

A PRÁTICA FILOSÓFICA COMO PRODUTORA DE CONCEITOS E A IMPORTÂNCIA DOS CONTEÚDOS NO ENSINO DE FILOSOFIA

Fernando Dala Santa¹

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo destacar a importância dos conteúdos formais do ensino na educação em geral e de forma específica no âmbito do ensino de filosofia no Ensino Médio. A escola possui um importante papel de transmissão da cultura, contribuindo no enriquecimento intelectual dos alunos, para tanto, se mostra necessária uma reflexão acerca dos problemas relativos aos conteúdos ministrados. Com efeito, a filosofia entendida como produtora de conceitos não pode desprezar a contribuição da tradição filosófica, pois encontra no estudo dos conteúdos filosóficos formais um dos seus principais elementos. No entanto, o ensino da filosofia enquanto espaço de produção conceitual tem possibilidade de efetiva realização somente com a superação da clássica dicotomia entre filosofia e filosofar. A adoção de uma postura metodológica que articule a tradição filosófica com a apropriação crítica dos seus conteúdos por parte dos estudantes representa, talvez, o principal desafio dos professores de filosofia no âmbito do Ensino Médio.

Palavras-chave: Filosofia, filosofar, ensino, conteúdos.

PHILOSOPHICAL PRACTICE AS PRODUCER OF CONCEPTS AND THE IMPORTANCE OF CONTENT FOR THE TEACHING OF PHILOSOPHY

ABSTRACT

This study aims to highlight the importance of teaching formal content in education in general, and specifically in the teaching of philosophy in high school. The school has an important role in the transmission of culture, contributing to the intellectual enrichment of the students, therefore, appears necessary a reflection on the problems concerning the content taught. The philosophy understood as producer of concepts can not ignore the contribution of the philosophical tradition, because have in the study of content formal philosophical its main elements. However, the teaching of philosophy as conceptual production space has the potential realizable only with overcoming the classic dichotomy between philosophy and philosophizing. The adoption of a methodological approach that articulates the philosophical tradition with the critical appropriation of its contents by the students is perhaps the main challenge of philosophy teachers in the high school.

Keywords: Philosophy, philosophize, education, content.

¹ Possui Graduação em Filosofia pela Universidade de Passo Fundo e Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da FAED/UPF mediante bolsa FAPERGS/CAPES. Email: fernandos.101@hotmail.com

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Se o retorno da filosofia ao currículo do Ensino Médio já é fato consumado, não o é a sua efetiva consolidação, que depende não do respaldo legal da regra que obriga o seu ensino, mas do grau de comprometimento e nível de formação dos professores, assim como de uma escolha acertada a respeito do que se pretende com o trabalho filosófico. Obviamente, não caberá a outros, senão aos professores de filosofia a tarefa de delinear a forma como a disciplina deverá ser ministrada. Entretanto, dependendo da concepção de filosofia adotada pelo professor, o trabalho tomará um caminho diferente. A esse respeito, consideramos as dificuldades advindas da falta de consenso acerca do que é filosofia, para que ela serve e, principalmente, como ela deve ser trabalhada, as causas das inúmeras experiências frustradas com filosofia no Ensino Médio.

Parece-nos claro que no âmbito geral da educação, e de forma ainda mais precisa no ensino de filosofia, a discussão a respeito dos conteúdos ocupa um papel preponderante na elaboração do currículo. Assim, mais do que nos perguntarmos de que forma proceder pedagogicamente, devemos nos preocupar com o que vamos ensinar e a partir disso elaborarmos estratégias metodológicas. Por essa razão, ressaltamos que a escola não pode abdicar da sua função tradicional de transmissora de cultura o que, por outro lado, não pode ser confundido com a mera reprodução de informações, muitas vezes desconexas entre si e em relação à realidade dos estudantes.

Na perspectiva de Deleuze e Guattari a filosofia se configura em uma prática de produção de conceitos. Consequentemente o ensino de filosofia deve se pautar na premissa de que é possível, mesmo no exíguo tempo de uma aula, empreender com os alunos uma genuína produção conceitual. Assim, é necessário buscar a definição da função própria da filosofia e a forma como ela pode ser ministrada. Adentramos, desse modo, na controversa questão a respeito da possibilidade de “ensinar filosofia” ou permitir que “se filosofe”, posteriormente analisando duas perspectivas distintas, mas, em última análise, complementares: o ensino de filosofia pautado nos conteúdos filosóficos e a prática centrada na ação dialógica.

A IMPORTÂNCIA DOS CONTEÚDOS NA CONFIGURAÇÃO DO CURRÍCULO

As profundas modificações socioculturais contemporâneas suscitaram inúmeros questionamentos acerca do modelo de educação tradicionalmente aceito. Novas propostas pedagógicas subsidiadas por linhas progressistas de análise do fenômeno educativo acabaram por relativizar, ou negar quase por completo, a importância dos conteúdos que implícita ou explicitamente se pretende transmitir. A discussão educacional passou a se preocupar quase que exclusivamente com as questões metodológicas, condenando ao ostracismo a necessária reflexão sobre o conteúdo cultural da educação.

Todavia, Sacristán (1998, p. 119) aponta a indissociabilidade entre atividade e conteúdo, já que o ensino não se apresenta como uma ação vazia, mas que sempre objetiva a transmissão de algo. A aquisição de elementos concernentes aos conhecimentos acumulados pela tradição expressa uma função essencial da prática educativa, pois “existe entre a educação e a cultura uma relação íntima e orgânica” (PEDRA, 1993, p. 30). A educação, empreendida no âmbito formal ou informal², não pode prescindir dos conteúdos de ensino, tampouco da reflexão sobre quais conteúdos transmitir e quais os resultados se espera deles.

