



---

## Problemas filosóficos *entre* ensinar e aprender

---

POR RAQUEL ALVIM MONTEIRO

raquelfilosofia@gmail.com

As Leis de Diretrizes e Bases<sup>1</sup> da educação brasileira partem do aprimoramento do educando como pessoa humana, a partir de uma formação ética e da compreensão dos processos produtivos. Os conteúdos devem ser organizados de tal forma que ao final do curso o aluno demonstre domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e conhecimento das formas contemporâneas de linguagem<sup>2</sup>. Para tanto, o sistema de ensino deve promover o conhecimento e cabe aos docentes “zelar pela aprendizagem dos alunos” (BRASIL, 2000, p.28).

O currículo brasileiro está pautado em uma concepção de conhecimento para promoção de determinado saber e fazer. Esta compreensão parte da relação direta entre ensino-aprendizagem e professor-aluno na formação do educando como sujeito social<sup>3</sup>. “(...) Parte-se do pressuposto de que toda aprendizagem significativa implica uma relação sujeito-objeto e que, para que esta se concretize, é necessário oferecer as condições para que os dois pólos do processo interajam” (BRASIL, 2000, p.22).

A relação ensino-aprendizagem está na constituição do sistema escolar. O projeto pedagógico, desenvolvido nas escolas públicas brasileiras, parte de um currículo que é formado por uma série de conteúdos que o aluno deve aprender. Nesta leitura, é possível perceber que o sucesso da educação está baseado na eficácia da interação entre o conteúdo e o aluno, entre o sujeito e o objeto. O currículo é disposto para concretizar esta relação e cabe ao professor junto ao sistema de ensino promover tal empreendimento.

---

<sup>1</sup> Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desenvolvida no texto: *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>

<sup>2</sup> *Ibidem*, p.33

<sup>3</sup> *Ibidem*, p.18



Sendo assim, que educar significa dispor determinados conteúdos e saberes, aprimorar o aluno como sujeito. Este aprimoramento passa por um “projeto de pessoa humana” como algo objetivo. Ou seja, pensar a relação de ensino a partir da noção de sujeito e objeto implica pensar em uma forma um tanto homogênea e sistemática de lidar com a relação entre aprender e ensinar. Implica pensar em um sujeito comum nesta relação, um sujeito único e uma única forma de apreensão do conteúdo.

Por muitos anos se costumou pensar o que acontece na escola entre alunos e professores como um processo de ensino - aprendizagem, o que leva à conclusão de que há uma relação necessária entre ensinar e aprender. Pensou-se e agiu-se (ou ainda se faz) baseados na crença de que tudo o que se ensina é aprendido e tudo o que se aprende foi por meio de um ensino. (ASPIS, 2012, p.123)

Esta noção de ensino-aprendizagem leva a uma concepção, como afirma Aspís, de uma transmissão da verdade, como formação do sujeito em uma perspectiva ascendente e de esclarecimento (ASPIS, 2012, p.123).

O Ensino Médio, portanto, é a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como “sujeito em situação” – cidadão. (BRASIL, 2000, p.10)

Nestas leituras é perceptível que a compreensão de educação traz uma concepção de homem desenvolvida a partir do período da modernidade. Esta concepção está associada a um ideal universal de sujeito e de razão. Um ideal iluminista que pode ser compreendido como um projeto que concebe o homem como sujeito da história. A educação estava no centro deste projeto civilizatório como meio de realizar certa emancipação humana<sup>4</sup>. Desta forma, com ressalvas da diferença contextual, existe uma ideia deste projeto presente na forma como se institui o ensino hoje.

A noção de aprimoramento da pessoa humana é uma das bases da justificativa do Estado para promoção do ensino. Os Parâmetros Curriculares do ensino de filosofia no Brasil ao explicar esta concepção ressalta a formação do sujeito como produto de um processo.

---

<sup>4</sup> Cf. Souza (2007) *Introdução à Sociologia da Educação*.



