



Os limites do ensino de filosofia como transmissão de conteúdos: uma problematização à luz da Filosofia Antiga

Por AUGUSTO RODRIGUES

augustorodrigues094@gmail.com

Dizeres iniciais

A primeira década do século XXI marcava significativamente uma nova história ao ensino de filosofia no Brasil: seu retorno à Educação Básica como disciplina obrigatória. Passado quase dez anos, o lugar da filosofia no Ensino Médio ainda não se concretizou. Muitas dúvidas e inquietações pairam sobre o ensino de filosofia dentro das salas de aulas. O que aprende os alunos com a filosofia? O que se ensina quando se ensina filosofia? Por que e para o que Filosofia no Ensino Básico? Essas são questões corriqueiras que permeiam a realidade do professor de filosofia na escola. Não obstante a hesitação dos alunos e também dos professores de outras disciplinas, o ensino de filosofia atualmente tem características bem definidas, as quais prescindem das possíveis definições que a Filosofia possibilita: kantiano, platônico, aristotélico, nietzschiano, enfim, independente da “influência” filosófica do professor predominam-se em seu ensino as qualidades lógicas, argumentativas e discursivas da filosofia sob outras possíveis dimensões que também envolvem a prática formativa com a filosofia. Há alguns anos trabalhando o ensino de filosofia como um problema filosófico, identificamos que esta condição atual da disciplina de filosofia é extremamente empobrecedora da aprendizagem filosófica e muito se contradiz com a própria tradição filosófica, fundamentalmente, aquelas que dimensionam a filosofia como uma maneira de vida, isto é, um conjunto de práticas formativas que procuram abarcar todos os aspectos da dimensão humana. Nossa análise, em termos metodológicos, percorrerá o próprio percurso por nós realizado no ensino de filosofia. O ponto de partida incidirá na resignificação da nossa prática docente através do programa PIBID, experiência esta, não só abordada pela cronologia, mas pela potência motriz da mesma para o desdobramento das nossas pesquisas atuais. Sobre o PIBID cumpre dizer que a proposta do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) é vincular o ensino de filosofia com a pesquisa e extensão, de modo a articular o processo de formação continuada do professor supervisor com a formação dos licenciandos





(bolsistas) em filosofia para além do curto período de estágio obrigatório, o que contribuiria, conseqüentemente, para o aprimoramento da qualidade da formação dos educandos da Educação Básica. Em outras palavras, o programa cria condições para o desenvolvimento das práticas escolares com a disciplina de filosofia, uma vez que possibilita o revezamento entre teoria e prática, cuja pretensão reside no estreitar de laços entre universidade e escola, propiciando para todos, atuais e futuros professores, como os próprios alunos do Ensino Básico, uma formação crítica e teoricamente fundamentada.

No revezamento entre teoria e prática: a construção do problema filosófico

A experiência com o PIBID foi realizada na Escola Estadual José Alfredo de Almeida, situada na cidade de Marília-SP. As tarefas eram compreendidas entre: (1) acompanhar o professor supervisor em duas horas/aulas semanais; (2) elaborar em conjunto o plano de aula e as atividades didáticas; (3) fazer relatórios críticos das aulas; (4) participar do *Grupo de Estudo e Pesquisa Sobre o Ensino de Filosofia* (ENFILO), subgrupo do *Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Filosofia* (GEPEF), para discutir e problematizar o ensino de filosofia. Em nível de pesquisa, os primeiros estudos teóricos circunscreveram-se sob a importância da filosofia no Ensino Básico. Procurávamos entender os planos educacionais para a disciplina da filosofia, rastreando os discursos que justificasse sua presença obrigatória na grade curricular do Ensino Médio. A partir deste objetivo, analisamos os documentos/diretrizes da disciplina de filosofia na escola: *Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional* (LDB/96), *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (2000) e *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*¹. Isto feito, observamos que a

¹ Embora a análise reflita estes três documentos principais, as referências ao longo do texto deterão mais propriamente às *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, uma vez que, este documento engloba uma discussão histórica da legislação da filosofia no ensino médio, passando pela LDB/96, as discussões do PCN: “Considerando a reflexão acerca da Filosofia no ensino médio,[...] embora na década de 1990 (Lei nº 9.394/96) se tenha determinado que ao final do ensino médio o estudante deva ‘dominar os conteúdos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania’ (artigo 36), nem por isso a filosofia passou a ter um tratamento de disciplina, como os demais conteúdos, mantendo-se em conjunto dos temas ditos transversais. Assim, a ideia de rediscutir os parâmetros curriculares para a disciplina traz novo fôlego para a sua consolidação entre os componentes curriculares do ensino médio” (BRASIL, 2006, p. 16). E adiante: “Portanto, o presente documento busca sistematizar os resultados de uma ampla discussão em curso na área de Filosofia, desde a caracterização da disciplina até a preparação do profissional que irá atuar com ela,



primeira responsabilidade da disciplina de filosofia na Educação Básica envolve a coexistência entre seus objetivos específicos, decorridos da natureza filosófica da própria disciplina, com os objetivos e as propostas gerais da Educação Básica, cujo projeto educacional prevê ao final do Ensino Médio:

I- a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II- a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV- a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996, Art. 35)

Sendo assim, a finalidade primordial do ensino de filosofia, em conjunto com as demais disciplinas, versa na preparação adequada dos alunos à inserção cultural do ponto de vista mercadológico, com competências para o trabalho, e aos valores humanos partilhados em sociedade, do ponto de vista ético, crítico e intelectual. Espera-se que ao longo do processo escolar os alunos tenham a posse de conhecimentos essenciais que os habilitem para o prosseguimento de novos estudos e do desenvolvimento de sua própria formação enquanto humano. Atendendo ao objetivo primeiro, qual seria, então, o papel específico da disciplina de filosofia dentro na formação de nível básico? A justificativa da presença do ensino de filosofia na Educação Básica transita pela definição dos mecanismos em comum entre as correntes filosóficas, através dos quais toda e qualquer significação da atividade filosófica não pode prescindir: “se descrevermos alguns procedimentos característicos do filosofar, não importando o tema a que se volta nem a matriz teórica em que se realiza, podemos localizar o que caracteriza o filosofar” (BRASIL, 2006, p. 21). De acordo as diretrizes para a disciplina de filosofia, os procedimentos comuns em todo filosofar convergem na qualidade reflexiva do pensamento², compreendida por duas perspectivas: (1) reconstrução racional, exame

oferecendo subsídios para a definição de temas e conteúdos a serem trabalhados, bem como do material didático a ser confeccionado. (Ibidem, p. 20).

² Neste ponto, ao que se refere à descrição dos procedimentos comuns, especificamente, foi mantido em parte os conteúdos dos textos do PCN 1999.





analítico, competências cognitivas e de ação; (2) crítica, quando a reflexão se volta aos modelos de percepção do mundo, ideologias, críticas sociais, etc. (BRASIL, 2006, p. 24). Dessa forma, os objetivos específicos da disciplina de filosofia são elaborados em referência a sua natureza reflexiva, cujo foco de aprendizagem circunscreve-se no desenvolvimento de competências e habilidades³:

[...] comunicativas, que parecem solicitar da Filosofia um refinamento o uso argumentativo da linguagem, para o qual podem contribuir conteúdos lógicos próprios da filosofia, quanto de competências, digamos cívicas, que podem fixar-se igualmente à luz de conteúdos filosóficos. [...] sem dúvida, é a contribuição mais importante da Filosofia: fazer o estudante aceder a uma competência discursivo-filosófica. Espera-se da Filosofia, como foi apontado anteriormente, o desenvolvimento geral de competências comunicativas, o que implica um tipo de leitura, envolvendo capacidade de análise, de interpretação, de reconstrução racional e de crítica (BRASIL, 2006, p. 30-31-grifos nossos).

Poder-se-ia questionar em que medida as habilidades e competências metodológicas ou argumentativas – dar razões, formular ou remover critérios, entender e avaliar argumentos, etc. – não seriam mecanismos técnicos do desenvolvimento de toda e qualquer disciplina (CERLETTI, 2009, p. 45). No entanto, o que as OCEM afirmam diferenciar a disciplina de filosofia das demais são os *meios* pelos quais essas habilidades e competências são apreendidas, isto é, a partir dos *conteúdos* (história da filosofia) e do *método filosófico* (leitura de textos filosóficos). Com grande volume histórico, a história da filosofia é rememorada em sala de aula como uma fonte de recursos filosóficos para resolução dos grandes problemas da humanidade (BRASIL, 2006, p. 39). Quer como centro ou referência, recuperando uma distinção de Franklin Leopoldo e Silva, a história da filosofia, mediada pela leitura dos textos filosóficos, tornar-se-ia matéria precípua do ensino de filosofia e instrumento metodológico a partir da qual se estruturará as aulas de filosofia:

O desafio é, então, manter a especificidade da disciplina, ou seja, o recurso ao texto, sem “objetiva-lo”. O profissional bem formado em licenciatura não reproduzirá em sala a técnica de leitura que o formou, transformando o ensino médio em uma versão apressada da sua graduação. Ao contrário, tendo sido bem preparado na leitura dos textos filosóficos, poderá, por exemplo, associar adequadamente temas a textos, cumprindo satisfatoriamente a difícil tarefa de despertar o interesse do aluno para a reflexão filosófica e de articular

³ Novo paradigma educacional, a partir do qual prevê o desenvolvimento de habilidades e competências, em oposição a um ensino enciclopédico, de acúmulo informativo sobre os conteúdos.



conceitualmente os diversos aspectos culturais que então se apresentam (BRASIL, 2006, p. 33). (Grifos nossos)

