

Pequenas questões sobre o ensino de Filosofia Small matters on teaching Philosophy

Roberto RONDON¹

RESUMO: Nesse artigo, apresentamos uma reflexão sobre a prática do ensino de Filosofia no Ensino Médio, no ambiente escolar, com base na colocação de quatro questões: “Ensinar para quem?”; “Por que ser professor de Filosofia?”; “Ensinar o quê?”; “Ensinar como?”. A partir delas, mediados por nossa experiência e a colaboração dos autores estudados, procuramos traçar algumas reflexões que nos auxiliem a elaborar um ensino de Filosofia que respeite a diversidade cultural dos alunos das diversas regiões do país, pois ensinar Filosofia no Ensino Médio nos situa num determinado ponto da estrutura educacional brasileira, que nos revela, quando ingressamos em seu cotidiano, uma infinidade de distintos sujeitos e formas de organizar a vida. Isso, sem perdermos a perspectiva universal do discurso filosófico, principalmente em seu desafio moderno de colaborar com a construção de sujeitos livres.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Filosofia. Ensino de Filosofia.

1 PARA COMEÇAR

Nos final dos anos 90, recém-graduados, fomos convidados a assumir algumas aulas de Filosofia no Ensino Fundamental numa pequena escola particular em Campinas-SP, que tinha um público majoritariamente formado por crianças e jovens com dificuldades psicossociais. No primeiro dia de aula, logo às 7 da manhã, entramos sozinhos, sem coordenador, professora da classe, material didático, ou qualquer outra figura que pudesse nos socorrer, numa sala de primeira série do Ensino Fundamental, repleta de alunos na faixa de 6 a 7 anos, que nos olhavam fixamente, tão surpresos quanto nós mesmos. O olhar daquelas crianças jamais nos saiu do coração.

A vontade que tivemos foi de sair correndo, mas o salário era bom e a necessidade era grande. Naquele momento, uma pergunta fundamental nos veio à mente e até hoje buscamos respondê-la: *Por que ser professor?*

Naquela eternidade de minutos que se arrastavam, pensávamos...

Perante aqueles pequenos seres assustados com a presença de um “tio” barbudo que dizia que iria ensinar um negócio chamado “Filosofia”, o mais frustrante

¹ Professor Adjunto do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba- UFPB. João Pessoa – Paraíba – Brasil.

foi constatar que, depois de passarmos quatro anos num bom curso de Filosofia, a única saída que tivemos foi: “Peguem uma folha e façam um desenho sobre a escola”.

De lá para cá se passaram longos anos e um grande número de alunos, escolas, universidades, cidades e Estados. Mas a pergunta e a preocupação sempre se renovam: como auxiliar na formação de professores, para que consigam ir além da impotência ou da reprodução dos modelos tradicionais?

2 ENSINAR PARA QUEM?

O primeiro desafio a enfrentar, quando pensamos em ensinar Filosofia aos estudantes do Ensino Médio, é o de como conciliar um conhecimento universal, como a Filosofia, geralmente produzido em terras e relações sociais distantes, com as mais distintas situações encontradas nos profundos “sertões” ou grandes centros deste país.

Isso nos remete a refletir sobre o contexto das instituições ou situações educativas em que atuamos. Afinal, ensinar Filosofia no Ensino Médio nos situa num determinado ponto da estrutura educacional brasileira, que nos revela, quando ingressamos em seu cotidiano, uma infinidade de distintos sujeitos e formas de organizar a vida.

Mesmo que pensemos apenas nos jovens, como público majoritário do Ensino Médio brasileiro, corremos o risco de cair na armadilha apontada por Bourdieu (2009, p. 2), quando nos remetemos à juventude, pois

[...] o fato de falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e relacionar estes interesses a uma idade definida ideologicamente já constitui uma manipulação evidente.

Afinal, como nos desafiou a pensar o sociólogo francês, e a própria vida nos mostrou, não é o mesmo ser um “jovem” morador de um condomínio de luxo em Campinas, SP – ou de um sítio em Camalau, no interior da Paraíba; ou, ainda, de Garantã do Norte, no Mato Grosso.

E nem só de “jovens” vive o nosso Ensino Médio...

Há as pessoas da terceira idade, banidas das instituições escolares na “juventude” e que agora têm tido a oportunidade de regressar a elas, nos supletivos e programas de Educação de Jovens e Adultos (EJA); há os portadores de necessidades especiais, que heroicamente conseguem chegar às escolas dos “normais”; enfim, há cada vez mais gente diferente chegando à nossa frente.

