



## Didática e filosofia no ensino médio: um diálogo possível

### Pedagogy and philosophy in high school: a possible dialogue

Claudio Luis de Alvarenga Barbosa  
claudio.ufrjr@yahoo.com.br

---

**Resumo:** Apesar de um certo consenso sobre a importância da disciplina filosofia no ensino médio, muitas vezes o professor se depara com dificuldades referentes ao planejamento dessa disciplina. A complexidade do saber filosófico gera algumas aporias no momento em que o professor pretende organizar esse saber, para ser adequadamente assimilado pelo aluno. Assim, este trabalho tem por objetivo discutir essas dificuldades, que geralmente giram em torno de dúvidas sobre o que ensinar e como ensinar. Baseado na perspectiva de uma educação revolucionária, o ensino de filosofia deve ter como objetivo instrumentalizar teórica e praticamente os estudantes. Ao nos preocuparmos com o "ensino do filosofar", provavelmente estaremos prestando o melhor serviço possível à filosofia, capacitando os alunos para uma compreensão e uma intervenção mais consciente e crítica na sua realidade.

**Palavras-chave:** ensino de filosofia, didática, educação revolucionária, ensino médio.

**Abstract:** Although there is a certain consensus about the importance of the subject of philosophy in high school, many times the teacher has difficulties in its planning. The complexity of philosophical knowledge creates some problems when the teacher intends to organize this knowledge in such a way that students can adequately assimilate it. This paper discusses these difficulties, which usually refer to what and how to teach. On the basis of the perspective of a revolutionary education, the teaching of philosophy primarily aims at providing the students with theoretical and practical instruments. By being concerned with the teaching of philosophy we are rendering the best possible service to philosophy, enabling the students to exercise a more conscious and critical understanding of and intervention in their reality.

**Keywords:** teaching of philosophy, pedagogy, revolutionary education, high school.

---

## Introdução

Segundo as estatísticas oficiais apresentadas pelo Ministério da Educação, as escolas públicas – destacando-se, pela quantidade, as que estão sob responsabilidade dos governos estaduais – foram responsá-

veis pelo atendimento da maior parte da demanda por ensino médio regular nos últimos anos. No ano de 2005, por exemplo, a rede pública de ensino (escolas federais, estaduais e municipais) absorveu 87,8% do total de matrículas nesse nível escolar realizadas em todo o Brasil, sendo

que, desse total, 85% das matrículas realizaram-se em escolas estaduais (Brasil, 2006a). Entretanto, apesar dessa demanda por escolas da rede pública, não é difícil encontramos relatórios de pesquisas que apontam sérios problemas nessa rede (principalmente nos estados mais pobres

do país), entre os quais a carência de recursos físicos e humanos.

Se levarmos em consideração a possível condição de classe dos alunos freqüentadores dessas escolas, provavelmente não incorremos em erro ao inferirmos que seus interesses possam estar ligados à satisfação de necessidades mais “vitais”, como, por exemplo, conseguir uma ocupação ou um emprego para ajudar a família. De um modo geral, esses alunos não demonstram interesse (pelo menos de modo aparente) pelo currículo de caráter propedêutico, muitas vezes oferecido pela escola. Eles parecem não querer “perder tempo” com a chamada “cultura erudita”, mas querem “saberes práticos”. Saberes que os ajudem a se situarem no seu mundo real, no mundo do trabalho. Nesse quadro, qual o sentido que adquire, ou pode adquirir, o ensino de filosofia para esses alunos? Como será que eles percebem a filosofia enquanto disciplina do currículo escolar?

É comum encontrarmos professores que já tiveram oportunidade de observar que perguntas relativas à necessidade da filosofia surgem logo nos primeiros encontros que os alunos do ensino médio têm com a disciplina. São bem conhecidas, pelo professor de filosofia, indagações do tipo:

“Para que serve a Filosofia?”; “É mesmo necessária esta disciplina ou ela é apenas para mostrar que este colégio tem mais disciplinas do que os outros?”, ou ainda: “Se filosofia não cai no vestibular, por que temos que estudá-la?”. Questões surgidas, na maior parte das vezes, logo nos primeiros contatos do aluno com essa “nova realidade” (Brasil, 1999, p. 327).

Entretanto, não podemos ignorar que essas questões – que desvelam uma certa fragilidade do ensino de filosofia na escola de nível médio – parecem demonstrar que a preocupação em não “perder tempo”, também é comum às elites que procuram a rede particular de ensino. Ao analisarmos a citação anterior, percebemos a presença de valores típicos das escolas privadas que têm como meta a preparação para o vestibular. Assim, a “competição” entre colégios ou a preocupação com as disciplinas que “caem” no vestibular, geralmente não são características presentes na maioria das escolas públicas.

Diante desse quadro complexo, nosso interesse é pensar sobre o ensino de filosofia e seus possíveis sentidos educacionais, discutindo qual o tipo de filosofia que se deve trabalhar no ensino médio<sup>1</sup> e para que fazê-lo. Com isso, acreditamos estar contribuindo para que o professor que se ocupa da filosofia nesse nível escolar consiga compreender a importância dessa disciplina como fator essencial à formação do aluno, assim como demonstrar a importância de sua presença no currículo escolar.

## Filosofia e legislação educacional

Do ponto de vista oficial, conforme determinado no artigo 36 (§ 1º, item III) da Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), o “domínio dos conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania” (Brasil, 1996) deverá ser uma das aquisições demonstradas pelo aluno ao final do ensino médio. Seguindo essa determinação, na elabo-

ração dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, foram desenvolvidos “textos específicos voltados para os conhecimentos de História, Geografia, Sociologia e Filosofia, habitualmente formalizados em disciplinas escolares” (Brasil, 1999, p. 277). Nesse contexto, percebemos que houve, por parte dos legisladores, uma preocupação em se reservar um lugar para os “conhecimentos de filosofia”, no mesmo nível de valorização dos conhecimentos de história, geografia ou sociologia.

