

Identidade e Ensino da Filosofia: correspondências e problematizações

Patrícia Del Nero Velasco¹
Caterine Zapata Zilio Barros²,
Michele Teixeira Bonote³,
Sergio da Costa Oggioni⁴,
Vinícius Defillo Pintor⁵,

Resumo

O presente artigo constitui-se a partir da seguinte tese defendida por Alejandro Cerletti na obra *O ensino de filosofia como problema filosófico: os questionamentos sobre o que é filosofia e o que significa ensiná-la mantêm estreita relação, enlaçando aspectos cruciais da atividade filosófica*. Fruto de um exercício proposto na disciplina Filosofia do Ensino de Filosofia do Curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade Federal do ABC, o texto tem como objetivo apresentar diferentes ensaios sobre as correlações entre o que é filosofia e o que seria o ensino de filosofia nessas distintas perspectivas, problematizando-as.

Palavras-chave: **Filosofia; Identidade Filosófica; Prática de Ensino de Filosofia.**

Identity and Teaching of Philosophy: correspondences and problematization

Abstract

This article is made up from Alejandro Cerletti's thesis present in his work *The teaching of philosophy as a philosophical problem: the questioning about what is philosophy and what is its teaching maintain close relationship*. Result of an exercise proposed in the discipline Philosophy of Teaching of Philosophy from the Federal University of ABC, the text aims to present different essay about correlations between what is philosophy and what would be the teaching of philosophy in these different perspectives, questioning them.

Keywords: **Philosophy; Philosophical Identity; Practice of Philosophy Teaching.**

¹ Patrícia Del Nero Velasco/ Doutora/ Universidade Federal do ABC (UFABC)/ Laboratório de Pesquisa e Ensino de Filosofia (LaPEFil),
patricia.velasco@ufabc.edu.br

² Caterine Zapata Zilio Barros/ Graduanda/ Universidade Federal do ABC (UFABC),
caterine.zapata@aluno.ufabc.edu.br

³ Michele Teixeira Bonote/ Graduanda/ Universidade Federal do ABC (UFABC),
michele.bonote@aluno.ufabc.edu.br

⁴ Sergio da Costa Oggioni/ Mestrando/ Universidade Federal do ABC (UFABC),
sergio.oggioni@aluno.ufabc.edu.br

⁵ Vinícius Defillo Pintor/ Graduando/ Universidade Federal do ABC (UFABC),
vinicius.pintor@aluno.ufabc.edu.br

1. Introdução

Alejandro Cerletti, em sua obra *O ensino de filosofia como problema filosófico* (2009), defende "que o ensino da filosofia é, basicamente, uma construção subjetiva, apoiada em uma série de elementos objetivos e conjunturais" (CERLETTI, 2009, p. 8). Um bom docente, nessa perspectiva, será aquele que assume o compromisso da incessante problematização do ofício de ser professor, reconstruindo cotidianamente os sentidos do ensinar, do aprender e do próprio filosofar.

Dentre as teses defendidas por Cerletti, consta aquela que atesta a indissociabilidade entre o ensino e a aprendizagem filosóficos e o ensaio de uma resposta possível à pergunta "o que é filosofia?". Se a indagação sobre a identidade da filosofia é considerada um problema filosófico clássico e, igualmente, "o vínculo que se estabelece com a filosofia é substancial a todo o ensino" (CERLETTI, 2009, p. 18), subjazendo às práticas de ensino de filosofia a necessidade de refletir sobre o que é a filosofia, tem-se que o ensino de filosofia é um problema essencialmente filosófico. Consequentemente, "a tarefa de ensinar – e aprender – filosofia não poderia estar nunca desligada do *fazer* filosofia" (CERLETTI, 2009, p. 19, grifo do autor).

Assumir o ensino de filosofia como problema e objeto de pesquisa da própria filosofia traz implicações em outra tarefa, a saber, na atividade de ensinar a ensinar filosofia. Faz-se preciso repensar a formação docente na área em questão, articulando as dimensões filosófica e pedagógica dos cursos de licenciatura em filosofia.

[...] a compreensão do ensino da Filosofia como objeto filosófico de pesquisa exige que a Filosofia tome para si as reflexões sobre os fundamentos teóricos e os pressupostos do Ensino de Filosofia – a identidade da Filosofia e do filosofar, a função e a finalidade da Filosofia como disciplina, o que ensinar e como fazê-lo, as relações entre a Filosofia e sua história e, igualmente, sobre as relações entre Filosofia, Cultura, Educação, Ciência e demais áreas do conhecimento (VELASCO, 2014, p. 20-21).