Seres humanos que, na maioria das vezes, pelo próprio caráter elitista do desenvolvimento da Filosofia, no Brasil, restrita, desde sua chegada com os jesuítas,

aos filhos da elite, nem sequer imaginam que “coisas” serão discutidas e ensinadas nessa disciplina.

Cabe aqui uma pequena digressão: a lei 11.684 de 2008 não teve importância apenas pela inclusão da Filosofia (e da Sociologia) no Ensino Médio, mas o fez num momento de maior expansão no número de matrículas nessa etapa do ensino em toda a história deste país. Essa população, pela primeira vez, poderá ter acesso aos conhecimentos dessa área do saber humano, da qual sempre foi banida. Nesse sentido é que não entendemos o lamento de muitos de nossos colegas sobre o “desinteresse” dos alunos em relação à Filosofia. Ora, como se interessar por algo de que nunca ouvimos falar? Ou, no máximo, como uma imagem caricatural e preconceituosa de um saber de um grupo de “desocupados” que podem dedicar horas de ócio a temas não produtivos e a “viagens” (na expressão dos alunos) intermináveis.

Não que tenhamos uma visão “redentora” da Filosofia (ou da própria educação escolar), atribuindo a ela, solitariamente, o poder de despertar o “pensamento crítico”, levar ao “cuidado de si”, ou à formação da *autopoiesis*. Acreditamos, apenas, que o primeiro passo que podemos dar é o de permitir, à parcela da sociedade brasileira que frequenta o Ensino Médio em suas mais diferentes modalidades, o acesso a esse campo milenar de conhecimento desenvolvido pela humanidade.

Se, nos limites deste texto, nos restringirmos apenas aos “jovens”, podemos afirmar que somos reticentes aos discursos universalizantes daqueles que acham que “os jovens são desinteressados”, “alienados” ou coisas assim, pois basta um breve olhar para a quantidade (e a qualidade) dos *blogs*, bandas musicais dos mais diferentes estilos, *fanzines*, vídeos, discursos e práticas produzidos por eles de norte a sul deste Brasil, para que essa imagem se desfaça.

Não queremos desconsiderar alguns aspectos importantes, como a enorme influência na formação destes pelos discursos e práticas conservadoras da reprodução, através das diversas instituições pelas quais passaram (família, igreja, escola, meios de comunicação de massa), antes de chegarem às nossas salas de aula, que os impossibilitam muitas vezes a abrir-se ao diálogo com o “diferente”; a violência daqueles que estão no limite do abandono da convivência social e que frequentam a escola para vender drogas, ganhar a “Bolsa Família” ou comer a merenda; dos filhos da elite, que pouco sentido vêem no espaço escolar, pois ele nada pode acrescentar em termos de ganhos materiais, além de ter que suportar a autoridade dos trabalhadores da escola que estão infinitamente abaixo de sua classe social e do verdadeiro poder exercido por seus pais.

Enfim, antes de construirmos imagens idealizadas ou desiludidas dessa geração, entendemos que ela não é mais nem menos “alienada” que as que a sucederam. Lembremos que grande parte das “revolucionárias” gerações dos anos 60

e 80 (épocas de grande efervescência na cultura juvenil) apoiaram a ditadura militar e elegeram Collor presidente do Brasil.

A questão central aqui é se conhecemos de fato esse público com o qual nos deparamos, cotidianamente. Sabemos quais são seus desejos, sonhos, realidades e dificuldades? O que eles têm a dizer e propor para este mundo?

Afinal, como demonstram os números oficiais e o nosso cotidiano, o aumento da presença no Ensino Médio não tem significado uma proporcional elevação na “qualidade” do ensino e de seus resultados, na formação mais ampla. Ainda que nosso artigo não trate dessa questão geral, acreditamos que esse pequeno exercício, proposto acima, combinado com políticas públicas mais amplas e o comprometimento dos envolvidos na educação formal, pode colaborar com processos que envolvam mais os alunos desse nível de ensino, não como receptores – ou clientes – dos processos educacionais, mas como sujeitos que têm o poder de decidir sobre sua educação.

