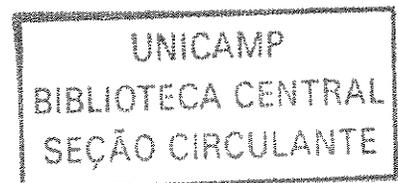


UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

2004



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

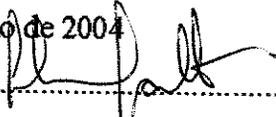
O ensino de filosofia para jovens como experiência filosófica

Renata Pereira Lima Aspis

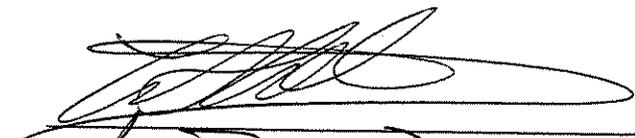
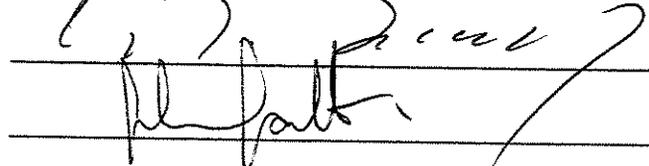
Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por
Renata Pereira Lima Aspis e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 25 de junho de 2004

Assinatura:.....


Prof. Dr. Silvio Donizetti de Oliveira Gallo
Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

2004

© by Renata Pereira Lima Aspis, 2004.

NIDADE	BC
CHAMADA	TI UNICAMP
	As 66e
EX	
DMBO BC/	61585
LOC. 16-	86-05
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
REÇO	11,00
ATA	4-01105
CPD	

biblid 340962

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecária: Rosemary Passos - CRB-8ª/5751

Aspis, Renata Pereira Lima.
As66e O ensino de filosofia para jovens como experiência filosófica / Renata Pereira
Lima Aspis. -- Campinas, SP: [s.n.], 2004.
Orientador : Silvio Donizetti de Oliveira Gallo.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
1. Filosofia – Estudo e ensino. 2. Ensino médio. 3. Professores e alunos. 4. Diálogo I. Gallo, Silvio Donizetti de Oliveira. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
04-001-BFE

Agradeço a todos que me ajudaram de forma direta ou indireta a realizar esse trabalho: aos colegas de estudos por suas idéias que atravessaram as minhas, ao generoso amigo Ivo Minkovicius que fez o gráfico, à amiga Marcly de Castro pela revisão de português e à Graça Moraes, à minha mãe Dora por tudo e especificamente pela tradução português-inglês, ao meu pai Leonardo por tudo, à minha irmã Lili, ao amigo Josué Cândido e à amiga Maria Helena Madalena pelas colaborações, ao meu amigo Beto Catelli, aos membros da banca por suas preciosas observações, ao Sílvio Gallo por ser um orientador-desorientador, sempre disposto a realmente promover o trabalho com respeito, profundidade e fraternidade, ao meu companheiro Paulo Aspis pela grande dedicação e paciência e aos meus filhos pelo que são.

200501666

RESUMO

Essa dissertação preocupa-se em pensar filosoficamente o ensino de filosofia para jovens, na escola, hoje, no Brasil. Vemos crescer a valorização desta disciplina a partir da “nova ordem” da educação brasileira, nas duas últimas décadas. Em paralelo a isso, esse ensino não é obrigatório, e, portanto, não há definição unívoca de seus conteúdos, estratégias e modos. Dessa forma, talvez seja adequado ao professor, antes de decidir-se sobre seu plano de ensino, poder definir para si mesmo quais são seus propósitos educacionais e a qual filosofia se refere. Pensamos que a filosofia é conhecimento que cria conceitos para darem conta de problemas dos homens. Filosofar é criação de filosofia e filosofia é filosofar. A filosofia pode contribuir para que os homens compreendam o mundo atual, confuso e muitas vezes revoltante. Esse ensino para jovens pode ser exatamente isso: uma experiência de aprender a realizar a disciplina filosófica no seu pensamento. Isso seria feito através do diálogo investigativo do aluno com o texto filosófico, com os colegas e o professor e consigo mesmo em um movimento de investigação filosófica, na busca de criação de conceitos que pudessem dar conta de seus problemas. Assim, o jovem, além do pensamento cotidiano, poderia usar do pensamento filosófico para criar-se a si mesmo e ao mundo.

ABSTRACT

This dissertation aims to think philosophically the teaching of philosophy to youngsters, in school, nowadays, in Brazil. The appreciation of this discipline in the "new order" of Brazilian education has increased in the last two decades. Parallel to this, this teaching is not obligatory, thus, there is no univocal definition of its contents, strategies and manners. So, perhaps it would be convenient that the teacher, before deciding on his teaching plan, defines for himself which his educational purposes are and which philosophy he refers to. We think that philosophy is the knowledge that creates concepts that help men to solve their problems. To philosophize is to create philosophy and philosophy is to philosophize. Philosophy can contribute to men understanding the present troubled and many times abominable world. This teaching to youngsters can be exactly this: an experience of learning to realize the philosophic discipline in their thought. This would be done through the student's investigative dialogue with the philosophic text, with his mates and teacher and with himself, in a philosophic investigation movement in pursuit of creation of concepts that could solve his problems. So, the youngster, besides the daily thought, could use the philosophic thought to create himself and the world.

SUMÁRIO

Agradecimentos	V
Resumo	VII
Abstract	IX
Sumário	XI
Introdução	01
1- A filosofia como busca de compreensão	07
1.1) A vocação formativa da filosofia	26
1.2) De que filosofia estamos falando?	29
2- Pressupostos do ensino de filosofia: uma problematização	35
2.1) O ensino de filosofia é uma maneira de ensinar concepções críticas de mundo (a imposição de um determinado “conteúdo”)	37
2.2) O ensino de filosofia é promoção de debate sobre atualidades (a ausência de “forma” e de “conteúdo”)	42
2.3) O ensino de filosofia é ensino de história da filosofia e/ou de temas filosóficos (a predominância do “conteúdo”)	44
2.4) O ensino de filosofia é, principalmente, desenvolvimento de habilidades cognitivas (a predominância da “forma”)	45
3- A experiência filosófica	51
3.1) A questão filosófica	59
3.2) A investigação filosófica	68

3.3) O conceito filosófico	72
4- O diálogo investigativo	79
5- O professor de filosofia	89
6- O texto filosófico.....	103
7- A avaliação	113
Conclusão	123
Anexos	
Capítulo 1- A filosofia como busca de compreensão	
Anexo 1- Formigas sem cigarras, cigarras sem formigas	131
Anexo 2- Johnny vai ao shopping	133
Anexo 3- A humanidade no banheiro	135
Capítulo 3.1- A questão filosófica	
Anexo 4- Objetivação das perguntas subjetivas dos alunos para a criação do problema ..	137
Capítulo 3.3- O conceito filosófico	
Anexo 5- A construção do conceito é do aluno	139
Capítulo 4- O diálogo investigativo	
Anexo 6- A coordenação do diálogo investigativo entre os alunos feita pelo professor ..	140
Capítulo 6- O texto filosófico	
Anexo 7- A refacção	142
Capítulo 7- A avaliação	
Anexo 8- A criação coletiva de um roteiro de auto-avaliação	143
Anexo 9- Exemplo 1	144
Anexo 10- Exemplo 2	146
Bibliografia	153

“A filosofia está em toda parte, mesmo nos ‘fatos’ – e não possui em parte alguma domínio onde se encontre preservada do contágio da vida.”
(Merleau-Ponty)

INTRODUÇÃO

Foi por meio da minha experiência em sala de aula, com a filosofia e com os jovens, que primeiro me veio a idéia de aprofundar um estudo sobre as possibilidades do ensino de filosofia no Ensino Médio.

Enfrentando as dúvidas e desafios colocados pela prática, pude perceber que o professor de filosofia facilmente sente-se inseguro, por diversos motivos. Não há, de fato, uma formação filosófica do ensino de filosofia nos cursos de licenciatura na graduação em filosofia na universidade. Não há material didático que dê conta de levantar a reflexão e indicar caminhos para o fazer filosofia com jovens em sala de aula, o máximo que encontramos são manuais de conteúdos considerados filosóficos. Não há clareza, por parte da escola que adota a filosofia, sobre o papel que espera que ela desempenhe em seu projeto pedagógico. Além disso, não havendo prévia seleção, por algum mecanismo externo, do possível conteúdo e dos objetivos desse ensino, o professor vê-se obrigado a escolher sozinho, dentro do universo possível, que é vasto demais, os critérios para selecionar o que irá ser trabalhado com os alunos. Como escolher esses critérios? Como determinar objetivos? Como eleger uma forma?

Sabemos que a partir de 1964, com o golpe de Estado de direita no Brasil e a conseqüente instauração da ditadura militar, operou-se uma reestruturação do ensino escolar de acordo com o redirecionamento político e econômico. A partir de 1968, a filosofia torna-se optativa no currículo dos jovens e deveria, naquele momento, atender às solicitações tecnoburocráticas da nova ideologia que estava sendo instaurada. O regime ditatorial, extremamente violento e controlador, espalhou terror em todos os segmentos da sociedade, até em suas frestas, e o espaço escolar não ficou de fora. A despeito de qualquer desejo de resistência, o medo da tortura e da morte fez com que os conteúdos dos currículos fossem minuciosamente planejados para que não causassem impressão de rebeldia. A filosofia, como disciplina promotora de discussão de idéias, como busca de radicalidade e razões, naturalmente estava condenada. Em 1971, depois de uma série de decretos e resoluções, a filosofia finalmente passa a não mais poder

participar do currículo que foi definido segundo a demanda de profissionalização dos jovens, para atender a necessidade de mão de obra barata para as empresas multinacionais que se instalavam no país naquele momento.(ALVES, 2002, p.37)

A filosofia volta ao cenário da educação, no Brasil da década de 80, como uma possibilidade de reintrodução, na formação dos alunos, do treino do pensamento crítico e autônomo, do debate livre de idéias e da criatividade intelectual que tinham sido negados aos educandos naquele período imediatamente anterior. No entanto, apesar da mobilização de várias entidades para movimentos de pressão para sua volta desde 1975, seu retorno é permitido apenas em 1980, inicialmente no Rio de Janeiro, e seu ensino não é da forma que as entidades pretendiam que fosse. Ela é reintroduzida como “noções de filosofia”, sendo optativa, com a permissão de que professores, com formação em outras áreas, pudessem lecionar, sem material pedagógico de qualidade, e ainda sofrendo controle pelo Estado de Segurança Nacional (idem, p.45)

O movimento pela volta da filosofia como disciplina obrigatória no currículo do nível médio, ministrada por profissionais da área, e com o caráter de conhecimento comprometido com a formação crítica e questionadora dos jovens, nunca deixou de existir. A partir de 1985, ela já aparece reintroduzida nos sistemas de ensino de diversos Estados, de forma facultativa. Porém, percebemos que seu papel na escola careceu de clareza e, aquelas que a adotaram, o fizeram por vislumbrar a necessidade de discussão para a formação ética. Mas, mesmo aí, ela ainda andou por caminhos inseguros e pouco conscientes. O foco das discussões do ensino de filosofia passou da luta pela sua obrigatoriedade para a análise dos problemas que os professores encontravam no seu exercício.

Na última década, porém, temos visto um crescente interesse pela discussão sobre o ensino de filosofia no nível médio no Brasil. Um fator que, com certeza, contribui para a atração da consideração sobre o ensino de filosofia é a importância que a nova legislação educacional brasileira (BRASIL, SEMTEC, 1999[b]) atribui à filosofia, colocando-a como conhecimento necessário para a formação dos jovens. Esses documentos passaram a indicar, claramente, novos caminhos para a educação brasileira; há uma “nova ordem” da educação no Brasil, hoje, que deve ser incorporada por cada escola do país.

Nestes documentos, podemos ver colocada a necessidade de mudança no papel da escola dentro da sociedade já que, explicitamente, cabe a ela formar agentes de transformação social. Torna-se evidente ali, que a escola, em todos os níveis, tem um compromisso na formação da consciência crítica e autônoma de seus cidadãos que, então, poderão agir de forma criativa e responsável na construção de sua realidade social. O enfoque da educação passa da aquisição de conteúdos acadêmicos das diversas ciências, sem vínculo necessário com a realidade específica - cognitiva e social - do aluno, para a aquisição de competências por meio do desenvolvimento de habilidades cognitivas, afetivas e psicomotoras, levando em consideração o universo do educando. Nessa “nova ordem” da educação brasileira, a filosofia é colocada como instrumento fundamental para a compreensão do significado social e cultural, tanto das linguagens quanto das ciências e da tecnologia; é reconhecida como ferramenta indispensável para que o homem possa compreender a si e ao mundo. A filosofia deve desempenhar um papel essencial na formação ética dos futuros cidadãos.

Interessante notar que, em uma sociedade marcada pelas injustiças sociais, por mecanismos de exclusão e marginalidade crescentes, delinquência; sociedade violenta, controladora e que confunde prazer imediato (de consumo de mercadorias, na qual o próprio homem vira mercadoria) com verdade; em uma sociedade como essa, vemos passada para a escola a tarefa de formação de cidadãos solidários, conscientes e autônomos.(HARDT e NEGRI, 2000, p.275)

O que pode a filosofia fazer, de dentro desta escola, para o sujeito “aprimorar-se como pessoa humana”(BRASIL, SEMTEC, 1999[a])?

Uma das críticas que se costumou fazer aos novos Parâmetros, especificamente em relação à presença da filosofia no currículo do ensino médio, é a de que se, por um lado, o educando deve, ao final do curso, apresentar “domínio dos conhecimentos de filosofia e de sociologia, necessários ao exercício da cidadania”(idem), por outro lado, há a ausência de apresentação concreta de viabilização desses objetivos. Sequer fica explícito que a filosofia deva constar no currículo como disciplina. Vemos, assim, que não é sem motivos que a escola, mesmo que tenha o desejo de oferecer alguma formação filosófica aos alunos, fique hesitante quanto ao modo de fazê-lo.

Um outro acontecimento que também pode ter colaborado para reacender o movimento de atenção ao ensino de filosofia foi o projeto de lei n. 3.178, de 1997, do deputado federal Roque Zimmerman (PT/PR), que propunha a inclusão da filosofia e da sociologia como disciplinas obrigatórias no currículo do ensino médio. Todos pudemos acompanhar, por meio das informações divulgadas pela mídia, o trajeto dessa proposta aprovada pela Câmara dos Deputados em 1999, pelo Senado em 2001, até seu veto pelo presidente da República também em 2001.¹

Sem querer entrar no mérito da discussão sobre a pertinência ou legitimidade de todo esse movimento e suas implicações, o que nos interessa aqui é levantar a questão: efetivamente, qual é a especificidade da filosofia que a torna importante, ou até imprescindível, na formação do educando? De qual filosofia estamos falando?

Recentemente, temos presenciado uma extensa promoção dessa discussão em encontros organizados nas diversas regiões do país por universidades e outras instituições interessadas em alimentar a reflexão filosófica sobre o ensino de filosofia.

Os professores que, como eu, estão trabalhando com a filosofia em sala de aula, tendo de forjar sua prática a cada dia, sentem a necessidade de investigarem os fundamentos que possam sustentar a criação de instrumentos práticos para seu trabalho. Acreditamos, assim, que é preciso pensarmos filosoficamente o ensino de filosofia.

“Existe certa dificuldade em considerar o ensino da filosofia como um problema filosófico, e que não seja considerado só como um problema didático ou pedagógico. Este último supõe (...) que se pode delimitar um objeto específico (a filosofia) sobre o qual se disporão diversas técnicas de ensino, colocando ‘didática’ e ‘filosofia’ em âmbitos separados, que se juntariam ocasionalmente, mas que no essencial não se modificarão de maneira recíproca. Se pensamos, então, a didática da filosofia em sentido mais amplo, como um ensino filosófico da filosofia, talvez possamos superar aquela polaridade reconhecendo dois caminhos: por um lado, a filosofia pensará as condições de sua própria didática e, por outro lado, a didática especial poderá gerar estratégias específicas inéditas para ensinar filosofia (...) importa inaugurar o território filosófico ‘filosofia do ensino filosófico’ e dentro dele pensar as condições e possibilidades da transmissão e ensino dos saberes, das atitudes e práticas filosóficas” (CERLETTI, 2003, p.67)

¹ Para saber mais sobre esse processo consulte o livro de Dalton Alves *A filosofia no ensino médio, ambigüidades e contradições na LDB* (ALVES, 2002), um estudo interessante sobre as presenças e ausências da filosofia no sistema de educação brasileiro.

Aceitando esse desafio lançado pelo professor Cerletti e movida pela necessidade que surgiu da prática, cumpri meu programa de mestrado e aqui apresento ao leitor os resultados de minha pesquisa e estudo.

Meu objetivo geral foi o de pensar filosoficamente um sistema de referências para o ensino filosófico de filosofia que possibilitasse a cada professor, a partir daí, criar sua própria prática.

Acreditando que, como disse anteriormente, antes de sentir-se seguro para decidir os conteúdos e táticas de seus cursos, o professor deve tentar definir para si mesmo qual é a filosofia que quer ensinar e para que, preparei no primeiro capítulo dessa dissertação a exposição do meu ponto de vista sobre o papel da filosofia na educação escolar.

No segundo capítulo tentei, por meio da problematização de algumas idéias comuns sobre o ensino de filosofia, começar a esboçar a minha idéia, que vai se constituir no rascunho de um sistema de referências para o ensino de filosofia.

O terceiro capítulo coloca a proposta de desenho desse mapa de referências: a experiência filosófica, explicitando a questão, a investigação e o conceito filosóficos como delimitações anteriores à discussão das coordenadas-diálogo, professor, texto e avaliação que virão devidamente explorados nos capítulos subseqüentes.

Os anexos do primeiro capítulo são textos/histórias de minha autoria que elaborei para serem usados com os alunos numa primeira fase de problematização e levantamento dos interesses e estão diretamente ligados à minha visão de mundo e da filosofia. É por este motivo que estão referidos ao capítulo no qual eu explicito este ponto de vista.

Os demais anexos são explicitações de táticas desenvolvidas e usadas por mim para atingir os objetivos a que me propus nos cursos. Certamente cada professor, criativamente, ao longo de sua experiência docente, também costuma desenvolver suas táticas. No entanto, nos pareceu, talvez, útil como ilustração dos pontos tratados nos capítulos.

No capítulo sobre avaliação, além de uma sugestão de como elaborar um roteiro de auto-avaliação com os alunos, encontramos dois roteiros de auto-avaliação elaborados por alunos meus em anos anteriores, o que traz um tom até pitoresco ao anexo.

1- A Filosofia como busca de compreensão

“- Não sou um homem que vive na esperança. Nunca compreendi como é possível alguém suicidar-se por falta de esperança. Podemos estar desesperados sem sequer pensarmos no suicídio. A esperança não é a única satisfação.

- Indique outra, por exemplo.

- A compreensão. Nunca me engajei na vida política. Para mim, o que sempre contou foi conseguir compreender. Mas sem qualquer desejo pessoal. Achava que o mundo era revoltante. Mas nunca me aconteceu encontrar uma saída para este mundo revoltante.” (DURAS, 1983, p.27)

Arrisco-me a afirmar que para muitos de nós, senão para todos, em algum momento ou até o tempo todo, o mundo pareceu revoltante. Ao homem é possível perceber o mundo a sua volta, nomeá-lo e julgá-lo. Assim como é possível criar um mundo que possa ser revoltante ou não. Também ao homem é possível buscar a compreensão do que chama de mundo e de eu.

Jorge Larrosa e Carlos Skliar na introdução do *Habitantes de Babel*, afirmam: “Já não é o capítulo terceiro do Gênese, mas sim o décimo-primeiro, aquele que catalisa nossas perplexidades. Quase ninguém pretende hoje atualizar o motivo da expulsão do Paraíso, da nostalgia do Paraíso, e da História Humana como uma reconquista do Paraíso perdido, porém o nome confuso de Babel aparece cada vez mais, com mais frequência, para caracterizar o confuso mundo em que vivemos.”(LARROSA e SKLIAR, 2001, p.7) Concordamos com a caracterização de nosso mundo atual como confusão babilônica e vamos falar disso adiante mas, ao mesmo tempo, somos aquela exceção à regra, que insiste ainda em caracterizar nossa condição humana fazendo uma analogia com o capítulo do Gênese referente à expulsão do Paraíso. E por quê ?

Não nos parece anacrônica essa relação pois a idéia de que o mundo atual é babilônio, emaranhado e desordenado parte de uma determinada idéia de ordem, de linearidade planejável que está presente na imagem do homem expulso construtor de seu mundo por suas próprias mãos, da qual sentimos falta na realidade atual. Então, ainda

que como parâmetro, a idéia de nostalgia do Paraíso ainda subsiste. Temos nostalgia de poder falar em nostalgia do Paraíso, estamos confusos com uma nova ordem e denominamos isso Babel. Talvez o uso da idéia de dualidade na condição humana, como faremos aqui, não necessariamente leve a uma postura religiosa nem tampouco a assumir uma visão medieval de análise; é uma forma de falar algo sobre uma condição humana que tantos já falaram, até mesmo o materialismo histórico, por exemplo, quando Marx diferencia a arquitetura do homem e da abelha (MARX, 1988, p.74)². Essa caracterização tampouco deseja ser uma de aplicação universal. Caracterizamos, na busca de compreender, aquilo que podemos conhecer, o que sentimos: nossa condição humana.

Interessa-nos vivamente aqui falar sobre a busca de compreensão humana do incompreensível, e, dentro desse universo, situar o ensino de filosofia como possibilidade de criação em contraposição à idéia corrente de crítica.

Vamos à alegoria. Deus modela o homem da argila do solo e sopra-lhe nas narinas, tornando-o, assim, um ser vivente. O homem é feito da mesma matéria que o resto da natureza, de terra e água. Mas não é só isso, Deus dá a ele o que tem dentro de Si mesmo, Seu ar. O homem leva dentro de si o sopro divino, o espírito. É, portanto, híbrido. É terra e céu, animal e divino, concreto e abstrato. Todo homem sempre pressentiu, desde os primórdios, essa sua dualidade.

Deus cria o Jardim do Éden e diz: “Podes comer de todas as árvores do jardim. Mas da árvore do conhecimento do bem e do mal não comerás, porque no dia em que dela comeres terás de morrer.” (GÊNESIS 2-3). A serpente diz à mulher que, contrariamente ao que ela pensa, se eles comerem o fruto proibido eles não morrerão mas sim “seus olhos se abrirão”. Isso parece atraente para ela e assim resolve comê-lo, oferecendo também a Adão que aceita sem contestar e o experimenta. Imediatamente o que acontece é que eles passam a sentir vergonha por estarem nus e procuram se esconder. Assim como a serpente tinha prevenido, seus olhos se abriram, ou seja, eles, naquele momento, passaram a ter consciência de si mesmos. Eles podiam se ver, e ver o outro e ver a diferença. Podemos dizer que é a partir da consciência de si e da

² “Uma aranha leva a cabo operações que lembram as de um tecelão, e uma abelha deixa envergonhados muitos arquitetos na construção de suas colmeias. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor das abelhas é que o arquiteto ergue a construção em sua mente antes de a erguer na realidade.”

consciência do outro que se cria o mundo, que se pode comparar e criar relações entre as coisas todas. Então o homem já não está no Indiferenciado, mas na dimensão do Tempo, onde tudo se transforma, onde tudo que começa acaba. Só então começa a vida humana, só então passa a existir a morte. A consciência de si faz com que possa existir a vida e existindo a vida, a morte. O homem sabe que vai morrer e planeja a sua vida em função dessa consciência. Ele pode não só planejar a vida em função de um futuro mas pode abrir-se para as possibilidades imagináveis e inimagináveis do porvir.

Pode-se dizer que a árvore do bem e do mal simboliza a capacidade de discernir, de distinguir uma coisa da outra, poder compará-las e dar valor a elas. Os homens criam os conceitos e os valores, as relações entre as coisas todas que podem perceber e nomear e criam um todo significativo que chamam de mundo. Essa é sua condição. Só os homens fazem isso. Só os homens, a partir do momento que têm consciência de si, que estão descolados da natureza, que se distanciam dela, só eles podem pôr-se no mundo como sujeitos. Sujeito que percebe, dá nomes. Sujeito que conhece. Eles dizem “eu sou eu” e sabem que não são as outras coisas. Então, a partir disso, eles podem tomar as outras coisas como objeto, objetos de seu conhecimento. E mais: eles podem tomar como objeto de seu conhecimento a si mesmos. Eles podem não apenas pensar, mas pode pensar sobre o pensar. Eles não apenas sabem algo, mas sabem que sabem aquilo. Os homens inauguram os opostos, a identidade, a contradição, a exclusão.

No Paraíso eles não podem mais ficar. Ali não é lugar para quem sabe que existe. Ali é lugar para simplesmente existir. Então, os homens têm de começar a sua vida por si mesmos. Têm de criar seu próprio mundo e isso os homens fazem por meio de seu trabalho, como só eles sabem fazer: com as mãos e a cabeça. Adão, Eva e todos os homens juntos criam o mundo a cada dia, inventam a si mesmos e transformam irreversivelmente a natureza. Eles fazem seu pão e o pão não volta mais a ser trigo. Eles falam. Não param de pensar no que fizeram e fazer o que pensaram. Essa é a imortalidade que cabe aos homens: a da eterna transformação.

Os homens que podem conhecer, que podem pensar sobre si e o mundo, são aqueles que podem compreender³. O movimento de compreender é criação de formas de equacionar seus problemas na tentativa de gerar uma visão coerente do que vivem, uma saída que satisfaça até o próximo momento de problema. Compreender é abarcar, circunscrever, e é também dar um passo atrás ou acima e, de um outro lugar, viver aquilo. É conter e estar contido. É fazer um todo significativo; criar o mundo com aquilo que temos de capacidade mental e, ainda com essa mesma, buscar outros saberes que o pensamento cotidiano não toca. Os homens estão entre o céu e a terra, somos céu e terra e estamos separados, fomos expulsos, estamos sós. Não há certezas, tudo está por construir. O conhecimento de cada fragmento e as conexões entre eles têm de ser encontrados pelo próprio homem, por si só, sem garantias. Sua maneira de interpretar as coisas, a forma de simbolizá-las, os critérios para julgar, as diretrizes, as razões, tudo eles devem construir. Tudo está por ser feito todos os dias. Quem sou eu? Por que as coisas são como são? Para que tudo isso? Seres humanos colocam-se questões como essas e a partir delas podem elaborar seus problemas e decidir direção e caminho para criar o mundo e a si mesmos.

Os homens, livres para fazerem e atônitos com o peso disso, desejam o conforto do amalgamento, do não-ser eu, da ausência de olhares. Os homens desejam aplacar esse desconforto e, têm, há séculos, feito muitas tentativas de saída: drogas, fanatismos, obediência incondicional, uniformizações, obsessão pelo trabalho, mas nenhuma destas parece ter sido eficaz. Tentamos nos anestesiarmos, tentamos delegar a responsabilidade, esquecer nossa situação de solidão, mas não parece que conseguimos.

³ O uso do termo compreensão, no presente trabalho, não corresponde ao que usamos na lógica clássica para caracterizar o conceito. Aqui, tampouco, como veremos adiante, o termo conceito é usado como na lógica. Conhecemos a discussão, que surge a partir da fenomenologia, em torno do que é próprio das “ciências da natureza” e aquilo que pertence às “ciências humanas”, de que as primeiras se prestam à explicação e as últimas à compreensão. Compreender seria conhecer intuitivamente por uma participação vivida em contraposição à explicação: analítica e discursiva. Porém, não será em nenhum desses sentidos que usaremos compreensão.

O homem hoje, ao mesmo tempo em que sabe não ser quase nada diante do infinito do Universo, sente-se como tudo o que há. Ele é tudo o que tem para poder ser. Tudo parte e tudo converge para um sujeito que se sabe um grão, um dispensável na roda do Universo e do mundo. No âmago do redemoinho que esse paradoxo causa e que ele chama de eu, é onde finge que dorme a eterna, inerente e contundente dúvida. Pergunta-se: Quem sou eu? O que realmente importa? Qual é o valor que devo dar a cada coisa?

Por que dizemos que “finge que dorme” aquela dúvida? Pois os homens, buscadores de inventar seu mundo sem as garantias divinas, vão tecendo sua realidade, criando conhecimentos e, de alguns séculos para cá, a partir da Modernidade, instrumentalizam-se para produzir suas criaturas exclusivas, criam tecnologia para serem co-autores da natureza ou reformadores dela, ou colaboradores, como queira. A partir da ciência moderna, criados modelos racionais para compreender a natureza, correspondentes a ela, os homens dedicam-se meticulosamente a criar a realidade de seu mundo como se isso bastasse, como se isso fosse tudo. Encantados por suas criaturas, esquecem-se de si.

Nosso modo de vida é um modo afilosófico no sentido de que não questionamos, não buscamos nossas razões, simplesmente vamos produzindo a sobrevivência em um ritmo aceleradíssimo, desumano (os homens, no geral, não podem compreender nem o seu mundo cotidiano, e vivem subservientes à sua crença nas leis da economia que tudo regula, às leis da ciência que tudo define, às leis da mídia que tudo legitima). Porém, em momentos-relâmpago de lucidez, sentem que as verdades da ciência não satisfazem sua vontade de compreensão, que os ensinamentos da sua religião ainda não calam sua vontade de compreensão pois a elas precisamos adicionar a fé que então daria conta de alguns mistérios, nada objetivo. Não podem nem contar com o acalento da arte, jogo de impressões e expressões que fala de homem e de mundo de forma sensível, pois nossa civilização estrutura-se de forma tal que a arte, ou torna-se mercadoria de consumo e segue as leis do mercado, ou inexistente, não educamos para a arte, não praticamos arte, consumimos arte, alguns, às vezes.

Os homens modernos estão fingindo que não sabem dar o passo para cima ou para trás, aquele que faz com que possa ver suas criações e ver a si mesmo posto de um outro lugar.

“Na natureza não há ser mais vazio e repugnante do que o homem que fugiu de seu gênio e agora disfarçadamente olha ao seu redor. Um homem assim não se pode nem criticar, é somente exterior, sem núcleo, uma podre fantasia, pintada e moldada, um fantasma enfeitado que não inspira nem medo nem compaixão. (...) Com quanta repugnância tomarão conta as futuras gerações da herança de uma época onde quem governava não eram homens viventes, mas algo parecido com homens com uma opinião pública; por isso talvez a nossa época parecerá para alguma futura época, o período mais obscuro e mais desconhecido porque mais desumano.”(NIETZSCHE, 1999, p.2)

Poderíamos colocar aquele mesmo problema assim: não podemos confundir um camundongo com um rinoceronte, mas também não podemos confundir um rinoceronte com um camundongo. Essas duas confusões são, na verdade, um só engano e é o que estamos fazendo.

Quando chamamos de rinoceronte ao camundongo, estamos dando a ele uma importância excessiva que ele não pode sustentar. Essa é a ignorância humana de viver no perceptível concreto próximo como se ele fosse tudo o que há: o grão dispensável é tudo o que existe. A complexidade das profundezas humanas, simplificada e achatada, passa a existir apenas como superfície, barata, rápida, consumível, descartável, arrivista, infundada, automática, louca, louca.

O homem constrói um cenário e vive dentro dele como se ele fosse tudo o que existe. Nossa civilização assumiu um estilo de não experienciar suas questões. Resolvemos nossos problemas, social ou individualmente, sem sequer formularmos as questões filosóficas intrínsecas a eles. Jornalistas, políticos, historiadores, sociólogos, psiquiatras, especialistas de todo o tipo têm, com certeza, comentários competentes a respeito das guerras étnicas, religiosas e territoriais, da crescente violência nos grandes centros urbanos, da fome num mundo tão abundante, sobre as discrepâncias sociais, a exclusão crescente, sobre a crise de valores, a crise na educação, a globalização, os avanços invasivos da tecnologia na natureza, sobre a poluição, sobre qualquer coisa ou

tudo, mas nenhum deles atinge o objetivo de fazer compreender, pois eles se propõem a explicar, explicar a partir de seu quadro de referências. As questões que poderiam gerar construção de compreensão são aquelas que se perguntam sobre a origem das coisas, se perguntam porque as coisas são como são, como aquelas da filosofia. As perguntas filosóficas buscam a raiz mesmo que tenham que quebrar seus quadros de referências nessa busca, não importa se o fazem para justamente criar novas referências, são perguntas-ruptura. Por exemplo, de todos os comentários divulgados na mídia, em todo o mundo, feitos sobre a última guerra no Golfo Pérsico, nenhum se propôs a perguntar: Qual a diferença entre o bem e o mal? Deus existe? Como deveríamos viver? Qual a razão da existência humana? Não temos tempo para isso.

Dessa forma damos o nome de rinoceronte para o camundongo, mas ele não convence, não satisfaz a necessidade de compreensão. Não é apenas um engano semântico, é erro fatal: perigo de morte. O homem, assim, está condenado à morte, pois abdica de sua humanidade. Está confuso, sonâmbulo, (semi-morto?) mas desconfia de que algo está errado. Ele tem pesadelos medonhos em que se dá conta do vazio, do inútil e tosco da sua existência e acorda transtornado, desejando loucamente voltar à sua rotina confortável, morna e sedante. Ao mesmo tempo estamos chamando de camundongo o rinoceronte quando todo o infinito, o inefável - aquilo que permeia o interior do homem e é o Espaço - , a partir desse nosso modo moderno de viver, torna-se um "serzinho" desprezível, fingimos que não vemos, fingimos que não existe. O homem pode, talvez, ser criador de si mesmo, aberto ao inimaginável, solo fértil para o que está por vir, mas fecha-se numa obediência a uma ordem caótica e alheia a si. Abdica de si. Novamente perigo de morte: o rinoceronte pode não se convencer de que é camundongo e explodir a qualquer momento rompendo de dentro de sua fantasia apertadinha e passar atropelando.

Vivemos, hoje, num mundo kafkiano onde sentimos não termos qualquer poder de mudança na ordem das coisas, onde, muitas vezes, sentimos nem mesmo poder entender a lógica que rege tudo e tudo determina. Até mesmo nossos mais íntimos desejos devem seguir as leis alheias à nossa compreensão e concordância. Não há lógica aristotélica que resista às agruras de um mundo onde mostrar publicamente o traseiro nu possa trazer mais reconhecimento e benefícios pessoais que milhares de outros

empenhos profissionais. Vivemos num mundo onde tudo acontece muito rápido, sem tempo para viver. As imposições econômicas, as imposições da indústria e do marketing: do consumo pelo consumo, o consumo como razão de viver nos leva à obediência ao *grande irmão*⁴ sem nem mesmo reconhecermos sua presença. Sentimos, quase intuitivamente, que algo nos escapa, mas não conseguimos compreender isso. Marchamos disciplinadamente na direção de objetivos que não são nossos.

“... as ditaduras da moda, do estilo e do consumo, todas baseadas numa multiplicidade crescente e opressiva de opções, substituíram a lógica dual da Guerra Fria, cujo ato final, assinalado sintomaticamente por um carnaval de imagens, se deu com a queda do muro de Berlim em 1989. Essa ebulição sísmica da mercadoria já vinha sendo registrada e denunciada, com um corrosivo senso de ironia e sarcasmo, pela *pop art*, desde o início dos anos 50. Artistas (...) perceberam que a mercadoria havia assumido o centro da cena cultural, apoiada em dois processos básicos: sua abstração em ícones visuais sedutores pela publicidade, em especial pela TV, e a transformação do consumo num ato ‘libertador’ e substitutivo dos desejos reprimidos. De modo que, na sociedade da mercadoria, o consumismo seria proposto como a terapia por excelência para aliviar o mal-estar gerado pela própria essência desse sistema, centrado no mercado e não nos valores humanos. (...) (Vivemos numa) situação na qual as imagens são mais importantes do que os conteúdos, em que as pessoas são estimuladas a concorrer agressivamente umas com as outras, em detrimento de disposições de colaboração ou sentimentos de solidariedade, e na qual as relações ou comunicações mediadas pelos recursos tecnológicos predominam sobre os contatos diretos e o calor humano. É um mundo sem dúvida vistoso, mas não bonito; intenso, mas não agradável; potencializados por novas energias e recursos, mas cada vez mais carente de laços afetivos e de coesão social”(SEVCENKO, 2001, pp.87/89)

⁴ Em 1984, romance do escritor britânico George Orwell escrito em 1948, lemos a história de uma sociedade totalmente vigiada de maneira rigorosa onde ter suas próprias idéias era crime. Essa sociedade era regida por um governo totalitário e opressor. O mundo todo é dominado ostensivamente pelo Estado e o chefe é o Grande Irmão (Big Brother). Todos são levados a amá-lo e a mais ninguém. Não há vida privada, todos são vigiados por teletelas o tempo todo em todos os lugares tanto públicos como privados. Essas máquinas de recepção e transmissão de imagens e sons não podiam ser desligadas e controlavam qualquer mínimo deslize que era punido severamente. A marcante frase “O Grande Irmão te vigia!” (“Big Brother is watching you!”) é uma constante no cotidiano das pessoas. Todos devem lealdade ao Partido e somente a ele. Não há arte. O sexo só é praticado para a reprodução. Todos estão dominados. A língua foi simplificada, a memória é controlada. A verdade é determinada pelo Partido. (“Dois mais dois são cinco se o partido quiser!”)

Larrosa e Skliar colocam a tônica de sua caracterização do nosso mundo atual na falta de historicidade no pensamento; o Ocidente já não pensa historicamente seu destino; já não nos apropriamos do passado convertendo-o em nosso passado, nem projetamos na história nossas utopias. Preocupamo-nos em nos liberar do peso do passado e a tarefa de construção do futuro nos parece vã e perigosa.

“Deixamos de pensar em nós mesmos com relação a uma Origem ou a um Final, a partir dos quais poder dar sentido transcendente à nossa falta de destino.” (LAROSSA; SKLIAR, 2001, p.7)

No geral os homens hoje estão agarrados ao camundongo, vivem só no presente, presos às ninharias do dia-a-dia, obedientes aos ditames da moda, às leis do mercado, aos desejos de consumo, coniventes com os grilhões da produção veloz, elevada à condição de absoluto. Ao mesmo tempo não vivem absolutamente o presente, pois estão divorciados de seu passado como possibilidade de síntese para a construção do presente e escravos de seus desvarios de futuro ou de sua incredulidade nele. Não têm tempo para viver. Estão abandonados de si. Vivemos nossas vidas, hoje, dedicadas exclusivamente à sobrevivência: trabalhar (produzir e consumir), reprodução (vida familiar e sexo) e defesa contra predadores (segurança: da individual até das nações e pesquisa em medicina). Ora, o que diferencia esse homem de um outro animal qualquer? (ANEXO1)

O homem moderno não consegue encontrar uma ponte que ligue seu corpo e sua mente ao seu interior insondado. A ciência não oferece isso. Ao contrário, ela dedica-se exclusivamente à criação do palpável do mundo. Como transcender esse mundo, a carne, o visível? A religião, por sua vez, exige a fé, exige que se dê um voto de confiança no escuro. Não traça planos objetivos de busca de compreensão. Como buscar meios de criação da compreensão que nos humaniza? A filosofia pode indicar caminhos.

O que é essa filosofia?

A filosofia é movimento sempre renovável, nada deve temer e a nada se prender. Só deve fidelidade a si mesma, a sua busca da verdade.

Para Needleman (NEEDLEMAN, 1996, p37) o homem não pode viver sem a “autêntica” filosofia já que essa representa a possibilidade de evitar sua morte interior, que ele tanto teme. Assim como Platão, Needleman afirma que a filosofia é recordação, recordação essa que o homem moderno já nem consegue imaginar qual seja. O questionamento socrático, segundo ele, é mais poderoso do que qualquer sistema de idéias, pois cria um contato entre a mente e as regiões inconscientes da natureza humana. O que os antigos chamaram de virtude é a relação entre a consciência e as partes inconscientes da psique humana, e não a vitória do poder da razão sobre as emoções e sentimentos como foi comumente interpretado. No entanto, o “terremoto freudiano” destrói os conceitos de razão e desejo que norteavam a vida moral até então. Assim como a ciência anula a natureza – já que ela é um sistema de esquemas para medir, calcular e operar um universo paralelo aos dados da *empíria*, é uma teoria do real- Freud anula “o órgão avaliador do mundo interno do homem”. Para Freud não existe virtude, mas superego. Segundo Needleman, Freud convenceu a todos que os desejos mais poderosos do homem não são perceptíveis e, portanto, não podem ser controlados e mesmo que pudessem, seria inútil já que todo controle desse tipo é patologia. Não parece ter sido isso, segundo Needleman, que fez Sócrates e que propôs Platão. A “autêntica” filosofia poderia levar o homem a viver as idéias como vive os sentimentos. Justamente a denomina autêntica por poder levar o homem a viver as idéias. Aquela que se auto denomina filosofia mas que não serve ao propósito de tornar vivo o homem, de possibilitar sua renovação, constante criação, não pode ser chamada filosofia. É esse ponto do pensamento de Needleman que nos interessa e que queremos isolar: da filosofia como algo vivificante, como algo que toca o homem no seu original e poderoso desejo de criar-se.

Porém, antes de seguir adiante, queremos falar de como pretendemos seguir adiante. Uma escolha conceitual nossa é a de que se faz filosofia a partir de filosofias já feitas. Isso não significa apenas que devemos ler e estudar a obra dos filósofos da tradição e conhecer a história da filosofia antes de nos aventurarmos a escrever filosofia, o que nos parece ponto pacífico; além dessa, temos a convicção de que podemos nos

apropriar de partes de uma determinada filosofia, se essas nos parecerem úteis para a composição que imaginamos realizar. Pensamos ser possível escolher partes de filosofias, inclusive distintas em seu referencial e de diferentes tempos, se, combinadas no meio em que estamos criando, ajudem a criar o significado almejado. É por essa razão que nesse trabalho vamos encontrar citações de Nietzsche junto com J. Needleman, assumidamente platônico. Da mesma forma usamos G. G. Granger ao lado de Deleuze e Guattari, duas filosofias tão díspares, na nossa tentativa, mais adiante, de formular uma idéia sobre conceito filosófico. Conhecemos as diferenças radicais entre esses pensamentos mas cremos poder destacar algumas partes escolhidas de cada um e usá-las como elementos constituintes, bastante úteis, do conceito que estamos criando. Esses fragmentos selecionados, tirados de seu contexto original e recontextualizados em nossos escritos perdem as contradições internas das filosofias de onde provém. Praticamos essa colagem como uma das formas da nossa disciplina no pensamento. Pedimos, portanto, ao leitor que nos entenda mais no sentido de conjunção e tentativa de composição do que de contradição e incertezas.