Assim, no revezamento entre teoria e prática (PIBID), percebemos que as dificuldades da disciplina de filosofia são do âmbito tanto dos objetivos conjecturados para a disciplina do Ensino Médio, bem como na relação que se estabelece, via transmissão, com o campo de saber filosófico. Nos objetivos podemos identificar uma proposta demasiadamente restrita à instrumentalização da filosofia, trabalhada apenas como uma atividade intelectual, lógica e cognitiva, cujo enfoque recai nos aspectos discursivos da prática filosófica. Sobre isto, pode-se problematizar se essas habilidades e competências não são recursos instrumentais característicos ao pensamento ocidental, utilizados inclusive no desdobramento do filosofar em sala de aula, e não, conforme se prevê, como a finalidade do ensino de filosofia no Ensino Médio. Por outro lado, a relação de ensino estritamente constituída através da transmissão da história da filosofia (conteúdos), parece construir vínculos problemáticos entre o professor, aluno e o campo de saber que é a filosofia, pois, não obstante a naturalização do ensino como transmissão dentro do contexto escolar, de que maneira a transmissão de conteúdos garantiria a construção do filosofar não estaria claro.

Para nos ajudar a pensar os limites do ensino de filosofia como transmissão, apropriamos-nos do texto *Mestre Ignorante* (2011) de *Jacques Rancière*. Nele encontraremos uma crítica a presente tradição pedagógica que encerra suas possibilidades de ensino na transmissão. Segundo Rancière, a chave de compreensão dessa estrutura educacional passa pela essencial figura do mestre-explicador: imaginem-no como um especialista em determinada área disciplinar, cujo título é conferido pela capacidade de dominar, reter e transmitir uma tradição de conhecimento, didaticamente formalizada em conteúdos. A transmissão se dá, geralmente, pela explicação do conteúdo, partindo dos elementos mais simples, ascendendo aos de maior complexidade. O principal intuito do mestre é passar os alunos de um estado de não saber e ignorância para um estado de sabedoria.

O ato essencial do mestre era explicar, destacar os elementos simples dos conhecimentos e harmonizar sua simplicidade de princípio com a simplicidade de fato, que caracteriza os espíritos jovens e ignorantes. Ensinar era, em um mesmo movimento, transmitir conhecimentos e formar os espíritos, lendo-os, segundo uma progressão ordenada, do simples





ao complexo [...] Assim, raciocinam todos os professores conscienciosos (Rancière, 2011, p.19- 20).

Sendo a engrenagem deste ensino, o mestre-explicador tem como função mediar o processo de conhecer: é ele quem apresenta os signos, mostra os caminhos e, por fim, controla e garante o que será apreendido. Para Pinto e Santos (2013), “o mestre explicador se manifesta na figura de um juiz que ministra os conhecimentos a serem emitidos e avalia a recepção destes pelos alunos à sua forma” (p. 135). Essa relação pode ser visualizada no ensino de filosofia por meio da figura do “professor [que] teria como função ser o mediador entre o filósofo (texto filosófico) e o aluno, objetivando romper a barreira que, supostamente, existe entre aquilo que o aluno leu nos livros de filosofia” (Gelamo, 2009, p. 116). De encontro a isso, tem-se a própria elaboração do material didático⁴, o qual tem como objetivo fornecer recursos e aumentar as possibilidades para que o mestre cumpra sua tarefa. De fato, a principal diferença entre *Caderno do Professor* e o *Caderno do Aluno* é o acúmulo de conteúdos no primeiro em relação ao último, o que pode ser vislumbrado pela presença de mais textos e indicações de leitura. Segundo Garcia e Gelamo (2012), a intenção implícita no material didático é suprir o professor com uma reserva de conhecimentos, potencializando sua capacidade de domínio, retenção e transmissão dos conteúdos das aulas.

A partir das qualidades da proposta do material didático, inclusive da pedagógica tradicional, isto é, quando a função do professor dentro do ensino é de mediação entre o material didático e o aluno, as aulas apresentam determinadas características estruturais que exprimem tal condição. O ensino é dividido em situações de aprendizagem com temas atuais ou problemas filosóficos, selecionados de acordo com a relevância para a formação: temas como a morte, política pública, cuidados com os idosos, etc. Os textos de apoio são na maioria dos casos fragmentos de textos filosóficos, os quais devem ser explicados, passando pela familiarização com alguns conceitos, até o enunciar da resposta do(s) filósofo(s), para ao final do processo, ocorrer uma avaliação. Assim, as aulas de filosofia podem ser divididas do seguinte modo: (1) *introdução ao problema* - O professor deve criar uma situação problemática, “despertar” o problema nos alunos, mostrando a relevância do que está sendo

⁴ O material a que nos referimos é o do Programa *São Paulo Faz Escola*, o qual, desde 2008 é utilizado pela rede pública do Estado e oferecido pela Secretaria da Educação.



tratado para com a vida deles; é a tentativa de identificar as adversidades contemporâneas, as crises de nosso tempo; (2) *respuesta ao problema enunciado* - o professor fornece a solução para o problema: é o momento, por meio da explicação dos fragmentos dos textos filosóficos, de destacar e apresentar os conceitos dos filósofos que podem/devem, aparentemente, aquietar o que foi tratado como problemático; é o ponto auge da relação ensino-aprendizagem; por fim, (3) *momento avaliativo* - avalia-se o que foi aprendido pela capacidade de articulação dos alunos com aquilo que foi ensinado: sua capacidade de reprodução discursiva dos conceitos apresentados pelo professor. Quanto mais próximo o discurso do aluno com o do professor, maior é a perfeição de sua atividade, avaliada numa escala de 0 a 10.

