

## O QUE PODE O PROFESSOR DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO?

*WHAT MIGHT THE PHILOSOPHY TEACHER (DO) IN SECONDARY EDUCATION?*

Fábio Moreira Vargas<sup>1</sup>  
Douglas Rodrigues Barros<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente texto procura se mover na articulação entre três questões: Que pode um professor? Que pode um professor de filosofia? Que pode um professor de filosofia no Ensino Médio? Procura-se responder a essas perguntas que, longe de serem acréscimos retóricos uns sobre os outros, são determinações absolutamente fundamentais para a interpretação do fenômeno estudado: filosofia e educação escolar. Parece-nos que sem arriscar uma interpretação que vise preencher cada uma dessas perguntas não se terá atingido toda potência do assunto, mais: cada uma das possíveis respostas, e são certamente várias, afeta decisivamente o conteúdo da reflexão para a questão seguinte. É nessa relação que nos moveremos aqui, reiteramos: que pode um professor, enquanto professor, que leciona filosofia, enquanto a especificidade da filosofia, em um espaço muito determinado de ação, a saber, o ensino médio, fazer? Adiantamos um componente que se desdobrará da nossa resposta/interpretação: certamente, através de nosso constante apelo à memória, ele pode fazer muito.

**Palavras-Chave:** Professor de filosofia. Ensino Médio. Memória e Filosofia.

**Abstract:** This manuscript aims to articulate three key issues: “what can the *teacher* (do)?”, “what can the *philosophy teacher* (do)?”, “what can (do) the *philosophy teacher* in secondary education?” It also intends to answer those questions - that are far from being rhetorical increases one on the other -, which are determinations fundamental in the interpretation of the phenomenon herein studied: the philosophy – school education relationship. It seems that, without attempting to draw an interpretation which fulfils each of those three questions, one cannot fully reach the power of such subject. In addition, each possible answer decisively affects the content of the reflection for the following question. It is based on these conjectures that we address the proposed reflections; once again: given the restricted space of action that corresponds to secondary education, what can the philosophy teacher do, face to the specificity of this subject (philosophy)? In advance, we share one of the components of our answer/interpretation: certainly, through our constant call for memory, the philosophy teacher can do a lot.

**Keywords:** Philosophy teacher. Secondary education. Philosophy and memory.

\* \* \*

---

<sup>1</sup> Graduando em Filosofia pela USP. fabio.vargas@usp.br

<sup>2</sup> Doutorando em Filosofia pela Unifesp. rodriguesfilosofia@gmail.com

## **A Matéria Professor**

*“Não olhe através dos fenômenos;  
Eles são a própria verdade”  
(GOETHE)*

Será preciso, para os fins de nossa breve investigação, enfrentar, corajosamente, esta epígrafe de Goethe: é preciso atravessar a névoa dos fenômenos que circundam o tema filosofia no ensino médio.<sup>3</sup> Eles aqui não serão a própria verdade, mas serão ainda menos as interpretações que aqui propomos para o que veremos por debaixo das estruturas imediatas de uma sala de aula de filosofia. Estamos no nível da interpretação, da possibilidade, e nesse caso a noção mesma de verdade contraria nosso desejo. Mas não buscá-la dogmaticamente não equivale a barrar a investigação. Quanto à filosofia, talvez não haja nenhuma “disciplina”, área do saber que tenha de estar, um pouco incomodamente, sempre às voltas com a problemática de seu ensino. É que o estatuto da filosofia em sua história é algo de sempre polêmico, e a incômoda reflexão “o que é filosofia?” parece sempre surgir quando se trata da possibilidade de ensiná-la. E o que vem a ser a filosofia para que possa ou não ser ensinada é uma questão, temos bons motivos para acreditar, que percorrerá toda sua trajetória. Neste campo é preciso propor, ir longe. Como talvez em nenhum outro acerca da filosofia, é preciso interpretar. Sigamos desvendando essas complexidades

Que faz um professor é um tema antigo. Como também são antigos os tabus que acompanham sua desvalorização, ecos de sua história própria que se manifestam, talvez, até hoje como “lembranças do tempo em que os professores eram escravos.” (ADORNO, 2000, p. 162). Muita coisa se alterou em relação à docência, tarefa daqueles que eram servos na antiguidade, para a sua institucionalização assalariada. Mas este espaço, lócus de atuação numa instituição fixa, num tempo fixo, numa área do saber fixa certamente interessa à sua matéria<sup>4</sup> e forma. Mas uma vez que o seu conteúdo/forma será a filosofia

---

<sup>3</sup> São essas névoas de caráter ideológico que fazem com que pesquisas “sérias” vinculem na mídia matérias como estas: “Filosofia e Sociologia obrigatórias derrubam as notas em matemática”. Cf. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/04/filosofia-e-sociologia-obrigatorias-derrubam-notas-em-matematica.shtml>. É inegável, e daí serem ideológicas no sentido clássico do termo, que os autores dessas respectivas produções não estão interessados no conhecimento efetivo daquilo que criticam, isto é, habitar uma sala de aula no ofício de professor e que leciona filosofia. Ao tomar a ideia do que seja a filosofia; com a vaga ideia do que ela pode ou não fazer na e pela educação, pela realidade efetiva da experiência da educação, só se poderá produzir genuinamente um conjunto de névoas teóricas que são um verdadeiro desserviço à vida filosófica escolar.

<sup>4</sup> O jargão aristotélico nos ajudará até o final de nosso percurso, então é preciso atenção. A palavra matéria (hylé) não poderá ser confundida com a matéria filosofia, matéria matemática, etc. Estamos no registro dos

enquanto “objeto” a ser ensinado, foquemos inicialmente sua matéria, isto é, o professor. E são múltiplas as possibilidades porque estamos num espaço complexo de atuação: uma sala de aula, inserida numa cadeia de causalidades burocráticas; anexados a um conjunto de estruturas anteriores e posteriores à sala (avaliações de toda ordem, indicativos de atuação, avaliações docentes, teleologia técnica do ensino exigido pelas instâncias que cobram pragmatismo da docência, exigência vestibulógica, administração dos conteúdos curriculares por agências extraescolares, etc.), em suma, que pode o professor, qual seu ofício ainda sobrevivente - e talvez sobreviva em resistência a isso tudo – que nos possa interessar? A própria reflexão sobre essa função, ofício, nesse lugar, abre um oceano de visões e isso nos é de particular interesse porque essa complexa estrutura de relações (ensino de filosofia no ensino médio) não paira alheia às suas determinações, mas, antes, alimenta-se da especificidade de cada uma delas. Apenas ingenuamente se poderá ver simplicidade quando se trata de pensar o professor de filosofia no ensino médio. Listemos algumas possibilidades docentes a título de evidenciar como essas escolhas acerca do tipo de professor que se deseja ser são da mais alta importância e da mais profunda pluralidade.

1. Dada a inserção do professor nesse amplo jogo de forças que se colidem e se determinam enquanto, ora se anulam (necessidade de uma educação inclusiva e criativa versus uma tecnicidade fria de resultados adequados e com prazos definidos) ora se complementam, (escolas em alta situação de vulnerabilidade não assistidas pelos órgãos institucionais que são, todavia, capazes de transformar essa realidade em algo inesperadamente potente) caberia ao docente uma necessária desmontagem dos pressupostos da dominação e da conservação das diferenças entre mestre e aluno? Que sustenta uma função que não se auto critica? Como fugir da inadiável tarefa que Bourdieu nos coloca acerca da escola como núcleo da conservação da desigualdade? Como situar-se na cadeira de professor (e sendo de filosofia, como veremos, isso é mais grave) sem estar horrorizado com a “ideologia do dom”, as diferenças gritantes entre os “capitais” dos estudantes e o saber exigido deles pelo professor; como eliminar a suspeita de que a docência pode ser justamente a fortificação daquilo que ela tenta eliminar, a saber, a perpetuação do favorecimento dos favorecidos e do desfavorecimento dos já excluídos?

---

elementos para composição e compreensão dos seres, servindo-nos, para tal, de Aristóteles. O que reteremos aqui será a concepção de que a matéria é tudo aquilo que, ao se determinar, permite a realização de algo.

