



O ensino de filosofia como experiência do filosofar nos textos oficiais e produções acadêmicas brasileiras

POR VALTER FERREIRA RODRIGUES

valterfilosofia@superig.com.br

Com o objetivo de contribuir com as discussões acerca do ensino da filosofia nos âmbitos acadêmico e escolar, apresentamos parte das reflexões presentes na tese de doutorado: *O ensino de filosofia como experiência crítico-criativa do filosofar: limites e possibilidades* (RODRIGUES, 2014) e que foram desenvolvidas a partir dos resultados obtidos em uma pesquisa que realizamos no Brasil, entre os anos de 2012 e 2013. Essa pesquisa buscou identificar e analisar como os textos oficiais do MEC (Ministério da Educação) e as produções científico-acadêmicas brasileiras compreendem o ensino de filosofia e a experiência do filosofar na Educação Básica, especificamente no Ensino Médio Nacional.

A pesquisa fundamenta-se numa concepção de ensino na qual o aprendizado da filosofia e a *experiência do filosofar* correspondem entre si, isto é, todo o trabalho parte da ideia de que o ensino da filosofia na escola pode e deve proporcionar aos estudantes uma autêntica experiência da prática filosófica, do filosofar. Por essa razão, o principal objetivo do doutoramento foi o de verificar quais seriam os limites e possibilidades dessa experiência nos documentos que tratam, normatizam e subsidiam o ensino de filosofia Brasil. Interessada na compreensão oficial de ensino de filosofia e naquilo que as diversas produções sobre essa temática têm tratado, a pesquisa procurou identificar e analisar que concepções têm sido adotadas e promovidas por esses documentos. Alguns dos resultados obtidos nessa análise são brevemente expostos e comentados na segunda parte do nosso texto.

Na primeira parte, o texto apresenta e reflete sobre a tese defendida no doutorado e que corresponde à concepção de ensino de filosofia que tem sido objeto de reflexão e



estudo atualmente, a saber, que o ensino e aprendizado da filosofia são entendidos como uma experiência crítico-criativo do pensamento e da ação filosóficos. Nela apresentamos a filosofia como um exercício do pensamento que é a torna, ao mesmo tempo, criação e criadora, isto é, *produto* e *experiência* da inteligência, e como, a partir dessa dinâmica criadora da experiência filosófica ou do exercício do filosofar compreende-se o processo de ensino-aprendizagem da filosofia. Trata-se de uma opção teórico-metodológica, cuja premissa inicial é a de que “ensino”, “aprendizagem” e “experiência” são realidades que estão profundamente interligadas. Em primeiro lugar, por causa daquilo que denominamos *dimensão pedagógica do pensamento filosófico*. Em segundo, porque antes de se tornar um produto da inteligência e da cultura humana, a filosofia é, antes de tudo, uma experiência, o que torna (ou deveria tornar) seu ensino uma prática ou um exercício do filosofar.

A filosofia e seu ensino como experiência criativa do filosofar

Em nossa compreensão, o ensino e aprendizagem da filosofia caracterizam-se como exercícios do filosófico ou da prática pessoal da atividade filosófica. Uma atividade, cuja principal característica é criar, produzir, inventar novos saberes e novas práticas (filosóficas), que se configura como uma *experiência crítico-criativa do pensamento e da ação filosóficos*. Trata-se de uma tese que parte de duas premissas fundamentais: a primeira diz respeito ao caráter criador ou criativo da experiência do filosofar e a segunda refere-se à intrínseca relação entre o pensar e o agir, que compreende a atividade filosófica como uma atividade, ao mesmo tempo, teórica e prática.

Na abordagem aqui defendida, “fazer uma experiência” não coincide com “experimentação” no sentido que essa palavra tem no âmbito científico ao nos referirmos, por exemplo, ao método científico experimental. O procedimento científico procede basicamente por indução e diante de um conjunto de fenômenos, o método experimental trata de isolar um fato central, irreduzível e específico, a partir do qual poderá tecer um conjunto de inferências. É sabido que a validade das teorias científicas depende dessas inferências e das chamadas generalizações prováveis ou da



generalização indutiva (BAGGINI; FOSL, 2008). Através de uma metodologia que une experiência, hipótese e experimentação, o método experimental da ciência trata de manipular a realidade física “até lhe conferir uma proximidade máxima em relação a uma descrição teórica” (PRIGOGINE; STENGERS, 1997, p. 30). Essa estratégia faz parte de um pretense diálogo experimental que submete os processos naturais e a própria natureza às interrogações, cujas respostas só tem sentido quando dizem respeito às hipóteses e aos princípios impostos pela manipulação.

Nossa compreensão de experiência não se identifica com esse tipo de abordagem científica, mas, se fundamenta na perspectiva da Ética contida na reflexão filosófica, cuja finalidade é o agente, o sujeito da ação, sua prática, isto é, seu agir. Para os gregos, por exemplo, o *telos* da ação ética era a perfeição (*areté, virtus*) do homem, representado no ideal de cidadania e na vida política (VAZ, 1999). Embora não estejamos inclinados a defender a preexistência de um ideal ético transcendente na forma de um Bem Absoluto, como preconizou o aristotelismo, a noção de experiência que defendemos, enquanto uma atividade que afeta, sobretudo aquele que pratica a ação, ecoa algo daquilo que desde o início da filosofia se entende como ação ética, isto é, uma ação ou uma prática na qual o sujeito da ação além de estar diretamente comprometido, também é fortemente afetado por ela. Essa noção experiência é correlata à noção de *práxis* que por nós foi pensada a partir da obra do espanhol Adolfo Sánchez Vázquez. Na obra *Filosofia da Praxis* (1990), o filósofo desenvolveu um profundo estudo sobre a *práxis* ao longo da história da filosofia, mas, sobretudo, a partir do marxismo. Nela a filosofia não deve ser capaz de apenas decifrar a realidade, mas, sobretudo, de transformá-la.