Assim sendo, prosseguindo nossa caracterização da filosofia, colocamos Deleuze e Guattari afirmando ser a filosofia uma “disciplina criadora”, criadora de conceitos.

“O conceito é evidentemente conhecimento, mas conhecimento de si, e o que ele conhece é o puro acontecimento, que não se confunde com o estado de coisas no qual se encarna. Destacar sempre um acontecimento das coisas e dos seres é a tarefa da filosofia quando cria conceitos, entidades. Erigir o novo evento das coisas e dos seres, dar-lhes sempre um novo acontecimento: o espaço, o tempo, a matéria, o pensamento, o possível como acontecimentos...” (DELEUZE e GUATTARI. 2000, p.46)

Assim sendo, ficam reservados à ciência “os estados de coisas e suas condições” sendo eles a única coisa de que se ocupa. As proposições ou funções bastam para ela, não precisa dos conceitos.

A filosofia é também diálogo. Não discussão ou debate, mas diálogo. O homem é através do outro, cria-se dentro de uma cultura. Por definição, já não é um; ele mesmo é diálogo. Está sempre “em conversa” com toda a humanidade de todos os tempos. Não só por isso a filosofia é diálogo, mas também porque a capacidade do homem de abstração

permite-lhe, intencionalmente, conversar consigo mesmo e com os outros por meio da linguagem.

Para que esse diálogo possa ser profundo, saindo do nível da opinião que não conhece a si mesma, é necessário um esforço de ir buscar a raiz. Deleuze e Guattari afirmam que o conceito filosófico consiste em

“erigir um acontecimento que sobrevoe todo o vivido, bem como qualquer estado de coisas”. (idem)

Análogo ao sobrevôo pode estar o encontro da raiz como uma águia que, de cima da montanha, pode enxergar um coelho pequeno ameaçando sair da sua toca. Aquilo que nos aparece na experiência do cotidiano tem outras dimensões por trás, para cima e para baixo, que não aparecem e que, com uma investigação filosófica, podemos conhecer. Investigando as coisas assim, também levando em consideração o que está a seu lado e à frente, estamos procurando os pontos de interseção entre as coisas todas, seus limites e suas relações, seu fundo e seu topo. Estamos buscando formar e re-formar um todo significativo de tudo o que se nos apresenta. Então a filosofia é esse questionamento primordial que tenta traçar um eixo na existência humana e essa busca formadora de conceitos, radical e dialógica. A filosofia revolve constantemente tudo o que há para torná-lo vivo e humano. Por isso afirmávamos que por meio da filosofia o homem pode encontrar a compreensão que o humaniza. A filosofia pode tornar vivo o homem que se perdeu de si no mundo moderno, mundo óbvio, englobante, super-rápido, limitado à película, obcecado pela atividade lucrativa, aquele que transformou-se em coisa e morreu. Neste mundo, a paisagem é um cenário: a fachada sem nada por trás e o homem, um boneco inflável sem nada por dentro, apenas o seu próprio vazio. A filosofia é criativa pois ela pode criar o homem que transpõe os limites do humano já que “quebra suas tábuas de valores, (esse homem é) o quebrador, o infrator: - mas este é o criador”. O “*Übermensch*” de Nietzsche, não mais camelo, não ainda leão, mas a

criança. (NIETZSCHE[a], 1978, p.228) ⁵

A filosofia é viva e pode criar o mundo e o homem. A filosofia é vida, pois, pode levar à construção e reconstrução constantes de significado para a realidade.

Gallo e Kohan (GALLO e KOHAN[a], 2000, p191), ao trabalharem a noção de filosofia como “experiências de pensamento”, referem-se à raiz latina da palavra experiência que contém a idéia de “movimento que atravessa quem a vive”. A filosofia, portanto, teria o caráter de atravessar vitalmente aqueles que a experimentam. “As experiências de pensamento que fazemos com a filosofia nos recolocam no mundo, numa outra perspectiva.” Aqui também encontramos a idéia de que a filosofia é transformadora e pode gerar compreensão ao homem.

Poderíamos citar, ainda, muitos outros filósofos, dos antigos aos contemporâneos, para argumentar a favor de nossa tese de que aquele que se dedica a viver a filosofia (e não apenas a falar sobre filosofia e não apenas a pensar e escrever sobre filosofia), procura a compreensão do mundo de forma séria, profunda e abrangente, procura a verdade e a beleza das coisas, buscando saídas para seus problemas e está ele mesmo criando e recriando esse mundo constantemente.

⁵ Através de Zaratrusta, Nietzsche nos fala das três transmutações do espírito. Muito de pesado há para o espírito forte, ele, muito carregado, pergunta-se o que é o pesadíssimo. Como o camelo carregado ele corre para o seu deserto. E no mais solitário deserto ele se transforma em leão, ansiando pela liberdade de ser o senhor do seu próprio deserto. Deve lutar contra o dragão “tu deves”, de valores milenares, que nega qualquer criação: tu deves! O espírito nessa fase de leão, de “eu quero”, ainda não pode criar novos valores mas pode conquistar a liberdade para essa criação. E luta. “Criar liberdade e um sagrado Não, mesmo diante do dever: para isso, meus irmãos, é preciso o leão. Tomar para si o direito a novos valores – eis o mais terrível tomar, para um espírito de carga e respeitoso”. Ser leão é necessário para que o homem possa transpor seu amor ao “tu deves”: no entanto ele tem ainda de transformar-se mais uma vez, e agora, em criança. Por quê? “Inocência é a criança, e esquecimento, um começar de novo, um jogo, uma roda rodando por si mesma, um primeiro movimento, um sagrado dizer- sim. Sim, para o jogo do criar, meus irmãos, é preciso um sagrado dizer- sim: *sua* vontade quer agora o espírito, *seu* mundo ganha para si o perdido do mundo”. O homem condicionado fisicamente, social, historicamente, temporalmente, circunstancialmente, é levado a ser um bicho manso que obedece, obedece às tradições, aos costumes, obedece às idéias que pairam no ar, obedece a todos os modelos de comportamento que são astutamente impostos a ele, obedece a todas as expectativas sociais que escrevem sua história desde o dia em que nasce. Para conseguir transpor essa pobreza de ser, essa impotência, é necessário a esse camelo dócil e suportador se imbuir da força de um leão, para que possa dizer não. Precisa ser leão para poder opor-se a todas as obrigações e deveres que oprimem sua capacidade de criação do mundo e de si mesmo. Quando conseguir isso então precisa transformar-se mais uma vez, agora em criança. Para poder criar não pode prender-se a velhas idéias e concepções, ao medo do ridículo, ao medo de falhar: tem de ser como uma criança: isenta, livre.

Aquele que vive a filosofia sente-se vivo, pois renova-se a cada novo questionamento e busca, transforma a si e ao construído anterior. Demole e abandona para poder erigir novamente.

Dissemos até agora que o homem busca compreensão para realizar-se. Busca estar vivo. Bem, mas o que é esse estar vivo para o homem?

Todo ser vivo quer viver. A planta se contorce buscando luz quantas vezes isso for necessário. O animalzinho se eriça e luta até a morte contra seu predador. Não há planta que fique deprimida e desista da busca por não ver mais significado nela. Não há animalzinho que tente negociar e chegar a um acordo com quem o ataca. Os seres vivos vivem para sobreviver, empregam todo o seu tempo nisso: arranjar comida, abrigo, parceiros sexuais. Respiram, cuidam da cria, defendem-se dos predadores, dormem e acordam. Não fazem arte, não fazem filosofia, não se perguntam por Deus. Não estão intrigados buscando a verdade e a beleza das coisas, não pensam na sua morte nem na sua vida: vivem e morrem. Não se suicidam.

Há, em todos os seres vivos, fortíssimos instintos, mecanismos e estratégias de sobrevivência da espécie. Os homens, porém, além disso tudo, têm o pavor de não-ser. Pois, para eles existe a possibilidade de criar uma subjetividade, cada homem pode vir a ser uma pessoa única, consciente da sua existência original.

Os homens, desde que nascem, entram num processo de humanização em sua cultura, que os torna homens e esse processo nunca acaba. A consciência que podemos ter de nós mesmos e do mundo vai sendo criada ao longo de nossas vidas, sempre podendo ser renovada, pois, a cada momento, os homens podem comparar-se com os outros, podem perceber as semelhanças, as diferenças e igualdades que há entre cada um, desde que são bebês até a sua morte. É por meio dessa comparação que vão se delineando as subjetividades. É só por meio da diferença que surge cada um. Eles também podem comparar o passado com o presente e com o que imaginam que virá. Percebem-se a si mesmos e vão criando suas subjetividades no convívio entre si, com outros da sua espécie, imersos no emaranhado de valores, significados e relações que compõem a cultura humana. Portanto, é por meio do outro que cada um de nós vem a ser o que é. Essa construção de cada subjetividade é impossível fora da sociedade.

Sendo assim, muito se deve aos outros, quaisquer outros, que participam da mesma cultura e que vivem ou viveram na construção da história do mesmo mundo. E é o reconhecimento desses outros que cada um precisa para ser ele mesmo, assim, sua subjetividade é construída na consciência do outro. É o olhar do outro que me dá a medida de mim mesmo. É nele que vejo refletida a minha existência. E cada um de nós tem pavor de que isso não aconteça.

No entanto, não podemos nos esquecer que a situação humana é bastante contraditória. O homem vê-se tentando um equilíbrio entre dois movimentos: por um lado deseja a diferença para poder ser ele e por outro, ao mesmo tempo, ele tem medo da solidão, não quer estar apartado (mas inevitavelmente está, desde que forma-se como sujeito consciente de si, essa é sua condição). Os adolescentes são um ótimo exemplo desse movimento de duplo sentido, já que se unem em bandos com linguagens próprias e exclusivas. Fazem isso para se sentirem iguais e, portanto, seguros, e ao mesmo tempo para se sentirem diferentes, na busca do que pensam ser a afirmação de suas subjetividades. (ANEXO 2)

Sendo assim, a massificação, a globalização, qualquer processo que descaracteriza, parece confortável já que nos isenta da responsabilidade de ser e nos dá a sensação de conjunção com os outros e a ilusão de fim da solidão. No entanto, sentimos o incômodo da incerteza de ser. Sentimos a falta da originalidade, a falta de nós mesmos em nós e é talvez por isso que nos agarramos com tamanha fé na prática do individualismo.

Colocamos aqui, então, dois aspectos da vida contemporânea, que vamos tratar separadamente. De um lado, processos que descaracterizam os seres humanos e de outro, a prática do individualismo.

Vivemos hoje o que queremos chamar aqui de um acelerado processo de descaracterização do homem cuja principal característica é a negação da busca da originalidade de pensamento, da autonomia de pensamento e de ação, da criatividade para inventar-se a si e o mundo, a negação de uma possível singularidade do ser, a negação do possível *Übermensch*. Nossa sociedade vai a cada dia produzindo sobrevivida sem conseguir ativar o processo de criação e recriação da vida pois não sabemos questionar, não alcançamos compreensão de nós mesmos e do mundo. (Mas atenção:

essa compreensão de si e do mundo, que postulamos aqui desde o início como um objetivo a ser alcançado, não deve ser entendida no sentido psicanalítico, mas estritamente filosófico como desejamos demonstrar. Não se trata de buscar as razões de um eu particular dentro de sua história. Estamos justamente imaginando que o homem pode desprender-se de seu eu cotidiano e particular para, entregue ao questionamento e construção filosóficos, transcender as singularidades e criar conceitos norteadores da paisagem humana em sua íntegra, circulando por todas as suas possibilidades. Essa compreensão, então, teria a ver com a construção de conceitos filosóficos).

Aquele processo de descaracterização representa a negação da formação de uma subjetividade genuína. É a negação da possibilidade de o homem formar-se como buscador de compreensão. Esse processo, iniciado pelo menos desde os primórdios do que chamamos de Revolução Industrial é, portanto, bem antigo e acompanha os ditames do capitalismo em forma e conteúdo, ou em espaço e tempo, se preferir.

“(…) em uma sociedade disciplinada, toda a sociedade, com todas as suas articulações produtivas, está submetida ao comando do capital e do Estado, e (que) a sociedade tende, gradualmente, mas com incessante continuidade, a ser regida apenas pelo critério da produção capitalista”(HARDT e NEGRI, 2000, p.243)⁶

A partir do momento em que deixamos as idéias relativas à economia, como as de lucro, concorrência, vantagem, consumo, penetrarem em nós até nossos fios de cabelo, servindo de critérios para todas nossas ações, detonamos esse processo. E pior, sem perceber. E quanto mais sofisticada a sociedade, quanto mais informatizada, mais tecnologia em tudo - da papinha do bebê ao foguete -, quanto mais rápida, quanto mais globalizada, menos percebemos que estamos envolvidos nesse processo de autodestruição. Mais e mais ficamos encantados conosco mesmos por estarmos emaranhados nas redes, virtuais ou factuais, rede de supermercados, rede de *fast food*, lojas, até escolas. Estamos todos envoltos nessas redes da repetição do mesmo, sempre o mesmo. Repetimos padrões de comportamento com o doce deleite de nos acharmos

⁶ “(…) in a disciplinary society, the entire society, with all its productive articulations, is subsumed under the command of capital and the state, and (that) the society tends, gradually, but with unstoppable continuity, to be ruled solely by criteria of capitalist production.”

extraordinários. Cada vez mais caímos nas armadilhas dos mecanismos de hipnose para o mesmo - mesmas roupas, mesmos gostos, mesmos desejos, mesmas idéias! - cada vez mais é o “grande irmão” quem dita as regras do jogo da vida. E tudo isso não só sem que a gente perceba, mas, além disso, com nossa aprovação entusiasmada. Essa autodestruição é a abdicação do poder do homem de se auto construir por meio de sua ação consciente de si, ação criativa e original, radical. É abrir mão daquilo que faz com que o homem seja homem: sua capacidade de compreensão de si e de tudo que o rodeia, podendo deliberar sobre sua vida a partir disso, mesmo que sobre muito pouco a fazer.

Paralelamente a isso, vivemos no Ocidente, ainda hoje, a herança do liberalismo clássico que tem como um de seus princípios o individualismo.

A despeito de todo ensinamento advindo de Marx e seus desdobramentos a partir daí, de sabermos que o homem é um feixe de relações, que é um ser histórico, que constrói sua realidade nas relações sociais do trabalho, vivemos como se cada um não devesse nada para o outro (ANEXO 3), como se ninguém tivesse nada a ver com a vida do outro. Colocar o individualismo como ideologia de sustentação da vida é abandonar a idéia de relações. O individualismo é a crença na individualidade de cada um como atributo inato. E se acreditamos na pouca ou nula importância das relações sociais, da relação com o outro, para a formação da nossa subjetividade, somos levados a acreditar na ineficácia absoluta das ações humanas para criar o mundo ou mudá-lo. Vivemos como se o mundo já estivesse pronto, não importando a ação de cada um. Essa ideologia nos paralisa. Para que fazer alguma coisa se de nada adiantaria? Não criamos. Outro efeito de assumir o individualismo como diretriz de nossas vidas é o de passarmos a tratar o que é público, e portanto que pertence a todos, como se fosse de ninguém. Produzimos lixo excessivamente, desperdiçamos recursos naturais no consumo sem critérios, poluímos, jogamos a água fora. Inicialmente poderíamos pensar que esse comportamento é de quem confunde o público com o privado, que tratamos o que é de todos como de fosse propriedade particular. Mas pensamos que talvez isso seja ainda pior do que se tratássemos o público como se fosse propriedade particular pois da sua propriedade cada um cuida, do que é do outro não, é de ninguém. Assim o valor que cada um reconhece no outro é mínimo ou nulo.

Ora, se todos agem como se eu não existisse, eu existo? Isso apavora.

Vivemos num mundo de impessoalidade generalizada, somos não-subjetividades praticando o individualismo com garras e dentes como única forma de nos sentirmos vivos. No nosso mundo mesmizado, o pavor de não ser toma proporções enormes, pois o medo de não existir tanto é maior quanto menor for a certeza dessa existência.

Como dizíamos, o homem é aquele que, ao perceber a si mesmo e ao mundo, navega entre o dentro e o fora de si - mesmo que não haja, e não há, uma linha divisória definida e definitiva entre esses dois campos: eles coexistem no mesmo tempo e espaço. Por isso, o homem pode sair de si mesmo e pode pôr-se em outro lugar. No lugar de um outro, por exemplo. Ou pode pôr-se em outro tempo. Ele abstrai, imagina. Assim, a condição *sine qua non* para a existência da solidariedade é patrimônio inerente de cada homem. Isto é, quando o homem amadurece sua consciência de si e do mundo e vê que ele é composto pelo outro e que também é elemento componente desse outro, ele pode ser solidário. Ele percebe que para o outro, ele é quem é o outro. Então ele é ele e o outro ao mesmo tempo. Ou seja, ele só é ele se houver um outro, um diferente. Ele é o outro do outro. Eis aí a possibilidade da convivência humana. Ao invés de encontrar a medida das relações interpessoais na velha máxima “não faça para o outro aquilo que você não deseja que ele faça a você”, que é mercantilista e condicional, deveríamos estar nos baseando na regra: “não faça para o outro aquilo que você não faz para você mesmo”. Pois o outro tem o mesmo valor que o eu. Ora, não é o eu um outro, para o outro?

Sendo assim, deveríamos amar a diversidade. Não deveríamos apenas suportar o inevitável incômodo da diferença (isso quando conseguimos!), mas poderíamos apreciar a diferença como condição da nossa própria existência. No entanto, ignoramos o outro. Nunca damos a ele a mesma importância que damos a nós mesmos, na maioria das vezes não damos importância nenhuma como se pudéssemos prescindir uns da existência dos outros, como já dissemos. Ao invés de praticarmos esse gosto pela diferença como uma estratégia de sobrevivência e criatividade de nossas subjetividades, nós rechaçamos a diferença, a condenamos ao ridículo e à morte. E é isso que cínica ou ingenuamente chamamos de respeito. Respeito-o , logo ignoro-o, abandono-o. Ele que fique em seu canto e me deixe no meu, “cada macaco no seu galho”. Assim nós ‘respeitamos’ a fome do mendigo, ‘respeitamos’ as mulheres estupradas, os portadores de necessidades

especiais (ou deficientes!), os loucos. Ou: respeito e transformo-o em mercadoria para meu próprio consumo e exploração, sob o poder das minhas leis. Num movimento *naïf* (e não dizemos ingênuo propositadamente pois *naïf* é um estilo: é uma boca de engolir o autêntico e despretencioso e torná-lo vendável) eu ‘respeitando-o’, torno-o uma “obra de arte”, daquelas que combinam com a estampa do sofá. Assim nós ‘respeitamos’ os índios, os *punks*, os homossexuais.

Como se o diferente nos ameaçasse, o atacamos e tentamos aniquilá-lo. Mas, o que será do homem, se tudo se tornar o mesmo?

O modo de vida (produção, ideologia, imaginário, senso comum) de nossa civilização, hoje, não faz com que estejamos lutando por igualdade de direito à vida, direito de ser o que quisermos ser, igualdade de importância, igualdade de beleza e amor. Estamos, na verdade, tentando destruir o que há de original em cada modo de perceber e pensar o mundo. Quando condenamos uma outra religião que não a nossa, uma outra visão política, uma outra forma de ser, enfim, estamos condenando a própria humanidade à morte, estamos condenando os homens à condição de coisa. Confundimos igualdade com mesmice e deixamos nossas vidas rasas, opacas, mesmas e sem sentido. O sentimento de repulsa pelo diferente é tão grande que encontramos dificuldade em perceber o semelhante que há nele. Não conseguindo encontrar armas para combater a enorme engrenagem que insiste em nos tornar coisa, atacamos aquele que se nega a juntar-se à massa de forma homogênea.

Mesmo que concordemos com Larrosa e Skliar (LARROSA e SKLIAR, 2001, p.7), que o Ocidente já não pensa historicamente o seu destino, que para nós o passado é um peso e a tarefa de construir um futuro parece inútil; mesmo que a civilização Ocidental hoje seja mais opressora e desnorteadora do que um solo fértil para a criação do homem por si mesmo, mesmo assim podemos ainda pensar em geração de compreensão e formas genuínas de viver. Ora, mas como opormo-nos a um tal movimento de desumanização, tão generalizado e introjetado em tudo nesse mundo, sem estarmos declarando nossa própria sentença de morte? Como escapar aos mecanismos que fagocitam e anulam qualquer protesto? Como engendrar uma ação eficaz de sustentação da autenticidade humana? O que vale dizer: como manter o homem vivo? Como resistir?

Por meio da educação poderia ser uma resposta. Isso não significa que adotamos a idéia de que a educação possa, por si só, transformar a sociedade. Nossa Babel é complexa demais. A essa altura já abandonamos a utopia de que o sistema educacional possa levar a uma desejada revolução social. A essa altura já nem mesmo pensamos usando nossa fórmula dialética para transformar o passado em futuro. Muitas vezes a realidade da escola, mais empresarial que educacional, mais fábrica de trabalhadores do que propriamente espaço de circulação e criação de conhecimento, para formação de jovens, torna-se impeditiva de otimismo daquele calibre. Por meio da educação e, especificamente aqui, por meio do ensino da disciplina da filosofia no pensamento, talvez, possamos abrir algum caminho para o homem que busca apropriar-se do movimento de construção de si e do mundo de forma autêntica e original. O ensino de filosofia como experiência de criação de conceitos que servem para os problemas vivem, pode gerar a compreensão que os homens buscam. O ensino de filosofia pode ser uma forma de resistir ao movimento global que quer nos fazer coisa.

1.1) A vocação formativa da filosofia

“(...) o ensino filosófico não se contenta em desempenhar um papel no conjunto da função docente, mas que se confunde com a própria função. ‘Sem sua presença os adolescentes ficam privados, não de um elemento de cultura que um outro poderia, a rigor, substituir: ficam privados *daquilo que transforma todo e qualquer ensino em educação.*’ (1019). A filosofia, a formalização racional do pensamento confere-lhe o valor formador, o qual ultrapassa o simples exercício rigoroso do pensamento ou do julgamento, posto que opera a síntese conceitual da cultura, dando-lhe sentido e sendo, para determinada época, a sua verdade. Ao abolir, como fazia a problemática hegeliana, a estéril oposição entre instrução e educação, o ensino filosófico torna-

se o princípio de toda formação.” (TASSIN, 1986, p.149)⁷

Certamente Tassin nos fala de um determinado ensino de filosofia, este *ensino filosófico* que pode *abolir a estéril oposição entre instrução e educação*, aquele que se configura na interseção entre educação e ensino, pois, sabemos que há ensino de filosofia que pode não ser formativo assim como há ações educativas que não são filosóficas. Estamos nos perguntando: o que é específico de uma experiência filosófica que é, ao mesmo tempo, formativo?

Bem, se for verdade que a filosofia promove o questionamento necessário ao homem para que possa lembrar-se de si como ser criador de conceitos que erigem o mundo e a si mesmo constantemente para depois negá-los e/ou esquartejá-los e/ou esquecer-los, e depois lembrar-se deles reativando-os para recriá-los a partir de um outro lugar de olhar e de viver; se for verdade que a filosofia pode levar à realização do ser humano enquanto aquele que busca compreensão; se for verdade que como educadores filosóficos acreditamos que podemos contribuir com o desenvolvimento de uma disciplina no pensamento e da capacidade de buscar compreensão, então devemos ensinar filosofia aos jovens - silogismo esse muito simples - queremos vê-los vivos, ou seja, desejamos a eles que pensem de forma criativa e autônoma, livre das fôrmas da vida moderna, que ousem transformar a realidade a cada dia, ousem criar a si a cada dia. Que sejam criadores de conceitos ou que, ao menos, saibam que tal aventura existe e é realizável.

Não é possível que todos os nossos alunos se tornem filósofos, assim como não se tornam cientistas ou atletas por terem aulas de ciências ou de educação física na escola. No entanto, é importante que tenham a experiência da filosofia praticando o pensamento filosófico por meio do diálogo investigativo e tendo como modelos os textos dos filósofos da história da filosofia, também o modo do seu professor e

⁷“ (...) l'enseignement philosophique ne se contente pas de jouer un rôle dans l'ensemble de la fonction enseignante, mais qu'il se confond avec cette fonction. ' Sans lui, les adolescents sont privés non d'un élément de culture qu'un autre pourrait à la rigueur remplacer: ils sont privés de ce qui transforme tout enseignement en éducation' (1019). La mise en forme rationnelle de la pensée confère à la philosophie sa valeur formatrice qui excède le simple exercice rigoureux de la pensée au du jugement, puisqu'elle opère une synthèse conceptuelle de la culture qui lui donne un sens et qui, pour une époque, en est la vérité. Abolissant, comme le faisait la problématique hégélienne, la stérile opposition entre instruction et éducation, l'enseignement philosophique est le principe de toute formation.”

aprendendo a avaliar filosoficamente. Sobre essa proposta específica de ensino de filosofia é que falaremos mais adiante detalhadamente. Mas, antes, por que afirmamos que é importante que os jovens possam ter a experiência da filosofia na escola?

É importante apresentarmos a filosofia aos jovens e introduzi-los na sua prática para que tenham os conceitos filosóficos como referência, além das que têm da ciência, do marketing, da mídia, da prática não-reflexiva do cotidiano, das tradições. Assim, também poderão ter um outro paradigma de abordagem da realidade e de si mesmos. Através da filosofia, poderão buscar seu lugar no mundo, seu olhar, sua compreensão. Só então poderão fazer um plano de vida autoconsciente e um plano de mundo melhor, se assim o desejarem.

Desde Platão ou, ainda, de Sócrates conhecemos a vocação formativa da filosofia. A idéia de que o homem é passível de formação intencional nos é familiar desde a Grécia antiga por conta do conceito de *paidéia*. Esse conceito abarca a idéia de educação no amplo sentido, de formação do ser humano enquanto ser humano e para a realização de tal tarefa é preciso, então, se perguntar sobre o que é o homem, para que formá-lo, que tipo de sociedade se deseja ou, remetendo para a antigüidade, perguntar-se sobre o que é o homem, o que é a *polis*, como proceder a justa medida entre esses dois. A educação aqui tem o papel de manter a ordem, o *nomos*. A educação não pertence à esfera da *physis*, mas da *polis*. A função dela é a de adequar o homem às leis, ao mundo ordenado, à sociedade justa.

O homem é educável moralmente, esteticamente, politicamente, mas como fazê-lo? A pergunta “Como formar o homem para que venha a ser um bom homem?” faz parte das preocupações humanas desde então até hoje e implica em tantas outras como por exemplo: “O que é o Bem?” ou “O que é o homem?”

Podemos dizer que a *paidéia* grega tornou-se o mais radical modelo educativo já que busca fundamentação na natureza humana para a sua prática, sendo de forma ampla o modelo de educação de nossa civilização até a atualidade.

No entanto, esse conceito, tanto na Modernidade como na Grécia, está em contradição com a realidade da organização dessas sociedades, pois a primeira está dividida em classes e a outra, era escravista. Ora, todo homem pode ser educado e é

desejável que o seja para que “realize sua natureza”, para que se crie uma sociedade de homens. Mas como realizar isso se as circunstâncias criadas para a vida desse homem, que deveriam propiciar aquela formação, são justamente o que impede que ela aconteça? Bem, não nos cabe, aqui, fazer análises sócio-econômicas e tentar fazer suas relações com a educação, mas não podemos nos furtar de contextualizar historicamente o nosso rascunho de resposta à questão que é o nosso objetivo: para quê e como ensinar filosofia hoje no Brasil? O que equiivale a perguntar: qual filosofia é possível na(s) escola(s) hoje, no Brasil?

Vimos tentando responder qual a contribuição da filosofia na formação do ser humano. Cabe agora focarmos ainda a questão e perguntar: “Qual a contribuição específica da filosofia enquanto disciplina educativa no Ensino Médio?” Considerando a diversidade da realidade da escola no Brasil hoje desde colégios particulares nos grandes centros urbanos até escolas públicas de suas periferias, desde colégios com tradição centenária como os jesuítas, salesianos, maristas, até escolas rurais ou em pequenas cidades de interior de Estados pobres: de que filosofia estamos falando?

1.2) De que filosofia estamos falando?

Conhecemos a heterogeneidade da realidade da escola no Brasil hoje. Perguntamos: qual a especificidade da filosofia que a faz necessária na escola hoje?

Se for verdade que a filosofia é a promotora daquele questionamento que desestabiliza as verdades postas, que checa as coisas todas em sua hierarquia, origem e teor, não pode ser que o faça apenas num movimento de negação. Aquele questionamento traz em seu próprio modo de se articular a construção de outros conceitos, originais, embora não sejam novos em sua totalidade. O ato de filosofar é não-linear; ao mesmo tempo em que erige, demole.

“E se podemos continuar sendo platônicos, cartesianos, kantianos hoje, é porque temos direito de pensar que seus conceitos podem ser reativados em nossos problemas e inspirar os conceitos que é necessário criar” (DELEUZE e GUATTARI, 2000, p.41)

Pensando assim, é impossível desvincular filosofia de filosofar assim como é impossível desvincular a filosofia de nossas vidas.

Se nos inspiramos nos conceitos filosóficos do passado para criar os nossos próprios, para os nossos problemas, estaremos fazendo da filosofia uma coisa viva ao mesmo tempo que estaremos nos tornando vivos através da filosofia.

“A filosofia não é resposta a nada” (NEEDLEMAN, 1996, p.14). Ela é desestabilizadora da ordem normal pois recria e faz lembrar-se de si o homem, o faz buscar a compreensão do mundo por meio de questionamento e criação de conceitos. Ela não é resposta a nada e tampouco fôrma ou projeto de homem. Não ensinamos filosofia para determinar a direção da formação de um ser humano jovem mas, outrossim, para permitir-lhe a liberdade de poder construir-se a si mesmo por si mesmo.

Deleuze e Guattari afirmam que

“(…) Criticar é somente constatar que um conceito se esvanece, perde seus componentes ou adquire outros novos que o transformam, quando é mergulhado em um novo meio. Mas aqueles que criticam sem criar, aqueles que se contentam em defender o que se esvaneceu sem saber dar-lhe forças para retornar à vida, eles são a chaga da filosofia. São animados pelo ressentimento, todos esses discutidores, esses comunicadores. Eles não falam senão deles mesmos, confrontando generalidades vazias. A filosofia tem horror a discussões. Ela tem mais que fazer.” (DELEUZE e GUATTARI, 2000, p.42)

Ora, e o que mais a filosofia tem de fazer? Criar. Criar o homem e o mundo de forma a estarem sempre vivos. Aqueles que se prendem a comentar, a recortar e colar pensamentos alheios, sem que sejam capazes de estar com esse seu ato originando novos conceitos, pensam que estão fazendo filosofia, mas não estão. Aqueles que adotam um modelo de filosofia que querem ver assumido por seus alunos, pensam que estão ensinando filosofia, mas não estão. É por isso que não defendemos o ensino de filosofia como desenvolvimento de pensamento crítico. Rejeitamos a idéia dos que chamam de pensamento crítico o abraço incondicional a uma teoria que serve de única referência para seu julgar. Ora, criticar não é analisar e julgar as coisas através de uma determinada teoria crítica da realidade. A teoria já é ela mesma uma mediação entre o pensante e a

realidade, uma mediação de outrem. O uso das conjecturas racionais de alguém, transformadas em sistema para a compreensão do mundo - a teoria - já faz do pensante um mero aplicador: compara a teoria com a realidade que percebe e relata os pontos de semelhanças e diferenças. Ora, para nós, isso não é crítica. Queremos entender pensamento crítico como pensamento criterioso, responsável, capaz de análise e síntese rigorosas, pensamento livre, devedor somente à sua intenção de profundidade, abrangência e clareza. Mesmo tomando a crítica como dissemos, mesmo assim, filosofia não é só isso. Isso seria muito pouco para ela. A tarefa de criticar é apenas uma parte da coisa toda. A filosofia é, para ser filosofia, criação. A crítica é desejável e necessária sim. Mas a filosofia é criadora e recriadora constante de si mesma, do mundo e do homem.

O homem busca a compreensão de si e do mundo, busca criar significado para tudo, busca a verdade. O homem está rodeado de incógnitas e, ao assumi-las, cria os problemas para os quais é necessário criar conceitos. O homem, envolvido na sua *práxis* histórica, pensante e buscador, está sempre mudando. Esses problemas estão sempre mudando. Os conceitos têm de ser constantemente recriados.

Se for verdade que a filosofia é geradora do questionamento que impele o homem a lembrar-se de si como aquele que pode criar conceitos para construir o mundo e a si mesmo incansavelmente indo e vindo como uma onda no mar; se for verdade que, conforme tudo for mudando, é preciso rejeitar esses conceitos para reativá-los, para recriá-los a partir de um outro lugar de problema, então também é verdade que o ensino de filosofia deve ser o ensino disso mesmo. Como o fizeram os grandes filósofos? Sim. Com adolescentes? Sim.

Ora, resta-nos então perguntar: a) o que é o questionamento filosófico? b) o que é o conceito filosófico? Isso veremos a seguir. E mais: como praticar sua construção em sala de aula? É disso e de outras coisas que trata nosso mapa geral de ensino de filosofia que vamos desenvolver nessa dissertação. No entanto, antes de passarmos a essas partes, temos ainda um esclarecimento: vimos defendendo a filosofia como formadora do ser humano, como parte constituinte do vir a ser homem. Isso pode nos levar a concluir que a filosofia é de alguma forma “natural” no homem? Podemos concluir que todo e

qualquer ser que se forma humano, por essa razão, filosofa? Ou, até mesmo, que é porque filosofa que se forma como homem? A resposta a todas essas perguntas é não.

A filosofia é busca permanente na qual se coloca de forma integral aquele que busca, se envolve e está envolto. Como já dissemos, é busca de compreensão de si e do mundo, busca de significado, de sentido, de formar um todo inteligível. Ora, mesmo que de forma muito embrionária, toda pessoa já se envolveu em tal atividade, mesmo que só tenha ficado nesse estado por pouco tempo, mesmo que isso já faça muito tempo, mesmo que ele nem reconheça aquilo como possibilidade de filosofia. O impulso para essa busca todos temos, mas, o que fazemos com ele? Nem todos são filósofos, como sabemos. Num certo sentido, nossa civilização é afilosófica, como já dissemos. Toda nossa educação para a produtividade e consumo de mercadorias, todo nosso fascínio pela tecnologia, nosso adestramento para o consentimento da ideologia que nos nina e, sonâmbulos, esquecemos das questões primordiais. Para que passemos daquele impulso primeiro para a produção de filosofia há um complexo caminho a ser percorrido.

Essa busca, enquanto busca, é de todos, mas quando quer ser produção de filosofia, torna-se investigação, que é uma ação de busca planejada. Para começar, formula uma questão; é preciso saber o que vai investigar. O questionamento filosófico tudo revolve. É através da questão que o filósofo assume o estranhamento do desconforto que sente, nomeia sua insatisfação e aponta uma direção. Não compactua com o dado, não está conformado, tudo quer saber. A filosofia em seu movimento geral, a partir da questão, é a construção de conceitos, um processo ativo de edificação e reedificação, de síntese e totalização da cultura, da realidade de uma determinada época. Esse processo possui várias dimensões: ocorre de forma espiral: circular, voltando ao começo e transcendendo-o, apoia-se para mais um giro; para baixo: ela é radical, não teme descer às raízes do que aparece; para os lados: é abrangente pois quer levar tudo em consideração, esgotar todas as possibilidades de relações; para trás: a dimensão do passado apresenta-se no recriar os conceitos dos filósofos que já se expuseram; para frente: na criação de conceitos que compõem a realidade, uma outra realidade, diferente da *doxa*, do percebido, do normal; e de cima: é crítica e é auto consciente, atenta, responsável, aberta a mudar.

Todos os homens sentem, em algum grau, que devem buscar o sentido da existência. Nem todos se tornam filósofos, mas todos eles podem passar pela experiência filosófica.

2- Pressupostos do ensino de filosofia: uma problematização

Sabemos da diversidade da realidade da escola brasileira de forma geral, como já comentamos aqui, até mesmo porque a realidade social e política do país é rica na sua heterogeneidade. Particularmente em relação ao ensino de filosofia, a situação é bastante complexa. A respeito da formação do professor vemos nas universidades brasileiras os alunos considerados possuidores de grande pendor filosófico serem encaminhados para a pesquisa cursando o bacharelado e aqueles outros sendo incentivados a serem professores de filosofia, cursando a licenciatura. Bem, poderíamos perguntar: o que é o pendor filosófico? Quem poderia estar certo ao escolher critérios para julgar dentre os alunos quais os que se sairiam bons filósofos ou não? Em que baseia-se a crença na superioridade da pesquisa em relação ao ensino de filosofia? Em que baseia-se a idéia de que o ensino possa prescindir da pesquisa e que a pesquisa possa prescindir do ensino? Produção e circulação de filosofia não poderiam ser uma só coisa? Muitas vezes encontramos nos cursos específicos de licenciatura o foco na didática, na legislação educacional e talvez em alguma psicologia ou pedagogia. Não há portanto, no currículo tônica filosófica de problematização, de busca de sentido e investigação desse ensino. Ainda poderíamos, a despeito de todo e qualquer diagnóstico que se possa fazer da formação acadêmica do professor de filosofia, nos perguntar: quanto a formação acadêmica de um professor influencia sua prática? Será nos estudos da licenciatura, mais diretamente, que nos baseamos para inventar nossas ações educacionais? Ou, talvez, a prática de nossos professores seja um modelo mais direto? Ainda há uma outra faceta da questão da formação do professor de filosofia. Sabemos que uma parte dos professores que estão dando aulas de filosofia não tem formação acadêmica em filosofia. É possível

ser professor de filosofia não tendo estudado filosofia?⁸ O curso de filosofia numa instituição de ensino garante a formação necessária para ser professor de filosofia? Ou é possível formar-se como professor de filosofia longe da Academia? O que é estar formado para ser professor de filosofia?

Outro fator de relevância para caracterizar a situação do ensino de filosofia no Ensino Médio no Brasil, hoje, é a da carga horária. Sabemos que aquelas escolas que assumem o ensino de filosofia têm dado a ele uma ou, na melhor das hipóteses, duas horas-aula por semana. E que, muitas vezes, o curso restringe-se a apenas um dos anos. O que é possível desenvolver de disciplina filosófica em tão exíguo tempo?

Há também que se considerar o fato de que em muitas escolas, onde se afirma a existência do ensino de filosofia, não há espaço fixo na grade curricular para essas aulas como disciplina específica. Essa decisão parece estar baseada na crença da totalidade sistematizadora da filosofia e numa certa idéia sobre a capacidade da filosofia de ser geral e/ou interdisciplinar. Talvez haja aí uma incerteza do que isso significa, o que levaria a uma insegurança em fazer qualquer crítica a essa concepção, configurando-se, assim, o que poderíamos chamar de pulverização da filosofia. Ela fica sendo “trabalhada” por diversos professores em diversos momentos do processo de ensino, conforme se encontre lugar e necessidade de sua presença.

Pensamos que a situação do ensino de filosofia para jovens estaria melhor se o professor tivesse condições de estudá-la devidamente, se pudesse investigar filosoficamente seu ensino, se pudesse participar de discussões sobre sua função social, e também sobre a viabilização desse ensino nas possíveis práticas. Com uma maior segurança sobre seus princípios educacionais, o professor de filosofia poderia contribuir

⁸ Há alguns anos numa noite qualquer quando tocou o telefone em casa eu ouvi a voz animada de uma antiga colega. Tínhamos lecionado no mesmo colégio particular durante muitos anos. Eu ensinava filosofia e ela era professora de educação física, sempre foi, era ex- atleta. Para encurtar as longas narrações que têm de se seguir a perguntas consideradas boas para tais ocasiões como “o que você tem feito?”, por exemplo, essa ex-colega foi direto ao ponto. Estava há alguns anos trabalhando numa escola estadual no interior do Estado mas naquele ano não tinha conseguido que fossem atribuídas as aulas de educação física para ela. As aulas de filosofia dessa escola estavam sem professor e ela estava sem aulas, sem renda mensal, sem atividade. Ela assumiu as aulas de filosofia. Estava me ligando para que eu “desse um toque” do que ela poderia dar nessas aulas, se eu pudesse ajudar, “assim rapidinho”, “você não tem um livro fácil sobre isso?” Gelei. O que responder? Disse que a coisa era meio extensa e complicada para falar assim de repente pelo telefone mas que se ela quisesse poderia passar em casa e conversar, pegar livros para estudar etc. Marcamos um dia e uma hora. Ela nunca apareceu.

para a formação da idéia que os outros professores e a escola, como um todo, pudessem ter da filosofia na escola.⁹

Por outro lado, apesar dessa situação, temos visto nos últimos anos a discussão sobre o ensino de filosofia enriquecer-se muito com encontros nacionais e internacionais, em muitas regiões do Brasil envolvendo uma ampla gama de profissionais. Esses eventos vêm promovendo o debate sobre os aspectos do ensino de filosofia sob diversas perspectivas, fomentando publicações, levando a ações políticas. Esses encontros são importantes na medida em que contribuem diretamente para o aumento do interesse da sociedade sobre o assunto, além das contribuições específicas.