Essa preocupação com a inclusão das disciplinas de filosofia e sociologia na grade curricular do ensino médio engendrou muitos embates no campo das políticas públicas em educação. Embates que culminaram com a promulgação da Resolução CNE/CEB nº 4/2006. De acordo com o artigo 2º (§ 3º) dessa resolução, “no caso de escolas que adotarem, no todo ou em parte, organização curricular estruturada por disciplinas, deverão ser incluídas as de Filosofia e Sociologia” (Brasil, 2006b), devendo os currículos de ensino médio se adequar a esta disposição.

Se comparada à LDB/96, o texto da Resolução CNE/CEB nº 4/2006 representa um avanço em relação à tentativa de garantir espaços para o desenvolvimento do “espírito crítico” dos estudantes, através da inclusão obrigatória da disciplina filosofia. Pois, apesar de reconhecer a importância da atividade filosófica na formação do educando, a LDB/96 não sustenta que a competência para desenvolver essa atividade seja exclusividade de uma disciplina chamada filosofia. Mas, pelo contrário, encarrega a todas as disciplinas do currículo a responsabilidade de fazer com que o educando, ao final do ensino

<sup>1</sup> Neste artigo, ao focarmos nossa atenção sobre o ensino de filosofia na educação de nível médio, optamos por não discutir a questão maior que tangencia esse tema, que é a questão do próprio ensino médio, como um todo, que sempre foi um nível de ensino “não resolvido” historicamente quanto aos seus objetivos.

médio, demonstre conhecimentos de filosofia.

Em decorrência da abertura a diferentes interpretações permitida pelo texto da LDB/96, presenciamos um certo descaso em relação à estruturação da filosofia e seu ensino no nível médio, na última década. O descaso fica evidente quando, por exemplo, constatamos que, nesse período, um número considerável de escolas particulares não incluiu essa disciplina na grade curricular. Em contrapartida, algumas escolas públicas e particulares que ofereceram a disciplina filosofia permitiram que a mesma fosse ministrada por professores não habilitados (Barbosa, 2005). Isso contraria a indicação legal de que a formação de docentes de filosofia para atuar na educação básica deve ser feita em nível superior, em curso de licenciatura plena em filosofia (Brasil, 1996, 2002a).

Mesmo se superássemos os impasses apontados anteriormente, o fato de a filosofia ser destacada pelo discurso oficial por si só não é garantia de que os professores que ministram a disciplina no ensino médio consigam “legitimar” a existência dessa área de conhecimento, na forma de uma disciplina obrigatória do currículo escolar. Pois teríamos ainda um outro desafio pela frente: fazer com que o aluno do ensino médio reconheça a importância que a filosofia pode ter em sua formação escolar. Não é difícil percebermos, em conversas cotidianas de ambientes sociais diversos (principalmente dentro da escola), reclamações acerca do ensino de filosofia, oriundas de pessoas que tiveram contato com a disciplina no ensino médio. Frequentemente, as reclamações recaem sobre o discurso docente, elaborado em um nível muito complexo (em termos de vocabulário e encadeamento de juízos ou pensamentos), incompatível com o patrimônio cultural já adquirido pelo aluno ao longo de sua escolarização.

Algumas vezes, através de longas exposições sobre a vida de filósofos ilustres, o professor relata minúcias que só interessariam a um especialista. Nesses casos, o professor procura transmitir o máximo de informações relativas à história dos filósofos e seus grandes sistemas de pensamento, sem a preocupação de tornar esses conteúdos compreensíveis e transformá-los em vivência pessoal para os alunos (Morente, 1980). Como consequência, através desse modelo de aula, o aluno é levado a desligar-se de seu mundo real, das condições materiais de sua existência, como se a filosofia fizesse parte de um “outro mundo”.

Outros professores, na tentativa de encontrarem uma alternativa para essa abordagem eminentemente histórica e contornarem os problemas que lhe são próprios, acabam adotando uma “abordagem temática” para seu curso de filosofia no ensino médio. Contudo, ao selecionarem os temas que serão trabalhados durante as aulas, prendem-se a questões filosóficas muito específicas, que costumavam ser discutidas em seu próprio curso de graduação em filosofia. Com essa postura, o professor parece acreditar que a filosofia seja uma atividade obscura, colocando o saber filosófico como privilégio de um seleto grupo de “iniciados”. Acaba incorrendo no problema de um vocabulário muito específico (de difícil compreensão ao iniciante), inviabilizando ao aluno o acompanhamento das aulas.

Nessas duas abordagens didáticas, o professor que leciona filosofia no ensino médio encontra dificuldades para conseguir despertar em seus alunos o interesse pela disciplina. Assim, caberia indagar: Onde está o problema? Por que encontramos alunos que acusam a filosofia de ser uma disciplina inútil? Onde está a necessidade da filosofia? Em um mundo dominado pela racionalidade científica e técnica, não encontramos alunos perguntando, por exemplo, “para que matemáti-

ca ou física?”. Entretanto, estes mesmos alunos consideram natural perguntar “para que filosofia?”.

Na verdade, a filosofia se compraz em autoproclamar-se conhecimento inútil, tendo em vista que é essa característica que lhe dá liberdade para questionar qualquer tipo de conhecimento ou prática que fragmente o homem (Castro, 1999). Mas diante desses empecilhos ao trabalho do professor de filosofia e, se compreendermos a didática “como reflexão sistemática e busca de alternativas para os problemas da prática pedagógica” (Candau, 1984, p. 12), deveríamos indagar se existe uma didática para o ensino de filosofia. E se existe, quais são, então, os problemas da prática pedagógica da filosofia?

Talvez, um bom começo na tentativa de responder à questão anterior seria lembrarmos que Kant – um dos filósofos que mais profundamente influenciou a formação da filosofia contemporânea – já afirmava, no século XVIII, que só se ensina de fato a filosofia quando se ensina a filosofar. Para esse filósofo, “não é possível aprender qualquer filosofia [...]. Só é possível aprender a filosofar, ou seja, exercitar o talento da razão, fazendo-a seguir os seus princípios universais” (Kant, 1980, p. 407).