Diante dos inúmeros problemas que emergem desse modo característico e predominante de ensinar filosofia no Ensino Médio, destacamos inicialmente os o trato com os “problemas filosóficos” e as “soluções”. Equivocadamente, ambos são tratados como produtos já existentes em algum lugar da história da filosofia, prontos para serem repetidos em sala de aula. Essa “pedagogia do problema” ao lado das soluções prontas, faz com que as aulas da filosofia prescindam da experiência dos alunos, uma vez que os “problemas gerais” são utilizados apenas como elementos preparatórios – recurso didático – para o objetivo central da aula: a apresentação dos conceitos/soluções. Por essa razão, não é exagero dizer que as experiências que surgem em sala de aula, quando aparecem, surgem na condição de relatos, mas em nenhum momento, essas experiências tornam-se condição motriz para a construção problemática do ensino de filosofia, o que inclui a construção dos conceitos.

Nessa conjuntura do ensino, em referência à problematização de Rancière (2011), assume o professor o papel de ponte, o ponto de referência que conduz a consciência ignorante à sabedoria. O professor é aquele que introduz e apresenta o problema (o qual já se encontra pronto na história da filosofia), depois, é aquele que oferta as soluções (as respostas que os filósofos deram para suas problemáticas) para os “problemas” apresentados. A centralidade no ensino acaba por obscurecer os processos de aprendizagem com a filosofia. Fatalmente, o aprendizado é situado como produto causado pela “causa máxima do ensino”: a exposição/explicação do professor. É o que, sinteticamente, nos diz Gallo (2012)





Experimentamos ensinar a filosofia e maneira escolástica, isto é, de modo que seja transmitido, de forma organizada e metódica, certo corpus de conhecimento construído ao longo da história. No âmbito de uma didática da filosofia, preocupamo-nos então com a transmissibilidade desses conhecimentos, como transpô-los a fim de que sejam assimiláveis pelos estudantes. Nesse registro, estamos mais preocupados com o ensinar do que com o aprender, uma vez que se toma como premissa que o que é aprendido é aquilo que é ensinado (p. 69).

Desse modo, tem-se um ensino de filosofia que aposta menos na construção do problema, no conhecer enquanto processo, e mais nas soluções concretas e “geniais”, isto é, na reprodução conceitual dos exímios conceitos filosóficos- as grandes respostas aos problemas da humanidade. Os supostos didáticos que pairam as relações escolares do ensino de filosofia operam como uma estratégia puramente artificial, pois os problemas são tratados apenas como “situação de aprendizagem”, o que realmente está em jogo são os conceitos que devem ser aprendidos, a partir dessa suposta relação problemática. Por assim ser, é válido dizer que esta significação de problema em nada movimenta o pensamento dos alunos, uma vez que os mesmos não lhes pertencem, não os afetam, por eles não foram construídos. Além disso, situar o ensino e a aprendizagem em filosofia sob a ótica da transmissão de conteúdos é circunscrever as práticas do ensino de filosofia na existência de uma realidade comunicativo-representacional, que teoricamente *possibilitaria* o repasse dos conteúdos (dados-conceitos) de uma consciência que os detém (do professor), para outra consciência que não os possuem (do aluno), como se fossem dados informacionais. Na verdade, aquilo que é transferível nessa relação comunicacional são as representações abstratas que o professor tem de determinado pensamento sobre os filósofos e seus sistemas, principalmente, os conceitos filosóficos. Independentemente do lugar que se fala, da experiência que se traz, filosofar no Ensino Médio é reproduzir discursivamente as representações abstratas dos “sistemas filosóficos” e aplicá-las em determinado contexto investigativo e problemático. Cria-se, portanto, uma

Imagem distorcida do pensamento filosófico e do filosofar, transmitindo ao aluno não muito mais do que “fórmulas filosóficas” que passam a se constituir em modelos a serem aplicados na resolução de qualquer questão: tal como se utiliza a fórmula matemática para solucionar uma equação cotidiana, as “fórmulas filosóficas” apresentam-se como modelos a se imitar para se pensar criticamente as situações com as quais o aluno depara (Gelamo, 2009, p. 114).