Assim, sendo tão diversa a realidade do ensino de filosofia para jovens hoje no nosso país, podemos imaginar que haja uma grande quantidade de diferentes práticas dos professores de filosofia no Ensino Médio. Acreditamos que essas diversas práticas se constituem com a colaboração de algumas idéias gerais sobre o dever ser desse ensino. A seguir vamos escolher algumas dessas idéias-base para problematizar filosoficamente. Não se trata de fazer um levantamento empírico que dê conta de uma determinada realidade, isso não caberia aqui. A intenção é a de nos determos em levantar algumas características gerais - conhecidas por todos os envolvidos nessa prática - para, a partir do questionamento sobre elas, começar a criar o entorno do nosso problema.

2.1) O ensino de filosofia é uma maneira de ensinar concepções críticas de mundo (a imposição de um determinado “conteúdo”)

Sabemos que há entre os professores de filosofia aqueles que acreditam de forma sincera, muitas vezes apaixonada na necessidade de usar suas aulas para “conscientizar” seus alunos sobre alguns aspectos da realidade em que vivem. O ensino de filosofia aqui, normalmente, tem sua tônica na filosofia política enquanto tema geral (ou em algum outro que seja o eleito como mais importante pelo professor) e se processa de forma

¹⁰ Não raro, os professores de filosofia são requisitados a ceder suas aulas para os ensaios da dança da festa junina, quando não para reposição de uma aula de matemática ou para discussão sobre a depredação do muro da escola pelos alunos. Ou seja, sua especificidade é tão vaga na concepção geral, seu teor é tão desconhecido que acaba por receber nenhum respeito.

autoritária, mesmo que as táticas escolhidas para as aulas impliquem na participação dos alunos. Por quê? Porque o professor já tem de antemão um conteúdo, quase uma “mensagem” que quer que os alunos entendam e assumam para si. As aulas de filosofia, assim, têm uma matéria estabelecida a ser entendida e reproduzida. Essa matéria é o produto final da investigação de outrem (na melhor das hipóteses é do próprio professor mas, muitas vezes o professor está apenas repetindo o pensamento de algum filósofo da tradição).

Pensamos que, talvez, essa seja uma educação para o mesmo: o professor deseja que o aluno seja o mesmo que ele. Muitas vezes esse professor passou por um processo de filosofar e chegou a alguns sentidos, algum significado, construiu algum conceito, está encantado com aquilo e passa a desejar que seu aluno assuma esse seu conceito como se consumisse uma coca-cola. Pensamos que, se o objetivo do professor e da escola por meio das aulas de filosofia é o de levar os jovens a pensarem criticamente o mundo, então é necessário encontrar formas de permitir que o aluno passe ele mesmo por uma experiência filosófica. Pois, por mais que o professor tenha pensamento crítico, se não processar suas aulas como investigação dos próprios alunos, se não torná-las problemáticas, se não encará-las como um ponto de partida (se não estiver ele mesmo aberto para mudar!), não conseguirá que seus alunos formem pensamento crítico. O modo do professor (crítico, analítico, especulativo, questionador, etc.) é fundamental enquanto modelo para o aluno, porém, só isso, isoladamente, não leva ao aprendizado de suas propriedades. Quer dizer, se o professor for crítico na sua produção intelectual mas não souber sê-lo no seu procedimento em sala de aula, ele não será modelo de criticidade, nem tampouco de coerência. O discurso autoritário sobre a importância da criticidade não leva a ela.

Esse professor pode ter a intenção de formar pensamento crítico nos alunos, mas se não permite que seus alunos pratiquem esse pensamento, não conseguirá. Pode correr o risco de estar sendo doutrinador sem perceber. Ou não é verdade que o ensino de

filosofia é filosofar?¹⁰

Dizemos que esse meio pode ser doutrinador porque esse professor está pensando a filosofia como meio de levar os alunos a uma determinada verdade, à sua verdade. Pode ser que esses professores tenham sido acometidos por uma doença muito antiga que é a de dividir o mundo em dois, compondo uma visão maniqueísta da realidade. Parece que tudo pode ser dividido entre revolucionário e não-revolucionário, ideológico e não-ideológico, oprimidos e opressores, ou seja, de um lado o bem e de outro o mal. Assim identificam para cada lado uma classe social. Em seguida é colocado para a filosofia o dilema de escolher de qual lado ficar e depois se decide que, se a filosofia busca a verdade, então deve escolher o lado dos oprimidos. Bem, vemos aí dois problemas. Em primeiro lugar nos parece que esse paradigma de análise já não é tão eficiente hoje. Nossa sociedade com a economia globalizada leva as culturas particulares a oscilar entre a aceitação na descaracterização completa e a resistência na autoafirmação descontextualizada. Uma sociedade com uma malha tecnológica infiltrada em todas as dimensões das relações humanas. As relações todas mediadas pelo capital, a razão de existir de cada homem calcada no círculo produzir para consumir para produzir para consumir, perdidos na corrida atrás da própria cauda, sociedade que confunde verdade com prazer. Aquele capitalismo clássico que estudamos na escola já não existe mais nessa realidade muito mais complexa e de rápidas transformações. Estamos dentro de um labirinto de espelhos sem nem mesmo conseguir saber quantos lados há, sem conseguir vislumbrar uma saída, sem, nem mesmo, nos lembrar de querer sair. Não há só dois lados. Não podemos falar mais com tanta certeza em interesses de classes. Não podemos mais pensar em um antagonismo, os antagonismos se multiplicam a cada dia. O homem de hoje vive, antes de mais nada, um antagonismo consigo mesmo: busca, a

¹⁰ No final de 2000 fui participar do *I Congresso Brasileiro de professores de filosofia*, na Unimep, em Piracicaba- SP, com uma comunicação que tratava o ensino de filosofia como produção de filosofia ou como filosofar. Na platéia, encontrei uma professora do planalto central que ficou revoltada com minha proposta e se contrapôs quase agressivamente a ela. Dizia que se não pudesse conscientizar seus alunos das contradições e incoerências de nossa realidade, não havia para que dar aulas de filosofia. Se essas não serviam para que o professor passasse sua visão de mundo (supostamente mais crítica e/ou esclarecida) aos alunos, para o que serviriam então? Ora, eu pergunto: o que são contradições? O que é a incoerência? Como escolher critérios para julgar isso? O que é a realidade? O que nos garante que a visão de mundo do professor seja em algum aspecto melhor que a do aluno que justifique que esse tenha de abandonar a sua para assumir a do outro? Agindo assim estaremos sendo educativos? Estaremos educando para o quê?

qualquer preço, afirmar uma individualidade no “ter” sem encontrar subsídios para formar uma subjetividade no “ser”.

Em segundo lugar, nos parece que à filosofia não se deve atribuir uma função social senão apenas na medida em que o homem é um ser social. A filosofia não é partidária de nenhuma leitura de mundo em particular, não está a serviço de determinado grupo de homens. A filosofia pode compor a humanidade do homem na sua busca de si mesmo, de compreensão de sua existência. Sendo assim, todo e qualquer homem deveria filosofar. Não podemos pensar que as perguntas: Quem sou eu? Para que tudo isso, afinal? sejam exclusivas de uma determinada classe social. Parece injusto interditar a filosofia para os “opressores”. Estamos todos nós de forma tão complexa envolvidos na ideologia de nosso tempo que todos precisamos da filosofia. Não podemos nos furtar às suas questões e não se trata de metafísica. Trata-se de um homem muito bem determinado social, política e economicamente, fisicamente, circunstancialmente e que, quanto mais consciência tiver disso, mais ficará ocupado na busca de construir alguma idéia que sirva de resposta. Não se trata de procurar uma neutralidade ou imparcialidade ante os problemas sociais que vivemos mas sim de não limitar-se a eles, deixemos isso para as ciências que tratam especificamente disso. Trata-se, portanto, para a filosofia, não de neutralidade ou isenção mas de poder transcender o dado e a teoria para alcançar o conceito.

Gostaríamos de problematizar mais um ponto a respeito desse assunto. Quando alguém deseja “conscientizar” um outro é porque pensa que ele mesmo já atingiu uma determinada consciência, que ele já está em algum lugar mais iluminado que o outro e que agora lhe cabe levar o outro ao mesmo lugar. Exatamente como se lê na *alegoria da caverna* de Platão (PLATÃO, 1983, pp.317-319). Não concordamos que o homem, sendo social, econômica e historicamente determinado, não consegue atingir uma neutralidade (ou imparcialidade ou objetividade absoluta) na sua forma de ler o mundo? Ora, qual a garantia de que esse lugar onde se encontra é mais iluminado que o outro? Como saber quem tem maior ou menor acuidade na percepção da verdade? Admitindo que seu lugar seja mais iluminado, qual a garantia que esse seja um lugar melhor para o outro também? E admitindo que o seja, como saber se aquele que chegar a esse lugar pelas mãos de outrem estará tão iluminado quanto ele?

Pode ser que quando alguém deseja levar o outro a ter a consciência de algo é como se dissesse: “veja o que eu vejo!” ou ainda “veja como eu vejo!”. Pensamos que muito pouco essa atitude pode contribuir para a formação do jovem. A atitude educacional na qual acreditamos é aquela que forma o outro para ser outro. Mostramos e dizemos: “veja o que você vê”, “veja como você inventar ver”.

O filósofo, o amigo da sabedoria, é aquele que a almeja, que a busca sem nunca acreditar ter encontrado uma sua versão definitiva. Por isso a filosofia é revolucionária, e o é para todos. A revolução anterior a qualquer outra é a do homem que assume corajosamente a postura de “puxar seu próprio tapete” a cada dia. E mais do que abraçar aquele papel daquele que saiu da caverna e aproximou-se da verdade, ele resigna-se à sua condição socrática de sabedor da sua ignorância e é assim que deve reinventar a vida a cada dia. E assim que também ensina filosofia: de forma a mostrar ao outro como ele pode ele mesmo reinventar a si e ao mundo sem parar na busca de ser humano.

Junto às minhas palavras as de Rancière, em suas reflexões sobre a educação, propostas no *Enseignement universel de monsieur Jacotot*. Ali se descobre que a instrução ministrada por um professor explicador, que cria discursos explicadores que intermediam o contato do aluno com o conhecimento, é uma instrução embrutecedora pois faz o aluno acreditar que nada pode compreender sem a explicação de outrem. Por outro lado, o mestre poderá ser emancipador se encorajar o aluno a usar a sua própria inteligência para aprender.

“(…) O problema era a *emancipação*: que todo homem do povo pudesse conceber sua dignidade de homem, medir a dimensão de sua capacidade intelectual e decidir quanto a seu uso. Os amigos da instrução asseguravam que era essa a condição de uma verdadeira liberdade. Em seguida, reconheciam dever ao povo essa instrução, e estavam prontos a brigar entre si para fixar aquela que lhe deveria ser concedida. Jacotot não via que liberdade podia resultar, para o povo, dos deveres de seus instrutores. Ele pressentia, ao contrário, que estava em jogo uma nova forma de embrutecimento. Quem ensina sem emancipar, embrutece. E quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender. Ele aprenderá o que quiser, nada, talvez. Ele saberá que pode aprender *porque* a mesma inteligência está em ação em todas as produções humanas, que um homem sempre pode compreender a palavra de um outro homem.” (RANCIÈRE, 2002, p.37)

Em outra passagem ele nos diz:

“Para emancipar a outrem é preciso que se tenha emancipado a si próprio. É preciso conhecer-se a si mesmo como viajante do espírito, semelhante a todos os outros viajantes, como sujeito intelectual que participa da potência comum dos seres intelectuais.” (idem p.57)

Assim, a instrução é como a liberdade, não é concedida mas conquistada. E esse é um processo constante.

**2.2) O ensino de filosofia é promoção de debate sobre atualidades
(a ausência de “forma” e de “conteúdo”)**

“ (...) é especialmente necessário que a filosofia se converta em uma atividade séria . Para todas as ciências, artes, atitudes e ofícios, vale a convicção de que sua posse requer múltiplos esforços de aprendizagem e de prática. Diferentemente, no que se refere à filosofia, parece imperar o pré- juízo de que, se para poder fazer sapatos não basta possuir olhos ou dedos e em dispor de couro e ferramentas, por outro lado, qualquer um pode filosofar diretamente e formular juízos acerca da filosofia, porque possui em sua razão natural a guia necessária para isso, como se em seu pé não possuísse também a guia natural para o sapato.” (HEGEL *apud* OBIOLS. 2002. p.78)

O professor que acredita que “filosofia é tudo”, e que, a partir dessa crença, dispense o estudo da filosofia tanto para si quanto para seus alunos, pode estar fazendo qualquer coisa, menos filosofia. Há professores que, baseados na crença de que todo homem filosofa, promovem em suas aulas debates sobre assuntos de interesse geral ou de interesse dos alunos da mesma forma que um grupo de amigos bate papo tomando

cerveja no final de semana. A troca de opiniões (*doxa*) sobre um assunto da atualidade nada tem a ver com diálogo filosófico que produz filosofia (*episteme*).

O fato de acreditarmos que a filosofia advenha da capacidade humana de se espantar com o mundo, ou se acreditamos que o que detona um processo de produção de filosofia seja o fato de o homem estar incomodado com a realidade que percebe, não nos leva diretamente à conclusão de que qualquer homem faça filosofia automaticamente a partir dessas sensações. É certo que a capacidade de assumir uma atitude filosófica diante do mundo está ao alcance de todo homem. No entanto, a produção filosófica requer estudo, precisa ser aprendida. O filosofar é uma disciplina no pensamento bastante diferente do pensamento cotidiano. Este é livre para se mover de qualquer jeito. A filosofia é intencionalmente rigorosa consigo mesma, busca coerência, busca consistência, busca formar juízos verdadeiros, busca formular questões relevantes, busca ser investigativa, busca criar critérios para seus julgamentos, busca conclusões válidas, busca criar significados, busca ser aberta para todas as relações possíveis, busca ser responsável, busca muitas outras coisas, busca criar conceitos e mais ainda busca saber de si, a todo momento pensando sobre si mesma, conhecer suas razões. Para conseguir ter essa disciplina no pensamento, é necessário ser ensinado, e isso pode ser aprendido, praticando. Ela não surge naturalmente nos homens.¹¹

Além do exposto, vemos um outro problema nos cursos como os descritos aqui. Acreditamos que a disciplina filosófica é praticada a partir de filosofias já praticadas anteriormente. Não é possível começarmos do zero a cada vez. O estudo dos textos filosóficos torna-se assim imprescindível para a produção filosófica.

Ora, se não é no conteúdo desses cursos que encontramos algo de específico da filosofia e também não é em sua forma, por que chamar esse de curso de filosofia?

¹¹ Em um desses debates que venho participando sobre o ensino de filosofia no Ensino Médio, encontrei um colega do Rio de Janeiro. Disse que abria o jornal todas as manhãs antes de suas aulas e escolhia uma notícia bem polêmica para debater com os alunos. Suas aulas eram isso. Então ele aproveitava para fazer discursos sobre Hegel e Kant, suas grandes paixões. Também conheci uma outra que promovia debates, mas agora sobre textos tirados de publicações como a revista *A família cristã*, das edições Paulinas. Ela não havia estudado filosofia, então não poderia discursar sobre algum filósofo de sua preferência mas estava sinceramente preocupada com a formação moral de seus alunos. Há também quem minimize seu trabalho de selecionar textos e preparar atividades e use alguns já prontos que encontramos, por exemplo, em publicações como a revista *Mundo Jovem* da PUC-RS. Veja: <http://www.mundojovem.pucrs.br/temafilo.htm>

**2.3) O ensino de filosofia é ensino de história e/ou de temas da filosofia
(a predominância do “conteúdo”)**

Alguns professores de filosofia acreditam que não podemos escapar do conteúdo filosófico, que no caso não é entendido como propriamente o texto filosófico escrito pelos filósofos, mas a história da filosofia. Essa história pode ser exposta por meio do nome dos grandes filósofos ou dos temas tratados por eles. Tanto num caso quanto no outro, temos um problema sério em relação à extensão dessa história com mais de vinte e cinco séculos para poucas horas de aulas por mês. Então, ou o professor nunca consegue dar cabo dela toda ou se optar por selecionar alguns expoentes de determinados períodos, correrá o risco de mostrar uma história fragmentada que perde sua coesão e seu sentido. Muitas vezes os cursos de história da filosofia não apresentam aos alunos os textos originais dos filósofos, limitando-se às exposições do professor e leitura de manuais, distanciando ainda mais o aluno da filosofia. Por outro lado um curso de história da filosofia que ensinar a ler textos filosóficos estará aproximando o aluno do filosofar pois, com disso, o ensinará a recriar o pensamento de algum filósofo. Porém, a criação de compreensão típica da filosofia, através de questionamentos e conceitos não pode ser alcançada apenas com a leitura filosófica.

Esse tipo de curso, por mais que queira ser fiel ao que se imagina ser um conteúdo filosófico, leva os alunos para longe da filosofia, já que os coloca em relação a ela como objeto a ser consumido ou contemplado. Como se fosse um filme, pronto e acabado esperando um espectador assisti-lo e, com sorte, empatizar com ele e revivê-lo, mas, recomposto na saída do espetáculo, esquecê-lo. Nesse caso estamos distantes da experiência filosófica. Queremos dizer que a filosofia é uma prática, é o filosofar. Para podermos aprender essa disciplina precisamos praticá-la. É uma experiência no sentido de que é algo que atravessa quem a vive: traspassado por ela já não se é o mesmo. A disciplina filosófica cria novas formas de viver no mundo e de falar dele. A aprendizagem de filosofia assemelha-se ao aprendizado do ciclista. Aprende-se fazendo, na prática. Qual é a prática da filosofia? Ora, é o próprio filosofar que produz filosofia. O futuro ciclista deve necessariamente sentar-se numa bicicleta e arriscar-se a toda sorte

de sustos e tombos até ir adquirindo algum saber fazer, depois de sucessivas revisões de sua prática, depois de muito ensaio. Não há estudo de manual do proprietário que substitua isso, nem mesmo simulações por computador. Aquele que deseja pedalar precisa de coragem para pedalar. Falar sobre ciclismo não substituirá o treino em cima da bicicleta. Aquele que quiser filosofar deve filosofar. Aquele que desejar produzir filosofia deve produzir filosofia. Sendo que essas duas coisas não são duas coisas, não estão separadas. É por isso que em todos os nossos subtítulos dessa parte há aspas envolvendo as palavras forma e conteúdo. Vejamos a seguir.

2.4) O ensino de filosofia é, principalmente, exercício de habilidades cognitivas (a predominância da “forma”)

Aqui parece que encontramos claramente uma distinção entre o que é filosofia e o que é o filosofar, ou seja, as habilidades do pensamento que propiciam o surgimento da filosofia. Geralmente não há preocupação com o texto filosófico (o que é, como lê-lo, como escrevê-lo) pois a prática desse ensino baseia-se na crença de que devemos nos concentrar no ensino e exercício de habilidades do pensamento que compõem o filosofar.

Vamos, então, nos debruçar sobre a clássica questão que se levanta sobre a cisão entre filosofia e filosofar. Damos aulas de filosofia ou de filosofar? O que é a filosofia? O que é o filosofar? É possível essa separação das duas coisas? É clássico citar Kant quando se pretende defender que não é possível ensinar a filosofia, mas sim a filosofar. Para Kant, a filosofia é um saber que está sempre incompleto pois está sempre em movimento, sempre aberto, sempre sendo feito e se revendo e por isso não pode ser capturado e ensinado:

“...nunca se realizou uma obra filosófica que fosse duradoura em todas as suas partes. Por isso não se pode em absoluto aprender filosofia, porque *ela ainda não existe*.” (KANT, 1983, p.407)

O ato de filosofar, por sua vez, seria composto de passos conscientes na análise e crítica dos sistemas filosóficos, exercitando o talento da razão, investigando seus princípios em tentativas filosóficas já existentes. O autor estaria afirmando a autonomia da razão pura, na interpretação corrente de suas colocações. Lemos em Kant, na conhecida *Crítica da Razão Pura* :

“Só é possível aprender a filosofar, ou seja, exercitar o talento da razão, fazendo-a seguir seus princípios universais em certas tentativas filosóficas já existentes, mas sempre reservando à razão o direito de investigar aqueles princípios até mesmo em suas fontes, confirmando-os ou rejeitando-os.” (idem)

E aí, longe de todo contexto da obra de Kant, é que se apóiam aqueles que fogem dos textos filosóficos no ensino de filosofia, dando-se por satisfeitos em promover o que chamam de desenvolvimento de habilidades do conhecimento. Ora, pensamos que não podemos dizer que para Kant é possível separar o filosofar da filosofia já que o proposto exercício da razão deve ser feito sobre os sistemas filosóficos. O professor Guillermo Obiols, depois de analisar a passagem citada, conclui:

“...aprender a filosofar só pode ser feito estabelecendo um diálogo crítico com a filosofia: Do que resulta que se aprende a filosofar aprendendo filosofia de um modo crítico, quer dizer, que o desenvolvimento dos talentos filosóficos de cada um se realiza pondo-os à prova na atividade de compreender e criticar com a maior seriedade a filosofia do passado ou do presente (...) Kant não é um formalista que preconiza que se deve aprender um método no vazio ou uma forma sem conteúdo; tampouco se segue que Kant tivesse avalizado a idéia de que é necessário lançar-se a filosofar sem mais, nem muito menos a idéia de que os estudantes deveriam ser impulsionados a “pensar por si mesmos”, sem necessidade de se esforçar na compreensão crítica da filosofia, de seus conceitos, de seus problemas, de suas teorias etc.” (OBIOLS, 2002, p.77)

Àquela interpretação de que Kant estaria afirmando a “autonomia da razão filosofante” (GALLO e KOHAN[a], 2000, p.184), contrapõe-se geralmente o exemplo de Hegel ao afirmar que quando se conhece o conteúdo da filosofia não apenas se está aprendendo a filosofar mas que já se está filosofando propriamente. Daí que, para ele, não é possível ensinar filosofia sem ensinar a filosofar, assim como não é possível ensinar a filosofar sem ensinar filosofia. Gallo e Kohan posicionam-se de forma dialética em relação ao problema:

“(…) a própria prática da filosofia leva consigo o seu produto e não é possível fazer filosofia sem filosofar, nem filosofar sem fazer filosofia (...) porque a filosofia não é um sistema acabado nem o filosofar apenas a investigação dos princípios universais propostos pelos filósofos.” (idem)

Com o que concordamos. Não se trata de consumir as palavras dos filósofos como se consome uma fórmula matemática. Deve-se ler filosofia como se lê poesia, revivendo-a: ressuscitando-a, encarnando-a, emocionando-se com ela, reinventando-a.

Quando se tricota, produz-se malha tricotada. Não é possível tricotar sem produzir malha tricotada assim como não conseguimos malha tricotada se não tricotarmos. Em filosofia não podemos desvincular algo que poderíamos chamar de método daquilo que chamaríamos conteúdo. A filosofia é o filosofar. “A filosofia é uma atividade” (WITTGENSTEIN, 1968, p.76). Não é possível filosofar sobre algo que não seja a filosofia ela mesma. Não é possível produzir filosofia que não usando o procedimento filosófico. Não existe, de fato, essa distinção.

Sendo assim não encontramos justificativa para aquele ensino de filosofia que pretende desenvolver habilidades de pensamento que são próprias do filosofar, mas que dispensam o “conteúdo” da filosofia, não se preocupando em usar textos propriamente filosóficos e/ou nem mesmo delimitando problemas filosóficos, não situando seu ensino dentro da história da filosofia. Que filosofar seria esse? Como garantir que estamos produzindo filosofia se a desmembramos para ficar apenas com uma parte? Ou não é verdade que o ensino de filosofia deve ser produção de filosofia?

O professor Obiols quando analisa a relação filosofia/filosofar partindo das colocações de Kant e Hegel a respeito do tema, supera a clássica contradição que

geralmente se conclui daí. Com o que concordamos. No entanto, depois ele tece um pensamento sobre essa relação que desejamos comentar, por isso citamos aqui.

“(…) se colocamos Kant um passo à direita e aceitamos que no aprender a filosofar está incluída implicitamente a aprendizagem da filosofia e, se colocamos Hegel um passo à esquerda e admitimos que a filosofia que se deve aprender significa necessariamente aprender a filosofar, superamos uma falsa contradição e podemos afirmar que a aprendizagem filosófica é como uma moeda que tem em uma face a filosofia e na outra o filosofar. Talvez a ênfase em uma ou outra face possa depender da circunstância histórica que nos toque viver. Se, em um certo momento, reagimos contra o academicismo que em nome da filosofia, da rigorosidade do conteúdo e dos textos “sagrados” inibe a expressão do pensamento próprio, provavelmente possamos nos aferrar a defender, com justiça nas circunstâncias assinaladas, a proposta de aprender a filosofar. Se, ao contrário, em outro marco, por predomínio de uma pedagogia formalista ou da simples demagogia, nos sentimos fartos de que em nome do aprender a filosofar este se esvazie de conteúdo filosófico, é provável que nossa reação adquira um sentido contrário ao anterior. Definitivamente, a opção seria, fundamentalmente, uma questão de tipo político. (nota: A idéia exposta permitiria explicar e aceitar com um certo fatalismo que ciclicamente se alternem nos estudos de filosofia nas universidades épocas em que as reivindicações, especialmente dos estudantes, se inclinam num ou noutro sentido).” (OBIOLS, 2002, pp.81/82)

A aproximação encontrada por Obiols entre a posição de Kant e Hegel sobre o assunto, que ele chamou de “superação de uma falsa contradição”, nos leva à idéia de que as duas coisas de fato são uma só como na analogia que fizemos do tricotar. Devemos, no entanto, procurar uma forma de ensinar filosofia assim, baseados na convicção de que ensinar filosofia é produzir filosofia, aprender filosofia é produzir filosofia, filosofia é filosofar, filosofar é filosofia. Não há dois lados de uma mesma moeda para estarmos com uma ou outra face virada para cima. Se optamos (mesmo “com um certo fatalismo”) por uma ou outra face já não estamos fazendo filosofia num e tampouco noutro caso. Não há por que o estudo dos textos filosóficos ser inibidor do pensamento próprio. Se assim for, algo está errado. Não há porque o filosofar ser vazio de conteúdo filosófico. Se assim for, há algo errado. Se estamos de um ou de outro

desses dois lados, já não estamos mais no lugar da filosofia. Como ficar com os dois pés nesses dois lados? Isso só é possível se eles não forem dois lados.

Isso é o que vamos tentar expor a seguir.

3- A experiência filosófica

Aqui vamos fazer uma apresentação introdutória de nossa idéia de ensino de filosofia. Poderíamos falar em *modelo formal geral* (OBIOLS, 2002, p.103) como o professor Obiols pelos mesmos motivos que ele nos apresenta e até para homenageá-lo. Ele denominou-o formal porque o *modelo* está muito mais preocupado com o desenvolvimento da disciplina no pensamento filosófico que gera filosofia, do que preso a qualquer corrente filosófica específica. O uso do termo geral, por sua vez, se aplica ao fato de o *modelo* pretender ser útil ao ensino de filosofia nas diversas realidades em que se apresenta. Para nós, o uso dos termos formal e geral parecem, se não exatamente adequados, ao menos não discrepantes com nossas idéias. No entanto vamos tentar configurar um outro termo que não o de *modelo* pois, por mais que um modelo possa ser transcendido, por mais que ele sirva apenas de degrau para ultrapassagem e criação própria, ele sempre passa a idéia de, em si, ser uma coisa acabada. E essa não é a nossa idéia.

Até o momento estamos desenhando, a partir de nossa reflexão, facetas do ensino de filosofia para jovens. Não se trata de um método. Não é possível pensar em um método para ensinar filosofia se entendemos a filosofia como algo que não está acabado. A fabricação de um método pressupõe uma intenção de planejar o que vai acontecer no processo de aprendizagem, é um esforço de controle. Mas a filosofia é constante surgimento de novo, está menos na dimensão de futuro previsível do que no universo do porvir. Pretendemos sim fazer a apresentação de bases para a criação de uma didática filosófica por parte do docente, sua, própria, construída na sua prática e mutante nessas suas diversas práticas. Isto quer dizer: vamos tentar traçar um sistema de referências. Um *mapa*. Tomemos como nosso exemplo o dos primeiros exploradores que foram viajando quase a esmo, em busca de conhecer cada palmo que conseguiam avançar e iam anotando, iam desenhando e confirmando ou até negando totalmente aquilo que tinham como hipótese, aquilo que tinham imaginado que seria. Antes de estarem naquele lugar pela primeira vez não era possível saber nada, o mapa vai se desenhando conforme a exploração avança. Antes só se sabe que se quer desenhar um mapa e que, para tanto, é necessário explorar. O que há antes de se começar a investigar é um norte e a partir dele,

os outros pontos cardeais, há de se ter atenção à sua posição em relação ao norte, a determinação de uma escala para o desenho, de coordenadas, latitude, longitude, dos símbolos a serem usados. O mapa de um lugar é único, intransferível. Porém, todos os mapas de um atlas seguem o mesmo sistema de referências. O mapa de uma situação de sala de aula nunca será igual a outro. As situações possíveis são infinitas e por isso os mapas serão infinitos já que mesmo o mesmo professor na mesma escola não terá alunos iguais em anos diferentes, mesmo que sejam escolhidos os mesmos conteúdos. Nesse sentido o mapa de uma situação educacional é sempre um rascunho de mapa porque a situação não pode nunca ser repetida. Não é um mapa de um lugar pois não há para onde voltar, não se pode chegar ao seguir o mapa. É, talvez, o mapa de um tempo. Nós podemos chegar a um tempo passado se seguimos o mapa de uma determinada situação educacional e esse seria o mapa do tempo em que se estava em determinado lugar mas que é um como um lugar fantasma, pois toda vez que tentamos voltar a ele, ele nos escapa, não foi cristalizado, era puro surgimento do novo, não pode ser repetido, não pode ser aprisionado num modelo, pode ser narrado e recordado e assim pode ser um exemplo. Nossa idéia é que o professor faça tantos mapas quantas turmas tiver. Os mapas serão diferentes, muito diferentes. Mas poderiam estar todos no mesmo atlas, poderiam todos seguir o mesmo sistema de referências.

Estamos aqui, portanto, discutindo o que usar como coordenada, qual o norte a seguir, o que está além e por trás desse mapa. Definindo isso, depois podemos ir a campo, cada um desenhar o mapa da situação que se lhe apresentar. Vamos tentar aqui definir diretrizes para a experiência filosófica, apenas as diretrizes, o desenho terá que ir sendo desenhado conforme a expedição for avançando. Conhecemos belíssimas histórias de explorações geográficas, no passado, pelo planeta. Podemos ler seus relatos e tomá-los apenas como narração de experiência, que é o que são. Não servem de modelo. Nada nos garante que o ataque de um leão será igual ou sequer semelhante ao de um outro, em outra viagem. Não se pode saber o que vai acontecer numa exploração territorial antes que se lance a ela. Devemos nos embrenhar nessa floresta com clareza do que buscamos e de quais os instrumentos que dispomos, o restante terá que ser criado a cada passo, permitindo assim que se respeite o momento do porvir.

Pedimos aqui licença para tomar de empréstimo os termos *táticas* e *estratégias* que encontramos em Matthew Lipman. Ele pretende distinguir suas sugestões ao professor de como levar uma discussão em sala de aula, que seriam táticas, das estratégias pedagógicas que o professor deve ter antes e além daquelas, para alcançar seus objetivos (LIPMAN, OSCANYAN e SHARP, 1994, p.174). Não entraremos no mérito da pertinência das colocações de Lipman. Estamos apenas usurpando sua forma de falar, que nos parece adequada para a situação que pretendemos esclarecer aqui, embora sejam um tanto ligadas ao universo da guerra. As estratégias, então, seriam as coordenadas, símbolos e norte determinados para o desenho do mapa da exploração. As táticas são definidas no momento do acontecimento. Cada professor terá o seu modo, suas táticas, para conseguir dar cabo do que já tiver determinado anteriormente como estratégia.

Para nós, em relação a esse grande mapa do ensino de filosofia para jovens, o norte, o objetivo a ser alcançado, é o ensino da criação de conceitos filosóficos por meio do ensino do filosofar que é filosofia. As coordenadas são o ensino de diálogo filosófico com o texto filosófico, com o professor, com os colegas e consigo mesmo. Isto é, vamos ensinar o aluno a ler filosoficamente, a escrever filosoficamente, a falar, a ouvir e avaliar filosoficamente. Ensinar uma disciplina filosófica no pensamento.

Dessa forma, o mapa é geral também porque não entra nos detalhes da coisa, reservando as táticas para cada professor construir dentro de sua especificidade circunstancial. Por isso não nos importará discutir qual conteúdo específico, dentro da história da filosofia, deve ser selecionado, ou qual atividades usar para propulsionar a reflexão, ou como ensinar a ler, etc. Iremos apenas fazer algumas especificações táticas, encontradas nos anexos, que podem ser ilustrativos, demonstrativos, instigantes mas lembramos que o bote do leão provavelmente será o mesmo duas vezes.

Comumente, aquele que trabalha com educação é um profissional que acredita na contribuição de sua ação na formação daqueles que são seus alunos. Não é raro vermos que o que dignifica, e até o que justifica a prática pedagógica na concepção dos educadores, é o fato de eles colocarem para si mesmos o papel de orientar a formação do indivíduo que está sendo educado. Ora, toda a discussão em torno das formas de ensinar, do que ensinar, os questionamentos sobre o que é ensinar parte dessa crença na

influência efetiva da ação ensinante na formação da subjetividade do aluno. Que isso seja feito, então, de forma plena, de maneira que se possam explorar todas as possibilidades de desenvolvimento do ser como humano. Se for assim, então temos de reconhecer a urgência em desenvolver um trabalho que fortaleça a existência e construção do si mesmo de forma original. Tendo em vista o modo afilosófico da nossa civilização, ou seja, contando todos os processos que emperram a exploração de nossas possibilidades de seres humanos muito mais do que uma prática reflexiva na criação de nossas subjetividades dentro de nossa cultura (embora, é claro, a filosofia seja uma “invenção” dessa cultura e não de outra), pensamos que o justo seria educar, hoje, para que o aluno seja *outro* e não um mesmo, um mesmo que qualquer modelo, ou seja, que ele seja *ele*. O justo é educar para oferecer condições para o educando conquistar pensamento autônomo. O pensamento que conhece suas razões, que escolhe seus critérios, que é responsável, consciente de seus procedimentos e conseqüências e aberto a se corrigir; pensamento criativo, capaz de rir de si mesmo, buscador de compreensão, sempre atento ao seu tamanho justo. Esse pensamento não se permite obediência à regra inquestionável do consumo automático, infundado e sem fim. Esse pensamento não se permite tornar-se ação baseada nos critérios da indústria. Ele não se permite o preconceito, não se permite coisificar. É, de alguma forma, uma ferramenta de libertar-se, liberação no sentido nietzscheano, libertar-se das opiniões, das obrigações, da preguiça e do medo.

Hoje ouvimos muito falar em educação para a cidadania e para a democracia, mas isso tudo significa muito pouco se não soubermos instrumentalizar o educando para construir uma subjetividade de forma genuína e original. Não podemos ter a ilusão (ou a má fé) de estar realmente contribuindo para a formação de uma consciência de cidadania, de democracia, ecologia, solidariedade, etc., se não soubermos fazer a distinção entre uma educação moralizante e formatadora e uma outra que proponha a construção do conhecimento como investigação, que instrumentalize o estudante para criar ele mesmo a si e ao mundo. Afirmamos que o ensino de filosofia como experiência filosófica pode contribuir para o desenvolvimento dessa educação. E, veja, dentro dessa idéia de experiência filosófica está a construção do aluno, criativamente por ele mesmo e também do professor. Não poderia ser de outro modo.

“O homem que não quiser fazer parte da massa deve deixar de ser conformado consigo mesmo, que siga então a própria consciência que grita ‘seja você mesmo! Você não é certamente aquilo que faz, pensa e deseja neste momento’. Toda jovem alma sente dia e noite este apelo e treme, pois sente, dirigindo o pensamento para sua real liberação, o tamanho da felicidade a ele destinado pela eternidade; felicidade que nunca conseguirá alcançar se amarrada pelas opiniões e pelos medos. E quão absurda e triste pode tornar-se a existência sem esta liberação. (...) Nós somos responsáveis ante nós mesmos pela nossa existência; então, queremos ser os reais condutores desta existência e não permitir que pareça acidental. Com esta, precisa saber lidar com audácia, expondo-se ao risco, ainda que, no melhor ou pior dos casos a perderemos. (NIETZSCHE, 1999,p.2)

O ensino de filosofia como experiência filosófica pode ser, neste sentido, uma experiência libertadora.

O que estamos chamando de experiência filosófica?

Na parte intitulada *Problematização de alguns paradigmas para o ensino de filosofia*, no item *O ensino de filosofia com a tônica no desenvolvimento de habilidades cognitivas (a predominância da “forma”)* tentamos demonstrar uma possibilidade de superação da contradição que comumente se coloca entre a filosofia e o filosofar quando se discute seu ensino. Concluimos que não é possível desunir filosofia de filosofar pois os dois são uma mesma coisa. O filosofar é uma disciplina no pensamento que ao ser operada vai produzindo filosofia e a filosofia é a própria matéria que gera o filosofar. São indissociáveis. A matéria filosofia separada do ato de filosofar é matéria morta, recheio de livro de estante. Para ser filosofia ela tem de ser reativada, reoperada, assim reaparecendo a cada vez. Como a malha tricotada que só aparece se houver o ato do tricotar. O leigo desavisado não vê o tricotar na malha e não saberia refazer seu caminho. A tricoteira sabe cada passo dos pontos e ao ver o tricô pode ver o tricotar, pode, a partir do tricô, reativar o tricotar que vai produzir tricô e assim sucessivamente. O movimento da razão que chamamos filosofar se dá através de conceitos filosóficos e esses só são criados e recriados através do filosofar. Não há como ficar com uma coisa e

dispensar a outra já que não são duas coisas e sim uma só. Não há o dilema filosofia *ou* filosofar. Filosofia é filosofar e filosofar é filosofia.

Essa conclusão pode nos levar a uma outra, sobre o ensino de filosofia. Se, como dissemos, a filosofia for matéria e ato interdependentes entre si, que estão em movimento espiral de impulso mútuo e contínuo; se filosofar for produção de filosofia e filosofia é filosofar, então o que deve ser o ensino de filosofia? Temos de concluir que o ensino de filosofia deve ser produção de filosofia, deve ser filosofar.

A questão que se coloca agora é: como fazer isso? Ora, arriscamos a responder de antemão: exatamente como os filósofos fazem.

As inquietações dos jovens pela busca de compreensão, de significado e valor da realidade são genuínas e precisam de respeito para serem de alguma forma apaziguadas por respostas complexas encontradas, por mais provisórias que sejam. Portanto, tudo deve partir das questões dos alunos. Não há razão para pensarmos ensino de filosofia se não for daquela filosofia viva e vivificante de que falamos anteriormente, aquela que pode ser construída a partir das aflições tão humanas, do estranhamento e incômodo com a ordem vigente da vida como ela se nos aparece. Acreditamos já termos nos alongado demais na defesa dessa filosofia não sendo necessário mais palavras para ela agora. As questões filosóficas são universais, são humanas.

Os problemas tratados nas aulas com os jovens não podem ser, em hipótese alguma, tratados como menores. Da mesma forma que os problemas colocados pelos alunos não devem ser classificados de menores. Ou seja, o primeiro caso quer dizer que os grandes, clássicos e universais problemas filosóficos não devem ser simplificados em nenhuma de suas dimensões; espessura, comprimento, profundidade, textura, largura, altura. Os jovens podem desenvolver a capacidade de filosofar como os grandes filósofos da tradição. O segundo caso diz respeito a não rechaçar as questões dos alunos, que inicialmente podem parecer por demais mundanas e/ou circunstanciais. Não devemos adotar as nossas clássicas questões em detrimento daquelas. daquelas, seguramente, podem derivar essas sem que seja necessário impor uma forma. Tudo depende de como as preocupações dos alunos forem encaminhadas, quais relações forem procuradas.

As aulas de filosofia, como lugar da experiência filosófica, têm como objetivo oferecer critérios filosóficos para o aluno julgar a realidade por meio da prática do questionamento filosófico e da construção de conceitos, por meio do exercício da criatividade e avaliação filosóficas. Assim, além dos critérios e modo de pensar da indústria, do consumismo ou da mídia, além dos critérios e modo de pensar da tradição e da ciência, o aluno passará a dispor dos critérios e modo de pensar da filosofia para compor seu pensamento de forma autônoma, pois auto-consciente, e, portanto, metacognitivo.

Antes de prosseguir, porém, gostaríamos de nos deter ainda sobre o que dissemos da experiência filosófica como “fazer como os filósofos fizeram”. Quando afirmamos isto, não estamos querendo acreditar que ao final de cada curso vamos ter filosofias como as dos pensadores da tradição, seria até bastante ingênuo acreditar nisto, pois há, sim, uma diferença de grau imensa aí, mas não de gênero, talvez. Talvez toda filosofia de aluno bem realizada possa ser um esboço de uma filosofia. O que estamos dizendo é que a prática que propomos leva o aluno a realizar algo que é próprio da filosofia. O aluno de matemática, na medida em que faz cálculos, também está fazendo matemática, porque está realizando algo próprio da matemática. Mas aqui temos uma diferença fundamental: a criação. A realização de filosofias implica, necessariamente, em criação. Assim sendo, o aluno de filosofia não estará apenas reproduzindo filosofia quando estiver realizando filosofia mas, também, criando. Tudo, com certeza, sempre guardando as devidas proporções em relação às habilidades necessárias para um tal empreendimento. O que rechaçamos, porém, é que se impute ao jovem uma menoridade intelectual que o mantenha numa posição de inferioridade em relação ao saber, de forma que não se sinta suficientemente inteligente para criar conhecimento, mantendo-se numa postura heterônoma por muito mais tempo do que o necessário, em sua carreira de estudante.

E como se dá essa experiência?