Mas em que momento e por qual razão aqueles que se dedicam ao magistério de filosofia se desviam dessa “atitude kantiana”? Segundo Murcho (2002, p. 13), “ensinar filosofia é ensinar a pensar criticamente sobre os problemas, as teorias e os argumentos da filosofia”. Entretanto, por que encontramos professores que pretendem ensinar apenas tal ou qual sistema filosófico ao aluno, ao invés de também “ensinar-lhe a filosofar” por si mesmo, para que ele saiba pensar com mais clareza, traçar distinções, detectar e evitar erros de raciocínio, avaliar opiniões opostas e, por fim, tomar decisões informadas e refletidas? Será que estamos diante de um problema

que pode ter uma de suas raízes na formação do professor?

Segundo a legislação educacional em vigor, a organização do curso de graduação em filosofia, de um modo geral, oferece as opções de formar bacharéis ou licenciados. Reforçando uma dicotomia entre ensino e pesquisa, cabe ao bacharel a realização de pesquisas e ao licenciado a incumbência do ensino de filosofia (Brasil, 2001, 2002b). Assim, o curso de licenciatura plena em filosofia tem a responsabilidade de formar o professor de filosofia que atuará na educação básica (Brasil, 1996, 2002a, 2002b).

Ao analisarmos estudos já realizados na área de formação de professores (Alves, 1996; Souza e Ferreira, 2001; Pimenta e Lima, 2004), verificamos que os cursos superiores de formação docente enfrentam problemas crônicos no equacionamento da formação do bacharel *versus* formação do licenciado. Diante dessa constatação, temos razões para acreditar que muitos dos professores de filosofia que atuam no ensino médio são formados em um número considerável de cursos de graduação que privilegiam em seus currículos as disciplinas do bacharelado. Esses cursos acabam priorizando o ensino do “elenco tradicional das cinco disciplinas básicas – História da Filosofia, Teoria do Conhecimento, Ética, Lógica, Filosofia Geral: Problemas Metafísicos” (Brasil, 2001) e geralmente relegam a segundo plano o ensino das disciplinas da área didático-pedagógica necessárias à formação do professor. Segundo Gallo e Kohan (2000, p. 181), nos cursos de filosofia das nossas universidades, geralmente “se estimula a formação do ‘aluno-pesquisador’, considerando-se que as mentes mais ‘lúcidas’ devem estar a serviço da pesquisa e produção filosóficas. [...] Aos que não podem ser ‘pesquisadores filosóficos’ se aconselha que sejam professores de filosofia.”

Nesse modelo de formação do professor (cristalizado por uma regulamentação oficial), percebemos um certo descaso por parte de alunos e professores do curso de filosofia em relação à licenciatura. Ou seja, existe uma nítida desarticulação entre o saber necessário à docência e o saber científico, adquirido pelos alunos no curso de bacharelado com enfoque na pesquisa (Souza e Ferreira, 2001). Essa dicotomia entre ensino e pesquisa, citada anteriormente, não só pode dificultar aos egressos do curso perceberem a relação existente entre filosofia e educação, como também pode gerar uma compreensão equivocada do sentido atribuído à educação como um todo dentro da sociedade (Luckesi, 1994).

### Pressupostos didáticos para a filosofia na escola

Se olharmos a trajetória do ensino de filosofia no Brasil, desde a chegada dos jesuítas em 1549, percebemos que o papel atribuído à filosofia e seu ensino variaram ao sabor dos textos legais. Essa constatação é, no mínimo, motivo de perplexidade, pois, antes de ser um assunto a ser tratado no campo legislativo, o papel da educação filosófica deveria ser tratado pela própria filosofia, por conta de seu imanente caráter pedagógico. Não podemos separar o ato de filosofar do compromisso pedagógico da filosofia: “posto que a filosofia é a ciência que nos ensina a viver e que a infância, como as outras idades, dela pode tirar ensinamentos, por que motivo não a comunicaremos?” (Montaigne, 1980, p. 83).

Por esse prisma, apesar de termos mais de quatro séculos de história da educação brasileira, parece não termos avançado muito no que diz respeito ao pensar filosoficamente o ensino de filosofia. Aliado a este fato, temos a falta de consenso em torno da própria definição de filosofia:

Se perguntarmos a dez filósofos “o que é filosofia”, ouso dizer que três ficarão em silêncio, três darão respostas pela tangente, e as respostas dos outros quatro vão ser tão descontraídas que só outro filósofo para entender que o silêncio de uns e as respostas dos outros são todas abordagens possíveis à questão proposta (Iglésias, 1998, p. 12).

Mas isso se dá pelo fato de que perguntar “o que é filosofia?” já é uma questão filosófica. Para Morente (1980, p. 23), “só se sabe o que é filosofia quando se é realmente filósofo [...]. Precisamos ter dela uma vivência”. Entretanto, essa necessidade de vivenciar o saber filosófico acaba gerando algumas dificuldades para o professor de filosofia. Apesar de um certo consenso sobre a importância da disciplina filosofia no ensino médio, “continuamos a nos indagar sobre o que ensinar, como ensinar e por que o jovem aluno desprestigia esse saber juntamente, muitas vezes, com os professores de outras disciplinas” (Tomazetti, 2002, p. 69). No momento em que o professor pretende organizar esse saber filosófico, de maneira que o mesmo seja adequadamente assimilado pelo aluno, surgem dúvidas até mesmo sobre o porquê de se ensinar filosofia. Ou ainda, sobre a possibilidade de se ensinar a filosofia ou apenas se ensinar a filosofar.

Segundo Candau (1984, p. 107), “a didática tem por objeto o *como fazer* a prática pedagógica, mas este só tem sentido quando articulado ao *para que fazer* e ao *por que fazer*”. Portanto, pensar sobre todas essas questões levantadas anteriormente nos remete ao campo da didática, que, enquanto direcionamento da prática do ensino e da aprendizagem, serve de elemento articulador entre as proposições teóricas e a prática escolar propriamente dita. Se existe um elemento que articula o saber filosófico e seu ensino na escola, ou



ainda, se a filosofia pode ser ensinada, é porque existe uma didática para ela. Feitas as modificações necessárias, o problema da didática para o ensino da filosofia é o mesmo que o da didática geral, ou seja, “estabelecer o limite entre o que está sendo organizado de maneira a ser melhor aprendido pelo estudante, e o assunto propriamente dito, como ele aparece classicamente na história do conhecimento” (Ghiraldelli Júnior, 2002, p. 32).