Embora se trate de uma idéia vaga, o aprimoramento como pessoa humana indica a intenção de uma formação que não corresponda apenas à necessidade técnica voltada a atender a interesses imediatos, como por exemplo do mercado de trabalho. Tratar-se-ia antes de um tipo de formação que incluía a constituição do sujeito como produto de um processo, e esse processo como um instrumento para o aprimoramento do jovem aluno (BRASIL, 2006, p.28)

A partir destas considerações, cabe problematizar esta relação para pensar um ensino filosófico no currículo do Ensino Médio. Refletir, como propõe Gallina, a necessidade de um afastamento do modelo tradicional de se conceber o conhecimento que, para maioria, reproduz uma homogeneidade. Problematizar a relação entre ensino-aprendizagem como *produção de subjetividades* – a formação do aluno como sujeito eficiente. É necessário pensar filosoficamente a noção de sujeito empregada neste sistema escolar.

Para tanto, a reflexão de Foucault, ao ser interrogado sobre significado de sujeito, se faz pertinente. Ele enfatiza que o sujeito não é uma substância.

É uma forma e essa forma nem sempre é, sobretudo, idêntica a si mesma. Você não tem consigo próprio o mesmo tipo de relações quando você se constitui como sujeito político que vai votar ou toma a palavra em uma assembléia, ou quando você busca realizar o seu desejo em uma relação sexual. Há, indubitavelmente, relações e interferências entre essas diferentes formas do sujeito; porém, não estamos na presença do mesmo tipo de sujeito. Em cada caso se exercem, se estabelecem consigo mesmo formas de relação diferentes. (...) (FOUCAULT, 2006, p. 275)

Este trabalho compartilha da leitura de que é necessário desfazer essa noção de sujeito, como substância, muitas vezes presente nos discursos educacionais. Pensar uma educação que se relacione a uma experiência singular, que compartilhe de uma “subjetividade autônoma” (GALLO, 2013, p. 80). Exercer uma prática de ensino que esteja atenta às *multiplicidades*<sup>5</sup>.

(...) A luta por uma subjetividade moderna passa por uma resistência às duas forma atuais de sujeição, uma que consiste em individualizar de acordo com as

---

<sup>5</sup> Deleuze e Guatari apresentam o conceito de rizoma para desfazer a forma comum de conceber o pensamento no sentido arbóreo, ou seja, progressivo, linear e homogêneo, que tem como objetivo um aspecto de unidade e identidade. “Princípio de multiplicidade: é somente quando o múltiplo é efetivamente tratado como substantivo, multiplicidade, que ele não tem mais nenhuma relação com o uno como sujeito ou como objeto, como realidade natural ou espiritual, como imagem e mundo. As multiplicidades são rizomáticas e denunciam as pseudomultiplicidades arborescentes” (DELEUZE, GUATARRI, 2000, p.15)



exigências do poder, outra que consiste em ligar cada indivíduo a uma identidade sabida e conhecida, bem determinada de uma vez por todas. A luta pela subjetividade se apresenta então como direito à diferença e direito à variação, à metamorfose (...) (DELEUZE, p.113)

Foucault ao tratar da relação de poder atravessada pela pedagogia propõe que o poder em si não é ruim e constitui esta relação. No entanto, a questão crucial é saber até que ponto esta relação pedagógica não é condicionada por uma *autoridade arbitrária*<sup>6</sup>.

A partir destas questões, este trabalho parte da compreensão de que conceber o aprendizado a partir de uma concepção de um sujeito universal e o ensino como produção de subjetividades é tratar o ensino como uma *autoridade arbitrária*. Ao pensar a educação a partir de um princípio de uniformidade para atingir determinado *sujeito como produto de um processo*, há um exercício de poder que afeta as singularidades. (...) O que se apresenta é uma percepção que naturaliza as relações sociais e políticas resultantes do espaço-tempo escolar, desconsideradas enquanto resultante do atravessamento constante das coordenadas que se dão a partir de políticas de produção de subjetividades” (GALLINA, 2009, p.122).

Se a filosofia, como propõe Foucault, tem um papel crítico no sentido de interrogar toda forma de dominação, é necessário interrogar sobre as relações entre ensino e subjetividade pra pensar um ensino filosófico.