Uma vez que há pressupostos filosóficos nas discussões sobre o ensino da filosofia, entende-se que os cursos de formação de professores nessa área devem

propiciar aos seus estudantes a oportunidade de refletir filosoficamente sobre as relações entre filosofia e sala de aula, problematizando os pressupostos supracitados e exercitando a atividade filosófica no próprio processo de formação como professor. Só assim o futuro docente poderá “definir pra si mesmo o lugar de onde pensa e fala” (FAVARETTO, 1995, p. 77).

A seção subsequente é fruto de uma atividade desenvolvida na disciplina Filosofia do Ensino de Filosofia, matéria obrigatória do Curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade Federal do ABC (UFABC). Nesta disciplina, leva-se a cabo a proposta de Cerletti, cujo livro aqui citado é a bibliografia-base do curso:

[...] cada professor e cada professora estão comprometidos com a construção da “sua” didática com base na sua concepção de filosofia. Em alguma medida, terão de ser então, ao mesmo tempo, filósofos e professores. Por sua vez, toda formação docente inicial deveria ter como objetivo central que o estudante pudesse construir ou encontrar sua forma de ser professor ou professora, sabendo que essa forma não é única, e que seguramente vai variando no decorrer do tempo e de sua prática profissional (CERLETTI, 2009, p. 63-64, grifo do autor).

Na disciplina Filosofia do Ensino de Filosofia, os estudantes são convidados a construir suas concepções de filosofia, problematizando-as. Ademais, ensaiam o que/como seria um ensino filosófico condizente com a imagem de filosofia defendida. Embora cientes de que se trata de uma “forma de ser professor” que inevitavelmente sofrerá modificações ao longo das respectivas trajetórias docentes, os alunos e alunas têm a oportunidade de refletir sobre as correspondências entre identidade e prática de ensino da filosofia, submetendo-as à análise crítica dos participantes do curso. Os ensaios desenvolvidos pela turma DABH1221SB no segundo quadrimestre letivo de 2015 compõem a seção “Ensaio de correlações entre Filosofia e Ensino de Filosofia”. O presente artigo é constituído ainda de uma seção intitulada “Filosofia e Ensino de Filosofia: Reflexões e Problematizações”, na qual são tecidas algumas considerações sobre o exercício ora compartilhado.

2. Ensaando Correlações entre Filosofia e Ensino de Filosofia

2.1. Filosofia como exercício de reflexão

por Caterine Zapata Zilio Barros

A filosofia é um exercício de reflexão profunda, rigorosa, global e dialógica, sem objeto determinado, que parte de problemas e busca a construção de uma visão de mundo crítica e autônoma daquele que se põe a filosofar.

No processo de constante reavaliação de supostos e valores, os indivíduos ressignificam sua experiência. Filosofar é repensar, transformar-se e recolocar-se no mundo. Por conseguinte, a filosofia não tem somente impacto teórico e abstrato, mas tem consequências na vida prática do sujeito; na medida em que o problema em questão se relacione com suas inquietações, experiências, urgências e interesses, a reflexão pode alterar a sua postura perante a vida e redefinir escolhas.

A diferenciação entre a filosofia e as demais disciplinas não se deve à delimitação de um objeto próprio, mas à sua abordagem específica: é uma aproximação diferente do mundo e é sobre esse proceder que deve se debruçar o professor. Por isso é interessante encará-la como exercício que pede esforço, envolvimento e vontade.

O exercício em questão é um exercício de reflexão do pensamento que se debruça sobre si mesmo. A reflexão filosófica, no entanto, exige mais do que a reflexão vulgar. Ela deve ser radical, no sentido de tratar dos problemas com profundidade; é rigorosa, porque procura organizar o pensamento com método, clareza e ordenação específica que favoreça a exposição; e é global porque deve levar em conta diversas perspectivas. Acrescento às características da reflexão filosófica cunhadas por Saviani (1996) o termo dialógico - para expressar que essa reflexão deve levar em conta o processo do diálogo, em especial o ouvir o outro e trabalhar a partir de suas ideias, abertura essencial ao desenvolvimento de ideias próprias e, igualmente, ao percurso existente na história da filosofia.

O aprender filosofia/filosofar é um exercício de autoconhecimento. Pode aclarar a rede de conceitos que subsidiam a nossa visão de mundo, explicitando nossos supostos e destacando as contradições existentes em nossa constelação de valores, crenças e conhecimentos. Isso se dá no processo dialógico, no contato

com as diferentes perspectivas, no aprofundar dos questionamentos e na estruturação de nossas ideias – iluminando o que se encontra na obscuridade e na indeterminação de nós próprios. É a maiêutica que se reafirma em sua beleza poética e conceitual.