A primeira etapa da experiência filosófica é a de problematização. Primeiramente o professor ensina a elaborar uma pergunta até chegar à formulação do problema filosófico que servirá de estopim. Aqui, devemos incitar o questionamento filosófico e ensinar a formulação da questão filosófica. Toda a investigação posterior partirá dela,

portanto, essa deve ser afiada como a ponta de uma flecha. Esse é um bom momento para usar textos não filosóficos e outros meios (como os de imagem) para instigar a inquietação.

A segunda etapa da experiência é a de estudo propriamente. Nela o aluno vai exercitar a produção filosófica, vai aprender a dialogar filosoficamente: consigo mesmo, com o professor, com os colegas, com o texto filosófico, com o mundo, ou seja, vai aprender a ouvir e falar filosoficamente. Vai aprender a dialogar filosoficamente a ponto de poder expressar-se filosoficamente em seguida. Esse estudo, que é o aprofundamento na questão, é feito por meio da investigação filosófica. A investigação filosófica serve como modelo de pensar filosoficamente a realidade e construí-la.

O diálogo investigativo se aprende fazendo. O aprendizado do diálogo se dá individual e coletivamente, em diversos momentos. Trata-se de ensinar a filosofar com: com o texto clássico, com o texto de um colega ou com um texto não-filosófico, com o professor nas aulas ou por meio dos comentários e correções da leitura de seus textos, com os colegas em aula, consigo mesmo.

A terceira etapa é de expressão. O aluno, a partir de seu aprendizado de diálogo filosófico, vai escrever filosoficamente. Essa escrita já teve ensaios durante o processo de investigação, mas no final ela é a retomada da questão inicial na qual declaram-se os conceitos criados e posiciona-se o autor, o pensador, o aluno. O momento de expressão dos conceitos criados ao longo do curso é o momento de retomada da questão original. Cada aluno vai aplicar seus conhecimentos filosóficos construídos na elaboração pessoal de uma saída para o problema inicial. É esforço de síntese e criação.

A avaliação na experiência filosófica se dá de duas maneiras e ambas são também filosóficas. A primeira avaliação que os alunos treinarão será aquela intrínseca a todo o processo de fazer filosofia. Isto é, o movimento de olhar para si que o pensamento filosófico tem, que o torna filosófico. O conhecimento filosófico é metacognitivo, ele pode, além de criar filosofia, descrever como criou aquilo; tem consciência de seus passos, busca esse contínuo saber de si para poder corrigir-se quando necessário e recriar-se sempre.

A outra dimensão da avaliação dessa experiência é aquela mais direta e que pode ser objetivada em um julgamento catalisador a qualquer momento. Ou seja, o professor

pode propor aos alunos uma investigação sobre avaliação, para a partir daí, elaborarem um roteiro de avaliação do curso em todos os seus aspectos. Dessa forma, a avaliação é intrínseca a todo o processo da experiência, não estando separado dele e não sendo instrumento do professor.

Nessa experiência é o modo do professor, filósofo praticante, que vai servir de modelo para os alunos. Modelo a ser superado, criticado. O modo de o professor pensar e expressar seu pensamento, o modo que ele tem de perguntar e orientar, promovendo o contato do aluno com a filosofia, serve de guia, de mostra de possibilidade mas não deseja ser matriz. O professor é aquele que, ao filosofar, leva o outro a filosofar, e sabe disso e o faz intencionalmente, escolhe sua pedagogia.

As três etapas aqui citadas, problematização/questionamento, estudo/aprofundamento e expressão/síntese, só existem como três etapas na intenção pedagógica do professor. No cotidiano, a experiência filosófica é o aprendizado da leitura, do pensamento, da escrita, da fala, do ouvir e da avaliação filosóficas ao mesmo tempo, no mesmo lugar.

A seguir vamos detalhar essas nossas idéias nos itens: o diálogo investigativo, o professor de filosofia, o texto filosófico e a avaliação filosófica. No entanto, antes disso será necessário deixar claro o que, para nós, é a questão filosófica assim como o que é investigação filosófica e conceito filosófico. A idéia geral da experiência filosófica como propomos aqui está esquematizada no diagrama que se segue.

3.1) A questão filosófica

Tudo na vida do ser humano pode ser pergunta. Tudo pode ser questionado, tudo é passível de ser devastado pela curiosidade do ser perguntador. É por meio de perguntas que criamos o mundo e, na ausência delas, verdades viram dogmas, homem vira robô, robô crente.

Quando nascemos o mundo já está pronto. Cada um e toda sua realidade vão se formando porque o homem pergunta e procura respostas. Assim, algumas certezas vão se formando, mas logo quando a criança adquire alguma segurança sobre o valor das

coisas, seus nomes e lugares, passa-se a infância, o corpo começa a mudar e tudo é posto em dúvida. Novamente é preciso buscar o significado de tudo, seus lugares e razões de ser. No entanto, desta vez com a capacidade de relacionar e abstrair aumentados a tarefa é bastante mais complexa inclusive porque requer desprendimento das velhas verdades, checagem delas. Muitas vezes, depois de passada essa fase de passagem para a vida propriamente adulta (que na atualidade ganhou importância e poder e é chamada de adolescência) o jovem já está ávido por parar de sofrer por falta de verdades onde se apoiar, quer descansar do peso de ser um ente perguntador. Sabemos que devemos, como homens que somos, levar nossas vidas baseadas em incertezas; sabemos que as verdades encontradas são sempre provisórias, pois tudo passa, tudo sempre passará. (O homem, desde os mitos até a ciência moderna, nada mais faz além de se perguntar para achar respostas para apoiar-se, para pegar impulso para a próxima pergunta e assim sempre sem fim. Precisamos esculpir certezas para poder transpô-las depois. Sabemos que nada é certo, tudo está por fazer, tudo deve ser inventado, tudo deve ser determinado por ele e só por ele, só, na nostalgia dos tempos imemoráveis, tempos sem tempo antes de *Cronos* quando tudo estava dado, quando não havia o eu apartado, vivia no indiferenciado). Mas o conforto que o encontro de uma verdade qualquer nos traz, o alívio de não ser um desgarrado, faz com que adiemos o esforço de transpô-la. Negamos a admitir que essa verdade encontrada é só um patamar, um apoio temporário para os pés continuarem galgando *ad infinitum*. E é assim que morremos, tão jovens. É assim que nos orgulhamos em, quanto antes, ter princípios, concepções, definições, papéis muito determinados para guardarmos com unhas e dentes contra qualquer questionamento. Para nós, então, ter como matriz de todo pensamento essas verdades fossilizadas é sinal de maturidade. É assim que deixamos de praticar nossa humanidade, renunciando ao nosso poder de afirmar nosso ser no não-ser. Deixamos de nos inventar, sempre novos a cada instante. Deixamos de nos espantar conosco mesmos e com tudo o mais que nunca sabemos o que é. Fingimos que aquela partezinha encontrada como apoio de pé para pular e piruetar já é o topo mais alto. E paramos aí.

Essa nos parece uma boa razão para que o professor ensine o aluno a perguntar. Fazer o aluno recordar-se dos seus três anos de idade, recordar-se de seu amor pelo “por que?”. Aquele que não pergunta é alguém que tem certeza. Pode ser que o adolescente

chegue às aulas cheio de certezas. Como expusemos anteriormente, temos pressa de ter certezas. Na educação tradicional, em que a reprodução de conhecimento sobrepõe-se à sua produção, não estamos acostumados à pesquisa, às perguntas, buscas, dúvidas e incertezas na construção de algo. Somos treinados para consumir os conteúdos da maneira mais eficaz. Precisamos ter certezas para partirmos para a aplicação desse conhecimento, assim adquirido, o mais rápido possível. Numa sociedade competitiva e arrivista, com fortes traços individualistas, parece útil que os jovens tenham cada vez mais pressa em escolher suas profissões para entrarem no mercado de trabalho, para entrarem no gira-gira frenético do produzir-consumir-produzir. Para isso é mais eficaz que ele tenha certezas do que fique questionando-se sobre a origem, o teor e importância das coisas. Para fazer um teste para concorrer a uma vaga de emprego ele tem de ter certezas; para passar no vestibular ele tem de ter certezas; até para assumir uma prestação de televisão. As propagandas comerciais mostram isso: homens viris, seguros e bem sucedidos são aqueles que sabem o que querem, eles têm certezas. No ritmo desumano de rapidez em que as coisas são produzidas e ficam obsoletas, em que novas necessidades são criadas, entram e saem de moda, é necessário que o consumidor tenha certezas, caso contrário vai ter prejuízos. O ritmo da indústria e comércio 24 horas, do *videogame*, do *videoclip*, é um ritmo que não admite questionamento, reflexão, parada para reavaliação.

O professor, partindo dessa realidade, do aluno cheio de suas certezas, não tem o que esclarecer. O professor de filosofia terá, outrossim, que deixar as coisas nubladas. Ele vai incomodar o aluno, se seu propósito é questionar. O professor, na fase de problematizar, deixará o aluno desconfortável, perplexo até. As certezas estremecidas sentirão que podem desmoronar com as perguntas, as questões, os problemas.

Muitas vezes vamos encontrar alunos que não sabem sequer fazer uma pergunta. Não conseguem direcionar suas preocupações. Muitas vezes, antes ainda, não sabem detectar quais são suas preocupações. Nessa primeira etapa da experiência filosófica, de problematização, é isso que queremos ensiná-los: a questionar. Pois não há filosofia sem questão. Toda investigação é busca de resposta. Se não temos uma questão, um problema, não temos busca de resposta. Não há filosofia se houver conformidade com o dado, se houver obediência à aparência, se houver conforto na opinião. O professor de

filosofia é um questionador, ele pergunta e ensina a perguntar. Para que se comece uma investigação que vai gerar conhecimento, que quer criar conceito, é necessário instaurar um estado de querer saber: descobrir e inventar. Se não há uma questão, não há motivos para nos pormos a buscar, ela é o estopim. Portanto o primeiro passo da experiência filosófica é a preparação da questão. Uma questão bem formulada circunscreve e direciona a busca. Este é, portanto, um momento muito importante. Se não nos encaminharmos, a partir daqui, para atingir uma abstração e formalidade no pensamento tal que permita a construção de conceitos, dificilmente alcançaremos isso depois.

Ora, mas o que é uma questão filosófica?

Segundo Jacob Needleman

“(...) Não é tão fácil nomear as questões da filosofia. Tais questões, as da autêntica filosofia, possuem uma determinada qualidade à qual precisamos estar bastante atentos; uma qualidade que devemos identificar e com a qual precisamos ter cuidado. São questões que devem tocar o coração. Como regra geral, as grandes questões filosóficas são aquelas que todos possuímos mas que já perdemos as esperanças de alguma vez ver levantadas ou respondidas; questões sobre as quais, em algum lugar no fundo de nós, em nossa criança interior, ansiamos pensar e sonhar. São imbuídas de um certo caráter mágico, o que significa que tocam algo em nós; algo que é, ao mesmo tempo, absolutamente íntimo e impessoal; algo a que podemos nos referir utilizando expressões paradoxais como ‘o calor da verdadeira objetividade’”. (NEEDLEMAN, 1996, p.17)

Além disso queremos lembrar o que o professor Saviani nos fala sobre o problema filosófico:

“...A essência do problema é a necessidade (...) uma questão em si, não caracteriza o problema, nem mesmo aquela cuja resposta é desconhecida; mas uma questão cuja resposta se desconhece e se necessita conhecer, eis aí um problema. Algo que eu não sei não é problema; mas quando eu ignoro alguma coisa que eu preciso saber, eis-me, então, diante de um problema. Da mesma forma, um obstáculo que é necessário transpor, uma dificuldade que precisa ser superada, uma dúvida que não pode deixar de ser dissipada são situações que se nos configuram como verdadeiramente problemáticas (...). Deve-se notar, contudo, que o problema, assim como qualquer outro aspecto da existência humana, apresenta um lado subjetivo e um lado objetivo,

intimamente conexions numa unidade dialética (...) Diríamos, pois, que o conceito de problema implica tanto a conscientização de uma situação de necessidade(aspecto subjetivo) como uma situação conscientizadora da necessidade(aspecto objetivo).” (SAVIANI, 2002, p.14)

Por que colocamos lado a lado essas duas citações? Para nos ajudarem na caracterização das questões filosóficas como sendo universais e particulares ao mesmo tempo. São aquelas que mostram a universalidade dos particulares, são interseção. São subjetivas e objetivas ao mesmo tempo. O assunto dessas questões é aquele que cada um sente do seu jeito mas que todos sentem, são as coisas que todos querem saber e não podem deixar de saber e se por um acaso constróem toda uma civilização que finge que não se importa mais em buscar as respostas para essas questões, essa será uma civilização doente e infeliz, como a nossa. E quando os participantes dessa civilização vêem-se em situações-limite de sobrevivência e sanidade infalivelmente voltam, depois de longo período de adesão ao condicionamento para não fazê-lo, a perguntarem-se sobre as mesmas coisas que se perguntaram nos primeiríssimos anos de suas vidas: as questões filosóficas.

A questão filosófica quer saber sobre a essência, a estrutura e o sentido de todas as coisas: O que? Como? O por que de toda a realidade, do homem, da sociedade e de tudo que implica e está implicado em sua existência, incluindo nesse questionamento o próprio questionamento, pois o homem não só sabe ou quer saber das coisas mas sabe que as sabe ou que as quer saber e pergunta-se sobre como faz isso.

A questão filosófica, ou o problema, que gerará a investigação filosófica em sala de aula, não é uma mera pergunta. Uma pergunta é uma parte da questão, um instrumento para sua construção. Uma questão se constrói a partir de uma série de perguntas que se encadeiam de maneira coerente. A questão é contextualizada, ela esclarece exatamente sobre o que pergunta, explica-se a si mesma. Mesmo que a preocupação do questionador esteja muito determinada em um ponto, devemos levar em conta que esse ponto é parte de um universo composto por outros elementos e suas relações. A questão tem de salientar isso, há pressupostos, e talvez hipóteses, que devem estar claras para o questionador. Por isso a tarefa de elaborar a questão é uma tarefa de artesão. As perguntas serão sempre instrumentos do filosofar por excelência. Serão sempre úteis durante a investigação para apontar possíveis relações, propor atalhos, abrir

caminhos de busca, levantar dúvidas. E serão úteis também no ver-se a si do pensamento, no repensar. Poderíamos dizer que todo o movimento da filosofia é um movimento de perguntar, não de responder. O encadeamento de perguntas que vai criando um problema, que vai sendo resolvido à medida em que vai, com novas perguntas (tanto sobre a coisa perguntada quanto sobre a forma de perguntar), encontrando saídas, discernindo, criando crítica que analisa e sintetiza, no final chega apenas a estar aberto a novas questões e questões novamente e questões ainda.

Essa primeira etapa a que chamamos de *problematização* é uma fase de desestabilização das opiniões formadas que os alunos trazem e tem como objetivo chegar a elaborar a questão que será o ponto de partida e razão da investigação posterior. A questão escolhida deve ser de interesse dos alunos, serão eles a elegerem seus temas de busca, aquilo para o que darão sua atenção nas aulas de filosofia. Sendo assim, o professor vai precisar ajudar os alunos a determinarem seus interesses para ensiná-los a fazer perguntas para poder aí ensiná-los a elaborar uma questão. (ANEXO 4)

Defendemos a idéia de que os problemas tratados nas aulas de filosofia com jovens não podem e não devem ser tratados como menores. O que isso quer dizer? Duas coisas. Em primeiro lugar, não podemos pensar que o jovem não tem a capacidade de abstração, precisão lógica, rigor, que exige o filosofar. Eles podem fazer como os grandes pensadores fizeram. Os jovens aos quatorze anos, em algumas culturas até aos treze ou doze, são considerados já desenvolvidos o suficiente para aprenderem a disciplina do filosofar, (estão, muitas vezes, ávidos por esse ensinamento já que esse pode representar um instrumento de compreensão de si e do mundo, de suas angústias existenciais). Como já argumentamos exaustivamente na nossa primeira parte, acreditamos que as questões filosóficas são questões de todo ser humano, só resta ao professor fazer os jovens lembrarem-se delas e introduzi-los na prática da filosofia. Em segundo lugar, queremos dizer com isso que não há problemas de maior ou menor importância na filosofia: todos têm o mesmo tamanho. O que se passa é o que acabamos de dizer sobre ensinar a questionar, que, muitas vezes, aquele que quer investigar não sabe perguntar e não sabe elaborar uma questão, fica preso às limitações da visão particular de um problema, ou até mesmo de suas sensações, anteriores a alguma elaboração intelectual.

Gostaríamos, nesse ponto, de nos dedicarmos à defesa da idéia de que os problemas a serem tratados nas aulas de filosofia devem ser originalmente de interesse dos alunos.

O professor Obiols, no que antecede a exposição de seu *Modelo Formal Geral para o Ensino de Filosofia*, reconhece a ajuda inesperada de algumas idéias e teorias pedagógicas. Uma idéia de ensino contrária àquela em que o professor expõe e os alunos assistem passivamente pode ser expressa pelos chamados seminários de pesquisa que encontramos nas universidades contemporâneas, em que

“... o professor coloca um tema, problema ou questão de seu interesse sobre o qual se encontre trabalhando pessoalmente e sobre o qual os estudantes também poderão trabalhar. O professor apresenta o tema, as fontes filosóficas, a bibliografia e sua elaboração pessoal, em forma oral/escrita. Através desta última, apresenta os filósofos com os quais vem dialogando. Indica conexões com as partes pertinentes da história da filosofia. recomenda leituras adicionais. Os estudantes tratam de compreender o ponto de vista do professor a partir de um tipo de afinidade hipotética com ele. O professor coloca uma discussão franca e aberta do tema e de sua perspectiva, pede perguntas e comentários. Estabelecido o diálogo, o professor sugere atividades para que os estudantes realizem: resenhar criticamente as fontes e a bibliografia referente ao problema em questão, reconstruir argumentos, comparar teses, tirar conclusões etc. Resultados parciais e rascunhos destes trabalhos podem ser lidos e comentados nestes seminários. O professor pode efetuar observações e correções que ajudem a melhorar o trabalho dos estudantes, recomendar novas leituras etc. Se o seminário funcionou bem, os estudantes terão avançado na compreensão crítica do problema e refinado seus instrumentos de trabalho filosófico, talvez em algum tenha despertado ou aprofundado o interesse pelo tema principal ou por um tema lateral, quem sabe haja dois ou três trabalhos dignos de ter uma circulação maior, e até é possível que algum estudante tenha chegado a apontar pontos fracos no enfoque do professor ou mesmo a propor perspectivas alternativas. Seguramente, a perspectiva do professor terá sido enriquecida com os comentários dos estudantes.” (OBIOLS. 2002, p.110)

Aqui observamos que, embora a intenção seja a de comentar uma prática *construtivista*, na qual o aluno não desempenha um papel passivo, toda a tônica da ação está dada ao professor. É ele quem coloca o problema a ser investigado, um problema de

seu interesse pessoal, assim como é ele o único que tem assegurado algum benefício se o seminário for bem. Ora, perguntamos, o problema não teria de ser dos alunos? Dessa maneira não estamos abandonando o caráter formativo da filosofia para correr o risco de estar simplesmente praticando uma técnica de análise e de crítica? Treinamos os jovens para ter “refinado seus instrumentos de trabalho filosófico”? Para que? Para que tenham “avançado na compreensão crítica do problema” do professor?

Mais adiante quando o professor propõe o seu *Modelo*, lemos:

“trata-se de colocar um problema ou questão filosófica que será objeto de consideração; a colocação do problema é responsabilidade fundamental do professor, é uma proposta de trabalho que deve incluir as ações necessárias para que os estudantes façam seu esse problema ou questão filosófica: trata-se de problematizar o problema, de provocar a perplexidade e despertar o interesse frente àquilo que será objeto de tratamento.” (idem, p.122)

Queremos observar que nos parece bastante arriscado que consigamos atingir os objetivos gerais da proposta de experiência filosófica se tomarmos o caminho proposto pelo professor Obiols e por tantos outros em suas teorias e nas práticas. Por quê? Porque se temos como objetivo geral levar os alunos a experienciarem a filosofia para que possam, com a disciplina do filosofar, criar conceitos que sirvam de critérios para julgar a realidade, então é mais acertado partir dos problemas que os estudantes eles mesmos tenham para propor do que fazer um caminho mais longo, trabalhoso e incerto que é o de propor um problema e depois dar conta de fazer com que os jovens o assumam como deles. Como termos a garantia de estar contribuindo para a formação do jovem estudante se tratarmos de fazê-lo interessar-se pelos nossos problemas, os problemas que nós elegemos? Será que os nossos problemas são os problemas deles? Com que autoridade nós podemos definir os interesses do outro? Não será mais justo que nós tenhamos de adaptar nosso trabalho às suas preocupações?

Poderíamos pensar que o adolescente está muito envolvido no mundo de consumo e pressa em que vivemos e que não consegue determinar suas questões, que não pode desenvolver uma consciência crítica da realidade e por isso não pode ser deixado livre para escolher os temas do curso de filosofia. Assim, o aluno de escola pública,

abatido pela dura rotina cotidiana e tendo muitas vezes de estudar à noite, preocupado em permanecer na escola para cumprir uma exigência do mercado de trabalho de tornar-se “empregável”, com o objetivo definido de manter-se no emprego ou o de conseguir um emprego (ALVES, 2002, p.112), talvez não consiga, de início, reconhecer suas questões filosóficas. Ou o aluno de escolas particulares, obcecado pelas mesmas ganas de sucesso só que por um outro lado dessa história, talvez repita como seus os interesses de outrem sem perceber. Sabemos que o entorno da questão do interesse do adolescente é bastante complexo mas, ainda assim, queremos aqui exhibir nossa opção de pensar o papel do professor, nessa fase, como aquele que propõe um trabalho intelectual de objetivação das perguntas subjetivas dos alunos para a criação do problema ou questão a servir de objeto das aulas de filosofia. Sejamos claros: a única coisa que deixaremos o aluno decidir nesse nosso ensino é o assunto, todo o restante é o professor quem escolhe: os objetivos, as atividades, os recursos. O aluno, na medida em que é o jovem que está sendo formado também na escola, também no curso de filosofia, é quem poderá decidir sobre qual questão vai querer investigar, pois o ensino de filosofia na escola justifica-se na medida em que a experiência do pensamento filosófico é formativa e sua eficácia tanto é maior quanto maior for a relevância para o jovem. Se o aluno estiver ausente a possíveis interesses, ou se ele não tiver questões por estar por demais cheio de certezas, o professor irá desconfortá-lo até que fique intrigado e, a partir daí, possa aprender a construir um problema filosófico. Essas operações que o professor pratica no começo, de esforço de tornar objetivas as questões subjetivas e aparentemente superficiais e inautênticas dos alunos e/ou de instigar a criação das questões se elas forem inexistentes, nos parecem muito apropriadas até mesmo para demonstrar aos alunos, desde o princípio, como são as operações filosóficas, como a filosofia adota as perguntas cotidianas e as torna filosóficas, como a filosofia recorta a realidade, qual seu jeito de significar e re-significar o que percebemos.

3.2- A investigação filosófica

Não só quando nos prendemos a um conteúdo predeterminado que queremos aplicar no aluno (como se aplica uma injeção), estamos sendo doutrinadores, mas, de forma mais sutil e por isso talvez mais perigosa, quando nos prendemos a uma forma predeterminada de operar a razão, e tentamos aplicá-la ao aluno também estamos doutrinando-o, prendendo-o em uma fôrma. Isso pode acontecer quando o professor exige do aluno fidelidade ao seu modo particular de filosofar. Ou quando, fascinado pelo modo de filosofar de algum grande pensador da tradição, exige do aluno fidelidade ao modo de filosofar do modelo escolhido. Essa fidelidade implica por parte do aluno que se restrinja ao modelo dado sem ousadia, criatividade, crítica, sem originalidade. Sem autonomia. Ora, a filosofia é a busca incessante da filosofia. Isto é, o filosofar (forma de operar a razão) é sempre uma nova forma. Procura ver a si mesmo e está sempre se revendo para se desformar e reformar e transformar, busca uma forma mas essa não se encontra jamais acabada. Daí a razão da história da filosofia não ser uma progressão linear sobre um determinado problema que se resolve. Daí as construções de um filósofo serem tão diferentes das de um outro, mesmo que da mesma época e sobre o mesmo assunto. As questões filosóficas não são resolvidas nunca no sentido de que dêem cabo da busca. Isto é, seja qual for a filosofia na qual se chegue como produto do filosofar, essa jamais esgota o filosofar. E esse filosofar não está nunca pronto. Então, poderíamos dizer que a filosofia, enquanto produto, nunca está pronta a ponto de esgotar a questão que a gerou e que o filosofar, enquanto movimento produtor de filosofia, tampouco está pronto, já que as questões se abrem para contínuas reformulações. Ora, isto quer dizer que não há um método de filosofar pré-estabelecido que se possa ensinar e aprender e que resolva nossas questões como se faz em matemática ou outras ciências. Não há já acabado e aprovado um método único para filosofar e nunca haverá. Em filosofia estamos sempre ensaiando.

“Dizer que não se pode aprender a filosofia é dizer, não que não se tem que aprender conteúdos (aprendem-se, pelo contrário, filosofias, pois é possível ter delas um conhecimento

objetivo), mas é dizer que nenhum desses conteúdos, nenhuma dessas doutrinas filosóficas esgota e pode esgotar a forma da filosofia, cujo acabamento só é a Idéia da razão. Se nenhuma filosofia esgota a filosofia, é preciso, portanto, ainda e sempre, aprender a filosofar, isto é, *exercitar sua razão nas tentativas*. Não há filosofia, há somente tentativas para ser filósofo, tentativas do filosofar. Ser filósofo é estar na tentativa e só estar na tentativa, não por impotência, mas porque, pelo contrário, *a potência da filosofia está em tentar*. Trata-se de tentar usos da razão segundo a idéia, nem determinada, nem determinante, da filosofia.” (TASSIN, 1986, p.151)¹²

Quando partimos para uma investigação significa que estamos partindo para uma busca, busca de construção de saída para algo problemático. Esse algo é uma questão, uma coisa sobre a qual se queira saber, busca-se a construção de uma idéia que seja uma possível porta de entrada para conhecer de forma abrangente e profunda algo. Essa idéia é fabricada artesanalmente de forma atenciosa por meio do diálogo que investiga.

Entendemos que a educação para a filosofia no pensamento seja ensino de investigação. O curso de filosofia estrutura-se de forma tal que se possa, coletivamente, delimitar um problema a ser investigado para que posteriormente, num momento de síntese, o aluno possa expressar os conceitos criados. Essa investigação é estudo e é aprofundamento. Cada professor vai, em cada caso, fabricar suas táticas para desenvolver esse trabalho, mas, como estratégia, pensamos que seja momento de ensino de leitura filosófica, de escuta filosófica e de diálogo. Por meio de ações individuais e outras coletivas o aluno será introduzido na disciplina filosófica no pensamento. A investigação é exercício de tradução, de fazer relação, de acostumar-se a levar tudo em consideração, procurar semelhanças e diferenças, escolher e sempre rever.

¹² “(...) Dire qu'on ne peut pas apprendre la philosophie, c'est dire non pas qu'on n'a pas à apprendre des contenus (on apprend au contraire des philosophies, car on peut avoir d'elles une connaissance objective), mais c'est dire qu'aucun de ces contenus, aucune doctrine philosophique n'épuise et ne peut épuiser la forme de la philosophie dont l'achèvement n'est qu'une Idée de la raison. Si aucune philosophie n'épuise la philosophie, il faut donc, encore et toujours, apprendre à philosopher, c'est-à-dire, *exercer sa raison dans des tentatives*. Il n'y a pas de philosophie, il n'y a que des tentatives pour être philosophe, du tentatives du philosopher. Etre philosophe, c'est être dans la tentaive et et n'être que dans la tentative, non par impuissance, mais parce qu'au contraire *la puissance de la philosophie est de tenter*. Il s'agit de la tenter des usages de la raison selon l'idée ni déterminée ni déterminante de la philosophie.”

As verdades que vão sendo encontradas/fabricadas nesse processo de investigação filosófica, em sala de aula, são patamares de apoio. Não como numa escalada pois não estamos indo para o alto num progressivo movimento de alcançar o céu. Mas mais semelhante talvez à busca de sobreviventes no meio de escombros depois de um terremoto. Patamares de apoio dos pés para lançar para o próximo passo dedilhando um caminho tortuoso, complexo, sem fórmula, sem mapa para se seguir com segurança, podendo afundar um pé a qualquer momento, correndo o risco de não encontrar o que procura ou, ainda pior, danificá-lo. São necessários atenção e comprometimento.

Esses patamares de verdade que vão se fazendo nesse processo são constitutivos do conceito que se está criando e podem e devem ser revistos sempre que se sentir necessário.

O processo da investigação filosófica é compartilhamento de reflexão. Estão todos envolvidos numa busca em torno de uma questão como aquele círculo que se forma de pessoas vestidas de branco com luvas e máscaras em torno de um paciente devidamente preparado para sofrer uma intervenção cirúrgica. No processo de investigação a questão que dá o seu início também deve ser devidamente preparada. Cada participante da operação tem algo a colaborar e sempre o faz levando em consideração as ações anteriores de seus colegas. Todos têm um mesmo objetivo que é o de encontrar/criar uma resposta para a questão escolhida. Podem surgir outras questões, e é desejável que aconteça, no decorrer do processo que são atalhos e alternativas de caminhos para a construção desejada. Podem surgir entraves para a construção que estava em andamento e todos devem aperceber-se deles e imaginar soluções adequadas. Todos e cada um dos participantes estão conscientes do processo geral em andamento. Todos têm controle do como está se dando esse processo, escolhem os instrumentos necessários para cada ação, escolhem a seqüência do uso dos instrumentos que seja a melhor para determinados objetivos colocados como passos para construção maior. Assim como a equipe médica consulta os aparelhos que medem a pressão, circulação, batimentos, também os alunos em diálogo desenvolvem seus instrumentos de observar sua forma de pensar enquanto pensam. O processo de investigação é autoconsciente e é por isso que pode corrigir-se e voltar atrás a qualquer momento. Esse diálogo é

metacognitivo pois dele são construídos o conceito filosófico e a consciência de como se construiu aquele conceito. O pensamento pensa a coisa e pensa em como pensou a coisa. São, portanto, duas construções paralelas a do conceito e a do pensamento. Mais uma vez vemos como não há como tentar separar forma e conteúdo em filosofia.

Em relação à questão da metacognição colocada aqui, temos duas diferenças a ressaltar nos exemplos dados. A primeira em relação aos procedimentos: a equipe médica que se debruça sobre um paciente enfermo já tem um procedimento estudado e escolhido previamente que repetem, o mesmo, a cada operação. A equipe filosófica debruçada em sua questão, não. Mesmo que se debrucem sobre a mesma questão, estarão sempre como os bombeiros nos escombros. O terremoto nunca é o mesmo apesar de ser um terremoto, portanto a maneira de procurar terá sempre de ser reinventada. A segunda diferença diz respeito à consciência do erro na busca: se em algum momento da operação os médicos errarem, estarão pondo em risco todo o seu objetivo que é o de salvar a vida do paciente, por isso devem ser fiéis aos procedimentos combinados previamente. A equipe filosófica, se perceber-se em erro, não causará mal. O filósofo, se se pega em erro, se corrige. A disciplina do pensamento sai fortalecida dos enganos autocorrigidos.

O processo de construção de conceito através do diálogo investigativo em sala de aula é especulativo. É explorador, é averiguação minuciosa. Desenvolve a capacidade de análise e abstração, estimula o questionamento, é prática incessante de argumentação, de expressão rigorosa de idéias, de tradução. É prática de raciocínio bem cuidado, de reflexão racional com o envolvimento emocional, pessoal, já que checa posições individuais, obriga a contrastes de julgamentos, convida à reflexão sobre si e sua forma de pensar e a dos colegas, impulsiona a ousadia de imaginar possibilidades e instiga a verificação das ações decorrentes das idéias. E essa experiência é feita abertamente no coletivo.

Se assim for o ensino de filosofia, ele será filosofar e, portanto, será produção de filosofia. Se ensinarmos os alunos a pensar filosófica e dialogicamente podemos dizer mais uma vez que não separamos a filosofia do seu ensino.

“(…) a contradição exposta entre a atividade filosófica e o ensino da filosofia começa a diluir-se quando se adverte que há práticas nas quais não é fácil distinguir entre uma e outra, senão que pelo contrário se encontram, melhor, integrados. Assim se supera, por um lado a produção filosófica solitária e, sobretudo, por outro lado a idéia de ensino de filosofia como transmissão de determinada informação no marco de uma matéria, para incluir e privilegiar aspectos informativos e finalidades de maior transcendência.” (OBIOLS, 2002, p.96)

Então, o professor pode ensinar filosofia fazendo filosofia. O professor ensina não um conteúdo determinado, mas uma prática. Ele rege o ensaio da filosofia na razão.

“(…) a filosofia distingue-se das outras matérias de ensino por definir-se, antes de tudo, como *disciplina* e não como *matéria*: toda matéria une sua linguagem conceitual e sua metodologia racional ao conteúdo por ela trabalhado. Contudo a filosofia é disciplina do espírito: sua matéria é o pensamento que ela tem de disciplinar segundo a razão. A filosofia é disciplina da disciplina.” (TASSIN, 1986, p.148)¹³

3.3- O conceito filosófico

“ O homem é uma corda, atada entre o animal e o além do homem – uma corda sobre um abismo.

Perigosa travessia, perigoso a- caminho, perigoso olhar- para- trás, perigoso arrepiar-se e parar.

O que é grande no homem, é que ele é uma ponte e não um fim: o que pode ser amado no homem, é que ele é um passar e um sucumbir.

Amo aqueles que não sabem viver a não ser como os que sucumbem, pois são os que atravessam.” (NIETZSCHE[a], 1978, p.227)

¹³ “(…) la philosophie se distingue donc des autres matières d’enseignement en ce qu’elle se définit d’abord comme *discipline* et non comme *matière*: toute matière lie son langage conceptuel et sa méthodologie rationnelle au contenu qu’elle travaille. Mais la philosophie est discipline de l’esprit: sa matière est la pensée qu’elle doit discipliner selon la raison. La philosophie est la discipline de la discipline.”

Sucumbir para atravessar. Através da filosofia o homem pode abdicar de si e criar-se sempre novo homem, vivo. E é o aprendizado disso que o ensino de filosofia deve propiciar. A filosofia não se presta a estar a serviço de um processo de conformar. Não se trata de usar a filosofia como instrumento de realização de um projeto de homem. A filosofia é questionamento que tudo suspende e construção de conceito que erige um mundo para, em seguida, ser renovado como problema e ser suspenso pelo questionamento num movimento constante, o movimento da filosofia.

Mas, o que é o conceito filosófico?

Poderíamos dizer que para Deleuze e Guattari (DELEUZE e GUATTARI, 2000, p.470) falar em conceito filosófico seria uma redundância já que, para eles, o conceito é uma criação exclusivamente filosófica. Assim sendo, se é conceito, é filosófico. O aspecto da especificidade filosófica do conceito é o primeiro que queremos abordar. Gilles-Gaston Granger, na sua busca de saber se e como é possível um conhecimento filosófico, afirma que a ciência é conhecimento de objetos e que para sê-lo, ela, opondo-se ao uso de impressões e afetos, utiliza-se de representação por meio de conceitos. Depois nos pergunta se seria preciso restringir o alcance dos conceitos à representação de objetos. E responde que não pois se assim fosse não poderíamos dizer que a filosofia é nada mais que “um discurso subjetivo sobre o vivido , mais ou menos capaz de evocar o próprio vivido e suas ressonâncias nas nossas consciências, segundo o talento do filósofo” (GRANGER,1989, p.124). Mas a filosofia é disciplina de conhecimento e, portanto é necessário que o seja através de conceitos e não de afetos ou de imagens. No entanto, nos pergunta, o que é um conceito sem objeto?

Aqui pedimos licença para praticarmos, sem rodeios, nossa forma de fazer filosofia, extraíndo de todo o texto de Granger uma única expressão com a qual salientamos nossa concordância quase poética: conceito sem objeto. Para nós o conceito *é sem objeto* pois ele *é o objeto*. Sim, pois o conceito não se refere a um vivido, não é representação de algum elemento existente, perceptível, nomeável. Ele relaciona-se com todo o vivido à medida em que qualquer realização humana o faz. Mas não guarda relação direta e simétrica com um objeto, não é um representante. O conceito não é referência, não é descrição ou definição. O conceito é algo que a filosofia faz surgir a

partir de seu questionamento e sua investigação: seu pensamento, ele passa através de todo vivido e inaugura um outro lugar de olhar e de estar.

Contrapõem-se à idéia de conceito grangeriana Deleuze e Guattari, com os quais concordamos.

“É inútil atribuir conceitos à ciência: mesmo quando ela se ocupa dos mesmos ‘objetos’, não é sob o aspecto do conceito, não é criando conceitos. Dir-se-á que é uma questão de palavras, mas é raro que as palavras não impliquem intenções e armadilhas. Seria uma pura questão de palavras se decidíssemos reservar o conceito à ciência, sob condição de se encontrar uma outra palavra para designar o negócio da filosofia. Mas o mais das vezes procedemos de outra maneira. Começamos por atribuir o poder do conceito à ciência, definimos o conceito pelos procedimentos criativos da ciência, medimo-lo pela ciência, depois perguntamos se não resta uma possibilidade para que a filosofia forme por sua vez conceitos de segunda zona, que suprem por sua própria insuficiência por um vago apelo ao vivido. Assim Gilles-Gaston Granger começa por definir o conceito como uma proposição ou função científicas, depois concede que pode até mesmo haver conceitos filosóficos que substituam a referência ao objeto pelo correlato de uma ‘totalidade do vivido’. Mas, de fato, ou a filosofia ignora tudo a respeito do conceito, ou ela o conhece de pleno direito e de primeira mão, a ponto de nada dele deixar para a ciência, que aliás não tem nenhuma necessidade dele e que só se ocupa de estados de coisas e de suas condições. As proposições ou funções bastam para a ciência, ao passo que a filosofia não tem necessidade, por seu lado, de invocar um vivido que só daria uma vida fantasmática e extrínseca a conceitos secundários, por si mesmos exangues.” (DELEUZE e GUATTARI, 2000, p.47)

Não se trata de enaltecer a filosofia como criadora de conceitos em detrimento da ciência ou da arte. Ora, cada um desses são conhecimentos humanos e têm suas características particulares. Segundo Deleuze e Guattari

“ Os três pensamentos se cruzam, se entrelaçam, mas sem síntese nem identificação. A filosofia faz surgir acontecimentos com seus conceitos, a arte ergue monumentos com suas sensações, a ciência constrói estados de coisas com suas funções. Um rico tecido de correspondências pode estabelecer-se entre os planos.” (idem, p.254)

Não há sequer como incentivar qualquer rivalidade entre eles já que operam de formas distintas e produzem coisas distintas. No entanto, podemos usar de uma mesma estratégia para explorar cada um deles. Deleuze e Guattari nos mostram que às três instâncias de instauração da filosofia correspondem analogamente instâncias de instauração em arte e em ciência. Assim sendo encontramos correlação entre o conceito na filosofia com a sensação em arte e a função na ciência. Da mesma forma a relação entre o plano de imanência da filosofia pode ser feita com o plano de composição da arte e o plano de referência da ciência. Aos personagens conceituais correspondem as figuras estéticas e os observadores parciais.

“O que define o pensamento, as três grandes formas do pensamento, a arte, a ciência e a filosofia, é sempre enfrentar o caos, traçar um plano, esboçar um plano sobre o caos. Mas a filosofia quer salvar o infinito, dando-lhe consistência: ela traça um plano de imanência, que leva até o infinito acontecimentos ou conceitos consistentes, sob a ação de personagens conceituais. A ciência, ao contrário, renuncia ao infinito para ganhar a referência : ela traça um plano de coordenadas somente indefinidas, que define sempre estado de coisas, funções ou proposições referenciais, sob a ação de observadores parciais. A arte quer criar um finito que restitua o infinito: traça um plano de composição que carrega por sua vez monumentos ou sensações compostas, sob a ação de figuras estéticas.” (idem, p.253)

Ora, como vemos, a obra de Deleuze e Guattari aqui citada acaba por dar conta de muito mais do que é a filosofia, pois o faz em paralelo com o que é a arte e a ciência. Mas não é nossa tarefa entrar nesta vasta e densa floresta do que é o conhecimento humano. Voltemos ao conceito.

Todo o esforço da filosofia é o de fundar criaturas que se oponham à *doxa* por sua própria natureza. Trata-se de tirar o homem de seu território determinado social e culturalmente, retirá-lo do pensamento da opinião que é reconfortante, pois é comum a todos e simples, já que é ligado direto às percepções do corpo. A criatura filosófica é o conceito. O conceito é o que o homem fala e inaugura um outro lugar de olhar, como o homem que chega à lua e, ao fincar uma bandeira, inaugura uma extensão do território da sua nação, cria um outro lugar. Esse é também um outro lugar de poder estar. Lugar de estar no mundo, fora do mundo, mas não totalmente: como o astronauta inaugurador.

Lugar de falar do mundo tendo atravessado-o e podendo, depois da experiência de sobrevôo da águia hegeliana, falar uma coisa nova. A filosofia recorta a realidade e cria uma outra coisa para falar da realidade. Seu discurso, por mais que trate dos mesmos problemas que outros já trataram, é sempre novo pois é inaugurador de uma nova tentativa de saída para um problema que se construiu a partir do que se vive, é criação de novos lugares de estar no mundo e poder falar dele.

Como dissemos, toda investigação filosófica se origina em um problema, em uma questão. Essa questão não é uma simples pergunta, é contextualizada e relacional. Ora, toda filosofia debruça-se em um universo determinado por ela. Por mais que tenha pretensão de generalização e de abrangência, por mais que tenha sonhos de absoluto, ela é sempre construída a partir de um recorte. Mesmo que esse recorte imagine-se idêntico ao limite do existente ele é um recorte. A fala do filósofo dá-se sobre esse universo recortado e limitado por sua maneira de pensar o problema. A fala do filósofo procura criar conceitos que dêem conta de solucionar esses problemas, ou seja, de tornar esses problemas maiores, com diferentes contornos, com novas indicações de saídas e capacidade para futuras expansões. Assim é a solução filosófica: criação de mais problema.