Em sua vertente crítica- entendendo crítica no sentido amplo- a filosofia é justamente o que questiona todos os fenômenos de dominação em qualquer nível e em qualquer forma com que eles se apresentem- política, econômica, sexual, institucional (...) (FOUCAULT, 2006, p. 287)

A necessidade de não tratar o processo de aprendizado a partir da identificação de um determinado sujeito, conduzido por determinados critérios para atingir seu aprimoramento, é crucial para pensar um ensino filosófico.

A crítica de Rancière ao que ele denomina como *mito da pedagogia* pode ser pertinente para pensar os valores que permeiam o ensino curricular e a escola como manutenção de determinado modelo de conhecimento. Entre o livro e o aluno está o mestre

---

<sup>6</sup> Cf. Foucault. *Ética, Sexualidade, Política*, 2006. p.284.



explicador, este mestre está norteado pelo princípio da desigualdade. Este princípio parte da consideração de uma inteligência menor e uma inteligência maior, assim o aprender está determinado pelo princípio da explicação. A explicação é o professor entre o livro e o aluno, a escola com o intuito de promover a igualdade estaria partindo do princípio da desigualdade (RANCIÈRE, 2013, p. 14).

É possível comparar os valores norteadores do currículo brasileiro – a necessidade do docente e do sistema escolar de concretizar de forma eficiente a interação entre o sujeito e o objeto do conhecimento ao ensino explicador, denunciado por Rancière. Este ensino pode ser visto como manutenção de um discurso de consenso. A igualdade pretendida neste modelo tem o objetivo de silenciar, apagar, não mostrar outras vozes, promover uma homogeneidade no saber. A palavra do mestre toma o poder diante da palavra do livro e da relação com quem lê.

“Não podemos usar o “nós”, não desejamos o consenso, não desejamos propor, não há identificação e representação. Não desejamos correr o risco de parecer assumir um modelo maior, de representar um grupo, as organizações, o instituído” (ASPIS, 2012, p. 21). Consideramos que tratar o ensino como algo homogêneo e como promoção de uma identidade de sujeito e de saber, assumir o *nós* e o *consenso* é uma forma de manter uma *autoridade arbitrária* para pensar a educação.

Partindo destas considerações, é necessário repensar a concepção de aprender e ensinar. Segundo Deleuze, não procuramos a verdade por boa vontade, mas quando sofremos algum tipo de violência no pensamento. Um dos erros da história da filosofia é partir da ideia de que nós pensamos por boa vontade, que o homem tem uma busca natural pelo saber. O pensamento acontece a partir de uma violência, por algum signo que nos atravessa, nos dá necessidade de ir em busca da verdade (DELEUZE, 2003, p. 15). Aprender é um processo vivo entre não saber e saber (DELEUZE, 2006, p.238). Aprender não está relacionado com resultado, mas com um processo infinito. “E, finalmente, a aprendizagem está, antes de mais nada, do lado do rato no labirinto, ao passo que o filósofo fora da caverna considera somente o resultado (...)” (DELEUZE, 2006, p.238).



Considerar que aprender é um processo vivo permite trazer novas possibilidades para pensar e estar na escola, desfazer a visão comum formada pela noção de ensino-aprendizagem e professor – aluno como algo dado. Para tentar sair deste modelo arbitrário de ensino e concepção de sujeito é importante pensar que o aprender não passa apenas por uma relação racional, mas sensível, um ensino que esteja atento à vida.

Pensar em experiências singulares de aprendizagem requer pensar em outras formas de ensino. Tomo a passagem de Larrosa para refletir o que seria um processo de saber da experiência.

(...) O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo.(...) (LARROSA, 2002, p. 27)

Sendo assim, é necessário pensar em um ensino que não privilegie a mera transmissão de conteúdos, mas a aprendizagem do filosofar. Portanto, pensar o ensino de filosofia no nível médio não pode passar simplesmente por ensinar (transmitir) conteúdos da história da filosofia aos alunos. Para o ensino de filosofia é imprescindível uma experiência filosófica. Essa experiência proporciona ao aluno a percepção da sua subjetividade, um processo criativo de compreensão de si e do mundo. Entendemos como reflexão filosófica a capacidade de problematizar as questões humanas em todos os aspectos e resignificar essas questões de forma pessoal e criativa.