Na busca por soluções para os problemas enfrentados pela didática da filosofia, identificamos algumas características que nos permitem falar em tendências no ensino de filosofia. Uma dessas tendências, dominante no ensino de filosofia, organiza o processo ensino-aprendizagem tomando a história da filosofia como centro desse processo, onde o professor acaba por fazer dessa história o próprio conteúdo das aulas de filosofia. Dessa forma, focalizam-se “os sistemas e autores na ordem histórica de seu desenvolvimento, visando familiarizar os alunos com os problemas e as formas de encaminhamento das soluções” (Silva, 1986, p. 156).

Entretanto, um primeiro problema surge por conta do tempo que é reservado à disciplina filosofia na estrutura curricular do ensino médio. Pois o que vemos na maioria das escolas são turmas que têm somente dois tempos geminados de aula de filosofia por semana, apenas em uma das séries do ensino médio (Fávero *et al.*, 2004). Como esse tempo é reduzido, e por conta de uma “ordem cronológica” na distribuição dos conteúdos, geralmente o professor não consegue chegar à filosofia moderna ou contemporânea, por exemplo. Por conta dessa situação,

quando chegam ao ensino superior em alguma aula de Filosofia, os alunos indagados sobre o que pensam e/ou estudaram sobre Filosofia no ensino

médio são unânimes em afirmar que estudaram Sócrates, Platão e Aristóteles, que a Filosofia é o estudo “daqueles homens” e/ou também, é o estudo do *Ser* (Tomazetti, 2002, p. 71).

Nessa perspectiva de ensino, o aluno é impedido de aprender “a discutir idéias filosóficas, a rever as suas posições, a ter em consideração contra-argumentos e contra-exemplos, [...] a ver alternativas” e sentirá “dificuldade de defender as suas idéias” (Murcho, 2002, p. 17). A situação de um professor que limita a filosofia à história da filosofia poderia ser comparada à situação de um professor de física que limita o conteúdo de suas aulas à história da física, ou um professor de matemática que ensinasse apenas história da matemática.

A partir de um olhar retrospectivo, percebemos que a postura docente que toma a história da filosofia como centro, acaba identificando-se com o conjunto de características pedagógicas que dominaram o cenário educacional brasileiro iniciado pelos jesuítas, ao qual normalmente denominamos pedagogia tradicional. Para essa pedagogia, a didática – tanto a geral, quanto a específica da filosofia – é compreendida como um conjunto de regras técnicas, sendo a atividade docente totalmente dissociada das questões políticas. Herdeira dessa tradição jesuítica, a educação filosófica, ao trabalhar exclusivamente a análise e interpretação de textos clássicos de filosofia (geralmente, seguindo uma ordem cronológica), pode desenvolver nos alunos uma consciência ingênua que em nada contribui para a formação de indivíduos críticos e engajados aos problemas do país (Ribeiro, 1977).

Segundo Libâneo (1994, p. 61), a pedagogia tradicional — em suas várias correntes — “caracteriza as concepções de educação onde prepondera a ação de agentes externos na

formação do aluno, o primado do objeto de conhecimento, a transmissão do saber constituído na tradição e nas grandes verdades acumuladas pela humanidade”. E a escola assume por finalidade a preparação moral e intelectual dos alunos para seus respectivos papéis dentro da sociedade.

Nessa abordagem, considera-se o aluno um receptáculo vazio que deve ser preenchido com os conhecimentos da história da filosofia acumulados pelas gerações adultas e repassados ao aluno como verdades inquestionáveis. Dessa forma, “os conteúdos são separados da experiência do aluno e das realidades sociais, valendo pelo valor intelectual, razão pela qual a pedagogia tradicional é criticada como intelectualista e, às vezes, como enciclopedista” (Libâneo, 1986, p. 24).

Com o acirramento das críticas à pedagogia tradicional ao longo dos anos, surge a proposta de que, em seu lugar, seja adotada uma pedagogia ativa, uma pedagogia renovada (ou pedagogia escolanovista). A proposta dessa pedagogia é desenvolver uma educação centrada no aluno, uma educação que lhe permita ser o que realmente é, onde o professor deve “ausentar-se” para abrir espaço ao livre crescimento pessoal do educando. Segundo Saviani (1991, p. 20), tomando-se por referência a pedagogia tradicional, a pedagogia nova deslocou “o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; [...] do professor para o aluno; [...] da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo”.

O “escolanovismo” propiciou as condições necessárias para o surgimento de um tipo de postura docente que, apesar de privilegiar uma abordagem temática para o ensino de filosofia, também permitiu o surgimento de condições favoráveis para uma banalização desses temas. Na tenta-

tiva de fugir a qualquer referência à história da filosofia — seja como conteúdo, seja como referência para o estudo de temas — alguns professores assumem uma postura não-diretiva, delegando aos alunos a responsabilidade pela escolha dos temas a serem discutidos nas aulas de filosofia. Mas esquecem que “a não-diretividade abandona os alunos a seus próprios desejos, como se eles tivessem uma tendência espontânea a alcançar os objetivos esperados da educação. [...] As tendências espontâneas e naturais não são ‘naturais’, antes são tributárias das condições de vida e do meio” (Libâneo, 1986, p. 41-42).

Assim, ao se trabalhar com temas escolhidos pelos alunos – tais como sexo, drogas, amor etc. – sem um preparo adequado do professor, acaba ocorrendo o desvirtuamento e a banalização da filosofia. Segundo Tomazetti (2002, p. 72), “tratar filosoficamente determinados temas, articulando-os com questões filosóficas, pode ser muito difícil para um professor que não tome para si mesmo a filosofia como um exercício de reflexão constante”.