O conceito é, então, aquilo que faz o desfecho de uma investigação filosófica sobre um determinado problema filosófico. Desfecho esse que é a apresentação da nova criatura que traz indicações de novas possibilidades de se pensar o problema original e tudo o que se relaciona com ele, ou seja, o mundo. Desfecho sem fecho pois é parada para tomar fôlego para continuar.

“A importância da filosofia reside na sua potencialidade para construir conceitos, entendendo os conceitos como necessidades que brotam da experiência humana. Os conceitos não existem em-si e por-si mesmos, não são entidades metafísicas que existiriam como essências intemporais - nem associados, de antemão, a critérios transcendentais de verdade, universalidade, imutabilidade -, não são anteriores à práxis das singularidades e dos coletivos historicamente situados.(...) O conceito brota quando a experiência fala de si e sobre si mesma, buscando sua inteligibilidade e compreendendo-se. Neste caso, podemos dizer que o conceito

advém do trabalho do pensamento, elaborando discursos da experiência, e não sobre a experiência.” (LIMA, 2000, pp.198/200)

Ora, mas como se ensina isso para os jovens?

Não podemos esperar criar um conceito por aula, obviamente. Talvez nem em um semestre. A criação de conceito é como a montagem de um enorme quebra-cabeça que não tem o encaixe das peças predeterminado, elas se encaixarão perfeitamente quando o jogador conseguir atribuir uma direção, uma lógica, um sentido, uma visão do todo que justifique cada combinação. É como o desembaraçar de um novelo ultra emaranhado que não pára de se reproduzir. O caminho de cada fio, ou seu descaminho, cada jogador vai arriscar, desconstruindo o emaranhado crescente e construindo uma teia, um novelo, um outro objeto a partir daquele. O que nos faz lembrar do futuro dessa construção é o problema original, como a ponta de uma flecha. O corpo da flecha é a coluna vertebral da investigação. As peças que vão aparecendo para que se crie o objeto, o conceito, surgem a partir dos elementos da experiência filosófica pela qual o aluno vai passando a cada aula no aprendizado da leitura filosófica de um determinado texto oferecido pelo professor, no aprendizado do contexto histórico e de idéias de um determinado pensador que se está lendo, no aprendizado do diálogo filosófico, no aprendizado de auto consciência da investigação na qual se está envolvido, no aprendizado de escrever um texto filosófico, etc. A cada aula, sob a orientação do professor, cada jovem irá colecionando ensaios filosóficos de toda natureza que compõem sua experiência filosófica, até que possa, não em um momento culminante de exaustão mas em um indo e vindo (infinito para a filosofia mas finito aqui no caso do ano letivo de um determinado grupo) de ir juntando as peças, organizando-as segundo uma perspectiva escolhida, retomando isso, repensando, voltando atrás e desmanchando, indo adiante e multiplicando, até que se possa nomear esse novo objeto, até que ele tenha consistência suficiente para suportar indicações de saídas para o problema original. Assim, o aproveitamento do curso, por parte de cada aluno, será totalmente particular. Algum poderá ter um *insight* filosófico logo nas primeiras aulas e poderá construir já sua intenção de perspectiva para o juntar das peças, mas poderá ficar outras muitas aulas sem conseguir nada até que encontre uma peça para construir seu objeto.

Outro poderá ter um movimento de ir empilhando as peças, guardando-as de forma ordenada porém sem conseguir perceber relação entre as coisas todas até que um dia intui um caminho, testa e consegue encaixar muitas das peças que vinha guardando, iniciando aí a construção de seu objeto. Ora, o objeto, de forma geral, será um só para aquele grupo que investiga junto o mesmo problema cercado por eles, que recebe as mesmas peças para a construção. No entanto a experiência filosófica será particular para cada um dependendo da sua forma de pensar, de seu *back ground* cultural, de seu interesse, e todas as particularidades e circunstâncias que envolvem uma pessoa.

4- O diálogo investigativo

O homem fala. A palavra possibilita ao homem saltar de seu corpo, do sensível vivido, e elaborar a idéia. A tradução da vivência sensível, através da palavra, representação simbólica, é que transforma o homem, o poder de traduzir não-racionalidades em símbolos precisos possibilita ao homem sair do animal, sair da dimensão do corpo e encontrar sua humanidade. A sensação se torna percepção quando se soma atenção a ela. Daí pode ser nomeada e tornar-se idéia, representação de um *insight*. Uma solução inteligente para um problema que se origine num macaco, num cachorro, num mosquito, não pode se tornar idéia, pois não se torna palavra. Não pode formar cultura por que não é representada pela palavra. Quantos relatos interessantes de soluções inteligentes de indivíduos animais não-humanos conhecemos por meio da etologia? No entanto essa ação, por mais engenhosa e criativa que seja, não pode escapar do âmbito estritamente individual pois o agente não fala sobre elas, não pode pensar sobre elas, avaliá-las, assim como não pode transmiti-las. A solução perfeita para um determinado problema pode nem sobreviver ao momento de seu uso, não se torna experiência. E certamente não transcenderá a ação de seu autor.

A criança pequena se faz entender em seus desejos básicos, assim como o cachorro da casa; ambos emitem sinais e são decifrados pelos adultos, até que um dia a criança fala. Fala e causa um terremoto. Um abismo é inaugurado entre ela e o cachorro. Abismo entre a natureza e o mundo, entre o imediato e o intermediado. O mundo humano é intermediado pela palavra. Nenhum homem pode ser sem a palavra. É através da palavra que o vivido sensível se torna experiência e idéia. O intuído só entra para a cultura se passar pela palavra. A inteligência humana se equilibra no fio da palavra, esse é seu meio. O acúmulo de experiência, a geração de conhecimento, a formação da cultura humana são soletrados. O mundo humano é construído através de linguagens simbólicas que representam a realidade e que tornam um a diversidade. A humanidade do humano é palavra. A consciência do homem é palavra. A cultura do homem, sua sociedade são atravessadas pela palavra, senão não são. O homem, descolado da natureza, cria consciência: pode ver-se e ainda pode ver- se vendo a si. Está, assim, na dimensão do tempo: avalia o passado e planeja seu futuro. Com palavras planeja a si,

nomeia seu lugar no mundo. A consciência de si e a consciência do outro só podem ser através da palavra, são trançadas com ela. É na palavra que se realiza a tentativa de o homem, que sofre na solidão de sentir-se em. O ser apartado deseja sentir-se parte de, deseja contato: inventa a palavra. Através da palavra cria relação, liga-se com seu contexto, contata-se com o outro, dialoga.

Sistemas simbólicos são o suporte de toda história humana, a trama, o pano de fundo. Uma rede de linguagens forma a cama elástica que possibilita as peripécias propriamente humanas. O homem é entre palavras. Toda criação do mundo humano, sua cultura, sua sociedade, toda história, todo indivíduo é em diálogo. Assim sendo, o homem cultural e social está, por definição, em diálogo constante, antes mesmo do nascimento de cada um. No processo constante de formação de si o homem está em diálogo – entre palavras – com o outro: interseção de palavras de aprender a ver a si, ao outro e ao mundo, diálogo do dentro com o fora na busca de um limite que forma o eu. É dentro de uma sociedade, nesse diálogo constante, inevitável e desejável com o outro, que se forma a subjetividade de cada um. O homem está ao mesmo tempo em diálogo com o passado e com o futuro da civilização, com o passado e o futuro de todas as mentalidades, de todos os fatos e todos os não: diálogo calado, de ser histórico que tem destino de herdeiro, devedor a todos os ancestrais, um ser que antes de começar já é produto. E também, e ainda ao mesmo tempo, está em diálogo consigo mesmo: reflete, pergunta-se de si, forma consciência porque depende de comparar-se com o semelhante para formar-se único. Sua consciência faz movimentos para todas as direções imagináveis e até para as inimagináveis que são aquelas que escapam a ela mesma e ela sabe disso. Isto é, sua consciência movimenta-se para dentro de um si, para fora alcança um outro, todos os outros, suas relações, seu passado, seu futuro. E todo esse movimento está codificado: é palavra e a palavra é fala, pois dialoga.

Ora, se é verdade que a formação de cada um e toda subjetividade humana se dá dialogicamente, se essa é também a maneira do processo de formação da cultura humana e da história, então a educação escolar não pode acontecer de outra forma que não a dialógica se não quiser ser uma aberração dentro do mundo humano. Se a escola não quer ser um processador de desumanidade, que formata a criança e o jovem num modelo preestabelecido e exige aceitação e fidelidade a esse modelo por meio de coerção e

exclusão, ela procura entender os intuitos da educação como formação do homem no desenvolvimento de todas as suas possibilidades. A escola sente que precisa encontrar meios de conseguir, efetivamente, instrumentalizar a criança e o jovem para desenvolver diálogo com o mundo humano em todas as suas dimensões.

Propomos o ensino de filosofia na escola também porque entendemos que a filosofia, nesse sentido colocado aqui, é diálogo. Dizemos neste sentido colocado aqui anteriormente, e que se explicará mais a seguir, pois queremos deixar claro que não usamos o sentido socrático de diálogo.

Durante muito tempo identificamos, em filosofia, o diálogo com a *maiêutica* de Sócrates, sua conhecida “técnica” de parir idéias de seus interlocutores. Mais recentemente vimos surgir críticas em relação ao *status* de igualdade que se depositava nesta relação pois tudo o que o mestre fazia ao dialogar, era confirmar os seus conhecimentos com a aquiescência do outro. Nunca tivemos qualquer notícia de que Sócrates tivesse mudado suas opiniões, em qualquer sentido, depois de ter participado de um tal diálogo. Aquilo, então, que aparentemente era uma relação igualitária em busca de conhecimento, passa a ser acusada de relação de poder em que “o que sabe mais” faz “o que sabe menos” engolir o seu saber, sem que se levasse em consideração qualquer opinião deste último.¹⁴

“Por suas interrogações, Sócrates leva o escravo de Mênon a reconhecer as verdades matemáticas que nele estão. Há aí, talvez, um caminho para o saber, mas ele não é em nada o da emancipação. Ao contrário. Sócrates deve tomar o escravo pelas mãos para que esse possa reencontrar o que está nele próprio. A demonstração de seu saber é, ao mesmo tempo, a de sua impotência: jamais caminhará sozinho, e, aliás, ninguém lhe pede que caminhe, senão para ilustrar a lição do mestre(...). Ora, quem quer emancipar um homem deve interrogá-lo à maneira

¹⁴ Foi no I Simpósio sobre ensino de filosofia da região sudeste, na UNIMEP, em Piracicaba-SP, em 2002, que ouvi pela primeira vez essa abordagem às avessas no entendimento de diálogo socrático feita pelo Prof. Dr. Walter Kohan.

dos homens e não à maneira dos sábios (...). Não há espetáculo mais belo, mais instrutivo do que o espetáculo do homem que fala. Porém, o ouvinte deve se reservar o direito de pensar no que acabou de ouvir e o expositor deve convidá-lo a tanto (...). Logo, é preciso que o ouvinte verifique se o expositor está atualmente no uso de sua razão, se dela está escapando, ou se a está abraçando. Sem essa verificação autorizada, exigida pela própria igualdade das inteligências, não vejo, numa conversa, mais do que um discurso entre o cego e seu cão” (RANCIÈRE, 2002, pp.52/66)

Promover o diálogo em sala de aula não é fácil. Pois a alma do diálogo é o ouvir e vivemos hoje numa sociedade do não-ouvir. Não temos tempo de ouvir. Podemos passar rapidamente com os automóveis velozes na frente de *outdoors* que nos mandam comer, vestir, gostar. Aprendemos isso olhando, olhando imagens: não temos tempo de ler. Tempo é dinheiro. Vemos TV sem ouvir. Somos traspassados por informações fulminantes na pressa da vida moderna, sem ouvir. É, pois, tarefa da filosofia abrir um atalho na contra-mão do ritmo de vida moderna, abrindo outra possibilidade de caminho para o jovem estudante.

Através do ensino de filosofia podemos ensinar o aluno a explorar as possibilidades de diálogo. As aulas de filosofia podem ser micro espaço de criação de cultura humana.

Ensinar diálogo nas aulas de filosofia significa, de uma certa forma, ensinar a ser homem. Todos os homens participantes de uma cultura falam e pensam. Mas eles não pensam igual e não falam igual, há diferenças de rigor, competência de tradução, justeza lógica, profundidade, peculiaridades circunstanciais, estilo. Pensar e falar se aprende no ir vivendo a vida, mas pode-se aprender a fazê-lo com maior controle e destreza. Ora, o pensamento filosófico e sua expressão não são naturais no ser humano no sentido de brotar espontaneamente. Filosofia é uma disciplina específica no pensamento, que se treina. Conforme o jovem vai sentindo-se seguro no desenvolvimento desse poder pensar filosófico e poder falar filosófico, sente a firmeza de ter um instrumento de navegação nos seus problemas filosóficos. Esse jovem será um homem que pode decifrar. Poderá discernir e entender. Mas será, também, aquele que a cada vez e mais uma vez tornará nublado o que parecia ter se esclarecido, recolocando suas questões. Ele poderá ser mais responsável pelo que fala e pensa. O diálogo pressupõe intenção e

transformação, por isso ele aprende, nesse processo, a ser social e cultural de forma mais consciente já que estará sendo incentivado a dialogar em diversas dimensões.

O ensino do diálogo investigativo nas aulas de filosofia como forma de chegar à criação de conceitos está voltado para o diálogo de cada participante do curso com ele mesmo através do outro. Num movimento de *zoom in* e *zoom out* constante, o jovem irá intercalar momentos coletivos e individuais de elaboração.

A disposição de estar em diálogo, esse estado que poderá ser inaugurado no aluno, é realizada em relação a muitos outros. A saber, com os seus colegas de classe na investigação durante as aulas ou quando lê textos deles, consigo mesmo quando lê, quando escreve, quando ouve uma fala, com o professor nas aulas ou por meio das correções de seus textos, com os textos que lê dos clássicos da história da filosofia ou qualquer outro, até que passe a praticar esse estado em outros lugares na escola que não as aulas de filosofia e depois amplie ainda o uso desse modo de estar e chegue à sua relação com o mundo. É no próprio processo da experiência filosófica, nas aulas de filosofia, que o jovem é introduzido nessa prática de diálogo e treinando vai aprendendo e aprimorando. O diálogo deve ser um estado a ser alcançado e cultivado pelo aluno para que possa passar pela experiência filosófica, para que possa fazer seus ensaios filosóficos.

A filosofia não é discussão. O diálogo que propomos aqui não é discussão *sobre* filosofia mas sim operação racional coletiva. Trata-se não de falar sobre as coisas, emitir impressões ou defender posições. Ao contrário, o diálogo é processo de criação, é uma maneira de buscar edificar realidades novas a partir de questões. Propomos que se tente, nas aulas, abrir clareiras dentro da escola proporcionando espaços de criação, de criação coletiva. Ora, cada aluno quando lê algo ou quando pensa sobre algo que ouviu estará numa atitude solitária mas ao mesmo tempo, coletiva.

Esse diálogo é pensar alto. É pensar com. É um tanto “vampiresco”, já que o pensamento individual alimenta-se do pensamento de outro. E nos sucessivos sobrevôos, cria-se uma teia complexa onde apóiam-se os participantes desse disciplinar o pensamento para criar um conceito. Pode-se fazer filosofia sozinho? Sim. A partir de conceitos filosóficos, trilhando os caminhos do pensar filosófico, inventando outros novos ao caminhar no processo de criação de conceitos. Pode-se fazer a mesma coisa

com mais cabeças? Sim, cabeças e corações e tudo o mais. É possível vários homens juntarem-se em torno de uma questão filosófica, detonarem um processo de investigação filosófica, disciplinando seu pensamento e a expressão desse pensamento na busca de criar conceitos. Por isso mesmo é possível, por exemplo, lermos obras filosóficas escritas a quatro mãos, como as de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Não podemos imaginar que tenham escrito o que escreveram juntos por terem de antemão idéias idênticas, mas sim que, através de diálogo filosófico, foram encontrando juntos formas de falar, foram criando seus conceitos, um gerando idéia no outro. O que estamos propondo é que consigamos promover o diálogo de forma que cada um aprenda a superar suas particularidades em benefício da busca comum; que seja ensinado a expressar seus pensamentos com exatidão e coerência; que possa fundamentar tais idéias por meio do estudo dos textos lidos; que possa procurar essas mesmas características na postura dos colegas e saiba reconhecê-las; que seja ensinado a viver a diversidade confrontando-se democraticamente. Trata-se de aprendizado coletivo de disciplina na razão. Coletivo não só porque estão os alunos todos na mesma sala com o mesmo professor, mas porque é só através do diálogo investigativo que se cria conceito filosófico ali.

O diálogo propicia não só que o aluno aprenda as idéias dos outros, que seja do colega ou do filósofo lido, mas também que aprenda seu modo de chegar a elas. O professor não detém o poder nessa aula. Ele não detém o poder sobre a “matéria” pois essa está sendo criada na hora, por todos, e é imponderável. Não tem poder sobre a “forma” pois essa também está sendo aprendida no fazer. Essas aulas são ensaios filosóficos em que todos aprendem com todos na criação coletiva, sob orientação atenta do professor. Todos terão momentos de estudos individuais e, em última instância, tudo o que se passa na cabeça de cada um é individual, é elaboração pessoal e é diálogo, pois a filosofia é diálogo mesmo quando feita solitariamente. Criamos conceitos em filosofia para um problema que nos atribuímos e essa criação está baseada nos conceitos filosóficos preexistentes a ela, o problema a que se refere não é um problema individual e o homem que pensa é um *feixe de relações*. No entanto, nas aulas, é nos momentos coletivos de diálogo investigativo, que toda a coisa se articula, gera novos elementos, criando as possibilidades para a síntese pessoal.

E o que é esse diálogo? Apesar de comumente se acreditar que qualquer conversação entre duas ou mais pessoas seja um diálogo, aqui ele é investigação pois não é conversa sem rumo, troca de impressões, ele não é convencimento, não é imposição e consentimento, não é busca de consenso.

Esse diálogo não é debate. Pois em um debate, os participantes entram com uma posição e idéias definidas e seu único objetivo é mantê-las, debate é embate. O diálogo a que nos propomos é investigativo e, para que possa chegar a sê-lo realmente, os participantes precisam praticar o ouvir. É necessário que cada um admita a idéia de transformar-se através do outro, já que está participando de uma experiência. Não sairá dela como entrou.¹⁵ É necessário que seja como o bambu: firme porém flexível e vazio por dentro. Firme já que mais ou menos certo de suas concepções de mundo, suas opiniões formadas, seus estudos individuais. Flexível para expor essas concepções e idéias e revê-las, aumentá-las, mudá-las ou desistir delas, conforme for julgando bom no decorrer da investigação. E vazio pois se estiver cheio nada mais cabe. Não poderá participar da investigação, não passará por experiência alguma se não ouvir. Ouvir é escutar a palavra do outro e prestar atenção nela. Levá-la em consideração com a mesma importância que se dá à própria palavra pois: não sou eu o outro do outro? Então a palavra do outro vale tanto quanto a minha. (*Eu sou o outro!*). Depois de ouvir, fica necessário pensar no que se ouviu, comparar com outras idéias que venham à mente ou que já estavam nela, analisar seus pressupostos, julgar suas possíveis conseqüências, sendo bom que se retorne aos estudos pessoais até que se forme algo para ser dito aos outros, uma idéia que seja o produto desse processo de ouvir/pensar. Se assim for, esse algo que se diz será sempre novo. Assim, há a transformação das idéias de um através das idéias do outro, que quando transformadas por aquele, já não serão mais do outro. Parece-nos que através desse diálogo é possível a criação de idéias que não são de um ou outro mas de todos que dele participam.

¹⁵ Sobre a caracterização da filosofia como “experiências de pensamento”, veja-se GALLO S. e KOHAN W.O. *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis: Editora Vozes, 2000, p192 “...A palavra *experientia*, no latim, possui em seu radical a idéia de um movimento que atravessa quem a vive; a experiência é sempre transversal à existência, não sendo possível passarmos incólumes por ela. Não é essa uma sensação comum a todos os que se dedicam à filosofia? Ela não nos atravessa vitalmente, fazendo com que já não mais sejamos os mesmos, depois de experimentá-la?”

Cada participante se transforma através do outro. É instaurada aqui, por meio dessa prática, uma outra dimensão no processo de aprendizagem/criação que é a aluno-aluno. Por meio do diálogo é possível aprender com o colega. Aprender sua idéia, aprender as relações que fez para chegar a ela, aprender seu jeito de pensar, de ler e de encarar o problema. Ou seja, através da constante tentativa de filosofar juntos, os alunos acabam por perceber que têm diferentes maneiras de elaborar as idéias. Há, portanto, a possibilidade de cada um poder apropriar-se oportunamente, do modo de pensar do outro. Isto é, em determinado momento da investigação, um pode, deliberadamente, usar o modo de pensar do outro, esse modo que observou e aprendeu.

A alma do diálogo é o ouvir. Ouvir é entregar-se ao outro. Um ato de amante que relaxa e, como uma esponja, deixa-se embeber do outro. Ouvir é estar atento para captar com fidelidade e aberto para pensar no que ouviu. Prestar atenção, considerar importante e tentar compreender a fala do outro, sem pressa em retrucar. A resposta é uma outra cena. No momento da fala do outro, o ouvinte deixa-se envolver e saboreia, degusta. Espera; sem defesas, sentir seus efeitos. “O que eu ouvi?” – pergunta-se. Compara o presente com o que já pensava e daí então pode começar a re-elaborar suas idéias e rascunhar uma resposta.

Numa situação de diálogo o outro não é o objeto do um. O objeto é o objetivo dos dois. O outro é o um travestido. O um precisa do outro assim como o outro precisa do um para atingir o objetivo comum: a busca de soluções para um determinado problema. Isto é bem diferente de quando um quer convencer o outro da superioridade de suas idéias, quando quer impressioná-lo ou chocá-lo, usando o outro como objeto para alcançar seu objetivo.

O diálogo investigativo, no processo, é dissenso, pois é expressão de diferentes modos de pensar uma questão, é expressão de diferentes subjetividades. A tentativa aqui é a de criar um espaço de interlocução dialógica. Desejamos que a prática de interseção de discursos seja uma busca de compreender todo o entorno da questão que se coloca de forma abrangente, profunda, analítica de suas relações internas, consciente das implicações dos julgamentos, atenta à escolha dos critérios que usa para julgar. Vemos, portanto, que o diálogo a que nos referimos é aprendizagem de confronto democrático de idéias, é aprendizagem de descentralização do ponto de vista pessoal em prol de uma

busca comum, é aprendido de observar e aceitar o outro como outro e como importante já que o trabalho intelectual de cada um se desdobra na relação entre os participantes.

É um ensaio recorrente do uso da razão que propomos que seja feito na sala de aula de filosofia com os jovens. Um tal ensaio tem suas características. Para poder desenvolver o pensamento filosófico em sala de aula, com os alunos, temos de ressaltar a importância do papel do professor como coordenador do diálogo. Ele deve intervir a todo momento para que o diálogo seja investigação filosófica. Ele deve ir sinalizando para que: não se perca o foco da questão colocada, não se aceite contradições, para que não se apóie em conclusões inválidas, para que não haja incoerência, para não se aceitar falácias, para que se questione sobre as particularidades todas do raciocínio lógico enquanto se pratica os julgamentos que se vão fazendo, para que se estabeleçam as relações possíveis entre tais julgamentos, que se desvendem seus pressupostos, que se procurem as razões de ser deles, para que se levantem hipóteses, que se imaginem consequências, que se contextualizem as idéias expostas, que se leve tudo em consideração, para que haja rigor no uso da linguagem, para que se faça síntese das conclusões aceitas, para que se explique procedimentos de pensar, para que se busquem alternativas, que se vá às raízes, que se ousem as possibilidades de semelhanças e diferenças, que se transponha de contexto, que se pense nos critérios usados, para que se distancie das idéias tomadas como verdadeiras e critique-as. Vemos, portanto, que o diálogo investigativo que propomos que seja praticado nas aulas de filosofia pode ser um poderoso instrumento para o trabalho de criação de conceitos. Para isso ele deverá ser investigativo. Ele nada tem a ver com a conversação comum. Ele é filosofar.

O diálogo investigativo em sala de aula parte da expressão das opiniões dos participantes sobre a questão colocada, suas interpretações de leituras, as relações feitas, para poder ultrapassá-las em profundidade, abrangência e complexidade. Isso pode ser conseguido se os participantes praticarem o ouvir e repensar antes de responder. As opiniões vão sendo re-elaboradas no processo de busca até que possam chegar a não ser opiniões.

“(…) o ensino filosófico eleva o trabalho do pensamento acima das particularidades contingentes, individuais ou culturais, da opinião ou da ideologia, segundo a tripla dimensão do uso conceitual, crítico e problemático da razão.” (TASSIN, 1986, p.148)¹⁶

¹⁶“ (...) l’enseignement philosophique élève le travail de la pensée au-dessus des particularités contingentes, individuelles, ou culturelles, de l’opinion ou de l’idéologie, selon la triple dimension d’un usage conceptuel, critique et problématique de la raison.”

5- O professor de filosofia

É bastante possível que aquele que se dedica a dar aulas de filosofia para jovens no Brasil, hoje, sentirá a necessidade de pensar seriamente o que isso significa, antes de sentir-se em condições de decidir o que fazer em suas aulas e como fazer.

É possível que esse professor pense: para que defendo a filosofia na escola? O que há de específico na filosofia que a faz necessária no currículo dos jovens? Qual filosofia ensinar? Como fazê-lo? Damos aulas de filosofia ou de filosofar? O que é a filosofia? O que é o filosofar? É possível a separação das duas coisas? Assim, aquele professor terá começado a pensar filosoficamente o ensino de filosofia e só isso já pode ser um bom começo.

Nós afirmamos: o professor de filosofia deve ser filósofo. E por que? O professor de biologia deve ser biólogo? O de matemática deve ser matemático? Para nós, as aulas de filosofia são aulas de filosofar, da mesma forma que ensinar filosofia é produzir filosofia. Assim sendo, aulas de filosofia são produção de filosofia.

Nas aulas de biologia, o professor não está promovendo a produção de biologia como o professor de filosofia promove a produção filosófica em suas aulas.¹⁷ Assim se aprende a fazer filosofia: fazendo e tendo um modelo de como se faz.

“Importa-me aqui o Sócrates vivo, que não ensinava filosofia mas, filosofando, fazia filosofar.” (LANGÓN, 2003, p.90)

Nas aulas de filosofia, em que se promove experiência filosófica, o professor não professa, ele não apregoa, não é depositário de verdades. O professor de filosofia é um super-herói às avessas - ele cria problemas - mas também é ele quem vai orientar

¹⁷ Sabemos que na Sociologia do Currículo muito se discute sobre a produção de uma disciplina escolar paralela à produção científica. Não nos opomos à idéia de que se possa produzir biologia nas aulas de biologia, por exemplo. Porém, em filosofia o que queremos é que se produza a mesma filosofia dentro e fora de sala de aula. O tipo de criação de conceitos que se opera nas aulas não deve ser distinto em nada da produção de filosofia em qualquer lugar, seja ela coletiva ou não. A pesquisa em biologia depende de suporte tecnológico e *background* científico que na filosofia não há.

possíveis saídas. Seus poderes mágicos são sua convicção filosófica e educacional.¹⁸ Esse professor tem a chave de um espaço singular onde os alunos poderão entrar para ter ali sua experiência filosófica. O modo de relacionar-se consigo mesmo, com os outros, com o texto, dentro desse espaço, será um modo diferente, será um modo filosófico.

“(…) na tradição filosófica encontramos uma prática do ensino de filosofia que, longe de desprezar essa instância (que o aluno realize uma aprendizagem filosófica integral), a entende como parte da filosofia mesma. Esta tradição inicia-se com Sócrates, mestre-filósofo em quem não se pode distinguir o ato de filosofar do ato de ensinar, nem o de ensinar do de filosofar, prolonga-se nas práticas que, desde a antiguidade até o presente, reúnem mestres e discípulos no trabalho filosófico na forma de um cenáculo, um gabinete ou uma oficina de pensamento que, como parte de suas melhores produções, inclui trabalhos em colaboração, trabalhos nos quais os discípulos vão para além do mestre e, também, trabalhos em que os alunos contradizem o mestre.” (OBIOLS, 2002, p.109)

O professor de filosofia, dentro do que entendemos, vai ensinar a pensar filosoficamente, a organizar perguntas num problema filosófico, ler e escrever filosoficamente, a investigar e dialogar filosoficamente, avaliar filosoficamente, criando saídas filosóficas para o problema investigado. E vai ensinar tudo isso na prática - na sua prática e na prática dos alunos -; vai ensinar tudo isso sem dar fórmulas a serem apenas reproduzidas. Não vai achar que sabe o que vai acontecer, pois tudo pode acontecer já que tudo estará sendo criado novamente a cada aula. Nas aulas de filosofia como experiência filosófica, o professor é um orientador, ele disponibiliza para os seus alunos os instrumentos do pensamento que conhece para uma disciplina filosófica no pensar, cria com os alunos um grupo, uma equipe, que tem um objetivo comum: encontrar saídas para um problema elaborado por eles mesmos, de seu interesse, por meio da

¹⁸ A idéia geral que temos do ofício de professor, sua noção arquetípica, é a daquele que “sabe tudo”. Ele nunca erra, é infalível. Ele tem o poder de avaliar e julgar a todos, tem seus destinos nas mãos. Ele coloca-se como um modelo a ser copiado muito mais no que diz do que no que faz. Agrada-lhe o consentimento e obediência dos alunos. Muitos de nós, provavelmente, quando crianças sentamos nossos irmãos menores enfileirados em caixotes no quintal e com uma vara na mão fingíamos ser o professor que grita ordens o tempo todo. Muitas vezes brincamos disso sem nunca termos ido à escola ainda. Quem imitávamos? Temos introjetada a idéia de que um professor é uma espécie de super-herói, com super poderes: um desumano.

investigação e estudo filosóficos. O professor sabe que sua orientação é limitada a seu modo de compreender a filosofia e a realidade, e que, portanto, sua orientação deve conter incentivo e atenção para as possíveis criações de novos modos por parte de seus alunos.

Pensamos que a filosofia é formadora no sentido do desenvolvimento do homem enquanto ser que busca compreensão, ser que questiona e cria saídas. Se assim é, não pode reduzir-se a servir a um plano determinado de homem, não é formativa no sentido de conformar o ser num modelo acabado. Sua formação é processo. Desta maneira, o professor, ele também, está sendo formado nesse processo. Se ele é humano e não um super herói que tem super poderes, ele também está, por meio de sua prática de filosofia, formando-se sempre. A ação desse professor é diretiva, já que não pode escapar de ser assim, por ser humana, histórico, social, corporalmente determinada. Também é dirigido o caminho de conquista da disciplina filosófica no pensamento, já que há parte de caminhos já trilhados e conceitos já criados pela tradição, mas tão e somente isso. Na sua intenção final, a ação do professor é livre de expectativas, é aberta para caber, ama o novo e o diverso. O objetivo dessa ação realiza-se no *estar sendo* e não no chegar a *ser* um algo previamente sabido. Aquilo que o professor conhece - a disciplina filosófica - será praticado pelo grupo sob sua orientação aberta e atenta, como dissemos.

“Vou afirmar que um professor de filosofia é aquele que, acima de tudo, consegue construir um espaço de problematização compartilhado com seus alunos (...). Ensinar filosofia é antes de mais nada ensinar uma atitude em face da realidade, diante das coisas, e o professor de filosofia tem que ser, a todo momento, conseqüente com esta maneira de orientar o pensamento.” (CERLETTI, 2003, p.62)

E adicionaríamos, ainda, às palavras de nosso colega que o professor de filosofia tem de ser, a todo momento, *coerente* com sua maneira de orientar o pensamento no grupo de alunos. O que vale dizer que acreditamos que não deve haver descompasso entre o que o professor fala e o que faz. Ele é modelo. (E aqui tanto faz se optamos pela palavra modelo, exemplo ou referência. O que importa, e o que vai determinar a relação

estabelecida entre o professor e o aluno, é a maneira que essa relação vai encontrar e, defendemos, essa maneira deve extrapolar a imitação). O professor é modelo que coloca-se de forma tal que provoca o desejo de transcendê-lo, modelo que é baliza enquanto essa for necessária, que é fórmula enquanto não se criou a própria maneira. É modelo mas não é matriz. Alguém ensina filosofia tanto quanto pode ensinar a andar de bicicleta. Mostra como, apóia, segura para não cair, ativa os ânimos, chama a atenção para a técnica da coisa, incentiva a busca do próprio jeito de fazer. Uma aula assim só poderá ser uma aula prática. E tal professor, antes de mais nada, deve ser, ele mesmo, ciclista ou filósofo, pois, senão, do que estará ele falando? Aquele que apenas *fala sobre* filosofia não *ensina* filosofia. Mas atenção: o primeiro passo para possibilitar a experiência filosófica em sala de aula, por meio do diálogo investigativo, é que o professor seja o primeiro (o modelo) *a perder-se a si mesmo*. Que seja o primeiro a abdicar dos poderes de ter suas idéias e seu modo de pensar reconhecidos como os mais adequados e, portanto, os que devem ser adotados para cópia. Ele deve estar vazio como o bambu, pois se estiver cheio, nada mais caberá. Se estiver cheio não poderá apreciar o novo, nem mesmo o reconhecerá, vai deixar passar. Se o professor não for um dos participantes desse diálogo, estando aberto a transformar-se ele também através dos outros (fazendo parte da experiência), as aulas de filosofia serão um faz de conta. Faz de conta de democracia, de conquista de disciplina de pensamento filosófico, faz de conta de criação de conceito, de formação de subjetividades autônomas. Isso não será educativo. Muitas vezes podemos ouvir dos professores que “aprendem muito com seus alunos”. Mas isso só não basta, mesmo que seja verdade. A transformação do professor deve ser feita de forma obscena, explícita, na emoção do momento em que acontece, no momento de ficar sem saber o que falar, no momento de ver-se diante de algo sobre o qual nunca tinha pensado antes, no momento de saber-se equivocado, ignorante, confuso ou genial. Temos de viver e assumir a transformação na mesma hora em que acontece. Somos modelo de filósofo envolvido com seu trabalho e, para isso, precisamos esquecer tudo o que sabemos a cada vez que começamos. O professor é um aprendiz.

A vocação formativa da filosofia faz com que ela possa contribuir para a formação de subjetividades que sejam meta-subjetividades, pois têm tal consciência de si mesmas, que podem estar sempre em processo de transcendência de si mesmas, de

criação de si e do mundo. Assim, por meio da experiência filosófica, educamos o outro para ser outro. A educação filosófica deve gerar a manutenção da pluralidade, do diverso, do singular. Uma ação pedagógica não deve promover a reprodução do mesmo. A formação de seres humanos autênticos rejeita a busca de consenso, ela requer o desejo de conseguir administrar o dissenso de forma que esse crie sempre novas perspectivas e horizontes para a (trans)formação constante de cada um. Por meio da intenção e dos instrumentos de uma educação para o pensamento autônomo, estaríamos criando a possibilidade de amor ao diferente, ao outro e poderíamos, então, nos banquetear com a convivência criativa dos ímpares. A filosofia educa para o pensamento original.

Muitas vezes caímos em tentação de educar para criar seres à nossa imagem e semelhança, mas educação de homens nada tem a ver com criação divina. Não podemos tampouco moldar os seres jovens para serem aquilo que gostaríamos de ter sido e não pudemos ser, ou mesmo para aquilo que pensamos que somos. Tudo isso seria, antes, mutilação de homem.

“ Ora, parece-me que a atividade filosófica do mestre consiste em gerar ou dar poder ao outro: isto quer dizer também fazê-lo responsável. Nisto reside a fecundidade, a atividade de ‘produzir’ a capacidade de pensar, dizer e agir de outro, que implica a realização de pensamentos, palavras, ações diferentes das do mestre, que lhe escapam ao querer e ao ‘controle’(...). Querer que o outro pense, diga e faça o que queira, isto não é um querer fácil.” (LANGÓN, 2003, p.94)

Não é um querer fácil porque é um querer de abdicar de si, é um querer de amor. O professor quer que o aluno seja ele mesmo, seja lá o que isso signifique, o professor quer que o aluno queira ser ele mesmo. Esse é um querer de busca radical da singularidade, seria o sair de si, *perder-se a si mesmo* como nos fala Nietzsche.

“Uma vez que se tenha encontrado a si mesmo, é preciso saber, de tempo em tempo, *perder-se* – e depois reencontrar-se: pressuposto que se seja um pensador. A este, com efeito, é prejudicial estar sempre ligado a *uma* pessoa” (NIETZSCHE[b], 1978, p.150)

Perder esse si mesmo, esse ego preso ao cotidiano histórico, para alcançar esse homem que está em constante transformação, criação intencional de si, o *Übermensch*, alcançar o espírito livre.

“Quando é preciso despedir-se – Daquilo que sabes conhecer e medir, é preciso que te despeças, pelo menos por um tempo. Somente depois de teres deixado a cidade verás a que altura suas torres se elevam acima das casas”. (idem)

Aquele querer é também abdicar da idéia (e da prática) de professor como super-herói. Abandonar os arquétipos que assumimos sem questionamento. Abandonar as imagens de nós mesmos que assumimos ao obedecer os “tu deves!”.

Se a prática do professor de filosofia for assim, como desenhamos aqui, estaremos perto da possibilidade de transpor o beco sem saída em que Nietzsche coloca o ensino regular de filosofia em instituições de ensino. Segundo ele o Estado (já que a universidade está submetida a ele) dá-se o poder de selecionar alguns filósofos para ocupar suas cátedras (como se pudesse ele decidir entre bons e maus filósofos). Além disso, o professor de filosofia escolhido é obrigado a submeter-se a atividades e horários predeterminados para pensar em público sobre coisas também predeterminadas. Seria ele então um *servo filosófico*.

“(…) o Estado constrange aqueles que selecionou a passar um tempo em um lugar determinado, em meio a homens determinados, para uma determinada atividade; eles devem instruir cada jovem acadêmico que tenha vontade, e isto quotidianamente em hora estabelecida. Pergunta: pode realmente um filósofo com boa consciência empenhar-se a ter todo dia algo a ensinar? E ensiná-lo a qualquer um que queira ouvir? Nem deve, talvez, dar a impressão de saber mais do que sabe? Não deve falar diante de um auditório desconhecido, de coisas das quais poderia falar, sem perigo, somente com os amigos mais próximos? E sobretudo: não se despoja assim da sua esplêndida liberdade – de seguir o seu gênio quando este chama e na direção que indica - dado que em hora estabelecida é obrigado a pensar em público sobre coisas pré determinadas? E tudo isso diante de jovens! Uma tal maneira não está, por assim dizer, antecipadamente emasculada? O que aconteceria se um belo dia ele sentisse: ‘hoje não posso pensar, não me vem em mente nada de sensato’ – e todavia devesse colocar-se na cátedra e dar a impressão de pensar?” (NIETZSCHE, 1999, p.34)

A tensão entre ser filósofo e ensinar filosofia, que se cria com essa posição nietzscheana, pode ser superada se tomarmos o ensino de filosofia como produção de filosofia. No caso das aulas de filosofia como experiência filosófica, o professor não está sendo pago para ter idéias ou para ensinar idéias. Ele tem o papel de orientar um grupo que estuda e investiga junto e tem o papel de provocar os alunos para que tenham idéias. Poderá ele também ter idéias, é claro, e poderá tratar delas sem medo, poderá dedicar-se às “*coisas das quais poderia falar, sem perigo, somente com os amigos mais próximos*”. Mas não serão suas idéias o fio condutor do curso. Da mesma forma, um professor de educação física não está na aula para demonstrar sua performance atlética mas para coordenar, incentivar e ensinar os alunos, e isso ele poderá fazer mesmo que não estiver com inspiração ou disposição para praticar esportes.

Aqui queremos chamar a atenção para um ponto que fica nebuloso até então: dizer que o professor de filosofia produz filosofia em sala de aula com os alunos não significa afirmar que ele o faça *apenas* lá e *apenas* com alunos. O professor pode (e deve) desenvolver seu trabalho de filósofo em outros grupos, ou sozinho. Envolvido com seu trabalho como professor, ele estará a todo momento avaliando seus cursos e suas ações, assim estará, necessariamente, envolvido com a filosofia do seu ensino e com a filosofia da educação; poderá promover reflexões solitárias ou em grupos, poderá produzir textos, participar de congressos entre outras coisas, da mesma forma que poderá estar envolvido com outras questões e desenvolver trabalho filosófico na universidade ou fora dela - melhor ainda se for possível o diálogo entre essas duas facetas desse professor: ensino e pesquisa desembocando numa só coisa, de forma que uma enriqueça a outra. Aqui ele ainda é modelo, ele pratica suas idéias e estuda sua prática.

As aulas de filosofia como lugar de experiência filosófica são lugar de estudo e produção filosóficos. Aqui, a cada dia, surge o novo pois é espaço de criação. Sendo assim, é movimento de provocação: provoca-se o surgimento de pensamento original, provoca-se a busca de compreensão, provoca-se a checagem do que se chamou de *meu* e de *eu* até então, provoca-se a imaginação do que poderia ser e do que não está. É o professor o responsável pelo nascimento desse espaço onde acontece esse jogo. Nesse

sentido, o professor é um provocador. As relações que são criadas entre os participantes dessa experiência revelam uma equipe ou um time que joga, não competitivamente contra um adversário, mas entre si, com o objetivo comum de construir saídas filosóficas para seu problema. As aulas de filosofia são desestabilizantes pois assim é a filosofia: assim que acaba de encontrar-se, perde-se de novo, deliberadamente. Essas aulas têm vocação para serem emocionantes, não são apenas cerebrais. Numa educação assim, o educando delibera e vive aquilo e, como num jogo, o professor pode sempre deixar claros seus objetivos pedagógicos, suas táticas e estratégias para que possa existir a consciência e conviência de todos quanto às regras.

