um texto é ser capaz de oferecer uma ‘tradução’ dele” (PORTA, 2002, p.55), ou seja, compreender o texto onde “Traduzir implica a possibilidade de retraduzir” (Ibid, p.56). Essa tradução e re-tradução ocorrem, por sua vez, em quatro momentos: a *re-tradução semântico gramatical*, etapa na qual se procura explicitar o significado de termos que dificultam a compreensão e também transformar frases complexas em frases simples, eliminar conectivos; já a *re-tradução técnica*, é onde identifica-se os termos técnicos e suas definições, pois o filósofo pode usar termos do nosso vocabulário comum, mas com outro sentido; a *taxonomia semântica* traz os elementos propriamente filosóficos, como os argumentos, as definições, a tese, etc., mas todos esses aspectos tendo como centro o problema e a tese; e enfim a *re-tradução lógica* nessa fase final trata-se de ordenar logicamente o texto a partir do problema e da tese, obtendo uma versão mais reduzida, eliminando, desse modo, elementos secundários. É importante ressaltar outra questão importante para a compreensão do texto, o autor a chama de “*modalização veritativa*”, isto é, o momento no qual o leitor passa a confrontar suas crenças com o pensamento do filósofo, assumindo uma posição:

Toda compreensão está ameaçada por uma certa ‘esquizofrenia’. O leitor não vincula, mas mantém o que ele crê e o que o filósofo afirma em compartimentos estanques. Ele ‘compreende’ que, segundo Kant, a física supõe princípios a priori. Não obstante essa compreensão, ele não situa a tese crítica em relação à sua crença (que se mantém incólume) de que a física é uma ciência ‘empírica’ e que, como tal, se baseia unicamente na ‘percepção’. Só quando deixamos por um instante Kant de lado e ‘obrigamos’ o nosso leitor a tomar consciência do que ele crê, é que ele percebe que propriamente não havia entendido o ponto

de vista crítico sobre a questão. (Ibid, p.72)

Portanto, a leitura filosófica de um texto, a partir de Porta (2002), depende desse trabalho de re-tradução e caracteriza-se pela identificação dos elementos centrais do texto: o problema, a tese e os argumentos.

No terceiro momento, de Investigação, continua-se com a leitura do fragmento, pois o objetivo é que os alunos, além de assumir uma posição a partir da identificação dos elementos centrais formadores do problema, extraiam elementos para a criação de seus próprios conceitos e referências para a solução dos seus problemas. Além do mais:

Uma investigação filosófica busca os conceitos na história da filosofia que podem servir como ferramentas para pensar o problema em questão. Terá Platão deparado com esse problema? Em caso afirmativo, como ele pensou? Produziu algum conceito que tenha dado conta dele? O conceito platônico ainda é válido em nosso tempo? Ele dá conta do problema tal como o vivemos hoje? E na modernidade, Descartes e Spinoza lidaram com o mesmo problema? Criaram seus conceitos? (GALLO, 2007, p.29).

Percebe-se que neste momento é necessário visitar (ou revisitar) a história da filosofia. Essa visita a história da filosofia, a partir do foco do problema, resulta numa visão particular da mesma (Cf. Ibid). E pode-se fazer o mesmo a partir de outros problemas (ou temas) exercitando assim o pensar filosófico e ampliando cada vez mais a visão particular do aluno sobre a filosofia.

Por fim, o último momento do procedimento, a Conceituação. Esse é o momento no qual o aluno escreve sua própria posição filosófica perante o problema investigado a partir da leitura filosófica do(s) fragmento(s). Trata-se de uma recriação dos conceitos que formam e possivelmente solucionam o problema, pois:

Se na investigação pela história da filosofia encontramos conceitos significativos para nosso problema, trata-se então de deslocá-los para nosso contexto, recriando de forma que

apresentem possíveis soluções; se, por outro lado, não encontramos conceitos que deem conta de nosso problema, certamente encontramos uma série de elementos que nos permite criar um conceito próprio. (Ibid, p.31).

Contudo, convém ressaltar que os momentos desse procedimento não estão desconexos. Além disso, podem ser adaptados de acordo com o contexto trabalhado pelo professor, de forma a melhor o auxiliar na sua prática pedagógica com a filosofia, seja em aulas ou oficinas.

### **3. Revisão literária**

Todos os autores até aqui citados, Gallo (2007) e Porta (2002), por exemplo, não separam o procedimento de leitura dos textos filosóficos do próprio ato de pensar filosoficamente. Além daqueles, Folscheid & Wunenburger (1997) e Cossutta (2011) também insistem que a preocupação com a metodologia da leitura filosófica não está desvinculada do ato de pensar filosoficamente.

Em *Metodologia Filosófica* a leitura e compreensão de textos filosóficos necessitam de um método filosófico, pois o modo de refletir sobre um texto filosófico já implica um ato de pensamento, o qual é filosófico. Destarte isso não é extrínseco ao filosofar, entretanto, percebe-se somente a repetição do pensamento filosófico. Assim, um método de leitura filosófica, não é algo exterior do pensamento filosófico:

(...) a preocupação metodológica ultrapassa, assim, largamente, a ambição utilitarista, uma vez que segue o movimento pelo qual a reflexão espontânea se transforma em pensamento filosófico. Ao praticar exercícios de filosofia, trata-se de impregnar-se ainda mais de filosofia e, finalmente, de melhor filosofar. (FOLSCHIED & WUNENBURGER, 1997, p.08).

O exercício ao qual Folscheid & Wunenburger remetem-se é o da tensão existente entre o leitor e os pensamentos da tradição. Entretanto, o leitor guia-se pela noção de explicação, para autores, que deve analisar e identificar o

tema, a tese e os objetos de discussão (o assunto que está em voga, mesmo que de modo periférico, nas teses do autor), os movimentos do texto (sua estrutura) e as noções fundamentais. Portanto, a leitura e compreensão filosófica é demonstrada através da explicação, isto é, denotar o processo do pensamento do filósofo.

Também em Cossutta o acesso aos textos filosóficos depende do método, pois o texto filosófico contém partes reorganizáveis formadoras de uma unidade de sentido, porém essa só é atingível com sua reconstituição. Pois para Folcheid a filosofia contém certos traços:

Isso nos encoraja a procurar os mecanismos gerais pelos quais a filosofia se produz como tal através dos textos: parece que, apesar da diversidade dos gêneros, das teses, dos modos de exposição, pode-se apreender funções bastante gerais que determinam aquilo que torna um texto propriamente filosófico. (COSSUTA, 2001, p.05)

Assim a leitura orienta-se por funções, a saber, “função sujeito” – que é a presença do autor no próprio texto, perceptível através de enunciados (dêiticos, pronome demonstrativo, etc.); função de endereçamento – isto é, onde o leitor se localiza, se encontra na maneira como o autor escreve; “função intertextual” – ou seja, a filosofia que é pretendida se apropriar, os saberes ou prática do momento que ele pretende questionar. A função sujeito exerce um papel central:

(...) mostraremos que, na verdade, os textos que colocam em cena o sujeito enunciativo em primeira pessoa são bastante numerosos e que, se essa função parece frequentemente ausente, múltiplos rastros das operações enunciativas permanecem e desempenham um papel importante na estruturação das argumentações, análises conceituais e modos de exposição. (Ibid., p.14).

Esta estrutura geral é um âmbito que deve ser ocupado por algumas funções textuais: conceitual, metafórico, dentre outros. Assim a cena filosófica, ou seja, a constituição do pensamento filosófico é o produto. Dessa forma

*Revista Digital de Ensino de Filosofia – Santa Maria – vol.2., n.2 – jul./dez. 2016.*

compreensão da relação entre as pessoas (autor-leitor-contexto) perpassa a leitura filosófica e a análise através do clarificar as operações que perfazem o sentido do texto (como as mencionadas: construção conceitual, etc.).

Nas OCN's o desenvolvimento de competências e habilidades também possui uma relação com a metodologia. Por exemplo, quando acontece "o exercício de busca e reconhecimento de problemas filosóficos em textos de outras naturezas, literários e jornalísticos..." (OCN's, 2006, p.37). Isso nos remete a proposta da "Sensibilização". Portanto, "a metodologia mais utilizada nas aulas de Filosofia é, de longe, a aula expositiva, muitas vezes com o apoio do debate ou de trabalhos em grupo." (Ibid, p.36), entretanto, esse "apoio" só será efetivo quando o aluno estiver "sensibilizado" para pensar filosoficamente sobre o problema, porém os textos não filosóficos muitas vezes impulsionam para uma aula não expositiva.

(...) com o cuidado de não substituir com tais recursos 'os textos específicos de Filosofia que abordem os temas estudados, incluindo-se aqui, sempre que possível, textos ou excertos dos próprios filósofos, pois é neles que os alunos encontrarão o suporte teórico necessário para que sua reflexão seja, de fato, filosófica.' (Ibid., p.38 **apud** Silveira, 2000, p.143).

Com isso se quer ressaltar a importância dos textos clássicos da filosofia que, de uma forma ou outra, todos os autores defenderam, e o procedimento e a leitura destes não são desconexos. É dessa maneira, portanto, que o filosofar acontece, a partir do procedimento de leitura dos textos clássicos.

#### **4. Resultados e discussão**

Constata-se no fato, se tratando do aspecto não positivo, a dificuldade do aluno na hora da produção escrita, no que diz respeito ao português correto e na estruturação dos textos, e algumas vezes na própria leitura. Ou seja, as dificuldades são de leitura e escrita básica. Assim, percebe-se a importância e a necessidade de pensar procedimentos metodológicos do ensino de filosofia, a partir dos textos clássicos dos filósofos, os quais propiciem o desenvolvimento da leitura e escrita básica e, principalmente, filosófica.

*Revista Digital de Ensino de Filosofia – Santa Maria – vol.2., n.2 – jul./dez. 2016.*

Ademais, o ensino da filosofia também é afetado pelas turbulências inesperadas do cotidiano da escola (como greves, mudanças de horários e etc.) e com o pouco tempo disponibilizado para com os alunos. Portanto, muitas das influências que dificultam o ensino e aprendizagem da filosofia e do filosofar não dependem unicamente da filosofia para serem remediadas, se não solucionadas.

Entretanto, no aspecto positivo, constata-se a partir das produções textuais dos estudantes, apesar das dificuldades semântico-gramaticais, suas posições peculiares perante o autor. Nota-se o esforço em defender suas crenças contra as teses trazidas pelos filósofos. Nisso verifica-se um ponto positivo, pois há reflexão, dentro de suas condições, sobre o problema, ampliando seu conhecimento dentre os diversos lugares donde se olha uma questão filosófica. Igualmente sinaliza-se a tentativa do pensamento filosófico, onde se observa a utilização do cotidiano como recurso pedagógico para melhor explanação da compreensão do problema filosófico. Assim sendo os discentes clarificam seu posicionamento, ou seja, sua “modalização veritativa”. Com isso, mesmo havendo a distância temporal e linguística entre os alunos e os filósofos, não foi barreira para eles compreenderem o texto.

## **Conclusão**

Sendo assim, percebe-se a estreita relação existente entre esses elementos que constituem o ensino e aprendizagem da filosofia e do filosofar no contexto da escola atual, principalmente no que diz respeito à leitura e escrita a partir dos textos clássicos dos filósofos, através do procedimento aqui exposto, constituem “*por si mesmo, não apenas um aprender a filosofar, senão um filosofar real, ainda que seja de forma embrionária*” (OBIOLS, 2002, p.80). Portanto, se tal procedimento possibilita a aproximação dos alunos aos textos clássicos e a leitura destes resulta em uma escrita filosófica, embora embrionária, então, o procedimento (método) é válido.

## **Referências**

ASPIS, Renata Lima. **Ensinar filosofia: um livro para professores**/Renata Lima Aspís, Sílvia Gallo. – São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

*Revista Digital de Ensino de Filosofia – Santa Maria – vol.2., n.2 – jul./dez. 2016.*

COSSUTTA, Frédéric. **Elementos para a leitura dos textos filosóficos**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOLSCHIED, Dominique; WUNENBURGER, Jean-Jacques. **Metodologia filosófica**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GALLO, Sílvio. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. In: SILVEIRA, René José Trentin; Goto, Roberto (Orgs.). **Filosofia no Ensino Médio: temas, problemas e propostas**. São Paulo: Loyola, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio** (OCEM), Volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica, 2006.

OBIOLS, Guillermo A. **Uma introdução ao ensino de filosofia**. Ijuí: UNIJUÍ, 2002.

