

O que “Ensinar Filosofia” quer dizer?¹

Arthur Meucci²

Clóvis de Barros Filho³

Resumo

Este artigo tem como objeto uma reflexão sobre o ensino de filosofia. Seu significado, seus pressupostos, e sua prática efetiva. No intuito de realizar uma reflexão filosófica que trate satisfatoriamente do problema colocado, fizemos uma pesquisa qualitativa com diversos agentes das esferas filosóficas (estudantes, professores, pós-graduandos, etc.). A análise do corpus forneceu um suporte às teorias levantadas sobre os aspectos implícitos no tocante ao ensino de filosofia.

Palavras-chave: Ensino de filosofia; Ensino Médio; Ideologia; Habitus; Plano de ensino.

Não se pode ensinar nada a um homem.

Pode-se apenas ajudá-lo a encontrar a resposta
dentro dele mesmo.

Galileu Galilei

Pensar a filosofia no contexto do ensino médio brasileiro não é somente uma reflexão sobre a prática professoral, mas uma atitude filosófica por excelência. Marx bem advertiu que os filósofos tendem a debruçar seus esforços sobre o plano das idéias e seus movimentos idealizados, ignorando assim a *práxis* que, para o autor, é o verdadeiro motor do mundo.

A sala de aula é o lugar onde podemos pensar na figura do filósofo como na *República* de Platão. O nefelibata é chamado a descer do mundo das idéias e tomar o controle do navio. Na sala de aula o professor de filosofia lida com a vida de seus alunos e por isso deve oferecer a eles recursos para trilharem seus caminhos - jornadas existenciais fora da escola.

Para tratar da questão proposta, com a seriedade que exige, partimos de dois materiais oriundos de nossa pesquisa de campo e, a partir deles, obtivemos o substrato para nossa reflexão. Primeiramente, analisamos os principais artigos e livros que tratam da disciplina de filosofia. Em seguida, entrevistamos vinte e seis agentes das esferas filosóficas - estudantes, graduados e professores de ensino fundamental, médio e universitário. Seleccionamos nossa amostra tendo em vista abranger o maior número de universidades⁴, em todas as regiões do país, pesquisando instituições públicas e privadas. Utilizamos um questionário com questões

quantitativas e qualitativas referentes à posição do agente nesta esfera e sua opinião quanto ao ensino de filosofia no ensino médio. Seguindo os parâmetros éticos exigidos em pesquisas deste tipo não revelaremos o nome dos pesquisados.

Partindo desses materiais, analisados segundo uma perspectiva crítica, refletimos sobre o caráter filosófico do ensino da filosofia. Levantamos algumas questões ocultas, e em certa medida inovadoras, sobre a filosofia, sua transmissão e seu caráter social. Num primeiro momento, analisaremos como o problema desse ensino foi, e é colocado aos professores pelos principais filósofos das últimas décadas, destacando em suas análises um caráter ora utilitário, ora teleológico, frisando seus limites e problemas. Após essa análise, refletiremos sobre o significado do termo “ensinar filosofia”, tentando compreender a potencialidade dessa expressão e suas possibilidades de ensinar e como ensinar. Por fim, refletiremos sobre os implícitos que a prática do ensino de filosofia tem por trás de sua expressão, desvendando assim o caráter oculto dos interesses manifestos em discurso, baseado em argumentos calcados muitas vezes no desinteresse e na imparcialidade docente.

(i) O problema “por que filosofia?”: seus usos sociais

Dizem que o melhor da filosofia não são suas respostas ou sua função retórica, mas as questões que o filósofo coloca. Lebrun, junto com outros filósofos da década de 70, preocupados com a possibilidade de uma educação filosófica inserida num contexto ditatorial em que vivia o Brasil, se perguntou “Por que filósofo?” (LEBRUM, 1976). Este artigo tinha como objetivo oferecer uma resposta dos intelectuais de filosofia da época à situação acadêmica e social do país. Porém, ainda hoje esta questão paira sobre a filosofia, acadêmica ou não, no Brasil. Sem dúvida, a pergunta do texto é cabível, mas, na sua ingenuidade, esconde certas perspectivas ideológicas em sua formulação – limitando outras visões possíveis sobre o problema.

Para uma análise precisa da pergunta é só seguir, neste caso, o rastro da resposta. No caso de Lebrun as inconveniências se encontram logo de início. Tal questão, para ele, é generosamente “*indeterminada*”, e como ele diz “*não me satisfaz*” (LEBRUM, 1976, p. 148). E não é para menos, pois uma questão formulada por um viés que pode ser teleológico ou utilitarista requer uma resposta que a satisfaça – o que para a filosofia, hoje, é demasiado perturbador ponderar sobre tais perspectivas. Não é à toa que, seguindo esta lógica, ele passa a questionar-se sobre o “mercado filosófico” ou sobre a necessidade das “cátedras universitárias”, e sua busca tende a procurar utilidade ou finalidade para justificar a existência

deste conhecimento. A ideologia não nos dá somente as respostas para o mundo, mas também nos diz “o que” e “como perguntar”. É a reprodução da concepção funcionalista da sociedade⁵.