Nesse ponto perguntamos: quem de nós sabe fazer isso? Temos de inventar. Não é possível haver manuais para as aulas de filosofia, não se as entendermos como espaço de criação filosófico. Mesmo se considerarmos os livros didáticos que temos disponíveis no mercado, pensamos que não servem para nada além de trazer elementos para a criação própria e fresca de cada professor para cada aula. O que equivale dizer que o professor deve ser o criador de instrumentos e táticas. A cada diferente grupo, a cada diferente ano ou escola, torna-se necessário inventar os personagens coadjuvantes das nossas aulas. Alguns prestam-se a serem repetidos, outros não. Assim, o professor filósofo é também um artesão. Ele vai confeccionar exercícios, vai selecionar textos, ele vai criar atividades e jogos. E assim, exercitando sua criatividade, será também modelo de criatividade.

Poderíamos perguntar: o fato de o professor ter toda a liberdade de selecionar os conteúdos e táticas do curso não representaria um impedimento para o exercício da autonomia dos alunos? Ora, antes de mais nada, vamos nos lembrar de que a investigação, para a qual o professor reserva-se o direito de escolher materiais, surge do problema elaborado com os alunos, que partiu das perguntas de interesse dos alunos. Em segundo lugar, gostaríamos de fazer uma distinção interessante que tomaremos de empréstimo de Rancière na sua obra de educação que traz à discussão o *Ensinamento Universal* de *Monsieur Jacotot*. Segundo o autor, há no processo de educação duas inteligências e duas vontades. O aluno pode submeter-se à vontade do mestre mas jamais à sua inteligência.

“(…) no ato de ensinar e de aprender há duas vontades e duas inteligências. Chamar-se-á embrutecimento à sua coincidência. Na situação experimental criada por Jacotot, o aluno estava ligado a uma vontade, a de Jacotot, e a uma inteligência, a do livro, inteiramente distintas. Chamar-se-á emancipação à diferença conhecida e mantida entre as duas relações, o ato de uma inteligência que não obedece senão a ela mesma, ainda que a vontade obedeça a uma outra vontade” (RANCIÈRE, 2002, pp.31/32).

Isto é bastante semelhante ao que vimos defendendo até aqui. O professor seleciona conteúdos, táticas, atividades porque ele conhece a disciplina filosófica, conhece a história da filosofia, tem a sua experiência filosófica. Os alunos não teriam condições de fazer isso sozinhos. Mas quanto à experiência filosófica dos alunos, o professor é orientador, ele conhece o processo do filosofar e poderá ser o apresentador e coordenador do processo de filosofar com os alunos; ele fará isso de maneira a dar espaço para o desenvolvimento do pensamento autônomo do jovem, para contribuir com a formação de subjetividades originais. Ele quer educar o outro para ser outro. Assim, usando os termos de Jacotot, a inteligência do aluno não se submete a do professor, embora sua vontade possa fazê-lo. Dessa forma, ainda nas palavras de Jacotot, esse seria um processo de emancipação e não de embrutecimento.

O professor faz um programa de curso, decide coisas e mais coisas. Paralelamente a isso, é modelo de inteligência em uso, modelo de pensador filosófico: aceita tentativas dos alunos, deixa espaço para que elas surjam, e espera que o aluno transcenda suas decisões e seu modo de fazer. Ao selecionar conteúdos, o professor deve cuidar para que o faça de forma a montar um prisma em torno do aluno, e não uma parede em sua frente, o que equivale a dizer que o professor deve fazer essa seleção de maneira filosófica, tentando representar as diversas possibilidades de lados de se ver a questão. O conteúdo da filosofia, propriamente, é o filosofar, quer dizer, são suas questões, sua investigação ou “métodos”, sua linguagem, seus conceitos, sua história. Não podemos aceitar que se chame conteúdo filosófico o conjunto de idéias de um determinado pensador; não podemos aceitar que o professor selecione esse que chama de conteúdo para levar os alunos a determinadas conclusões. O conteúdo, quando imaginado como ferramenta, passa a ser doutrina, teoria escolhida para leitura do real.

Ao afirmar a autonomia do professor na confecção do curso, estamos supondo que ele tenha claras, para si, suas certezas educacionais e filosóficas (mesmo que, sabemos, essas certezas sejam efêmeras, já que são parte de um movimento auto-consciente: auto-reflexivo, auto-crítico, auto-criativo), isto é, se o professor não passa por uma constante prática de pensar filosoficamente sobre o ensino da filosofia, ele não conseguirá escolher critérios para selecionar conteúdos, táticas e instrumentos para montar seu programa de curso. Se o professor não pensa filosoficamente sobre o significado de seu trabalho na escola, ele não tem autonomia para criar-se como professor e, tampouco, segurança teórica e reflexiva para defender sua prática. Cada professor, dependendo de sua posição filosófico/educacional, dependendo de sua realidade de sala de aula, poderá ter a liberdade de criar sua prática fundamentada em suas idéias, sempre reavaliadas pela necessidade de revisão que a própria prática oferece. Não há no Brasil, hoje, a obrigatoriedade do ensino de filosofia para jovens na escola. Assim, não há programa definido, não há formas e conteúdos eleitos para o professor iniciante apoiar-se. Portanto, o professor deve estar seguro da sua idéia de filosofia na escola, de filosofia para jovens para poder ser um inventor responsável.

Sendo assim, se o professor é modelo e quer contribuir para a formação de mentes livres, autônomas, deve ele também exercitar sua autonomia e liberdade de pensamento. As duas coisas estão vinculadas de forma inseparável: não há como desejar e planejar uma ação pedagógica que leve à autonomia se quem planeja não for ele mesmo autônomo.

Como aprendemos a ser um professor assim? Tememos que a única resposta seja: aprendemos a fazer assim, fazendo. Ou seja, só na prática é que iremos descobrindo nosso modo/modelo de professor filósofo praticante, orientador provocativo, artesão reflexivo, livre de expectativas formatadoras. Antes da prática, porém, a convicção de que essa seja uma boa maneira de se pensar e praticar o ensino de filosofia.

Se a filosofia pode contribuir na educação do outro para ser outro, significa que ela lança-se ao desconhecido. Abdica de qualquer poder de controle da formação para apreciar aquilo que possa vir a ser criado. O professor de filosofia aposta no que virá mesmo que esse seja desobediente à sua ordem das coisas, mesmo que esse seja

contrário e até incompreensível, tão outro, que seja esquivo à posse e à comunhão. O outro, autônomo, cria seu mundo e a si e o professor aposta.

E mais uma vez: como nos formamos como um professor assim? A questão da formação do professor de filosofia é complexa. Sobre isso nossa primeira pergunta poderia ser: qual seria uma boa formação acadêmica para o professor de filosofia filósofo, que ensina filosofia filosofando?

A formação acadêmica desse professor, hoje no Brasil, como sabemos, salvo exceções, ainda está presa à idéia de que o problema da transmissão da filosofia não pertence à filosofia e de que as questões educacional, pedagógica e didática da filosofia não são questões da filosofia. Ora, assim sendo, o estudante de filosofia quando se vê passar dessa condição para a de docente, não está habituado a pensar em seu novo papel e pode acontecer de ele não encontrar mais o que fazer além de reproduzir os modelos que teve. Isso pode vir a ser negativo por dois motivos: primeiro, porque, ao imitar simplesmente, ele não estará sendo autônomo e criativo como sua condição exige; e em segundo lugar, porque, ainda salvas as notáveis exceções, o que temos como modelo de professor na nossa história de estudante é uma postura incoerente com a própria filosofia. Esta, criativa, crítica, reflexiva, radical, buscadora, insatisfeita, construtora e destruidora, geralmente encontra seu ensino repetitivo, acrítico, doutrinador autoritário, sem significado, sem relação com a vida. Ou seja, não é difícil encontrarmos incoerência entre o ensino de filosofia e a filosofia. Como, então, esses alunos poderão tornar-se professores filósofos?

Voltamos à pergunta: como formar o professor que ao filosofar faz filosofar? Ora, o que podemos dizer é que essa formação deveria estruturar-se de forma tal que não propiciasse a disjunção entre a filosofia e seus problemas pedagógicos e didáticos, e entre a filosofia e suas questões educacionais e de sua transmissão e, sim, que promovesse a reconciliação necessária para a inauguração de um ensino filosófico de filosofia. Isso requer a constante preocupação filosófica (teórica e prática) do professor sobre seu papel docente. Queremos, aqui, apenas apontar alguns pontos suscetíveis de serem problematizados, não nos cabe a investigação sobre as reformas necessárias aos programas de filosofia nas universidades.

Mas ainda podemos nos perguntar: Ora, até que ponto a formação acadêmica do professor é determinante para a sua prática? A respeito disso Cerletti coloca-se da seguinte maneira:

“Diversos estudiosos (Gimeno Sacristán, por exemplo) consideram que a formação do professorado opera com a crença tácita que pode produzir competências profissionais que depois serão postas em ação quando os novos professores forem incorporados à sua prática profissional. Tal pressuposto se liga a uma crença otimista sobre a fecundidade do conhecimento pedagógico e da experiência de formação docente, para a prática da educação. Ora, esta concepção é, no mínimo, problemática. Os estudos realizados sobre a socialização dos professores costumam destacar que a preparação de professores é uma tarefa normalmente de “baixo impacto” na configuração de sua profissionalidade, e que seus efeitos são fracos (Zeichner). Quando muito, talvez se possa aceitar que trata-se de uma fase de iniciação (Terhart). Os saberes práticos que regulam a atividade profissional são adquiridos predominantemente nas experiências concretas nas aulas e na vida institucional.” (CERLETTI, 2003, p.63)

A partir daqui perguntaríamos: se o futuro professor tiver na sua formação um ensino filosófico de filosofia, um ensino filosófico de pedagogia, de didática; se ele tiver como modelo um professor filósofo, será que assim sendo sua formação acadêmica, ela poderá beneficiar de maneira mais efetiva sua prática docente?

De nada adianta se nos voltarmos sempre para trás procurando justificar a forma não filosófica de ensinar filosofia nos professores que tivemos, e nos professores que esses professores tiveram, e assim sucessivamente, sem fim. Cabe a cada um de nós parar de onde estiver e começar (ou continuar) a buscar formas de realizar esse ensino filosoficamente.

“Na realidade alguém aprende a ser professor desde o momento em que começa a ser aluno. Ao longo dos anos de estudante vão se internalizando esquemas teóricos, pautas de ação, valores educativos, etc., que atuam como elementos reguladores e condicionantes da prática futura.” (idem, p.62)

Ficamos cada vez mais certos de que se o professor é ele mesmo filósofo praticante e explícito mais pode transmitir a filosofia do que aquele que tenta expor a

filosofia para seus alunos. Essa afirmação pode ainda dar a parecer ao leitor que estamos idealizando um “super-professor” aos moldes do conhecido “super-homem”. No entanto, para nós, parece o contrário, ou seja, o professor que pensa ter de ensinar toda a história da filosofia ou todos os temas filosóficos, ou aquele que pensa ter de decidir sobre qual teoria é mais própria para transmitir ao aluno consciência crítica, esses sim terão de ter “super-poderes”. Aqui trata-se muito mais de praticar a filosofia dentro de sala de aula e fora dela, pensando filosoficamente sua prática, fazendo filosofia do ensino de filosofia. Nada mais mundano e humano, portanto.

6- O texto filosófico

O homem é o animal que dá nome às coisas e as organiza segundo o significado que atribui a elas. O homem expulso do Indiferenciado, o mordedor da maçã, é tributário de *logos*. *Logos* é articulação da palavra em discurso associativo que dá sentido à formação que ele chama de mundo. *Logos* é inteligência que discerne e relaciona. O mundo humano se faz de *logos*, encadeamento intencional entre os nomes e seus valores, que procura estabelecer verdades fundantes do mundo. A busca de significado e compreensão operada pela filosofia é *logos*, é discurso, um discurso específico.

Ousaremos dizer que o texto, para uma filosofia, é como o filme para um cinema. A obra de arte não é a película em si, é algo que precisou dela para existir. O texto para uma e o filme para outro são o suporte em que se pode compor e criar e confundem-se com a própria composição e criação. Quando falamos da arte de Federico Fellini não estamos falando de rolos de celulóide, mas daquilo que está composto lá. Sabemos que sem o filme, as câmeras e outros elementos, não se poderia realizar a obra de arte, mas ela não se resume a isto. Assim, a “obra de arte” do filósofo é o texto filosófico. A maneira concreta de criar uma filosofia, por meio de um discurso escrito de uma determinada forma, faz com que essa venha a ser, e seja, passível de leitura. Se filosofamos e não compomos um texto, essa filosofia pode perder-se no tempo e nas possíveis alterações das interpretações de quem a ouça.

Costumamos dizer que o texto filosófico nunca está acabado, pois ele mesmo coloca outras questões além de si, suas propostas de resposta são a sugestão de um recomeço. Ele circula e retoma a cada momento suas dúvidas, argumentos e conclusões, muitos são os caminhos possíveis para sua circulação. Muito já se falou sobre isso. Gaston Bachelard, em seu *A Poética do Espaço*, faz filosofia da poesia, preocupa-se em mostrar a relação entre imagens poéticas novas e os arquétipos adormecidos no fundo do inconsciente. Ora, esse seu estudo não tem nada a ver com nossa dissertação aqui e agora, no entanto, desejamos literalmente arrancar-lhe um pedaço para ilustrar nossa idéia sobre o texto filosófico. Trata-se de uma passagem exemplar por si mesma e pelo que diz sobre descrições poéticas de uma casa. Tomemos a casa como se fosse um texto filosófico.

“Se a casa do sonhador estiver situada na cidade, não é raro que o sonho seja o de dominar, pela profundidade, os porões circunvizinhos. Sua morada deseja os subterrâneos das fortalezas da lenda: por baixo de todas as praças-fortes, de todas as muralhas, de todos os fossos, misteriosos caminhos interligavam o centro do castelo com a floresta distante. O castelo plantado no alto da colina tinha raízes fasciculadas de subterrâneos. Que poder para uma simples casa, ser construída sobre um tufo de subterrâneos! Nos romances de Henri Bosco, grande sonhador de casas, vamos encontrar tais além-porões. Sob a casa de *L'antiquaire* (p.60) há ‘uma rotunda abobadada onde se abrem quatro portas’. Das quatro portas saem corredores que *dominam*, de certa forma, os quatro pontos cardeais de um horizonte subterrâneo. A porta a leste abre-se e então ‘subterraneamente vamos muito longe, sob as casas desse bairro...’ As páginas trazem a marca de sonhos labirínticos. Mas os labirintos dos corredores de ‘ar pesado’ associam-se rotundas e capelas, os santuários do segredo. Dessa forma, o porão de *L'antiquaire* é, se assim podemos dizer, oniricamente complexo. O leitor deve explorá-lo com sonhos que se referem ora ao sofrimento dos corredores, ora ao espanto dos palácios subterrâneos. O leitor pode se perder neles(no sentido próprio e no figurado). A princípio, não vê com clareza a necessidade literária de uma geometria tão complicada. É nesse ponto que o estudo fenomenológico vai revelar a sua eficácia. Que nos aconselha a atitude fenomenológica? Pede para instituir em nós um orgulho de leitura que nos dará a ilusão de participar do próprio trabalho do escritor. Tal atitude não pode ser tomada facilmente na primeira leitura. A primeira leitura é feita com excessiva passividade. O leitor é ainda um pouco criança, uma criança que a leitura distrai. Mas todo bom livro, assim que terminado, deve ser relido imediatamente. Após o esboço que é a primeira leitura, vem a obra da leitura. É preciso, então, conhecer o *problema* do autor. A Segunda leitura, a terceira, etc., vão nos ensinando pouco a pouco a solução desse problema. Insensivelmente, temos a ilusão de que o problema e a solução são nossos. Essa nuance psicológica: ‘Eu é que devia ter escrito isso’, transforma-nos em fenomenólogos da leitura. Enquanto não chegarmos a essa nuance, continuaremos sendo psicólogo ou psicanalista.” (BACHELARD, 2000, p.39)

O texto filosófico é essa casa com *geometria complicada* de que nos fala Bachelard. Ela se liga a outras casas não só pelos subterrâneos, com suas raízes multifasciculadas mas pelo térreo e pelo sótão também saem braços multiformes para todas as direções, o que possibilita infinitos caminhos/relações.

A primeira coisa que um texto filosófico nos ensina é que ele não é um campo aberto onde podemos entrar correndo sem dificuldades. Ele faz com que duvidemos de

nossa capacidade de entender a leitura: lemos mas não deciframos, conhecemos o som de cada palavra lida mas elas nada nos trazem de significado. Parecem cifradas, não temos a senha de entrada. A segunda coisa, portanto, que ele nos ensina é persistir. Perseverar, não esmorecer, insistir, insistir. Nos colocamos diante dele como intrusos. Mas nada podemos forçar. Temos de ter paciência. Aos poucos a nossa cabeça vai se moldando ao texto, vai se abrindo para poder encaixá-lo, a cabeça deve mudar para que o texto caiba, é necessário criar a compreensão dele. Não pode ser o contrário. Se nos pusermos a querer encaixar o texto naquilo que já sabemos ele não cabe. E, se decidirmos nos enganar e paramos nessa altura da tentativa de leitura, nada dele saberemos, não o teremos lido, apenas mutilado. É preciso esperar para que o texto vá nos moldando, nos mudando. É preciso saber esperar. Ler de novo. De novo. Deixá-lo um pouco de lado e depois retomar. Aos poucos, o texto vai se revelando, se deixando penetrar. Um leitor que sabe esperar, que sabe observar e insistir é aquele que vai descobrir as portas secretas da casa, as conexões insuspeitáveis, os túneis subterrâneos.

Temos dito desde o começo que, para nós, o objetivo de um curso de filosofia para jovens, na escola, é o de ensinar a criação de conceitos filosóficos que dêem conta das questões elaboradas a partir da percepção de problemas, a partir da ausência de conformidade, da insatisfação com a realidade. Trata-se, portanto, de ensinar a filosofar pois, como dissemos, filosofar é produção de filosofia.

Esse ensino que aqui postulamos não se dá espontaneamente por meio de “discussões” em sala de aula, nem de leituras livres de textos filosóficos ou não. O trabalho a ser realizado é bastante e minucioso. Queremos traspasar o universo da *doxa*, ultrapassando-a para diante, para cima e para trás. Para que possamos ensinar essa criação de conceitos filosóficos temos de passar pelo aprendizado da leitura filosófica e da escrita filosófica, do pensar filosófico.

Uma filosofia se cria a partir da filosofia já criada. Fazemos filosofia por meio de conceitos filosóficos antes criados, de caminhos de filosofar já trilhados. Não começamos uma filosofia do zero, não podemos escapar disso sem estar escapando da filosofia. Mas tampouco podemos ficar só nisso - na apreensão da filosofia já feita - pois, dessa forma, estaremos escapando da filosofia, que é criação. Para fazer filosofia temos de ler e escrever. O movimento de fazer filosofia é retomar e transpor. O retomar é livre, pode ser

apropriação de uma parte que for útil para a criação desejada, operando a imersão de conceitos de outrem em um novo meio, fazendo uso explícito dele como peça constituinte. Pode ser apropriação de princípios norteadores, ou de modo de articular, ou ainda outra coisa. A retomada é possível por meio da leitura filosófica. A transposição dá-se na originalidade da composição e na introdução de novos elementos, é recriação.

Esse movimento constante da filosofia se dá por que os conceitos criados por uma filosofia não são eternos, eles servem a um problema em um determinado tempo. Mas os problemas mudam e novos conceitos precisam ser criados.

“E qual é a melhor maneira de seguir os grandes filósofos, repetir o que eles disseram, ou então *fazer o que eles fizeram*, isto é, criar conceitos para problemas que mudam necessariamente?” (DELEUZE e GUATTARI, 2000, p.41)

Para fazer filosofia a repetição dos conceitos anteriores não dá conta, mas o esquecimento dos conceitos anteriores também não ajuda. Como nos ensinam Deleuze e Guattari, é necessário saber *reativar* conceitos de filósofos da tradição em nossos problemas e deixá-los nos inspirar na criação de nossos próprios conceitos.

É por esse motivo que acreditamos que o trabalho de criação de conceitos filosóficos, em sala de aula, com jovens, deve, necessariamente, ser feito por meio do ensino da leitura filosófica e estudo de textos filosóficos. Defendemos que a filosofia, para ser reativada, precisa ser experimentada. A leitura filosófica propriamente dita é um movimento de busca minuciosa. É um movimento descarado de procurar o que não se mostrou, procura do que há entre, atrás, embaixo e além. A leitura filosófica é movimento de busca de afirmações subjacentes aos ditos, busca dos critérios dos julgamentos, busca de reconhecimento do desenho do raciocínio feito, dos pressupostos das afirmações, das relações entre as partes, do valor dos exemplos e contra-exemplos e das metáforas e analogias na argumentação; busca descobrir com quem o texto está falando ou a quem está respondendo, busca as motivações que levaram às idéias expostas, busca tocar-se pelo conceito criado, busca contrastar o conceito do autor com suas questões atuais, busca imaginar relações possíveis entre aquele pensamento e outros contextos, prever as implicações das idéias, busca, enfim, entrar nas ondas e nas pedras das linhas que compõem

aquele pensamento para vê-lo de dentro, revivendo-o. Essa leitura é uma atitude, uma atitude de intrometer-se e observar atento. Não se sai ileso de tal empreitada. Essa leitura é experiência filosófica. É também diálogo. Essa leitura é esforço de descobrimento, de reconstrução e de deixar-se ser tomado por.

“Tal leitura (a leitura filosófica) não é filosófica porque os textos lidos são filosóficos-podem ser de artistas, de cientistas, como também de políticos, e pode-se ler textos filosóficos sem filosofar- ela só o é (filosófica) se é autodidática. Se é um exercício de desconcertar-se em relação ao texto, um exercício de paciência. O longo curso da leitura filosófica não ensina somente o que é preciso ler, mas que não se acaba nunca de ler, que só se começa, que não se leu o que se leu. Tal leitura é um exercício da escuta. Formar-se para a escuta na leitura, é formar-se para o retorno, perder a boa forma. Reexaminar os pressupostos, os subentendidos, no texto e na leitura do texto. O essencial daquilo a que chamamos elaboração, que acompanha e desdobra a escuta paciente, consiste na anamnese, na procura do que permanece ainda impensado, quando já foi pensado. É por isso que a elaboração filosófica não tem nenhuma relação com a teoria, nem a experiência dessa elaboração com a aquisição de um saber (*mathema*).” (LYOTARD, 1986, p.35)¹⁹

A leitura filosófica não é uma forma de adquirir conhecimento como fazemos ao estudar outros assuntos. A leitura filosófica é uma forma de produzir conhecimento, conhecimento filosófico, já que reativa a filosofia, a torna matéria de criação.

“(…) Ora, enquanto o sentido permanecer como fruta em vitrine, vou continuar sendo espectador desta ou daquela significação: não entro nela e ela não investe meu pensamento. O ato propriamente filosófico não ocorre. Mas se, ao contrário, como ressaltava Kant, eu for ‘aprender a filosofar’, deverei passar à ‘ação filosofante’, apropriando-me da idéia, da questão, do juízo dados. Eles só ‘farão sentido’ se, em vez de deixá-los do lado de fora, meu pensamento se apoderar deles.

¹⁹ “(…) Cette lecture n’est pas philosophique parce que les textes lus sont philosophiques-ils peuvent être d’artistes, de savants, de politique aussi bien, et l’on peut lire des textes philosophiques sans philosopher- elle ne l’est (philosophique) que si elle est autodidactique. Si elle est un exercice de déconcertation par rapport aux texte, un exercice de patience. Le long cours de la lecture philosophique n’apprend pas seulement ce qu’il faut lire, mais qu’on n’en finit pas de lire, qu’on ne fait le commencer, qu’on n’a pas lu ce qu’on a lu. Elle est un exercice de l’écoute. Se former à l’écoute dans la lecture, c’est ce former au retour, perdre sa bonne forme. Réexaminer les présupposés, les sous-entendus, dans le texte et dans la lecture du texte. L’essentiel que nous appelons élaboration, qu’accompagne et déploie l’écoute patiente, consiste dans cette anamnèse, dans la recherche de ce qui reste encore impensé alors que c’est pensé déjà.”

Ao volvê-los e revolvê-los, esquadrinhando-os e ‘mastigando-os’, o pensamento lhes dá sentido. Desse modo, ‘entrar em análise filosófica’ é ao mesmo tempo querer adotar certo olhar e proceder a uma verdadeira prática pensante.” (ARONDEL – ROHAUT, 2000, p.3)

Afirmamos anteriormente que acreditamos ser um bom caminho o de ler filosofia como se lê poesia, isto é, ler a coisa revivendo-a, entrando nela, tornando-a experiência de quem leu, podendo daí reinventá-la segundo a emoção que desperta. Sendo assim, também podemos oferecer esse mesmo caminho ao aluno. Para alcançar o objetivo de ensinar o aluno a filosofar, a poder ele mesmo criar filosofia, o papel do professor seria o de conduzir os alunos para que possam *entrar* no texto filosófico, para poder desmontá-lo e remontá-lo ou montar uma outra filosofia com as mesmas peças ou com parte delas.

No entanto, o trabalho de ensinar a ler filosoficamente não é o de deixar que o aluno explore o texto espontaneamente. A leitura filosófica é estudo. O aluno inexperiente poderá pensar em agarrar seu livro e deitar-se no sofá displicentemente enquanto assiste alguma coisa na televisão. O texto filosófico requer que dialoguemos com ele, se não respondemos, sua filosofia não se reativa. Podemos rabiscá-lo, anotar nossas falas desse diálogo. Dizemos que essa leitura é estudo, por que essa necessidade de dialogar com ele que nos é despertada, faz com que o entendimento seja uma reescrita, é decifrar. Ao ler filosoficamente um texto somos obrigados a traduzi-lo, passamos a ser autores, também, da nossa compreensão da coisa. A leitura filosófica é também esforço de síntese. A todo o momento temos de desmontar o texto para entendê-lo, acompanhar sua lógica, trilhar seu raciocínio, separarmos as partes para conhecê-las e conhecer suas relações. Aí, então, no diálogo, há que se fazer um trabalho de remontagem do significado, é síntese. Esse trabalho requer dedicação: atenção e paciência.

“(A leitura aprofundada) é a leitura intensa, na qual pomos toda a nossa atenção, esquadrinhando as palavras para nelas descobrir as noções, as frases para evidenciar as teses, os parágrafos para esclarecer os objetos de discussão, dos pressupostos, a argumentação e as implicações. Essa é portanto a verdadeira leitura filosófica, no sentido pleno da palavra.” (WUNNENBURGER e FOLSCHEID, 1997, p.21)

Em nada estaremos aproximando o aluno da filosofia se nos restringirmos aos textos de livros-manual ou a nossas exposições sobre o pensamento desse ou daquele filósofo. A nós não parece bom que o professor dedique-se a explicar o texto ou que ofereça um texto-comentário sobre a obra de um pensador. Por quê? Por que a explicação é reducionismo, é a imposição de *uma* determinada leitura, imposição do olhar de quem explica. A explicação é um outro texto, é um discurso inventado pelo professor sobre o texto em questão, assim como os textos didáticos dos livros-manual de filosofia, os textos-comentário. Aqui nós desejamos que o aluno tenha a *sua* própria experiência no seu contato direto com o texto. O professor não vai selecionar idéias gerais, nem conceitos em particular, de um determinado autor como forma de levar os alunos ao conhecimento de sua filosofia.

Se assim for, a leitura do texto é do aluno, sem subordinação à idéia que o professor ou qualquer outro tenha do texto, por isso, quanto mais original o texto for, melhor. E quanto mais deixarmos que o aluno se embrenhe nessa aventura por si, melhor. O texto assim explorado é mediador da relação professor/aluno, não se servirá ao papel de instrumento de poder. Então, aqui mais uma vez a filosofia é inauguração, é retorno, é atitude de aprendiz que está sempre tendo de recomeçar, para o aluno e para o professor. O professor vai ensinar técnicas dessa leitura-busca e vai encorajar o aluno a lançar-se nessa experiência. Os resultados das tentativas podem ser compartilhados, os achados e perdidos, mas a travessia é pessoal.

Pensemos em uma analogia entre ensinar a criar filosofia por meio da leitura filosófica e ensinar a fazer um bolo. No bolo, há que se pôr farinha de trigo, ovos, leite, fermento e o sabor. Mas também pode ser feito com água, com outras farinhas, com óleo ou manteiga. Pode ser feito sem ovo ou com sal. Ou seja, há inúmeras variações na composição e também no sabor, na cobertura e no recheio, no tamanho, no formato, na duração da preparação, na sua função à mesa, etc, mas todos eles são bolos. Há algo que faz com que todos possam ser chamados de bolo, por mais díspares que sejam. E ensinar alguém a fazer bolo é isso. É ensinar a perceber esse *o que faz com que o bolo seja bolo*. O aprendiz vai ter de fazer ele mesmo muitos bolos para ver como é que se faz até que possa saber o que é fazer um bolo e possa daí inventar novos bolos. Em filosofia dá-se algo semelhante. Quando lemos filosoficamente um texto filosófico em particular é como seguir uma determinada receita de bolo. Ensinar a ler filosoficamente é ensinar a ver o que faz

com que aquele texto seja filosófico. Assim, além de conhecer esse texto no particular de sua natureza, poder-se-á também reconhecer o filosofar nele, o seu filosofar. Além disso, ensinamos a história desse texto, seu contexto, pois ele está circunscrito no universo de um determinado problema, e seu sentido, então, se encaixa aí. Ao escolher um determinado texto de um determinado autor, o professor vai propor que se trabalhe com ele de forma a conhecê-lo no seu particular e de forma a poder reconhecer o filosofar nele, além de saber sua história. Estarão, assim, criadas as condições para que o estudante possa, a seu tempo, reinventá-lo. Como no exemplo das receitas de bolo, o aprendiz, por meio da experiência com diferentes leituras filosóficas, poderá não só conhecer a filosofia desse ou daquele autor, mas ele saberá reconhecer o específico do texto filosófico e, posteriormente, poderá apropriar-se de forma intencional de partes, quaisquer partes, quer seja dos conceitos ou da forma de criá-los para usar na sua criação.

Isto quer dizer, então, que o ensino de leitura filosófica está entrelaçado ao ensino da escrita filosófica. As duas coisas devem se complementar na criação de conceitos filosóficos que dêem conta das questões elaboradas no início do processo do ensino de filosofia. Pois, como já dissemos anteriormente, toda a investigação que será feita no curso, todo diálogo, toda leitura e posterior desembocadura em escrita, estarão em função do problema elaborado inicialmente pelos alunos, segundo os seus interesses.

A escrita filosófica, num curso para jovens como o que se propõe aqui, é uma operação de criação a partir de tudo que cada aluno pôde aproveitar filosoficamente das suas leituras, das suas anotações em caderno, dos estudos de texto que fez, do diálogo em sala de aula, das correções do professor, enfim, das atividades propostas durante o curso. É um esforço de síntese e de composição. O objetivo é a explicitação do seu ponto de vista particular, levando em conta tudo o que experimentou no curso, sobre o problema eleito no início. O curso, as atividades propostas, terão sido as mesmas para todos os alunos, mas nesse momento de expressão, cada um estará livre para montar a sua idéia. Cada aluno poderá escolher as partes reativadas das filosofias estudadas que queira usar para criar seu texto filosófico de conclusão. Aquele entre nós que afirmasse que suas escolhas filosóficas para referência bibliográfica de estudo ou para aprofundamento de investigação não foram feitas baseadas em critérios afetivos não estaria sendo de todo sincero. Estudamos os filósofos com os quais nos identificamos, escolhemos as filosofias que nos preenchem de

alguma forma, com as quais dialogamos como amigos. Assim será também com os alunos. Portanto, os textos finais de cada estudante serão únicos. A idéia da escrita de um texto ao final do curso não é apenas de aplicação do que se aprendeu, mas uma forma efetiva de tentativa de elaboração de resposta para o problema colocado. (ANEXO 7)

Resta-nos ainda deixar claro um aspecto do que foi dito sobre a leitura filosófica. Estamos afirmando que o ensino da leitura filosófica leva ao ensino da reativação de conceitos dos filósofos e desvenda seus meios filosóficos de criação? E que esse poderia ser um bom meio de ensinar a criar filosofia já que faz o aluno experienciar filosofia? Sim. Deixamos subentendido em algum lugar que podemos ler filosoficamente textos filosóficos assim como podemos ler filosoficamente textos não-filosóficos. Isso nos leva a pensar que também podemos ler não-filosoficamente textos filosóficos e podemos ler não-filosoficamente textos não-filosóficos.

Podemos ler filosoficamente textos não-filosóficos assim como imagens ou situações. Nesses casos, a atitude de tal leitura cria um aproveitamento filosófico do lido, mesmo que esse não tenha sido intencionalmente composto para ser filosofia. A leitura filosófica é busca de filosofia. Há quem diga que nesses casos a leitura imprime a filosofia no lido e, de uma certa forma, não podemos discordar. Entretanto, é inegável que o trabalho de ensino de leitura filosófica é mais fecundo para o estudante com textos explicitamente filosóficos, ao menos inicialmente, pois esses são escritos filosoficamente, portanto sua forma está como que a pedir que seja lido daquela maneira, para serem desvendados e aproveitados. Esses são os textos dos filósofos reconhecidos como tal, não há muito o que discutirmos sobre isso.

Se lemos não-filosoficamente textos filosóficos eles se tornam rasos e não conseguem falar o que queriam, ficam sub-explorados. Se não abrimos o diálogo com eles, não conseguimos reativar sua filosofia e corremos até o risco de interpretando-os literalmente, desentendê-los.

O quarto caso mencionado que ainda nos resta, o de ler não-filosoficamente textos não-filosóficos, não merece nossa atenção, já que nada tem a ver com o nosso assunto. E se, eventualmente, alguém quiser argumentar que há a possibilidade do despertar de questionamento filosófico mesmo com a leitura fortuita de um texto banal, temos a responder que isso é terreno do imponderável e, portanto, não podemos considerá-lo aqui.

Segundo nossa experiência, o entusiasmo do jovem com o ensino de filosofia está, pelo menos, em duas coisas: na constatação da possibilidade concreta de estudar os problemas que o incomodam, de poder levá-los a sério, ao invés do sempre sugerido esforço para esquecer que esses problemas existem. A outra coisa que os encanta é o poder operar um meio de compreensão intelectual, de busca de significado do mundo e de si. Assim que o aluno começa a apoderar-se do modo de ler filosófico, do modo de escrever filosófico, do modo filosófico de pensar o mundo, sente que tem em mãos instrumentos concretos de ampliação da sua compreensão de si e do mundo. E tem.

7- A AVALIAÇÃO

Avaliar é humano. O homem pode, a partir da criação de uma consciência de si e do mundo, posicionar-se com distanciamento da natureza e, assim, julgar. Enxerga as coisas todas como outras e procura conhecê-las: procura identidade, semelhanças e diferenças. Nomeia, classifica, cria relações para elas. Está a todo momento decidindo, avalia. Pode escolher os critérios para avaliar em busca do bem, em busca da verdade. Além disso, pode ver-se nessa busca e pode avaliar a si também.

Ora, se privarmos o homem de sua capacidade avaliativa, estaremos contribuindo para sua descaracterização, negando que desenvolva a possibilidade de humanizar-se por meio de suas opções conscientes, em um certo sentido, negando-lhe a liberdade. Por outro lado, se desejarmos humanizar o homem, podemos, também, ensiná-lo a avaliar.

Vimos defendendo até o momento que o ensino da disciplina filosófica no pensamento, para jovens, na escola, poderia se dar como experiência filosófica por meio de ensaios filosóficos. Essa poderia levar à criação de conceitos filosóficos que poderiam servir como saídas para os problemas (e entradas, já que os problemas se recolocam) desses jovens alunos na construção criativa de si mesmos e do mundo, contribuindo para o desenvolvimento de subjetividades autônomas. Esse ensino se daria por meio do diálogo investigativo filosófico do aluno com ele mesmo, com os textos filosóficos, com o professor, com os colegas. Todos estariam envolvidos num processo de aprender a ler filosoficamente, escrever filosoficamente, falar e ouvir, a pensar filosoficamente. O que o professor planeja ensinar é o mesmo para todo o grupo de alunos, a aprendizagem, no entanto, é livre. Ou seja, os problemas geradores da investigação são determinados coletivamente, o processo de investigação e estudo é orientado pelo professor igualmente para todos os alunos, com atividades individuais e outras coletivas, mas o resultado final, expresso em um texto filosófico, é individual. A elaboração do conceito criado coletivamente, por meio de processo de ensino coletivo, é individual.

Assim sendo, o ensino de filosofia para jovens é filosofar e filosofar é produção de filosofia. Guardando-se as devidas proporções, o ensino de filosofia seria, então, produção de filosofia com os jovens alunos, assim como os filósofos da tradição o fizeram.

Nesse contexto de aulas de filosofia como espaço de criação, como avaliar os processos ocorridos aí? Ou antes: será necessário avaliar? O que é avaliável nessa experiência? Para que fazê-lo?

Antes de nos ocuparmos especificamente da avaliação dentro do contexto do ensino de filosofia como experiência filosófica, estritamente, gostaríamos de, para confeccionar o seu entorno, retomar algumas questões sobre avaliação na escola de forma geral.

Muito já se discutiu sobre o papel da avaliação na escola. No entanto, apesar de tanta pesquisa, livros, tantas práticas tentadas, a discussão sobre o papel da avaliação na escola continuará sendo atual enquanto houver fracasso escolar. A educação básica é obrigatória para todos, mas para além do problema das possibilidades concretas de matrícula de todos, há o problema da inclusão/exclusão dos alunos na escola. Parece-nos que o problema da manutenção dos alunos na escola tem ligação direta com a prática da avaliação como instrumento de poder do professor e da escola, uma prática seletiva:

“(...) padrão rígido definido pela *avaliação quantitativa* (...) o tema central do discurso é a ‘qualidade da educação’, qualidade esta que será avaliada através da quantificação do desempenho cognitivo e das habilidades adquiridas, ou seja, o conhecimento que foi transmitido para os alunos e retido por eles. A avaliação se revela um ‘mecanismo de controle’ dos tempos, dos conteúdos, dos processos, dos sujeitos e dos resultados escolares” (ESTEBAN, 1999, p.12)

Procura-se a “qualidade da educação” e para tal lança-se mão de “mecanismos de controle”?

Há, e isso é difícil contestar, uma relação direta entre educação e poder. Paralelamente às intenções de formação do aluno por meio dos sistemas de ensino, intenções de informar e oferecer-lhe os caminhos da cultura, podemos perscrutar outras funções que a educação formal assume e que são bem menos explícitas, pois são ideológicas e estão a serviço do Estado, numa sociedade de classes, estão a serviço do encaixe do aluno na grande engrenagem: cada um deve ocupar o seu lugar, cada um deve ser condicionado a ocupar o seu devido lugar. Numa sociedade como a nossa, que cultiva a produtividade como um valor maior, num movimento engolidor de liberdades, de globalização que gira, rápida, com força centrífuga, excluindo multidões por minuto, em que todos são controlados eletronicamente sem perceber - o mais irônico: temos a nítida

impressão de sermos nós que estamos controlando (como aquele brinquedo que é um protótipo de um volante de automóvel que instalamos no banco traseiro do carro para que a criança distraia-se na sua ilusão de estar guiando, enquanto nós vamos dirigindo tranquilos sem que ela nos incomode com seus protestos pueris) -, somos iludidos pela revolução tecnológica que nos faz ter necessidade de tantos “brinquedos eletrônicos” úteis para a nossa sobrevivência na roda viva do produzir-consumir-produzir (cartões e cartões eletrônicos, impulsos via satélite, leitura de íris, de digitais), assim, somos controlados sem nos darmos conta, sem nos importarmos com o detalhe do risco de perda da nossa liberdade. Sociedades de controle estão substituindo as sociedades de disciplinarização (DELEUZE, 1992, p.220), o controle é mais fluido, menos perceptível, mais infiltrado em nossas vidas. As instituições de saúde, de educação e produção não estão alheias a esse processo, pelo contrário:

“(…) as reformas propostas pelos governos estaduais e pelo federal (processos a que temos assistido na educação brasileira, sobretudo nos últimos dez ou quinze anos) não são movidas apenas por um desejo e uma necessidade de uma *educação de qualidade*; ou, dito de outra maneira, o paradigma de *qualidade* assumido por eles é o da *qualidade total*, este totem do neoliberalismo que insiste em instaurar uma nova ordem mundial, sob seu absoluto e *transparente* controle. É assim que se propõe a avaliação contínua, a formação permanente, a parceria com as empresas e esses mecanismos para *melhorar* a qualificação do operariado brasileiro, a diminuição dos índices de reprovação e evasão escolar. É preciso que se mostre ao mundo que o Brasil é um país capacitado, apto a andar de mãos dadas com a modernidade! Mesmo que a modernidade signifique mais controle e uma subserviência ainda maior...” (GALLO[b], 2003, p.110)

Nesta perspectiva, a prática da avaliação, que poderia ser uma prática geradora de construção de relações dialógicas, passa a ser colaboradora do estabelecimento de relações hierarquizadas e pautadas em antagonismos, uma prática de controle, submissa à nova ordem na educação. Inventam-se dois pólos contrários: o do saber e o do não-saber e, por meio de processos avaliativos classificatórios e seletivos, determina-se o lugar que cada um deve ocupar no processo de ensino. A avaliação aplicada assim, é prática de exclusão, é recusa à diversidade do possível humano.