Como docentes, desejamos desenvolver um olhar e não embotar determinados conteúdos. A essa tarefa se opõe a indiferença, maior obstáculo do professor. Caberá a este, no período em que estiver com o aluno, promover, estimular, provocar e convidar, mas sempre esbarrará no ponto em que o aluno decide envolver-se e inquietar-se para recriar os conceitos. Afinal, como afirma Cerletti, “‘Aprender’ a filosofar implica uma decisão que é, em última instância, pessoal” (2009, p. 40). Estimular a vontade do aluno, atentar para suas necessidades e interesses, utilizar diferentes estratégias são atenções pedagógicas necessárias para que o professor envolva os alunos no desejo de filosofar. Estes fatores demonstram o empenho do professor em promover o contágio da inquietude filosófica.

Como o motor da reflexão filosófica é o problema, este tem papel central em um ensino que se pretende filosófico, devendo estar presente em toda aula, seja numa visão mais histórica ou num diálogo com os alunos. O ensino também passa pelo aprimoramento das ferramentas de argumentação e interpretação e se serve de todo percurso traçado pela história da filosofia, um manancial rico de temas e problemas que deve ser explorado a serviço do filosofar.

A proposta é de uma filosofia que nos ajude a pensar o tempo presente. Nesse sentido, a reflexão é a oportunidade dos alunos de desenvolver um olhar crítico sobre os pressupostos do que é dito útil, interessante, bom, normal e prazeroso e, também, de repensar o ambiente escolar. Como diz Cerletti (2009), a filosofia na escola não precisa ser mais do mesmo, já que incide no que há. Ao contrapor o conforto do conhecimento dado à constante tensão de seu questionamento, a reflexão filosófica em sala de aula pode operar significativas transformações nos estudantes, contribuindo para o já mencionado autoconhecimento.

2.2. Filosofia como experiência de estranhamento

por Michele Teixeira Bonote

O primeiro impulso do filosofar relaciona-se com um incômodo, uma angústia, uma perturbação causada por um olhar diferenciado que nos espanta e nos abre ao diferente, portanto, uma experiência - seja ela sensorial, introspectiva, imaginativa etc. - de estranhamento. Inicialmente, caracteriza-se por uma busca de respostas daquilo que desconforta, lança a esmo uma série de questionamentos - De onde viemos? Por que tudo e não o nada? Para onde vamos? - para posteriormente desenvolver uma atividade mais organizada e profunda que lhe é própria.

Filosofar é um exercício que necessita de tempo e aprimoramento constante, não se insere em uma lógica de utilidade prática, marca de nosso tempo. A filosofia traça um caminho que leva à reflexão, análise e especulação justamente com o intuito de se afastar do senso comum, desnaturalizando a ordem vigente, problematizando assuntos com maior profundidade, trazendo novas perspectivas, abrindo espaço para o olhar do outro - causando muito incômodo por onde passa, pois é desestabilizadora.

A filosofia trabalha com a teorização dos objetos que compõem seu campo de visão: traz aqueles elementos que causam estranhamento e despertam interesse, subjetivos a cada um, para uma esfera mais universal, na qual explicita essas inquietações na tentativa de se chegar, em conjunto, a uma resolução do problema através de debates. Resumidamente, ela analisa, organiza e debate cada detalhe, seja este empírico ou hipotético, na busca pela raiz daquilo que problematiza. Cava fundo na tentativa de escapar da superficialidade das coisas, só que nunca encontra um chão estável, pois a própria essência do filosofar define-se assim, nesse permanente duvidar.

Crítica e dialógica, a filosofia desmistifica valores ao mesmo tempo em que oferece novos significados para a vida em um movimento muito rico que coloca em confronto as diferentes teorias no decorrer do tempo; é por isso mesmo que seu objeto não é definido, pois além de cada época apresentar sua urgência com temas e problemas divergentes, a filosofia também apresenta um caráter dinâmico,

lançando-se com intensidade entre as mais variadas áreas, resgatando, atualizando e misturando temas passados com o presente.

Tendo em vista esse panorama, fica mais fácil perceber como a filosofia é importante para a formação dos seres humanos: ela ajuda no desenvolvimento de ferramentas argumentativas muito sofisticadas, além de aguçar nosso pensamento crítico. Não obstante, o elemento mais forte que ela nos habilita é o estremecimento que sentimos perante a existência, essa postura diante da realidade que torna possível se admirar ou se horrorizar com tudo o que nos cerca e, a partir daí, recriar, repensar, reinventar.