Como seria possível subir no palanque; encarar a face de nossos estudantes, sem perceber que na esmagadora maioria dos casos

A tradição pedagógica só se dirige, por detrás das ideias inquestionáveis de igualdade e de universalidade, aos educandos que estão no caso particular de deter uma herança cultural, de acordo com as exigências culturais da escola (BOURDIEU, 2003, p. 53).

Nesse caso, a matéria professor, antes de sua determinação pela filosofia, *é processo de desvelar esses mecanismos excludentes que atuam no coração das práticas mais estimadas no interior de uma escola e de uma sala*. A escola é conservadora (e o professor dela também) quando serve ao propósito da manutenção das desigualdades através do revestimento do saber ideal. Seria preciso lutar contra a exigência velada, silenciosa, que existe por detrás das simples práticas de educação para se ter um professor realmente engajado em proporcionar um genuíno acesso para todos.

2. Mas será que o acesso a todos não encontra outro pressuposto mais anterior? Para que o professor possa ensinar seu saber (tendo lutado com as prévias desigualdades ou não) não se está afirmado que ele, de fato, tem um saber a ser lançado para outro sujeito que, por lógica, não o possui? Com essa decisão de transmissão do saber não se parte da premissa errada de que o conhecimento se alojaria no espaço vazio do estudante vindo do espaço sólido e sábio do mestre? Como não manter a suspeita de que “há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência” (RANCIÈRE, 2002, p. 25)? Nesse caso, e a questão é da mais alta importância, a matéria professor, ao situar-se nas clássicas acepções dessa palavra, perpetua uma premissa diabólica: a ficção de que um detém um saber e deve doá-lo a outro que não o tem e nem pode buscá-lo autonomamente. A ontologia da explicação, e assim nos convida a pensar Rancière, sustenta-se pela e na visão de que é o professor que, justamente posto neste lugar de doador, torna o aluno incapaz e receptor. Invertendo as lógicas da razão pedagógica, vemos que é por desejo de manutenção de seu posto de “Sujeito Suposto Saber” que se poderá transformar o outro, neste caso o aluno, numa caixa vazia. O estudante, que tanto aprendera sozinho na sua história saberes de seu interesse sem auxílio de um “mestre” magnífico que o convencesse da necessidade de um sábio guia, este estudante, vê-se subitamente esvaziado de potência na escola, à espera do preenchimento do verdadeiro saber. *Professor, aqui, é destruir o mito prévio das diferenças entre aquele*

*que ensina e aquele que aprende, partir da igualdade fundamental de que “todos os homens têm a mesma inteligência” (RANCIÈRE, 2002, p. 30) e reconfigurar a compreensão do que seja uma sala de aula. Seria essa a melhor postura?*

3. A matéria professor pode comportar também um flagrante caráter existencial. Nesse caso trata-se de ver a potência própria do professor quando ele se propõe a oferecer, convidar, a um “saber de experiência”. Estamos aqui com as ideias de Larrosa. Em sala de aula, não podemos pensar mais alargadamente acerca do modo como lidamos com nosso conhecimento/ensino entre estudantes e professores? Não seria genuíno trazer à cena do ensino a preocupação com o sentido que pulsa por detrás das aulas, por detrás mesmo das questões? A experiência que se possa mirar em relação a nossos estudantes não é fria, distante, técnica: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, não o que toca” (LARROSA, 2002, p. 21). Trazer o ensino do professor para dentro de um ato existencial onde a experiência que nos afeta, nos muda, nos diz respeito é a mediação entre conhecimento e a própria vida. Tudo isso porque o que está em jogo é o sentido desse conhecimento e de nossa relação com ele em sala de aula e fora dela. Não transmitir um conteúdo desligado de seu sentido genuinamente existencial; observar que “se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas ainda que enfrentem o mesmo acontecimento não fazem a mesma experiência” (LARROSA, 2002, p. 27). Estar em sala de aula, *e aqui a matéria professor é a possibilidade de proporcionar sentidos e saberes que nos afetam, que nos modifiquem, que nos pluralizem em cada descoberta experienciada, é uma tarefa para além do domínio absoluto dos conteúdos, mas estar em relação com um tipo vivo de conhecimento e em busca de um efeito peculiar no manejo com esse saber, em que a “experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-se de nossa própria vida”* (LARROSA, 2002, p. 27).

4. Poderia o professor, na esteira duma tradição da filosofia antiga<sup>5</sup>, ser aquele que possibilita um modo de vida através da filosofia? Aqui, vida e saber não se separam, antes, se aprofundam: o professor será aquele que procura evidenciar que o que está em jogo na educação de seu objeto é uma maneira transformadora de existência muito para além da sala de aula. O professor (um pouco como os grandes sábios de cada escola

---

<sup>5</sup> Cf. HADOT, P. *O que é filosofia antiga*. São Paulo: Editora Loyola, 1999.

filosófica antiga que construíam cada qual uma ideia de sabedoria e a própria filosofia em seu exercício era a tentativa de atingir esse ideal) seria aquele que ultrapassa as técnicas pedagógicas clássicas e mostra que

A filosofia pode ser entendida como muito mais que uma disciplina, uma tradição, mas como o topos, o lugar a partir do qual a humanidade tem pensado “pedagogicamente” a si mesma para possibilitar uma vida melhor (GENIS; GALLO, 2015, p. 100).

Aqui, a filosofia seria “arte da existência”, e como nosso enfoque agora é a matéria professor, sua tarefa *encarna-se num sujeito que oferece, que convida, que abre algumas portas sobre a possibilidade da transformação da própria vida através de seu saber. O professor busca um modo de vida, a possibilidade de outra forma de encarar a existência. Pensar e viver não são separáveis nessa perspectiva, mas se complementam e se auxiliam mutuamente.* O professor como aquele que apresenta outro modo de lidarmos com nossos medos, esperanças, preocupações, aspirações, desejos, etc.

Poderíamos continuar nossa viagem pela especificidade do professor, a tarefa seria longa. Mas agora que já temos o necessário, recoloquemos a problemática: se essas são as matérias próprias à docência, isto é, se são a pura potencialidade a ser determinada pela forma filosofia, se podem ser vistas como estruturas de certo modo de funcionamento, como poderiam ser ignoradas pelo turvamento da questão que se coloca, geralmente, apenas acerca da metodologia do ensino de filosofia? É inescapável a sentença de Maugüé quando se trata do ensino de filosofia, isto é, “... o ensino vale o que vale o pensamento daquele que ensina. A Filosofia é o filósofo” (MAUGÜÉ, 1955, 643), neste caso, o professor. Se propomos que a matéria professor receberá seu ato na filosofia, o que carrega essa potencialidade que se preencherá dos conteúdos da filosofia do ensino médio? O que o jargão aristotélico nos ajuda a compreender, analogicamente, é que não haverá o ensino do objeto filosófico na escola sem que haja uma compreensão própria do que pode esse professor fazer com ele. A forma não existe separadamente da matéria, e a matéria não existe separada à forma – *isto significa, para nós, que a tomada de decisão acerca do modo que ocupa o lugar de professor mudará definitivamente o seu objeto de ensino*, pois se a filosofia receberá a potência da matéria professor, a matéria mesma é princípio de individuação, pois ao impedir que a forma se realize em plenitude<sup>6</sup> (dada as imperfeições que são inerentes a toda matéria e, por causa dessas imperfeições, são

---

<sup>6</sup> O que nos lavaria ao professor ideal de filosofia, plenitude da função e esgotamento das possibilidades.

criadoras da individuação), surgirão no mundo muitos que trabalham com o ensino da filosofia, mas cada professor será único. A matéria não é inteiramente dócil à recepção de sua forma, ensina-nos Aristóteles, ameaça constantemente romper o equilíbrio que sustenta a unidade. “Sócrates é diferente de Platão na medida em que nenhum dos dois realiza de forma absoluta a plenitude do homem” (FARIA, 1994, p. 49). É a isso que insistimos, há uma tensão entre ser professor e ser professor de filosofia (bem como de qualquer coisa), uma tensão que é criadora, um jogo de determinações originais, como dois universos de possibilidades que se encontram e se (re) determinam. O professor de filosofia Pedro é diferente do professor de filosofia César porque ainda que suas determinações pela filosofia possam ser a mesma, a maneira como estão potencialmente aptos para dar unidade à filosofia em seu ensino é distinta. E justamente porque escolheram modos diferentes de encarnar seu objeto. Lembremos que a potência, para Aristóteles, é disponibilidade para poder ser, identificada com a matéria. O professor é uma possibilidade, uma abertura, uma disponibilidade a ser preenchida pelo seu objeto, mas esta disponibilidade acrescenta elementos fundamentais a seu objeto: o professor de filosofia pode servir à luta contra a conservação dos capitais e da desigualdade, mas também à sua ratificação; o professor de filosofia pode propor a absoluta igualdade entre as inteligências, mas também alimentar o fosso entre elas; ele pode buscar uma educação que possibilite experiências transformadoras e significativas, ou reproduzir o mesmo na frieza de datas e conceitos; o professor de filosofia pode manter infinitamente distintas vida e filosofia, ou pode mostrar outra maneira de viver, outra apropriação de nossa existência. E é porque se trata de uma escolha absolutamente pessoal que não nos parece fácil apontar alguma delas em detrimento de outras. *Trata-se de uma decisão individual.*