Diante dos limites e das possibilidades do ensino de filosofia marcado pela transmissão de conteúdos supostamente filosóficos, colocamos a seguinte problema: seria consonante





com o fazer filosófico, dimensionado pelo seu percurso histórico de mais de dois mil anos, reduzir o ensino de filosofia a transmissão de “fórmulas filosóficas” para se pensar criticamente face às diversas situações-problemas, no qual o filosofar propriamente dito, estaria estrito ao campo das habilidades de memória, de reconhecimento e reprodução das representações abstratas, engendradas na historicidade dos discursos filosóficos? Afinal, podemos conceituar um ensino como filosófico na medida em que ele procura ministrar fórmulas prontas, análogas às equações matemáticas, situadas numa perspectiva estritamente abstrata e com objetivos presos aos aspectos informativos e na capacidade de reprodução dessa informação? Uma pergunta subsequente, mas que também exprime o problema tratado: o estatuto do aprendiz de filosofia é verificado pela quantidade de discursos e conceitos que assimilou dos demais filósofos? Diante de tantas perguntas, cremos possível encontrar, na própria tradição, interlocutores de pensamento que caminham de coincidem com o modo que procuramos problematizar a relação ensino e aprendizagem em filosofia no Ensino Médio. Para princípio de conversa, utilizamos os textos de Platão, *Banquete* e *Carta VII*, de encontro com as pesquisas de Pierre Hadot em seus dois livros: *O que é filosofia antiga* (2014a) e *Exercícios Espirituais e Filosofia Antiga* (2014b).

O ensino de filosofia problematizado à luz da filosofia antiga

Habitamos uma realidade educacional cujo objetivo de ensino é a transmissão de conhecimentos, culturalmente produzidos ao longo da história. A engrenagem dessa grande estrutura de ensino é o mestre-explicador – aquele que faz a mediação entre o conhecimento de sua maestria e os alunos. A principal ferramenta deste mestre é a explicação de conteúdos, partindo dos elementos mais simples a serem ensinados, rumo aos mais complexos. Seu objetivo final é a transformação dos alunos, a passagem do estágio simples e ignorante para o estado de sabedoria. Essa tradição está tão incorporada e enraizada nas instituições de ensino, passando de professor a aluno, assim sucessivamente, que dificilmente alguma disciplina/aula escapa desse modelo. O estabelecimento do ensino de filosofia neste viés tradicional de ensino o reduz à transmissão discursiva dos conceitos dos filósofos da tradição, modo decisivo para transformar o conhecimento filosófico num produto acabado, de características abstratas. Espera-se do aluno uma postura passiva, quase de um telespectador





que assimila, memoriza e reproduz as informações expostas em sala de aula. O aprendiz adquire a qualidade de filósofo na medida em que possa se verificar a qualidade de sua argumentação, isto é, dos conceitos filosóficos que repete para posicionar perante determinados problemas. Para nós, esse modo específico que significa a aprendizagem em filosofia como aquisição e reprodução das abstrações dos discursos filosóficos não é suficiente para a promoção do filosofar em sala de aula, uma vez que parece estar em contradição com a relação que os próprios filósofos tiveram com a filosofia. Em primeiro lugar, a aprendizagem filosófica não se dá no campo da transmissão como quer a tradição pedagógica vigente e conforme apresenta Platão no *Banquete*:

Agatão, que se encontrava reclinado sozinho no último leito, exclama:

- Aqui, Sócrates! Reclina-te ao meu lado, a fim de que ao teu contato desfrute eu da sábia ideia que te ocorreu em frente de casa. Pois é evidente que encontraste, e que tens, pois não teria desistido antes. Sócrates então senta-se e diz: - Seria bom, Agatão, se de tal natureza fosse a sabedoria que do mais cheio escorresse ao mais vazio, quando um ao outro nos tocássemos, como água dos copos que pelo fio de lã escorre do mais cheio ao mais vazio. (Platão, 175c-e, grifo nosso).

A enigmática figura socrática desenhada por Platão no *Banquete* instaura a primeira ruptura com a tradição pedagógica: a sabedoria que Sócrates (o filósofo) tanto almeja e vaga pela polis para encontra-la, não é da ordem da transmissão, do transcurso de um produto (sabedoria) daquele que o possui para alguém que não. Conforme também interpreta Hadot (2014a)

Para Sócrates, o saber não é um conjunto de proposições e fórmulas feitas que se pode escrever ou vender, como mostra o início do *Banquete*.[...] o que ele quer dizer é que o saber não é um objeto fabricado, um conteúdo acabado, transmissível diretamente pela escritura ou não importa qual o discurso (p. 52-53).

Quando Sócrates pretende saber uma única coisa, que nada sabe, é porque, segundo Hadot (2014a) ele recusa a concepção tradicional de saber, o que vai de encontro com seu método: Sócrates não responde as questões dos interlocutores, mas ao contrário, interroga, pois ele mesmo não tem nada a dizer-lhes, nada a ensinar-lhes de conteúdo teórico de saber (p. 53). Essa concepção de saber, diferente de seu tempo, visualizada nos diálogos Platônicos podem incidir em duas concepções: primeiro, no saber como reminiscência, descrito por Platão no *Teeteto*. Ou, em segundo lugar, na visão de sabedoria que traz os diálogos aporéticos



(perplexidade), de juventude: nestes, o saber que Sócrates ensina nada coincide com um saber proposicional sobre este ou aquele objeto. Nos diálogos de juventude, o que está em jogo não é aquilo que se fala, mas aquele que fala. (Ibidem, p. 54). Pelo menos, é o que Sócrates procura argumentar em sua *Defesa*.