Esta perspectiva ideológica não é um fenômeno peculiar ao texto de Lebrun, nem restrito ao Brasil, pois tal ideologia se difunde em todos os lugares onde exerce influência. Vemos perguntas e considerações semelhantes expostas pelo filósofo alemão, igualmente contemporâneo, Karl Jaspers:

Mas como se põe o mundo em relação à filosofia? Há cátedras de filosofia nas universidades. Atualmente, representam uma posição embaraçosa. Por força de tradição, a filosofia é polidamente respeitada, mas, no fundo, objeto de desprezo. A opinião corrente é a de que a filosofia nada tem a dizer e carece de qualquer utilidade prática. É nomeada em público, mas – existirá realmente? Sua existência se prova, quando menos, pelas medidas de defesa a que dá lugar. (2000, p. 138-139)

Assim como no discurso de Lebrun, lemos em Jaspers o mesmo tipo de questionamento e algumas semelhanças no viés das respostas. Este último, porém, nos ressalta um caráter que não somente retrata o impacto sentido pelo professor em sala de aula, expondo sua matéria pela primeira vez, como também retrata de maneira excepcional o sentido da filosofia na lógica social em que estamos inscritos quando diz “*Sua existência se prova, quando menos, pelas medidas de defesa a que dá lugar*”.

É esse caráter negativo atribuído à filosofia que sobressalta aos olhos de filósofos e não filósofos num primeiro momento. A filosofia é um conhecimento que nega a si mesmo o conhecimento. Concebe-se a filosofia como a negatividade da lógica do mundo que a constitui. Para uns, a visão pré-conceituada da filosofia é a do “louco” que questiona se realmente existimos, em seu “penso, logo existo” cartesiano, ou o do “ser estranho” que questiona a todos se a ciência, ou a religião, realmente dizem a verdade. Enfim, a filosofia é vista como um compêndio nababesco de *inutilidades*. Algo que tem por “função” negar o senso comum e a si mesma.

Muitas vezes, reproduzindo a lógica imposta pelo mundo social está o filósofo questionando sobre sua utilidade. E, para justificá-la, tenta usar de uma retórica subversiva para desesperadamente ganhar o ouvinte. Como tem problemas para afirmar algo sobre a função ou a utilidade da filosofia, tende para o caminho de criticar o mundo das certezas em

que o aluno vive - ou que o filósofo-professor ingenuamente acredita que o aluno viva. Todos os nossos pesquisados revelaram terem sido questionados sobre “por que filosofia?”, e responderam conforme o viés que apontamos. Alguns apontam um “bem” em geral, “*Porque eu quero fazer alguma coisa para melhorar o mundo, mesmo que uma mínima parte*”⁶, outros especificam o bem oferecido, “*Porque eu estava cansada do óbvio*”⁷. O óbvio, brilhantemente sintetizado pela pesquisa, são as certezas impostas pelo mundo “legítimo” que nos cerca e que a filosofia critica.

Através da negatividade o professor-filósofo põe a filosofia como denúncia das certezas da ciência, da religião e tenta oferecer um “remédio” chamado de “espírito crítico” ou “postura crítica”. Remédio esse que só surge, obviamente, com o olhar crítico da visão de mundo dominante.

Desse ciclo utilitário nem mesmo autores consagrados como Marilena Chauí, conseguem escapar. Ao se perguntar, em seu livro didático, “*Para que Filosofia*” (1996, p. 12) ela também cai na mesma armadilha. Mas o que nos interessa no caso dela, é a sua tentativa de responder esta questão, tendo em vista que, diferentemente de Lebrun e Jaspers, o público para o qual escreve não é composto somente por professores, mas também por alunos. Sua tentativa de resposta corrobora nossa postura inicial frente ao caráter utilitarista da questão e seu desfecho. No decorrer de sua explicação, ela escreve:

Em nossa cultura e em nossa sociedade, costumamos considerar que alguma coisa só tem o direito de existir se tiver alguma finalidade prática, muito visível e de utilidade imediata. (Ibidem, p. 16)

Por fim, Chauí acaba apelando para as “*questões filosóficas*” que, como coloca, são ignoradas pelos cientistas como “o que é a verdade?”, “o que é a realidade?”, “o que é a vontade?”, “somos livres?”, e outras questões que, da maneira como foram expostas, parecem um conjunto de discussões efêmeras.

Temos diante desse problema duas posturas: uma usada por Jaspers, que caracteriza a filosofia pelo viés da negatividade segundo uma reflexão crítica do mundo e outra utilizada por Lebrun, que busca conferir à filosofia uma função positiva:

falar uma língua de segurança, instalar-se num vocabulário que se ajusta no máximo às “dificuldades” (no sentido cartesiano), munir-se de um repertório de “topoi” – em suma, possuir uma retórica ... (LEBRUN, p. 151).

De maneira geral, os livros didáticos de filosofia se enquadram nas exigências de nosso sistema socioeconômico, estabelecendo inicialmente sua utilidade e função. Contribuem com uma função positiva ou negativa (crítica) ao “por que da filosofia”, do qual compartilha o professor. A nosso ver uma perspectiva importante, mas pouco elucidativa tanto para o filósofo quanto para o seu interlocutor.

Neste ponto da discussão cremos ser a pergunta proposta como título deste trabalho muito fértil e elucidativa, tanto para a discussão sobre este tema como para o filósofo que se dispõe a dar aula. Afinal, o que “ensinar filosofia” quer dizer? Se isso realmente significa alguma coisa, o que significa?