Nessa perspectiva, o professor acaba tendo a oportunidade de “camuflar” sua deficiência profissional, escondendo-se atrás de “pseudodebates” discentes, alegando que sua intervenção poderia castrar o desenvolvimento intelectual dos alunos. Muitas vezes, para esconder sua própria incompetência (por não dominar o conteúdo da filosofia, desconhecer as metodologias de ensino, ou ainda, por não ter compromisso político com seu trabalho docente), esse professor acaba se tornando um “especialista em relações humanas”, acreditando que “*ausentar-se* [nos pseudodebates em sala de aula] é a melhor forma de respeito e aceitação plena do aluno” (Libâneo, 1986, p. 28). Justifica sua “ausência” alegando que “toda

intervenção é ameaçadora, inibidora da aprendizagem” (Libâneo, 1986, p. 28). Para esse professor, o resultado de uma boa aula é muito parecido ao de uma boa terapia de grupo: boa aula é aquela que permite ao aluno uma verdadeira catarse.

De acordo com Tomazetti (2002, p. 74), os “temas banalizados” acabam sendo trabalhados por professores que na maioria das vezes são marcados

por algum tempo de prática docente permeada de desafios, de ansiedade, de dificuldades de auto-afirmação no espaço escolar [...]. Por isso, a decisão de trabalhar com temas isolados, mais atrativos aos alunos e ligados a questões do cotidiano, sem uma referência à tradição filosófica, dentro de uma *pedagogia da facilitação*.

Tanto na abordagem didática, que toma a *história da filosofia como centro*, quanto na que trabalha com *temas banalizados*, corre-se o risco de tomar o silenciamento político como pressuposto comum, assentado na afirmação da neutralidade técnica. Ou seja, nas duas abordagens, a prática pedagógica pode acabar sendo vista apenas em função dos condicionantes internos do processo ensino-aprendizagem, sem levar em consideração o contexto social em que esse processo ocorre.

Na tentativa de superar esse “silenciamento político” gerado pelas tendências pedagógicas vistas anteriormente, buscam-se alternativas a partir de uma pedagogia crítica (Saviani, 1991). Conforme os pressupostos da “tendência progressista crítico-social dos conteúdos” (enquanto uma das correntes da pedagogia crítica), a difusão de conteúdos é a tarefa primordial da escola: “não conteúdos abstratos, mas vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais” (Libâneo, 1986, p. 38-39).

É nesse contexto que podemos falar de uma tendência no ensino de

filosofia que toma a história da filosofia não mais como conteúdo prioritário, mas como um referencial. Nessa abordagem didática, o aluno não deixa de ter acesso aos conteúdos da história da filosofia incorporados pela humanidade, entretanto, esses conteúdos são permanentemente reavaliados em face das realidades sociais. A história da filosofia serve para ilustrar temas que se desejam abordar, mas sendo levada em conta apenas na medida em que forneça referenciais para o melhor entendimento do aluno. Parafraçando Libâneo (1994), não basta que os conteúdos filosóficos sejam apenas bem ensinados, mas é preciso que estejam ligados de forma indissociável à sua significação humana e social. Conceber dessa maneira os conteúdos do saber filosófico, não significa que se estabeleça uma “oposição entre cultura erudita e cultura popular, ou espontânea, mas uma relação de continuidade em que, progressivamente, se passa da experiência imediata e desorganizada ao conhecimento sistematizado” (Libâneo, 1986, p. 39-40).

Ainda em relação ao tratamento a ser dado aos conteúdos nessa tendência pedagógica, deve-se levar em consideração que a obra e o pensamento do “filósofo” (já consagrado pela tradição filosófica), de um modo geral, não são passíveis de comunicação direta aos alunos da educação básica. Pois essa obra pode estar tratando de fenômenos que passam despercebidos no cotidiano das pessoas. Essa consideração implica repensar a idéia – que persiste na escola e exerce forte influência nas práticas pedagógicas – de ver nos objetos de ensino das diversas disciplinas cópias fiéis dos objetos da ciência.

Isso não significa uma negligência em relação ao rigor no tratamento dos conteúdos: o rigor continua sendo essencial para a divulgação das idéias filosóficas. Entretanto, esse rigor não deve ser no sentido de difi-

cultar a compreensão, mas, ao contrário, deve ser um rigor filosófico e, ao mesmo tempo, didático, no sentido de tornar uma aula de filosofia fluente e acessível (Ghiraldelli Júnior, 2002). O conhecimento filosófico formalizado precisa, necessariamente, ser transformado para se tornar passível de ser ensinado/aprendido.

Contribuindo, de certa forma, para a configuração dessa tendência que se utiliza da história da filosofia como um referencial, Popper (1980, p. 95) posiciona-se contrário à propensão de apenas debater um problema filosófico, em vez de tentar resolvê-lo. Para ele,

a função [...] do filósofo é solucionar problemas [...] filosóficos e não falar sobre o que ele e outros filósofos estão fazendo ou deveriam fazer. Qualquer tentativa honesta e dedicada de resolver um problema [...] filosófico, mesmo que não tenha bons resultados, parece-me mais importante do que um debate sobre problema como a natureza [...] da filosofia.

Se partirmos do princípio de que “todos que quiseram separar a Filosofia do ensino da Filosofia não fizeram nem uma coisa nem outra” (Ghiraldelli Júnior, 2002, p. 34), poderíamos tomar o que foi dito por Popper, em relação ao filósofo, como algo válido também para o professor de filosofia. Sendo assim, quando Popper afirma que a função do filósofo não é falar sobre o que ele e outros filósofos estão fazendo ou deveriam fazer, podemos estender isso ao próprio professor de filosofia, para que este não se preocupe prioritariamente em colocar seus alunos em contato com os clássicos da filosofia, por exemplo.

O conteúdo das aulas de filosofia não deve ficar restrito à história da filosofia. No entanto, também não se deve limitar aos grandes temas filosóficos se isso não levar o próprio aluno a tentar resolver problemas filosóficos. Nessa perspectiva, não faz

sentido trabalhar com os “clássicos da filosofia” ou com “grandes temas” – apoiados ou não na história da filosofia – se isso servir apenas de pretexto para falar o que outros filósofos fizeram, fazem ou deveriam fazer.