3 POR QUE SER PROFESSOR?

Apesar de admitirmos uma multiplicidade de respostas para essa questão, para nós, ainda hoje, a tarefa mais urgente é a de afirmarmos o conceito do professor como intelectual, desde a sala de aula até as questões mais amplas da escola e do meio social em que estamos inseridos.

Nessa atividade, cabe sempre a procura pela articulação interdisciplinar e político-pedagógica com os outros professores, alunos, enfim, com a comunidade escolar.

Lembramos novamente que não cabem aqui os discursos resignados de que “os alunos não querem nada”, “os professores são alienados” ou “a direção é autoritária”, os quais podem satisfazer nossos egos, por nos deslumbrarmos com a imagem de que somos os únicos sujeitos críticos no local, mas que objetivamente ajudam bem pouco na transformação dessa condição.

É evidente que sabemos as dificuldades encontradas em nosso cotidiano, mas elas são apenas um dos modos possíveis de constituição das relações sociais, nem sempre o mais correto, nem o único. Cabe explorar as outras possibilidades do real a cada dia e a cada relação.

Além disso, a ação do professor/intelectual/filósofo parte de certos desafios de julgamento no campo dos valores que fundamentam, em última instância, a pergunta: Por que queremos ser professores de Filosofia?

Enquanto alguns partem da concepção da necessidade de alterarmos as relações mais profundas de nossa sociedade, enxergando a Filosofia como um conhecimento privilegiado para essa ação, outros simplesmente veem no magistério uma oportunidade de “subir na vida”, pois, para incontáveis trabalhadores deste país,

a licenciatura é a possibilidade de habilitar-se legalmente para prestar um concurso público e exercer uma atividade ainda com um certo *status* social (principalmente nas cidades do interior do país) e que garante um emprego estável no serviço público, deixando a miséria e as atividades braçais exercidas por seus pais. Entre esses dois extremos, há uma infinidade de alternativas possíveis.

Para cada resposta, segue-se um conjunto de ações – mediadas pelo contexto socioeconômico – que a efetivam, na prática.

Podemos ainda refletir sobre o ‘porquê’ de grande parte dessa geração, que não contou com esses conhecimentos no seu currículo escolar, escolher a docência em Filosofia como profissão. Falta de opção, curiosidade, respostas às perguntas mais profundas da existência, busca pelo sentido da vida, um conhecimento crítico e emancipatório, a resolução de questões subjetivas, um meio de vida...

Gostaríamos de destacar um ponto interno às graduações em Filosofia e que sempre nos pareceu uma grande dificuldade, quando trabalhamos na formação de professores de Filosofia. Muitos alunos de licenciatura, incentivados por seus professores, dedicam-se, desde as primeiras séries da graduação, ao estudo de autores, decidindo no primeiro ano de graduação o tema de seu doutorado. Queríamos destacar três pontos, aqui. Primeiro, que a licenciatura em Filosofia habilita os alunos a serem professores do Ensino Médio, para o qual a boa formação dentro dos conceitos e conhecimentos filosóficos é condição necessária, mas não suficiente, já que esse saber tem que ser construído em conjunto com a preocupação da formação do docente e não encarando essa dimensão como uma atividade secundária. O segundo ponto é perceber que a escolha de um autor, ou a de um referencial teórico, não se esgota simplesmente na produção de algum trabalho acadêmico para ganhar uma nota, um título ou uma progressão na carreira (e sua devida compensação salarial), mas supõe a concordância com uma forma de ver e agir no mundo. Afirmar que somos platônicos, cartesianos, nitzscheanos, marxistas, anarquistas, existencialistas, pós-estruturalistas significa estar em concordância com um conjunto de posicionamentos e atitudes em relação aos alunos, à instituição, à educação como um todo e à própria vida. Simplificando, não se pode ser um especialista em Sartre ou Simone de Beauvoir e deixar a mulher no lar, cuidando dos filhos e limpando a casa; ou um marxista que desrespeita os demais trabalhadores da escola ou da universidade. Em terceiro lugar, se a condição de filósofo nos possibilita até uma legítima “retirada do mundo” e o não envolvimento com as questões de nosso tempo, na busca pela discussão de alguma questão de um passado remoto com valor científico, a atividade do professor nos coloca na esfera pública, sendo impossível tal procedimento, porque nos tornamos no mínimo corresponsáveis pela formação de centenas de jovens, todos os anos.

Essas são questões ainda a serem respondidas, mas que, no limite, revelam uma escolha subjetiva dos sujeitos que a fazem.