Ensinar filosofia torna-se um grande desafio, visto que seu próprio ato é um filosofar em si mesmo, ou seja, uma construção que é subjetiva (parte de um questionamento que é individual), mas que se apoia em elementos objetivos. A reflexão proporcionada pela filosofia é em grande parte apoiada em um longo material que se estende por vinte e cinco séculos de história. Se olharmos com cuidado o que defino como filosofia neste ensaio, perceberemos que é de alguma maneira espelhado no mito da caverna de Platão: sair da caverna é de certa forma experimentar o estranho. Apoio-me nessa analogia para sustentar a tese de que apesar das experiências de estranhamento poderem surgir a qualquer um de nós sem ao menos folhearmos Aristóteles ou Hegel, ainda assim necessitamos da história da filosofia para filosofar de forma teórica e sistemática.

Conhecer a história da filosofia é compreender filosoficamente por que determinadas teorias surgiram naquele período histórico, como se desenvolveram, como foram refutadas, reafirmadas ou até mesmo readaptadas. Sigo a mesma linha de raciocínio de Alain Badiou e também de Cerletti quando eles pensam a filosofia como "repetição criativa"⁶, na qual se julga que um pensamento original é aquele que reacomoda ou transforma as teorias filosóficas até então dominantes.

Nessa perspectiva, o que torna uma aula de filosofia filosófica é exatamente o que se pode fazer com os temas, problemas e textos clássicos, como encaixá-los em nosso tempo, fazendo recortes e reapropriações, promovendo debates,

⁶ No capítulo intitulado "Repetição e criação na filosofia e em seu ensino", Cerletti retoma e explora a caracterização da filosofia "como forma de ideia de 'repetição criativa'" (2009, p. 34), atribuída a Alain Badiou (2007).

discussões, intercalando-os com outros materiais (como filmes, literatura, política, poesia, meio ambiente etc.), explorando o lado criativo dos estudantes.

Essa abertura à reflexão propiciada pelo ensino da filosofia é como um convite ao pensamento livre, mas que nem todos vão aceitar. Nem sempre vamos conseguir despertar o aluno para uma reflexão filosófica, por isso que uma suposta avaliação de ensino deve ser subjetiva, de uma relação íntima, de mutualismo que se estabelece entre professor e aluno, pois, neste ponto concordo com Ceppas: "transmitir a filosofia é também, necessariamente, fazer sentir" (2011, p. 47).

2.3. Filosofia como análise, reflexão e crítica sobre problemas

por Sergio da Costa Oggioni

Minha definição de filosofia não é original. Na verdade, ela é um compilado de outras concepções já existentes. Na investigação sobre o que é a Filosofia, realizada nas aulas de "Filosofia do Ensino de Filosofia", encontrei definições que se encaixavam com o que eu penso sobre esta questão e com base nelas formulei minha própria resposta. Refiro-me particularmente a dois filósofos, Saviani e Chauí. O primeiro diz que filosofia é "uma reflexão (radical, rigorosa e de conjunto) sobre os problemas que a realidade apresenta" (SAVIANI, 1996, p. 20). Já Chauí afirma que "[...] além de análise, reflexão e crítica, a filosofia é a busca do fundamento e do sentido da realidade em suas múltiplas formas" (CHAUÍ, 1995, p. 17).

A partir das definições supramencionadas, concebo que Filosofia é análise, reflexão e crítica que de maneira profunda, rigorosa e considerando a diversidade de pontos de vistas pensa sobre problemas. Podemos ver que esta definição está dividida em três partes: a primeira apresenta a atividade filosófica, a segunda o modo como ela acontece e a terceira o seu objeto.

Sobre a atividade filosófica, penso que análise é a divisão de um problema para uma melhor investigação que visa, por fim, fazer uma síntese sobre o mesmo. Acredito que o processo de lidar com teorias filosóficas complexas, analisá-las e depois simplificá-las compreende uma atividade filosófica. A reflexão também está presente na essência da filosofia. Ela não significa simplesmente um pensar e sim um repensar sobre algum problema, seja buscando sua solução ou simplesmente sua

compreensão. A crítica é a suspensão de concepções sobre algum problema, é constatar que o problema existe e que é necessário refletir sobre ele para posteriormente poder, ou não, emitir um juízo sobre o mesmo.

Sobre o modo, defino que a atividade filosófica ocorre de maneira profunda: a análise, a reflexão e a crítica vão à raiz do problema e não o abordam de maneira superficial. O rigor é uma das características que possibilita esta profundidade, expressando que a Filosofia possui uma metodologia e uma organização que proporcionam uma investigação intensa sobre um problema. Por fim, a diversidade de pontos de vistas garante o contato com outros que já refletiram sobre o mesmo tema e enriquece a investigação⁷.

Coloco como objeto da filosofia "problemas": quando nos deparamos com algo no mundo pelo qual não existe uma explicação, ou que possui uma explicação questionável - um problema - passamos a refletir sobre e analisar buscando uma explicação ou uma mera compreensão. Surge, pois, o pensar filosófico.