Como vimos no início deste trabalho, a preocupação em não confundir “filosofia” com “história da filosofia” já estava presente em Kant (1980), em sua conhecida passagem onde afirma não ser possível ensinar filosofia, mas apenas ensinar a filosofar. O grande mérito dessa passagem é o fato de Kant ter chamado a atenção sobre a diferença entre “ensinar conteúdos filosóficos” e “ensinar a filosofar”. Ao fazer a diferença entre filosofia e história da filosofia, o que lhe interessa é a oposição “entre uma ciência constituída como um conjunto de verdades e uma atividade da razão. Como a filosofia não é a primeira, mas prioritariamente a segunda, não há aqui o que ensinar no sentido de uma transmissão de conteúdos” (Porta, 2002, p. 21).

Na verdade, guardadas as devidas particularidades, tanto Kant quanto Popper estão preocupados com a forte tentação que acomete o professor de reduzir a filosofia e seu conteúdo pedagógico apenas ao ensino da história da filosofia. Muitos professores de filosofia, em vez de discutirem com seus alunos os grandes problemas filosóficos, nararam a história dessa discussão e mantêm-se estrategicamente afastados do debate.

Na concepção de alguns autores (Murcho, 2002; Almeida e Costa, 2004), ao contrário do que acontece com outras disciplinas, em sua aparência, a filosofia nos dá a sensação de não ter um corpo imenso de conhecimentos a serem adquiridos. Para Murcho (2002, p. 14), “na História, há acontecimentos que têm de ser compreendidos; na Física, leis e fórmulas; na Matemática, teoremas, axiomas e regras. E na Filosofia? Há as opini-

ões opostas dos filósofos, que nunca parecem chegar a um consenso mínimo”. Entretanto, apesar de reconhecer que essa visão pode estar sutilmente equivocada, ao partir do princípio de que a filosofia não tem conteúdos, Murcho acredita que devemos “estudar e ensinar a discutir os problemas da Filosofia, começando pelos mais acessíveis e avançando para os mais difíceis” (Murcho, 2002, p. 15). Ele defende que é pela compreensão gradual de um determinado problema filosófico que devemos começar o estudo da filosofia.

Em contrapartida, como já vimos neste trabalho, também encontramos autores que defendem que o uso da história da filosofia como um referencial pelo professor, se feito de maneira adequada, pode servir de apoio para ilustrar temas que se deseja abordar, pois os temas podem ser “tratados independentemente dos sistemas ou autores, que são levados em conta apenas na medida em que propiciam os indispensáveis referenciais para discussão” (Silva, 1986, p. 159). Essa postura garante ao professor pelo menos duas vantagens: a primeira é a liberdade de escolha, já que não se prende a nenhuma ordem, cronologia ou linha-gem estabelecida; e a segunda é o fato de os temas poderem ser escolhidos em função do interesse e da atualidade. Isso demonstra que “o recurso ao passado filosófico auxilia a compreensão do presente, quando este recurso é utilizado em função do presente” (Silva, 1986, p. 160).

Esta segunda posição, que faz alusão à história da filosofia como um referencial nas aulas de filosofia no ensino médio, não significa uma tentativa de refutar a posição de Murcho (2002) ao defender que o estudo da filosofia deve começar pela compreensão dos *problemas filosóficos*. As duas posições são conciliáveis, na medida em que ensinar o aluno a pensar criticamente, assim

como ensiná-lo a pensar sobre as teorias e argumentos filosóficos, não descarta totalmente a história da filosofia. Ao defender o papel dos problemas, das teorias e dos argumentos no ensino de filosofia, de certa forma, Murcho (2002, p. 16) não deixa de reservar um espaço para a contextualização histórica ao afirmar que “contrastando as formas como diferentes filósofos formularam um problema com a nossa própria compreensão do problema, enriquecemos a nossa compreensão, traçamos distinções e corrigimos confusões”.

Defendendo uma posição “crítica”, de um uso equilibrado do recurso à história da filosofia nas aulas, Gallo e Kohan (2000, p. 194) admitem que “não se pensa filosoficamente sem o recurso a uma história de mais de dois mil e quinhentos anos”. No entanto, advertem que “a remissão à História da Filosofia não pode significar um retorno ao mesmo: essa remissão deve ser essencialmente crítica e criativa [...]. Retomar um conceito é problematizá-lo, recriá-lo, transformá-lo de acordo com nossas necessidades, torná-lo outro” (Gallo e Kohan, 2000, p. 71).

Somente a partir de uma visão contextualizada da educação, onde sejam levados em consideração todos os seus condicionantes sociais, políticos e econômicos, é que podemos repensar a didática da filosofia de forma que ela assuma a articulação das três dimensões do processo ensino-aprendizagem (técnica, humana e política), associando-se a uma perspectiva de transformação social. O entendimento da natureza do ensinar enquanto atividade social implica uma discussão sobre a docência que destaque “a necessidade de compreender o funcionamento do ensino, fenômeno complexo e em situação, suas funções sociais, suas implicações estruturais, e do ensinar como prática social” (Pimenta e Anastasiou, 2002, p. 204).

A partir desse entendimento, acreditamos que, no caso da condução de uma aula de filosofia no ensino médio, suscitar a reflexão é a forma que mais se aproxima da autêntica filosofia. Mas essa necessidade de reflexão não deve se incluir apenas no conjunto das “obrigações” do aluno. Deve fazer parte também da rotina pedagógica do professor. Segundo Kohan (2002, p. 40), nós professores ainda “não pensamos que podemos pensar. Nesse sentido, não é possível ensinar a pensar sem aprender a pensar; [...] para aprendermos a pensar, nada como aprendermos a deixar que os outros pensem, aprendermos a deixar pensar”.

Desde sua origem, a filosofia se caracterizou como atividade intelectual, como pensar, como reflexão e capacidade de argumentação. Dessa forma, nunca permitiu uma afirmação dogmática de sua própria definição. É essa atitude não dogmática, de constante vigilância contra posturas antidemocráticas, que deveria ser o posicionamento mais digno do professor e da escola, enquanto lugar privilegiado da formação do ser humano e do seu destino.