A partir desses pressupostos, ou talvez desafios, podemos tentar apontar algumas pistas para as duas partes finais deste texto, nas quais nos questionaremos sobre *o que* e *como* ensinar Filosofia.

4 ENSINAR O QUÊ?

Quantas e quais mediações precisarão ser feitas para conseguirmos discutir, em conjunto com os educandos realmente existentes, os problemas e respostas da Filosofia, desenvolvendo com eles a compreensão dos conceitos e o desenvolvimento de novas atitudes²?

A primeira constatação que parece universal são os problemas na relação com a linguagem escrita que encontramos entre as pessoas que frequentam o Ensino Médio, ou seja, as lacunas existentes em seus processos de letramento, que dificultam o desenvolvimento pleno da leitura e da produção de textos.

Ainda que essa realidade varie nas diversas regiões do país e, não desconsiderando as contribuições da reflexão de parte dos linguistas contemporâneos sobre as questões da “variação linguística” e das armadilhas escondidas nas construções sociais da linguagem, não há como negar que, quando tratamos da leitura e da escrita filosóficas, isso se torna um obstáculo.

Nossa tradição é marcada pela preocupação de que nosso conhecimento seja adequado à chamada linguagem culta. A nosso ver, isso reforça uma característica já apontada aqui, a do perfil historicamente elitista da Filosofia, em nosso meio, que muitas vezes impossibilita uma reflexão sobre um filosofar que fale “errado”.

Lembremos de uma passagem belíssima de *Vidas Secas*, onde o narrador, ao acompanhar todo o conflito de Fabiano, ao sentir-se roubado por seu patrão no acerto de suas contas, reflete:

[...] sempre que os homens sabidos lhe diziam palavras difíceis, ele saía logrado. Sobressaltava-se escutando-as. Evidentemente só serviam para encobrir ladroeiros. Mas eram bonitas. Às vezes decorava algumas e empregava-as fora de propósito. Depois esquecia-as. Para que um pobre da laia dele usava conversa de gente rica? (RAMOS, 1976, p. 103).

Parafraseando Graciliano Ramos (1976), em muitos lugares, a dificuldade é responder às nossas elites³ (e mesmo aos pobres colonizados) essa questão: *para que um pobre dessa laia usará esse conhecimento de gente rica?*

² Preferimos aqui utilizar o conceito de ‘atitudes’, mais próximo da fundamentação teórica do texto, evitando, assim, as noções de ‘competências e habilidades’, marcadas pelos discursos neoliberais dos profetas do mercado.

³ Como exemplo, poderíamos citar as propostas educacionais dos principais candidatos à presidência do Brasil,

Para nós, uma das funções de se ensinar à norma padrão e a inserção, nos textos filosóficos, não é a de diminuir ou reforçar o preconceito contra a pluralidade do universo cultural dos alunos, mas se trata aqui de uma tarefa política de ensinar a eles a “conversa de gente rica” e auxiliá-los a se apropriarem de mais esse elemento do universo da linguagem, que é o dos discursos gramaticalmente adequados, como instrumento de expressão, para que não sejam mais “logrados” pelos detentores das belas palavras e conceitos filosóficos. Para ser coerente, essa é uma das possibilidades a ser desenvolvida e que pode gerar algumas ações práticas.

Isso nos provoca a questão de saber até onde esse discurso desconhecido e universalista – que nos fala do “ser”, da “existência”, do “movimento dialético do real”, “dos juízos”, dos “rizomas” – pode gerar algum interesse para quem jamais ouviu falar disso, a não ser pejorativamente, como aquela já apontada ‘viagem’ do pensamento de quem não tem mais o que fazer.

Retomando uma consideração apresentada no item anterior, podemos explicitar uma questão muito comum, enfrentada pelos professores de Filosofia, que é a do desconhecimento dos alunos sobre o que seja o nosso conhecimento. Enquanto Matemática, Língua Portuguesa, História ou Física já têm um lugar consolidado no imaginário da escola e de seus sujeitos, a Filosofia ainda é uma estranha. Pior, uma estranha que, apesar da legalidade, tem que legitimar sua presença cotidianamente.

Em decorrência, qual caminho a seguir?

Para iniciar uma resposta, tomamos a liberdade de retomar a posição de Aranha e Martins (1996, p. 9), que afirmam ser

[...] preciso valorizar a fecunda tradição do pensamento filosófico, sem desvincular o ensino do vivido do momento presente dos temas que nos mobilizam, a fim de que mais do que ‘ensinar filosofia’, o aluno ‘aprenda a filosofar’.

