

Sobre o ensino de Filosofia

Celso F. FAVARETTO *

RESUMO: *O artigo discute o ensino de Filosofia e seus valores específicos no currículo, voltados para o desenvolvimento das "condições de inteligibilidade" mais do que para "programas".*

PALAVRAS-CHAVE: *Ensino de Filosofia. Filosofia da Educação. Currícula.*

1. Na situação contemporânea talvez seja mais adequado falar-se em *filosofias*, pois, face à dispersão, a Filosofia não mais se apresenta como um corpo de saber e, assim, não se propaga da mesma forma como um saber se transmite; apenas por aquisição. A atual disseminação da Filosofia – a mobilidade que muda de lugar o seu *assunto* –, ao mesmo tempo que indicia uma certa perda de vigor no ensino escolar garante a sua vigência como requisito indispensável para a articulação de teorias e estratégias culturais, políticas, científicas, pedagógicas e artísticas. Esta crise da Filosofia, independentemente da perda de seu assunto instituído, provoca a sua valorização e o desenvolvimento de um novo estilo de filosofar. É exatamente isto que coloca dificuldades para o professor de Filosofia. Ensinar Filosofia: mas qual Filosofia? Em que consiste a especificidade do filosófico? E, se não há conteúdos básicos e métodos fixados, o que deve ser considerado o mínimo necessário para realizar uma suposta especificidade em termos de ensino? Assim, o professor de Filosofia (no segundo grau notadamente), para enfrentar as injunções de sua atividade, antes de definir-se por conteúdos, procedimentos e estratégias (o que deve ser ensinado?, o que pode ser ensinado?, como ensinar?) precisa definir para si mesmo o lugar de onde pensa e fala. Neste sentido, pode-se dizer que o ensino de Filosofia vale o que vale o pensamento daquele que ensina¹.

2. A escolha do programa, por ser este necessariamente aberto, requer do professor a determinação clara da imagem de Filosofia que ele visa efetivar com os alunos. Portanto, não se trata apenas, e nem em primeiro lugar, da opção por conteúdos (informações, rede conceitual, problemas), mas daquilo que possa garantir a entrada nos procedimentos filosóficos; isto é, produção da familiaridade com um modo de linguagem que articula fabricação de conceitos, argumentação, sistemati-

(*) Professor Doutor do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

(1) cf. MAUGÜÉ, Jean. *O Ensino da Filosofia: Suas Diretrizes*. *Revista Brasileira de Filosofia*, v.5, fasc.IV, nº 20, out-dez 1955, p.643. Sobre as idéias de Maugüé, cf. o ensaio de ARANTES, Paulo Eduardo. *Certidão de Nascimento*. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, nº 23, 1989.

cidade e significação. Qualquer programa provém de um recorte efetuado na tradição fixada como História da Filosofia, no elenco das áreas filosóficas, ou, então, em temas de natureza diversa (éticos, políticos, epistemológicos, estéticos etc.) sacados dos desenvolvimentos filosóficos tradicionais e atuais. Todo recorte deve ser afeto, evidentemente, aos interessados e competência do professor, pois discutir um assunto implica ser interrogado por ele – o que é importante quando não se quer reduzir a Filosofia a um saber cadastrado. Mesmo quando o recorte privilegia o vivido é possível fazer redução dos interesses dos alunos às questões filosóficas aí imbricadas, sem que o professor exclua a sua visada. Não se trata de forçar os temas, nem de parcialidade, mas de insistir-se na necessidade de só focalizar o que é relevante ser ensinado, tendo em vista aquele mínimo de especificidade filosófica. A articulação de problemas tipicamente filosóficos com questões emergentes da experiência (individual, social, histórica) depende diretamente da maneira como o professor pensa a situação cultural, em especial de sua habilidade para captar o imaginário dos alunos. Os valores, crenças, justificações, teorizações; os *eu acho que*, liberados em conversas, discussões, redações, podem sempre permitir o acesso a problemas filosóficos, sem reprimir a inabilidade teórica ou a manifestação emocional dos alunos.