Quando se fala em formação de professores de filosofia pelos muitos cursos de licenciatura pelo nosso país nem sempre o foco está voltado para a questão fundamental de que é necessária uma escolha, uma compreensão do que pode fazer o professor de filosofia, enquanto professor, uma detida e meditativa exploração pelas potencialidades dessa matéria/potência. Nenhuma forma poderá existir, quando pensamos em educação (e também em Aristóteles), sem o “receptáculo” para ela. As escolhas do que pode o professor, necessárias e, arrisco dizer, tomadas sempre ainda que tantas vezes de modo inconsciente, são a maneira mesma de trabalhar com o ensino da filosofia em sala de aula. Seria, todavia, impossível determinar aqui qual dessas escolhas se configura como a melhor, se podem ou não ser unidas, alternadas, ou absolutamente abandonadas. Dissemos que se tratava de dar uma interpretação a esta tríplice estrutura: professor,

filosofia, ensino médio, e agora que já temos a possibilidade da “encarnação” do ensino de filosofia, na imperfeição das escolhas próprias e necessárias e, antes de determo-nos em sua forma, pensemos um pouco acerca do lugar: a sala de aula.

Seria apenas uma ingenuidade supor que a sala de aula em sua complexidade infinita pudesse conviver com o ensino de filosofia (e, talvez, de qualquer disciplina) sem oferecer resistências e questões. Vimos já, porém, que resistências e tensões são constitutivas e não impeditivas. Afinal, o que este espaço tão rico e difícil pode nos oferecer?

### **A sala de aula: quem é o estudante?**

*“Como a integração é uma ideologia, é também, como ideologia, desmornável”.*  
(ADORNO)

O que a sala de aula pode nos ofertar em relação às determinações docentes que já averiguamos é nada mais do que o espaço por excelência em que a filosofia enquanto ensino poderá existir. Isso está longe de ser simples, pois quando pensamos o ensino da filosofia, ou o ensino da literatura, etc., estamos ocultando questões fundamentais para o êxito dessa empreitada. Tudo depende de que uma escolha seja fundida à outra: que a decisão acerca do que pode um professor encontre a compreensão *acerca do tipo de estudante que se encontra diante de nós, o que se deseja com sua formação, e como se dá essa formação.*<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Essa questão será para nós de absoluta importância, pois não vemos ela ser subsidiada de modo detido pelas várias abordagens acerca do ensino de filosofia na escola. Quando essa reflexão é mencionada, não parece haver a exigência de debruçar-se profundamente sobre o tipo de estudante que se encontra na sala de aula para que se possa pensar a atuação da filosofia. Nos trabalhos monumentais de Franklin Leopoldo e Silva (*Currículo e Formação: o ensino de filosofia; Por que filosofia no segundo grau; História da filosofia: centro ou referencial*, cf. bibliografia) veremos a filosofia e seu ensino pensadas sobre a dimensão formativa de cultura global, sobre a possibilidade da filosofia ser aquilo que permite pensar sobre o próprio aprender, ou sobre a posição da história da filosofia quando se trata de seu ensino, mas não veremos detidamente uma chave para pensar o lugar do estudante que estará na sala. Igualmente nas propostas metodológicas de Silvio Gallo, (*Metodologia do ensino de filosofia – Uma didática para o ensino médio, Filosofia da educação, exercícios espirituais e arte de existência*, cf. bibliografia) que falaremos um pouco adiante, não veremos, sendo a filosofia tratada pela sua dimensão essencialmente conceitual, uma discussão que seja central acerca do estudante e seu nível no ensino médio. Jean Maugüé (*O ensino da filosofia: suas diretrizes*, cf. bibliografia) com a dimensão prévia da cultural exigia para que se possa filosofar também não se aproxima da questão centralmente, bem como Mario Porta (*Filosofia e História da filosofia: uma reflexão sobre as relações de texto e contexto*, cf. bibliografia) também não se preocupa em delimitar o espaço próprio ao nível discente. Não se trata nessa pequena, mas importante, passagem por alguns dos grandes nomes do ensino da filosofia no Brasil tecer críticas contumazes a seus autores, mas mostrar a ainda não explorada questão sobre o tipo de estudante que encontraremos em sala e o que é possível e preferível fazer com a filosofia nesse contexto. Sem a atenção a este fato, qualquer proposta metodológica,



Concatenadas, essas duas problemáticas podem assim ser resumidas: qual a postura filosófico-política (porque, certamente, a dimensão política, no amplo sentido, surge aqui) mais condizente com o desejo de formar um certo tipo de estudante? Em uma sala de aula não veremos a totalidade dos estudantes engajados na disciplina filosófica, não veremos o mesmo nível de interesse, tampouco de curiosidade acerca da filosofia; não teremos o mesmo tipo de recepção, tampouco o mesmo tempo que dispomos em nossas universidades. Não teremos à mão, na vasta maioria das vezes, os materiais necessários, tampouco a chance de, com facilidade, obtê-los; não encontraremos o mesmo acesso às mídias, não teremos muitas vezes o nível linguístico exigido para uma leitura filosófica, em suma, um contexto bastante complexo e, geralmente, serão cinquenta minutos para trabalhar com a filosofia. Essas determinações, mesmo que negativas, compõem o cenário necessário à tomada de decisão: quem se deseja formar e como fazê-lo? Que papel pode ter esse professor agindo através de suas escolhas docentes em relação a esse espaço tão completamente plural? E que se acrescente mais um importante componente: esses estudantes estão tendo, muitas vezes, seu primeiro contato com a filosofia. Tudo isso exige que se pense esse espaço/estudante de modo delicado e detido. Nesse sentido, concordamos inteiramente com o professor Dias

Não tenhamos ilusões: a nossa tarefa navega a contracorrente das necessidades culturais dos nossos alunos. Nada neles ou, pelo menos, no comum deles pede filosofia. Damo-lhes o que não querem, o que não podem querer já (é cedo demais), e ensinar filosofia, seja qual for a concepção que desse ensino se tenha, é tentar criar um apetite que não existe (DIAS, s/d).

Um dos graves equívocos que estamos habituados a perpetuar é o de que a formação filosófica está para o ensino de filosofia assim como a formação de técnicos está para a manutenção de computadores, isto é, um saber que simplesmente se aplica. Mas, entre este saber e sua “aplicação”, as mediações e caminhos são vastos. Uma formação sólida em filosofia certamente auxilia na possibilidade das aulas, no escopo de conteúdos e articulações, na familiaridade com os temas, mas não leva necessariamente (muitas vezes, afasta) a que se saiba como o ensino de filosofia deva ocorrer. Igualmente, uma formação que seja bastante deficitária terá ainda mais dificuldades para se situar.

---

por mais original ou fascinante que seja, parece-nos não apontar para toda sua potencialidade. Este trabalho, portanto, quer evidenciar a necessidade dessa discussão específica.

Isso pode ser resumido em dois aspectos que nos ajudam a pensar a sala de aula e a postura do professor para com o estudante.