O mundo humano é o mundo da *práxis* e como tal está sempre em construção – quando faz surgir o novo ou modifica, transforma sua composição, reinventando-se – ou está em constante manutenção, quando procura garantir a conservação do seu próprio *status quo*. Há um tipo de *práxis* autêntica que é responsável pela transformação do mundo e do próprio ser humano, denominada de *práxis criadora*, bem diferente de



outro tipo de *praxis* que foi denominada por Vázquez como denominada “inautêntica”, também chamada de *reiterativa* ou imitativa. Para Vázquez a *praxis* (1990, p. 258) reiterativa é “uma *praxis* de segunda mão que não produz uma nova realidade, não produz mudança qualitativa na realidade presente, não transforma criadoramente”, que deve ser superada através da *praxis* reflexiva, única capaz de combater os diversos processos de alienamento que a ação imitativa promove.

A *praxis* criadora permite ao ser humano enfrentar novas necessidades e situações. Esta se distingue pelo grau de consciência ou de participação consciente do sujeito no processo de transformação. Quanto maior for o grau de consciência que o sujeito tem de sua prática e de si mesmo como ser “prático” e atuante, mais próximo ele estará de uma consciência da *praxis*. Vázquez chama atenção para a importância do desenvolvimento de uma consciência reflexiva da *praxis*, ou seja, do desenvolvimento de uma consciência que se volta sobre si mesma (autoconsciência) e sobre as atividades materiais. Nesse processo, a filosofia enquanto filosofia da *praxis* se constitui como essa reflexão autoconsciente da prática e na forma de uma *praxis reflexiva*, promovendo a superação da prática reiterativa.

Não obstante a importância que damos a categoria de *praxis*, optamos pelo termo “experiência do filosofar”, por entendermos que sua significação abrange elementos subjetivos, pessoais, existenciais que são da ordem das próprias vivências e sentimentos. Partimos do princípio de que as ações éticas também envolvem elementos não racionais e que estas não são unicamente guiadas por uma racionalidade ou razão prática, conforme a tradição racionalista nos ensina. Por essa razão, ao longo deste trabalho também nos aproximamos de outras perspectivas filosóficas, como a que nos legaram os filósofos franceses Deleuze e Guattari, com as quais também dialogamos ao longo da pesquisa. Em *O que é a Filosofia?* (2009), afirma-se que o pensamento opera de três modos diferentes: através da ciência, da arte e da filosofia. “Pensar é pensar por conceitos, ou então por funções, ou ainda, por sensações, e um desses pensamentos não é melhor que um outro ou mais plenamente, mais completamente, mais sinteticamente



pensado”. (DELEUZE; GUATTARI, 2009, p. 255). Respectivamente, cada um desses modos corresponde a uma atividade criadora diferente da inteligência e cada uma delas produz ou cria algo que lhe é própria. O filosofar ou a experiência filosófica consiste no exercício ou na prática da criação conceitual e, em razão disso, todo filósofo é um criador, um inventor de conceitos. Do mesmo modo, o aprendiz de filósofo também deve ser alguém que se exercita na arte de criar novos conceitos.

Esses filósofos afirmam que o pensamento resulta de uma *necessidade* que nos força e nos lança à aventura criativa do filosofar. Em *Diferença e repetição* (1988), Deleuze, ao criticar aquilo que chamou de imagem dogmática do pensamento, mostra que o pensamento resulta de uma necessidade que brota no plano da sensibilidade e não do racional. O pensamento (*cogitatio*) resulta de uma necessidade que surge no plano da sensibilidade e que o move a inteligência, que a mobiliza, que o força pensar, não como algo natural, mas alguma que vem de fora. Essa força é algo que, inicialmente só pode ser sentido e a isso Deleuze chamou de *sentiendum*, pois sensibiliza a alma e que a torna perplexa, obrigando-a a pensar e “pode ser apreendido sob tonalidades afetivas diversas, admiração, amor, ódio, dor. (...) Do *sentiendum* ao *cogitandum* se desenvolveu a violência daquilo que força a pensar” (DELEUZE, 1988, p. 138, 140), capaz de provocar a inteligência e que suscita um *problema*.

A filosofia é uma atividade porque o próprio pensamento é em si atividade e este, por sua vez, é impulsionado por uma necessidade que o força a agir. Na atividade filosófica a força propulsora recebe o nome de *problema*. O problema na filosofia de Deleuze é o motor do pensamento, portanto é algo que antecede o próprio pensar e não deve ser entendido como um produto do pensar, mas como uma instância *pré-filosófica*, um acontecimento que se surge no âmbito da sensibilidade, nada tendo de racional e que não aponta para qualquer solução.

Em um ensino de filosofia a partir da perspectiva deleuziana, o contato com os problemas é fundamental, pois, sem eles não haveria uma atividade criativa. No



entanto, esse contato deve acontecer, principalmente, no plano da experiência sensível, da sensibilidade (sensibilização) e os problemas não devem ser tratados como questões prontas e que demandam uma solução racional e/ou técnica. Os problemas devem ser vivenciados, experimentados e isso faz com que a atividade do pensamento seja uma verdadeira experiência de criação.

Seja desde uma abordagem “prático-criadora”, como a que identificamos em Vázquez ou desde a atividade de criação conceitual de inspiração deleuzo-guattariana, não há filosofia sem experiência do filosofar, mesmo quando consideramos toda produção filosófica até hoje criada; e, nesse sentido, não há ensino filosofia sem a *praxis* do filosofar, isto é, sem aquela atividade, cuja principal característica é a de criar ou produzir saberes e práticas capazes de modificar o modo como quem pratica ou experimenta a filosofia costuma enxergar e agir sobre a realidade e sobre si mesmo.

O ensino de filosofia e o filosofar nos textos oficiais

Os textos oficiais do MEC ainda são uma das principais referências para o ensino de filosofia no Brasil e é possível separá-los em dois grupos de documentos: o primeiro deles é composto pelos marcos legais e reúne as leis, diretrizes e resoluções que normatizam o ensino de filosofia em todo o país. O segundo grupo é o chamamos de “documentos diretivos” e que correspondem aos parâmetros e orientações curriculares (RODRIGUES, 2014, p. 94). Na pesquisa realizada, apenas os textos desse segundo grupo fizeram parte das análises que desenvolvemos¹.

Os documentos diretivos documentos tem a função de subsidiar as ações pedagógicas em todas as disciplinas, alcançando, especialmente, a prática docente. Por estarem em consonância com as metas pré-estabelecidas para toda a educação nacional, objetivando a concretização das mesmas, esses textos foram a principal fonte de

¹ Os marcos legais são textos de caráter legislativo e que, portanto, exercem um papel diretivo e norteador de todo o ensino nas escolas do país. São documentos de natureza prescritiva, escritos na forma de lei e que correspondem a mecanismos legais. Por causa de seu gênero textual e de sua função legal específica, esses textos não foram incluídos na pesquisa.



investigação para uma compreensão oficial do ensino de filosofia. No que diz respeito à Filosofia no Ensino Médio, são ao todo quatro documentos, dentre os quais três foram analisados: os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM), publicados em 2000; as *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCN+) de 2002; as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM) de 2006; e, por fim, o 14º volume da coleção “Explorando o ensino: filosofia”, publicado em 2010².

Seguindo a ordem cronológica dos textos, o primeiro documento analisado foi os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (2000), mais especificamente a quarta parte dos PCNEM, dedicada às Ciências Humanas e suas Tecnologias. Os PCNEM preconizam que o ensino e aprendizado devem consistir no desenvolvimento de competências e habilidades gerais e específicas em cada disciplina, ao mesmo tempo em que, estabelecem uma mútua relação entre todas as áreas do conhecimento (BRASIL, 2000). Na lista dessas competências estão a leitura, a escrita, a interpretação e capacidade de crítica e fala. Vale ressaltar que o próprio documento afirma que essas competências são, na verdade, “indicações genéricas” (BRASIL, 2000, p.11) e que, portanto, exigem a complementação de outras orientações, para que possam ser aplicadas no contexto escolar³. Para os PCNEM todas as áreas de estudo e suas respectivas disciplinas, devem ser perpassadas por essas competências e oferecer suas próprias versões para cada uma delas.

Segundo os PCNEM, a filosofia é necessária porque através dela o indivíduo, além de receber uma educação “geral, literária e humanista” (BRASIL, 2000, p. 45), também é formado para o exercício pleno da cidadania. Trata-se de uma tarefa da filosofia estabelecida por lei visando garantir o desenvolvimento de uma cidadania plena⁴ (BRASIL, 1996).

² Esse texto também não foi incluído na lista dos documentos analisados por se tratar de um livro, cujos capítulos são, na verdade, uma coletânea de textos de diversos autores.

³ Essas orientações, contendo uma proposta curricular, com sugestões temáticas, tópicos disciplinares etc., foram posteriormente transmitidas através de outros documentos oficiais.

⁴ Esse trecho da LDB foi Revogado pela Lei nº 11.684, de 2008.



Embora os PCNEM não indiquem, diretamente, que filosofia deva ser adotada no Ensino Médio, o documento reforça a necessidade de recortes e escolhas “filosóficas”, a serviço de um modelo oficial de cidadania. Por essa razão, embora o ensino de (uma) filosofia envolva uma diversidade de escolhas, assentimentos, exclusões, recortes e condições que influenciam nas preferências por uma determinada linha filosófica, toda e qualquer escolha estará limitada por uma condição: seja qual for a filosofia adotada, esta deve promover o exercício da cidadania.

Como bem observam Alves (2002) e Gallo (2012), um ensino de filosofia submisso e a serviço de um modelo de educação que visa atender às imperiosas demandas de natureza econômica, política e ideológica é um equívoco, ainda que esse modelo preconize uma filosofia em prol de certa ideia (oficial) de cidadania e cujo alcance “pleno” só é possível baseada no aprendizado de conhecimentos filosóficos, na forma de competências e habilidades também “filosóficas”.

Mas, se por um lado o documento preconiza uma seleção entre “filosofias”, tomando como referência aquelas que possuem certos conteúdos destinados à formação da cidadania, o mesmo texto reconhece que toda “atividade filosófica consiste, em primeiro lugar, em sua *natureza reflexiva*” (BRASIL, 2000, p.47, grifo do autor). Ao longo do documento, a *reflexão* é apresentada como a característica definidora da atividade filosófica. Para os PCNEM, tanto a filosofia quanto o filosofar privilegiam a reflexão e, em torno dessa ideia repousa a concepção de filosofia contida nos parâmetros.

Segundo o documento, por causa de sua natureza reflexiva, a filosofia pode favorecer, por exemplo, o desenvolvimento de uma leitura significativa, através da *problematização* e *apropriação reflexiva* de conteúdos. Para isso, o contato dos estudantes com textos filosóficos é fundamental e, através da análise e interpretação de textos filosóficos, é possível desenvolver uma competência “filosófica” de leitura.



No entanto, a ideia de reflexão também aparece nas demais disciplinas da área (História, Geografia, Sociologia, Antropologia e Política) e em cada uma delas a atividade reflexiva ocupa um lugar central. Ao admitir que a atividade reflexiva não é uma exclusividade da filosofia, verifica-se que o documento não é capaz de precisar em que consiste, de fato, o filosofar ou a prática do exercício filosófico. Ou o filosofar é algo mais que reflexão ou todas as disciplinas são, de certa maneira, “filosóficas”.

O segundo documento analisado foram as *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais* (2002), chamadas de PCN+ e que complementam e ampliam a orientação contida nos PCNEM. São orientações que foram criadas para contribuir na implantação das reformas educacionais, definidas pela nova LDB e pelas Diretrizes do Conselho Nacional de Educação, assim como facilitar a organização no trabalho das escolas com as áreas do conhecimento.

No que se refere especificamente à filosofia, os PCN+ apresentam um conjunto daquilo que define como conceitos estruturadores da Filosofia e faz uma articulação desses conceitos estruturadores com as competências específicas da Filosofia, finalizando com sugestões de organização de eixos temáticos em Filosofia.

Também para os PCN+, refletir é a principal característica da atividade filosófica. O documento também afirma que a radicalidade do pensamento filosófico dá-se na forma de uma crítica radical acerca do *conhecimento* e da *ação* e, segundo essa perspectiva, a filosofia deve auxiliar o educando “a lançar outro olhar sobre o mundo e a transformar a experiência vivida em uma experiência compreendida” (BRASIL, 2002, p. 45). Portanto, os PCN+ mantêm a mesma concepção de filosofia e de filosofar contida nos PCNEM. A novidade do texto fica por conta da proposta metodológica que apresenta, ao orientar a construção de um currículo pautado nos eixos temáticos e na lista de temas gerais e específicos a serem trabalhados por cada uma das disciplinas. Sem alterar a concepção contida nos parâmetros curriculares que identifica o filosofar como uma



atividade reflexiva, o que o documento fez foi apresentar que temas (filosóficos) deveriam ser refletidos por professores e alunos no nível médio.

O último texto oficial analisado foi o terceiro volume das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006). Segundo o próprio documento, o principal objetivo das OCEM foi retomar os PCNEM, aprofundando sua compreensão, bem como oferecendo “alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o Ensino Médio” (BRASIL, 2006, p.8).

A mesma estrutura textual dos PCEM e do PCN+ é mantida nas OCEM, que no início do texto tratam da identidade da filosofia e de seus objetivos no Ensino Médio, buscando caracterizar a disciplina. Vale ressaltar que essa caracterização encontra-se sempre vinculada àquilo que o texto chama de uma “contextualização *mais adequada* dos conhecimentos filosóficos no Ensino Médio” (BRASIL, 2006, p. 21), e às finalidades previstas nos marcos legais reguladores vigentes, pedagogicamente articuladas e propostas nos documentos que precedem as orientações curriculares. Assim como nos demais textos, nas OCEM a construção da cidadania ainda é a principal meta do ensino de filosofia.

Nas OCEM o conceito de filosofia é perpassado por muitos sentidos e saber o que ela (a filosofia) é, constitui, de antemão, um problema filosófico original. Por isso o texto retoma a ideia de que o pensamento filosófico é marcado por uma rica pluralidade de correntes, escolas e tendências filosóficas que não poderiam ser simplesmente reduzidas a esta ou aquela filosofia. Contudo, o texto afirma que “é sempre distintivo do trabalho dos filósofos sopesar os conceitos, solicitar considerandos, mesmo diante de lugares-comuns que aceitaríamos sem reflexão (...). Com isso, a Filosofia costuma quebrar a naturalidade com que usamos as palavras, *tornando-se reflexão*” (BRASIL, 2006, p. 22, grifo nosso).



Novamente a filosofia é caracterizada como reflexão e a atividade reflexiva é afirmada como atividade própria do filosofar. O documento afirma que faz parte do trabalho do filósofo lidar com conceitos, como o conceito de “mundo” apresentado pelo trecho acima. Caberia ao filósofo, portanto, possuir suficiente competência e habilidade para refletir sobre a realidade e sua representação conceitual e linguística, pois a filosofia “pretende decerto ser um *discurso consciente* das coisas, como a ciência; entretanto, diferencia-se dessa por pretender ainda ser um discurso consciente de si mesmo, um discurso sobre o discurso, um conhecimento do conhecimento” (BRASIL, 2006, p. 22). Está claro para o documento que a filosofia se caracteriza por ser um saber auto reflexivo, uma atividade que privilegia um certo “voltar atrás” que percorre aquilo que está fora de si e, também, no interior do próprio filosofar. Assim, as OCEM reiteram características que explicitam em que consiste essa reflexão, também encontradas nos textos dos PCNEM e PCN+. Os mesmos indicam que a reflexão filosófica corresponde a uma reconstrução racional e crítica. Portanto, mesmo que se possa pensar em tipos de filosofia, cuja compreensão resulta, em certo modo, de uma opção particular daquele que a ensina por este ou aquele modo de filosofar, segunda as orientações curriculares, a natureza reflexiva é a principal característica que define a filosofia e o exercício do filosofar.

Analisando os três documentos (PCNEM, PCN+ e OCEM) verificamos que a concepção oficial acerca da filosofia, o filosofar e seu ensino está centrada na ideia da reflexão, mesmo quando se leva em conta as muitas filosofias existentes ao longo de toda história do pensamento filosófico. Ao refletir sobre a especificidade da filosofia, a partir das *Orientações Curriculares Nacionais de filosofia para o Ensino Médio* (BRASIL, 2010), Danelon afirma que tanto nos PCNEM quanto nas OCEM, “a perspectiva de demarcação da especificidade da filosofia remete aos mesmos argumentos, ou seja, é específico da filosofia a reflexão. (...) A tese da especificidade reflexiva da razão é apresentada nos PCN/Filosofia através do argumento de que o discurso filosófico é caracterizado pelo *logos*” (DANELON, p.189, grifo do autor, apud BRASIL, 2010).



Em nenhum dos documentos a filosofia e o exercício do filosofar figuram separadamente. Na verdade, ambos os termos estão correlacionados ou identificados entre si, de modo que ao falar de filosofia, dá-se a entender que, necessariamente, o filosofar ou a ação, atitude filosófica está imbricada. Não há saber filosófico ou filosofia enquanto um determinado tipo de saber sem que haja o exercício ou a prática do filosofar. É razoável supor que o principal objetivo da filosofia na escola é levar os estudantes a se tornarem filósofos-aprendizes, em outras palavras, levá-los a filosofar, ainda que se entenda filosofia como um saber crítico-reflexivo acerca do ser, do conhecimento e do agir (PCN+, 2002). Contudo, entendemos que nenhum dos documentos avança nesse ponto em especial, ainda que tacitamente pareçam tratar essa questão acerca do aprendizado do filosofar. Entendemos que ao tratar de competências específicas (PCNEM, 2000); de conceitos estruturadores, eixos temáticos, sugestões temáticas (PCN+, 2002) e de conteúdos programáticos (OCEN, 2006), os documentos ainda permanecem presos a um modelo de educação fixado em saberes que se acumulam através de um estilo expositivo de ensinar.

O ensino de filosofia e o filosofar nas produções científico-acadêmicas

A pesquisa reuniu e analisou apenas produções científicas academicamente reconhecidas por bancas examinadoras e/ou comitês científicos, dos seguintes gêneros: artigos, dissertações e teses. São produções que se encontram disponíveis em dois importantes repositórios virtuais para a pesquisa científica no Brasil: o Portal de Periódicos da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e a Biblioteca de Teses e Dissertações (BDTD). O portal da Capes é uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza para as instituições de ensino e pesquisa no Brasil acesso à produção científica nacional e internacional.

A BDTD é um repositório de teses e dissertações das instituições de ensino brasileiras que permite à comunidade científica divulgar suas produções realizadas dentro e fora do país tanto em nível nacional, quanto internacional. Coordenado pelo Instituto



Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), a BDTD tem representantes de várias esferas acadêmicas e científicas no Brasil.

A escolha das produções científico-acadêmicas no Portal da Capes e na BDTD adotou cinco critérios gerais: tipo de texto (artigo, dissertações e teses); título e assunto dos textos (com o uso dos descritivos acima elencados); data da publicação dos textos (entre janeiro de 1997 e dezembro de 2013); idioma (Português) e país (Brasil).

Em todas as produções analisadas afirma-se uma clara correspondência entre a filosofia e o filosofar. Nenhuma das produções científicas dissocia a filosofia de sua atividade e demonstram que não se pode apenas tratar de uma “filosofia-dado”, deixando de lado a “filosofia-ação”, isto é, enquanto prática ou exercício do filosofar. Todavia, as análises realizadas mostraram que explicitar ou refletir profundamente sobre o que é o filosofar não era o principal objetivo dos textos analisados, isto é, o tema do filosofar consistia no objeto de estudo desses documentos, embora, permeasse toda a reflexão contida nesses textos.

Também se verificou que as produções pesquisadas, implícita ou explicitamente, adotam uma determinada concepção acerca da prática filosófica e, a partir disso, justificam sua compreensão sobre o ensino de filosofia e sobre o papel do professor. Portanto, diferentes concepções de filosofia levam a diferentes concepções acerca do que é o ensino da filosofia e do próprio filosofar. De modo geral, a pesquisa identificou, pelo menos, cinco grandes modos de compreensão da filosofia e sua prática ou exercício nos documentos. Neles a prática ou a ação de filosofar é comumente entendida como: questionamento; reflexão; condição humana; como instrumento de transformação do mundo; pensamento rigoroso. Vejamos, ainda que brevemente, cada uma desses entendimentos.

A filosofia como questionamento



A primeira concepção é aquela que identifica a filosofia com o questionamento. Nos documentos que defendem essa caracterização da filosofia e do filosofar, a ação filosófica se inicia no ato de questionar e a especificidade da filosofia corresponde à prática do interrogar, do fazer perguntas, do discernir. Há quem defenda que não importa o tipo de questionamento, pois até uma “simples” pergunta como, “quem sou eu?”, bastaria para começar a filosofar. Afirma-se também que as questões da filosofia dizem respeito aos fundamentos da realidade, aos processos históricos e às ações e contradições do agir humano.

De fato, é fácil reconhecer uma aproximação entre o filosofar e a ação de questionar. Historicamente a figura do filósofo como alguém questionador é bem conhecida, como a de Sócrates, referência na arte de perguntar. Entretanto, não obstante a importância do questionar como manifestação da autonomia e do pensar livre, quesitos tão caros à educação do ser humano e à filosofia, a ideia de definir a filosofia como questionamento ou filosofar com a capacidade de indagar revela uma das características da atividade filosófica, sem, contudo, não a definir completamente. Conforme ensinam Deleuze e Guattari (2009), a atividade filosófica surge de algo que nos mobiliza e nos força a pensar. Essa força inicialmente só pode ser sentida, um *sentiendum* que sensibiliza a alma e que a torna perplexa, obrigando-a pensar.

A filosofia como reflexão

Compartilhando da visão oficial de filosofia e do filosofar, contida nos documentos diretivos do MEC, as produções científico-acadêmicas também definem a filosofia como reflexão. Na concepção oficial, particularmente expressa nos parâmetros curriculares, a filosofia se caracteriza como uma reflexão e o filosofar como uma atividade essencialmente reflexiva. Através da reflexão a inteligência é capaz de voltar a si mesma, de “enxergar” a si mesma, isto é, de pensar a si mesma. E, a partir desse movimento de *retorno* sobre si, o ser humano pensa a si mesmo, questiona sobre si mesmo. Somos o único ser, cujo ser é problema e isso graças à reflexão. Por essa razão, alguns dos textos estudados afirmam que é justamente a reflexão que nos diferencia de



todas as outras formas possíveis de inteligência e que a reflexividade da inteligência humana representa parte da nossa essência. Sendo a filosofia reflexão, a filosofia é uma dimensão da vida humana.

No entanto, do mesmo modo que a capacidade de fazer questionamentos pode nos aproximar da filosofia, também o refletir consiste em uma aproximação, mas não configura uma definição suficiente do filosofar. Certamente a reflexão é uma das principais características da inteligência humana e a filosofia um produto dessa inteligência. A reflexão contribui para com o filosofar, mas este não deve ser confundido com aquela. Citando novamente, Deleuze e Guattari (2009, p. 14, grifo nosso), a filosofia “não é contemplação, *nem reflexão*, nem comunicação, mesmo se ela pôde acreditar ser ora uma, ora outra coisa, em razão da capacidade que toda disciplina tem de engendrar suas próprias ilusões, e de se esconder atrás de uma névoa que emite especialmente”. Pensar e/ou refletir são eventos *a posteriori* de uma inteligência provocada por algo de natureza distinta do racional, oriundo de um tempo pré-filosófico.

O filosofar como condição humana

Essa terceira definição é apresentada nos textos atrelada à definição anteriormente analisada. Por ser considerada como uma característica que nos define, a reflexão separa o homem dos demais seres e comumente o coloca em uma situação de superioridade. Uma vez que a atividade reflexiva é associada à filosofia e que se parta da tese de que, enquanto seres inteligentes, somos essencialmente reflexivos e a atividade filosófica converte-se, portanto, em condição humana.

Segundo Lorieri (2002) filosofar é uma necessidade profundamente humana porque, além de questionarmos, muitas das repostas acabam tornando-se princípios que pautam a forma como conduzimos a nossa própria vida. Essa é uma concepção que se prolonga em toda história do pensamento filosófico e que remonta à Filosofia Antiga e sua antropologia. Por trás da concepção do homem, cuja essência é ser reflexivo, esta é a ideia do homem como animal racional, desenvolvida na antropologia clássica. Mas, a Idade Moderna também produz uma concepção racionalista de homem, que encontrará



em Descartes expressão paradigmática, “de modo a se poder falar do homem racionalista como do homem cartesiano” (VAZ, 2006, p. 71). O sujeito, segundo Descartes, “uma coisa que pensa” e pela razão é definido.

Em geral, a principal marca das concepções de homem até a Idade Contemporânea é a sua universalidade, isto é, as antropologias greco-romana, medieval e moderna apresentam uma espécie de invariante conceitual na formação da ideia de homem: a ideia do homem como animal racional, que reflete acerca de si e do mundo. Contudo, em sua contemporaneidade, o pensamento filosófico tende a conceber o homem como um ser pluriversal (VAZ, 2006). Na contemporaneidade evidencia-se o surgimento de diversas antropologias ou perspectivas antropológicas e muitas manifestam-se alheias a essa ideia reguladora de um ser humano cuja essência repousa em sua intelectualidade. O *zoon logon* aristotélico ou *Cogito* cartesiano dá espaço a uma visão fragmentária e múltipla de ser humano que não põe sob suspeita a afirmação do filosofar como condição humana.

A filosofia e a transformação do mundo

A próxima definição de filosofia é particularmente interessante, pois está alinhada à tese principal de toda pesquisa. Trata-se da concepção da filosofia como instrumento de transformação do mundo, na forma de uma filosofia da *praxis*. Uma filosofia como ferramenta de transformação do mundo é uma filosofia comprometida com a vida, participativa, sobretudo, politicamente. Uma filosofia que não faz distinção entre teoria e prática e está sempre empenhada na construção de novas concepções de mundo. Esse tipo de filosofia seria capaz de formar verdadeiros cidadãos. Nela, o filosofar consiste em transformar a realidade e para isso é fundamental o desenvolvimento da chamada consciência crítica. Nessa perspectiva, a filosofia é pensada como um instrumento de transformação do mundo, a partir da autocrítica, estabelece uma dimensão ética para atividade filosófica.

A filosofia como pensamento rigoroso



Ainda na esteira de uma caracterização racionalista da filosofia e do filosofar, a quinta característica contida nos textos afirma que a filosofia consiste de um pensamento radical, por se tratar de um pensamento que vai às raízes dos problemas e por atender a uma série de critérios de precisão e clareza, como: capacidade de se posicionar e de justificar seu próprio posicionamento, a partir da exposição articulada da razoabilidade das próprias afirmações. Nesse sentido, filosofar nunca é opinar.

Segundo Baggini e Fosl (2008, p. 9), a filosofia pode ser uma atividade extremamente técnica e complexa e que, por essa razão exige um domínio de algumas ferramentas “conceituais”, que “podem ser usadas para analisar, manipular e avaliar conceitos, argumentos e teorias filosóficas”. Entre as principais ferramentas da filosofia está a argumentação. Para Savian Filho (2010), o filósofo é, antes de tudo, um especialista da argumentação e da demonstração e “como sua atividade é sempre feita em diálogo com outros pensadores, cientistas, artistas etc., ele desenvolve a *habilidade própria de analisar* a maneira como argumentamos para justificar nossas certezas e opiniões” (p. 11, grifo nosso). A partir disso, depreende-se que o filosofar exige *expertise* argumentativa, e, mesmo no Ensino Médio, momento em que a maioria dos jovens no Brasil estão entrando em contato com a filosofia pela primeira vez, os estudantes de filosofia devem ser preparados para lidar com esse instrumental filosófico.

No entanto, assim como dizer que o questionar e o refletir não parecem ser suficientes para definir o filosofar, ainda que sejam operações ligadas à atividade filosófica, também parece ser insuficiente compreender o pensamento rigoroso como uma característica definidora da filosofia. A precisão no raciocínio e/ou pensamento rigoroso não é uma exclusividade da filosofia. Toda ciência empírico-experimental também se baseia nesse tipo de pensamento. Não há matemática, por exemplo, sem rigor, sem um raciocínio “correto”.

No caso específico de um ensino de filosofia para o nível médio na perspectiva do filosofar, voltado majoritariamente para o público jovem que vivencia uma etapa do desenvolvimento psíquico que é perpassada pelas inúmeras incertezas, inseguranças e



seguidas confusões do adolescer, a ideia de associarmos a atividade filosófica a um pensamento rigoroso ou preciso, livre dos “achismos” e “pontos de vistas” não parece tão interessante assim; particularmente, no que se refere ao aspecto didático desse ensino. Num primeiro momento, todas as opiniões merecem bem-vindas e a substituição de opiniões pessoais por fórmulas filosóficas não garante uma experiência do filosofar. As opiniões não devem ser afastadas porque são opiniões. Elas devem revistas quando se fazem absolutas, impedindo uma abertura para diálogo com outros discursos e linguagens existentes. Toda forma de absolutismo impede o autêntico exercício filosófico, seja o domínio da opinião seja do discurso bem elaborado, pronto e acabado.

O ensino de filosofia

O passo seguinte foi compreender como os documentos concebem o ensino de filosofia e as principais características acerca do ensino de filosofia identificadas nos documentos foram: o ensino de filosofia como produção filosófica e o ensino de filosofia como formação crítica. Os textos afirmam que a aula de filosofia deve ser um espaço da experiência e produção filosófica. Assim como filósofo é aquele que produz filosofia, o ensino de filosofia deve ser capaz de levar os estudantes a produzirem uma determinada “filosofia aprendiz”, o que torna cada aluno envolvido nessa produção também um filósofo.

Em todos os textos o ensino de filosofia deve ser “prático”, no sentido de que não se trata de aprender filosofia sem experimentá-la, sem filosofar de verdade. O ensino de filosofia enquanto produção da filosofia é um ensino ativo. O ensino de filosofia em uma perspectiva ativa se opõe ao modelo de ensino dominado pela lógica da explicação. Nessa lógica “não há apenas uma atividade intelectual (do aprender), mas também uma atividade social de renúncia e resignação” (GALLO, 2012, p. 49). A perspectiva do ensino de filosofia como produção filosófica procura instaurar uma outra ordem, para além da explicação, na qual o professor, a escola, o currículo se tornam o “único juiz”. Como lugar



da criação filosófica, não há manuais para as aulas de filosofia e cada dia surge como algo novo.

Todavia, ressaltamos que nem todas as produções analisadas refletem esta concepção. Mesmo reconhecendo que o ensino de filosofia deve propiciar aos alunos uma prática do filosofar, algumas produções afirmam que é justamente porque a filosofia não traz em si a maneira de sua transmissão, que se requer um método e técnica didática para o seu ensino.

Nessa direção, os textos também discutem a importância de um ensino significativo da filosofia, isto é, um ensino que tem origem e repercute na vida do estudante. Trata-se de estabelecer uma ligação com a vida. Uma filosofia significativa é uma filosofia viva, cuja investigação resulta dos problemas vivenciados e elaborados pelos alunos. Para os que defendem essa compreensão, o aprendizado do filosofar, através das próprias vivências, contribui para a redescoberta ou reinvenção da própria postura diante da vida.

Importantes estudiosos do ensino de filosofia que defendem um aprendizado significativo no qual os processos educacionais são motivados e/ou perpassados por vivências, problemas humanos. Filosofias como as de Lipman e Dewey demonstram que, quanto menor a faixa etária dos estudantes, maior é a importância de criar laços entre os conteúdos filosóficos e a vida pessoal.

Todavia, o aspecto mais refletido pelas produções acadêmicas diz respeito à formação crítica dos alunos de filosofia. Nos documentos trata-se da necessidade do ensino priorizar uma formação filosófica consciente, isto é, a filosofia como postura, atitude do espírito humano diante da existência histórica, social e cultural, em todos os segmentos escolares. A partir de diferentes narrações, os textos têm em comum a necessidade de desenvolver, através da filosofia, o pensamento crítico. Um ensino e aprendizado filosófico para o desenvolvimento de um espírito crítico deve educar o aluno para que seja ele mesmo e não a reprodução de um modelo de ser humano preestabelecido ou



pré-determinado. Sendo assim, por meio de um pensamento radical e preciso, os estudantes podem ser preparados para construir uma nova realidade.

O professor de filosofia

O último tópico analisado diz respeito àquilo que os textos expressam sobre o professor de filosofia e seu papel como tal. Em quase todos os textos encontramos a seguinte afirmação: quem ensina filosofia deve ser filósofo.

Os textos reafirmam que a formação do professor de filosofia no Brasil não prioriza o magistério e que os cursos de filosofia sempre buscaram formar pesquisadores/bacharéis, diferentemente de outros países onde, há tempos, o ensino de filosofia na escola recebe uma cuidadosa atenção.

Em quase todos os textos é clara a ideia de que o professor de filosofia deve ser filósofo, no sentido de que ele também participa da atividade filosófica, produzindo sua própria filosofia. E alguém experimentado naquilo que diz como um “artesão” do pensamento. Para os documentos, a principal função do professor de filosofia é a de provocar. O professor-provocador é alguém que contribui para o surgimento do pensamento original, orientando a investigação filosófica e, por essa razão, é alguém disposto a apostar no novo. Como orientador, o trabalho do professor é o de ensinar o aluno a operar coordenadas, a estabelecer referenciais, a orientar-se, a navegar nas múltiplas perspectivas construídas ao longo da história e que atuam na realidade ou constituem-na, capacitando o aluno para a compreensão de múltiplos universos de significação.



Referências

ALVES, Dalton José. **A filosofia no Ensino Médio: ambiguidades e contradições na LDB.** Campinas: Editora Autores Associados, 2002.

BAGGINI, Julian.; FOSL, Peter S.. **As ferramentas dos filósofos: um compêndio sobre conceitos e métodos filosóficos.** Tradução Luciana Pudenzi. São Paulo: Loyola, 2008.

BRASIL. Lei n. 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 02 jun. 2008.

_____. Lei n. 12796 de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 04 abr. 2013.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília: MEC, SEB, 2000.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: ciências humanas e suas tecnologias.** Brasília: MEC, SEB, 2002.

_____. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências humanas e suas tecnologias.** Brasília: MEC, SEB, 2006.

_____. **Filosofia: Ensino Médio.** Brasília: MEC, SEB, 2010. (Coleção Explorando o Ensino, vol. 14).

DELEUZE, Gilles *Diferença e repetição.* Tradução Luiz Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Proust e os signos.** Tradução Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.



DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução Lucia Pereira de Lucena-Guerra; Ana Bustamante. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2009.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia:** uma didática para o Ensino Médio. Campinas: Papirus, 2012.

LORIERI, Marcos Antonio. Filosofia: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

PRIGOGINE, Ilya & STENGERS, Isabelle. **A nova aliança.** 3. ed. Tradução Miguel Faria e Maria Joaquina Machado Trincheira. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.

RODRIGUES, Valter Ferreira. **O ensino de filosofia como experiência crítico-criativa do filosofar:** limites e possibilidades. (tese – Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação). João Pessoa, PB: UFPB, 2014.

SAVIAN FILHO, Juvenal. **Argumentação:** a ferramenta do filosofar. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VAZ, Henrique Cláudio de Lima. **Escritos de Filosofia IV:** ética filosófica 1. São Paulo: Ed. Loyola, 1999.

_____. **Antropologia Filosófica I.** 8. ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2006.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da praxis.** 4. ed. Tradução Luiz Fernando Cardoso. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1990.