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

Nunca acreditei que um estudante pudesse orientar-se para a filosofia porque tivesse sede da verdade: a fórmula é vazia. É de outra coisa que o jovem tem necessidade: falar uma língua da segurança, instalar-se num vocabulário que se ajuste ao máximo às "dificuldades" (no sentido cartesiano), munir-se de um repertório de "topoi" – em suma, possuir uma retórica que lhe permitirá a todo instante denunciar a "ingenuidade" do "cientista" ou a "ideologia" de quem não pensa como ele. Qual melhor recurso se lhe apresenta senão tomar emprestado um discurso filosófico? Para reforçar a importância da constituição dessa "língua da segurança" e do repertório de topoi, diz Lebrun que os alunos, através da passagem pelos textos, conceitos e doutrinas filosóficas, aprendem a marcar o sentido de todas as palavras, educando-se para a inteligibilidade, pois onde os ingênuos só vêem fatos diversos, acontecimentos amontoados, a filosofia permite discernir uma significação, uma estrutura. É por isto, diz Lebrun, que os jovens retiram um prazer tão vivo da atividade que lhes possibilita desenvolver o gosto em identificar o sentido das palavras, em descobrir essências e estruturas. Porque, continua, até mesmo as crianças, (como) dizia Hegel, gostam de encontrar um encadeamento e uma conclusão nos contos. Descrever a filosofia como uma retórica consiste somente em comentar o ideal de inteligibilidade que ela difunde. Insistir na necessidade retórica a que responde para o adolescente ocidental não significa despre-

zã-la (...). Filosofar consiste principalmente em expulsar o acaso, decifrar a todo custo uma legalidade sob o fortuito que se dá na superfície. Especificamente filosófico é o problema de compreender o funcionamento de uma configuração a partir de uma lei que lhe é infusa (é preciso que haja uma), conforme à ordem que se exprime nela (é preciso que haja uma) – quer se trate de compreender a possibilidade do juízo a partir da afinidade dos materiais sintáticos ou, de maneira mais desembaraçada, a sociedade feudal a partir dos moinhos de vento... Cada vez que a "physis" da coisa contenha uma unificação a priori ou um encadeamento "lógico", o filósofo triunfa².

4. Ai está uma posição muito fecunda quanto ao específico do trabalho filosófico (a inteligibilidade, compreender o funcionamento de uma configuração a partir da lei que lhe é infusa) e quanto ao mínimo que se deve visar no ensino (constituição de uma retórica através da assimilação de um repertório de *topoi* e que funcione como uma língua da segurança). Veja-se que esta pode ser uma via produtiva para se precisar um objetivo tão difundido (e mal compreendido) do ensino de filosofia no 2º grau: desenvolvimento do pensamento crítico através da vinculação entre problemas vivenciais e problemas filosóficos. Educar para a inteligibilidade, contribuir para a constituição de uma retórica (de uma língua e de uma linguagem), implicam submeter os interesses dos alunos a um tratamento que lhes permita descobrir os encadeamentos, a lei, a estrutura que está (ou não está) nos discursos por eles elaborados. Evita-se, assim, que as aulas sejam preenchidas pelo discurso vazio (geralmente do professor), por simulacros de reflexão, ou então, se tornem apenas um lugar para se discutir, criticar etc. Pois educar para a inteligibilidade significa reafirmar que a crítica não vem antes das condições que a tornam possível. Portanto, mínimo no ensino de filosofia não é, certamente, este ou aquele conjunto de tópicos, problemas ou partes da filosofia. Não é, também, uma coleção de conceitos, textos ou doutrinas. O que interessa é o foco do trabalho com os alunos: o que é preciso fazer para o desenvolvimento das condições de inteligibilidade?