Mais do que um ‘chavão’, na diversidade educacional e cultural de nosso país, essa ideia nos desafia a pensar a pluralidade de conteúdos que podem ser desenvolvidos, ao vincular dialeticamente o universalismo da “tradição” ao momento particular do “vivido”.

Por exemplo, em alguns Estados, a Filosofia já está presente nos vestibulares, sendo muito difícil, por questões práticas (cobrança dos pais, orientação pedagógica das escolas, caráter preparatório do Ensino Médio, necessidade de entrada nas universidades, por parte dos alunos), desvincular os conteúdos ensinados das exigências das provas universitárias; em outros, por seu próprio tempo de presença nos espaços escolares e espaços de reflexão, já se constituíram certas “tradições” do

em 2010, que repetiam a eterna ladainha de nossas elites sobre a importância da educação técnica para os jovens “arrumarem uma profissão”, em que a Filosofia tem pouca valia.

que ensinar; em outros, ainda, onde a Filosofia só começou a partir da lei federal de 2008, apesar das dificuldades práticas dos professores, há ainda uma tarefa de criação desses princípios.

Além disso, há que se levar em conta sempre as questões significativas das diversas regiões. Há problemas que dizem respeito aos grandes centros e que nem de longe tocam as pequenas comunidades dos ‘sertões’. Sei que alguns podem contestar, afirmando a existência de temas que são universais, como a ‘liberdade’, o ‘amor’, a ‘vida’ ou a ‘morte’. Todavia, mesmo estes precisam ser mediados pelo “vivido”.

Por exemplo: será que a morte significa a mesma coisa num local em que ela ocorre em espaço racionalizado, como um hospital com altíssima tecnologia, e é exposta em lugares específicos, como os velórios públicos, e em outro, onde se dá em casa e é velada no interior dos lares, como ainda acontece em muitos ‘interiores’?

Não se trata aqui de simplesmente defendermos a reprodução das culturas locais, pois acreditamos que é obrigação da escola – e dos professores de Filosofia – enfrentar muitos “tradicionalismos” presentes em nossa cultura, como o machismo, o preconceito étnico e sexual, a dominação política, por exemplo. Sabemos que só podemos criticar hábitos culturais machistas, porque temos um conceito filosófico de mulher e de sua relação com o masculino, trazido de outras experiências culturais que se contrapõem a ele. Mas, se esses hábitos não forem mediados por experiências vividas no cotidiano desses alunos, o risco é que o discurso soe como belas palavras, porém que, não ganhando um sentido existencial, não propicie novas reflexões e atitudes perante o mundo.

Trata-se, portanto, de dar vida aos conceitos filosóficos.

Cabe outra digressão aqui. Não compartilhamos da visão de que os ‘conceitos’ nascem do poder dos filósofos de criá-los, ou dos consensos estabelecidos em nossas salas de aula. Acreditamos que eles são categorias econômicas e sociais, fruto de nossas relações na história. Ao mesmo tempo em que estamos socialmente limitados pelas condições estabelecidas pelo “reino da necessidade”, sabemos que o real e suas possibilidades não se esgotam simplesmente nessa condição, mas abrem as portas para novas expressões, pelas múltiplas possibilidades de interpretação e vivência, numa mesma situação dada. Para aqueles que optam por uma abordagem crítica, “[...] os conceitos teóricos terminam com a transformação social.” (MARCUSE, 1982, p. 15).

Somos partidários, por conseguinte, de uma proposta de ensino de Filosofia que parta das questões levantadas e expressas pelos sujeitos das diversas escolas deste país (alunos, professores, funcionários e gestores). Não no intuito de fazer das aulas de Filosofia um *show* de variedades, no qual se fala de tudo, mas de perceber que o que diferencia o tratamento filosófico dessas questões das abordagens das outras ciências é o modo como as desenvolvemos dentro das metodologias de investigação

contidas nas diversas correntes e autores de nossa área do conhecimento. Muito mais do que ensinar conteúdos filosóficos prontos, ao modo de “Platão disse isso”, cabe inserir os alunos nos processos de produção daqueles raciocínios, isto é, como e em que contexto Platão desenvolveu seus conceitos. Isso pode auxiliar a fornecer elementos para que os alunos, além de compreender o pensamento dos filósofos historicamente consagrados, organizem as suas questões próprias.