(ii) Sob o significado de “ensinar filosofia”

Há muitas maneiras de se tentar resolver tal questão, e cada uma delas nos levará a determinadas respostas. Poderíamos, por exemplo, usar o modo geométrico de análise, e assim, por meio de um processo analítico, dissecar o termo “ensinar filosofia” nas suas menores partes: “ensinar” e “filosofia”. A partir daí, abordaríamos em profundidade o significado de “ensinar”, depois de “filosofia” e então, por um processo sintético, uniríamos ambas as palavras para formar a expressão “ensinar filosofia”. Porém, este termo pode não ser uma **simples** soma de conceitos, mas um conceito próprio em si mesmo. Por isso, todo cuidado é pouco com esse tipo de método. Apesar das dificuldades que encontraremos, não podemos deixar de pensar neste problema. Como observa a pesquisadora Renata Aspis,

É bastante possível que aquele que se dedicar a dar aulas de filosofia para jovens no Brasil, hoje, sentirá a necessidade de pensar seriamente no que isso significa antes de sentir-se em condições de decidir o que fazer em suas aulas e como fazê-lo (ASPIS, R. P. L., 2004, p. 306)

Mas afinal o que é ensinar? Seria transmitir conteúdo? Dar formas de raciocínio lógico? Os dicionários da língua portuguesa geralmente o definem como “*ministrar os preceitos de uma ciência, de uma arte, etc.; transmitir conhecimentos e competências; instruir, lecionar, admoestar, repreender, corrigir, castigar*” (FERREIRA, 2004). Seria então, neste caso, ministrar, transmitir preceitos, ou conhecimentos e competências na disciplina filosofia? Haveria uma unidade conceitual que pudesse nos ajudar? Creio haver somente relações de semelhanças no que tange ao contexto de sua enunciação.

Perguntaríamos em seguida, o significado de “filosofia” e assim a confusão em tentar explicar o que propomos reinaria.

Partindo do pressuposto teórico colocado pela pergunta “o que «ensinar filosofia» quer dizer?”, mantemos uma perspectiva proposta por Bourdieu, explicitando o fio condutor utilizado para pensarmos a questão do ensino de filosofia. Partindo de uma longa tradição filosófica sobre o tema do conhecimento, nos perguntamos se é possível ensinar algo (BOURDIEU, 1984, p. 96). É o questionamento levantado por Platão, pela boca de Sócrates, acerca da arte de transmitir conhecimento. Nos perguntamos: É possível, por meio dos textos, ensinar a filosofar? Ou usando dos textos de Kant ensinar a filosofar de Kant? Ou seria ainda igualmente possível ensinar filosofia, ou um filósofo, apenas com o uso da retórica professoral? É muito comum na graduação em filosofia o professor exigir do aluno a leitura do texto, na maioria das vezes a “leitura estrutural”, para que este aprenda não só as idéias e conceitos do filósofo, mas também as técnicas e lógicas utilizadas pelo autor para conduzir seu pensamento. Somos ensinados a empregar este método no estudo de qualquer autor. Daí a razão de muitos professores formados na área trabalharem esse tipo de abordagem tanto no ensino superior quanto no ensino médio. Mas tal método seria o mais correto? Somente a leitura do texto de um autor revela seus objetivos? O texto de um filósofo se explica por si?

Grosso modo, há de um lado aqueles que sustentam que para compreender a literatura ou a filosofia, é suficiente ler os textos. Para os defensores desse fetichismo do texto autônomo, que floresceu na França com a semiologia e que refloresce hoje por todo mundo com o que se chama pós-modernismo, o texto é o *alpha* e o *omega* e nada mais há pra ser conhecido, quer se trate de compreender um texto filosófico, um texto jurídico ou um poema, que a letra do texto. (BOURDIEU, 1997, p. 13)

Não acreditamos que tal método, como é empregado, seja legítimo para satisfazer o que se propõe. Sabemos que Bourdieu, assim como a alguns professores de filosofia, tem uma visão distorcida da técnica de leitura estrutural. Afinal, o reducionismo utilizado por Bourdieu para questionar o uso e o sentido da leitura estrutural não condiz com sua proposta. Mesmo assim, podemos questionar tal aplicação do método quando o agente que o emprega ignora, entre outras coisas, o contexto no qual o texto foi escrito. A filosofia de um filósofo não se restringe apenas ao “mundo das idéias” por ele concebido e escrito. O pensamento filosófico

registrado em texto é reflexo do tempo em que se vive, da sociedade da época, e também da posição ocupada na esfera filosófica.

Um determinado tipo de leitura estrutural, que visa somente o texto pelo texto, transforma, em última instância, as letras em *coisas* a serem estudadas nelas mesmas. É um processo de fetichismo capaz de descaracterizar todo o pensamento do autor estudado, comprometendo assim o estudo de sua filosofia. Não estamos aqui, todavia, defendendo ou apoiando a tese de que o pensamento de um filósofo se limita ao seu tempo. Muito menos criticando o trabalho com textos filosóficos em sala. Apenas queremos alertar o filósofo-professor sobre a inviabilidade de se ensinar filosofia somente na estrita leitura dos textos.

Queremos ainda, com Bourdieu, colocar nossa questão de uma maneira mais profunda, “*As questões [referente à autoridade da palavra no ensino] circunscrevem as relações entre o escrito e o oral e poderiam ser formuladas assim: “O oral pode ser ensinado?”*” (1997, p. 96). Uma questão como essa não atinge somente o pedagogo, mas também todo tipo de professor, principalmente o de filosofia. Voltamos, portanto, ao ponto inicial: o significado de “ensinar”. Não iremos, aqui, discutir sobre o meio pelo qual o sujeito conhece o mundo. Isto porque as questões aqui colocadas não são retóricas, são simplesmente manifestações de problemas maiores que estão implícitos.