A partir da definição acima podemos pensar na forma de ensinar filosofia em sala de aula. Penso que poderíamos ter como ponto de partida um problema para dar início a um aprendizado filosófico. Desta forma, abriríamos espaço para que o aluno desenvolvesse sua própria reflexão, ele teria seus próprios pensamentos; o contrário aconteceria caso a aula consistisse apenas em transmissão de conteúdos, pois o estudante apenas decoraria teses que fossem apresentadas a ele.

Com a abordagem através de problemas não excluo a possibilidade de ter aulas expositivas e de incluir a história da filosofia no ensino. Esta possui um papel importante para o ensino, pois é de fundamental importância considerar o que já foi pensado sobre os problemas refletidos em sala de aula. Apenas defendo que a origem do conteúdo a ser ensinado seja um problema e a partir dele teses filosóficas seriam apresentadas para que os alunos tivessem contato com uma amplitude de pontos de vistas: os estudantes teriam suas ideias próprias e também refletiriam com base no que já está presente na história da filosofia.

⁷ Estas características estão baseadas na definição de Saviani, porém troquei os termos buscando maior clareza.

Cerletti (2009), ao colocar o ensino como um problema filosófico, nos aponta um caminho para proporcionar aos alunos a possibilidade do fazer filosófico. Influenciado por ele, busquei apresentar a minha definição de filosofia e esboçar norteadores do que considero um ensino filosófico da filosofia a partir da referida definição. Assim, chego a conclusão de que pensar na aula a partir de problemas e ter a história da filosofia presente são duas características fundamentais para o ensino de filosofia que pense que a atividade filosófica é reflexão, análise e crítica, a qual deve ocorrer com profundidade e rigor, levando em conta a diversidade de pontos de vistas para pensar seu objeto, os problemas.

2.4. Filosofia como postura que desnaturaliza, critica, dessacraliza e cria valores próprios

por Vinícius Defillo Pintor

Filosofia é uma postura perante o embate que deriva do contato com o "outro", seja este "outro" indivíduos, ideias, o mundo ou pulsões próprias. O choque que espanta é o primeiro passo do filosofar: o filósofo se indaga de maneira forte e rigorosa sobre ele, suspende os valores vigentes, desnaturaliza o que é dado por natural e dessacraliza os dogmas. É neste movimento que o filósofo se torna crítico no entendimento autêntico que deseja efetuar: de acordo com as ferramentas cognitivas que dispõe e das características sociais e históricas que compõem sua perspectiva, acaba por cunhar valores. A filosofia nasce de uma urgência particular alocada no espaço/tempo e seu produto são valores que tendem ao universal no sentido de que ecoam em outras subjetividades, atendendo não somente a urgência de quem os cunhou, mas também possibilitando que outros particulares atendam suas próprias urgências, ressignificando estes valores em seu próprio espaço/tempo, sua própria perspectiva.

Para se ensinar filosofia deve-se, portanto, despertar tal postura filosófica. Admite-se por tal concepção de filosofia de que esta pode ser realizada por qualquer um e em qualquer meio, desde que se adeque aos requisitos necessários, podendo assim a filosofia se desenvolver em diferentes níveis de complexidade. Os requisitos aqui referenciados são os introduzidos anteriormente: deve haver rigor, criticidade, capacidade de desnaturalização, suspensão, dessacralização e uso de

ferramentas cognitivas. O professor deve então ser um provocador, escancarar os choques que a realidade apresenta e também agir como um possibilitador, fornecendo as ferramentas para se pensar sobre eles. Entre estas estão: o raciocínio lógico, a argumentação, a organização de ideias, a capacidade de realizar abstrações e os conceitos desenvolvidos durante a história pelos mais diversos filósofos e suas correntes. Apresentar situações-problemas e propor alternativas para que se debata e se encontre soluções possíveis é vital para ambas as funções, de provocador e possibilitador, sempre lembrando que o pensamento autêntico filosófico não necessita de ser totalmente original no sentido forte da palavra.

A aplicação desta maneira de se ensinar filosofia no sistema educacional implica em alguns pontos. O primeiro é de que a filosofia pode ser ensinada para crianças de todas as idades, desde que se faça as adequações necessárias para se atingir os alunos de determinada faixa etária. O segundo é de que um simples explicar dos conceitos filosóficos desenvolvidos durante a história do pensamento não comporta e nem é suficiente para o que é, de fato, ensinar filosofia. O terceiro ponto é de que desta maneira se faz necessário uma reformulação dos livros didáticos disponíveis aos professores e também uma mudança em relação ao que o Exame Nacional do Ensino Médio opta por cobrar em seu conteúdo no que diz respeito à filosofia.

Foi explicitado aqui o que é filosofia, de que maneira ela deve ser ensinada e, em linhas gerais, quais são as principais consequências de se adotar esta concepção no sistema educacional. Resta então debruçar-se sobre a questão da necessidade da filosofia dentro das grades curriculares de ensino. O artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 apresenta o seguinte texto: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 2012, p. 121).

Tendo a educação em sua função social o desenvolvimento pleno da pessoa, faz-se necessário o desenvolvimento de ferramentas cognitivas e a capacidade de refletir e discernir sobre as situações por si só. Aquele que se desenvolveu plenamente governa a si mesmo. Sendo a filosofia aquela que

desnaturaliza, critica, dessacraliza e acaba por cunhar valores próprios, acaba por ser a mais indicada para dar conta desta tarefa. Está implícito que tudo aquilo que emancipa acaba por ter a postura filosófica em sua constituição. Por seu caráter nuclear no desenvolvimento da pessoa, a filosofia deve estar presente em todas as etapas do educar. Não é somente possível ensinar filosofia para estudantes de todas as idades, mas é necessário fazê-lo. Somente assim a educação poderá atingir os objetivos que propõe para si.

Todos os seres humanos têm o direito de decidir nos rumos das suas vidas. Também crianças e jovens têm esse direito, como cabe-lhes o direito de aprender a dominar o uso das ferramentas intelectuais que lhes possibilitem as decisões. Têm direito de ser educados para a autonomia. Nesse sentido, uma iniciação filosófica relativa aos bons procedimentos do filosofar deve ser iniciada o quanto antes (LORIERI, 2002, p. 43).

3. Filosofia e Ensino de Filosofia: Reflexões e Problematizações

Desde o início do Curso de Licenciatura em Filosofia da UFABC, a disciplina Filosofia do Ensino de Filosofia figura como obrigatória. O exercício de conceitualização da filosofia e de ensaio de norteadores do ensino correspondentes à concepção criada é uma das práticas didáticas adotadas como avaliação processual da referida disciplina. Muitas vezes os estudantes criam planos de ensino⁸ baseados na imagem de filosofia que delineiam; noutras, como aquelas que compõem a seção precedente, os licenciandos discorrem sobre possíveis norteadores para o ensino (e eventualmente a aprendizagem) filosófico(s).

Em quatro anos de oferta da disciplina, as seguintes características são as que de modo mais constante foram atribuídas à filosofia: reflexividade; criticidade; desconstrução/desnaturalização (do mundo: de problemas, conceitos etc.); desenvolvimento de pensamento crítico (inclui tanto habilidades lógico-argumentativas quanto a crítica de valores, conceitos, princípios e métodos); construção conceitual; problematização; sistematização, ordenação, rigor; construção do indivíduo, da subjetividade; resignificação (dar novo sentido –

⁸ Em outras edições da disciplina, alguns estudantes optaram por desenvolver planos de ensino para a filosofia na escola, nos quais apresentavam os objetivos, os conteúdos programáticos, as metodologias, as avaliações a serem realizadas e as referências bibliográficas adotadas.

significado e direção – às coisas); movimento de incessante busca (assumindo a relatividade das verdades); busca dos princípios (identificação de pressupostos, fundamentação) e das causas; abertura ao diferente (alteridade); tem como princípio a admiração e a inquietude (o espanto – *thaumázein* - como *pathos* da filosofia); envolve uma competência argumentativo-comunicativa; objetiva a felicidade.

Na seção “Ensaio de Correlações entre Filosofia e Ensino de Filosofia”, algumas das supracitadas características foram mencionadas, como o rigor, a criticidade, a reflexividade, a desnaturalização, o espanto, o desenvolvimento de habilidades argumentativas, a problematização e a resignificação.

Interessa-nos pontuar que por mais diversificadas que sejam as concepções de filosofia, com maior ou menor ênfase nas características em questão⁹, as propostas metodológico-formativas e o crivo filosófico do ensino da filosofia muito pouco se diferenciam. Costuma-se assinalar que o ensino de filosofia envolve transmissão (embora não se encerre nesta). Defende-se, igualmente, a necessidade do diálogo e da construção coletiva em sala de aula, da contextualização dos conteúdos trabalhados, do desenvolvimento de habilidades cognitivas (principalmente às discursivas) e da promoção de um aprendizado significativo (seja despertado pelo estranhamento, como na subseção 2.2., seja aproximando os problemas filosóficos clássicos das situações-problema dos alunos (subseção 2.3.) de modo a resignificá-los (subseção 2.4.); seja, ainda, propiciando o autoconhecimento (como na subseção 2.1.)).

O único aspecto da aula filosófica que costuma não ser consensual é o papel que a história da filosofia (ou, mais especificamente, os textos clássicos) desempenha(m) nesta última. Em 2014, por exemplo, era unânime entre os

⁹ Os quatro ensaios que integram a segunda seção desse artigo possuem mais aproximações do que divergências no que diz respeito à identidade da filosofia. Contudo, a confluência ora verificada não é usual nas avaliações já realizadas na disciplina Filosofia do Ensino de Filosofia. Ademais, consideramos emblemático que apesar dos aspectos comuns da reflexão filosófica assinalados pelos licenciandos, a forma e a ênfase com que são inseridos em cada ensaio devem ser salientadas. Nesse sentido, tomar a filosofia como “exercício” (subseção 2.1.), “experiência de estranhamento” (2.2.), “análise, reflexão e crítica” (2.3.) ou “postura”/atitude (2.4.), sinaliza diferenças significativas na compreensão do que seja a atividade filosófica, bem como nas relações que cada autor estabelece com ela.

licenciandos que a tradição filosófica deveria compreender apenas uma ferramenta para o específico da Filosofia, a saber, a atitude. Os ensaios aqui apresentados, oriundos da disciplina ofertada em 2015, em certo sentido não corroboram a tese mencionada, uma vez que apontam para o importante (e quiçá imprescindível) papel da história da filosofia para o ensino filosófico¹⁰.

O exercício de criação conceitual e discussão de práticas filosóficas para a filosofia como disciplina permite, em alguma medida, interrogarmos a tese de Cerletti: até que ponto os modos de ensinarmos filosofia estão permeados das imagens que temos desta – seja qual for – filosofia? Independente da caracterização que fazemos da filosofia, existem aspectos comuns ao “ensino da filosofia”? A filosofia entendida como análise sistemática ou como busca da felicidade deve/pode ser ensinada do mesmo modo? Ou de maneiras parecidas?

Não gostaríamos de discordar de Cerletti quanto aos vínculos que se estabelecem entre o filosofar e o ensinar, pois, assim como o autor em questão, defendemos que “As interrogações ‘que é ensinar filosofia?’ e ‘que é filosofia?’ mantêm [...] relação direta que enlaça aspectos essenciais da filosofia e do filosofar” (CERLETTI, 2009, p. 11). Como, então, compreender que, apesar da diversidade de concepções da filosofia e do filosofar criadas nos ensaios para a disciplina Filosofia do Ensino de Filosofia, as propostas para a filosofia no Ensino Médio guardam tanta proximidade?

São várias as possíveis respostas para a indagação em questão. A mais simples talvez seja aquela que alega que a amostra tomada como base para a generalização feita é insuficiente. De fato, ainda é ínfimo o número de exercícios realizados e a constatação aqui compartilhada pode ser precipitada. Pode-se justificar também que os ensaios foram criados a partir da discussão de um referencial teórico primordial, a obra de Cerletti, o qual já aponta “em direção a uma didática filosófica”¹¹ determinada. Na mesma perspectiva, os licenciandos envolvidos na atividade são alunos de um mesmo curso de formação, de uma única universidade, vivenciando experiências próximas do que seja um ensino

¹⁰ Exceção feita ao ensaio de Vinícius Defillo Pintor, o qual não faz menção explícita ao uso (ou não uso) dos textos filosóficos em sala de aula.

¹¹ Este é o título do capítulo VII do livro *O ensino de filosofia como problema filosófico* (Cerletti, 2009).

filosófico da filosofia. Mas, sobre este ponto, poder-se-ia objetar: as imagens de filosofia do Curso de Licenciatura em Filosofia da UFABC também não são comuns e, ainda assim, são bastante diversificadas as concepções de filosofia desenhadas pelos estudantes?

Outra possibilidade de abordar o problema posto diz respeito à possível dificuldade de se pensar outras formas de ensinar filosofia (e, quiçá, qualquer disciplina) no contexto educacional-formal que temos hoje. Os limites impostos pela escola são muitos: os modelos de composição do espaço físico da sala de aula, o tempo cronológico da hora-aula, o calendário escolar, os valores e modos de vida disseminados cultural e socialmente, os modelos de sistemas avaliativos muitas vezes obrigatórios etc..

Sobre os sistemas avaliativos, cabe lembrar que além dos exames realizados no âmbito da disciplina, ainda somos submetidos às avaliações docentes, institucionais (e.g., Ideb¹²), aos objetivos dos vestibulares e do Exame Nacional do Ensino Médio, o que certamente influencia decisivamente na maneira como a aula é pensada. O trabalho docente acaba sendo feito, muitas vezes, em função de todas essas avaliações, as quais podem determinar, entre outros, bônus salariais aos professores, reconhecimento e maior orçamento para a escola, ingresso na universidade para os estudantes da educação básica. Por mais que possamos pensar a aula de filosofia como espaço de resistência, não seria incoerente ficarmos alheios às estruturas sócio-político-educacionais?