“A classificação das respostas em acertos e erros, ou satisfatórias e insatisfatórias, ou outras expressões do gênero, se fundamenta nessa concepção de que saber e não-saber são excludentes e na perspectiva de substituição da heterogeneidade real por uma homogeneidade idealizada (...) a avaliação escolar, nesta perspectiva excludente, silencia as pessoas, suas culturas e seus processos de construção de conhecimentos (...) as vozes dissonantes são avaliadas negativamente, não havendo espaço, no cotidiano escolar, para sua expressão, reconhecimento, indagação e fortalecimento” (ESTEBAN, 1999, p.16)

Assim, o saber instituinte, a criação, o saber do *possível com porvir* (LARROSA, 2001, p.289) é abortado. A avaliação, assim praticada, passa a ser um instrumento de adaptação e ajustamento, avessa ao novo, corrobora com o *discurso competente* (CHAUÍ, 1981, p.7)

Disciplinadora e autoritária, essa avaliação, pelo exposto anteriormente, parece nada ter a ver com nossa idéia de ensino de filosofia. Dessa maneira, não podemos imaginar que um professor, que decidisse praticar suas aulas como experiência filosófica através dos ensaios filosóficos dos alunos, pudesse fazer uso de uma avaliação classificatória que exclui pois seleciona, decidindo o que pode ou não ser aceito na escola.

No entanto, há a possibilidade de pensarmos a avaliação de forma a romper com este discurso autoritário da seleção/punição, e nos aproximarmos de uma re-significação da avaliação na escola?

“O que nós, educadores, podemos fazer para acreditar no mundo? Que acontecimentos podemos suscitar, que linhas de fuga aos mecanismos de controle podemos pôr em marcha? Devemos, penso, começar por abdicar do discurso do poder. Não podemos defender a rigidez do sistema de notas/avaliação que culmina na reprovação, pois subjaz a ele nosso sádico desejo de poder despótico, que é o mesmo que move as ações oficiais” (GALLO[b], 2003, p.112)

Ora, como seria uma avaliação que não fosse instrumento de poder do professor e da escola? Como seria um processo de avaliação que não tivesse a intenção explícita e tampouco velada de formatar? Como poderia ser uma avaliação que levasse o aluno a apropriar-se de seu processo de aprendizagem ao invés de ser excluído do processo de

ensino do professor? Como proceder para que o processo de avaliação seja parte de um processo de educação comprometida com o respeito à diversidade e com a construção coletiva?

Pensamos que a avaliação teria de ser ela também, além do processo de ensino, processo de investigação e não de constatação e tabulação como tem sido. A avaliação classificatória tem sido possível até aqui porque os cursos estruturam-se na base autoritária da transmissão muito mais do que na investigação. Há, efetivamente, um certo e um errado, dos quais o aluno deve aproximar-se e afastar-se respectivamente. Se entendermos a construção de conhecimento como investigação, feita coletivamente por meio da colaboração de cada participante, e adequarmos a avaliação nesse universo, ela, necessariamente, terá de deixar de ser classificatória e autoritária para tornar-se investigadora e democrática.

O que se costumou chamar de avaliação formativa, em contraposição àquela, é essa que, por meio de seus instrumentos baseados na interlocução dialógica, torna-se emancipatória e não mais punitiva. A avaliação passa de julgamento sobre a aprendizagem para revelação de possibilidades, necessidades e avanços de cada aluno.

“(...) afirmo que uma avaliação é *formativa* se, ao menos na mente do professor, supostamente contribuir para a *regulação* das aprendizagens em curso do sentido dos domínios visados(...)A avaliação formativa introduz uma ruptura porque propõe *deslocar essa regulação ao nível das aprendizagens e individualizá-la*. Nenhum médico se preocupa em classificar seus pacientes, do menos doente ao mais gravemente atingido. Nem mesmo pensa em lhes administrar um tratamento coletivo. Esforça-se em determinar, para cada um deles, um diagnóstico individualizado, estabelecendo uma ação terapêutica sob medida. *Mutatis mutandis*, a avaliação formativa deveria ter a mesma função em uma pedagogia diferenciada” (PERRENOUD, 1999, p. 77/15)

Para longe da discussão sobre as dificuldades de praticar uma tal avaliação num curso regular, vamos nos deter em apreciar suas virtudes:

“(…) os professores sabem que é a avaliação formativa que lhes possibilita acompanhar a par e passo as aprendizagens dos alunos, que permite ajudá-los no seu percurso escolar cotidiano e que é talvez a única modalidade de avaliação fundamentada no diálogo e congruente com um reajustamento contínuo do processo de ensino, para que todos cheguem a alcançar com sucesso os objetivos definidos e a revelar as suas potencialidades criativa.” (AFONSO, 1999, p.92)

Proponho que voltemos nossa atenção, a partir daqui, para o universo que delimitamos de ensino de filosofia como experiência filosófica por meio de ensaios filosóficos dos alunos.

Retomemos nossas questões: é necessário avaliar esse processo? O que é avaliável neste ensino? Para que fazê-lo? Como fazê-lo? (ANEXO 8)

Acreditamos que a avaliação em um curso, como o que propomos, poderá ocorrer em duas dimensões: referente ao processo do filosofar e como instrumento de tomada de consciência e redirecionamento do aluno em seu processo de aprendizagem.

Em relação ao processo do filosofar, queremos dizer que o ensino de filosofia é produção de filosofia e o processo avaliativo dessa filosofia é intrínseco a ela. O processo de criar filosofia é, em si, auto-avaliativo. Trata-se de, a todo momento, saber onde se está. O filósofo, filosofando, a cada momento desloca seu olhar de seu objeto para seu pensamento sobre o objeto. A busca da verdade, a busca da beleza são rigorosas, trata-se de escolher cada palavra como mais adequada, cada relação entre as idéias na construção da complexidade móvel do conceito que se está querendo criar. Trata-se de rever e reorientar-se no pensamento a cada parágrafo, a cada *insight*, a cada avalanche e cansaço, relendo-se. O pensamento filosófico é re-pensamento, é ruminar. Aprendemos a fazer isso fazendo, treinando esse olhar sobre a coisa paralelo à coisa, como uma sombra que acompanha e faz parte num dia de luz intensa. Criar conceitos filosóficos é um metacriar. Por isso que é auto-avaliativo, por isso que dissemos que filosofia é filosofar, um processo de cognição meta-cognitivo ou, poderíamos dizer, um processo de metacognição cognitivo. Tanto faz, contanto que entendamos que a criação é impossível sem risco de mutilação. Então, avaliar é preciso. Avaliar para poder avançar, pois, se não avaliamos, não podemos saber a que estamos chegando e como o estamos fazendo, o processo de criação de filosofia/filosofar é consciente: ele produz filosofia e consciência de filosofar ao mesmo tempo, um processo que cria conceitos filosóficos e ao mesmo tempo cria o saber que os criou e como os criou.

O ensino de filosofar pressupõe o ensino de avaliar esse filosofar. Assim sendo, é o aluno que vai passar pela experiência filosófica de criação de conceitos que vai avaliá-la, não poderá ser outra pessoa. O professor vai planejar ensinar ao aluno como determinar o que é necessário para conseguir praticar a disciplina filosófica no pensamento. O professor poderá levar os alunos a discutirem a pertinência de seus procedimentos, poderá ajudá-los, por meio de intervenções pedagógicas e filosóficas, a escolherem critérios para julgarem suas criações. O professor acompanha o aluno no ver-se no processo de conquista da disciplina filosófica. Contudo, esse enxergar-se é pessoal, cada um tem o seu, cada um avalia a si mesmo. Não é o professor que avalia o aluno, não é o professor que julga, quantifica, classifica e pune, o professor não quer controlar nada, ele não pode fazer isso. Ele não quer fazer isso pois ele quer filosofar. O ensino autoritário, que determina uma matéria a ser alcançada e julga o quanto cada aluno chegou mais ou menos perto do esperado, não é ensino de filosofia. A avaliação da experiência filosófica só poderá ser feita por aquela subjetividade que está se (trans)formando por meio daquela experiência. O aluno poderá saber o quanto e como conquistou a disciplina filosófica em seu pensamento e o que pensa sobre isso. A avaliação do processo do filosofar assim, será auto-avaliação.

Sabemos que o processo de avaliação na escola que comumente praticamos hoje é aquele que se expressa por uma nota ou “conceito” atribuído pelo professor periodicamente. Mesmo nas muitas tentativas atuais para a reconstrução da prática avaliativa, que são de romper com o sistema de controle e segregação, ainda não tendo encontrado os pontos vitais a serem transformados, propõem ações inócuas de modificação. Quando há a auto-avaliação do aluno, por exemplo, é por generosa decisão do professor, que é quem ainda detém o poder sobre a avaliação. A composição da nota é distinta em cada caso mas é, quase invariavelmente, feita por meio das análises que o professor faz do desempenho do aluno nos instrumentos de avaliação que ele aplicou para atingir os objetivos que ele determinou. Mesmo quando a nota de auto-avaliação do aluno é uma nota legítima, baseada em critérios escolhidos conscientemente, ela não ocupa um lugar prioritário no boletim.

Qual seria o papel do professor na avaliação? O professor vai observar a experiência filosófica do aluno como apreciamos uma obra de arte; uma criação de outrem. Poderá julgar? Sim, é humano, poderá avaliar e julgar como quiser a partir de seu ponto de vista, a

partir de sua posição naquele processo de criação, de seus critérios, mas não vai atribuir esse seu julgamento como a expressão daquela experiência pois a experiência é de outrem. Um Picasso pendurado numa parede do Museu do Prado não vai mudar se alguém, seja quem for, colocar-se na sua frente e disser: “não gostei” ou “achei magnífico”, mesmo que esse faça uma longa explicação dos motivos de seu julgamento. A experiência filosófica se dá e só aquele que passa por ela pode descrevê-la, apreciá-la, ressaltar, imaginar outras possíveis tomadas que não foram dadas, os “se” e os “nãos”. Ele vai fazer isso analisando sua experiência também baseado nos comentários do professor sobre sua produção de texto filosófico e as outras atividades e exercícios propostos por ele. É possível abrir espaço para a tentativa de interseção das diferentes formas de ver e julgar o processo vivido no curso: o aluno, do seu ponto de vista de aprendiz, que foi traspassado pela experiência e o professor, do ponto de vista dos seus planos de ensino, de suas observações, de suas reflexões, de sua experiência. No entanto, quem vai decidir a equação de todas as análises terá de ser o aluno, pois o ensino foi oferecido a ele e ele é o responsável pela aprendizagem. A expressão da avaliação da experiência de cada aluno, quer seja traduzida por uma nota ou um “conceito”, ou um relatório, partirá daquele que passou pela experiência, partirá do aluno.

A segunda dimensão dessa avaliação a que nos referimos anteriormente é aquela que diz respeito a outros aspectos do curso que não exclusivamente a *performance* do aluno na sua prática da disciplina filosófica. A experiência filosófica, como dissemos, é a experiência do diálogo investigativo com o texto filosófico, na leitura e na escrita, e com os outros: os colegas, o professor, consigo mesmo. Sendo assim, o aluno, ao propor-se a avaliar essa experiência, deve dedicar-se a pensar sobre todos esses seus componentes. A análise da experiência filosófica não deve restringir-se a uma discussão e reflexão sobre a conquista pessoal da disciplina filosófica de cada um, mas também da análise da pertinência e eficiência das aulas, das atividades propostas e da atuação do professor. O professor planeja o ensino, determina objetivos educacionais e filosóficos, escolhe atividades e conteúdos e, apesar disso, o curso é de todos, não é do professor. A parte do aluno é a parte do aprendizado. E sobre o aprendizado só quem poderá falar é o aluno. E isso será em relação à intenção de ensino que terá sido realizada.

Talvez, partindo da idéia de que a avaliação é forma e conteúdo num curso de filosofia como experiência filosófica, fosse bastante proveitoso se professor e alunos dedicassem um tempo a discutir a questão da avaliação humana, da avaliação na escola e em seu curso especificamente. É necessário que os jovens tenham clareza de seus objetivos filosóficos – qual é nosso problema, o que estamos investigando, como se investiga, o que queremos criar e para quê - para que possam eles mesmos determinar seus critérios de avaliação. Assim, a avaliação é conteúdo de investigação e forma, na investigação. Dessa forma, todo o grupo (incluindo o professor) avalia todos os elementos dessa experiência. É um jogo com regras combinadas, a avaliação é praticada, faz parte da trama. A avaliação dentro da experiência filosófica nada tem a ver com acerto e erro, ela é busca de adequação de procedimentos para alcançar objetivos determinados pelo próprio aluno, ela é rever-se, é procurar-se.

Neste ponto, podemos perceber semelhanças entre o que imaginamos de avaliação para a experiência filosófica e o que se denomina avaliação formativa, já que ambas se propõem a basear-se no diálogo e prestar-se ao redirecionamento do processo educativo. Porém, ainda com uma diferença saliente, no nosso caso, até mesmo porque trata-se de ensino para jovens, há uma tônica maior no papel do aluno como sintetizador da avaliação. O redirecionamento desejado como resultado da avaliação se dá, ao nível do ensino, pelas ações repensadas do professor, e ao nível da aprendizagem, pela postura repensada do aluno. Processos paralelos de análise são feitos: do aluno, enquanto conquistador da disciplina filosófica visto por ele mesmo e visto pelo professor, dos procedimentos e atividades propostas, das intervenções do professor vistas pelo aluno e vistas pelo professor, do desempenho do aluno na leitura e escrita visto pelo professor. Várias facetas da experiência são avaliadas pelo aluno e pelo professor, mas é a síntese do aluno que irá predominar na exposição. Propondo que seja o aluno a decidir como representar quantitativamente (numa nota ou num “conceito”) a qualidade de sua aprendizagem, estamos nos guiando por um certo senso de justiça, já que quem mais pode saber sobre esse processo é o seu sujeito, o aluno, e também por causa de um certo senso de desobediência. A questão da nota não é do aluno, mas da escola enquanto instituição de controle e forma(ta)ção:

“A atribuição de uma nota é um problema da instituição educativa e da sociedade; não é uma questão intrínseca da pedagogia (...) a nota é só uma convenção através da qual a escola certifica um conhecimento” (BARRIGA, 1999, p.81)

Ainda há um aspecto desse assunto que queremos tocar. É possível que se pense que a avaliação assim como propusemos corra o risco de ser muito subjetiva e por isso de validade questionável. Contestamos: cada aluno participa da discussão e do acordo sobre os melhores critérios para avaliar as aulas, as atividades, as intervenções do professor, dos colegas, a pertinência de tudo em relação aos objetivos determinados, e coloca-se em relação a esse universo, seu desempenho nas tentativas de escrever filosoficamente, ler, ouvir, falar, pensar e aproveitar tudo para sua criação do conceito buscado. Os objetivos estão explícitos, os critérios são discutidos e escolhidos a partir daí, todos os alunos avaliam-se fazendo uso disso, não de suas sensações individuais. É um processo subjetivo à medida em que é feito por sujeitos:

“As relações pedagógicas acontecem sempre na interação de sujeitos, não de máquinas. O subjetivo(não subjetivismo) é inerente à essa relação, como as múltiplas relações profissionais(por exemplo: a relação médico-paciente na construção de um diagnóstico) que não se tornam, por isso, menos científicas.” (BARRIGA, 1999, p.81)

Deste nosso ponto de vista, avaliar humaniza. Assim, se optamos por defender a presença do ensino de filosofia na escola, por acreditar que possa ter uma função na formação do jovem, não podemos nos furtar de nos ocuparmos da avaliação.

CONCLUSÃO

“Como o homem pode conhecer-se? É uma coisa obscura e velada, e se a lebre tem sete peles, o homem pode tirar sete vezes setenta destas e mesmo assim não poderá dizer: ‘este sou o eu real e não uma aparência’(...) a sua verdadeira existência, de fato, não está escondida dentro de você, mas muito acima de você ou daquilo que você considera o seu eu. Os seus verdadeiros educadores e mestres revelam o sentido originário e a matéria fundamental do seu ser, algo que não se pode absolutamente educar nem formar, mas em todo caso é de difícil acesso por estar amarrado, paralisado: os seus educadores não podem ser nada mais que seus libertadores. E este é o segredo de toda formação: esta não dá membros artificiais, nariz de cera, olhos postiços-dons que somente a falsa imagem da educação pode dar. Esta é a verdadeira liberação, remoção de todas as ervas daninhas, lixos e parasitas que ameaçam as delicadas sementes das plantas, é transmissão de luz e calor, doce cair de chuva noturna, é imitação e veneração da natureza, quando esta se torna materna e misericordiosa, e é aperfeiçoamento, quando prevê os terríveis ataques levando-os ao bem, quando estende um véu sobre as manifestações da sua alma madrasta e da sua triste loucura” (NIETZSCHE, 1999, p.3)

Vimos até aqui defendendo o ensino de filosofia para jovens como experiência filosófica, o que equivale a dizer que a escola e o professor vão proporcionar as condições para o educando conquistar a disciplina filosófica no pensamento. As aulas de filosofia são aulas de filosofar. Os alunos vão ser ensinados a fazer filosofia fazendo: buscam criar conceitos que possam dar conta de seus problemas inicialmente reconhecidos e delimitados. Vimos procurando esboçar um sistema de referências para colaborar para que cada professor, a partir daí, assuma a criação de seus cursos. Pensamos ter discutido a necessidade de mudança na postura do professor que, a partir da proposta de ensinar filosofia como experiência filosófica, abdica de seu poder como autoridade de saber.

O movimento de liberação nietzscheana, que está implicado no processo educativo, é um movimento que envolve o aluno, mas envolve também o professor.

“Para emancipar a outrem, é preciso que se tenha emancipado a si próprio. É preciso conhecer-se a si mesmo como viajante do espírito, semelhante a todos os outros viajantes, como

sujeito intelectual que participa da potência comum dos seres intelectuais (...). O que pode, essencialmente, um emancipado, é ser emancipador: fornecer, não a chave do saber, mas a consciência daquilo que pode uma inteligência, quando ela se considera como igual a qualquer outra e considera qualquer outra como igual à sua” (RANCIÈRE, 2002, pp.57/64)

Pensamos que o professor possa tentar criar seus cursos em um movimento insistente de libertar-se, não no sentido de alcançar uma liberdade ideal, abstrata e fictícia, mas no sentido de livrar-se. Livrar-se de si mesmo, já que pode deliberadamente desprender-se de suas concepções de ontem para, esvaziado, talvez, entregar-se ao porvir. Livrar-se de suas expectativas-fôrma, de suas boas intenções de educador que podem estar, sem ele saber, escamoteando suas ganas de dominação.

Propomos que se eduque o outro para ser outro. Mas o que é isso ? *Remoção de todas as ervas daninhas, lixos e parasitas que ameaçam e não dar membros artificiais, nariz de cera, olhos postiços.* Mas o que é isso? Livrar os jovens das manipulações, tantas, tão sutis e eficazes, tantos deuses a serem obedecidos, tantos ‘*tu debes!*’: o mercado, a ciência tecnológica, a mídia, *the big brother is watching you*; livrá-lo inclusive, das manipulações do pensamento que o próprio processo educativo-formador opera. Livrá-lo da eterna menoridade na qual o enclausuramos fazendo-o crer que nada pode entender se não for tudo explicado, verificado e atestado pelo professor.

“Explicar uma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só (...). Aquele, contudo, que foi *explicado* investirá sua inteligência em um trabalho do luto: compreender significa, para ele, compreender que nada compreenderá, a menos que lhe expliquem” (RANCIÈRE, 2002, pp.25)

Imputamos uma imaturidade e incapacidade em contraposição à nossa sabedoria e experiência no processo de educar e formar os espíritos jovens, de forma que o rebanho fique dócil para ser governado, legitimando a submissão que sofrem. Pensamos ter, no decorrer desta dissertação, discutido a importância de se ensinar o diálogo investigativo com o texto filosófico, levando o aluno a experienciar ele mesmo o contato com o filosófico, para, daí, poder criar filosofia.

Queremos livrá-los da opressão de ter de assumir uma autonomia de papagaio, imaginária, tendo de repetir nosso discurso como se fosse seu, para sobreviver sem ser excluído na escola.

“O que normalmente consideramos como um progresso intelectual nas crianças não é quando aprendem a pensar por si mesmas, mas quando notamos com satisfação que o conteúdo do seu pensamento começou a se aproximar do conteúdo do nosso próprio pensamento - quando suas concepções de mundo começam a se parecer com as nossas. Enquanto as crianças não vêem a realidade como os adultos, a riqueza e a preciosidade de seus pontos de vista a respeito do mundo são desacreditadas e desencorajadas” (LIPMAN, 1997, p.89)

Propomos: eduquemos o jovem para ele ser o que ele quiser ser! Mesmo que o que ele quiser ser não seja o que nós queríamos que ele fosse e nem tampouco o que nós somos. Ele nos escapa. Ele não é nosso. (Não estamos falando em educar para a revolta. Educar para a revolta não é revolta. A revolta, se tiver de ser, é espontânea, é explosão, é ruptura, não é processo. A revolta nós podemos incitar em alguém, mas isso não seria educação. Parece-nos estranho pensar em educar para a revolta pois educaríamos para qual revolta? A “revolta” do professor não é a possível revolta do aluno. Pode acontecer de um professor querer ensinar pensamento crítico ao seu aluno esperando que em algum momento ele se revolte contra a situação em que vive e acontecer que, ao invés disso, ele se deprima, por exemplo. A revolta é uma reação pessoal ulterior a qualquer ensinamento. Esse, talvez, seja um ponto que merecesse mais atenção, que pudesse ser desenvolvido em um outro trabalho, o que, por ora, ficará em suspenso.)

Educar o outro para ser outro se faz não fazendo. O educador coloca-se na inércia, na escuta: observa, é terreno fértil, com espaço e tempo propícios à criação do outro por si mesmo. Esta inércia não é passividade, é estar parado ativamente. O adulto respeita o jovem como um ser que tem: tem o que falar, tem o que pensar, ouvir, criar. Tem o que responder. Ele tem isso. Não precisamos emprestar-lhe nada.

“ A educação como figura do porvir é, por exemplo, dar uma vida que não será a nossa vida nem a continuação da nossa vida, porque será uma outra vida, a vida do outro, e porque será o porvir da vida ou a vida por vir. Ou dar um tempo que não será o nosso tempo nem a continuação de nosso tempo, porque será um outro tempo, o tempo do outro, e porque será o porvir do tempo e o tempo por vir. Ou dar uma palavra que não será a nossa palavra nem a continuação da nossa palavra porque será uma outra palavra, a palavra do outro, e porque será o porvir da palavra ou a palavra por vir. Ou dar um pensamento que não será o nosso pensamento nem a continuação do nosso pensamento, porque será um outro pensamento, o pensamento do outro, e porque será o porvir do pensamento ou o pensamento por vir. Ou dar uma humanidade que não será a nossa humanidade nem a continuação da nossa humanidade, porque será uma outra humanidade, a humanidade do outro, e porque aí entra em jogo o porvir do homem ou o homem por vir.

Desse ponto de vista, a educação tem a ver com o talvez de uma vida que nunca poderemos possuir, com o talvez de um tempo no qual nunca poderemos permanecer, com o talvez de uma palavra que não compreenderemos, com o talvez de um pensamento que nunca poderemos pensar, com o talvez de um homem que não será um de nós. Mas que, ao mesmo tempo, para que sua possibilidade surja, talvez, do interior do impossível, precisam de nossa vida, de nosso tempo, de nossas palavras, de nossos pensamentos e de nossa humanidade.” (LARROSA, 2001, p.289)

O que perdemos quando, ao invés de escutarmos, falamos? Ao invés de perguntarmos o que pensa ou sabe, explicamos os nossos saberes?

Propomos, a partir daqui, entrar nessa história por um outro lado e, para isso, perguntamos: quais as conseqüências de educarmos para essa autonomia? O feitiço pode virar-se contra o feiticeiro? Pensamos que sim. Pode ser que o aluno venha a ser muito diferente de nós, incompreensível para nós, refratário, contrário a nós; pode ser. O mito pedagógico, no qual facilmente imergimos, é o de achar natural que o processo educativo das crianças e jovens deva estar a serviço da continuidade. Mas não há continuidade possível. A Humanidade são os homens, cada um e tão diversos, que se resumem e escapam às suas próprias subjetividades, insondáveis. Somos todos irremediavelmente estrangeiros, buscando compreender essa nossa condição: a de cada um em relação à de todos. Não é justo que se exija dos jovens que assumam nossos

projetos, que os escolham como melhores e que se dediquem em continuá-los, reproduzindo-nos. Isto não é humano.

“O professor é aquele que conduz, que aponta o norte, o sul, e depois diz ao aluno: ‘Vire-se você, faça o seu próprio caminho’. Nietzsche dizia que um bom mestre é aquele que ensina seus alunos a se desligarem dele. Então é preciso ensinar as pessoas a se desligarem de seus mestres, a serem mestres de si mesmas. É um estranho paradoxo, mas nós, professores, fomos feitos para não existir. O que interessa é que as pessoas tenham uma relação direta com a filosofia, na qual eu serei apenas um mediador. Eu sou feito para desaparecer.” (ONFRAY, 2002, pp.4/5)

A ação do ensino é planejável. Podemos pensar nossos objetivos, determinar estratégias e táticas, podemos querer avaliar e repensar tudo. Mas a ação do aprendizado é imponderável e não pertence ao professor, à escola, aos teóricos da educação. Pertence ao aluno, é território de cada subjetividade. Acreditamos ter-nos feito entender, no capítulo dedicado a isso, sobre o papel da avaliação do aprendizado que o aluno, autonomamente, deve conduzir em seu processo.

Então, propusemos a filosofia dentro da escola para atuar na formação do educando como contribuição de libertar-se, de poder buscar compreensão, de criar conceitos que estejam em relação com os problemas que vive. Mas, não será isso um contra-senso? Se a escola é uma instituição a serviço dos interesses do Estado, da formação para o trabalho, em uma sociedade capitalista baseada na exploração do homem pelo homem e na alienação do homem de sua humanidade; se a escola obedece aos critérios determinados pelo Estado-Mercado, se tem uma grade curricular, uma grade de idéias-base, uma grade de horários e formulários e diários a serem preenchidos, notas para classificar o desempenho do aluno no processo de assimilar todas essas grades, como falar em libertação?

“Há, sem dúvida, cem maneiras de instruir: também se aprende na escola dos embrutecedores; um professor é uma *coisa*- decerto menos manipulável do que um livro, mas que pode ser *aprendida*: observá-lo, imitá-lo dissecá-lo, recompô-lo, experimentar o que de sua pessoa oferece. Sempre se aprende ao escutar um homem falar. Um professor não é, nem mais,

nem *menos* inteligente do que qualquer outro homem; ele geralmente fornece uma grande quantidade de *fatos* à observação daqueles que procuram. Há, porém, somente uma maneira de emancipar. Jamais um partido, um governo, um exército, uma escola ou uma instituição emancipará uma única pessoa” (RANCIÈRE, 2002 p.142)

Podemos dizer que nossa intenção, ao defender a presença do ensino de filosofia para jovens, na escola, é uma intenção de opor resistência a todo esse grande movimento de fazer dos homens, coisas. Tudo o que dissemos até aqui, a modo de caracterização de nossa civilização, atualmente, dos processos de formatação e opressão dos homens, está em contraposição ao desejo genuíno dos homens de quererem existir, de poderem compor-se a si mesmos sem serem minuciosamente dirigidos e controlados . Temos a intenção de propor a filosofia como instrumento de não- submissão, podendo *enxamear* (DELEUZE e GUATTARI, 1997, p.18) conceitos que os educandos poderiam manejar singularmente. Mas, ora, como resistir de dentro? De dentro da grande engrenagem surge um rangido, uma pecinha mal encaixada, insistentemente mal encaixada, camaleônica, que não podemos saber qual é. Queremos nos juntar em bandos de gente que querem pensar por si, sem uma ordem pré-estabelecida, assumindo nossa heterogeneidade, abertos ao que está por vir, nos metamorfoseando em nós mesmos. Assim podemos *estar dentro, estando fora ou vice-versa.* (idem)²⁰

“Dizendo de outro modo, um ensino de filosofia vale pelos efeitos que pode produzir. É certo que no âmbito das grandes políticas, da educação maior, planejam-se efeitos para a filosofia: fazer de todos cidadãos, mesmo que por cidadãos entendam-se consumidores no mercado global. Não deixa de ser uma filosofia prática, alheia ao enciclopedismo. Mas, por outro lado, uma filosofia criativa, voltada para os problemas vividos, visando equacioná-los

²⁰ Em *Tratado de Nomadologia: a máquina de guerra* , Deleuze e Guattari trabalham a idéia de uma máquina de guerra que seria exterior ao aparelho de Estado, sendo essa exterioridade confirmada pela mitologia, a epopéia, o drama e os jogos, bem como pela etnologia e pela epistemologia. Vão explorar a idéia da possibilidade de algum organismo estar dentro e fora do aparelho de Estado, ao mesmo tempo. Por exemplo, as formações chamadas bandos e as grandes máquinas mundiais podem gozar de autonomia em relação aos Estados. “Será possível que no momento em que já não existe, vencida pelo Estado, a máquina de guerra testemunhe ao máximo sua irrefutabilidade, enxameie em máquinas de pensar, de amar, de morrer, de criar, que dispõem de forças vivas ou revolucionárias suscetíveis de colocar em questão o Estado triunfante? É no mesmo movimento que a máquina de guerra já está ultrapassada, condenada, apropriada, e que ela toma novas formas, se metamorfoseia, afirmando sua irreduzibilidade, sua exterioridade: desenrolar esse meio de exterioridade pura que o homem de Estado ocidental, ou o pensador ocidental, não param de reduzir?”

conceitualmente, pode ser potencialmente revolucionária. Pode ser uma arma de produção de autonomia, mesmo no contexto de uma sociedade de controle.” (GALLO[a], 2003, p.30)

Parece-nos que só saberemos da possibilidade concreta de um tal ensino se tentarmos; por que não?

CAPÍTULO 1- A FILOSOFIA COMO BUSCA DE COMPREENSÃO

Anexo 1- Formigas sem cigarras, cigarras sem formigas

Era uma vez uma cigarra que vivia a cantar lindamente no verão de um distante país tropical, país em desenvolvimento, muito grande. Nesse mesmo lugar havia muitas formigas que apesar do sol lancinante não deixavam de trabalhar um minuto. Não podiam perder tempo pois sabiam que depois de um lindo verão sempre vem um inverno castigante, apesar de não haver neve ali.

Elas consideravam isso muito sábio e abafavam toda sua louca vontade de viver em prol do progresso do formigueiro e dedicavam todo o poder de suas mentes na sobrevivência da espécie e tinham certeza que isso era tudo o que existia.

Quando chegou o inverno as formigas estavam loucas de vontade de descansar e curtir os frutos do seu trabalho e esperavam ansiosamente que a lenda da cigarra que bate à porta do formigueiro, semi morta pedindo perdão e arrependendo-se da vagabundagem do verão, na qual acreditaram o ano todo, se realizasse.

Mas nada disso aconteceu...

Alguém recentemente tinha inventado o slogan “O formigueiro não pode parar” e coisas assim estavam sendo vividas como normais naqueles tempos. Então o trabalho não parou pois as formigas tinham que preparar-se para a nova estação que viria e tinham que pensar no progresso, no futuro, no desenvolvimento e “se não trabalharmos faremos o quê?” perguntavam-se.

Já tinham esquecido de qualquer razão para viver que não fosse o próprio viver. Já não tinham razão para viver. Mas não sabiam disso. Sentiam-se constantemente mal, pressentiam algo mas não podiam admitir que tudo estava errado, não sabiam como não enlouquecer e então por isso continuavam e sempre continuavam tentando esquecer.

E para piorar ainda a situação a cigarra não veio bater à sua porta. E isso causava um grande mal estar em todos porque nem o gostinho de sentirem-se superiores, nem a

oportunidade de praticar sua caridade maldosa podiam ter para dar um significado a tudo aquilo. E além do mais viviam infernizadas com a dúvida sobre onde andaria a cigarra. Alguns preferiam acreditar que tinha morrido. Só podia ser isso. Outros sonhavam com ela feliz com seu violãozinho, contemplando o céu a cantar, sem horários, sem compromissos ou satisfações a dar e então acordavam ensopados de suor, cheios de medo e se faziam a pergunta: “ Pra que tudo isso, afinal?”

Claro, pergunta filosófica, boba, que só traz caraminholas para a cabeça da gente, que bobagem! E ingeriam mais um comprimido para dormir, ou um antiansiolítico, ou uma cervejinha, etc, coisas assim....até que chegassem as férias anuais que vinham como uma dádiva divina para aqueles corpos cansados.

Todos se preparavam para isso e se inteiravam sobre a moda do que usar, e economizavam para comprar e se endividavam para pagar, e se enfileiravam para obter...e curtiam assim aqueles preciosíssimos 10 ou 15 dias que compensavam toda a abdicação e sacrifício do ano todo.

E assim o tempo ia passando. Aliás, o tempo ia passando cada vez mais rápido e nunca ninguém tinha tempo para nada.

Até que um dia uma formiga chamada Paula, a pequena, não agüentando mais o sofrimento das perguntas e sonhos sobre o paradeiro da cigarra que infernizavam sua vida, resolveu partir para além do território do formigueiro para encontrar uma resposta.

Andou vagando por aí, por todos os lugares e ia perguntando, perguntando-se; uma buscadora incansável que finalmente um dia encontrou a cigarra.

Ela estava depressiva, sem dinheiro pra trocar as cordas do seu violão, sem viço na pele, meio desiludida e meio irônica ela admitiu para a formiga que tinha errado, que sua vida não tinha dado tão certo assim. E arriscou o palpite que a formiga sim, é que deveria ser feliz. Essa estava boquiaberta. Não, tampouco ela era feliz, tampouco a vida que tinha escolhido havia levado à satisfação, à plenitude, à felicidade...

Ora, então, onde é que estava o segredo?

Ouve-se dizer que antigamente, no tempo em que as formigas podiam passar o inverno tirando proveito dos frutos de seu trabalho elas também cantavam e tocavam viola e dançavam. Acredita-se que na verdade a cigarra jamais bateu à porta da formiga

para pedir abrigo pois ela cantava sim no verão mas sabia também trabalhar o suficiente para sobreviver ao inverno e voltar a cantar no verão seguinte.

Parece mesmo que aquela história da cigarra mendiga e preguiçosa arrependida pedindo ajuda à previdente formiguinha saudável e trabalhadora que a acolhe generosamente foi inventada na mesma época em que foi inventado aquele slogan sobre o progresso, tempo é dinheiro e coisas assim.

Anexo 2- Johnny Vai ao Shopping

João Carlos gostava de ser chamado de Johnny. Johnny levantou contente aquela manhã. Tinha conseguido juntar a grana suficiente para comprar um óculos *space*. O autêntico. Ele seria o autêntico Johnny. Escolheu a calça, o tênis, a camiseta. Saiu sem café e foi direto para o shopping.

Entrou na primeira loja e comprou logo antes que começasse a parecer que não iria dar certo. Pronto.

Agora ele andava de um jeito diferente. Ele via o mundo através de seus óculos *space*. Era como se estivesse pulando daquele helicóptero da propaganda da televisão. Ele via o mundo de cima. E mais importante: o mundo o via de forma diferente. Todo mundo estava vendo que ele era diferente. Era impossível que não notassem. E assim flutuou pelo shopping por um tempo. Olhando-se nos reflexos das vitrines, amava-se no olhar dos outros. O tempo parou e Johnny atrás dos óculos *space* era tudo o que existia.

Até que o pior aconteceu. Um cara comum, um gordinho, tartaruga ninja qualquer COM UM ÓCULOS IGUAL AO SEU ! Johnny gelou. Aquilo não estava acontecendo, não era possível! Como podia ser que um cara tão normal, cafona, medíocre como aquele pudesse estar usando um óculos como o seu? Quem tinha sido o louco insensato que tinha vendido um óculos desses para um cara como aquele? Virou-se abruptamente (ninguém poderia reparar na coincidência) e foi direto para a porta de saída. Ali não poderia mais ficar. “É ele ou eu”, pensou Johnny irritado.

Saiu na rua e seus olhos não foram ofuscados pelo sol porque J.J. (deve-se pronunciar djei djei ou será que djei era o som do g em inglês e não do j ? Ah, não importa pensou ele) Tudo o que importava era que ele era um cara diferente. Tomava coca-cola, usava calça jeans, um brinquinho de argola de ouro na orelha esquerda, tênis

nike, um cara assim, do tipo esportivo e descontraído como nenhum outro. Isso era o que João Carlos Pereira pensava enquanto descia a rua alegremente já esquecido do gordinho do shopping que tinha um óculos igual ao seu.

Bem, o final dessa história não é nem mais trágico nem mais cômico do que vem sendo até agora. Johnny chegou na escola e viu muitos colegas com óculos como os seus. Caras que ele considerava legais, caras que ele considerava um horror. Não importava mais. O que mais doía é que seus óculos não eram exclusivos, não eram a sua marca. Qualquer palhaço poderia ir à uma loja e comprar um igual? (cont.)

Homens uniformizados. Homens os mesmos. Jaquetas, botas, gírias, gosto musical, tudo igual, al , al, al. Cada gangue com a sua senha de entrada. Cada grupinho se achando melhor que o outro. Garotas iguais, cabelos, sorrisos os mesmos, os mesmos...Eram essas coisas que Pepê (Pedro Augusto Ramos de Souza) ficava pensando enquanto escutava sua banda favorita através do fone de ouvido, deitado na sua cama e mexendo os dois braços como se estivesse tocando bateria. Ele estava de olhos fechados e não fazia nenhum barulhinho porque Rogério, seu irmão mais velho, estava estudando loucamente para prestar o vestibular pela terceira vez. Que idiota, ele pensava, estudou a vida toda em escola pública, trabalha o dia todo e ainda sonha em entrar em medicina numa universidade gratuita!

Johnny entrou e encontrou aquela cena que ele já tinha visto tantas vezes. Seu primo mais velho super sério em tudo o que fazia, estudando para entrar em medicina(ele só fazia isso!?) e seu primo mais novo, o “filósofo”, que se achava um grande crítico da sociedade moderna, como ele mesmo dizia(um chato!!), com o walk-man tão alto que dava pra ouvir de longe.

Estava cansado e confuso depois do seu primeiro dia de óculos novos. Não estava muito a fim de papo.

Continue você e dê um final à nossa história.

Anexo 3- A Humanidade no Banheiro

Lúcio não estava com vontade nenhuma de levantar-se naquela manhã. “Tem dias em que a gente se sente como quem partiu ou morreu...” (será que o poeta estava pensando em depressão quando escreveu isso?). Mas quem é que falou em depressão? Ele só não estava com vontade de falar com ninguém e acabou-se. Sua vontade era simplesmente trancar-se em casa e ficar só. Sozinho para fazer o que quisesse como quisesse ou simplesmente não fazer nada e não dar satisfação para ninguém. Como não tinha a casa toda só para si, como sabia que se demorasse demais para levantar-se logo ouviria os chamados nervosos de sua mãe, foi para o banheiro e trancou-se lá. Não tinha vontade de tomar banho nem de usar a privada mas, entre uma coisa e outra, sem saber onde enfiar o próprio corpo, acabou ligando o chuveiro e depois sentando-se na privada com uma revista na mão. Folheava-a sem maiores interesses quando uma idéia meio boba e divertida passou pela sua cabeça: o que aqueles caras que fizeram essa revista estariam fazendo agora, exatamente nesse momento? Provavelmente, uma outra revista, para ser publicada esse mês. Ora, teriam que estar mesmo lá, na redação pensando e fazendo o número do mês que vem exatamente como fizeram o mês passado para que eu pudesse estar aqui, agora, lendo isso , pensou Lúcio. Exatamente como deve ter milhares de caras trabalhando na Companhia de água agora, pra poder estar saindo essa água toda desse chuveiro aqui. E daqui a pouco será hora do almoço e eles irão para o refeitório comer. Mas isso só será possível porque alguém está cozinhando essa comida que eles irão comer depois. E alguém teve que ter plantado essa comida algum dia e só pôde plantar porque alguém desenvolveu as sementes e inventou os fertilizantes e os agrotóxicos. E ele ou eles, só puderam ficar no laboratório desenvolvendo seus estudos porque alguém estava plantando o algodão que seria colhido para se transformar na camisa que eles iriam vestir para ir para o trabalho! Mas quem estava fazendo a papinha e trocando a fralda do seu filhinho que seria quem, anos mais tarde, iria conseguir aperfeiçoar a fórmula do produto? E quem dirigiu o caminhão que transportou a comida? Quantas pessoas fizeram o caminhão? Com que *know how*? Quem desenvolveu? Quem vai descobrindo uma coisa, o faz baseado em descobertas anteriores? E o que foi necessário para que isso tivesse sido possível? Todas as lavadeiras, as cozinheiras, agricultores... Ai! Chega! Que loucura de idéia era essa, que coisa mais comprida, mais

sem fim... Mas, espera, tem alguma coisa a ver. Vamos recapitular. Peguemos esse sabonete como exemplo.(À essa altura ele já estava debaixo d'água se ensaboando). Lúcio pensou isso meio imitando o jeito de um professor e meio sério, já sem saber se sua idéia tinha algum pé ou cabeça ou não. Então, o sabonete. O sabonete não dá em árvore, não é um produto da natureza. Mas se tiver uma fragrância de jasmim, por exemplo, tem uma ligação com a natureza. (E não só por isso, talvez.). Mas alguém teve que descobrir um jeito de transformar aquele jasmim que está no mato em cheirinho bom de sabonete! E esse alguém, será que foi uma pessoa só? Será que teve um *insight* luminoso, súbito, ou ficou anos pesquisando isso? LÚÚÚCIOOO! Caramba, o que é agora, bem no meio da minha idéia mirabolante! QUIÉÉÉ! Ah! Tá bom, já sei, não demore, não demore! Por que não posso demorar? Quem está com pressa de quê? Por que nunca posso fazer o que eu quero à hora que eu quero? Por que não posso simplesmente gastar toda a água da caixa, toda a água da cidade? Bem que eu queria ser o único habitante da Terra! Bem, voltando ao assunto do sabonete. Hummm! Deixa eu pensar, onde estava mesmo? Ah! Lembrei! Alguém teve que desenvolver a tecnologia pra fabricar um simples sabonete como esse. E a pergunta é: quantas pessoas estão envolvidas nisso? Quantas pessoas cabem dentro de um sabonete? Se formos desvendando todas as relações que existem entre as pessoas para os lados e para trás, será que mais perto ou mais longe, ou seja, direta ou indiretamente estamos todos ligados? Parece exagero. Vamos tentar um outro exemplo. (Nesse ponto, Lúcio já estava completamente envolvido com a idéia de que o mundo fosse um grande emaranhado de gente e que mesmo a pessoa mais remota em algum tempo ou espaço tivesse a ver com todo mundo, ou melhor, com ele!). O exemplo podia ser o papel higiênico ou a maçaneta da porta, a embalagem do shampoo ou o azulejo, o fato era que Lúcio caía sempre na mesma coisa ; uma teia enorme, cheia de caminhos e atalhos que acabavam sempre na mesma coisa: ele mesmo! Minha nossa senhora, pensou, e eu que achava que estava sozinho nesse banheiro! Pensei que podia fazer o que quisesse, que não devia nada a ninguém! Pensei que eu fosse eu, simplesmente!