Alexander S. Neill, fundador de Summerhill, afirmava que “[...] os professores realmente bons sempre usaram seu tempo livre para misturar-se com as crianças.” (NEILL, 1975, p. 212).

‘Misturar-se’ com as crianças e com os jovens, não para confundir-se com eles, mas para escutá-los mais de perto e recuperar a capacidade de ouvi-los e dialogar.

Por fim, nessa elaboração, cabe desenvolver um dos princípios básicos da sociedade democrática, que é o da responsabilidade na constituição dos processos e currículos escolares e que está contido (ainda que poucas vezes vivido) na Lei 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, para a qual os estabelecimentos de ensino têm a responsabilidade de “[...] elaborar e executar sua proposta pedagógica [...]” (BRASIL, 1996, p. 5) através do princípio da autonomia dos estabelecimentos escolares em fixar seus currículos, e dos docentes, de “[...] participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.” (BRASIL, 1996, p. 6).

Uma experiência importante nesse sentido seria buscar traçar um plano em comum com os docentes da área de linguagem, no sentido de auxiliar no processo do desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita por parte dos alunos. Sendo bem objetivos, acreditamos que nós, professores de Filosofia, podemos auxiliar a desenvolver nos educandos uma nova atitude em relação ao ler e escrever, isto é, desde o estabelecimento pleno dos processos de letramento até a percepção de que essas dimensões são fundamentais como possibilidade de ampliação da capacidade de interpretar e agir no mundo.

Pensamos que qualquer uma dessas tarefas só terá alguma possibilidade de significar um aperfeiçoamento de nossos alunos se forem desenvolvidas coletivamente por aqueles que se dedicam ao ensino de nossos jovens em nossas instituições de ensino, pois como de novo afirma Neill, “[...] liberdade não é espetáculo de um só homem. É uma nova *Weltanschauung*, uma grande esperança nesse mundo louco.” (NEILL, 1975, p. 218).

5 ENSINAR COMO?

Chegamos ao ponto mais difícil de elaborar. Como transplantar para as breves páginas de um texto toda a riqueza e a infinidade de possibilidades reunidas nas práticas de ensino experimentadas em nosso país?

Nem nos arriscaremos a tanto, mas, a partir do exposto acima, podemos inferir algumas possibilidades no trato do componente Filosofia, nas escolas do Ensino Médio, mesmo correndo o risco de, por desconhecimento, não atingir a especificidade de alguma região.

Também evitaremos os verbos ‘dever’ e ‘ter’ e frases como o “professor *deve*”, “o aluno *tem*”, visto que, quando as lemos em outros lugares, elas nos soam como uma extrema pretensão do escritor que se acha na posição de poder ditar normas para os outros sujeitos da escola. Mais uma vez nos parece muito simpática a posição de Neill, que, ao final de sua vida, afirmava que “[...] nenhuma vez disse a um professor o que devia fazer ou como devia ensinar [...] na crença de que, se o fizer apenas porque lhe pedi, ele não estará sendo original.” (NEILL, 1975, p. 214).

A primeira questão em relação à prática é que o trabalho com a disciplina pode ser muito mais bem-sucedido se estiver vinculado ao projeto político-pedagógico (quando ele for mais do que um simples documento de arquivo) da escola em que se desenvolvem nossas atividades. É óbvio que isso vai variar de escola para escola, pois, nesse quesito, a variedade de organizações é grande. Há estabelecimentos que têm horários de planejamento e avaliação coletivos, em que os professores podem traçar suas metas e estratégias de maneira conjunta; outros têm diretrizes e fundamentos pedagógicos estabelecidos “de fora” (por exemplo, muitas escolas religiosas); outros, ainda, resumem a tarefa do professor à sala de aula, como indivíduos isolados e desligados do todo escolar. O pior de tudo é quando o professor, impulsionado pelo reino da necessidade, tem que “saltar” entre várias escolas como organizações pedagógicas totalmente diferentes. Nesses casos, o que acontece é que, no período matutino, se é construtivista; à tarde, pós-moderno; e à noite, tradicional...

Não se trata aqui de sustentar que o professor abrirá mão de sua autonomia, seus princípios e simplesmente vá “dançar conforme a música”. Seríamos contraditórios se afirmássemos isso, mas pensamos que uma postura mais produtiva seria levar em conta a diversidade de possibilidades do cotidiano escolar, para saber como equilibrar seus projetos pessoais com os outros sujeitos daqueles espaços.