PORTA, Mario. **Filosofia a partir de problemas**. São Paulo: Loyola, 2002.

RODRIGO, Lidia Maria. Uma alternativa para o ensino de filosofia no nível médio. In: SILVEIRA, René José Trentin; Goto, Roberto (Orgs.). **Filosofia no Ensino Médio: temas, problemas e propostas**. São Paulo: Loyola, 2007.

\_\_\_\_\_. Um sentido para o ensino de Filosofia no ensino médio. In: GALLO, Sílvio & KOHAN, Walter (orgs.). **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis: Vozes, Vol. VI, 2000.

## Filosofar com o cinema

Daniel Donato Piasecki<sup>33</sup>

**Resumo:** Uma das dificuldades encontradas no ensino da Filosofia, está na visualização do aluno do tema/problema abordado com o mundo, ou de outra maneira, a dificuldade se encontra na aproximação que o professor deve realizar entre o tema/problema e o mundo do aluno. Frente a esta dificuldade, a pesquisa pretende fundamentar a utilização do cinema para o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Filosofia no ensino médio, tendo como ponto de partida uma obra cinematográfica, não excluindo a importância da utilização de outros recursos, como o texto filosófico. Os objetivos da pesquisa são contribuir para a metodologia do ensino de Filosofia no ensino médio e relatar experiência no âmbito do PIBID Filosofia da UNICENTRO com a ferramenta investigada e proposta.

**Palavras-chave:** cinema; ensino; filosofia.

## Filosofar con el cine

**Resumen:** Una de las dificultades encontradas en la enseñanza de la filosofía está en la visualización del alumno sobre el tema/problema abordado con el mundo, o de otro modo, la dificultad radica en la aproximación que el maestro debe llevar a cabo entre el tema/problema y el mundo del estudiante. Ante esta dificultad, la investigación pretende apoyar el uso del cine en el proceso de enseñanza y aprendizaje en las clases de filosofía en la educación secundaria, tomando como punto de partida la obra cinematográfica, sin excluir la importancia del uso de otras características, tales como el texto filosófico. Los objetivos de la investigación son contribuir a la metodología de la enseñanza de la Filosofía en la enseñanza secundaria y relatar la experiencia en el ámbito del PIBID Filosofía de UNICENTRO con la herramienta investigada y propuesta.

**Palabras-clave:** cine; enseñanza; filosofía.

## Introdução

O recente retorno da Filosofia como disciplina nas escolas brasileiras, de maneira obrigatória, reacendeu a problematização sobre o seu ensino no nível de educação médio, ocorrendo que o ensino de Filosofia se torna um

---

<sup>33</sup>Professor da Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná e Supervisor do sub-projeto PIBID Filosofia (UNICENTRO). E-mail: [dadosecki@seed.pr.gov.br](mailto:dadosecki@seed.pr.gov.br)

problema da própria Filosofia.

Nessa perspectiva, as páginas que se seguem inserem-se nessa problematização do ensinar filosófico, abordando algumas dificuldades encontradas no processo ensino-aprendizagem, para propor maneiras de superação e efetivação do fazer filosófico em salas de aula com diversas realidades. Porém, deve-se alertar ao leitor de que a reflexão efetuada não se esgota aqui, tampouco se pretende apresentar um receituário de como se deve proceder para a efetivação de um ensino de Filosofia.

Uma das dificuldades encontradas no ensino da Filosofia, está na visualização do aluno do tema/problema abordado com o mundo, ou de outra maneira, a dificuldade se encontra na aproximação que o professor deve realizar entre o tema/problema e o mundo do aluno. A utilização do cinema pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Filosofia no ensino médio, tendo como ponto de partida uma obra cinematográfica, não excluindo a importância da utilização de outros recursos, como o texto filosófico. Dessa forma objetiva-se com esta pesquisa contribuir para a metodologia do ensino de Filosofia no ensino médio, compreendendo uma abordagem filosófica do cinema proposta pelo filósofo Júlio Cabrera (2006) e expondo uma experiência com a ferramenta investigada e proposta nos anos de 2014-2015 no âmbito do subprojeto Filosofia do PIBID da Unicentro em Guarapuava.

## **1. Sobre o ensino de Filosofia**

Algumas instituições de ensino superior tem se preocupado com a problemática do ensino de Filosofia, algo recente, já que durante muito tempo não havia essa preocupação com o ensino de Filosofia em níveis que não fossem acadêmicos, como é o caso da inserção no evento da ANPOF<sup>34</sup>, um

---

<sup>34</sup>Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia, fundada em março de 1983, congrega todos os cursos de mestrado e doutorado em Filosofia do Brasil, credenciados pela CAPES, e tem como um de seus principais objetivos estimular, em todos os níveis, a investigação filosófica no País. Incluiu no encontro de 2012, na cidade de Curitiba, a ANPOF-Ensino Médio, para debater o ensino de Filosofia no *Revista Digital de Ensino de Filosofia – Santa Maria – vol.2., n.2 – jul./dez. 2016.*

evento paralelo intitulado de ANPOF Ensino Médio, que teve sua primeira edição em 2012 e a segunda em 2014, com avanços na área de ensino de Filosofia, que além das apresentações de experiências em sala de aula, levantaram a possibilidade de um mestrado profissional em ensino de Filosofia que deve ocorrer nos próximos anos.

Com o retorno da Filosofia aos bancos escolares no nível médio, surgiram algumas preocupações quanto ao que ensinar, como ensinar e que encaminhamentos deve o professor nesse nível de ensino tomar. Apesar de haver alguns documentos que orientem o ensino de Filosofia no âmbito federal, como já citados, muitos Estados brasileiros também produziram alguns documentos orientadores para a disciplina, como é o caso do Estado do Paraná, através das DCE's. Positivamente, há uma certa liberdade no tratamento de conteúdos e formas de se trabalhar, pois o professor tem algumas orientações sobre os principais conteúdos e pode fazer o recorte ou delimitação do conteúdo que verificar necessário. Aproveitando isso e a necessidade de fortalecer o espaço da introdução da Filosofia como disciplina, proponho tratar aqui de alguns aspectos referentes ao ensino de Filosofia, refletindo sobre um encaminhamento para que se faça Filosofia na escola, com os alunos.

Formar o cidadão é a justificativa de toda a educação e estando a Filosofia inserida neste contexto é indiscutível que ela deverá tentar contribuir para que isso ocorra. Se afirmarmos que a disciplina tem como objetivo o "pensar", desmereceremos outras atividades e disciplinas.

Mas o que se espera, creio que é que os alunos pensem filosoficamente, compreendendo os problemas e temas da Filosofia, dentro dos contextos que foram pensados e capaz então de produzir também filosoficamente. Porque toda disciplina que se encontra em qualquer nível educacional, se torna legítima para que o aluno a pratique, ou seja, se a Filosofia se encontra no ensino médio, é para que os alunos filosofem, tenham a experiência do filosofar.

O objetivo final de todo professor de Filosofia

deverá ser fazer de seus alunos, em alguma medida, filósofos. Em virtude disso, deverá tentar promover neles uma atitude filosófica, já que será ela que, eventualmente, dará lugar ao desejo de filosofar. Nesse marco, os textos filosóficos serão uma ferramenta central para o filosofar, mas não um fim em si mesmo. Compreender um texto é um passo no caminho da filosofia, e não o último. (CERLLETI, 2009, p. 81)

A proposta aqui apresentada concorda com a proposta do autor citado, afirmando que não há outro motivo senão que os alunos tenham contato com a Filosofia e conheçam sobre ela, sendo impossível ter contato com toda Filosofia existente. Mesmo com os direcionamentos dados pelos documentos orientadores da disciplina, os recortes dos temas e conteúdos serão produto da ação docente, fruto de toda sua trajetória e concepções de mundo, de educação e de Filosofia, ao selecionar partes do que compõe o saber filosófico para a sala de aula.

Mas existem várias definições de Filosofia, o que acaba determinando o encaminhamento que se dá a partir de uma determinada concepção de Filosofia. Qual é a concepção que orienta essa pesquisa? Penso que a definição proposta pelo filósofo francês Michel Foucault é um ponto de partida interessante:

Mas o que é filosofar hoje em dia – quero dizer, a atividade filosófica – senão o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento? Se não consistir em tentar saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe? Existe sempre algo de irrisório no discurso filosófico quando ele quer, do exterior, fazer a lei para os outros, dizer-lhes onde está a sua verdade e de que maneira encontrá-la, ou quando pretende demonstrar-se por positividade ingênua; mas é seu direito explorar o que pode ser mudado, no seu próprio pensamento, através do exercício de um saber que lhe é estranho [...] (FOUCAULT, 1984, p. 13)

A Filosofia que aqui se concebe é encarada como uma busca pela verdade, busca pela autenticidade no pensamento que visa ir além das aparências das coisas, questionando o que são e como são as coisas, que busca fazer a crítica de nossas crenças. Crenças não no sentido religioso, mas

em tudo aquilo que tomamos como verdadeiro, que na maioria das vezes se dá de maneira acrítica, ou seja, tudo aquilo que reproduzimos como verdade antes mesmo de termos feito a análise da sua veracidade, que comumente recebemos de uma autoridade (pais, professores, instituições). A Filosofia como a entendemos é como o adolescente, é subversiva, pois ela não aceita tudo como pronto e acabado, ela necessita de análise do que está posto, antes mesmo de tomar como verdadeiro. A Filosofia aqui é entendida como uma forma de conhecimento que contribui para o entendimento do mundo e de si mesmo, possibilitando a construção de si e também do outro, capaz de contribuir para o movimento do indivíduo no mundo durante a sua existência. É a Filosofia como forma de vida, como constituinte das nossas ações, capacidade de fazer a análise de fazer a crítica, que quando adquirida, pode acompanhar nossos passos no mundo para que não se tome o discurso do outro como verdadeiro sem antes passar pelo crivo da razão.

A Filosofia que orienta essa pesquisa, portanto, encontra-se na perspectiva de inicialmente não tomar nada como definitivo, como verdade, sem investigar, encarando o presente como a possibilidade de ser algo diferente, que é construído na reflexão e ação a partir de nós mesmos. Problematicando nós mesmos, na busca por saber o que se fez de nós e investindo em alternativas do que podemos constituir a nós mesmos.

Mas para que isso se efetive, o educador deve ser o criador de instrumentos e estratégias para seus educandos, levando em conta as especificidades das realidades que tem contato, percebendo quais materiais e métodos se prestam a ser repetidos e quais não (ASPIS, 2004, p.31). A autora refere-se ao professor-filósofo como um artesão, que confecciona exercícios, seleciona textos, cria atividades e jogos. Ou seja, produzir a sua maneira de lecionar, construindo os recursos para o trabalho daquele conteúdo, que naquele momento compreende ser o melhor possível e que poderá dar conta do que pretende propor. Entende-se que se deve levar em conta a realidade que se encontra o professor, sua carga horária, seu acesso aos materiais que podem propiciar esse desenvolvimento artesanal das aulas, os condicionantes da sua formação e possibilidade de formação continuada.

Buscar conhecer cada vez mais a Filosofia e também procurar exercitar a Filosofia, além de ter sensibilidade de como conduzir as aulas, são pontos

*Revista Digital de Ensino de Filosofia – Santa Maria – vol.2., n.2 – jul./dez. 2016.*

que são necessários para o desenrolar daquilo que se espera, que os alunos possuam conhecimento filosófico ao terem experiências filosóficas.

Se considerarmos o ensino de filosofia como filosófico, o professor deverá ser um filósofo que cria e recria cotidianamente um conjunto de problemas filosóficos e suas tentativas de resposta, e isso ele não fará sozinho, mas com seus alunos. (CERLETTI, 2009, p. 83)

Além disso, talvez seja no colégio a única oportunidade que alguns alunos tenham a possibilidade de ter contato com a Filosofia, por isso<sup>35</sup>:

Um curso de filosofia no ensino médio ou nos cursos técnicos profissionalizantes se insere em um enorme quadro fragmentário de disciplinas díspares e desconectadas, colocado sob os olhos dos estudantes que o assimilam como podem. A responsabilidade do professor é conseguir que esse breve momento de contato com a filosofia seja significativo na vida escolar de um aluno. Se essas circunstâncias permitem, como viemos propondo, que os alunos cheguem a compartilhar o olhar sobre o mundo que os filósofos têm ou comecem a adquirir uma atitude filosófica, grande parte do esforço do professor filósofo estará justificado. (CERLETTI, 2009, p. 80)

Além disso, uma crítica que se pode fazer à disciplina de Filosofia, e também às demais disciplinas, é o caráter de isolamento em que elas se encontram. É possível afirmar que a Filosofia possui um potencial interdisciplinar<sup>36</sup> muito grande, por transitar por temas semelhantes aos das

---

<sup>35</sup>A exemplo disso, pode-se observar o que ocorreu no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 2015, principalmente na proposta da redação, levantando a discussão sobre a violência contra a mulher. É bem provável que seja apenas no espaço escolar que o aluno tenha a possibilidade de dialogar e refletir sobre esta ação da nossa sociedade, que está inserida em uma discussão ética. O não diálogo sobre este e outros temas, permite que indivíduos se expressem de forma a desconhecer sobre cultura, direitos humanos, ética e moral, além reproduzir o que receberam como verdade, sem ao menos verificar sua validade, sem refletir sobre suas práticas.