É porque o ensino está em crise que há uma interrogação crítica sobre o que é ensinar. Em tempos normais, nas fases que podemos chamar de orgânicas, o ensino não se interroga sobre si mesmo (BOURDIEU, 1997, p. 96).

A questão do ensino da filosofia, como sabemos, não está dissociada da questão do ensino em geral. Os problemas encontrados no que tange à educação geralmente se refletem de maneira acentuada numa sala de aula com a disciplina de filosofia. Por que escola? Por que ciências? Por que aprender a língua portuguesa culta? É comum ao professor disposto a abordar a importância da filosofia em sala de aula ser bombardeado por questões que não dizem respeito somente a filosofia, e sim ao papel do próprio aluno no contexto escolar. A pergunta que o aluno faz, “por que aprender filosofia?”, é reflexo de uma questão geral que não lhe é respondida, “o que afinal a escola quer de mim?”.

... temos o estabelecimento de uma relação direta, guiada por critérios utilitaristas e imediatistas, entre escola e sociedade. A partir da constatação de que a escola existe para atender necessidades sociais (preparar o indivíduo para a sociedade), supõe-se que a escola só

estará cumprindo seu papel se for uma instância de adestramento para as várias funções que o indivíduo poderá desempenhar concretamente. (LEOPOLDO E SILVA, 1992, p. 161)

Em sua análise fina e precisa, Franklin Leopoldo e Silva expõe, como vimos acima, as considerações que estão por detrás da concepção de “escola” e “aluno”. Concepções estas que, apesar de serem explicitadas pelas instâncias educacionais, são comumente ocultadas por elas próprias. Fazem-se ignoradas por quem usufrui o sistema educacional. São ocultas ora para que não se cobre da escola as funções que ela deveria oferecer, ora para mascarar os explícitos mecanismos ideológicos a quem ela está subordinada. Em seu discurso ambíguo a escola se coloca como instância de “neutralidade”, do “saber pelo saber”, “anti-ideológica”, “apolítica”, “desprovida do exercício da violência”, preocupada com a “humanização”, e esconde um outro discurso contraditório cujo o efeito é *coisificar* o aluno, adestrá-lo pela violência simbólica, e transformá-lo num objeto útil para a sociedade e para o sistema capitalista. Fazê-lo pensar e criticar segundo os parâmetros socialmente aceitos, orientá-lo para entender e reproduzir a lógica dominante e, de maneira indireta, ocultar os fatores de exploração aos quais o homem se submete em sociedade. Enfim, pregar a competição, o descaso pelo indivíduo, o apego ao sistema e a exploração de classe. Como introduzir a filosofia se o sistema educacional, como um todo, esbarra em pré-requisitos necessários para a atividade filosófica?

O princípio dessa lógica perversa do mundo, naturalizada pela escola, é constatada pelos ritos escolares. As normas do colégio, a formação da grade disciplinar e a postura dos agentes educacionais revelam a imposição do sistema. Nos mostram, numa análise mais fina, a imposição de determinadas utilidades e a reprodução da legitimidade social que as caracterizam. O professor de física não explica o “por que física?”, ou, “por que estudar balística?”. A disciplina de química não coloca em questão “por que estudar as relações de isomeria dos átomos?”, ou “por que estudar o número de elétrons nas camadas atômicas?”. Essas e outras questões não são feitas. Se elas estão aí, deve-se ao fato de um grupo dominante na educação ter determinado que tudo isso é importante. O vestibular, em última instância *apelativa*, justifica a existência de tais conteúdos. O resultado disso se mostra pelo fato de *muito raramente* o aluno questionar, principalmente em sala de aula, a necessidade de se estudar “funções”, “citologia”, “números spin”, “tabela periódica”, “Gil Vicente”, etc.

A filosofia, por ser dominada, tenta se justificar. E o caráter muitas vezes anti-dogmático desse saber incomoda o aluno e o sistema. São nas brechas dadas pela filosofia

para a manifestação subjetiva que o rancor do aluno contra o sistema emerge. Os sintomas de insatisfação com o mundo afloram, se objetivando algumas vezes sobre a disciplina ou sobre o professor. O caráter subversivo da filosofia gera o desconforto inicial. Quase tudo em um bom curso de filosofia inicialmente choca o aluno. O apego a questões aparentemente inúteis, a ênfase no papel da subjetividade do aluno na construção do conhecimento, a ausência de critérios objetivos, o relativismo, o uso de seminários, os debates, a postura do professor. Tudo isso é visto pelo aluno como uma subversão à ordem natural do ensino. A posição tradicional da escola (MIZUKAMI, 1986) onde o professor soca o conhecimento e o aluno o vomita na avaliação, o respeito a determinados rituais na sala de aula, criam um *habitus* escolar que naturaliza o caráter arbitrário e violento do ensino, da posição escolar, do professor, e do aluno. Contrariar o sistema, por mais que aluno não goste dele, é contrariar o que ele considera a ordem natural das coisas. É destruir a identidade de que ele tem de si enquanto aluno. Inicialmente, ele crê que o certo não é mudar o processo de ensino como tal, mas melhorá-lo (apesar de não saber exatamente como)⁸.

Tudo o que apresentamos até agora não são meras especulações. O artigo de Marilda Silva sobre o *habitus* do professor e do aluno corrobora as reflexões apresentadas até aqui. A pesquisa feita pela autora mostra o papel do *habitus* escolar na dinâmica dos agentes educacionais no tocante ao ensino.