5. Qualquer que seja o programa escolhido, não se pode esquecer que a leitura filosófica retém o essencial da atividade filosófica. É preciso acentuar, entretanto, que uma leitura não é filosófica apenas porque os textos são filosóficos; pode-se ler textos filosóficos sem filosofar e ler textos artísticos, políticos, jornalísticos etc. filosoficamente. A leitura filosófica não se esgota nas simples aplicações de metodologias de leitura; ela é um *exercício de escuta* (no sentido psicanalítico). O texto fala a partir da relação que se estabelece com ele: o que há nele, a linguagem nele articulada, não se manifesta senão quando a leitura funciona como elaboração, desdobrando os pressupostos e subentendidos do texto. Esse exercício (de paciência) permite que o leitor se transforme na leitura, pois interfere nos modos habituais da

(2) LEBRUN, G. *Por que filósofo?* Estudos CEBRAP, São Paulo, nº. 15, p.148-53, jan-mar 1976.

recepção³. A leitura como compreensão (e interpretação) é uma atividade produtiva que *reconstrói um imaginário oculto, sob a literalidade do texto*⁴.

6. Em termos práticos, a conquista da inteligibilidade pelos alunos pode advir da proposição, pelo professor, de exercícios operatórios, na leitura de textos. Nas redações, nas discussões; na aquisição de uma determinada informação, na elaboração de um conceito, é preciso levar em conta a qualidade do conteúdo e a situação de aprendizagem. Em filosofia, os trabalhos operatórios visam ao desenvolvimento de habilidades em construir e avaliar proposições, em determinar os princípios subjacentes a elas – o que passa pelo sentido das palavras e pela atenção à cadeia sintática, pelo menos. O pensamento crítico não provém, portanto, da simples discussão, ou da confrontação de posições contrárias, ou da doação de soluções pelo professor. A crítica pode ser avaliada pela capacidade dos alunos em formular questões e objeções de maneira organizada, estruturada (rigorosa). A prática, sempre interessante, de intrigar os alunos – provocando-os para a dúvida, a produção de inferências e a articulação de experiência e teoria – é útil, principalmente naquelas situações em que os alunos não têm condições de aplicar imediatamente uma regra pelo exercício de uma retórica já desenvolvida. Explorar os trabalhos operatórios talvez seja o grande caminho do professor de filosofia.

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

8. Ensinar Filosofia enquanto disciplina escolar implica determinar uma ordem de conhecimentos e práticas a que se poderia denominar *ordem da transmissibilidade*, inscrita na própria história da Filosofia⁵. A busca dessa ordem dedica-se a especificar aquilo que na ação pedagógica é dimensionado como *ensinável*, embora tendo em vista que não se desdenhe o inensinável, este indeterminado da educação. O foco de atenção de cada disciplina, como se sabe, diz respeito ao que pode ser en-

(3) cf. LYOTARD, J.-F. *Le Cours Philosophique*. In: VV.AA, *La Grève des Philosophes*. Paris, Osiris, 1986, p. 35-6. O texto integra também o livro do autor. *Le Postmoderne expliqué aux enfants*. Paris, Galilée, 1986, cap.10.

(4) GRANGER, G-G. *Por um conhecimento Filosófico*. Trad. bras., Campinas, Papirus, 1989, p.220.

(5) cf. CARRILHO, Manuel M. *Razão e Transmissão da Filosofia*. Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1987, p.11 e ss.

sinado e aprendido (incluindo-se aí o *como se aprende*), enquanto processos pensados institucionalmente; isto é, a determinação do que pode e deve ser aprendido tendo-se em vista as necessidades de formação e saber inscritos culturalmente e solicitados socialmente. Aquilo que se enuncia pela designação *aula* é um espaço em que se efetivam as condições da transmissibilidade: um trabalho que articula materiais e linguagens, conceitos e procedimentos, explicitando o que, já intrinsecamente na disciplina, é disposição para a transmissibilidade.