1. *O medo da banalização.* O estudante formado em filosofia, que enfrentou horas áridas de textos, aulas e seminários, que gastou um longo tempo de meditação e concentração para extrair a concatenação estrutural de um texto de Kant, vê-se na sala de aula impelido a conceber este espaço da mesma maneira que outrora habitou: silêncio, meditação, tempo e trabalho. Se a formação se mostrou dura, tantas vezes destruindo suas impressões imediatas após maior análise dos textos, o recém professor de filosofia procura reproduzir sua formação, subestimando a efetiva necessidade de compreender as limitações e possibilidades da sala de aula. Por medo da banalização de seu tão árduo caminho intelectual de aquisições, tão doridamente conseguido, o professor pode buscar profundidade máxima através dos conceitos. Percebamos então que, nesse caso, o tipo de estudante a ser formado é aquele quase graduando na disciplina, um estudante que receberá da filosofia a máxima atenção aos conceitos e toda dureza teórica.

2. *O medo da profundidade.* Aqui o perigo é o inverso, uma vez que a densa formação em filosofia se torna imediatamente inviável, o estudante procura afastar-se radicalmente da maneira de aquisição de seu saber e se aventura nas mais diferentes formas de ensinar filosofia. Convencido de que a disciplina é extraordinariamente potente e de alto valor na escola, como na vida, o professor pode apostar suas fichas numa outra linguagem que tente ao mesmo tempo tornar acessível o sentido filósofo sem perder sua densidade. Certamente, esta tarefa é possível, mas também fácil descarrilhar em práticas que, no final, mais nada tem a ver com a filosofia. É evidente que a possibilidade pela simplicidade repousa numa forma muito específica de pensar a complexidade. Devemos tentar ser simples, não há dúvida.

Por acaso devemos nos envergonhar de traduzir em termos simples, para quem quer que queira aprender, os grandes problemas filosóficos da vida? Devemos por acaso nos envergonhar de oferecer aos nossos alunos o arsenal dos filósofos para discuti-los e elaborar estratégias de resolução de modo criativo, livre? (PASQUALE, s/d.a., tradução do excerto Lídia Maria Rodrigo).

Mas não nos enganemos, essa banalização de que falamos não é sinônimo da simplicidade. O risco efetivo de uma banalização parece se alinhar a uma má

compreensão da complexidade que, assim posta, se vê na iminência de sua rasura. A tarefa de simplificar o complexo está longe de ser algo fácil. Por tudo isso, a postura do professor em sala leva a uma compreensão, mesmo que implícita, do tipo de formação almejada. Aqui, o aluno é formado para se servir da filosofia sem sua densidade própria através dos mais diversos métodos e processos. Tantas vezes a criatividade se sobrepõe ao real conteúdo.<sup>8</sup>

Podemos dissipar alguns dessas questões, todavia, quando colocamos uma camada prévia à atuação docente, refletindo sobre o estudante na sala de aula: o que é exatamente esta formação estudantil através da filosofia no ensino médio? Penso que estamos todos convencidos de que não se deseja que ao final do período escolar teremos “dado luz” a um novo Hegel, esperar isso talvez seja, inclusive, prejudicial. O que propomos é que se faça uma separação clara e distinta *acerca dos níveis próprios que envolvem a filosofia no ensino médio*<sup>9</sup>. E logo, que se repense esse estudante e sua formação.

*Em primeiro lugar* temos os filósofos mesmos, os grandes objetos de nossos cursos universitários: Platão, Schopenhauer, Popper. Nesse nível mais elevado, fazer filosofia exige determinações muito bem marcadas, buscamos o rigor absoluto da argumentação; o conjunto estrutural da obra; a comparação conceitual entre os textos; a articulação interna dos sistemas. É com esses grandes nomes da história da filosofia que

---

<sup>8</sup> Podemos situar Marilena Chauí e sua indispensável discussão sobre “Ideologia e Educação” quando se trata de desmistificar alguns recursos que parecem servir à docência e a educação, mas, na verdade, são modos velados de ideologizar o ensino. Sobre esses recursos que tantas vezes parecem ser respostas à falta de criatividade dos professores, focados por Chauí nos recursos audiovisuais, lemos: “À primeira vista, os recursos visuais corresponderiam a uma concepção inteiramente nova da educação, na medida em que fariam o aluno atuar como totalidade corporal e espiritual, de sorte que ver, ouvir e tocar sejam considerados atos tão significativos quanto ler e escrever. No entanto, quando nos aproximamos um pouco da realidade dos recursos audiovisuais, ou pelo menos daqueles mais comumente empregados no Brasil, nota-se que realizam o oposto do que talvez pretendessem. Em primeiro lugar, verifica-se que o aluno fica reduzido à posição de mero consumidor e que sua passividade é aumentada pela ilusão de atividade ou de “participação” que tais recursos supostamente lhe pediriam, uma vez que não é criador deles, mas seu receptor e, quando muito, seu imitador. Em segundo lugar, há nesses recursos uma tendência a simplificar enormemente as questões, banalizando o conhecimento, freando o pensamento, tornando o mundo da cultura algo “divertido”, porque na “diversão” desaparece o trabalho criador como trabalho (isto é, como transformação da realidade imediata numa obra que a exprime e a compreende). Em terceiro lugar, há nesses recursos uma redução da dimensão simbólica da cultura porque sua dimensão expressiva ou significativa é achatada numa concepção binária e puramente denotativa dos signos, uma vez que os recursos audiovisuais estacionam na esfera da correspondência biunívoca entre um signo e uma coisa, anulando aquilo que torna possível tal correspondência: a significação ou expressão. A conotação desaparece e, com ela, o simbólico, o imaginário e a possibilidade da crítica, pois como se poderia criticar aquilo que é puramente denotativo? Isto é, aquilo cujo sentido parece como inteiramente dado na relação transparente do signo com a coisa?” (CHAUI, 2016, p. 252).

<sup>9</sup> Por este caminho também envereda Lídia Maria Rodrigo em sua didática para filosofia. Com algumas mudanças, a distinção pelos níveis também é uma preocupação da autora. CF. Rodrigo, L. M. *Filosofia em sala de Aula. Teoria e prática para o ensino médio*. Editora Autores Associados, 2014, São Paulo.

sempre, e toda vez, estamos trabalhando. *Em segundo lugar* podemos pensar o comentador filosófico, o especialista na questão filosófica que, tantas vezes, tem ainda mais domínio histórico da filosofia do que os próprios grandes filósofos, mas não se torna um filósofo como são os supracitados. Nesse segundo nível, a filosofia ganha novos contornos. É um momento hermenêutico por excelência, em que se faz história da filosofia através de seus leitores especializados, estes que tanto nos auxiliam em nossa formação, e mesmo em nossa continuidade de trabalho acadêmico em filosofia. Para os especialistas em filosofia, bem como para os filósofos mesmos, a questão de seu ensino não precisa necessariamente ser colocada, e geralmente não o é.

*Num terceiro degrau* de nossa escala situaremos o estudante de filosofia. Para ele, os filósofos e os comentadores estão sempre em franco diálogo, vezes nos aproximamos dos grandes temas e autores através de seus especialistas. Submetidos à formação universitária, estes estudantes já se decidiram pelo estudo da filosofia e caminham cada vez mais para seu aprofundamento. Sabem da lentidão do processo; tomam notas; resumem textos; desmontam estruturas; comparam temas, e entre os desesperos da temporalidade própria à aquisição filosófica vão desenhando gradativamente seu caminho por temas favoritos, autores favoritos, etc. Em suma, constroem sua vida filosófica. Mais uma vez, para este estudante, a questão do ensino da filosofia também não se põe necessariamente, sendo talvez necessário acrescentar uma subdivisão, *um quarto degrau*, isto é, o estudante de filosofia que, contudo, deseja se dedicar ao ensino da filosofia. A própria compreensão da filosofia poderá se alterar quando se passa às reflexões acerca de seu ensino, por exemplo, maneiras de articular conteúdos pragmáticos se tornam uma exigência, maneiras específicas de trabalhar com analogias, alegorias, metáforas são trazidas à luz, em suma, veremos um manejo filosófico do próprio ensino da filosofia. Neste quarto nível, as didáticas em filosofia se tornam centrais e a *metodologia se encontra com a reflexão sobre que tipo de docência se deseja exercer*. Aqui, as análises meticolosas dos conceitos e sua articulação unem-se à reflexão sobre a melhor forma de ocupar um cargo docente através da filosofia. Para este estudante de filosofia que deseja ser professor haverá escolhas que não necessariamente são postas para aqueles que estudam filosofia para si mesmos.