De encontro com a segunda concepção de saber, localiza-se na *Carta VII* valioso instrumento para presente problematização. Nesta carta, Platão descreve sua percepção de filósofo, e de alguns processos formativos pelos quais deve passar todos aqueles que desejam enamorar-se com a filosofia. Antes de qualquer coisa, o aspirante a filosofia deve optar por um gênero de vida, por uma via centrada no desenvolvimento de si. Esse gênero, aliás, demanda um esforço considerável de renovação diária, que se distingue crucialmente da vida daqueles que possuem senão um verniz de opiniões superficiais. Platão faz alusão a esse gênero de vida quando evoca a figura de Dionísio II, tirano que conheceu através de seu discípulo Dion, no projeto político de Siracusa. Um dos motivos da carta é explicar aos amigos os motivos de sua visita e o desenrolar das questões ali vividas. Platão inquieta-se com a postura tirânica de Dionísio e, procura mostrar que o mesmo, apesar de pretender-se filósofo, era apenas mais um político tirano que não governava filosoficamente sua cidade. Este momento da carta retrata os aspectos político traçados por Platão à sua filosofia, como diz Hadot (2014a):

A intenção inicial [da filosofia platônica] de Platão é política: ele acredita na possibilidade de mudar a vida política pela educação filosófica dos homens influentes da cidade. O testemunho autobiográfico que Platão dá na Carta VII, merece atenção. Ele narra como gostaria, em sua juventude, de se ocupar com os assuntos da cidade e, como descobriu, então, pela morte de Sócrates e por seu exame das leis e dos costumes, a que ponto é difícil administrar corretamente os assuntos da cidade, para reconhecer finalmente que todas as cidades de sua época, absolutamente todas, tinham um mau regime político (Ibidem, p. 94).

As razões fundamentais – porque Dionísio era um tirano e não um governador-filósofo – estavam na incompreensão e na relação com que Dionísio vinculava-se com a filosofia. Os erros de Dionísio, segundo Platão, consistiam (1) de acreditar que ele era filósofo, mesmo sem ter uma vida destinada a tal atividade, uma vida que, segundo Platão, precisa alcançar toda a dimensão existencial, desde as atividades mais básicas do cotidiano. Além disso, (2) pensa Dionísio que o fato de reproduzir algumas fórmulas de conhecimento, outrora



aprendida com o próprio Platão, era suficiente para afirmar sua condição de filósofo. Platão, por seu turno, desconfiava dessa possibilidade: “de minha autoria, ao menos, não há nem haverá certamente qualquer escrito sobre tais matérias, dada a impossibilidade de as traduzir em fórmulas; como sucede com as demais ciências” (ibidem, p. 500). Para Platão, os erros de Dionísio subsistem pela crença de que o conhecimento filosófico se dava como as demais ciências. Por ser distinto, o conhecimento filosófico não pode ser transmitido e traduzido em fórmulas (mathematas). Caso fosse, Platão argumenta que “se mister fosse expor minha doutrina por escrito ou de viva voz, eu o faria da melhor maneira possível” (ibidem, p. 500). No entanto, o filósofo grego continua a afirmar que não cabe ao mestre instituir argumentação com o propósito de fórmulas, a não ser quando se trata de um público restrito, desde que sejam condicionadas a algumas indicações para que, por si (os aspirantes a filosofia), descubram a verdade (ibidem, p. 500) Em suma,

Nem a facilidade de aprender nem a memória serão capazes de outorgar o dom de visão a quem não sinta *afinidade pelo objeto*, pois que ele não pode radicar-se de maneira nenhuma em natureza estranha. Donde, tanto os que não *sentem inclinação para o justo e para o belo*, nem *afinidade com estas virtudes*, embora dotadas de facilidades de aprender e de reter umas coisas outras, como os que, possuindo essa afinidade, experimentam dificuldades em aprender e são desprovidos de memória, nem uns nem outros chegarão jamais a conhecer, sobre a verdade e sobre o vício tudo quanto é possível aprender (Idem, p. 502, grifos nossos).

Nesse sentido, Platão procura esclarecer que não é qualquer modo de vida que faz o filósofo, mas uma vida fundada num saber-fazer, de procurar viver virtuosamente, inclinados para o justo e o belo. Para isso, é necessária uma prática constante que perpassa, ao exemplo da *Carta VII*, no processo filosófico que se dá através dos nomes, definições, imagens do objeto, as impressões sensitivas e percepções visuais, até o dialogo pacífico entre diferentes interlocutores. Somente depois de todos esses exercícios sobre o objeto estudado que “começa a brilhar a luz da sabedoria e da inteligência com a intensidade capaz de ser suportada pelas forças humanas” (ibidem, p. 503). Através da noção de práticas, Platão parece deslocar a atividade filosófica do plano abstrato, restritamente discursivo, na aquisição de um produto já pronto e a recoloca, então, na dimensão processual. O filosofar estaria mais condicionado pelo processo, conjunto de práticas que se realiza enquanto vida, do que na aquisição e repetição de fórmulas de conhecimentos, confundidas como as proposições de determinados filósofos. Nesse sentido, a substancialidade do pensamento de





Platão contidos na *Carta VII* incide com a nossa preocupação inicial: a aprendizagem filosófica ultrapassa a gama de recursos lógicos, argumentativos que um aprendiz possui, isto significa, que filósofo é uma qualidade que não se atribuirá a aqueles que unicamente possuem uma carga discursiva racional, de ênfase crítica que descreve a realidade, etc.