Afirmamos: a natureza do ensino na sala de aula é constituída por uma estrutura estável, porém estruturante, isto é, uma estrutura estável e não estática, que denominamos, *habitus* professoral. (SILVA, 2005, p. 153)

Esse *habitus*, muitas vezes transgredido pela disciplina de filosofia e desconsiderado pelo professor iniciante, reflete-se na postura do professor veterano em sala de aula. Seus gestos, o tom da voz, a maneira como conduz a aula, por exemplo. Em pesquisa feita nas escolas de Araraquara percebeu-se que os professores de diversas disciplinas tendiam a seguir um padrão, “*levantavam-se, abriam o livro, impostavam a voz e liam o conteúdo*” (Idem, p. 158). Manifestavam diversos gestos entendidos e aceitos pelos alunos, e esses correspondiam em comportamento. “*Os alunos, por sua vez, quando o professor dizia que ia explicar o conteúdo, colocavam o corpo em posição mais ereta, olhando para ele com atenção e ficavam em silêncio*” (Ibidem). A consequência da falta desse *habitus*⁹, ou da recusa de sua reprodução, para o professor iniciante e principalmente o de filosofia se mostra automaticamente na sala de aula “*A disciplina em sala de aula é o problema mais sério*

percebido pelos professores iniciantes, os quais não conseguem explicitar as regras e procedimentos para a classe” (GUARNIERI, 1996, p. 159).

Ensinar, como vimos até aqui, vai além de uma simples exposição de conhecimento. Ao perguntarmos se a exposição oral e o escrito bastam para ensinar, a resposta é simples. Não. A palavra tem seus limites. O processo de ensino envolve discursos, textos e a harmonia entre o *habitus* de ensinar que é intimamente ligado ao *habitus* de aprender. Retomando a velha observação aristotélica, “*O sucesso da lição depende dos hábitos do auditório. De fato, nós apreciamos que os demais empreguem uma linguagem que nos seja familiar. (...) O costume favorece o conhecimento*” (ARISTOTE, 1965, p. 45).

(iii) Ensinar filosofia: os seus implícitos

Outra questão igualmente importante se impõe: “que filosofia ensinar?” Se ensinar filosofia é transmitir um determinado conteúdo, que conteúdo transmitir? Se o ensino da filosofia visa aprimorar a lógica ou a retórica, qual tipo de lógica ou retórica ensinar? Se todos apresentam a filosofia como um meio para se criticar a cultura, a sociedade, qual a perspectiva dessa crítica? Marxista, neo-kantiana, existencialista? Quem, e como vai definir qual o tipo de filosofia será transmitido?

Esta é uma pergunta que o professor de filosofia deve se fazer. É necessário a um curso, assim como aos textos, pesquisas ou teses, possuir uma racionalidade por detrás de sua elaboração. A partir do momento que o professor quer transmitir algo, supõem-se ter em mente um *plano* para fazer cumprir sua meta. É preciso planejar como seu ouvinte conseguirá alcançar determinada idéia ou técnica filosófica.

Cabe ao professor, em sala de aula, escolher os temas a serem ensinados. Dentre um colossal universo de conhecimento filosófico, ele deve selecionar uma mísera parte para ensinar aos alunos. Não se pode ensinar tudo, nem mesmo em um curso superior de filosofia. Por isso, a seleção é necessária. Ao portador legítimo do ensino de filosofia cabe, em última instância, o monopólio legítimo do que ensinar, como ensinar e o que avaliar.

A angústia revelada nessa tomada de decisão é tal que, por medida de autoproteção, os professores tendem, em geral, a esquecer ou mesmo ignorar tal reflexão. Temendo pensar nas possíveis conseqüências de seus atos o professor trata a questão do ensino de maneira superficial. Essa é uma das questões que pedimos para professores iniciantes e veteranos refletirem a respeito. É o que o título de “professor” exige para aquele a quem foi dado. Ser

professor não é somente cuidar da sala de aula. Muito menos cuspir um discurso retórico, como somos levados muitas vezes a pensar.

A função de tomar conta de pessoas, em um determinado ambiente, pode-se chamar de “inspetor”, ou mesmo “carcereiro” em determinados contextos. Fenômeno este que vem se tornando cada vez mais comum entre professores de escolas públicas e particulares, dado a falência das políticas pedagógicas e da família. Em outros casos os professores somente discursam, de maneira prazerosa ou não, onde se pode classificá-los como orador ou animador de platéia. O protótipo “professor de cursinho” é um bom exemplo.

Todos os pesquisados que não lecionavam, mas manifestavam interesse em lecionar no ensino médio, ficaram constrangidos perante o questionário. Muitos relataram suas frustrações nos campos que se pedia um planejamento mínimo de aula (temas a serem tratados em seis encontros). Alguns deixaram em branco as partes do questionário referentes ao conteúdo pedagógico do curso. Uma aluna alegou ter constatado com a pesquisa ser “incapaz de refletir sobre um conteúdo descente para dar aula”¹⁰. Outros viram no questionário uma oportunidade para refletir sobre sua existência como professor de filosofia, “Gostei bastante, precisava mesmo parar para pensar no assunto”¹¹.

Ao contrário dos professores experientes, os que pretendiam se iniciar nas aulas deixavam alguns campos totalmente ou parcialmente em branco. Os que arriscavam expor dois ou três temas faziam de maneira desordenada. Colocaram, a título de exemplo, uma primeira aula, “relação entre filosofia e ciência”, na segunda aula “o problema do belo em Hegel”, e na terceira aula “o positivismo”. Ao se pensar de maneira abrangente o professor – com problemas para elaborar míseras seis aulas – terá no mínimo 32 encontros no ano com duração de cinquenta minutos cada, para uma classe. Na maioria das vezes os professores só pensam sobre “ensinar filosofia” quando se vêm na sala de aula pela primeira vez¹².

Ao se traçar um planejamento das aulas invariavelmente o professor estipula uma perspectiva ideológica do que deve ser ensinado em filosofia. Como bem observa Gerd Bornheim, “A atitude inicial do filósofo determina o caráter último de sua filosofia” (2003, p. 13). Ao se planejar um curso, artigo, ou mesmo uma entrevista, indiretamente estipula-se os temas e os filósofos mais importantes a serem estudados. Legitima-se determinados autores, estilos e abordagens em detrimento de outros. Alguns dão ênfase à história da filosofia, outros a determinados temas filosóficos. Há ainda os que concentram suas aulas em alguns poucos filósofos em específico. Longe de ser uma crítica as várias alternativas, chamamos a atenção para o fato da escolha dos temas ser um reflexo das disputas interna nas esferas da filosofia sobre quais os autores, conteúdos e abordagens pedagógicas são mais legítimas. A abordagem

do professor se inscreve numa disputa, dentro de sua esfera, sobre o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado.

Neste ponto, muitos leitores podem questionar o caráter das afirmações acima. Dirão que alguns professores se esforçam para fazer um curso imparcial, desinteressado. Na pesquisa com graduandos e graduados, perguntamos sobre a possibilidade de um curso imparcial. Um curso no qual o professor não interfere no pensamento filosófico do aluno. Em nossa pesquisa, 86% dos entrevistados afirmaram ser possível elaborar um curso que garanta total autonomia ao pensamento do aluno, sem que haja interferência do professor.

Segundo o senso comum entre os professores, seria possível um curso desinteressado? Tal questão é como perguntar: existe ato desinteressado? O saber pelo saber é uma visão encantada da filosofia e não corresponde à realidade da prática do ensino. Não existe um professor imparcial, assim como não existe ato desprovido de interesse. Como bem observa Pierre Bourdieu,

Não se pode fazer sociologia sem aceitar aquilo que os filósofos clássicos chamam de “principio de razão suficiente” e nem supor, entre outras coisas, que os agentes sociais não agem sem se importar, que eles não são loucos, que eles não fazem coisas sem sentido. (1994, p. 149-150)

Porém, não é isso que professores e candidatos à profissão pensam, ou manifestam. A maioria dos pesquisados elaboraram suas aulas segundo os temas e as discussões manifestadas, no início do questionário, como sendo as de sua preferência. Tomamos como exemplo um estudante¹³ que diz, no início, gostar de marxismo e psicanálise, e que, como plano de aula inclui estudos sobre “*Marx, Nietzsche e Freud*”, um curso de “*Ética, estética e política*” voltado para “*Literatura, arte, subjetividade, biopoder - relações de poder em nosso cotidiano*”. Ele foi um dos poucos entrevistados a negar a possibilidade de um curso imparcial. Em suas palavras,

Imparcialidade nesse sentido acho impossível. Mas dá pra conduzir o aluno a pensar por si próprio sendo parcial (já que é impossível ser imparcial). Influências e discussões são o que levam alguém a alguma corrente de pensamento, e daí vão surgir uns que questionam a posição do professor, e outros que concordarão e se desenvolverão nesse sentido.

A maioria dos pesquisados, ao contrário, manifestam apego ao discurso da imparcialidade do professor, do curso, e a busca da formação de um sujeito com a capacidade de pensar por si próprio. Um agente capaz de elaborar críticas sobre o mundo a partir de si mesmo, sem ser levado pelas “correntes ideológicas” formadoras de opinião. As manifestações dos pesquisados revelam uma semelhança discursiva que nos permite classificar esta aparente neutralidade como uma *illusio*¹⁴ do professor de filosofia.

A primeira manifestação surgiu quando os entrevistados foram perguntados sobre a importância de se ensinar filosofia no ensino médio. Do total, 96% dos pesquisados acreditam ser importante ensinar filosofia no ensino médio. Para justificar a importância, todos os favoráveis usaram argumentos referentes à “reflexão” e à “postura crítica ao mundo” como qualidades oriundas do ensino filosófico.

Dentre as manifestações, destacamos a da recém-chegada ao “jogo”, “*É uma disciplina que "força" o ser humano a pensar, a questionar, não só coisas relacionadas à matéria, mas sobre sua vida, cotidiano e mundo em que vivemos*”¹⁵, a do aluno no meio do curso, “*A filosofia auxilia o aluno a desenvolver maior capacidade de reflexão e se envolver mais com os temas que estuda*”¹⁶, a do graduado, “*A filosofia pode dar ao jovem ferramentas conceituais necessárias para uma compreensão maior do seu lugar no mundo*”¹⁷, e a do professor experiente, “*Por ser uma forte referência de disciplina que pode oferecer senso crítico e autoconhecimento aos adolescentes*”¹⁸. E para não sermos acusados de restringir a seleção dos discursos aos agentes das universidades públicas, segue o de uma graduada em faculdade particular,

Evidentemente que todas as outras disciplinas, de uma forma ou de outra, também 'ajudam' no raciocínio e no pensamento crítico, porém, somente a filosofia tem 'o pensar' como objetivo e não há nada que nós precisemos mais do que ter o raciocínio crítico perante a vida.¹⁹

Vemos por meio de nosso corpus que em todas as camadas constituintes da esfera filosófica, independentemente da universidade, da região do país, do tipo de instituição e acrescento: independente das correntes filosóficas de preferência; todos os agentes pesquisados compartilham a ideia de que o curso de filosofia tem como finalidade o pensamento crítico, e este tende a desenvolver-se no aluno de maneira autônoma. A função quase “messiânica” do professor, seguido do reconhecimento desta, também é um fator importante de crença que produz o engajamento.