Podemos agora tornar claro o porquê da necessidade desses degraus esquemáticos, abstrações feitas apenas para melhor clarificarmos nosso ponto. Queremos dizer que *o tipo de estudante que estará presente nas salas de aula do ensino médio, e logo sua relação com a filosofia, é de outra natureza do que todas as precedentes*. Trata-se de um

garoto ou garota que está no marco zero dos conhecimentos filósofos, talvez mesmo negativos, que possa nutrir algum preconceito acerca do que seja a famigerada filosofia. É neste nível mais baixo (sem nenhuma conotação moral) que se deve pensar o espaço da sala de aula, é aqui, nessa determinação bastante específica, que a matéria professor se posicionará acerca de sua forma: como a filosofia pode ser ensinada para aqueles que, tantas vezes, nunca ouviram falar do que seja filosofia? Nesse sentido, deve-se dar razão aos Parâmetros Curriculares Nacionais: “... nem se pode ter a veleidade de pretender formar filósofos profissionais e nem se deve banalizar o conhecimento filósofo. Ambos os equívocos esvaziam o sentido e invalidam a pertinência da Filosofia no Ensino Médio.” (BRASIL, 2005, p. 52).

A banalização da filosofia, a superestimação de sua complexidade, ambas as posturas parecem não levar em conta esta distinção fundamental na qual insistimos: o que se deseja construir no ensino médio? Não se pode esperar que o estudante seja um filósofo conceitualmente organizado esperando pela revelação ao mundo feita pelo professor (talvez alguns o sejam, mas não se trata disso aqui), não se pode esperar que haja especialistas nos conhecimentos e mesmo que tenham clareza acerca de conceitos que para nós possam ser evidentes; tampouco imaginar que se despertará nos sujeitos em sala de aula o desejo de estudarem filosofia numa graduação. “[...] não se pode alimentar a pretensão de ir muito longe com o aluno de nível médio, nem seria esse o caso na medida em que não se visa uma especialização na área ” (RODRIGO, 2014, p. 61). O nível que a determinação professor trabalha no ensino médio é justamente aquele que coloca no primeiro plano, para além das decisões acerca do que é o professor, a meticulosa necessidade de saber quem é o sujeito em nossa frente. Sem a percepção desses níveis, acreditamos que se comprometa a reflexão sobre as posturas possíveis da docência. Pois se se deseja a aplicação da mais absoluta severidade no trato com o conceito, talvez já se esteja escolhendo entre o tipo de professor que se é e o tipo de estudante que se deseja formar. Nessa esteira, se é preciso concordar com a leitura deleuzeana de Gallo (2006; 2012) acerca da especificidade da filosofia como aquela área que lida com conceitos e com as experimentações que remetem à produção conceitual, chegando assim a sugerir que “numa aula de filosofia assim concebida importa mais o processo criativo, a experimentação, fazer o movimento de pensamento, do que o ponto de chegada [...] do que veracidade do conceito criado” (GALLO, 2006, p. 26) desviaríamos por uma trilha distinta ao sugerir que a experimentação do pensamento tem algo a mais do que ser apenas uma “experimentação”. Com a proposta de pensar os vários níveis que ocupam os

estudante sem relação à filosofia, e ao situar o aluno do ensino médio no quinto degrau de nossa escala, acreditamos chamar a atenção para um fato importante: o trabalho do conceito é infinitamente mais trabalhoso e denso do que o da mera definição, ou nomeação, como nos lembra o próprio Deleuze, e parece-nos uma exigência um tanto grande tomar o trabalho do conceito, em sua estrutura e dificuldade, como foco do trabalho filosófico no ensino médio.

Não pensamos, igualmente, o trato com a filosofia no ensino médio através da reconstrução dos problemas e dos contextos que geraram as múltiplas repostas filosóficas materializadas nos textos clássicos. Se se pensa a filosofia na escola como essa atividade de refazer a história da filosofia através da reconstrução dos problemas que foram fundamentais para criação das posturas filosóficas, no sentido de que “reconstruir o problema é momento imprescindível de sua compreensão. Problema compreendido é sempre problema ‘reconstruído’” (PORTA, 2011, p. 146) não deixamos de pensar que se exige, mais uma vez, muito do estudante do ensino médio. Não uma exigência de cunho moral ou cognitivo como que enquadrando o jovem numa posição de fragilidade intelectual, mas da real posição em que nos encontramos diante desse estudante: uma distância extrema entre nossa formação com a filosofia e a relação deste estudante com ela. Com apenas 50 minutos de aula torna-se muito difícil imaginar um ensino de filosofia em que texto, contexto, conceito em sua dureza ou mesmo numa experimentação e a reconstrução do problema sejam postos como centrais na possibilidade de compreensão filosófica na escola.

Dissemos que as determinações que investigamos nesse trabalho (professor, sala de aula no ensino médio, filosofia) se complementam e nos autorizam a ver nessas junções o núcleo da questão da filosofia do ensino médio. Não se está defendendo que o aluno é de uma crueza quase imbecil, mas que o tipo de contato com a filosofia deve ser tomado nesse nível: um iniciante que muitas vezes não tem o menor apreço pela filosofia. Se se ignora a experiência da sala de aula, sua pluralidade de curiosidades, de saberes, de não saberes, e etc., dificilmente se dará atenção às possibilidades de formação. Ser professor, escolher entre as alternativas, enquanto habitando um espaço dessa natureza, percebendo as suas especificidades, é ser capaz de repensar a própria filosofia em nível médio.

Mas resta agora nossa última etapa. Que pode o professor no ensino médio quando trabalha com a filosofia? Assim como investigamos o professor mantendo no horizonte a filosofia, investiguemos brevemente a filosofia sem perder de vista o seu ensino.

## **A potência do lembrar**

Mais do que nas outras etapas de nosso percurso, aqui o nível interpretativo se colocará mais fortemente, pois a maneira como se determinará a matéria professor pela forma filosófica será sempre de uma escolha radical. O que está em jogo é o que é a filosofia enquanto ensino, isto é, o que pode a filosofia na escola. Primeiramente, não se deve desconsiderar, todavia, sob risco de perder o próprio cerne da questão, o que o professor entende como filosofia, qual a natureza da filosofia para este ou aquele sujeito. Nos documentos importantes para a sistematização do ensino das diversas áreas, (os PCN e OCN)<sup>10</sup> temos uma proposta didática acerca do ensino de filosofia, mas em nenhum momento se retira o potencial de escolha do professor no manejo com sua disciplina. Ao contrário, a tomada de posição acerca do que seja a filosofia conduz todo o processo. Articulada ao que pode fazer o professor no ensino médio, essa particular maneira de compreendê-la mostra toda sua urgência: a matéria professor, uma escolha existencial-política, se encontra com a forma filosofia, uma também escolha acerca da natureza do que seja e do ela que pode fazer. A pergunta para nós tantas vezes primeira retorna aqui com imensa importância “o que é a filosofia?”

Uma vez que estamos nos movendo através dos níveis acima mencionados, a pergunta se dimensiona da seguinte forma: o que podemos fazer assumindo o lugar de professor com a filosofia para jovens que, possivelmente, não tiveram contato com ela, não querem ser especialistas, e, no entanto, é preciso que façamos o trabalho filosófico?

Oferecemos aqui nossa resposta/interpretação: *a filosofia pode continuamente nos fazer lembrar*<sup>11</sup>. Dissequeemos essa estranha posição.

---

<sup>10</sup> “[...] a resposta de cada professor de Filosofia do ensino médio para a pergunta “que filosofia” sempre dependerá da opção por um modo determinado de filosofar que considere justificado. Aliás, é relevante que ele tenha feito uma escolha categorial e axiológica a partir do qual lê o mundo.” (BRASIL, 2006, p. 24) e, “Mesmo reconhecendo a multiplicidade de caminhos que cada filósofo-educador possa privilegiar, por questões didáticas, optamos por assumir determinada orientação – uma entre muitas possíveis, voltamos a frisar-, pela qual a Filosofia é compreendida em linhas gerais como uma reflexão crítica a respeito do conhecimento e da ação, a partir da análise dos pressupostos do pensar e do agir portanto, como fundamentação teórica e crítica dos conhecimentos e das práticas.” (BRASIL, 2005, p. 44).