9. As ressalvas comumente feitas ao ensino de Filosofia no 2º grau quanto ao seu estatuto de disciplina; mais ainda, a suspeita quanto à seriedade, em virtude das confusões e indefinições vigentes na maioria dos professores, não são infundadas, pois a recaída no mito da *atividade* é sempre iminente nestes tempos de rarefação intelectual, de diluição pedagógica e apressada crítica das instituições escolares. De fato, as práticas que privilegiam a *atividade* como núcleo e desenho das disciplinas consideram as experiências dos alunos, a vivência, como antídoto ao racionalismo e ao idealismo da pedagogia ilustrada. Nesta, como se sabe, o primado do método, da tenacidade e da autoridade servem à aspiração burguesa de progresso e emancipação, erigindo a educação em dispositivo do saber institucional, voltado ao cumprimento do programa de totalização da experiência. E, se neste caso, a unidade da experiência é tomada como pressuposto, naquele, em que os projetos privilegiam a atividade, o pressuposto é a dispersão da experiência moderna. Recaindo frequentemente no espontaneísmo e no empirismo grosseiro, argumenta-se que, se as experiências cotidianas dos alunos são fragmentárias, o conhecimento produzido na escola deverá resultar de uma síntese delas. Assim, as disciplinas-atividades estabelecem-se como organização e sistematização da experiência imediata, e o conhecimento como resultante de um passagem contínua e homogênea da experiência ao saber, e não como reflexão e crítica da experiência⁶. Ora, este procedimento, além de ainda postular uma totalização, às avessas, reivindicada frequentemente como dialética, implica impropriedade quanto aos fundamentos da pesquisa e produção do saber, dificultando, simultaneamente, a compreensão do sentido da experiência. Em Filosofia, por exemplo, o vivido só exerce o papel de objeto de conhecimento num primeiro nível; *interpretar o que o filósofo diz como um discurso sobre objetos – fatos e coisas –, é confundir o conhecimento que ele nos expõe com um saber positivo sobre o mundo que só, ou a percepção ou a ciência, cada uma a seu modo, podem apresentar-nos*⁷.

10. O primado do ensino na prática institucional da escola implica que a aprendizagem seja compulsória, exatamente para validar a identidade da instituição, o espaço do homogêneo. Mas a ênfase no aprender abre o espaço da experimentação de idéias e ações; espaço heterogêneo onde o aluno se defronta com o

(6) cf. CHAUI, Marilena. *A reforma e o Ensino. Discurso*, nº. 8, 1978, p.152-4.

(7) GRANGER, G-G. *op. cit.* p.213.

desconhecido, com o estranho, dando vazão à insatisfação que é o fundamento do desejo de conhecer. Se o primado do ensino leva à ilusão de que aprender é a entrada num domínio de verdades constituídas, do qual o professor seria o decifrador privilegiado, a ênfase no aprender incita à produção. Daí a necessidade de se relativizar o valor exclusivo da experiência imediata dos alunos, pois se ela propõe os índices de um espaço heterogêneo de ação e pensamento, o que mais importa é que os alunos se apoderem dos signos fortes para dominar situações, estruturar e modificar a relação dos signos instituídos. O ensino torna-se, assim, processo de constituição do espaço de encontro dos signos, possibilitando que o aprender se desenvolva pela exploração do atrito da linguagem na experiência⁸.

Se o ensino vive da ilusão de que é possível transmitir um corpo de conhecimentos sobre um determinado domínio, de certa forma expressando um real unificado, a aprendizagem vive da produção da inteligibilidade, da elaboração das leis de funcionamento de uma configuração, da ordem que se exprime nela. Face à multiplicidade e heterogeneidade dos signos, tal configuração nasce do embate das forças que agem no campo, e o conhecimento resulta da ruptura da força preponderante no interior das relações fixadas. Evidentemente, a experiência é importante neste processo, porque nela o aprendiz expõe-se nas questões que desenvolve, nas dúvidas que explicita, nas inferências que realiza. A experiência é o seu espaço de repetição, através do qual articula pontos relevantes, impõe relações, inscreve signos que propõem o trânsito entre experiência individual e representação social.

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

SUMMARY: *The article discusses the teaching of Philosophy and its specific values: development of "conditions of intelligibility" rather than contents or programming.*

KEY-WORDS: *Teaching of Philosophy. Philosophy of Education. Curricula.*

(Recebido para publicação em 23.09.92 e liberado em 26.11.92)

(8) Cf. FERRARA, Lucrécia D'Aléssio. *Paris, Rue de Tournon n° 6. Folhetim (Folha de S.Paulo)*, 16/9/84, p.9; DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. Trad. bras. Rio de Janeiro, Graal, 1988, p.54.

(9) Cf. *ibidem*, loc. cit.

(10) Cf. LYOTARD, J-F. *op. cit.* p.34.