No que tange à elaboração de um curso de filosofia imparcial, voltado a criar condições para a autonomia crítica do aluno, a *illusio* se revela não só na crença da imparcialidade do curso, mas principalmente nas justificativas racionais e emotivas utilizadas. Alguns remetem a soluções alternativas ao estudo tradicional da filosofia para alcançar este objetivo, usando, por exemplo, uma abordagem temática e de debate, como observamos no discurso de um professor, “*Sim. Aliás, pra mim, no caso do ensino médio, só importa isso, que o aluno aprenda a pensar. As variadas correntes filosóficas não devem fazer parte da escolha do aluno do ensino médio*”²⁰.

O que a maioria dos professores de filosofia descon sideram ao fazer sua análise é o fato do conceito de filosofia, como todo signo, faz parte de uma disputa social pelo seu significado e uso legítimo. Nesta luta podemos destacar dois movimentos: um externo e outro interno a esfera. No âmbito externo há uma luta constante entre os agentes e suas disciplinas pelo grau de importância destas, bem como pela obtenção do direito legítimo de falar sobre um determinado assunto. Como no caso das guerras, por exemplo, onde historiadores, geógrafos, e sociólogos lutam pela visão mais legítima sobre o tema. Essa luta depende, entre outras coisas, do significado atribuído a cada disciplina, bem como sua posição perante as demais. Tal conjectura é reflexo das estruturas macro-sociais no sistema de ensino.

A homologia entre as estruturas do sistema de ensino (hierarquia das disciplinas, das seções, etc.) e as estruturas mentais dos agentes (taxinomias professorais) está no princípio da função de consagração da ordem social que o sistema de ensino preenche sob a aparência da neutralidade. (BOURDIEU, 2003, 196)

O professor de filosofia luta, como todos os outros, por posições no sistema escolar capazes de garantir legitimidade, aulas e determinadas chances de obter poder. Mas há também as lutas internas sobre o que significa “filosofia”, e “o que ensinar em filosofia”. Luta esta que foi revelada na análise de discurso dos agentes entrevistados.

Considerações finais

A postura finalista a que nos submetemos ao questionar o “por que” da filosofia revela, entre outras coisas, uma lógica de mundo reproduzida pela sociedade na qual vivemos, onde a filosofia, ou determinadas correntes filosóficas, não responde a seus anseios finalistas

ou de utilidade. Pelo contrário, a atitude filosófica, segundo o senso dominante, tem por objetivo questionar as crenças sociais e a sociedade em geral – principalmente a capitalista.

O caráter subversivo da filosofia é, a nosso ver, de grande contribuição para a formação intelectual do aluno. Ao deslocá-lo para uma perspectiva de mundo contrária ao do senso comum no qual está submerso, o professor de filosofia oferece um arsenal crítico e discursivo que terá, no fundo, alguma utilidade. Porém, mostramos que o efeito da subversão se manifesta, muitas vezes, de modo negativo. A filosofia inicialmente será questionada e muitas vezes *atacada* pelos alunos. Se na sala de aula o professor não respeitar o *habitus* professoral – o que não significa agir exatamente como fazem os outros professores –, ele dificilmente conseguirá se impor e ajudá-los no processo cognitivo.

Ensinar filosofia significa, entre outras coisas, um determinado conjunto de pressupostos sobre o que deve ser a filosofia e o que deve ser ensinado. Por princípio determina qual a boa filosofia a ser aprendida. Significa ensinar uma crítica legítima sobre o mundo. Reflete um conflito entre os interesses dele e o do aluno. Por fim, ensinar filosofia é um objeto de disputa social interna às esferas filosóficas e escolares sobre a melhor filosofia, sobre os filósofos mais legítimos e sobre a melhor maneira de se pensar. É a disputa pela representação de mundo mais legítima e da crítica autorizada e reconhecida como tal.

Bibliografia

- ASPIS, R. P. L. “O Professor de Filosofia: O Ensino de Filosofia no Ensino Médio Como Experiência Filosófica”. In: *Cad. Cedes*, Campinas, V. 24, n.º 64, set./dez. 2004, ps. 305-320.
- ARANHA, M. L. & MARTINS, H. P. *Filosofando: introdução à filosofia*. São Paulo: Moderna, 1993.
- ARISTOTE, *Metaphysique II*. Paris: Flammarion, 1965.
- BORNHEIM, G. A. *Introdução ao Filosofar*. São Paulo: Globo, 2003.
- BOURDIEU, P. & SAINT-MARTIN, M. “As categorias do juízo professoral”. In: *Escritos de Educação*. Maria A. Nogueira & Afrânio Catani (Org.) Petrópolis: Vozes, 2003.
- BOURDIEU, P. *Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama, 2003.
- _____. *Les usages sociaux de la science*. Paris: INRA, 1997.
- _____. *Questions de Sociologie*. Paris: Éditions de Minuit, 1984.
- _____. *Raisons pratiques: Sur la théorie de l’action*. Paris:Éd. Seuil, 1994.