<sup>36</sup>A interdisciplinariedade pressupõe comunicabilidade entre as áreas do saber, e a Filosofia por não se restringir a um determinado tema apenas, é capaz de dialogar com as outras áreas, buscando em certa medida o conhecimento totalizante e não fragmentado. Dessa maneira, supera-se a mera reprodução da qual já tratamos e estimula o pensar para questões do presente, buscando soluções coerentes.

*Revista Digital de Ensino de Filosofia – Santa Maria – vol.2., n.2 – jul./dez. 2016.*

demais disciplinas e, por isso, deveria utilizar-se desta característica para fazê-la contribuir para o fortalecimento de uma visão ampliada sobre o mundo, capaz de ir ao encontro com outras disciplinas e possibilitando uma melhor compreensão dos problemas e soluções deles.

Dessa forma, o que se apresenta a seguir é uma alternativa de buscar esse ideal de Filosofia exposto acima, na tentativa de que se obtenha o filosofar no espaço escolar.

## **2. Filosofia e cinema – uma perspectiva**

Nessa perspectiva de Filosofia e da ação do professor como aquele que estimula e propicia momentos de filosofar em sala de aula, utilizando-se dos mais variados recursos, o cinema pode ser uma das alternativas. No entanto, o que será apresentado aqui, não é uma possibilidade de utilização do cinema como mera ilustração de teorias e pensamentos filosóficos ou de sensibilização, mas de que o próprio cinema é problematizador, é produtor de pensamentos, é ele mesmo filosófico.

Cabrera (2009. p. 9-10) afirma que os filmes constituem um conceito compreensivo do mundo, que ele conceitua como conceitos-imagem. Diferentemente da Filosofia que se utiliza da escrita e produz conceitos que são chamados por ele de conceitos-ideia, o cinema, visto filosoficamente, é um conceito visual que ele chama de conceitos-imagem (p. 20). Esses conceitos-imagem funcionam a partir de um contexto de uma experiência que é preciso ter para que se possa entender e utilizar, mas que não é meramente uma experiência estética determinando se o filme é bom ou ruim, mas a experiência que o próprio filme proporcione, por mais fantasioso que ele seja, ele propõem algo sobre o nosso mundo.

O que se acrescenta à leitura do comentário ou à sinopse no momento de ver o filme e de ter a experiência que o filme propõe (a experiência do que o filme é) não é apenas lazer, ou uma "experiência estética", mas uma dimensão compreensiva do mundo. (CABRERA, 2006, p.21)

Não basta ver o filme para se fazer Filosofia com ele, é necessário interagir com os elementos lógicos que o constituem, compreender que há

*Revista Digital de Ensino de Filosofia – Santa Maria – vol.2., n.2 – jul./dez. 2016.*

uma ideia ou um conceito a ser transmitido pelas cenas em movimento (CABRERA, 2006, p. 22). Há que se tomar o cuidado de ao inserir a ferramenta filme para as aulas, de deixar claro para os educandos que não é um momento de lazer, de “matar aula”, mas que há na obra algo a ser decifrado, compreendido, que faz parte do roteiro das aulas e faz parte do Filosofar. Pois a busca da verdade não pode estar apenas na tradição filosófica, ou seja, nos seus textos, mas ela também encontra-se em tudo que o ser humano faz, na sua cultura.

Assim, os conceitos-imagem serão identificados a partir de uma experiência que produza um impacto no indivíduos que esteja assistindo. Esse impacto é emocional e refere-se a algo do mundo que vivemos além de possuir

um valor cognitivo, persuasivo e argumentativo através de seu componente emocional. Não estão interessados, assim, somente em passar uma informação objetiva nem em provocar uma pura explosão afetiva por ela mesma, mas em uma abordagem que chamo aqui de logopática, lógica e pática ao mesmo tempo. (CABRERA, 2006, p. 23)

Os conceitos-imagem portanto, referem-se a uma experiência logopática do cinema, em que o aspecto emocional (pática) e racional (logos) encontram-se para produzir no espectador uma experiência emocional e reflexiva. Pois não basta se apropriar de um problema filosófico, mas também é preciso vivenciá-lo, senti-lo, para que se possa compreendê-lo melhor. É o que normalmente se chama de sensibilização em algumas metodologias. Mas o que Cabrera propõem é mais do que isso, é a articulação entre o emocional e o racional para o fazer filosófico. Porém, cada um sente ou está predisposto diferentemente aos problemas filosóficos, assim como aconteceu aos filósofos, eles sentiram-se afetados por algumas questões ou temas, nem sempre pelas mesmas. Por isso, ao trabalhar com uma obra cinematográfica em sala de aula, não se pode ter a ilusão de que todos serão atingidos da mesma forma.

Ainda sobre ser mais do que uma sensibilização, Cabrera afirma:

Os filósofos cinematográficos sustentam que algumas dimensões da realidade não podem simplesmente serem ditas e articuladas logicamente para que sejam entendidas, mas devem ser apresentadas sensivelmente, pela compreensão “logopática”, racional e afetiva ao mesmo tempo. Essa apresentação sensível deve produzir algum tipo de impacto em quem estabelece um contato com ela. E por meio dessa apresentação sensível impactante, são alcançadas certas realidades que podem ser defendidas com pretensões de verdade universal, como experiências fundamentais ligadas à condição humana, com sentido cognitivo. (p. 21)

Os conceitos-imagem pretendem-se universais, mas dentro do campo das possibilidades e não da necessidade, pois o que ocorre no filme poderia acontecer com qualquer um. A sua linguagem, a do cinema, é metafórica mesmo quando parece ser literal, mas através de um distanciamento do real, do que nos é familiar o filme pode nos proporcionar ver o que não veríamos (CABRERA, 2006, p. 27). Além de que se não conseguirmos estabelecer uma relação logopática com a obra, não conseguiremos entender realmente o que o filme se pretende, independente do filme ser considerado uma obra-prima do cinema ou uma obra insignificante, pois o que está em jogo não é a qualidade da produção, mas sim pelo impacto que as imagens causam emocionalmente, e também pelo seu conteúdo filosófico crítico e problematizador que é processado.

Segundo Cabrera (2006, p. 31-32) o impacto emocional que o cinema proporciona se dá por conta da técnica cinematográfica, que consiste principalmente em três aspectos. A pluriperspectiva, a manipulação de tempos e espaços e o corte cinematográfico.

A pluriperspectiva é a capacidade de saltar da primeira pessoa para a terceira, muitas vezes proporcionando ao espectador ter a visão do próprio ator, entrando em cena literalmente. Isso proporciona a quem assiste uma maneira de estar no filme, de visualizar o que o próprio personagem vê.

A manipulação de tempos e espaços, ou seja, de avançar ou retroceder na história, de inserir lembranças, como uma espécie de sonho, que as cenas se intercalam, criam o suspense, a não compreensão imediata dos acontecimentos, oportuniza a surpresa por conta de nem tudo ter sido

revelado temporalmente.

E por terceiro, o corte cinematográfico, que é a maneira particular de ligar uma imagem à outra, propondo uma sequência específica. É como a sequência das frases de um escrito, que deve ser ajustado para a compreensão, para o ritmo da obra, para que ela chegue ao que se pretende.

Essas três técnicas são essenciais para o impacto emocional que a obra pode produzir e a partir dela a reflexão, a problematização filosófica, "Sem estes elementos, não existe conceito-imagem cinematográfico." (CABRERA, 2006, p. 32)

É característica do cinema e julgo importante para o ato de filosofar em sala de aula, que ele não pode mostrar sem problematizar, desestruturar, ou seja, o cinema desestabiliza, ele nos tira do lugar-comum e parece que a Filosofia também é isso, um pensamento que visa olhar de maneira diferente para compreender. E na sala de aula a problematização, a desestabilização daquilo que se tem como verdade, como certo, deve ocorrer. "O cinema é mais pagão do que a filosofia (não foi à toa que a primeira sessão de cinema ocorreu, segundo parece, na caverna de Platão). O cinema nunca confirma nada. Volta a abrir o que parecia aceito e estabilizado (CABRERA, 2006, p. 34)". Assim como a Filosofia, o cinema também é subversivo, são características semelhantes, que lhes aproximam.

Porém, o próprio autor alerta para o perigo da emoção, pois qualquer ideia, até mesmo as falsas, podem ser aceitas pela retórica da emoção. Dessa forma, a mediação emocional que o filme provoca, tem a ver com a apresentação da ideia filosófica e não com sua aceitação impositiva. A emoção é para entender e não para aceitar (CABRERA, p. 40). Dessa forma, a imagem não é a verdade, mas uma possibilidade, que nos apresenta algo o qual talvez não havíamos pensado, percebido. Assim como a leitura de um texto filosófico em um primeiro momento nos emociona e pensamos aquilo como uma verdade, o que pode ocorrer depois é realizar a crítica sobre aquilo, como deve ocorrer com o cinema.

Algo que os leitores podem estar se perguntando, é onde se encontram os conceitos-imagem dos filmes. A resposta a essa dúvida vai no sentido contrário a algumas recomendações que já se ouviu sobre trabalhar com

*Revista Digital de Ensino de Filosofia – Santa Maria – vol.2., n.2 – jul./dez. 2016.*

filmes em sala de aula. Pois os conceitos-imagem necessitam de tempo cinematográfico para que sejam desenvolvidos (CABRERA, 2006, p. 24). Pois como o que se espera é uma experiência, o desenrolar da trama, os elementos que compõem cada quadro, são importantes para a sua compreensão e utilizar apenas uma cena pontual, descontextualiza a obra. Por isso, defendo que a obra toda deve ser vista. Entendendo das dificuldades que são encontradas no ambiente escolar, como aulas não germinadas, duração do filme maior que o tempo das aulas.

Mas é possível organizar-se e trabalhar em conjunto com outros professores, para que o filme seja passado por completo e até mesmo utilizado na outra disciplina. Podendo ainda trabalhar com curtas ou selecionando filmes de menor duração. Tudo terá a ver com o que o professor-filósofo propõem. Ou, como apontaremos na próxima seção, uma alternativa de se utilizar os filmes.

### **3. Pibid Filosofia**

Apresentam-se aqui o relato de uma experiência desenvolvida no âmbito do subprojeto Filosofia, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência - PIBID, da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná – Unicentro, Guarapuava.

O PIBID tem contribuído para a preparação de futuros professores, que foi criado em 2007 pelo Ministério da Educação e implementado pela CAPES (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior). É uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica, concedendo bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES), em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino na qual os projetos são desenvolvidos. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

Entre os principais objetivos do programa, destacam-se o incentivo à

formação de docentes em nível superior para a educação básica e elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica, através da sua inserção na realidade escolar, promovendo uma troca entre o professor da escola pública, o acadêmico e o professor da universidade.

Tenho a oportunidade de participar do programa como um dos supervisores dos acadêmicos, desde 2014. Várias são as atividades desenvolvidas no programa, mas a que será destacada, como já afirmado acima, é o da relação entre o cinema e a Filosofia. Como já apontado, trabalhar com o filme em sala de aula pode conter alguns problemas como a falta de tempo para iniciar e terminar o filme no mesmo dia.

Frente a esse problema, o PIBID Filosofia promoveu mês a mês sessões de cinema, em que os dois subprojetos que se encontravam em escolas diferentes, participavam juntas. As sessões eram realizadas no cinema da UNICENTRO, em contra turno. Todas elas não eram obrigatórias, dando liberdade de escolha aos alunos para que escolhessem participar ou não. Durante as sessões uma média de 30 pessoas se faziam presentes, mas alguns não eram alunos do ensino médio. Participavam também acadêmicos sem vínculo com o PIBID.

A organização da sessão do cinema passava pela escolha do filme, pela produção de um material de apoio, que consistia na elaboração de um texto a partir de um tema ou filósofo, que contribuísse para a discussão ao final do filme. Ao término do filme, os pibidianos iniciavam uma análise do filme, deixando aberto a palavra para quem quisesse participar, desenrolando-se assim um diálogo sobre o filme, com o levantamento de questões, problematizações e na busca do fazer filosófico.

O que se pode observar é que a partir da obra cinematográfica, o que Cabrera (2006) propõem, se deu de maneira variada, com obras que proporcionaram uma experiência logopática mais abrangente no público e outras não. Principalmente quando se tratou de inserir estilos de filmes que não eram habituais dos espectadores, como documentários e filmes que não contêm o padrão "hollywoodianos".

Ainda assim, o leitor pode estar questionando-se e pensando que a proposta é inviável, já que na sua realidade provavelmente não há um

*Revista Digital de Ensino de Filosofia – Santa Maria – vol.2., n.2 – jul./dez. 2016.*

cinema próximo, tão pouco seria possível deslocar-se da sua escola com os alunos para uma sala de cinema, ou que seria impossível pensar em uma atividade que não fosse no turno dos educandos, ou ainda, que as dificuldades apresentadas sobre o tempo permanecem.

Mas uma alternativa cabível, possa ser o trabalho interdisciplinar. Dialogar com colegas de outras áreas e promover na escola, no turno em que os educandos se encontram, mensalmente, uma sessão de cinema, com tempo para assistir a obra cinematográfica e realizar o diálogo sobre ela. Podendo ser levada à frente a discussão ao longo dos dias nas suas respectivas disciplinas, focando o que é essencial para cada uma delas. Dessa maneira, seria possível realizar uma experiência diferenciada na escola, dentro das possibilidades da mesma.

## **Conclusão**

O que foi exposto aqui, é uma concepção de Filosofia e busca de alternativa metodológica para o seu ensino. Ela não deve ser encarada como um receituário e nem ser vista como a alternativa salvadora para as suas aulas. Pois é certo que se ela for utilizada exaustivamente, em algum momento ela deixará de surtir efeito, por isso se propõem que seja utilizada com parcimônia.

Além disso, a teorização do uso do cinema para o fazer filosófico, proposto por Cabrera, pode contribuir para a defesa e a justificativa perante os colegas de profissão e aos educandos, de que não se trata de um momento meramente de diversão, de lazer, mas de uma experiência emocional e reflexiva a partir da arte, de mais um elemento da cultura. Isso contribuirá em certa medida para que os envolvidos não vejam o cinema passivamente, mas que ali também se encontra a Filosofia, que permeia de certa maneira tudo o que nos rodeia.

Finalizando, o que se espera nesse curto espaço de diálogo, é que a proposta seja experienciada e ajustada a cada realidade, criando-se alternativas metodológicas para o ensino de Filosofia, desde que a experiência do filosofar esteja presente.

## Referências

ASPIS, Renata P. Lima. **O Professor de Filosofia:** o ensino de Filosofia no Ensino Médio como experiência filosófica. In: *Caderno Cedes*, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 305-320, set./dez. 2004

CABRERA, Julio. **O cinema pensa:** uma introdução à filosofia através dos filmes. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

CERLETTI, Alejandro. **O Ensino de filosofia como problema filosófico.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 3:** o cuidado de si. 8 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

## Cultura, educação e filosofia na perspectiva Nietzscheana

Alex Marques<sup>37</sup>

**Resumo:** O presente texto se propõe apresentar algumas reflexões acerca dos escritos nietzschianos "Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino" (1871) e "Schopenhauer Educador" (1874). As reflexões sobre educação e cultura partem das experiências do filósofo quando ensinava na universidade de Basileia/Suíça. Segundo este filósofo, para existir cultura é preciso um projeto educativo, pois não haverá educação sem uma cultura que lhe sirva de apoio. Há uma exacerbada valorização de um tipo de saber, busca-se o acumulado em excesso e sem relação com os contextos culturais e sociais dos indivíduos. Nas críticas nietzschianas percebemos uma luta por uma concepção de educação pautada nas experiências vivas de cada indivíduo, pois a vida é percebida como propulsora de diferentes formas de pensar e conhecer. Assim, podemos extrair em Nietzsche ferramentas contrárias a uma cultura de massa destinada a padronização, alienação e competitividade e o ensino de filosofia como uma aliada na denúncia e crítica de nossa sociedade e de seu povo.

**Palavras chaves:** educação; cultura; filosofia.

## Culture, Education and philosophy in perspective Nietzschean

**Abstract:** The present text proposes to present some reflections about the Nietzschean Writings "The future of our educational establishments" (1871) and "Schopenhauer Educator" (1874). The reflections about education and culture depart from philosopher experiences when he taught at the University of Basel / Switzerland. According to this philosopher, to exist culture requires an educational project, because there will be no education without a culture that supports it. There is an exacerbated valuation of a type of knowledge, it is sought the accumulated in excess and without relation with the cultural and social contexts of the individuals. In the Nietzschean critics, we perceive a struggle for a conception of education based on the living experiences of each individual, since life is perceived as a propeller of different ways of thinking and knowing. Thus, we can extract in Nietzsche tools contrary to a mass culture destined to standardization, alienation and competitiveness and the teaching of philosophy as an ally in denouncing and criticizing our society and its people.

**Key words:** education; culture; Philosophy.

---

<sup>37</sup>Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Professor da Faculdade da Cidade do Salvador nos cursos de Docência do Ensino Superior e Psicopedagogia com experiências na formação de professores e ensino de Filosofia. E-mail: [amarques89@hotmail.com](mailto:amarques89@hotmail.com)

## Introdução

Neste texto se estruturam dois momentos: primeiro buscamos compreender como estrutura a análise realizada pelo filósofo Nietzsche no que diz respeito aos estabelecimentos de ensino alemães e que em muito se aproxima de nossa realidade brasileira; e um segundo momento, a partir de seu contato com as leituras das obras do filósofo Schopenhauer, Nietzsche mostrará os perigos, as dificuldades e as peculiaridades da experiência formativa a que se é submetido na presença de um filósofo intempestivo.

Entraremos em um labirinto no qual os minotauros são monstros que necessitamos domá-los, sejam eles a decadência de um sistema educacional sendo devorado pelas investidas de um poder estatal e econômico, seja por uma compreensão de ciência e uma formação (instrução) que não favorece um modo criativo de ser e da potencialização da vida. O que será possível ver é que tais labirintos, aparentemente confusos e cheios de direções, contribuem para traçar coordenadas na cartografia das críticas Nietzscheanas à educação de sua época.

É necessário que ao buscarmos compreender as análises do filósofo intempestivo, possamos segurarmos no *fio condutor* de um novelo de questões que devem surgir à mente ao adentrar em seu labirinto. Entre caminhos e paisagens nos interrogamos: Como as análises, aqui levantadas, se aproximam de nossa realidade e contexto, já que não somos alemães, nem gregos e cuja “elevação” espiritual geralmente passa pelos altares de algum templo (WEBER, 2008) – e essa é a nossa raiz, com todas as possibilidades e contradições de misturas de crenças, estilos e línguas – e não por uma tradição constituída de reflexões sobre filosofia, literatura, educação?

Acreditamos que tais questões não nos são completamente estranhas, pois aquilo que está na raiz do problema da *educação, da formação (bildung), da cultura*, diz respeito a qualquer cultura e a qualquer ser humano, pois é necessário que se pense o sentido de ser humano a partir do seu estar no mundo.

## 1. Educação e cultura: apontamentos necessários

A educação e a cultura, para Nietzsche, são inseparáveis, ou seja, para existir cultura é preciso um projeto educativo, pois não haverá educação sem uma cultura que a sustente. Esta perspectiva nos ajuda a compreender o processo de decadência a que chegará os estabelecimentos de ensino e a educação ministrada nas instituições de ensino da Alemanha do século XIX, produzindo um ensino pelo acúmulo excessivo de conhecimento desvinculado da vida. A educação ministrada no solo alemão, segundo Nietzsche, representava um sistema educacional que abandonara a formação humanista em proveito de uma formação cientificista.

A conseqüente vulgarização do ensino tinha por objetivo formar homens úteis e rentáveis, e não personalidades harmoniosamente desenvolvidas, inventivas e amadurecidas. A respeito dessa decadência pedagógica que chegara a escola, assevera Nietzsche:

E, no entanto, em lugar nenhum se chega à sinceridade total; a triste causa disso é a pobreza de espírito pedagógico de nossa época; eis que estão ausentes justamente os talentos realmente inventivos, eis que faltam os homens práticos, quer dizer, aqueles que têm ideias boas e novas e que sabem que a verdadeira genialidade e a prática correta devem necessariamente encontrar-se no mesmo indivíduo: embora os práticos prosaicos faltem justamente às ideias e, por esta razão, também a prática correta (NIETZSCHE, 2009, p. 79).

No texto inacabado das conferências intituladas “Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino” (1872), Nietzsche apresenta algumas reflexões sobre a educação ministrada no *gymnasium*,<sup>38</sup> nas escolas técnicas e nas universidades. Como explica Sobrinho (2009, p. 110) “Há nestas conferências apontamentos de métodos, conteúdos, objetivos e as formas de educação dos jovens bem como as relações didáticas entre professor e

---

<sup>38</sup>Equivalente em nosso currículo à Educação Básica. A Educação Básica equivale hoje em três etapas: Infantil, Fundamental e Médio. O fundamental do 6º ao 9º ano. E o ensino médio em três anos.

Revista Digital de Ensino de Filosofia – Santa Maria – vol.2., n.2 – jul./dez. 2016.

aluno". Essas críticas evidenciam a preocupação do filósofo diante do enfraquecimento da cultura alemã, devido ao processo de fragmentação, no qual a cultura não pode ser percebida como algo dissociado da natureza, já que é por ela que a cultura é determinada. Porém, a educação nestes estabelecimentos de ensino dissocia as experiências vivas de cada estudante em prol de um conhecimento apenas teórico, a este respeito nos diz Rosa Dias:

Todo sistema educacional é concebido como se o jovem pudesse descobrir sua vida nas técnicas passadas. Como se a vida não fosse um ofício que é preciso aprender a fundo. Quem quiser pulverizar esse tipo de educação deveria, segundo Nietzsche, ser o porta-voz da juventude, iluminá-la com uma nova concepção de educação e cultura. (DIAS, 1993, p. 64).

Assim, a modernidade apresenta para Nietzsche mediocridade e barbárie, e no âmbito da educação promovia um estudante destituído de uma reflexão entre as questões filosóficas ligadas ao sentido da existência, alimentando assim um sentimento de conformismo e adequação. O Saber teórico acumulado em excesso pelo homem deixa de ser atuante como uma força transformadora. Pois, o que está em pauta para esta formação que busca ajustar os indivíduos às estruturas existentes, é a formação de um homem teórico que busca priorizar o intelecto como algo dissociado da própria vida, estabelecendo assim uma ruptura entre vida e pensamento, corpo e inteligência. Neste sentido, nos diz Rosa Dias (1993):

Nietzsche despreza o sistema educacional que tem sob seus olhos. Esse sistema visa promover o "homem teórico", que domina a vida pelo intelecto, separa vida e pensamento, corpo e inteligência. Em lugar de procurar o conhecimento a serviço de uma melhor forma de vida, coloca-o em função de si próprio, de criar mais saber, independentemente do que isso possa significar para a vida (DIAS. 1993, p. 32).

O sistema educacional em prática nas instituições da Alemanha, para

Nietzsche, estimula uma erudição livresca destituída de qualquer atenção para uma formação humanística, sua função é produzir estudantes especializados em profissões para uma vida de sobrevivência. A figura do erudito passa a ser a moda do momento, em seu interior há o “acúmulo de saber” e uma pressa em chegar a todo custo à certeza e a verdade. O excesso de história, a cultura livresca, a separação do corpo e do espírito, segundo Rosa Dias, levam Nietzsche a dizer que a Alemanha não tem exatamente uma cultura. Se de fato existe, ela é artificial e não a expressão direta da vida: um suplemento, um excedente.

Com seu olhar singular para as questões da educação, Nietzsche busca uma concepção de educação pautada nas experiências vivas de cada indivíduo, pois, a partir das leituras das tragédias a vida é percebida como propulsora de diferentes formas de pensar e conhecer. Seria necessário, segundo Nietzsche (Cf. 2009, p. 81), educar-se a si mesmo e contra si mesmo. Ou seja, formar novos hábitos e uma nova natureza e assim se desfazer novamente de nossa primeira natureza em um processo de metamorfose constante.

## **2. A ampliação e redução máxima da cultura**

A palavra cultura na sua origem etimológica é oriunda do verbo latino *colere* significando o cultivo, o cuidado. Inicialmente podemos pensar a cultura como um modo de vida, de pensamento ou como campo próprio instituído pela ação humana referente a todos os aspectos da vida social. Etimologicamente a palavra cultura dimensiona para a natureza, a “lavoura”, “cultivo agrícola” que entrelaça um movimento tanto de um crescimento espontâneo como movimento regulado, elaborado. Segundo Chauí (2008) ligada ao cultivo e ao cuidado com a terra, nos dá a noção de agricultura, já o cuidado com as crianças, denomina-se puericultura. Com os deuses e o sagrado, surge o “culto” que no latim, refere-se o termo *cultus*, compreendendo tanto o sentido religioso quanto aos cuidados com os pertences. Como cultivo, a cultura era concebida como uma ação que conduziria a plena realização das potencialidades de alguma coisa ou de alguém.

Segundo Chauí (2008, p. 55) no correr da história do ocidente, no século XVIII, a palavra cultura ressurgiu, porém como sinônimo de civilização. Civilização deriva-se da ideia de vida civil, portanto, de vida política e de regime político. Com o movimento Iluminista a cultura passa a ser vista como o "padrão" ou o "critério" que mede o grau de civilização de uma sociedade. A noção de tempo contínuo, linear e evolutivo, segundo Chauí (2008), é introduzida no conceito de cultura, o que pouco a pouco a torna sinônimo de progresso. Neste sentido, o progresso de uma civilização seria avaliado pela sua cultura e assim se avaliaria a cultura pelo progresso que esta traz a uma civilização.

As sociedades modernas passaram a ser avaliadas segundo a ausência ou presença de alguns elementos, os quais são próprios do ocidente capitalista e a ausência desses elementos era considerada sinal de falta de cultura ou de uma cultura pouco evoluída. Segundo a filósofa Chauí, os elementos que passam a ser critério de avaliação das sociedades são: "o Estado, o mercado e a escrita. Todas as sociedades que desenvolvessem formas de troca, comunicação e poder diferentes do mercado, da escrita e do Estado europeu, foram definidas como culturas 'primitivas'" (CHAUÍ, 2008 p. 56).

A cultura não é estática pois é sempre uma tensão entre aquilo que é racional e espontâneo. Não sendo determinada e fixa, muito menos deliberadamente modificada, ela implica aquilo que a natureza realiza em nós, a saber, as ações que realizamos na natureza. A cultura é um movimento oriundo de seu próprio processo vital. Neste sentido, é necessário compreendermos que sobre o conceito de cultura, na raiz de toda significação, há forças, isto é, todos os eventos significativos são movidos pela junção de significado e de poder, por sua vez, só podem ser identificados a partir da própria cultura.

Mas, qual é a definição de cultura em Nietzsche? O filósofo, no livro *David Strau: o devoto e o escritor*, nos dá uma definição daquilo que ele define como cultura:

A cultura é antes de mais nada uma unidade de estilo que se manifesta em todas as atividades de uma nação. Mas saber muito e ter aprendido

muito não são nem meio necessário nem um signo de cultura, mas combina perfeitamente com o contrário de cultura, a barbárie, com a ausência, com ausência de estilo, ou com a mistura caótica de todos os estilos (DE, §2, p. 11).

O filósofo compreende cultura como arte, criação diferente de algo que se possa adquirir ou possuir. A cultura, para Nietzsche, deveria possibilitar a criação dos grandes gênios, dos seres criadores e inventivos. É justamente pela distinção entre o tempo da lentidão e o tempo da pressa que os conceitos de “cultura autêntica” e “pseudocultura”, tão presentes na escrita nietzschiana podem ser estabelecidos.

É preciso elucidarmos que muitas expressões utilizadas por Nietzsche podem soar estranhas ou se julgadas por algum cunho ideológico levaria a um viés justificador de concepções extremistas. Sendo um filósofo intempestivo e crítico do seu tempo, Nietzsche ao falar de cultura, tal qual ele compreende, a *cultura autêntica*, é aquela que não está presa a um fim utilitário e pragmático. A cultura não pode estar a serviço do desenvolvimento de aptidões utilitárias, sejam questões políticas, militares ou formação profissional, isto inviabilizaria o desenvolvimento da própria cultura na concepção nietzschiana.

Nietzsche entende por *cultura autêntica* ou *verdadeira cultura* aquela que permite ao homem aceder ao seu próprio ser criador. A cultura, neste sentido, não pode estar a serviço de bens materiais ou o desenvolvimento de aptidões utilitárias. Este tipo de cultura exige muitas renúncias, trabalho e restrições a poucas coisas e autodomínio, pois são habilidades adquiridas lentamente, que “só tem início numa atmosfera que está acima deste mundo das necessidades, da luta pela existência, da miséria” (EE. §III, p.103).

Ao propor uma restauração na cultura alemã, Nietzsche examina as instituições de ensino responsáveis por administrar as diferentes etapas de formação dos jovens. O ginásio, a escola técnica e a universidade demonstram a decadência de uma cultura apressada e uma formação rápida destituída de concisão e rigor. Neste sentido, Nietzsche inicia suas críticas ao ginásio, pois, é neste ambiente que irá refletir as fases posteriores de aprendizado de uma renovação cultural.

Nas conferências escritas em 1872, Nietzsche (2009, p. 72) aponta ao público algumas tendências que desgastam a educação e estendem seus efeitos negativos à cultura. A tendência à extensão, à ampliação da cultura, e a tendência à redução, ao enfraquecimento da própria cultura. A primeira, a tendência de ampliação máxima, busca estender o direito da cultura e acessibilidade a todos, porém para isto, seria necessário estar vinculada à economia política, que segundo Nietzsche, estava ligada aos interesses do mercado.

Ligada ao lucro e à utilidade, a tendência à ampliação buscaria promover um indivíduo da utilidade e do acúmulo de conhecimento, estando assim permeado pela produção em larga escala, segundo as necessidades vigentes. A finalidade desta tendência é a produção em série, tanto de bens como de homens correntes. O lucro e felicidade aqui se equivalem para este homem que tem a vida como um valor a ser produzido em fábrica. Com tom irônico, acerca da tarefa que exerce a concepção de ampliação da cultura, nos diz Nietzsche:

A verdadeira tarefa da cultura seria criar homens tão 'correntes' quanto possível, um pouco no sentido em que se fala de uma 'moeda corrente'. Quanto mais houvesse homens correntes, mais um povo seria feliz; e o propósito das instituições de ensino contemporâneas só poderia ser justamente o de fazer progredir cada um até onde sua natureza o conclama a se tornar 'corrente', formar os indivíduos de tal modo que, do seu nível de conhecimento e de saber, ele possa extrair a maior quantidade possível de felicidade e lucro (NIETZSCHE, 2009, p. 73).

Percebe-se que a cultura, ligada à tendência de ampliação e aos interesses da economia política, descaracterizava o indivíduo singular e diferente. É preciso, segundo esta concepção, uma cultura que tenha como fim o lucro baseado em uma "cultura rápida". Seu fundamento está vinculado ao interesse do Estado em investir na formação de seus funcionários e de seus exércitos para melhor se capacitar na luta contra outros Estados.

Chegamos assim à segunda tendência que desgasta a cultura: a redução. Nesta tendência de redução, os indivíduos deveriam trabalhar em consonância com a defesa dos interesses ligados ao Estado, sendo servidores

*Revista Digital de Ensino de Filosofia – Santa Maria – vol.2., n.2 – jul./dez. 2016.*

que, pautados em uma especialização e formação rápida, deixariam de lado a “fidelidade nas pequenas coisas”, ou seja, no trato e na disciplina com as questões e tarefas que envolvam a cultura e seu desenvolvimento. Esta tendência prega a divisão do trabalho nas ciências e a especialização do erudito em determinada área.

É importante entendermos que o erudito é o intelectual movido por um paradoxo: de um lado tem-se o instinto de conhecimento e do outro uma imensa pressa do conhecimento. Também é destituído de uma visão abrangente e realista no que diz respeito à vida e ao mundo. Seu campo de visão é estreito, são produtivos no sentido quantitativo e o excesso de conhecimento lhes pesa o ombro, o tédio lhes é nocivo e assim se “arrastam no estado de espírito morno ou gélido no qual realizam suas tarefas diárias” (NIETZSCHE, 2009, p. 229). Este homem é, para Nietzsche, explorado em proveito da ciência como uma espécie de vampiro, extrai de tudo e de nada absorve com profundidade.<sup>39</sup> Sendo a ciência e o homem teórico participantes da divisão do trabalho, ambos visam a redução e o aniquilamento da própria cultura.

### **3. O filósofo e o professor de filosofia: o exemplo Schopenhauer**

Schopenhauer foi um filósofo solitário que nutria pouco interesse por castas acadêmicas e manteve sua busca de independência do Estado e da sociedade. O isolamento e o “desprezo da verdade”, segundo Nietzsche, são alguns sentimentos causadores de uma série de mal-entendidos frente ao filósofo. É fruto a filosofia oferecer ao “homem um asilo onde nenhum tirano pode penetrar, a caverna da interioridade, o labirinto do coração: e isto deixa enfurecidos os tiranos” (SE, §2 p. 181).

Para além de uma vida conformada com sua época, Schopenhauer segundo Nietzsche, levantou-se contra sua cultura, expulsando de si e tornando-se um filho bastardo de caráter intempestivo e nunca de conformidade. Viveu sem temer entrar em contradição com a ordem

---

<sup>39</sup>Segundo Rosa Maria Dias, a concepção de Nietzsche acerca da ciência alteram-se ao longo de sua obra. Entre os períodos de 1870 a 1876, a ciência é vista como saber que destrói as ilusões em proveito da sobrevivência dos homens.

*Revista Digital de Ensino de Filosofia – Santa Maria – vol.2., n.2 – jul./dez. 2016.*

existente, e sentiu em si o “pulsar do gênio”. São estes os exemplos que Nietzsche tira de Schopenhauer para compreender o que há de mais exemplar e educador na natureza deste filósofo. Percebemos que ao explicitar tais características da figura de Schopenhauer, Nietzsche tenta extrair os impulsos e as forças vitais que impulsionaram este educador. Seria tarefa dos jovens ligar-se a algum grande homem, vendo-o como um ser que se elevou e reconhecer humildemente sua estreiteza diante da grandeza do gênio. Mas como encontrar em uma cultura que está em decadência estes exemplares que sirvam de modelo? Será que as instituições de ensino possibilitam o nascimento de tais seres intempestivos?

Nietzsche percebe que nas instituições de ensino superior o filósofo como educador é algo abjeto, pois nestes ambientes misturam-se a seriedade da filosofia com a mesma seriedade da cultura do jornal, tudo é transformado em uma pressa indecorosa. O Estado é colocado como bem supremo da finalidade última, sendo o homem destinado ao seu serviço. Ao recorrer a imagem de Schopenhauer, Nietzsche pergunta-se como o filósofo vê a cultura de sua época. É inevitável perceber que toda falta de simplicidade, de recolhimento e lentidão para o exercício filosófico são descaracterizadas para a segurança em carreiras, honras, e prestígio, pois estes são “sintomas de uma extirpação e de um desenraizamento completo da cultura” (SE, §4, p. 193).

Neste cenário de total “cultura artificial” é preciso estabelecer as diferenças entre os filósofos e os professores de filosofia, em meio a uma época que há um endeusamento do Estado como finalidade última de bem-estar, e a filosofia é vista como instrumento de ganha pão. Neste sentido, Nietzsche, influenciado pelas leituras do ensaio de Schopenhauer *Sobre a filosofia universitária* (1851), conclui que não existem filósofos na universidade, mas apenas professores de filosofia (eruditos) satisfeitos e submissos ao poder econômico do Estado em que vivem.

Para Nietzsche, o Estado tem receio do filósofo, por este ser solitário e de ideias próprias poderá colocar em perigo a permanência do sistema. Por isso, ao favorecer um número grande de filósofos, o Estado busca conferir a ilusão de ter a filosofia ao seu lado. De tal modo, para lecionar o filósofo universitário é obrigado a ensinar as doutrinas que o Estado impõe e que julga ser necessárias à sua existência e tudo que exige como seu bem, por exemplo,

*Revista Digital de Ensino de Filosofia – Santa Maria – vol.2., n.2 – jul./dez. 2016.*

“uma forma determinada de religião, de ordem social, de organização militar” (SE, §8 p. 246). Percebe-se o adestramento do pensamento pela sua submissão às obrigações trabalhistas. A forte relação entre o pensamento e o controle do Estado sugere a submissão do pensamento ao próprio Estado desempenhando a função de controle total e a atividade universitária descaracterizada da liberdade de investigação.

O Estado na compreensão nietzschiana coloca em perigo o futuro da filosofia, pois é ele que escolhe para si seus “servidores filosóficos”, na medida em que preenche seus quadros institucionais e decide aos seus critérios aqueles que são bons ou maus filósofos. O filósofo profissional ou professor de filosofia é, antes de qualquer coisa, um funcionário. É preciso que o professor de filosofia se torne pouco a pouco um mestre na erudição e não mais um pensador, pois sua tarefa é ser um historiador da filosofia e assim, “refletir sobre o pensamento de outro e repeti-lo” para ter sempre algo a dizer aos seus alunos.

Porém, o professor de filosofia exercendo sua função que lhe é imposta pela necessidade estatal conseguirá pensar com hora marcada? Estará pensando quando o que pensa contraria os princípios do Estado, seu patrão? No texto da primeira conferência, Nietzsche nos diz o seguinte: “Como? Vocês temem que o filósofo os impeçam de filosofar? Eis que isto pode mesmo ocorrer, e vocês não o experimentaram ainda? Não tiveram a experiência disso na Universidade? Não ouviram, enfim, aulas de Filosofia?” (EE, §1, p. 57).

O esquema acadêmico a partir das influências do Estado é tão bem estruturado que nenhum professor sente falta do que dizer, pois nem professores e nem estudantes pensam por si mesmos<sup>40</sup>. Todas as lacunas que existem no sistema universitário, nesta organização, são supridas pela cultura histórica e científica. Segundo Nietzsche, esta é uma concessão perigosa que o filósofo faz ao Estado, pois se torna um erudito e historiador da filosofia<sup>41</sup>.

---

<sup>40</sup>Cf. DIAS, 1993, p. 107.

<sup>41</sup>Nietzsche não descaracteriza o estudo da história, apenas busca pensá-la enquanto possibilidade de entender as grandes construções humanas, artes, arquiteturas e como possibilidade de conhecer mundos. O problema é fazer da história o único saber verídico e, assim, deixar de lado as novas construções sem perceber o que brota do novo, a vida em seu momento presente gerando também novos aprendizados e vivificando o saber. Diz Nietzsche: “A história erudita do passado jamais foi o afazer de um verdadeiro filósofo, nem na Índia, nem na Grécia; e um professor de filosofia, *Revista Digital de Ensino de Filosofia – Santa Maria – vol.2., n.2 – jul./dez. 2016.*”

Neste sentido, dirá o filósofo:

E afinal de contas, o que importa a nossos jovens a história da filosofia? Devem eles ser desencorajados a ter opiniões, diante do montão confuso de todas as que existem? Devem eles também ser ensinados a entoar cantos jubilosos pelo muito que já tão magnificamente construímos? Devem eles porventura aprender a odiar e desprezar a filosofia? [...] E agora, que se imagine uma mente juvenil, sem muita experiência de vida em que são encerrados confusamente cinquenta sistemas reduzidos a fórmulas e cinquenta críticas destes sistemas – que desordem, que barbárie, que escárnio quando se trata da educação para a filosofia! (SE, §8, p. 248).

Em função de uma massa de conhecimentos que precisa ser administrada pela universidade, o jovem, segundo Nietzsche, não é educado para pensar e viver filosoficamente, tendo como meta a assimilação de conhecimentos que possam ser “despejados” na prova de filosofia. É preciso adestrar<sup>42</sup> a compulsão de saber, pois o ensino acaba desencorajando o jovem a ter opiniões próprias, em função de todo conhecimento histórico que é preciso assimilar<sup>43</sup>. Neste sentido a prerrogativa nietzschiana defende a necessidade da filosofia se desvincular do Estado para que este não continue intervindo e dirigindo este conhecimento ao seu favor<sup>44</sup>.

Nietzsche percebera que não há um vínculo entre o pensamento e a vida em sua sociedade, pois o que há é “uma grande miopia para o longínquo e geral” (SE, §6, p. 225). A vida é tratada a partir de um pensamento

---

quando está ocupado com um trabalho desse gênero, deve se contentar com que se diga dele, no melhor dos casos: ‘É um bom filólogo, um bom especialista dos antigos, um bom linguista, um bom historiador’ - mas nunca: ‘É um filósofo.’” (SE. §8, p. 248).

<sup>42</sup>O adestramento, ao qual Nietzsche se refere, busca adestrar o que há de animalidade no homem, ou seja, seus instintos. Nietzsche refere-se à busca incessante do homem - o desejo de conhecimento - como um instinto. Os instintos precisam ser educados e disciplinados e não negá-los ou reprimi-los como ocorre com uma educação decadente. Sobre adestramento em Nietzsche ver: Rosa Dias, *Nietzsche, vida como obra de arte*, 2011.

<sup>43</sup>Cf. DIAS, 1993, p. 108

<sup>44</sup>Contrário a este pressuposto, segundo Silvio Gallo (2012), um exemplo nefasto que tivemos em nossa realidade brasileira foi retirada de alguns conhecimentos, entre eles a filosofia, sociologia e artes do currículo escolar pelo próprio Estado no período da Ditadura Militar.

*Revista Digital de Ensino de Filosofia – Santa Maria – vol.2., n.2 – jul./dez. 2016.*

datado, histórico, ao qual é ensinada apenas “a crítica pelas palavras” e não o estímulo a experimentar e viver de acordo a filosofia.

É importante percebermos que a “força” extraída de Schopenhauer como “ideal que educa” a partir de seu exemplo intempestivo, levará Nietzsche a elaborar seu próprio processo de formação e sua concepção de educação. Pautada nas experiências vivas, relacionadas com um pensamento grandioso que não se conforma com sua época, crítica, cria e tem na vida a vontade de potência<sup>45</sup>.

## **Conclusão**

Entendemos que Nietzsche não é contrário à proliferação na Alemanha de escolas com ensino técnico. O filósofo não descarta a possibilidade de criação de escolas técnicas, às quais são destinadas a uma educação para a sobrevivência. Pois, é nestes ambientes que os estudantes aprendem a dominar a linguagem para a comunicação, a calcular corretamente e adquirem conhecimentos das ciências naturais.

As escolas cumprem com seus objetivos formar negociantes, médicos e funcionários oficiais. Porém o ginásio e a universidade em suas diretrizes, segundo Nietzsche, continuam a acreditar que são lugares onde a cultura ainda é alimentada. Para Nietzsche, estas duas instituições, em seus objetivos, não se distinguem das escolas destinadas apenas a instrumentalização técnica. Segundo Rosa Dias (1993):

O que Nietzsche censura, ao afirmar que a cultura é “serva do ganha-pão e da necessidade”, é o fato de o *gymnasium* e a universidade se terem voltado para a profissionalização e, apesar disso, continuarem a acreditar que são lugares destinados a cultura, quando na verdade não se distinguem muito da escola técnica em seus objetivos (DIAS, 1993, p. 99).

Para Nietzsche, não há existência de cultura sem o desligamento do

---

<sup>45</sup> De modo geral a vida como vontade de potência busca sempre ampliar-se, apropriar e criar novas condições e como este movimento contínuo das forças possibilita estímulos que intensifica corpo e pensamento, ou seja, a experimentação.  
*Revista Digital de Ensino de Filosofia – Santa Maria – vol.2., n.2 – jul./dez. 2016.*

“mundo das necessidades”. O homem ligado a este mundo da luta individual pela vida não poderá dispor de tempo suficiente para atingir uma verdadeira cultura. O ginásio deixara de alimentar a verdadeira cultura, ou seja, a cultura aristocrática, a qual busca a nutrição e o engendramento do gênio.<sup>46</sup> O gênio é uma natureza solitária no mundo, contemplativa e de criações eternas, a exemplo de Beethoven, Schiller, Goethe, Schopenhauer e tantos outros. Conforme explica Dias (1993, p. 81), “a extensão da alma, a força da imaginação, a atividade do espírito, a abundância e a irregularidade das emoções – tudo isso compõem o caráter do gênio”.

O nascimento do gênio não depende da cultura, pois ele é uma dádiva da própria natureza, porém a sua nutrição e amadurecimento se dão em meio ao seio materno da cultura de um povo. Neste sentido é que o ginásio, para Nietzsche, deve ser fecundo ao promover uma educação e cultura que requer a auto-superação da grande individualidade a partir da autocrítica. É preciso lentidão no pensar, experiência interior com o pensamento solitário e criador, o qual exige um tempo de maturação.

Neste sentido, a natureza, segundo Nietzsche, produz um número extremamente limitado de homens para a cultura, havendo necessidade estabelecimentos de ensino preocupados com este tipo de formação. Contudo, temos o movimento contrário, surgem inúmeros estabelecimento de ensino onde reina uma cultura de massa sem o olhar cuidadoso da qualidade, políticas de acesso e permanência.

Neste sentido, as reflexões aqui apresentadas buscam na interpretação nietzschiana promover uma ideia de cultura e educação que prolongue a natureza a realizar sempre a sua obra: a formação de indivíduos que saibam lidar com a vida e o pensamento de forma a criar e recriar incessantemente. Uma concepção de educação que desenvolva nos estudantes a personalidade ativa e criadora frente a sociedade em que se encontra.

Em uma época de massificação e padronização, faltam indivíduos que saibam lidar com as inseguranças, os conflitos e suas subjetividades. Contra a massificação cultural podemos extrair em Nietzsche e tantos outros autores e filósofos ferramentas contraria a uma cultura de massa destinada a

---

<sup>46</sup> Nosso propósito não é abordar a teoria do gênio em Nietzsche, mas apenas explicitar o que é interessante para a compreensão da educação e da cultura.  
*Revista Digital de Ensino de Filosofia – Santa Maria – vol.2., n.2 – jul./dez. 2016.*

padronização, alienação e competitividade e o ensino de filosofia como uma aliada na denúncia e crítica de nossa sociedade e de seu povo.

## Referências

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**. En: Crítica y emancipación: Revista latino americana de Ciencias Sociales. Año1, no. 1 (jun. 2008- ). Buenos Aires: CLACSO, 2008.

DIAS, R. M. **Nietzsche educador**. 2ª ed. São Paulo: Scipione, 1993.

\_\_\_\_\_. **Nietzsche, vida como obra de arte**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GALLO, Silvio. **Governamentalidade democrática e ensino de Filosofia no Brasil contemporâneo** In: Cad. Pesquisa. vol.42 nº.145 São Paulo Jan./Apr. 2012.

MARTON, Scarlet. **Nietzsche: a transvaloração dos valores**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

NIETZSCHE, F. W. **Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro**. Tradução: P. C. Souza. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

\_\_\_\_\_. **O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo**; tradução, notas e posfácio: J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

\_\_\_\_\_. **A Gaia ciência**. Tradução: J. J. Faria. - São Paulo: Centauro, 2004.

\_\_\_\_\_. **Aurora**. Tradução: Mário D. Ferreira Santos - Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Crepúsculo dos Ídolos ou como se filosofa com o martelo**. Tradução: Edson Bini, Márcio Puglies. - Hemus livraria, São Paulo [200?].

\_\_\_\_\_. **Ecce Homo: como alguém se torna o que se é**. Tradução: P. C. Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

\_\_\_\_\_. **Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino**. In: Escritos sobre Educação. Tradução: N. C. M. Sobrinho. 4ª ed., Rio de Janeiro: PUC; São Paulo: ed. Loyola, 2009.

\_\_\_\_\_. **Sobre verdade e mentira no sentido extramoral**. Trad. Helga Hock Quadrado, Lisboa: Relógios D'Água, 1997.

\_\_\_\_\_. **III Consideração intempestiva: Schopenhauer como educador**. In: Escritos sobre Educação. Tradução: N. C. M. Sobrinho. 4ª ed., Rio de Janeiro: PUC; São Paulo: ed. Loyola, 2009.

SOBRINHO, Noéli, C, M. **Apresentação: a pedagogia em Nietzsche** in: Escritos sobre Educação. Tradução: N. C. M. Sobrinho. 4ª ed., Rio de Janeiro: PUC; São Paulo: ed. Loyola, 2009.

WEBER, José Fernandes. **Formação (Bildung), Educação e Experimentação**: sobre as tipologias pedagógicas em Nietzsche.2008. 172 f. Tese (doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

## Entrevista

### O ensino de filosofia na novo cenário político brasileiro: entrevista com o professor Silvio Gallo<sup>47</sup>

Elisete M. Tomazetti (UFSM)  
Cláudia Cisiane Benetti (UFSM)

**Elisete/Cláudia** - Ao iniciar esta entrevista a pergunta que nos parece mais urgente é: Silvio, que tempos são esses que estamos vivendo no Brasil? Na sua análise, quais caminhos e perspectivas estão sendo implantados/conduzidos para a educação básica?

**Silvio Gallo** - Começo agradecendo às colegas Elisete e Cláudia pelo convite e pela honra de conceder esta entrevista à REFILO, iniciativa das mais importantes no campo do ensino da Filosofia. Agradeço também por seu empenho na criação e manutenção deste veículo de publicação e debate em torno das questões que mobilizam nosso presente como professores de Filosofia.

Estamos vivendo um momento difícil. Em minha forma de ver, tivemos avanços sociais muito importantes na última década e meia, fruto de um intenso trabalho governamental. Certamente não era tudo o que muitos de nós queríamos: desejávamos avanços mais rápidos e intensos, para, como disse Tom Zé numa bela canção em 2012, sairmos de nossa idade média diretamente para a “era do pré-sal”,<sup>48</sup> um país tecnologicamente avançado

---

<sup>47</sup>Professor titular (MS-6) da Universidade Estadual de Campinas. Desde 2007 é bolsista produtividade do CNPq. Membro de diversas associações científicas do campo da Filosofia da Educação no Brasil e no exterior. É co-editor da Revista Fermentario, publicada pela FFyH da Universidad de la República (Uruguai) e pela FE-Unicamp. Editor Chefe da Revista Pro-Posições, da Faculdade de Educação da Unicamp. Suas pesquisas vinculam-se à área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação e investiga, principalmente nos seguintes temas: filosofia francesa contemporânea e educação, ensino de filosofia, filosofia e transversalidade, anarquismo e educação.

<sup>48</sup>Versos da canção *Tropicalea jacta Est*, do álbum *Tropicália Lixo Lógico*: “Saímos da Revista Digital de Ensino de Filosofia – Santa Maria – vol.2., n.2 – jul./dez. 2016.

que opta por investir os recursos oriundos da exploração do petróleo com alta tecnologia em educação, visando uma melhor distribuição de renda e o avanço intelectual de sua população. Mas mesmo aquilo que foi realizado despertou forte oposição: acompanhamos como foi difícil fazer passar no Congresso Nacional a aprovação do direcionamento dos recursos para a educação; os “vencidos”, insatisfeitos com isto e com como o país estava sendo gerido, articularam a reação, que culminou com a deposição da presidenta legitimamente eleita no ano passado. Rapidamente um governo ainda interino e depois referendado pelo Congresso passou a “desfazer” muito do que havia sido feito, indicando, claramente, novos rumos para o país, na direção que os anteriormente “vencidos” apontava.

Um projeto político de país que investiu intensamente em todos os níveis da educação, mas especialmente na educação básica, está sendo paulatinamente desmontado e ainda não sabemos exatamente o que será colocado no lugar. Mas temos indícios, principalmente com a reforma do Ensino Médio imposta por decreto, sem levar em conta os anos acumulados de discussão. Pelo que vimos até aqui, trata-se de um projeto de cunho neoliberal, centrado em dois eixos: flexibilização e privatização. Isto é, processos educativos e escolas o mais articulados com o mercado possível. E não deixa de ser um indicativo o fato de o segundo escalão do Ministério da Educação estar povoado por intelectuais e técnicos filiados ou afinados com o partido que perdeu as eleições presidenciais de 2014. Isto mostra claramente o que se pretende em termos de educação como projeto de país e certamente é algo distante daquilo que prevaleceu entre 2003 e 2016.

**Elisete/Cláudia** - Sobre a Medida Provisória, que propõe uma mudança radical na estrutura curricular do Ensino Médio brasileiro e retira novamente a obrigatoriedade da Filosofia, como você a analisa? Lembro que você acompanhou e participou do movimento de retorno da Filosofia ao Ensino Médio no Brasil. Você esteve várias vezes nas universidades da Região Sul participando dos Simpósios Sul-Brasileiro sobre Ensino de Filosofia na primeira década dos anos 2000. Estávamos/estamos em um momento de aumento de

---

nossa Idade Média nessa nau/Diretamente para a era do pré-sal”.

*Revista Digital de Ensino de Filosofia – Santa Maria – vol.2., n.2 – jul./dez. 2016.*

pesquisas e proposições mais específicas acerca do Ensino da Filosofia e novamente a ameaça retorna. Como a comunidade filosófica poderá se posicionar e enfrentar o que está sendo proposto?

**Silvio Gallo** - Todos sabemos como foi longa e dura a batalha para conquistarmos a “cidadania curricular” da Filosofia, para garantirmos sua presença na educação média. Ainda que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação apontasse, desde 1996, sua importância na formação do jovem, o partido que esteve no governo até 2002 não queria a Filosofia (nem a Sociologia) como disciplinas obrigatórias, queriam-nas como “temas transversais”. Como nossos currículos são disciplinares, argumentávamos então que se a Filosofia (e a Sociologia) não estivesse como disciplina, não estaria no currículo, pois, de um lado, as escolas não teriam como contratar professores de Filosofia; e, de outro, como se sabe, os professores das demais disciplinas não são preparados para ensinar conteúdos de Filosofia. Isso significava que, na prática, a LDB não era cumprida. Apenas em 2008 logramos conseguir a obrigatoriedade das disciplinas Filosofia e Sociologia, justamente no contexto de um governo que tinha uma visão diferente do anterior, muito mais preocupado com as questões sociais e com menos impacto do neoliberalismo (o que não significa que também não tivesse elementos dessa praga contemporânea).

Mas, desde então, tenho afirmado que não poderíamos descansar: se tinha sido difícil chegar à obrigatoriedade, mais difícil ainda seria legitimar a presença da Filosofia nas escolas, o que só poderia ser garantido por um trabalho intenso e qualificado dos professores de Filosofia, de norte a sul do país. Um trabalho débil poderia levar à sua exclusão, pois estava amparada apenas em um ato legal. Em linguagem direta: se uma “canetada” do Presidente da República instituiu a obrigatoriedade do ensino da Filosofia, outra “canetada” poderia excluí-la novamente dos currículos.

Ora, é justamente esta nova “canetada” que está anunciada agora. E, como aponte na resposta anterior, temos hoje no MEC um grupo afinado com o partido (e sua visão de política educacional) que não aceitava – e continua não aceitando – a presença da Filosofia como disciplina obrigatória, pois isso fere o princípio neoliberal da flexibilização curricular. Ora, eles não se sentem

*Revista Digital de Ensino de Filosofia – Santa Maria – vol.2., n.2 – jul./dez. 2016.*

fortes para flexibilizar Matemática ou outras disciplinas tradicionais, então, evidentemente, começarão por áreas mais "fracas", que não possuem tradição de presença nos currículos...

Fala-se em educação articulada com as necessidades do mundo contemporâneo, o governo federal paga comerciais de TV com estudantes sorridentes dizendo que apoiam a proposta, mas procuram silenciar estudantes que, no segundo semestre de 2016, ocuparam mais de mil escolas por todo o território nacional, protestando contra esta reforma por Medida Provisória, sem discussão com a sociedade. O que vemos, de fato, é o conflito entre dois projetos de país, entre duas visões de processos educativos articulados com as necessidades nacionais.

Penso que a comunidade filosófica precisa articular-se e mostrar os avanços que foram conseguidos com a presença da Filosofia na escola nestes últimos anos. Embora tenha sido pouco tempo até aqui (de forma plena, as escolas tinham até 2012 para implementar a presença da disciplina, o que significa que, em muitos lugares, ela pode ter apenas quatro ou cinco anos de presença), penso que houve avanços importantes.

Mas, confesso, estou pessimista. Penso que está sendo imposto um redirecionamento no projeto de país, com um cunho muito mais conservador. Não temos espaço aqui para examinar isto, mas temos visto este fenômeno em muitas direções, como a proibição, em muitas redes municipais e estaduais, do estudo de gênero, como a aprovação, em alguns estados e municípios, de projetos alinhados como o movimento "Escola sem Partido", um tipo de absurdo que pensávamos ter superado... Mas, parece que estamos longe de sair de nossa "idade média", que insiste em permanecer, inclusive com seus aspectos inquisitoriais, como é o caso em questão. E o panorama se agrava, pois este novo projeto de país tem apoio de uma parcela significativa da população... De modo que, sinceramente, não sei se nossos protestos terão eco; mas isso não significa que não devamos fazê-los, com toda a força de que formos capazes!

**Elisete/Cláudia** - Seus estudos e pesquisas centram-se, principalmente, na Filosofia Francesa Contemporânea, em autores como Gilles Deleuze e Michel Foucault. Você pode nos falar sobre a potência que encontra nestes

*Revista Digital de Ensino de Filosofia – Santa Maria – vol.2., n.2 – jul./dez. 2016.*

autores para a educação e para o Ensino da Filosofia?

**Silvio Gallo** - A potência que encontro neles é aquela mesma que descobri quando os li pela primeira vez e que me fez elegê-los como companheiros de vida e depois objetos de estudo: uma intensa afirmação do pensamento como um exercício possível e necessário para cada um e para todos. Uma potência do pensamento, em suma, que é afirmada por eles e que eles nos convidam a afirmar. A Filosofia produzida por estes autores não é um sistema fechado, que tudo procura explicar, que tem o intuito de dar as respostas. Ao contrário, a leitura de seus textos é uma incitação a pensar e a pensar cada vez mais. A experimentar a Filosofia como exercício crítico e criativo, um pensamento sempre em movimento e que se renova sempre. Não podemos lê-los e ficar conformados; ficamos incomodados, estimulados a pensar.

Ora, isso tudo moveu-me e segue me movendo a pensar com eles o ensino da Filosofia. Um ensino de Filosofia como experiências no pensamento, experiências de pensamento possíveis a todo estudante que se disponha a entrar neste universo. Não uma Filosofia com cheiro de mofo e na qual as ideias sejam apresentadas como peças de museu com interesse estritamente histórico, mas uma Filosofia que nos incomoda, nos põe questões, nos ajuda a compreender nossas próprias questões, nos incita a pensar e nos abre todo um novo panorama para nossas maneiras de ver a vida e o mundo.

Infelizmente, mesmo estes autores podem ser esvaziados de sua potência. Temos visto uma certa “moda” em torno deles no Brasil, com perspectivas que muitas vezes enfraquecem seu pensamento, ao tomá-lo justamente na direção contrária daquilo que ele foi; é preciso resistir a isso, não apresentá-los como verdades sistemáticas, como “o” pensamento, mas como um pensamento possível que nos faz pensar também, um pensamento novo, ousado, desafiador que não fica a repetir as mesmas ideias.

**Elisete/Cláudia** - Você participou do último edital do PNLD e teve seu livro selecionado. Como foi produzir esse livro didático? Quais foram os desafios? Que características distinguem teu livro dos outros que circulam nas escolas? Você vem acompanhando os efeitos de sua utilização nas aulas de

*Revista Digital de Ensino de Filosofia – Santa Maria – vol.2., n.2 – jul./dez. 2016.*

Filosofia? Tens recebido comentários/avaliação de professores e alunos do ensino médio?

**Silvio Gallo** - Escrevi o livro **Filosofia – experiência do pensamento** (Ed. Scipione, 2014) por convite/desafio da editora, que queria um novo livro para inscrevê-lo no PNLD 2015. Quando me chamaram para uma reunião, fui bem entusiasmado, pois produzir um livro didático era uma espécie de decorrência daquilo que eu havia pensado no campo do ensino da Filosofia, quase como uma conclusão necessária, o fechamento de um ciclo, de um processo. E poder fazê-lo numa editora bem estabelecida, com larga experiência no setor didático e com distribuição nacional era tentador. Esperava construir um projeto para nele trabalhar ao longo de uns dois anos, mais ou menos, para construir aquilo que esperava. Mas a realidade se impôs: eu tinha um semestre para escrevê-lo e era “pegar ou largar”. Resolvi aceitar o desafio e trabalhei alucinadamente, em meio a todas as demais atividades acadêmicas, para poder prepará-lo no prazo necessário. Claro que tive um enorme apoio da editora. O resultado é que o livro saiu e tivemos a felicidade de vê-lo aprovado no PNLD, sendo um dos dois novos títulos, junto com outros três que já haviam sido aprovados no PNLD Filosofia anterior, em 2012. Segundo estatísticas da editora, foi o terceiro mais adotado nas escolas, atrás de dois mais antigos, já consolidados e muito bem conhecidos pelos professores.

Os desafios na produção do livro foram muitos. Destaco como mais significativos: o pequeno prazo, que nos fez, literalmente, “correr contra o tempo”; e a necessidade de adequar a linguagem ao jovem do ensino médio, sem vulgarizar a Filosofia, o que é um equilíbrio sempre difícil. Tenho recebido múltiplas reações: alguns afirmam que a linguagem continua sendo difícil, outros dizem que ela parece um pouco mais acessível aos jovens; claro, isto depende das distintas realidades das regiões brasileiras em que o livro é adotado.

Sua característica central é a tentativa de abordar a Filosofia a partir de problemas e, sobretudo, a partir de problemas contemporâneos. A ideia é a de mobilizar a Filosofia como ferramenta conceitual para enfrentar os problemas vividos pelos estudantes, buscando na história da Filosofia estes aportes conceituais. Não pretende ser uma apresentação histórica das ideias,

*Revista Digital de Ensino de Filosofia – Santa Maria – vol.2., n.2 – jul./dez. 2016.*

mas não pode prescindir das ideias e conceitos historicamente produzidos, que podem nos servir como ferramentas para enfrentar os problemas que experimentamos. É uma aposta, portanto, numa Filosofia ativa, experimental, que precisa ser experimentada pelos estudantes e por isso eles precisam ser sensibilizados para os problemas. O livro trabalha com a perspectiva da sensibilização-problematização-investigação histórica-conceituação, com o objetivo de municiar os estudantes com elementos para que eles pensem conceitualmente os problemas, seja recriando-os por deslocamento de seu local original para nosso contexto problemático, seja mesmo criando novos conceitos, dentro dos limites de suas possibilidades. Outra característica é estar fortemente amparado nos autores contemporâneos com os quais trabalho, sem deixar de visitar os grandes pensadores da história, mas vistos a partir deste ângulo.

Mas tenho que confessar uma insatisfação. O Edital do PNLD é bastante rígido, pois tem a função de garantir a qualidade de algo que será adquirido pelo governo com recursos públicos e distribuídos nas escolas de todo o país. Claro, é uma rigidez necessária, mas que, de certo modo, “engessa” muito a produção dos livros, fazendo com eles fiquem todos muito parecidos, seja na forma, seja no conteúdo. A abertura para um pouco mais de ousadia parece-me que seria fundamental para que pudéssemos ter livros didáticos mais diferenciados entre si, de modo a atender a distintas propostas e concepções de ensino de Filosofia. Hoje isso não parece possível, infelizmente.

Tenho recebido alguns comentários críticos, a maioria de professores, de diversas partes do país. Alguns apontaram pequenas falhas, que passaram em minha revisão, naquela feita pela editora e mesmo na avaliação feita pelo MEC, que estamos procurando resolver nas próximas edições. Tenho recebido comentários bastante favoráveis, relatos de experiências interessantes que professores têm produzido em sala de aula, com o suporte do livro, e também críticas a como determinados temas são abordados. É ótimo que seja assim, pois como já afirmei, a Filosofia não pode ser vista como perspectiva única.

Mas, o mais importante para mim foi ter recebido no ano passado um comentário de um estudante do Ensino Médio, que dizia ter sempre achado a Filosofia algo chato e desinteressante. Um dia, a partir de um comentário de sua professora de Filosofia, pegou o livro para ler e apaixonou-se: leu-o todo, *Revista Digital de Ensino de Filosofia – Santa Maria – vol.2., n.2 – jul./dez. 2016.*

independentemente das aulas de Filosofia. Agradeceu-me pelo livro e pediu-me indicação de textos de filósofos para que pudesse aprofundar seu estudo. Para mim, foi o que compensou o trabalho envolvido na produção do livro; mesmo que ninguém mais o lesse, o efeito que produziu neste jovem fez com que valesse a pena ele ter sido escrito.

**Elisete/Cláudia** - Você tem sido referência no que diz respeito a metodologias para as aulas de Filosofia. Em seu último livro, **Metodologia do Ensino de Filosofia: uma didática para o ensino médio**, você apresenta o “método regressivo” para o ensino da Filosofia. O que lhe levou a essa proposição, considerando a proposta inicial “dos quatro passos didáticos”?

**Silvio Gallo** - Esta foi mais uma experimentação. A proposta dos “quatro passos” foi construída pouco a pouco. Em 2001, no I Simpósio Sul-Brasileiro sobre Ensino de Filosofia, que aconteceu na Universidade de Passo Fundo, explorei pela primeira vez conceitualmente o que significaria o ensino de Filosofia se partíssemos da definição dada por Deleuze e Guattari desta disciplina: “uma atividade de criação de conceitos”. Ora, se a Filosofia é isso, em que consiste seu ensino? Se ela é uma atividade, não podemos ensiná-la de forma estática, transmitindo seu produto (o conceito), mas precisamos experimentar, no seu ensino e no seu aprendizado, a própria atividade criativa. Como houve uma boa resposta do público, fui aprofundando os contornos conceituais do problema, em apresentações em eventos da área, em artigos para revistas. Mas, cada vez mais, uma questão foi sendo imposta pelo público: “professor, como fazemos isso?”, até que não pude mais fugir dela e precisei “sujar as mãos” (por favor, ouçam meus risos quando lêem isto!) com a didática. Era preciso estabelecer protocolos, modos de fazer, que não fossem fechados, mas que dessem aos professores de Filosofia indicações de como proceder. Daí surgiu a ideia dos quatro passos, uma maneira de tornar prático e viável este percurso.

Bem, proposta feita, comecei a ouvir de alguns coisas como: “a ideia é interessante, mas muito difícil de ser posta em prática; conseguimos trabalhar bem com a sensibilização, às vezes alcançamos a problematização, mais raramente a investigação, mas a conceituação é praticamente impossível em

*Revista Digital de Ensino de Filosofia – Santa Maria – vol.2., n.2 – jul./dez. 2016.*

nossas salas de aula". Tenho insistido, ao contrário, que sim, é possível. O problema é nossa reverência com o conceito, como se ele fosse algo grande demais, inalcançável para nós e ainda mais para nossos estudantes. Acho que aí está o ponto. É preciso *desmistificar* o conceito. Há conceitos grandes e geniais, que atravessam o tempo; mas há conceitos menores, mais simples, localizados, resultados de experiências de pensamento. Eles podem não ter nenhuma aparência de "universais" (e é bom sempre lembrar que nenhum conceito o é), mas isso não faz com que eles deixem de ser conceitos.

Ainda assim, quis experimentar uma alternativa, quiçá mais acessível aos professores: em lugar de partir do problema para chegar ao conceito, fazer o caminho inverso, isto é, partir do conceito, localizado no texto do filósofo, para examinar, com os alunos, qual o problema ou conjunto de problemas que fez com que tal conceito fosse criado. É um método, digamos, mais "analítico", mais técnico, mas que pode ser mais conveniente em algumas situações ou mesmo que pode ser usado de forma articulada com os quatro passos.

Aproveito esta questão para um comentário. Quando comecei a explorar estas ideias no ensino de Filosofia, não o fiz com a intenção de dizer que esta é "a" forma única de se ensinar Filosofia, nem a melhor; é uma maneira de enfrentar o problema do ensino, a partir de uma visão de Filosofia, em meio a outras, muitas outras. Quanto mais formas de pensar o ensino de Filosofia, quanto mais metodologias diversas tivermos, tanto melhor. Entristece-me ver que, algumas vezes alguns a propagam como uma "forma única"; isto é atentar contra a Filosofia.

**Elisete/Cláudia** - Sobre pesquisas em cursos de Pós-Graduação acerca do Ensino da Filosofia, como você avalia esse nosso momento? Temos avançado? As pesquisas têm enfrentado as questões do ensinar e do aprender Filosofia no âmbito escolar?

**Silvio Gallo** - Eu confesso que já não tenho acompanhado este movimento tão de perto. Mas penso que sim, o campo do ensino de Filosofia no Brasil está razoavelmente consolidado e avançou muito nos últimos anos, especialmente depois da aprovação da obrigatoriedade do ensino de

*Revista Digital de Ensino de Filosofia – Santa Maria – vol.2., n.2 – jul./dez. 2016.*

Filosofia, que nos forçou a pensá-lo criticamente. Outro efeito importante da obrigatoriedade foi a abertura de novos cursos de Licenciatura em Filosofia, dada a necessidade de formar professores. Especialmente em universidades públicas, foram criados novos cursos e novos departamentos de Filosofia, vários com professores especializados no tema do ensino. Em universidades mais antigas (infelizmente não em todas) foram contratados professores com esta especialidade. Isso potencializou muito as pesquisas no campo.

É significativo também que a ANPOF tenha consolidado o GT Filosofar e Ensinar a Filosofar, locus para apresentação e discussão dos trabalhos neste campo, mas, sobretudo, tenha criado a ANPOF-Ensino Médio, abrindo espaço para apresentação de trabalhos, experiências, reflexões críticas de professores deste nível de ensino. Tudo isso tem significado um avanço muito positivo em nossas pesquisas.

Infelizmente, como afirmei antes, a reforma do Ensino Médio por decreto de cima para baixo pode por tudo isso a perder, fazendo-nos retroceder muito. Enfrentemos com força e coragem este futuro, como construtores dele e não como meros espectadores.

**Elisete/Cláudia** - Você tem participado de alguns eventos cujo tema central é o PIBID Filosofia, por isso gostaríamos de saber o que pensa sobre esta política educacional, desde uma perspectiva da governamentalidade. Qual sua análise sobre o PIBID? Tens acompanhado os processos formativos que ali ocorrem e os efeitos que estão sendo produzidos nas aulas de Filosofia no Ensino Médio?

**Silvio Gallo** - Assim como as pesquisas, tenho seguido o PIBID da forma que me é possível, um pouco a distância, na medida em que não me dedico atualmente de forma direta na formação de professores de Filosofia. Mas tenho a impressão de que, das muitas políticas educativas importantes produzidas nos últimos quinze anos, o PIBID foi aquela de maior e mais imediato impacto social. Sabemos do sucesso e da importância do modelo da Iniciação Científica em nossas universidades; fazer algo paralelo no campo da formação de professores foi uma ideia genial. O PIBID impacta muito diretamente o estudante em formação, comprometendo-o com a realidade

*Revista Digital de Ensino de Filosofia – Santa Maria – vol.2., n.2 – jul./dez. 2016.*

de sala de aula; impacta as escolas e professores que recebem o projeto; impacta os estudantes da educação básica que o recebem. É um impacto amplo, massivo e imediato. Mas creio que seu maior impacto será sentido no futuro próximo, quando professores formados que experimentaram o PIBID estiverem nas escolas. Penso que o PIBID poderia consolidar uma verdadeira revolução na educação brasileira, de fato fazendo a diferença na formação de professores.

Vemos isso muito claramente no caso da Filosofia. Na ANPOF-EM e em eventos de projetos PIBID ou mesmo em eventos do ensino de Filosofia, temos acesso a experiências de ensino que estão sendo realizadas em escolas de norte ao sul do país, em escolas periféricas e em escolas centrais, nas mais diversas realidades, com resultados altamente positivos. Muita coisa interessante está sendo criada e praticada e não nos é possível ainda ter a dimensão completa de seus efeitos positivos.

Infelizmente, a crise econômica a que o país foi levado por irresponsabilidade de parte de nossa classe política já fez com que o Programa tenha sido forte e negativamente impactado ainda no governo anterior; e agora, frente a todas as instabilidades e incertezas que vivemos, não sabemos o que será dele no futuro.

Espero que tenhamos o discernimento necessário para compreender seu impacto importante na formação de professores no Brasil e a força social necessária para exigir sua continuidade e garantir sua consolidação. Será uma pena se isso for perdido por irresponsabilidade política de um neoliberalismo que quanto mais afirma a importância da educação, mais a sucateia.

**Elisete/Cláudia** – Muito Obrigada Silvio!