Nesse sentido, as aulas de Filosofia poderiam começar com a escolha de temas sugeridos pelos alunos, mediados pelos programas fixados pela escola e/ou professor responsável. Conceituando, pensamos a definição do currículo como um espaço de confronto entre os desejos dos educandos e os processos de “realidade” estabelecidos pelos professores, mediados pelos determinismos sociais e econômicos. Obviamente,

esses temas merecem o cuidado atencioso do professor, no sentido de verificar, dentro do universo em que está inserido, quais as melhores estratégias para alcançar a compreensão, estimular a participação e respeitar sua diversidade sociocultural. Vários exemplos podem ser citados. Em comunidades extremamente religiosas, temas como laicidade, aborto ou evolução requerem muito mais habilidade e cuidado do que em ambientes mais distantes dessa influência; em ambientes machistas ao extremo, temas relacionados aos direitos femininos e igualdade de gêneros podem gerar mais rejeição das próprias mulheres, se trabalhados numa lógica do simples confronto; em cidades do interior, dominadas por grupos familiares, temas relacionados à política podem ser utilizados como ameaças aos professores, em sua vida prática.

Não se trata de “fugir” desses temas, se eles forem considerados relevantes pelos alunos e pelo professor e colaborarem para o desenvolvimento dos alunos, em suas várias dimensões como seres humanos, contudo, de planejar bem o modo como inserir e conduzir as discussões sobre eles.

Cabe lembrar que outros instrumentos podem ser usados na abordagem e problematização dos temas levantados, tais como músicas, filmes, imagens, vídeos. Nesse âmbito, também a variedade de possibilidades é grande. Em ambientes onde os alunos têm acesso e familiaridade com os bens tecnológicos, eles mesmos podem ser estimulados a produzir seus materiais empregando esses recursos. Em outros, onde os alunos mal conseguem digitar um texto no computador, ou jamais foram a um cinema, nossa tarefa seria mais possibilitar o acesso a esses universos, introduzindo-os em suas inúmeras possibilidades e dando oportunidade a experiências culturais diferentes das quais eles estão acostumados, não no sentido de sobrepor uma pseudocultura erudita sobre suas manifestações identitárias, mas de somar as primeiras ao seu universo de referenciais, como uma nova possibilidade de leitura do real⁴.

Retomando uma questão anterior, neste ponto é que, em nossa opinião, se inserem os textos dos filósofos no ambiente das aulas. Não como um saber superior e sagrado, mas como um conhecimento que permite novas experiências e reflexões sobre o real. Além disso, uma das riquezas da produção filosófica é possibilitar uma quebra com a lógica do pensamento unidimensional, pois, como afirmamos acima, ao “reconstruirmos” com os alunos as várias reflexões elaboradas pelos filósofos para os temas apresentados, sem apelar para um critério de autoridade para julgá-los, podemos auxiliá-los a construir seus próprios “pontos-de-vista” de maneira autônoma. O que afirmamos aqui, nos posicionando diretamente, é a impossibilidade da

⁴ Aliás, os professores podem até problematizar essas identidades culturais, verificando suas origens e os “interesses” ocultos nesses discursos que absolutizam o que é ‘ser’ paulista, baiano, nordestino, paraense etc. Quanto a isso, ver : SAID, E. W. *Representações do intelectual: as conferências Reith de 1993*. Trad. Milton Hatoum. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. WILLIAMS, R. *O campo e a cidade*. Trad. Paulo Henriques Britto. São Paulo: Schwarcz, 1990. ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. *A invenção do nordeste e outras artes*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 340 p.

separação entre conteúdo e forma, na abordagem das ideias dos autores, sob o risco de descaracterizarmos os autores e suas obras, caindo na tentação de “resumir” as ideias do autor, recusando aos alunos o contato direto com esse conhecimento.

A história da Filosofia apareceria, portanto, não como um exercício enciclopédico de decorar nomes de filósofos, períodos, conceitos distantes, porém, como um conhecimento que nasce no vivido, possibilitando aos alunos novas visões sobre o eu, o mundo e até o “além-mundo”, dando vida aos conceitos, apresentando sua historicidade e suas possibilidades de compreensão do real e gerando uma nova atitude perante a própria vida.