Considerações finais: o retorno da vida à filosofia

Com Platão pretendemos abrir uma nova frente para pensar o ensino e a aprendizagem em filosofia, diferentemente da presente significação. A partir da nossa experiência docente, vimos que a transmissão discursiva dos conceitos filosóficos como “fórmulas” para se pensar criticamente, não foi suficiente para a promoção de uma atitude filosófica, isto é, para a mudança do pensamento do aprendiz, em conformidade com aquilo que foi feito no decorrer da tradição filosófica. O início da problematização perpassou a crítica Rancière (2011), a partir da qual foi possível notar que a realidade do ensino, inclusive o de filosofia, centraliza-se na figura do professor, de modo a estruturar a aprendizagem como produto consequente ao processo de explicação de conteúdos, fundamentada numa suposta realidade comunicacional que desconsidera a experiência do aprendiz ao aprendizado. No entanto, encontramos subsídios na própria tradição filosófica para problematizar esse jeito de conjecturar o ensino de filosofia: no *Banquete*, Platão aparenta negar a natureza da filosofia como um produto, transmissível do mestre ao discípulo. Já na *Carta VII*, Platão mostra que não é a memorização dos discursos filosóficos, nem os conceitos abstratos, que fazem do aprendiz realmente um filósofo. Para ele, o real da filosofia situa-se num conjunto de exercícios, das vivências que o aprendiz realiza em sua existência. É uma prática que não prescinde da experiência, assim, não se constitui de maneira meramente discursiva e teórica. Segundo Hadot (2014a), o que a Filosofia Antiga busca identifica-se com um saber-fazer, um saber virtuoso, que busca uma transfiguração daquele que a pratica:

Pode-se admitir que a sabedoria representa a perfeição da sabedoria identificado à virtude. Mas, como já dissemos e deveremos tornar a dizê-los, na tradição grega o saber ou sophia é menos um saber puramente teórico que um saber-fazer, um saber-viver, e nele se reconhecerão traços da maneira de viver, não o saber teórico, de Sócrates filósofo, que Platão evoca precisamente no *Banquete* (O que é filosofia antiga? p. 76).





E, afinal, não é essa pretensão que se tem quando imagina a filosofia dentro da escola? Não se busca um ensino que desenvolva as potencialidades dos alunos, que os possibilitem o desenvolvimento crítico? Ser crítico, ser um cidadão é possuir argumentos, carregar uma gama de discursos, ou é viver virtuosamente numa maneira de vida que se posiciona criticamente perante a contemporaneidade?

No entanto, segundo Hadot (2014a) há uma profunda diferença “a representação que os antigos faziam da *filosofia* e a representação que se faz habitualmente da filosofia em nossos dias, pelo menos na imagem transmitida aos estudantes” (2014a, p.16-17). Atualmente, as academias de filosofia estão extremamente restritas à particularidade discursiva da atividade filosófica, o que refletirá decisivamente na condição da filosofia no Ensino Médio. Aos olhos de Hadot, é comum que os estudantes tenham a impressão de que os filósofos esforçaram-se para inventar, cada um de uma maneira original, uma nova construção sistemática e abstrata, com o intuito de explicar o universo e a realidade (ibidem, p. 17). Contudo, é um equívoco dimensionar a filosofia antiga nesses termos. Não se trata de negar a capacidade dos filósofos de elaborar e desenvolverem as reflexões teóricas, mas de destacar que o discurso só faz sentido, isto é, ele emerge intrinsecamente vinculado com um modo de vida. Antes de qualquer coisa, segundo Hadot, a filosofia do período antigo é marcada por um modo de vida que, resultante de uma oposição crítica ao modo predominante de viver, exige o desenvolvimento de um discurso filosófico.

O discurso filosófico deve ser compreendido na perspectiva do modo de vida no qual ele é ao mesmo tempo o meio e a expressão e, em consequência, que a filosofia é, antes de tudo, uma maneira de viver, mas está estritamente vinculada ao discurso filosófico (2014, p. 18).

De acordo com Hadot, a parte discursiva da filosofia assume três facetas na filosofia como modo de vida: (1) justifica teoricamente o modo de vida: de uma extremidade à outra da história da filosofia antiga, os filósofos recorrem ao discurso como ferramenta para desembaraçar os pressupostos assumidos, as implicações e as consequências das decisões teóricas tomadas na filosofia como modo de vida (ibidem, p. 253). (2) o discurso é um meio privilegiado a partir do qual o filósofo pode agir sobre si mesmo e sobre os outros, “pois, se ele é a expressão de uma opção existencial daquele que o sustenta, sempre tem, direta ou indiretamente, uma função formadora, educadora, psicagógica, terapêutica” (ibidem, p. 254).