<sup>11</sup> Este trabalho não se propõe a ser uma proposta filosófica de metodologia do ensino de filosofia, ainda que se alimente das problemáticas que dão contexto para o pensamento acerca das metodologias. Procuramos, isto sim, ver as potencialidades da filosofia no ensino médio, não exatamente como essa potencialidade pode ou não ser aplicada. Isso exigira uma incursão pelas metodologias que deveriam dar conta de uma pragmática das ações didáticas, dos métodos de avaliação, das propostas bibliográficas, etc. Nesse ponto, portanto, quando avançarmos para esta interpretação da filosofia como aquilo que nos faz continuamente lembrar estamos cientes da necessidade de uma proposta que tornasse possível, metodologicamente, esta intenção. Mas isto excederia o espaço e a proposta desse texto.

A filosofia é impensável sem sua história, seu núcleo temporal de onde se travam todos os diálogos e todas as potencialidades. Não adentramos diretamente aqui, todavia, na proposta metodológica que tem como discussão o papel da história da filosofia para o ensino de filosofia, se deve ser central ou referencial<sup>12</sup>. Estamos, antes, propondo pensar a função mesma da filosofia em sala de aula numa dimensão histórica, e não qual o papel da história da filosofia para o ensino. Pensar a filosofia no ensino médio através de todas as suas determinações como uma dimensão essencialmente histórica exige-nos analisar detidamente o poder mesmo da memória, da lembrança, e, claro, de suas implicações filosóficas. Veremos que essa concepção se encontra diretamente com as que já analisamos. Começemos então com a categoria filosófica de memória.

Seria grande a tarefa de mapear na história da filosofia as várias acepções que a noção de memória como força criadora e potência de mudança foram teorizadas e sistematizadas. Regressar à memória para compreender o tempo presente e direcionar-se ao futuro é algo antigo na história do pensamento ocidental. Podemos citar como exemplo a importância capital do legado órfico-pitagórico sobre as concepções acerca da alma e de sua relação com a realidade no pensamento de Platão. De fato, o orfismo está empenhado em construir “um mundo de antes e do depois da morte que explica essa anterioridade das almas ao nascimento dos homens, bem como a sua posteridade à morte deles” (WATANABE, 1995, p. 89). A tese quanto à possibilidade das almas estarem em trânsito distinto dos corpos é fundamental para o tipo de relação que será estabelecida com a memória possível dessas almas que já estiveram antes em outras vidas e como o ciclo cármico será mantido na existência. Tudo se passa “como se a alma que tiver orientado bem sua vida será premiada na próxima vez com uma vida superior e, assim por diante, até que renasça como um filósofo” (WATANABE, 1995, p. 89). De extraordinária consequência, certamente de profunda influência quanto à hierarquia presente na própria concepção do filósofo em relação aos outros sujeitos, é justamente o que significa, dentro da perspectiva da encarnação e do constante regressar da alma na experiência mundana, o recordar. De fato, se o homem é um ser privilegiado, dentro da perspectiva pitagórica, isto não se deve tanto a ter uma alma — tudo recebe uma alma ao nascer — mas justamente na possibilidade de “aperfeiçoar a sua alma. Esse aperfeiçoamento é característico da vida inteligente.” (WATANABE, 1995, p. 87). Mas esta dimensão da intelectualidade como aperfeiçoamento não poderá ser afastada da

---

<sup>12</sup> CF. Silva, F. L. *História da Filosofia: centro ou referencial?* In: NETO, H. N. (org.) O ensino de filosofia no 2º grau. São Paulo: Editora SOFIA p.153-162, 1986.



capacidade de lembrar, ou pelo menos o esforço para tal, uma vez que o reencarnar como filósofo não é apenas uma condição de elevado nível espiritual, mas o que para nós aqui é mais importante, o filósofo é o “homem de memória plena” (WATANABE, 1995, p. 90).

Isto é, aperfeiçoamento, intelectualidade e memória plena se imbricam na consideração da existência humana. Filósofo, no sentido aqui empregado, é aquele que se lembra, e portanto, pode estar cada vez mais próximo do fim da rotação cármica dos ciclos. *O destino da existência, tal qual se encontra na experiência terrena, é determinado pela capacidade de lembrar ou não as vidas passadas.* Ao recordar, ao saber pela memória das determinações mais importantes da existência passada, o “homem de memória plena” poderá ter o aperfeiçoamento almejado.

Esta analogia com o pensamento órfico nos ajuda a fixar uma ideia extremamente potente, a saber, o filósofo está unido intrinsecamente à memória. A sua mais alta posição, no esquema platônico-pitagórico, repousa sobre sua capacidade memorativa. Mas a importância da memória não se encontra apenas na compreensão de si mesmo, mas também daquilo que me transcende enquanto individualidade. O todo histórico, eu e meus semelhantes, minhas condições históricas particulares, estão unidas no conceito de recordação. Hegel nos auxilia aqui, pois também para ele compreender a atividade subjacente ao processo do espírito rumo ao desenvolvimento é uma tarefa de desvelamento que ultrapassa a visão limitada da consciência em suas múltiplas experiências devastadoras. Isto é, há uma lógica dialética em funcionamento a cada estágio do caminhar do espírito, e, pela memória, o filósofo sabe reencontrar em cada momento a verdade das negatividades, em suma, a positividade da história. A elevação da consciência, a compreensão efetiva que se dará ao fim do processo não poderá prescindir, para sua formação, da ideia mesma de recordação<sup>13</sup>.

É claro que a discussão entre a história, enquanto vinculada à memória e a formação da consciência, é uma difícil questão do pensamento hegeliano. Não nos interessa aqui esses meandros, apenas pontuar com ele que a dimensão da lembrança como elemento fundamental da formação de si e da compreensão de sua atualidade num tempo que transcende a minha individualidade é um elemento central para a filosofia. Se

---

<sup>13</sup> “Mas essa elevação da consciência empírica ao saber absoluto não é possível se, nela, não se descobrem as etapas de sua ascensão, essas etapas são próprias à consciência, é preciso somente que desça até a interioridade da lembrança por uma operação compatível a reminiscência platônica” (HYPPOLITE, 1999, p. 55 - 56).

a consciência empírica se eleva ao saber absoluto, “deve ao mesmo tempo tomar consciência de uma certa história do espírito sem a qual esse saber absoluto seria inconcebível” (HYPPOLITE, 1999, p. 61), inconcebível porque *é justamente o sentido do todo que está em jogo, não se tratando de uma retrospectão simples, mas a compreensão profunda da própria justificativa do passado e inteligibilidade do presente. Sem memória o espírito é cego.*

A memória, nossa capacidade de recordar, não é simplesmente necessária para o acesso aos conceitos filosóficos que foram forjados ao longo do tempo, mas para a nossa compreensão efetiva do que fomos, das determinações da nossa própria vida e, arriscamos, das possibilidades presentes num futuro através da capacidade de compreender-se num tempo e em um momento determinados. Esse processo se servirá dos conceitos específicos da filosofia, mas não apenas deles. O que precisamos afastar agora, antes de prosseguirmos, é que se pense que a filosofia na escola está sendo aproximada demasiadamente do ensino da História. Certamente, não é o que fazemos, pois o que está em jogo aqui é a absoluta dessacralização da temporalidade, isto é, a filosofia enquanto capacidade de nos recordar, mas uma recordação muito diferente dos elementos estudados na disciplina de história, por exemplo. A filosofia como este convite à rememoração é a possibilidade de tornar inteligível o que somos, as coisas às quais nos formamos, as estruturas invisíveis da própria realidade; em suma: dar-nos o poder de interferir na realidade através da compreensão da construção do próprio mundo: de que aquilo que somos, fomos e podemos ser repousa na tomada de consciência de que o que não lembramos, nós repetimos. É num ato filosófico para trás, reconstruindo a historicidade daquilo que hoje é presente, que se poderá ver mais adiante. A psicanálise nos auxiliará aqui.