Por fim, poderíamos recorrer ao próprio Cerletti para tentar justificar a dificuldade de ensaiar práticas filosóficas distintas das usuais: de um lado, "Ao longo dos anos de estudante, vão sendo internalizados esquemas teóricos, pautas de ação, valores educativos, etc., que atuam como elementos reguladores e condicionantes da prática futura" (CERLETTI, 2009, p. 55-56). Formamo-nos professores a partir dos exemplos docentes que temos e tivemos. De outro lado – e complementarmente –,

¹² O Ideb, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, "é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4^o e 8^o séries do ensino fundamental e 3^o série do ensino médio) – com informações sobre rendimento escolar (aprovação)" (BRASIL/MEC-INEP, 2015).

A função docente é uma representação complexa que está atravessada por várias questões. As tarefas acadêmicas que formam "o repertório de esquemas práticos do professor" não são adotadas ou inventadas de forma descontextualizada. São selecionadas de acordo com exigências que garantem a continuidade e a funcionalidade institucional. As tarefas dominantes, os programas a desenvolver e as condições do trabalho docente estabelecem uma relação que costuma achar um equilíbrio estável na prática, que os professores, "por economia profissional", não podem "inventar" nem questionar a cada momento. Esses esquemas práticos [...] constituem uma espécie de "imagem" do que pode ser a prática (CERLETTI, 2009, p. 56).

Por todos os problemas amplamente conhecidos que contribuem para a desvalorização e desqualificação da carreira docente (pouco tempo disponível extraclasse, baixos salários etc.), torna-se ainda mais dificultoso ao professor repensar o seu próprio ofício de dar aula – cristalizando-se uma imagem de ensino, aprendizagem e profissão docente pouco convidativa e com reduzido espaço para a criatividade.

4. Considerações Finais

Parece ser consensual a consideração da pergunta acerca da natureza da filosofia como um problema filosófico. Por conseguinte, a discussão da identidade da filosofia costuma ser abordada filosoficamente. Talvez seja a hora de cuidarmos filosoficamente também das questões sobre o que é ensinar, o que significa aprender e, de modo mais detido, o que entendemos (ou gostaríamos de entender) por um ensino e uma aprendizagem filosóficos. Apesar da imagem arraigada de determinada prática docente (e das dificuldades dela decorrentes), talvez seja o momento de atribuímos o protagonismo das reflexões aos professores e às professoras, "[...] não como eventuais executores de receitas genéricas, mas como filósofos e filósofas que recriam a própria didática em função das condições em que devem ensinar" (CERLETTI, 2009, p. 10). Afinal,

Se a pergunta "que é ensinar filosofia?" é filosófica, ela não se detém nunca e o horizonte de suas respostas se atualiza a partir da experiência de ensinar e a vontade filosófica do professor de continuar indagando. Que, em sentido estrito [...] não se termina nunca de aprender a ensinar e, para que alguém possa ser sujeito dessa aprendizagem, deve assumir a decisão de sê-lo. Isso implica

uma grande responsabilidade, mas também a enorme liberdade de decidir o próprio trajeto de filósofo ou filósofa ensinante (CERLETTI, 2009, p. 94-95).

Referências bibliográficas

BADIOU, A. La filosofía como repetición creativa. **Acontecimiento**, v. 17, n. 33-34, p. 123-131, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n. 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo n. 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n. 1 a 6/1994. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

BRASIL/MEC-INEP. **Nota Técnica - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf>. Acesso em: 20 set. 2015.

CEPPAS, F. Desencontros entre ensinar e aprender filosofia. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 15, nov/2010-abr/2011, p. 44-54.

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

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1995.

FAVARETTO, C. Notas sobre ensino de filosofia. In: ARANTES, P.; LEOPOLDO E SILVA, F.; FAVARETTO, C.; FABRINI, R.; MUCHAIL, S. T. (Org.). **A filosofia e seu ensino**. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo: EDUC, 1995, p. 77-85.

LORIERI, M. A. **Filosofia: fundamentos e métodos**. Filosofia no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

VELASCO, P. D. N. Docência e formação em filosofia: para pensar o tempo presente. In: PAGOTTO-EUSÉBIO, M. S; ALMEIDA, R. (Org.). **O que é isto, a Filosofia [na escola]?**. São Paulo: Editora Laços/Selo Képos, 2014, p. 11-31.