Comprendemos que o processo do ensino de filosofia não é uma questão de interação dos alunos para apreensão dos conteúdos, não é o domínio de um determinado tipo de conhecimento.

A questão da didática do ensino de filosofia muda de sentido: não vai do conteúdo dispostos aos estudantes, mas de despertar para uma atitude filosófica. “trata de despertar uma *atitude* filosófica, *de fazer filosofar, através* dos conteúdos, através das metodologias e das técnicas empregadas, inclusive através do desenvolvimento de aptidões e procedimentos peculiares da filosofia e dos esforços para filosofar na aula (LAGÓN, 2003, p.92).



Através de textos de filósofos e recursos que possibilitem uma análise filosófica, o aluno pode repensar e recriar sua visão de mundo, formular suas questões, criando novas formas de pensar. “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” (ASPIS, 2004, p. 308). É um desafio que consiste em estar atento ao rigor dos conceitos filosóficos em diálogo com um ensino que não tem como objetivo um produto. Não pensar a educação a partir de um sujeito único e de um saber único, mas do aprender como experiência, como propõe Deleuze, como processo vivo do pensamento.

No entanto, tratar a educação como experiência, desfazer deste ensino-produto não é uma tarefa fácil. É preciso pensar em possibilidades de como fazer isso em um modelo de ensino formador e disciplinar. As questões levantadas suscitam a necessidade de pensar os problemas do ensino de filosofia como problema filosófico, como propõe Cerletti (2009), e não apenas como um problema didático ou pedagógico. Para tanto, não basta tentar satisfazer os documentos oficiais e o modelo educacional é necessário questioná-los, é importante discutir cada vez mais a escola e a filosofia neste contexto. Trazer a filosofia para pensar a educação e pensar ela mesma enquanto conteúdo curricular.

“para levar adiante a tarefa de ensinar filosofia, uma série de decisões devem ser adotadas. Decisões que são, em primeiro lugar, filosóficas, para em seguida – e de maneira coerente com elas – elaborar os recursos mais convenientes para tornar possível e significativa aquela tarefa” (CERLETTI, 2009, p. 9)

Pensar a filosofia e seu ensino é um desafio filosófico. Este estudo ainda está em processo e estas colocações precisam ser aprimoradas, no entanto, é perceptível que este desafio coloca em questão o modelo de ensino presente no currículo brasileiro.



## Bibliografia

ASPIS, R. *O ensino de filosofia e resistência*. Teses (Doutorado em Educação) 226p. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2012

\_\_\_\_\_. *O Ensino de Filosofia no Ensino Médio como experiência filosófica*, 2004. Dissertações (Mestrado em Educação) 153 p. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o ensino médio*. Brasília: MEC. v.3, 2006.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Brasília: MEC. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso: 02/01/2015.

CERLETTI, A. *O Ensino de Filosofia como problema filosófico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. Tradução Luiz Orlandi, Roberto Machado. 2ª edição. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

\_\_\_\_\_. *Foucault*. Tradução Claudia Sant'Anna Martins; revisão da tradução Renato Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2005.

\_\_\_\_\_. *Proust e os signos*. Tradução Antonio Carlos Piquet e Roberto Machado. 2ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DLEUZE, G.; GUATTRI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, v. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de janeiro: Ed. 34. 2000.

FOUCAULT, M. *Ética, Sexualidade, Política. Ditos e Escritos V*. Organização e seleção de textos: Manoel Barros da Motta. Tradução: Elisa Monteiro e Inês Barbosa. Rio de Janeiro, 2ª edição, Forense-Universitária, 2006.



GALLINA, S. *Entre Teoria / Prática: Problemas e Experimentações*. In: GALLINA, S., TOMAZETTI, E. (Org.) *Territórios da Prática Filosófica*. Santa Maria. Ed. UFSM, 2009.

GALLO, S. *Deleuze & a Educação*. Autêntica 3ª edição. Coleção: Pensadores & Educação. Belo Horizonte, 2013.

LAGÓN, M. *Filosofia do ensino de filosofia*. In: GALLO, S., CORNELLI, G., DANELON, M. (Org.). *Filosofia do ensino de Filosofia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

LARROSA, J. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.19, p.20-28, 2002.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUZA, J. *Introdução à Sociologia da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.