(3) O discurso é uma forma de exercício da filosofia antiga, como a filosofia de Platão, por exemplo, a qual por meio dos diálogos, buscava no discurso o recurso à verificação dos limites dos conhecimentos que os interlocutores acreditam possuir, incentivando a criar um *habitus* em conformidade com os princípios assumidos. Por essa razão, na filosofia como maneira de viver, não se pode opor a opção existencial e discurso como se eles correspondessem, respectivamente, à prática e à teoria, uma vez que o discurso pode ter um aspecto prático quando condicionado como um exercício de conversão.

Tudo isso só faz sentido com base no pressuposto de que a filosofia antiga parece estar fundada no objetivo de uma transformação espiritual ligada ao modo de viver, isto é, de relacionar-se com a vida, com os outros e com a sabedoria. Para transformarem-se espiritualmente, os filósofos utilizavam uma série de práticas, intituladas por Hadot como *askésis* e *meletê* – práticas voluntárias e pessoais destinadas a operar uma transformação no eu. Cada escola de filosofia tem seus exercícios distintos, mas todas partem conceitualmente da filosofia como uma prática, um saber como, buscando uma modificação em todos os níveis daquele que a pratica (2014b, p. 23).

Nesta perspectiva, o ensino filosófico tende a tomar a forma de uma pregação na qual os meios da retórica ou da lógica são postos a serviço da conversão das almas. A filosofia antiga, portanto, não é jamais a edificação de um sistema abstrato, mas aparece como um apelo à conversão por meio da qual o homem reencontrará sua natureza original (*epistrophè*) em um violento desenraizamento da perversão na qual vive o comum dos mortais e numa profunda reviravolta de todo o ser (aqui já se trata da metanoia) (Hadot, 2014b, p. 206).

Imaginamos que o leitor deve estar questionando em que medida o ensino de filosofia aos moldes da Filosofia Antiga pode ser viabilizado na atual realidade escolar. Como praticar o cuidado de si, ou uma transformação espiritual, com as salas de aulas abarrotadas e diante do pouco interesse dos alunos? Pensamos que o primeiro desafio do ensino de filosofia contemporâneo é quebrar com o conceito de que aprender filosofia é possuir representações abstratas daquilo que os filósofos postularam. Não vai ser os discursos que possuímos, ou a argumentação que utilizamos que qualificará o pensamento como filosófico. Pelo contrário, essa imagem de ensino só reproduz um ensino de filosofia instrumentalizado, como fórmulas para pensar criticamente o presente. O destaque para a Filosofia Antiga teve a pretensão de resgatar a subjetividade ao ensino, desloca-lo do âmbito puramente teórico e supostamente





objetivo, algo que foi se apagando historicamente nas práticas de ensino de filosofia. A sala de aula, nesse sentido, não podem mais ser o lugar em que os problemas sejam apenas meros mecanismos didáticos que permitam a exposição conceitual por parte do professor. As aulas de filosofia precisam trazer de volta a importância do processo do aprendiz ao filosofar, de tirá-lo da passividade, da simples assimilação e reprodução. De trazer assim, os filósofos como interlocutores para os próprios problemas dos alunos. É preciso resgatar a experiência dos alunos, é preciso encontrar lugar para a vida dentro da escola. Se filosofar é um modo de vida, independentemente, a atribuição que se dá - uma vida virtuosa, crítica, de reinvenção dos valores presentes, etc., pouco importa. O caso é a necessidade contemporânea de trazer a vida para a formação filosófica...





Referências

BRASIL. Lei Federal nº 11.684, de 02 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares de Filosofia* (OCEM). Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio- Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEB. 1999.

CERLETTI, A. *O ensino da filosofia como problema filosófico*. Trad. Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

GALLO, S. *Metodologia do ensino de filosofia: Uma didática para o ensino médio*. Campinas: Papirus, 2012.

GARCIA, A. V., GELAMO, R. P. Repensando o lugar da representação, da transmissão e da experiência no ensino de filosofia. *Filosofia e Educação*; v. 4, n. 1, abril-setembro de 2012.

GELAMO, R. P. Ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade: O que faz o filósofo quando o seu ofício é ser professor de filosofia? São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

FINI, M. I. (Org.). *Caderno do professor: filosofia, ensino médio*. São Paulo: SEE, 2009.

HADOT, P. (1999). *O que é filosofia antiga?* Trad: Dion Davi Macedo, São Paulo: Edições Loyola, Brasil, 2014 (6ª edição).

HADOT, P. *Exercícios espirituais e filosofia antiga*. Trad: Flavio Fontenelle Loque e Loraine Oliveira, São Paulo: É Realizações, 2014.

PLATÃO. Carta VII: *Platão aos parentes e amigos de Díon*. Saudações. In: Revista Brasileira de Filosofia, v. 12, n. 48, p. 486-509, out./dez. 1962.

_____. *O Banquete*. Trad. e notas de José Cavalcante de Souza. São Paulo: Abril Cultura, 1972 (Os Pensadores).

PINTO, S. M., SANTOS, G. S. Experiência e aprendizagem no ensino de filosofia. *Filogênese*, Marília, v. 6, n. 2, 2013.