Trata-se de um trabalho de Freud de 1914, “Recordar, Repetir e Elaborar.” O que nos interessará nesse texto é a vinculação, estratégica para nós, dos conceitos de repetição e memória. “É lícito afirmar que o analisando não recorda absolutamente o que foi esquecido e reprimido, mas sim o atua. Ele não o reproduz como lembrança, mas como ato, ele o repete, naturalmente sem saber o que faz ” (FREUD, 2010, p. 199 - 200). A problemática acerca da memória e nossa tarefa de buscá-la é sofisticada em Freud, pois mergulhar em si mesmo atrás dos acontecimentos, ou fantasias, ou formações psíquicas

às mais diversas, é lutar contra forças ativas de resistência.<sup>14</sup> Não basta querer lembrar: a própria dupla dimensão memorativa, isto é, a memória enquanto ato de buscar, mas também como local para onde se deve ir, reflete a posição peculiar da lembrança na psicanálise freudiana — uma ação contra resistências para atingir outro “lócus” de temporalidade e causalidade. Mas o analisando, e isto é que nos interessa de perto, repete o que fora esquecido. Repete porque não sabe que esqueceu, não conhece a história própria de si mesmo e de como se tornou o que é. Freud nos ajuda a pensar que visitar o passado, aquele responsável por sermos o que somos, é uma tarefa de grande dispêndio energético, mesmo de luta. Incógnitos da nossa própria história, somos servos da máquina da temporalidade que nos devora. A maneira de combater a força que nos impele à atuação, a repetição do passado, é a consciência dessa história subterrânea. Nesse sentido, quando afirmamos que a filosofia pode, constantemente, nos fazer lembrar é porque ela tem a potência de nos convencer que a realidade que vemos não é a única realidade possível, mas não percebemos isso porque nos esquecemos de sua produção conceitual e material. Então, repetimos, ignotos das verdadeiras produções, as estruturas.

Se o trabalho na memória gravita para primeiro plano é porque temos de lutar, em se tratando da filosofia, com as repetições cegas, com as respostas dadas como verdadeiras, precisamos ultrapassar o véu das produções consolidadas para alcançar a sua emergência, lutando contra as resistências tantas vezes encarnadas nas infinitas burocracias que rondam o universo escolar, mesmo acadêmico. Um mundo de antes e do amanhã que possa deter-se no trabalho memorativo do presente, a filosofia como incansável habilidade de lembrar, a nos ensinar a ver estruturas por detrás das estruturas, decisões conceituais onde outras poderiam estar igualmente presentes. Se essa proposta for plausível, resta o mais importante para nós.

### **Considerações finais: o professor de filosofia no ensino médio**

A filosofia no ensino médio teria a capacidade de unir o analisando freudiano e o filósofo pitagórico, isto é, o trabalho de enfrentar as resistências que nos impedem o acesso a nós mesmos e ao da realidade (burocracias, avaliações técnicas incessantes, métodos de desempenho, ideologias a nos perturbar a atividade do pensar) rumo a

---

<sup>14</sup> E não é isto mesmo que as publicações acerca da não necessidade da filosofia no ensino médio buscam? Não são resistências à nossa árdua tarefa de reconstruir o tempo, com nossos conceitos, atrás da inteligibilidade do real histórico? E logo, de sua mudança?

percepção filosófica de que a compreensão imediata do mundo e de nós se deu, na esmagadora maioria das vezes, através de um esquecimento. É preciso, pois, lembrar. Recordar-se com urgência a produção do real e a realidade escondida na produção que nos forma, que nos determina, que nos atualiza no mundo. Pois a situação miserável que a vida pode atingir tende a repetir-se infindamente se não formos capazes de memória, isto é, como chegamos até aqui? Por que alguns estão na absoluta carência e outros não? Deus é uma realidade necessária? Quais as implicações éticas e sociais dessa crença? A escola deve ser apenas uma preparação para o vestibular? A política é necessariamente lar da corrupção? A lei, tal como se apresenta, é a única possibilidade efetiva da vida em comunidade? O que significa sermos humanos? Se não pudermos compreender, incessantemente nos recordando como o real se transformou no que é, manteremos as estruturas através de nossas ações repetidas. A aparente solidificação de um dado fenômeno não pode impedir que nos aventuremos pela sua história e encontremos outras formas do real. Não há nada no presente que tenha nascido pronto e a filosofia, com seu apelo histórico à produção conceitual, sua exigência intrínseca à necessidade de percorrer as respostas já formuladas pelos grandes sistemas filosóficos — sistemas, por sinal, não percíveis jamais — é absolutamente indispensável para essa investigação.

Essa dimensão da filosofia é bem mais do que transmissão de um saber determinado sobre algo determinado em certo contexto dado. Ao contrário, algo a mais se oferece do que o simples acesso aos discursos histórico-conceituais através da filosofia, pois nesse exercício está em jogo a necessidade de ajudar o estudante a levar essa reflexão para fora da sala de aula, por isso ser pensada junto à dimensão formativa no amplo sentido da palavra formação. Passa-se assim porque

[...] o que a filosofia tem de diferente das outras disciplinas é que o ato de ensiná-la se confunde com a transmissão do estilo reflexivo, e o ensino de filosofia somente logrará algum êxito na medida em que tal estilo for efetivamente transmitido (SILVA, 1992, p. 163).

Isto é, trata-se de mostrar que há uma forma de pensar em jogo, um estilo reflexivo que se mostra nos usos que se faz da racionalidade. E aqui propomos que seja uma forma vinculada à memória, um estilo de mobilizar a razão acerca dos desvelamentos do real, que descubra que as coisas se consolidaram, muitas vezes, não *apesar* do esquecimento de suas gêneses e produções, mas *por causa* dele.

A matéria professor encontra a forma filosofia no espaço da escola exatamente na medida em que, através da decisão do que seja um professor, qual a sua luta e desejo, ver-se-á na possibilidade de servir-se de um conhecimento que questione todas as estruturas do real introduzindo a historicidade conceitual e material que tão facilmente nos escapa. Não se trata de oferecer um saber pronto para estudantes anulados que receberão conhecimentos prontos a relativizar o real<sup>15</sup>. A vida mesma dos estudantes interessa na medida em que nela — seus desejos, suas esperanças, seus medos, seus anseios, seus preconceitos, suas visões de mundo — são parte constitutiva do espanto frente a solidificação do real. Lembrar, inclusive, da construção da nossa própria estrutura de pensamento, de como nossos caminhos são enredados nas trilhas de outras relações, outros encontros, e como isso nos vai produzindo tantas vezes ao mesmo tempo em que vamos esquecendo essas produções. Lembrar o porquê do nosso próprio modo de pensar.

A filosofia não cansa de reconstruir a memória (através dos filósofos, majoritariamente) para evidenciar que o homem é uma ideia múltipla, há muitos homens possíveis, evidenciar que o mundo social é uma construção complexa, e logo há muitas possíveis, em suma, para mostrar *que a vida é uma questão aberta*. O que pode inclusive nos colocar numa reflexão acerca da história da filosofia e como ela se dá, pois se torna claro nessa perspectiva que

---

<sup>15</sup> Estamos cômicos de uma possível contradição acerca da nossa proposta do que pode um professor de filosofia no ensino médio, através da dimensão memorativa, com as colocações de Jacques Rancière, por exemplo, sobre o que seria embrutecimento, caso em que o professor subordina, de certa forma, os estudantes pelos seus conceitos, saberes ou direções. Respondemos, todavia, que nossa postura não é negar essa contradição, antes, é assumi-la, no sentido de que estamos durante todo nosso percurso insistindo que a questão acerca da potência do professor de filosofia no ensino médio depende essencialmente, fundamentalmente, das escolhas radicais acerca do modo como ocupará esse lugar sob risco de turvar as dimensões constitutivas da docência. Assim, apresentamos diversas formas de se pensar as escolhas que são exigidas por parte dos profissionais do ensino médio, matérias distintas que encontram a forma da filosofia e a esta acrescentarão outras direções. Mas não queremos, a despeito da apresentação das múltiplas maneiras de ser professor, — é sempre importante lembramos que existem, talvez, infinitos modos de sê-lo — aqui, decidirmos por nenhuma. O mais importante, insistimos, é que se atente sempre e cada estágio para a necessidade de colocar a pergunta: que matéria será suporte à forma filosofia? Que docente espero ser em sala? Contra o que luto em sala? O que desejo oferecer? Neste texto, talvez estejamos tomando partido acerca de um manejo com a filosofia no ensino médio que a aproxime da perspectiva de Pierre Bourdieu sobre a necessidade de percebermos a conservação dos privilégios; mas também estamos alinhados, é possível defender, a uma concepção posta por Chauí acerca dos perigos da educação ser tomada pela Ideologia e perder a sua potência de ser, inclusive, inimiga dos discursos ideológicos (CHAUÍ, 2016), talvez estejamos unidos até com a posição de Gallo acerca da filosofia como modo de vida. A proposta de Rancière, (ainda que haja, de certo modo, na apresentação deste uma espécie de subordinação entre vontades, na medida em que o professor ainda detém, sob o estudante, alguma direção acerca do que se deseja convidar ao aprendizado, daí Rancière não eliminar o mestre, mas propor um que seja ignorante) bem como de todos que pensaram o que significa ser professor, devem sempre estar às portas da reflexão, ainda que não sejam necessariamente assumidas. Queremos, acima de tudo, evidenciar a necessidade das escolhas, a necessidade do preenchimento da matéria professor, ainda que cada qual fará suas predileções pedagógicas. Nosso modo de encarar a filosofia como essa potência de lembrança é apenas uma, num oceano de possibilidades alimentadas pela insuperável pergunta “ o que é a filosofia? ”.