Com isso, a questão do desenvolvimento de atitudes nas aulas de Filosofia é muito importante.

Advertimos que não estamos aludindo aqui a educação moral ou ao desenvolvimento de ‘bons’ costumes, como algumas escolas esperam de nós, mas de possibilitar ao aluno verificar que os conceitos filosóficos podem ter também essa implicação, na vida cotidiana de quem se depara com eles.

Para tudo isso, o professor precisa adequar o material didático escolhido ao universo cultural do aluno, para que ele possa confrontar seu conhecimento cotidiano com novas formas de ver e agir no mundo. Talvez mais do que transmissão de novos conteúdos, a aula de Filosofia pode ser uma aula de novas “provocações”.

Marcuse (1973, p. 81), nos alerta para esse ponto, ao nos lembrar que

[...] a comunicação dos novos objetivos históricos, radicalmente não conformistas, exige uma linguagem que atinja uma população que introjetou as necessidades e valores de seus amos e gerentes e os tornou seus, assim reproduzindo o sistema estabelecido em seus espíritos, suas consciências, seus sentidos e instintos.

Romper com essa lógica significa desenvolver a possibilidade de os alunos se constituírem como sujeitos que tenham a liberdade e a autonomia, não apenas como belas palavras extraídas dos livros, mas como pressupostos de sua reflexão e ação.

Do ponto de vista didático, evitar o risco de cairmos nos dois erros mais comuns, nesse ponto. O primeiro é subestimar a capacidade deles, partindo do pressuposto de que ou “não querem saber”, ou “não sabem nada”, privando-os de conhecimentos mais elaborados. O outro é o de superestimar suas possibilidades, enfiando-lhes “goela abaixo” os clássicos do pensamento universal e nos revoltando, quando não conseguem alcançar o nível de reflexão esperado pelo professor.

Acreditamos que o primeiro passo para a elaboração de uma proposta didática para ensinar Filosofia é, assim, recuperar a sensibilidade de ouvir o outro, isto é, saber quem é, de onde vêm, quais são suas histórias, seus limites, suas possibilidades, suas questões. Antes de nos preocuparmos tanto com o *quanto*

ou *o que* vamos dizer, em nossas aulas, poderíamos dar a oportunidade aos alunos de se expressarem e, a partir dessa “escuta”, elaborar um programa e estratégias que permitam a mediação entre suas questões e a tradição filosófica, visando à constituição de espaços de formação e liberdade.

RONDON, R. Small matters on teaching Philosophy. *Educação em Revista*, Marília, v. 12, n.1, p. 25-38, Jan.-Jun. 2011.

ABSTRACT: This paper presents a reflection on the practice of teaching philosophy in high school (school environment), from the placement of four queries: “Teaching for whom?”, “Why be a philosophy teacher?”, “What to teach?”, “How to teach?”. From those questions, mediated by our experience and studied authors’ collaboration, we sought to outline some thoughts that may support us to develop a teaching of philosophy respecting the cultural diversity of students from numerous regions of the country. Philosophy teaching in high school situates us in a particular point of the Brazilian educational structure, which reveals, when we enter into its quotidian, an infinitude of different subjects and ways of organizing life. That is said without misplacing the universal perspective of the philosophical discourse, particularly in its modern challenge of collaborating with the construction of free subjects.

KEYWORDS: Education. Philosophy. Philosophy teaching.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. L. de A; MARTINS, M. H. de P. *Temas de Filosofia*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- BRASIL. Lei n. 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, 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>>. Acesso em: 20 jan. 2011.
- BRASIL. Lei n. 11.684, de 2 junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a filosofia e a sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 3 jun. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm>. Acesso em: 20 jan. 2011.
- BOURDIEU, P. *A juventude é apenas uma palavra*. 2009. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/16677551/Pierre-Bourdieu-A-Juventude-e-apenas-uma-palavra>>. Acesso em: 10 de set. 2009.
- MARCUSE, H. Arte e revolução. In: _____. *Contra-revolução e revolta*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1973. p. 75-89.
- _____. *A ideologia da sociedade industrial*. Tradução de Giasone Rebuá. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- NEILL, A. S. *Minha luta pela liberdade de ensino*. Tradução de Aydano Arruda. São Paulo: Ibrasa, 1975.
- RAMOS, G. *Vidas secas*. 35. ed. São Paulo: Record, 1976.

RONDON, R.