### **A filosofia na perspectiva de uma educação revolucionária**

Partindo do princípio proposto por Marx (1978) de que não devemos nos limitar apenas a interpretar o mundo de diversas maneiras, mas sim transformá-lo, acreditamos que, ao nos preocuparmos com o ensino do filosofar, provavelmente estaremos prestando o melhor serviço possível à filosofia. Ao levarmos em consideração a existência de diferentes perspectivas de se ensinar filosofia, não podemos deixar de concordar com Silveira (2000, p. 138) quando afirma que “a exemplo do que ocorre com uma educação revolucionária, um ensino de filosofia assim compreendido

deve ter como objetivo primordial a instrumentalização teórico-prática dos estudantes”. Condizente com esse princípio, a filosofia no ensino médio deve capacitar os alunos “para uma compreensão mais fundamentada, mais elaborada e global da realidade em que vivem e, conseqüentemente, para uma intervenção mais consciente e crítica nessa realidade” (Silveira, 2000, p. 138).

Segundo Saviani (1991, p. 89), a contribuição específica que cabe ao professor revolucionário “se substancia na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário etc., cuja apropriação o professor seja capaz de garantir aos alunos”. E essa contribuição “será tanto mais eficaz, quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos da sua prática com a prática social global” (Saviani, 1991, p. 89).

Essa instrumentalização dos estudantes do ensino médio — enquanto agentes sociais — se desenvolverá na medida em que o professor de filosofia utilizar os conteúdos de sua disciplina, problematizando-os em face das realidades sociais de seus alunos. Quando nos limitamos a ministrar aulas reduzidas apenas à “história da filosofia” (onde são apresentadas listas com os nomes de “filósofos ilustres”) ou aos “temas banalizados” (onde somente são realizadas “terapias grupais”), podemos estar privando nossos alunos da possibilidade de desenvolverem sua consciência crítica, de filosofarem realmente. Além disso, com um encontro por semana, como acontece na maioria das escolas, não há tempo suficiente, nem para realizar “boas sessões de terapias”, nem para “contar mais de vinte e cinco séculos de história da filosofia”.

O professor de filosofia que decide se engajar na luta pela transformação estrutural da sociedade não pode deixar de contribuir para o de-



envolvimento do espírito crítico de seus alunos. Segundo Almeida e Costa (2004, p. 11), “ser crítico é aprender a apoiar sempre as suas opiniões em bons argumentos. Mas é também aprender a avaliar os argumentos alheios e a rever as suas opiniões quando esses argumentos forem melhores do que os seus”. Sendo a filosofia uma atividade essencialmente crítica, racional e “dialogante”, não faz sentido um ensino de filosofia onde o professor apenas repita o que foi falado por outros e não dê espaço algum para que o aluno tenha a chance de elaborar um pensamento autêntico.

Ora, se neste trabalho nos propomos, de certa maneira, a defender a afirmação kantiana de que *não se ensina filosofia, mas se ensina a filosofar*, por que continuar ensinando apenas a “filosofia tradicional” aos nossos alunos? Por que continuar ensinando somente os conceitos elaborados pelos “grandes filósofos”? Cabe ao professor de filosofia assumir o papel “de desafiar, estimular, ajudar os alunos na construção de uma relação com o objeto de aprendizagem que, em algum nível, atenda a uma necessidade deles, auxiliando-os na tomada de consciência das necessidades apresentadas socialmente” (Pimenta e Anastasiu, 2002, p. 215).

O aluno adolescente está cheio de vida e energia. E toda essa força vital não combina com uma “filosofia morta”, “empoeirada”, presa a mais de dois mil e quinhentos anos de tradição ocidental. Assim, é necessário nos libertarmos do “túmulo da filosofia” e termos o cuidado de reservar a filosofia dos livros primeiramente para nós, “filósofos profissionais”. Para os alunos do ensino médio, deveríamos garantir o filosofar, a filosofia livre de estereótipos e tradições: livre das amarras dos currículos que tentam cristalizá-la e torná-la “letra morta”, algo chato e sem vida.

Para que isso seja viável, torna-se necessário

superar um modelo centrado na fala do professor – em que se toma o dizer do conteúdo como ato predominante do ensino e a repetição do aluno como ato de aprendizagem – em direção a uma nova construção da sala de aula, em que coabitem tanto o dizer da ciência – por meio ou não do dizer do professor – quanto a leitura da realidade e a ação sobre ela (Pimenta e Anastasiu, 2002, p. 211).

Freqüentemente, o corpo produzido pela escola, apesar de ter habilidades físicas e intelectuais, pode ser um corpo “fraco politicamente”. Por isso, a filosofia não pode ser apenas mais um instrumento a serviço das instituições oficiais, com o intuito de produzir indivíduos dóceis: corpos submissos politicamente, embora fortes para serem oferecidos ao aparelho de produção. Apesar de, por vezes, ser necessária uma referência à história da filosofia, a filosofia e seu ensino

não pode ser reduzida a um ritual de paráfrase do que os filósofos disseram (quantas vezes sem sequer terem sido compreendidos); também não pode ser confundida com a sua história, retirando a palavra aos alunos quando se trata de discutir os problemas filosóficos (como se a filosofia fosse apenas uma coisa do passado); e também não pode ser confundida com uma atividade estética ou com um gênero literário (Almeida e Costa, 2004, p. 10).

E que nos perdoem os “patriarcas” e todos os grandes nomes da filosofia, mas nossos alunos do ensino médio só deveriam ficar presos às aulas que se utilizam exclusivamente da “filosofia dos livros” (ou “filosofia teórica”), quando estiverem maduros e motivados para isso. Enquanto esse momento não chega, cabe ao professor revolucionário prepará-los para esse encontro através

do contato com uma “filosofia viva”, onde os alunos possam vivenciar o filosofar...