Mas, quer dizer que, na verdade eu sou mais que um corpo que se ensaboia sem pensar, sou um usuário desse sabonete, sou um leitor de revistas, um filho de alguém, um cara que usa uma maçaneta, um telespectador, um consumidor, vizinho, amigo,

colega, patrão e empregado, tio e sobrinho, bisneto e bisavô, balconista e comprador, irmão, namorado... (êêê, lelê ô, lêlê ô, quer dizer que eu sou 'a torcida do Brasil? Ou do mundo?...ai, ai...). Parece impossível. E ainda há pouco eu me perguntava por que não podia gastar a água toda da cidade! Falei que queria ser o único habitante desse planeta. Nossa! Como eu seria se fosse o único homem do planeta Terra?... Ou não seria?

CAPÍTULO 3- A EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA

3.1 – A questão filosófica

Anexo 4- Objetivação das perguntas subjetivas dos alunos para a criação do problema

É possível que muitos professores de filosofia de Ensino Médio já estejam bastante familiarizados com o uso da tática de provocar o questionamento nos alunos nessa primeira etapa, a que chamamos de *problematização*, usando textos não-filosóficos como os de literatura ou de obras de arte, músicas, conteúdo da TV, enfim, qualquer artifício que sirva ao propósito de desestabilização das concepções formadas que vêm junto com os alunos no início do curso. No entanto, pode parecer uma tarefa mais complexa a de levar os alunos a processarem suas indagações cotidianas a ponto de torná-las questões filosóficas.

Colocamos no início do capítulo que nessa primeira fase seria o momento de o professor fazer um esforço educacional de elaborar com os alunos a questão que seria investigada e que geraria todo o estudo do curso. Por esse motivo é um momento muito importante pois é de ajuste e direcionamento. Defendemos que não há questões mais ou menos importantes em filosofia ou problemas maiores ou menores. O que pode acontecer é que o aluno apresente suas preocupações e interesses de forma distante do universo da filosofia., de forma que nos pareça de outra natureza e que, portanto, estejam impedidos de serem tratados nas aulas. Mas que nesses casos o professor pode traçar um caminho de questionamento filosófico, juntamente com os alunos, para tornar objetivas e problematizáveis as perguntas subjetivas e aparentemente irrelevantes dos alunos. A seguir vamos ilustrar como o professor pode realizar aquela ação.

Imaginemos que um professor, em algum momento de seu curso, peça que os alunos sugiram livremente os temas da investigação nas aulas e que façam isso em forma de perguntas. Um dos jovens então diria: “Eu queria saber sobre essa coisa aí das drogas.” Então o professor pede a ele que faça uma pergunta objetiva pois o que disse está muito evasivo. Pode ser que se passe um longo tempo até que ele consiga atender ao pedido e que chegue depois a isso: “Por que não devemos usar drogas?” E o professor poderia perguntar a ele se é isso mesmo o que quer perguntar pois em todas as campanhas de televisão e no discurso dos pais e professores já não está claro esse porquê? Pode ser que o professor tenha de pedir para os colegas ajudarem e que eles façam muitas tentativas e que aos poucos lapidando e cuidando da precisão cheguem à isso: “Quais os prós e contras do uso de drogas ilegais?” O que o professor pode fazer a partir dessa pergunta? Como usá-la na construção de uma questão? O que o uso de drogas tem de filosófico? Se o professor encaminhar a investigação posterior para a descoberta do que são as drogas ilegais e quais são seus efeitos no corpo humano não estará fazendo filosofia. Nem se adicionar a isso opiniões e exemplos sobre casos de tal uso, mesmo que colha múltiplos pontos de vista. Como foi dito anteriormente as questões filosóficas são tão subjetivas quanto objetivas. Pode ser que o aluno atinja o lado subjetivo dessas questões e fique faltando a ele encontrar a outra dimensão para que possa ingressar numa investigação filosófica. É, portanto, papel do professor conduzir o processo de objetivação das perguntas colocadas pelos alunos. O que poderíamos fazer com a pergunta levantada por nosso aluno do exemplo? O que ele quer saber? Qual é sua questão? Como poderíamos tratar filosoficamente essa sua preocupação? Aquele que está sob o efeito de alguma droga ilegal está com sua percepção da realidade alterada, sente que está fora dessa sua realidade costumeira. Ora, o que é a realidade? Quando estamos dentro ou fora dela? Ou não há um dentro e um fora? Quando estamos sob o efeito de alguma droga que mexe nas sinapses de nossos neurônios estamos mais dentro de nós mesmos, mais dentro de nossa realidade? Ou não há a realidade de cada um, ela é a mesma para todos? Se a percepção da realidade muda, a realidade muda? O que é a realidade? Tocada assim, aquela primeira pergunta sobre as drogas se amplia. Ela pode também abarcar outras questões como a da liberdade, por exemplo. Quem usa drogas está mais livre do que quem não usa? Livre do que? Da realidade externa a ele? Se

mudarmos temporariamente nossa percepção da realidade por meio da ingestão de alguma substância, estamos contribuindo para a mudança dessa realidade? Não queremos mudá-la? Então porque tomamos alguma coisa para mudarmos nossa percepção dela? Por prazer? Porque isso nos dá prazer? O que é o prazer? Aquele que toma uma droga para sentir prazer é mais livre do que quando não toma? Por quê? O que é a liberdade? Ou poderíamos, ainda encadeando outras perguntas, levantar as questões sobre o que é a consciência ou sobre o que é o eu ou outras. À primeira vista a pergunta sobre o uso de drogas pode parecer a de um problema “menor”, mas dependendo de como é colocada a questão, ele “sobe” para o nível dos “grandes” problemas da história da filosofia. Mas isso só irá satisfazer filosoficamente aos alunos se, depois da investigação (todo o desenrolar-se do curso) houver a condução do encontro de todas as descobertas provenientes dela com a pergunta original. De maneira que o aluno possa rever a pergunta e vislumbrar perspectivas de respostas tendo como instrumento o filosofar e os resultados da investigação filosófica anterior. Sobre a retomada da questão para a elaboração da síntese da investigação falamos no capítulo sobre o texto filosófico.

3.3) O conceito filosófico

Anexo 5- A construção do conceito é do aluno

É provável que muitos professores estejam já acostumados a usar diversos recursos para criar fissuras nas opiniões formadas que os alunos geralmente têm quando começam o curso de filosofia. Como já dissemos anteriormente, a etapa de problematização tem como objetivo também desfocar os jovens de sua visão habitual do mundo e para isso nos valem de táticas que envolvem a utilização de imagens, músicas etc. Da mesma maneira, porém, é também bastante comum ouvirmos do professor de filosofia o lamento de que, passada essa fase, os alunos passam a achar o curso “chato”. Quando o professor propõe-se a passar dos “achados” iniciais ao conceito, o aluno tende a achar pesado e a se desinteressar. Ora, vemos aqui um provável “erro de cálculo” destes professores pois, no seu afã de garantir o conceito filosófico, não permitem que os alunos façam, por eles mesmos, esta passagem. O professor passa a expor as relações que ele vê, esquecendo-se de ser terreno fértil das

criações dos alunos. Está, geralmente, tão preocupado com o conceito, que, paradoxalmente, o aborta. A criação do conceito é paulatina e do âmbito da aprendizagem, que é do aluno. O professor orienta, acompanha, mas a elaboração é do jovem. A criação do conceito filosófico é o que vamos ver realizado quando o aluno for elaborar um texto filosófico de síntese do curso, quando retomando a questão inicial, irá posicionar-se filosófica e individualmente. Essas idéias encontram-se mais detalhadas nos capítulos referentes ao texto e ao professor.

CAPÍTULO 4- O DIÁLOGO INVESTIGATIVO

Anexo 6- A coordenação do diálogo investigativo entre os alunos feita pelo professor

A intervenção orientadora do professor se dá na aprendizagem do diálogo filosófico em várias dimensões que não só com os colegas; com o texto filosófico na leitura e escrita, consigo mesmo, com o professor, até que cada aluno vá conquistando a disciplina filosófica em seu pensamento. Porém, vamos, a seguir, nos dedicar exclusivamente a explicitar uma tática de orientação do diálogo investigativo dos alunos entre si.

O professor propõe que os alunos formem um círculo com suas mesas. Que todos estejam sentados de forma a poderem se ver como numa enorme mesa redonda. O professor também procura uma mesa de estudante e encaixa-se no círculo como os outros. Isso deve ser tentado desde a primeira aula, mesmo que os alunos nunca tenham tido aula de filosofia antes ou mesmo que já tenham, mesmo que nunca tenham mexido em suas mesas antes ou mesmo que já tenham. Neste círculo a investigação filosófica poderá ter lugar.

Os alunos sentados em círculo, todos podendo se ver, vão aprender a transcender suas opiniões aprofundando-as, alargando-as, enganchando-as, re-conhecendo-as ou até mesmo desistindo delas. O professor coordena o raciocínio coletivo apontando contradições, pedindo pressupostos, sugerindo relações, perguntando por outros pontos de vista, etc. até que a turma vá alcançando alguns patamares de verdades nas quais

podem se apoiar para o próximo salto na busca da construção de um conceito. O tema da investigação poderá ser um determinado texto já lido por todos, a pedido do professor, ou a relação entre texto ou qualquer outro exercício que a tática do professor determinar.

Para coordenar o diálogo em sala de aula é importante que o professor faça o papel do perguntador. As balizas corretoras de rumo da investigação serão as suas perguntas. O professor não deve sentir-se constrangido em intervir quando achar necessário: é sua função ensinar essa disciplina no pensamento, portanto está em suas mãos levar os alunos, a cada momento, a tomarem consciência de como estão pensando. Para a intervenção do professor ser eficaz na promoção do diálogo e para que esse seja investigação filosófica, é necessário que ele saiba fazer perguntas que cumpram essa função. Segue aqui uma sugestão de perguntas que podem ser úteis:

- 1-Por que (você afirma isso)?;
- 2-O que levou-o a pensar isso?;
- 3-Como você sabe isso?;
- 4- Você pode dar um exemplo do que disse?;
- 5- O que você quer dizer com a palavra...?;
- 6- Alguém poderia repetir o que o colega X acabou de dizer?;
- 7- Foi isso que você disse, colega X?;
- 8-Alguém entendeu a mesma coisa que ele?;
- 9- O que leva-o a acreditar nisso?;
- 10-Levando em conta o que você afirma, você está concordando com o que colega Y falou?;
- 11- Colega Y poderia repetir o que disse anteriormente sobre...?;
- 12- Posso concluir do que você falou que...?;
- 13-Alguém tem um exemplo contrário a essa situação?;
- 14- Alguém pode esclarecer o que foi dito?;
- 15- Alguém vê esse assunto de uma outra maneira?;
- 16- Você e o colega X não estão dizendo a mesma coisa de formas diferentes? Ou são coisas diferentes?;
- 17- Quem vê diferença entre o que eles disseram?;

18-Você não acha que está se contradizendo quando afirma...já que antes você tinha dito que...?;

19- Qual a relação que há entre o que vocês disseram?;

20-Como se relaciona o que você disse e com o tema de nossa investigação?;

21-Quais seriam as possíveis decorrências disso que você falou?;

22- Se pensarmos essa mesma coisa que você falou no contexto.....como ficaria?;

23-Alguém consegue pensar em alguma outra razão para acreditarmos ser verdadeiro o que o colega X falou?...entre tantas outras.

CAPÍTULO 6- O TEXTO FILOSÓFICO

Anexo 7- A Refacção

O aprendizado de escrita de um texto filosófico, que deve ser dissertativo, reflexivo e intencional no uso dos textos lidos e estudados, é um aprendizado lento que requer treino e dedicação. Muitas táticas podem ser, e efetivamente o são, desenvolvidas pelos professores para ensinar os alunos a produzirem textos filosóficos. No entanto uma que mostrou-se especialmente eficaz foi aquela que costumamos chamar de refacção. É uma “técnica” muito simples que consiste em, após a correção do texto, com indicações dos pontos fracos e comentários, o professor propõe ao aluno que o refaça. A refacção deve ser feita estritamente a partir da correção e dos entendimentos que ela suscitar, portanto o aluno deve compreender a correção. Isto quer dizer que o aluno não vai fazer um outro texto, como quem estivesse agindo por tentativa e erro. Ele precisa aprender a dialogar com o professor no processo correção-refacção. A nova correção, por sua vez será feita comparativamente. O professor pede que o aluno entregue a segunda versão juntamente com a primeira corrigida para que possa perceber o quanto o jovem conseguiu repensar e como o fez. Esse diálogo pode estender-se até que o aluno considere seu texto bom o suficiente para que não precise mais refazê-lo. As notas ou “conceitos” que, eventualmente, forem sendo atribuídos aos textos podem ir gradativamente sendo trocados uns pelos subseqüentes de forma que a nota a ser levada

em consideração em uma exposição, como um boletim, por exemplo, será a da última versão do texto. Isto não anula o fato de a avaliação do item escrita de texto, como um todo, ser feita através da observação de todo esse processo de diálogo.

CAPÍTULO 7- A AVALIAÇÃO

Anexo 8- A criação coletiva de um roteiro de auto-avaliação

Neste capítulo trabalhamos com a idéia de que a avaliação do curso de filosofia para jovens, como experiência filosófica, é do âmbito da aprendizagem e que, portanto, deve ser realizada pelo aluno e não pelo professor. O professor poderá, sim, externar seus julgamentos, ele irá corrigir os trabalhos escritos e orientar a refacção, ele coordena o diálogo investigativo entre os alunos indicando os caminhos da disciplina no pensamento, mas não é ele quem vai atribuir uma nota ou “conceito” para simbolizar o aproveitamento do aluno. Só quem poderá fazer isso é o próprio aluno, certamente também levando em consideração todas as ponderações do professor. A avaliação desse curso, do modo como a vemos, é intrínseca a todo o processo da experiência, não estando separada dele e não sendo instrumento do professor.

Para que seja possível a realização da avaliação do aluno pelo aluno é necessário que se leve o grupo a investigar, ao menos por algum tempo, a questão da avaliação. Por que avaliamos na escola? Para que avaliar? O que é avaliar? Pensamos ser preciso um certo “ajuste” na concepção de avaliação de todo o grupo de alunos e isso pode ser feito a partir da retomada dos objetivos do curso. Isto é, avaliamos o percurso que fazemos para alcançar os objetivos colocados. Os alunos, com essa investigação, poderão estar mais aptos a escolher critérios de avaliação para eles. A partir dessa escolha e de toda a discussão que ela gera, poderão elaborar um roteiro de avaliação do curso em todos os seus aspectos de forma razoavelmente objetiva.

Em seguida exponho um roteiro de auto-avaliação que foi elaborado por alunos meus, de 2º ano, e usado por cada um bimestralmente. Temos aqui a intenção mais de ilustrar essa fala do que servir de modelo já que os roteiros são criações coletivas de cada grupo.

Exemplo 1 - Roteiro elaborado por alunos de 2os anos - 1996

ROTEIRO DE AUTO AVALIAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NAS AULAS DE FILOSOFIA

“Uma discussão somente poderá ser filosófica se nela houver um aprofundamento dos pontos de vista dos participantes, uma troca e uma reflexão sobre os mesmos, sempre à luz das intervenções ponderadas e críticas dos outros. Numa discussão filosófica, devemos cuidar da precisão daquilo que dizemos. A coordenação das intervenções deverá ser feita de tal maneira que os participantes da discussão possam construir suas posições de uma forma aberta mas organizada, levando em consideração tudo o que foi dito anteriormente” (Matthew Lipman)

Nas aulas de Filosofia cada aluno deve se esforçar para fazer com que haja discussões filosóficas. Para tal é necessário que cada um consiga enxergar-se para poder planejar e replanejar sua conduta em relação ao conhecimento, ao outro e a si mesmo.

Agora, você deve avaliar o quanto tem conseguido melhorar naquilo que não conseguia fazer e o quanto tem conseguido aperfeiçoar aquilo que já vinha fazendo. Leia atentamente os critérios do roteiro. Relembre, reflita e depois de ler o significado de cada conceito, atribua um a si e justifique. Use também o espaço reservado para a avaliação da coordenação das discussões para fazer os comentários que achar necessários.

“A verdadeira filosofia é reaprender a ver o mundo” (Merleau-Ponty)

“É portanto reaprender a ver a si mesmo a cada dia”(Renata L. Aspis)

Para que as aulas atinjam seus objetivos é necessário que:

1- Todos os participantes esforcem-se ao máximo para falar e deixar falar. A fala deve:

- ser coerente com o assunto discutido;
- vir acompanhada das suas razões (ter consciência das premissas);
- ter clareza na sua expressão;
- não ser repetitiva;
- ser objetiva;
- ser consistente.

2- Todos os participantes devem se obrigar a ouvir.

Para isso é necessário:

-fazer silêncio;

- prestar atenção. O que significa ouvir o que o outro fala tentando compreender como pensa (Quais são suas pressuposições? Qual a relação do que está falando com o dito anterior? Qual a pertinência de seu exemplo? Quais as razões apresentadas?)

- estar permeável à idéia do outro, sendo capaz de repensar sua opinião original comparando-a com o que se ouve. Ou seja, é necessário permitir-se ser transformado pelo outro.

- ouvir democraticamente: ouvir à todos igualmente sem distinção, evitando o preconceito.

3- Todo aluno deve esforçar-se para fazer anotações durante as aulas. Essas devem ser a matéria-prima para as sínteses de aula, textos reflexivos e dissertativos. Ou seja, o aluno deve preocupar-se em registrar os pensamentos expressos nas discussões, resgatando a memória e escrevendo a história dos pensamentos da classe.

4- A postura física de coluna vertebral ereta, pés no chão, olhar no interlocutor e no caderno é desejável e deve ser perseguida por todos os alunos. A postura física tem o poder de reforçar ou amenizar estados de ânimo.

5- Todo aluno deve esforçar-se ao máximo para manter a concentração na aula do começo ao fim.

Levando em consideração todos esses critérios, podemos perceber que o que estará sendo avaliado é o desempenho de cada um como um todo em relação a si mesmo no grupo. O que quer dizer que cada um deve treinar olhar-se, refletir sobre si. Cada um tem metas que determinou para si mesmo, cada um pode planejar alcançar objetivos que se coloque. Então o que estaremos avaliando agora é a nossa atitude em relação a nós mesmos, em relação aos outros, ao conhecimento. Sendo assim não estamos falando apenas de conteúdo mas também de habilidades do pensamento, não estamos falando apenas de aprender algo mas de saber como e porque se aprendeu algo ou não.

Podemos nos rever, traçar novos planos e ir em frente, sempre!

Exemplo 2 - Roteiro elaborado por alunos de 2os anos - 1999

Nas páginas seguintes você vai encontrar seu instrumento de auto-avaliação da sua participação no curso de Filosofia no 2º bimestre.

Leia atentamente as instruções e os critérios colocados no roteiro.

Depois de refletir, atribua um conceito, justifique e assine. Isto deverá ser feito na última folha, onde há espaço. Esta folha deve ser entregue juntamente com a folha das avaliações da discussão e da coordenação. Somente estas duas folhas.

Para uso dos conceitos:

- A) Aluno que atingiu plenamente os objetivos.
- B) Aluno que atingiu grande parte dos objetivos, tendo cumprido as exigências para a etapa seguinte.
- C) Aluno que atingiu uma pequena parte dos objetivos, podendo passar para a etapa seguinte apesar de apresentar dificuldades.
- D) Aluno que atingiu o mínimo requerido apesar de ter cumprido parcialmente os objetivos, não tendo condições de passar para a etapa seguinte.
- E) Aluno que atingiu os objetivos, não tendo condições de passar para a etapa seguinte.

“A verdadeira filosofia é reaprender a ver o mundo” (Merleau-Ponty)

Colégio
Disciplina de Filosofia
Professora Renata
Nome

Data
nº turma: 2º

Roteiro para auto-avaliação da participação nas aulas de Filosofia no 2º bimestre. Atitudes e habilidades.
O curso de Filosofia tem como objetivo tornar cada grupo-classe uma “comunidade de investigação” através de discussões filosóficas. O conhecimento que cada aluno terá no final do processo será construído por esta comunidade através da investigação filosófica. Este processo deve seguir procedimentos tanto de atitudes como de raciocínio dos participantes. E é exatamente isto que você deve avaliar agora.

Leia atentamente todos os critérios levantados por nós que servem de guia para o seu julgamento. Não esqueça de que não se trata de avaliar se você já sabe perfeitamente fazer todas estas coisas que elencamos mas principalmente se tem progredido na tentativa de fazê-lo.

“Uma discussão somente poderá ser filosófica se nela houver um aprofundamento dos pontos de vista dos participantes, uma troca e uma reflexão sobre os mesmos, sempre à luz das intervenções ponderadas e críticas dos outros. Numa discussão filosófica, devemos cuidar da precisão daquilo que dizemos. A coordenação das intervenções deverá ser feita de tal maneira que os participantes da discussão possam construir suas posições de uma forma aberta mas organizada, levando em consideração tudo o que foi dito anteriormente. Poderíamos dizer que uma discussão filosófica é a construção articulada do pensamento crítico e reflexivo de um determinado grupo que leva à constituição de uma comunidade de investigação. (M. Lipman)

Considera-se importante:

I - Prontidão

- 1- Os alunos devem entrar na sala assim que bater o primeiro sinal.
- 2- Os alunos devem organizar suas mesas formando um círculo onde todos possam se ver.
- 3- Os alunos devem tirar de cima da mesa tudo o que não diz respeito às aulas de Filosofia.
- 4- Os alunos devem pegar seus cadernos de Filosofia, uma caneta e centrar sua atenção para o início da aula.
- 5- Os alunos devem manter um nível de barulho mínimo para que possam responder a chamada a tempo e sem que o professor tenha que gritar ou atribuir faltas desnecessárias.

II - A fala, o ouvir, a atenção

Se todo o conhecimento que o aluno poderá obter nas aulas de Filosofia é, necessariamente, construído pela comunidade de investigação através da discussão filosófica, consideramos então imprescindível que todos os participantes emitam suas opiniões. Podemos aqui pensar em uma analogia desta situação que vivemos como um grupo de pessoas cegas tentando conhecer um elefante através do tato. Como poderiam todas chegar ao conhecimento do que é um elefante se não trocassem suas opiniões, impressões, sensações, pensamentos e idéias ?

Aquele que apalpasse a tromba diria que um elefante é como uma enorme jibóia, aquele que apalpasse a perna pensaria que o elefante é como um tronco de árvore, e assim por diante.

1- Para que seja possível que todos possam entender o que outro tem a dizer, é necessário que um só fale de cada vez. A pessoa que quiser falar deve:

- a) Levantar a mão para inscrever-se, aguardando sua vez de falar (apartes poderão ser concedidos se todos concordarem).

2- Quem não estiver falando deve:

- a) Fazer silêncio.
- b) Não só escutar mas ouvir, isto é, prestar atenção, tentando entender.

3- Quando alguém realmente ouve uma fala, quais os “movimentos” que se dão em sua cabeça ?

- a) Separa o que ouve em partes e depois tenta formar um todo novamente, criando novas relações entre as partes (estas relações não precisam necessariamente ser novas no sentido de originais. Só pelo fato de

reconstruir o pensamento do outro já posso dizer que me apropriei dele, que as relações são novas, já que feitas por mim). Em outras palavras, quem ouve analisa o que ouve.

b) Compara o que está ouvindo com o que já tinha como idéia sobre o assunto ou com outras falas sobre o assunto.

c) Para comparar é necessário : identificar semelhanças e identificar diferenças.

4) Para que alguém possa realmente ouvir uma fala é preciso :

a) Que a pessoa se disponha a ouvir a fala sem confundi-la com a pessoa que está falando, isto é, que não pressuponha que já sabe o que vai ouvir. Isto pode acontecer por dois motivos. Por estar o "ouvinte" demais crente na verdade de suas próprias idéias, ou por acreditar que um ou outro colega merece seu total consentimento ou total desaprovação independentemente, aliás, do que possa vir a dizer.

b) Conseguir manter sua concentração na discussão

5) A fala:

a) Deve ser pertinente ao assunto discutido. Para que sua pertinência possa ser compartilhada com os ouvintes, quem fala deve :

b) Dar razões para suas opiniões. Isto é, deve saber explicar as relações que fez até chegar a uma determinada idéia, ou seja, deve argumentar. O exercício de explicitar os movimentos de um raciocínio pode ser útil para quem fala poder melhorar o seu pensar no sentido de alcançar sempre maior coerência e clareza.

6) A fala será enriquecida se:

a) Relacionada com conteúdos anteriores discutidos nas aulas de Filosofia.

b) Relacionada com conteúdos construídos em outras disciplinas.

c) Relacionada com experiências pessoais de quem fala.

d) Relacionada com a realidade do mundo extra-classe.

Se assim for, o aluno estará exercitando tanto a aplicação de conceitos como a ampliação de seu olhar para o mundo.

7) Se aquele que se inscreve para falar tentar seguir os critérios relacionados acima :

a) Dificilmente fará uma fala repetitiva. Caso aquele que está inscrito para falar considerar que aquilo que tinha planejado falar já foi dito anteriormente, deve desistir da inscrição. A mera expressão de concordância de um ou outro ponto de vista será bem aceita em caso de polêmica se seguida de argumento.

b) Poderá auto corrigir-se, isto é, poderá mudar de idéia ou reformular uma idéia inicial. Se isto ocorrer espera-se deste aluno que seja capaz de admitir isto inclusive publicamente se for necessário.

8) Se pensarmos que uma discussão é uma relação entre pessoas que ouvem e falam, devemos salientar que cada aluno deve não só falar e ouvir mas também :

a) Deixar o outro falar, isto é, além de ouvi-lo e manter silêncio é necessário deixar o outro a vontade. Não é considerado adequado tratamentos agressivos, preconceituosos e por demais impetuosos e emocionados. Não como regra, ou seja, uma ou outra vez será tolerado, já que estamos aprendendo a fazer isso.

Podemos mais uma vez tentar uma analogia com a situação da semente que tem elementos para germinar mas se as condições externas a ela não forem favoráveis, dificilmente esta brotará. Ou seja, há quem não fale por se retrair quando diante de um determinado grupo. Deve haver confiança mútua.

9) Se é responsabilidade de todos a construção do conhecimento deve também ser responsabilidade de todos :

a) Zelar pela disciplina e organização necessárias para o andamento adequado das discussões.

10) Se estamos falando de construção de conhecimento, parece claro que é necessário que cada aluno faça seus registros dos resultados de cada aula.

11) Até agora estamos falando de falar, ouvir, pensar, atenção e outras coisas ainda. Para que o aluno possa, não só praticar isso, da forma mais fácil mas também demonstrar isso é necessário que :

a) Adote uma postura corporal adequada para participar das discussões.

NOME : _____

Nº _____

CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DA DISCUSSÃO

2º A

- 1- Aprofundamento dos pontos de vista dos participantes
- 2- Organização do grupo
- 3- Participação expressiva
- 4- Auto correção
- 5- Crítica (reflexão, consideração do dito anterior)

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA COORDENAÇÃO

- 1- Estímulo do interesse pelo assunto (mostrar a relação da disciplina com outros conhecimentos e vida dos alunos)
- 2- Manutenção dos objetivos da discussão
- 3- Não indução da direção das opiniões (não impor pontos de vista embora deva apontá-los)

NOME _____

Nº _____

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA DISCUSSÃO

2º B

- 1- Aprofundamento da discussão
- 2- Auto avaliação constante da discussão (auto correção)
- 3- Respeito a coordenação (organização)

-

AVALIAÇÃO DA COORDENAÇÃO

NOME : _____

Nº _____

AVALIAÇÃO DA DISCUSSÃO

2º C

AVALIAÇÃO DA COORDENAÇÃO

BIBLIOGRAFIA

AFONSO A.J. *Escola pública, comunidade e avaliação; resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação* in ESTEBAN, M. T. (org) *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999

ALVES, D. J. *A Filosofia no ensino médio; ambigüidades e contradições na LDB* Campinas - SP: Autores Associados/ Fapesp, 2002

ARANTES, P.E. e MUCHAIL S. T. et al(org.). *A filosofia e seu ensino*. S. Paulo: Educ; Petrópolis: Vozes, 2ª ed., 1996

ARENDT H. *A crise na educação* in *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 4ª ed., 1994

ARONDEL – ROHAUT M. *Exercícios filosóficos*, São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2000

BACHELARD G. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 5ª ed., 2000

BARRIGA A.D. *Uma polêmica em relação ao exame* in ESTEBAN, M. T.(org) *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999

BRASIL, SEMTEC(1999[a]). *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: Parte I – Bases Legais*. Brasília: MEC/SEMTEC

------(1999[b]). *Parâmetros curriculares para o ensino médio: Parte IV – Ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília: MEC/ SEMTEC

BUBBER, M. *Do diálogo e do dialógico*. S. Paulo: Perspectiva, 1980

CARTOLANO, Maria Teresa P. *Filosofia no ensino de segundo grau*. São Paulo: Cortez, 1985

CERLETTI A. A. *Ensino de filosofia e filosofia do ensino filosófico* in GALLO S. e CORNELLI G. e DANELON M. (org.). *Filosofia do ensino de filosofia*. Petrópolis: Editora Vozes, 2003

CERLETTI A.A. e KOHAN W.O. *A filosofia no ensino médio: caminhos para pensar seu sentido*. Brasília: UNB, 1999

CHAUÍ M. *Cultura e democracia; o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Moderna, 2ª ed., 1981

----- *Ideologia e educação* in *Educação e sociedade*. S. Paulo, Cortez/
Autores Associados/ Cedes, A.II, n5, pp/ 24-40, jan/1980

COLECTIVO PAIDEIA *Una escuela libre* Madrid: Ziggurat, 1985

COSSUTTA, F. *Elementos para a leitura de textos filosóficos*. São Paulo: Martins Fontes, 1997

DELEUZE G. *Post-Scriptum sobre as sociedades de controle* in *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed.34, 1992

DELEUZE G. e GUATTARI F. *O Que é a Filosofia?*. Rio de Janeiro: Ed.34, 3ª ed., 2000

----- *Mil Platôs; capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, vol. 5, 1997

DIAS R.M. *Nietzsche educador*. São Paulo: Scipione, 2ª ed., 1993

DURAS. M. *Outside, notas à margem*. São Paulo: Difel Difusão Editorial S.A., 1983

ESTEBAN, M. T. *A Avaliação no cotidiano escolar* in ESTEBAN, M. T.(org) *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999

FAVARETTO, C. F. *Notas sobre o ensino da filosofia* in Muchail, ST(org.) *A filosofia e seu ensino*. Petrópolis: Vozes/ São Paulo: Educ

FAVERO A.A. e RAUBER J.J. e KOHAN W.O.(org) *Um olhar sobre o ensino de filosofia*. Ijuí:UNIJUÍ, 2002

FREIRE, P. *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977

-----*Pedagogia da autonomia; saberes necessários à prática educativa.*
São Paulo: Paz e Terra, 5ª ed., 1997

GALLO S. e KOHAN W. O. [a]*Crítica de alguns lugares- comuns ao se pensar a filosofia no Ensino Médio* in GALLO S. e KOHAN W. O. (org.). *Filosofia no Ensino Médio*. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

----- (org.) [b]*Filosofia no ensino médio*. Petrópolis: Editora Vozes, 2000

GALLO S. [a]*O ensino de filosofia no contexto de uma "educação menor"* in ROLLA A.B.M. e NETO A.S. e QUEIROZ I. P. (org.) *Filosofia e Ensino: possibilidades e desafios* Ijuí: UNIJUÍ, 2003

----- [b]*Deleuze e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003

GALLO S. e CORNELLI G. e DANELON M. (org.). *Filosofia do ensino de filosofia*. Petrópolis: Editora Vozes, 2003

GONTIJO P. E. *Os professores de filosofia e os sentidos de suas práticas docentes no ensino médio regular das escolas públicas do Distrito Federal*. Brasília: FE-Universidade de Brasília, 2003[Dissertação de Mestrado]

GÊNESIS, in *A Bíblia de Jerusalém*. São Paulo: Edições Paulinas, 1985

GRANGER, G.G. *Por um conhecimento filosófico*. Campinas: Papyrus Editora, 1989

HARDT M. e NEGRI A. *Empire*. Cambridge – Massachusetts/ London – England: Harvard University Press, 2nd printing, 2000

HÜHNE, Leda M.(org). *Política da filosofia no 2º grau*. São Paulo: Sofia, 1986

JAPIASSU, H. *Um desafio à filosofia: pensar-se nos dias de hoje*. São Paulo: Letras e Letras, 1997

KANT, I. *Crítica da razão pura*. S. Paulo: Abril Cultural, 2ª ed.,1983, [Coleção “Os Pensadores”]

KOHAN W.O. e LEAL B. e RIBEIROA. (org) *Filosofia na escola pública*. Petrópolis: Vozes, 2000

KOHAN W.O.(coord.) *Relatório sobre a situação do ensino de filosofia no Brasil para UNESCO, 2003*(mimeo)

LANGÓN M. *Filosofia do ensino de filosofia* in GALLO, CORNELLI, DANELON (org.).*Filosofia do ensino de filosofia*. Petrópolis: Editora Vozes, 2003

LEBRUN,G. *Por que Filosofia?* São Paulo: Estudos Cebrap, n15, jan/mar/1976

LARROSA J. e SKLIAR C. *Babilônicos somos. A modo de apresentação* in LARROSA J. e SKLIAR C. *Habitantes de Babel; políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001

----- *Habitantes de Babel; políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001

LARROSA J. *Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão* in LARROSA J. e SKLIAR C. *Habitantes de Babel; políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001

LIMA, Walter Matias *Considerações sobre filosofia no Ensino Médio brasileiro* in GALLO S. e Kohan W.O. *Filosofia no Ensino Médio*. Petrópolis: Editora Vozes. 2000

LIPMAN M. e OSCANYAN F. e SHARP A. *Filosofia na sala de aula*. São Paulo: Nova Alexandria, 1994

LYOTARD J-F *Le cours philosophique*. in: DERRIDA J. et alii. *La grève des philosophes*. Paris: Éditions Osiris, 1986.

MARX K. *O Capital; crítica da economia política*. São Paulo: Nova Cultural, vol. 1, livro 1^o, tomo 1

MATOS, O. *Filosofia: a polifonia da razão, filosofia e educação*. São Paulo: Scipione, 1997

MERLEAU-PONTY M. *Sinais*. Lisboa: Editorial Minotauro, 1962

NEEDLEMAN J. *O Coração da Filosofia*. São Paulo: Ed. Palas Atena, 2ªed., 1996

NETO, H. N.(org.). *O ensino da filosofia no 2º grau*. São Paulo: Sofia, 1986

NIETZSCHE F. [a] *Assim falou Zaratrusta*. São Paulo: Abril Cultural, 2ªed., 1978, [Coleção “Os Pensadores”]

-----*Schopenhauer como educador (Considerações extemporâneas II)*, tradução de Adriana Maria Saura Vaz, revisão de Cinzia Signorelli Macris, Campinas: FE/ Unicamp, 1999

-----[b] *Humano, Demasiado Humano* São Paulo: Abril Cultural, 1978, 2ª ed., [Coleção “Os Pensadores”]

NUNES C. A. *A construção de uma nova identidade para a filosofia no segundo grau: contradições e perspectivas*. Campinas: FE-Unicamp, 1990 [Dissertação de mestrado]

OBIOLS G. *Uma introdução ao ensino da filosofia*. Ijuí: Editora Unijuí, 2002

ONFRAY M. “*É um paradoxo, mas nós, professores, fomos feitos para não existir*” Entrevista a Alcino Leite Neto. FOLHA de SÃO PAULO, Caderno Sinapse, 17 de dezembro de 2002

PERRENOUD P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens-entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999

PIOVESAN A. et alii (org) *Filosofia e ensino em debate*. Ijuí: UNIJUI, 2002

PLATÃO *A república*. Lisboa: Fundação Caloouste Gulbenkian ,4ª ed.,1983

RAMBORGER R. J. *O professor de filosofia no ensino médio: uma reflexão sobre sua formação inicial*. Santa Maria- RS: FE – Universidade Federal de Santa Maria, 2003 [Dissertação de Mestrado]

RANCIÈRE J. *O Mestre Ignorante, cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2002

RODRIGUES, J. A. *O professor enquanto mediador do conhecimento crítico – emancipatório no ensino da filosofia no segundo grau*. Vitória, UFES, s/d [Dissertação de mestrado]

SABOIA, B. *A função política da filosofia no ensino médio*. S. Paulo, PUC/SP, 1988[Dissertação de mestrado]

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Normas e Estudos Pedagógicos. *Proposta curricular para o ensino de filosofia no 2º grau*. 2ª versão preliminar. São Paulo, SE/CENP, 1992

SAVIANI, D. *A nova lei da educação: LDB – trajetória, limites e perspectivas*. Campinas. Autores Associados. 1997

----- *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. S. Paulo, Autores Associados. 14ª ed. , 2002

SEVCENKO N. *A corrida para o século XXI: no loop da montanha-russa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001

SEVERINO, A.J. *O papel da filosofia no Brasil – Compromissos e desafios atuais*. Reflexão. Campinas. Cortez, n17, mai/ago 1980

----- *Filosofia da educação: construindo a cidadania*. S. Paulo, FTD, 1994

SILVA F.L. *Por que filosofia no segundo grau*. Estudos Avançados, São Paulo: USP, n14, p 157-166

----- *Currículo e formação: o ensino da filosofia*. Síntese Nova Fase, Belo Horizonte: vol. 20, n 63, p797-806, 1993

SILVEIRA, R.J.T. *Ensino de filosofia no 2º grau : em busca de um sentido*. Campinas: FE – Unicamp, 1991[Dissertação de mestrado]

SOUZA, S. M. R. *Por que Filosofia? Uma abordagem histórico - didática do ensino de Filosofia no 2º grau*. FEUSP [tese de doutorado]. 1992

SPLITTER, L. e SHARP Ann M. *Uma nova educação, a comunidade de investigação em sala de aula*, S. Paulo, Nova Alexandria, 1999

TASSIN É. *La "valeur formatrice" de la philosophie* in: DERRIDA J. et alii. *La grève des philosophes*. Paris: Éditions Osiris, 1986.

TISHMAN S. e PERKINS D. e JAY E. *A cultura do pensamento na sala de aula*, Porto Alegre/RS, Artes Médicas, 2001

WITTGENSTEIN L. *Tractatus Logico-philosophicus*. São Paulo: Edusp, 1968

WUNENBURGER J.J. e FOLCHEID D. *Metodologia filosófica*, São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1999

“Como professor crítico, sou um ‘aventureiro’ responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a *franquia* de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha *franquia* ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento.” (Paulo Freire)

EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA

ler filosoficamente, escrever filosoficamente, falar filosoficamente, ouvir filosoficamente, avaliar filosoficamente
PENSAR FILOSOFICAMENTE A SI E AO MUNDO
DISCIPLINA FILOSÓFICA NO PENSAMENTO

OS COLEGAS

PROFESSOR

O professor deve ser capaz de encaminhar as questões filosóficas filosoficamente. Ele conhece a história da filosofia, os métodos da filosofia, as auto-críticas da filosofia, a busca de si da filosofia. Ele é produtor de filosofia, é um praticante. Além disso, é desejável que seja envolvido com as questões da filosofia da educação. Olhar para si e perguntar-se sobre si constantemente. O professor de filosofia deve ser filósofo. O professor é aprendiz: investiga junto.

DIÁLOGO

O homem vive entre palavras. Dialoga a todo momento com sua cultura, sua história, consigo mesmo no processo constante de formação de sua subjetividade. As aulas de Filosofia podem propiciar a formação de conceitos através do diálogo filosófico propriamente, na busca da significação da realidade. O aluno aprende a dialogar filosoficamente consigo mesmo, com os colegas, com o professor, com os filósofos da tradição e com seu contexto.

TEXTO

O ensino de filosofia é também o ensino da leitura filosófica de textos não-filosóficos e principalmente dos filosóficos. O aluno irá ser ensinado a reinventá-los, recontextualizá-los e, apropriando-se crítica e criativamente deles poderá ser ensinado a produzir texto filosófico seu, original, como síntese e expressão de sua experiência filosófica.

AValiação

A avaliação filosófica dá-se em duas dimensões: como conteúdo o aluno avalia-se, avalia o curso e o professor através dos critérios que são os objetivos traçados por todos para o curso; como forma a avaliação dá-se no processo de aprender a disciplina filosófica no pensamento que é metacognitivo e dirigido pelo aluno com a orientação do professor. Avaliar é humano.

PROBLEMATIZAÇÃO / QUESTIONAMENTO

- elaboração da questão / problema
- ensino da pergunta
- provocação de inquietação (textos não-filosóficos, imagens)

EXPRESSÃO / SÍNTESE

- retomada da questão inicial
- uso dos conhecimentos construídos
- expressão dos conceitos criados
- criação

ESTUDO / APROFUNDAMENTO

- disciplina filosófica no pensamento (textos filosóficos/história da filosofia) através do diálogo
- investigação filosófica

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE