

Paulo Arantes, Franklin Leopoldo e Silva
Celso Favaretto, Ricardo Fabrini
Salma T. Muchail (org.)

A FILOSOFIA E SEU ENSINO

Catálogo na Fonte – Biblioteca Central/PUC-SP

A filosofia e seu ensino/Paulo Eduardo Arantes, et alii – São Paulo:
EDUC, 1993.

96p.; 23 cm. – (Coleção Eventos)

ISBN 85-283-0061-7

I. Filosofia – ensino. I. Arantes, Paulo Eduardo. II. Série.
III. Título.

CDD 107



VOZES

Petrópolis

em co-edição

educ

editora da puc-sp

São Paulo

1995

NOTAS SOBRE ENSINO DE FILOSOFIA

CELSO F. FAVARETTO
Faculdade de Educação - USP

1. Na situação contemporânea, talvez seja mais adequado se falar em “filosofias”, pois, face à sua dispersão, a Filosofia não mais se apresenta como um corpo de saber e, assim, não se propaga da mesma forma como um saber se transmite; isto é, apenas por aquisição. A atual disseminação da Filosofia – a mobilidade que muda de lugar o seu “assunto” – ao mesmo tempo que indicia uma certa perda de vigor no ensino escolar garante a sua vigência como requisito indispensável para a articulação de teorias e estratégias culturais, políticas, científicas, pedagógicas e artísticas. Esta crise da Filosofia, independentemente da perda de seu assunto instituído, provoca a sua valorização e o desenvolvimento de um novo estilo de filosofar. É exatamente isto que coloca dificuldades para o professor de Filosofia. Ensinar Filosofia: mas qual Filosofia? Em que consiste a especificidade do filosófico? E, se não há conteúdos básicos e métodos fixados, o que deve ser considerado o mínimo necessário para realizar uma suposta especificidade em termos de ensino? Assim, o professor de Filosofia (no 2º grau notadamente), para enfrentar as injunções de sua atividade, antes de definir-se por conteúdos, procedimentos e estratégias (o que deve ser ensinado?, o que pode ser ensinado?, como ensinar?) precisa definir para si mesmo o lugar de onde pensa e fala. Neste sentido, pode-se dizer que o ensino de Filosofia vale o que vale o pensamento daquele que ensina.¹

¹ Cf. Jean Maugüé, “O Ensino da Filosofia: Suas Diretrizes”. In: *Revista Brasileira de Filosofia*, v. V, fase. IV, nº 20, out./dez. 1955; p. 643. Sobre as idéias de Maugüé, cf. o ensaio de Paulo Eduardo Arantes, “Certidão de Nascimento”. In: *Novos Estudos CEBRAP*, nº 23, São Paulo, 1989.

2. A escolha do programa, por ser este necessariamente aberto, requer do professor a determinação clara da imagem de Filosofia que ele visa efetivar com os alunos. Portanto, não se trata apenas, e nem em primeiro lugar, da opção por conteúdos (informações, rede conceitual, problemas), mas daquilo que possa garantir a entrada nos procedimentos filosóficos; isto é, à produção da familiaridade com um modo de linguagem que articula fabricação de conceitos, argumentação, sistematicidade e significação. Qualquer programa provém de um recorte efetuado na tradição fixada como História da Filosofia, no elenco das áreas filosóficas, ou então em temas de natureza diversa (éticos, políticos, epistemológicos, estéticos, etc.) sacados dos desenvolvimentos filosóficos tradicionais e atuais. Todo recorte deve ser afeto, evidentemente, aos interesses e competência do professor, pois discurtir um assunto implica ser interrogado por ele – o que é importante quando não se quer reduzir a Filosofia a um saber cadastrado. Mesmo quando o recorte privilegia o vivido, é possível fazer redução dos interesses dos alunos às questões filosóficas aí imbricadas, sem que o professor exclua a sua visada. Não se trata de forçar os temas, nem de parcialidade, mas de insistir-se na necessidade de se focalizar o que é relevante ser ensinado, tendo em vista aquele mínimo de especificidade filosófica. A articulação de problemas tipicamente filosóficos com questões emergentes da experiência (individual, social, histórica) depende diretamente da maneira como o professor pensa a situação cultural, em especial de sua habilidade para captar o imaginário dos alunos. Os valores, crenças, justificações, teorizações; os “eu acho que”, liberados em conversas, discussões, redações, podem sempre permitir o acesso a problemas filosóficos, sem imprimir a inabilidade teórica ou a manifestação emocional dos alunos.

3. Algumas idéias de G. Lebrun são estratégicas para a elaboração de uma concepção de ensino de Filosofia no segundo grau, voltada para a determinação do “mínimo” e do “específico” filosóficos, levando em conta o estágio de desenvolvimento psicológico e a inserção cultural dos adolescentes. Diz ele:

“Nunca acreditei que um estudante pudesse orientar-se para a filosofia porque tivesse sede da verdade: a fórmula é vazia. É de outra coisa que o jovem tem necessidade: falar uma língua da segurança, instalar-se num vocabulário que se ajuste ao máximo às ‘dificuldades’ (no sentido cartesiano), munir-se de um repertório de *topoi*, em suma, possuir uma retórica que lhe permitirá a todo instante denunciar a ‘ingenuidade’ do ‘cientista’ ou a ‘ideologia’ de quem não pensa como ele. Qual melhor recurso se lhe apresenta senão tomar emprestado um discurso filosófico”?

Para reforçar a importância da constituição dessa “linguagem da segurança” e do “repertório de *topoi*”, diz Lebrun, que os alunos, através da passagem pelos textos, conceitos e doutrinas filosóficas, aprendem a “marcar o sentido de todas as palavras”, educando-se “para a *inteligibilidade*”, pois “onde os ingênuos só vêem fatos diversos, acontecimentos amontoados”, a filosofia permite discernir uma significação, uma estrutura. É por isto, diz Lebrun, que os jovens retiram “um prazer tão vivo” da atividade que lhes possibilita desenvolver o gosto em identificar o sentido das palavras, em descobrir “essências” e estruturas. Porque, continua, “até mesmo as crianças, (como) dizia Hegel, gostam de encontrar um encadeamento e uma conclusão nos contos. Descrever a filosofia como uma retórica consiste pois somente em comentar o ideal de inteligibilidade que ela difunde. Insistir na necessidade retórica a que responde para o adolescente ocidental não significa desprezá-la (...). Filosofar consiste principalmente em expulsar o acaso, decifrar a todo custo uma legalidade sob o fortuito que se dá na superfície. Especificamente filosófico é o problema de compreender o funcionamento de uma configuração a partir de uma lei que lhe é infusa (é preciso que haja uma), conforme à ordem que se *exprime* nela (é preciso que haja uma) – quer se trate de compreender a possibilidade do juízo a partir da afinidade dos materiais sintáticos ou, de maneira mais desembaraçada, a sociedade feudal a partir dos moinhos de vento... Cada vez

imediatamente uma regra pelo exercício de uma retórica já desenvolvida. Explorar os trabalhos operatórios talvez seja o grande caminho do professor de filosofia.

7. Ainda, embora seja ocioso dizer: a filosofia deve ser considerada no 2º grau como uma disciplina, ao nível das demais. Como “disciplina”, é um conjunto específico de conhecimentos, com características próprias sobre ensino, formação, etc. Não é, entretanto, como diz o sentido latino da palavra *disciplina* “a instrução que o aluno recebe do mestre”; não guarda mais o sentido de “ginástica intelectual”, de disciplinamento da inteligência; diz respeito, hoje, mais a idéia de “exercício intelectual”, mesmo que isto seja um tanto restritivo. Mas, como disciplina do currículo escolar, ela mescla conteúdo cultural, formação e exercício intelectual a partir de seus materiais, mecanismos e métodos, como qualquer outra disciplina. Não há razão, pois, para ser tratada como uma atividade fora das contingências do currículo.

8. Ensinar Filosofia enquanto disciplina escolar implica determinar uma ordem de conhecimentos e práticas a que se poderia denominar “ordem da transmissibilidade”, inscrita na própria história da Filosofia⁵. A busca dessa ordem dedica-se a especificar aquilo que na ação pedagógica é dimensionado como “ensinável”, embora tendo em vista que não se desdenhe o inensinável, este indeterminado da educação. O foco de atenção de cada disciplina, como se sabe, diz respeito ao que pode ser ensinado e aprendido (incluindo-se aí o como se aprende), enquanto processos pensados institucionalmente; isto é, a determinação do que pode e deve ser aprendido, tendo em vista as necessidades de formação e saber inscritos culturalmente e solicitados socialmente. Aquilo que se enuncia pela designação “aula” é um espaço em que se efetivam as condições da transmissibilidade: um trabalho que articula materiais e linguagens, conceitos

e procedimentos, explicitando o que, já intrinsecamente na disciplina, é disposição para a transmissibilidade.

9. As ressalvas comumente feitas ao ensino de Filosofia no 2º grau quanto ao seu estatuto de disciplina; mais ainda, as suspeitas quanto à seriedade, em virtude das confusões e indefinições vigentes na maioria dos professores; não são infundadas, pois a recaída no mito da “atividade” é sempre iminente nestes tempos de rarefação intelectual, de diluição pedagógica e apressada crítica das instituições escolares. De fato, as práticas que privilegiam a “atividade” como núcleo e desenho das disciplinas consideram as experiências dos alunos, a vivência, como antídoto ao racionalismo e ao idealismo da pedagogia ilustrada. Nesta, como se sabe, o primado do método, da tenacidade e da autoridade servem à aspiração burguesa de progresso e emancipação, erigindo a educação em dispositivo do saber institucional, voltado ao cumprimento do programa de totalização da experiência. E se, neste caso, a unidade da experiência é tomada como pressuposto, naquele, em que os projetos privilegiam a atividade, o pressuposto é a dispersão da experiência moderna. Recaindo freqüentemente no espontaneísmo e no empirismo grosseiro, argumenta-se que, se as experiências cotidianas dos alunos são fragmentárias, o conhecimento produzido na escola deverá resultar de uma síntese delas. Assim, as disciplinas-atividades estabelecem-se como organização e sistematização da experiência imediata, e o conhecimento como resultante de uma passagem contínua e homogênea da experiência ao saber, e não como reflexão e crítica da experiência⁶. Ora, este procedimento, além de ainda postular uma totalização, às avessas, reivindicada freqüentemente como dialética, implica impropriedade quanto aos fundamentos da pesquisa e produção do saber, dificultando, simultaneamente, a compreensão do sentido da experiência. Em Filosofia, por exemplo, o vivido só exerce o papel de objeto de conhecimento num primeiro nível, “interpretar o

5. Cf. Carrilho, Manuel M., *Razão e Transmissão da Filosofia*. Lisboa, Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1987; p. 11 e seguintes.

6. Cf. Chauí, Marilena. “A Reforma e o Ensino”. In: *Discurso*, nº 8, 1973; pp. 152-4.

que o filósofo diz como um discurso sobre objetos – fatos e coisas –, é confundir o conhecimento que ele nos expõe com um saber positivo sobre o mundo que só, ou a percepção ou a ciência, cada uma a seu modo, podem apresentar-nos”.⁷

10. O primado do ensino na prática institucional da escola implica que a aprendizagem seja compulsória, exatamente para validar a identidade da instituição, o espaço do homogêneo. Mas a ênfase no aprender abre o espaço da experimentação de idéias e ações; espaço heterogêneo onde o aluno se defronta com o desconhecido, com o estranho, dando vazão à insatisfação que é o fundamento do desejo de conhecer. Se o primado do ensino leva à ilusão de que aprender é a entrada num domínio de verdades constituídas, do qual o professor seria o decifrador privilegiado, a ênfase no aprender incita à produção. Daí a necessidade de se relativizar o valor exclusivo da experiência imediata dos alunos, pois se ela propõe os índices de um espaço heterogêneo de ação e pensamento, o que mais importa é que os alunos se apoderem dos signos fortes para dominar situações, estruturar e modificar a relação dos signos instituídos. O ensino torna-se, assim, processo de constituição do espaço de encontro dos signos, possibilitando que o aprender se desenvolva pela exploração do atrito da linguagem na experiência.⁸

Se o ensino vive da ilusão de que é possível transmitir um corpo de conhecimentos sobre um determinado domínio, de certa forma expressando um real unificado, a aprendizagem vive da produção da inteligibilidade, da elaboração das leis de funcionamento de uma configuração, da ordem que se exprime nela. Face à multiplicidade e heterogeneidade dos signos, tal configuração nasce do embate das forças que agem no campo, e o conhecimento resulta da ruptura da força preponderante no interior das relações fixadas. Evidentemente,

7. Granger, G-G., op. cit.; p. 213.

8. Cf. Ferrara, Lucrecia D'Aléssio. “Paris, Rue de Tourmon, nº 6”. In: *Fo-
lhetim* 16/9/84; p. 9; Deleuze, G. *Diferença e Repetição*. Rio de Janeiro,
Graal, 1988; p. 54.

a experiência é importante neste processo, porque nela o aprendiz expõe-se nas questões que desenvolve, nas dúvidas que explicita, nas inferências que realiza. A experiência é o seu espaço de repetição, através do qual articula pontos relevantes, impõe relações, inscreve signos que propõem o trânsito entre experiência individual e representação social.

11. Eis por que é tão difícil dizer como alguém aprende: há uma familiaridade prática, inata ou adquirida, com os signos, que faz de toda educação alguma coisa amorosa, mas também mortal. Nada aprendemos com aquele que nos diz: “faça como eu”. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem “faça comigo” e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo”.⁹ Nisto se reconhece a ação da Filosofia no ensino de 2º grau (e em outros lugares); não apresentar objetos para aprender, mas contribuir para que o espírito possível, à espera desde a infância, se realize assumindo a nossa prematuridade¹⁰. Não radicaria aí o valor formativo da Filosofia?

9. Cf. Deleuze, G.

10. Cf. Lyotard, J.-F., op. cit.; p. 34.