[...] a história da filosofia não pode, portanto, ser abordada numa perspectiva do progresso do saber. Isso significa, de um lado, que a atualidade não detém nenhum privilégio, porque o que seria o estado atual da filosofia não é fruto de sucessivas correções de método e de perspectiva, que teriam redundado numa melhor abordagem do objeto, ou numa postura mais adequada frente à realidade (SILVA, 1986, p. 154).

O que está em jogo é a desmontagem da própria sucessão da temporalidade histórica, pois para direcionar a memória à história da filosofia, interessa-nos ela inteira, cabendo às escolhas do professor, sua seleção. Os sistemas filosóficos, nesse sentido e por esse apelo, “são insuperáveis” (SILVA, 1986, p. 154). Mas esta relação de manejar a própria historiografia através dos filósofos que melhor nos ajudam na compreensão das possibilidades de constituição da realidade não precisa caminhar, necessariamente, para uma posição que exija do estudante vasta posição cultural prévia. A este respeito o professor Maugüé pontua que “sendo a filosofia um esforço de reflexão sobre conhecimentos e atividades que pede a outros, mas que ela não cria, exige, desde logo, uma cultura vasta e precisa” (MAUGÜÉ, 1955, p. 645). Não entendemos, todavia, exatamente desse modo, pois ao propormos a distinção acerca do tipo de estudante que se deseja formar e o modo como encará-lo, exigir uma vasta cultura prévia à filosofia (em se tratando do ensino público hoje isto seria negar absolutamente a filosofia na escola) não parece ser um caso indispensável, acreditamos que como tarefa de memorização em busca da criação de nosso mundo, de nós mesmos, a cultura prévia pode auxiliar, mas não ser indispensável.<sup>16</sup> Cabe ao professor e às suas escolhas encontrar melhor forma de mediação para superar essa possível ausência de vasta cultura.

Questionar o real, através do constante apelo à lembrança do que de nós foi feito, através dos conceitos próprios da filosofia, é a tarefa do professor que decidiu por ocupar um lugar que traz junto a si a negação da simples atuação. Resistindo a tudo aquilo que o obriga a esquecer, o professor questiona as resistências ao acesso da lembrança, enfrenta a produção repetitiva das atuações que podem se manifestar desde as práticas políticas até a dimensão mais pessoal. Filosofia no ensino médio serve para impedir, a todo custo, a solidificação de qualquer coisa que queira se impor como imutável, o convite a toda memória que nos dá posse do que somos e abre um caminho para tudo o que podemos ser.

---

<sup>16</sup> Nada se diz, é claro, acerca do ensino de filosofia nas universidades.

Unindo a matéria professor à forma filosofia nesse espaço de jovens que geralmente foram privados dessa percepção (a construção humana do real) temos nada mais que a possibilidade de outro mundo (um mundo ainda não construído, sequer compreendido), lutando seja pela diminuição dos capitais que nos separam, seja enfrentando a mecanização do conhecimento oferecendo a proposta existencial da experiência do ensino da filosofia; negando a opacidade do saber para recolocar em seu lugar o pensamento como modo de vida, ou então inventando outras formas de existir com a filosofia no ensino médio.

É clássica a tentativa de excluir a filosofia do ensino básico, não podemos eliminar a suspeita de que isso é a tentativa (política) de solidificação do real, apresentando-se sempre como o único e a cada vez como a melhor realidade possível. Privar nossos jovens da filosofia, de um professor de filosofia, é privá-los da mais intensa ferramenta de devolver a inesgotável vida à vida.

## **Referências**

ADORNO, T. W. *Tabus a Respeito do Professor*. Trad: Newton Ramos-de-Oliveira, In: ZUIN, A. A. S; PUCCI, B; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000.

BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. Tradução, seleção, organização e notas de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio/ Parte IV - Ciências Humanas e suas tecnologias*. 2005. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso em: 25 de setembro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Vol. IV Ciências humanas e suas tecnologias. 2006. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_03\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf) Acesso em 25 de setembro de 2018.

CHAUÍ, M. *Ideologia e educação*. Educ. Pesqui. v.42, n. 1, p. 245-257, jan. /mar. 2016

DIAS, R.G. S. (s/d) Ensi(g)nar filosofia? Disponível em

[http://www.apfilosofia.org/documentos/pdf/RuiGracioSouzaDias\\_ENSIgnar.pdf](http://www.apfilosofia.org/documentos/pdf/RuiGracioSouzaDias_ENSIgnar.pdf) Acesso em 25 de abril de 2018.

FARIA, M. C. B. *Aristóteles: a plenitude como horizonte do ser*. São Paulo: Editora Moderna, 1994.

FREUD, S. *Recordar, Repetir e Elaborar*. Trad: Paulo César de Souza. São Paulo: Editora Cia das Letras, 2010.

GALLO, S; GENIS, A D. *Filosofia da educação, exercícios espirituais e arte de existência*. Educação em Foco, Juiz de Fora, v.20, n. 2, p. 95-114, jul./out. 2015.

GALLO, S. *Metodologia do Ensino de Filosofia: Uma didática para o ensino médio*. São Paulo: Editora Papirus, 2012.

- GALLO, S. *A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade*. ETHICA, Rio de Janeiro, vol.13, n.1, p. 17-35, 2006.
- GALLO, S. *Filosofia da educação, exercícios espirituais e arte de existência*. Educação em Foco, Juiz de fora, v.20, n. 2, p. 95-114, jul. 2015/ out. 2015.
- HADOT, P. *O que é filosofia antiga*. São Paulo: Editora Loyola, 1999.
- HYPPOLITE, J. *Gênese Estrutura da Fenomenologia do Espírito de Hegel*. Trad: Andrei J. Veczi; Denílson S. Cordeiro, Gilberto Tedéia, Luis S. Repa, Rodnei A. do Nascimento. São Paulo: Editora Discurso Editorial, 1999.
- LARROSA, J. B. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 19, p. 20-28, nov. 2001/ jan. 2002.
- LEOPOLDO E SILVA, F. *Por que filosofia no segundo grau*. Estudos avançados, São Paulo, vol.6 no.14, jan./abril, 1992.
- LEOPOLDO E SILVA, F. *História da filosofia: centro ou referencial?* In: NETO, H. N. (Org.). *O ensino de filosofia no 2º grau*. São Paulo: SOFIA: SEAF, p. 153-162, 1986.
- LEOPOLDO E SILVA, F. *Currículo e formação: o ensino da filosofia*. Síntese, São Paulo, vol. 20 n. 63, p. 797-806, 1993.
- MAUGÜÉ, J. *O ensino da filosofia: suas diretrizes*. Revista Brasileira de filosofia, São Paulo, vol. 5, n.20, p. 643-649, out. / nov, 1955.
- PORTA, M. A.G. *Filosofia e história da filosofia: uma reflexão sobre as relações de texto e contexto*. Revista Eletrônica de Filosofia, São Paulo, vol. 8, n. 2, p. 141-148, julho/dezembro, 2011.
- RANCIÈRE, J. *O Mestre Ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2002.
- RODRIGO. L. M. *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio*. Campinas: Editora Autores Associados, 2014.
- PASQUALE, M. *La filosofia nella scuola di massa*. Disponível em: <http://www.ilgiardinodeipensieri.eu>. Acesso em: 10 de Junho de 2018.
- WATANA, L. A. *Platão: por mitos e hipóteses*. São Paulo: Editora Moderna, 1995.

*Recebido em: 20/07/2018*

*Aprovado em: 17/10/2018*