Parece-nos que o ensino de filosofia sofre de uma incompreensão fundamental da própria natureza da filosofia. Dessa forma, temos, por um lado, a afirmação de que a filosofia é o lugar em que a razão pode desenvolver-se plenamente, em todo seu potencial crítico; em contrapartida, a prática real do ensino e do estudo da filosofia no nível médio freqüentemente consiste na repetição do que os filósofos de outrora pensaram. É imprescindível, portanto, que os professores façam da filosofia o que ela realmente deve ser: um estudo vivo, estimulante, criativo e crítico.

## Referências

- ALMEIDA, A.; COSTA, A. 2004. *Avaliação das aprendizagens em filosofia – 10º/11º anos*. Ministério da Educação de Portugal. Apoio científico da Sociedade Portuguesa de Filosofia – Centro para o Ensino da Filosofia. Disponível em: <http://www.des.min-edu.pt>, acesso em: 17/03/2004.
- ALVES, N. (org.). 1996. *Formação de professores: pensar e fazer*. 4ª ed., São Paulo, Cortez, 103 p.
- BARBOSA, C. 2005. *A filosofia no ensino médio e suas representações sociais*. Niterói, RJ. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal Fluminense – UFF, 181 p.
- BRASIL. 1996. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 23 dez.
- BRASIL. 1999. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília, Ministério da Educação, 360 p.
- BRASIL. 2001. Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. *Diário Oficial da República Federativa do Bra-*

- sil. Brasília, DF, 9 jul., Seção 1, p. 50.
- BRASIL. 2002a. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 4 mar., Seção 1, p. 9.
- BRASIL. 2002b. Resolução CNE/CES nº 12, de 13 de março de 2002. Estabelece as diretrizes curriculares para os cursos de filosofia. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 9 abr., Seção 1, p. 33.
- BRASIL. 2006a. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar*. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/resultados.htm>, acesso em: 01/07/2006.
- BRASIL. 2006b. Resolução CNE/CEB nº 4, de 16 de agosto de 2006. Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 21 ago., Seção 1, p. 15.
- CANDAUI, V. (org.). 1984. *A didática em questão*. Petrópolis, Vozes, 114 p.
- CASTRO, A.M. 1999. A necessidade do conhecimento inútil. In: S. HRYNIEWICZ, *Para filosofar hoje*. 4ª ed., Rio de Janeiro, Edição do Autor, p. 33-36.
- FÁVERO, A.; CEPPAS, F.; GONTIJO, P.; GALLO, S.; KOHAN, W. 2004. O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. *Caderno Cedex*, 24(64):257-280.
- GALLO, S.; KOHAN, W. 2000. Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio. In: S. GALLO; W. KOHAN (org.), *Filosofia no ensino médio*. 2ª ed., Petrópolis, Vozes, p. 174-196.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, P. 2002. A Filosofia e sua didática. *Educação*, 27(2):29-34.
- IGLÉSIAS, M. 1998. O que é filosofia e para que serve. In: A. REZENDE (org.), *Curso de filosofia*. 9ª ed., Rio de Janeiro, Jorge Zahar, p. 11-16.
- KANT, I. 1980. *Crítica da razão pura*. São Paulo, Abril Cultural, 421 p. (Coleção Os Pensadores).
- KOHAN, W. 2002. Perspectivas atuais do ensino de filosofia no Brasil. In: A. FÁVERO; J. RAUBER; W. KOHAN (org.), *Um olhar sobre o ensino de filosofia*. Ijuí/RS, Unijuí, p. 21-40.
- LIBÂNEO, J. 1986. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 3ª ed., São Paulo, Loyola, 149 p.
- LIBÂNEO, J. 1994. *Didática*. São Paulo, Cortez, 261 p.
- LUCKESI, C.C. 1994. *Filosofia da educação*. São Paulo, Cortez, 183 p.
- MARX, K. 1978. *Teses contra Feuerbach*. 2ª ed., São Paulo, Abril Cultural, 407 p. (Coleção Os Pensadores).
- MONTAIGNE, M. de. 1980. *Ensaaios*. 2ª ed., São Paulo, Abril Cultural, 503 p. (Coleção Os Pensadores).
- MORENTE, M. 1980. *Fundamentos de filosofia: lições preliminares*. 8ª ed., São Paulo, Mestre Jou, 324 p.
- MURCHO, D. 2002. A natureza da Filosofia e seu ensino. *Educação*, 27(2):13-18.
- PIMENTA, S.; ANASTASIOU, L. 2002. *Docência no ensino superior – volume 1*. São Paulo, Cortez, 279 p.
- PIMENTA, S.; LIMA, M. 2004. *Estágio e docência*. São Paulo, Cortez, 295 p.
- POPPER, K. 1980. *Conjecturas e refutações*. Brasília, UNB, 449 p.
- PORTA, M.A. 2002. *A filosofia a partir de seus problemas: didática e metodologia do estudo filosófico*. São Paulo, Loyola, 181 p.
- RIBEIRO, S.A. 1977. O modelo jesuítico de ensino de filosofia e sua realização histórica no Brasil colônia. *Reflexão*, 2(6):219-235.
- SAVIANI, D. 1991. *Escola e democracia*. 24ª ed., São Paulo, Cortez, 103 p.
- SILVA, F.L. 1986. História da filosofia: centro ou referencial? In: H. NETO (org.), *O ensino da filosofia no 2º grau*. São Paulo, SEAF, p. 153-162.
- SILVEIRA, R. 2000. Um sentido para o ensino de filosofia no nível médio. In: S. GALLO; W. KOHAN (org.), *Filosofia no ensino médio*. 2ª ed., Petrópolis, Vozes, p. 129-148.
- SOUZA, D.; FERREIRA, R. (org.). 2001. *Formação de professores na UERJ: memória, realidade atual e desafios futuros*. Rio de Janeiro, UERJ, 239 p.
- TOMAZETTI, E. 2002. Filosofia no ensino médio e seu professor: algumas reflexões. *Educação*, 27(2):69-75.

Submetido em: 11/03/2008

Aceito em: 30/06/2008

Claudio Luis de Alvarenga Barbosa  
Instituto Multidisciplinar/  
Departamento de Educação e  
Sociedade - UFRRJ  
Rua Capitão Chaves, 60,  
Bloco A, Centro  
26221-010, Nova Iguaçu, RJ, Brasil