- CASTRO, M. “Um estudo das relações de poder na escola pública de ensino fundamental à luz de Weber e Bourdieu”. In: *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, Jan./Jun. 1998, V. 24, n.º 1, ps. 09-22.
- CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Editora Ática, 1996.
- FÁVERO, A. A. & CEPPAS, F. & GONTIJO, P. E. & GALLO, S. & KOHAN, W. O. “O Ensino da Filosofia no Brasil: Um Mapa das Condições Atuais”. In: *Cad. Cedes*, Campinas, V. 24, n.º 64, set./dez. 2004, ps. 257-284.
- FERREIRA, Aurélio B. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Positivo, 2004.
- JASPER, Karl. *Introdução ao pensamento filosófico*. São Paulo: Cultrix, 2000
- LEBRUN, G. “Por que filósofo?”. In: *Estudos CEBRAP*, São Paulo, V.15, 1976, ps.148-153.
- LEOPOLDO E SILVA, F. “Currículo e formação: o ensino de filosofia”. IN: *Síntese – Nova Fase*, Belo Horizonte, V. 20, n. 63, 1993, ps. 797-806.
- _____. “Por que filosofia no segundo grau”. In: *Estudos Avançados*, 6(14), São Paulo, 1992, ps. 157-166.
- MIZUKAMI, Maria G. N. *Ensino: As Abordagens do Processo*. São Paulo: EPU, 1986.
- SILVA, M. “O *habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula”. In: *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, Maio/Agosto 2005, n.º 29, p. 152-163.
- WITTGENSTEIN, L., *Philosophical Investigations*. London: Basil Blackwell , 1958.

¹ Artigo apresentado no XIII Encontro Nacional da Associação Nacional da Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF) de 2008, Grupo de Trabalho *Filosofar e Ensinar Filosofia*.

² Universidade de São Paulo e Espaço Ética – Correio eletrônico: meucci@usp.br

³ Universidade de São Paulo e Espaço Ética – Correio eletrônico: cbarrosf@usp.br

⁴ Pesquisados quanto à faculdade e região, Sudeste: Universidade de São Paulo, Universidade Presbiteriana Mackenzie, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Sul: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Universidade Estadual de Londrina, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Centro-Oeste: Universidade de Brasília, Universidade Federal de Goiás. Nordeste: Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal do Maranhão, Universidade Federal de Sergipe. Norte: Universidade Federal do Amazonas.

⁵ Bourdieu (2003) analisa em vários momentos de sua obra a influência funcionalista na estrutura reflexiva dos agentes que trabalham sob o campo intelectual. Esta influência, muitas vezes desapercibida, é reproduzida ao se justificar a função dos objetos do conhecimento no mundo.

⁶ Professora, formada e mestranda pela Universidade Federal de Santa Catarina, entrevistada em 10/07/2006.

⁷ Aluna do sexto semestre da Universidade de São Paulo, entrevistada em 07/07/2006

⁸ O cursinho é uma versão “melhorada” do sistema tradicional e serve de referência para a maioria dos pais e alunos. Nele o professor-animador torna a aula teatral, sendo ainda o centro do processo de ensino. O aluno continua marginal no processo educacional, não se levando em consideração suas dificuldades de aprendizagem e sua inibição em estabelecer uma postura crítica do que aprendeu.

⁹ Os exemplos citados são manifestações do conceito de *habitus* professoral, e não seus definidores. O *habitus* é um conjunto de disposições práticas de caráter intersubjetivo, construído no decorrer das relações sociais, e por

isso uma estrutura sócio transcendental. As práticas de professor e aluno, em uma outra escola ou região, podem ser diferentes do mencionado, porém haverá um outro tipo específico de *habitus* nas relações em sala de aula.

¹⁰ Aluna do oitavo semestre da Universidade de São Paulo. Entrevistada em 09/07/2006.

¹¹ Formada em filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Entrevista em 12/07/2006.

¹² Tal afirmação é corroborada com a manifestação de 100% dos pretendentes ao professorado que afirmaram *nunca ter refletido* sobre a questão e o significado de “ensinar filosofia”.

¹³ Aluno do segundo ano de filosofia da Universidade de Brasília. Entrevistado em 11/07/2006.

¹⁴ Este conceito usado por Bourdieu se refere a uma espécie de engajamento psicológico do agente que é revelador de um interesse e de uma disposição para investir. É aceitar que o jogo merece ser jogado. Participar de um conjunto de interações específicas que resultam muitas vezes em perdas temporárias, concessões e ressarcimento incerto. O que está em jogo é o capital simbólico e afetivo dado pelo aluno e/ou conferido por seus pares.

¹⁵ Aluna do primeiro ano da Universidade Estadual de Londrina, entrevistada em 06/07/2006.

¹⁶ Aluno do quinto semestre da Universidade de Brasília, entrevistado em 10/07/2006.

¹⁷ Formado pela Universidade Federal de Minas Gerais, pós-graduando, entrevistado em 07/07/2006

¹⁸ Formado pela Universidade Federal da Bahia, professor com experiência no ensino fundamental, ensino médio, e universitário, entrevistado em 08/07/2006.

¹⁹ Formada e mestranda pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, entrevistada em 07/07/2006.

²⁰ Professor, formado pela Universidade Federal da Bahia, entrevistado em 08/07/2006.