² Por educação devemos entender “um processo recíproco, espontâneo e assistemático de ensino-aprendizagem entre duas ou mais pessoas. Característico deste conceito é o fato de ele dizer respeito à interação entre pessoas vivendo socialmente e de não se limitar ao processo formal de ensino-aprendizagem que ocorre no universo escolar ou universitário” (DALBOSCO, 2007, p. 30).

Sem conteúdo não há ensino, qualquer projeto educativo acaba se concretizando na aspiração de conseguir alguns efeitos nos sujeitos que se educam. [...] sem formalizar os problemas relativos aos conteúdos não existe discurso rigoroso nem científico sobre o ensino, porque estaríamos falando de uma atividade vazia ou com significado à margem do que para que serve (SACRISTÁN, 1998, p. 120).

É bem verdade que muito da prática inerente ao modelo tradicional de educação carecia de reformulação, dada a tendência a uma transmissão vertical dos conteúdos, gerando, via de regra, a assimilação acrítica do conhecimento. Conforme aponta Lévy (1999, p. 08), “a escola é uma instituição que há cinco mil anos se baseia no falar/ditar do mestre, na escrita manuscrita e, há quatro séculos, em um uso moderado da impressão”. O academicismo, a centralidade da figura do professor e a pouca relevância dos conteúdos ministrados em relação ao universo simbólico próprio do contexto dos alunos representam os pontos nucleares das críticas progressistas.

Entretanto, mesmo que se pretenda rever o papel e o alcance da educação, os conteúdos não podem ser negligenciados, pois “a técnica de ensino não pode preencher todo o discurso didático evitando todos os problemas que o conteúdo coloca” (SACRISTÁN, 1998, p. 120). Em última análise, talvez não seja o apego aos conteúdos formais do ensino o elemento problemático da educação tradicional, mas a relação que a didática estabelecia com eles, ou seja, o problema estaria na concepção de educação que permeia toda a prática educativa. É evidente que o atulhamento de informações fragmentadas advindas de uma perigosa compartimentalização do conhecimento é, além de inútil, prejudicial ao desenvolvimento do pensamento autônomo dos estudantes, no entanto, sem os conteúdos a formação intelectual dos alunos se mostra absolutamente inviável.

Nesses termos, a elaboração do currículo³ se configura em uma “seleção de conhecimentos, atitudes, valores e modos de vida, presentes na cultura de uma determinada sociedade, considerados importantes para serem transmitidos às gerações sucessoras” (PEDRA, 1993, p. 32). Essa seleção implica uma escolha epistêmico-metodológica, na medida em que o currículo expõe (mesmo que de forma implícita) a intenção acerca do que ensinar, como ensinar e porque ensinar. A escola possui um profundo papel social e encontra no currículo o instrumento que permite a sua efetivação. “Não podemos esquecer que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada” (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

Ao nos referirmos ao contexto específico do currículo no ensino de filosofia, a instável relação conteúdo/método torna-se ainda mais problemática. A prática filosófica carrega consigo uma aporia aparentemente indelével, que se refere à própria especificidade da filosofia e ao seu alcance enquanto ciência apreensível mediante o ensino. Os objetivos plasmados no momento em que a grade curricular é configurada nem sempre são explícitos, do mesmo modo em que podem carregar concepções não-conscientes, introjetadas na própria organização da escola enquanto instituição e da sociedade como um todo. Nesse sentido, a escola precisa ser vista como um espaço educacional que se constitui por dois currículos: um é o explícito e formal, caracterizado pelas normas e diretrizes adotadas formalmente pela escola, assim como pela estrutura de disciplinas; e outro, oculto e informal, constituído pelas “crenças e valores transmitidos tacitamente através das relações sociais e rotinas que caracterizam o dia-a-dia da experiência escolar” (GIROUX, 1986, p. 69).

A importância do conceito de currículo oculto reside na sua função de identificar a escola como parte de uma sociedade ampla, capaz de influenciar decisivamente (implícita ou explicitamente) o processo educacional. Tal conceito ajuda a clarificar as noções de poder e

³ “O termo currículo provém da palavra latina *currere*, que se refere à carreira, a um percurso que deve ser realizado e, por derivação, a sua ou apresentação. A escolaridade é um percurso para os alunos, e o currículo é o seu recheio, seu conteúdo o guia de seu progresso pela escolaridade” (SACRISTÁN, 1998, p.125).

hegemonia que operam por trás dos mecanismos de escolarização, auxiliando na construção de uma pedagogia crítica, capaz de estabelecer uma análise que alcance a totalidade dos processos escolares e a sua influência direta e indireta sobre os indivíduos que se encontram submetidos a ela. Os conteúdos da filosofia, mais do que os de qualquer outra disciplina, podem ser trabalhados de maneiras distintas, às vezes diametralmente opostas, enfatizando de maneira precisa o que se pretende ao ministrá-los.

DELEUZE E GUATTARI E A FILOSOFIA COMO PRODUTORA DE CONCEITOS

A discussão acerca do ensino de filosofia se inicia invariavelmente com o questionamento sobre qual a especificidade da própria filosofia. Deleuze e Guattari (1997, p. 10) sustentam que “a filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos”. Mais do que qualquer outra tarefa, caberia à filosofia a atividade criativa de produção conceitual, já que a percepção e a consequente interpretação da realidade dependem da mediação de conceitos não totalmente disponíveis na esfera do senso comum. Por conceito, deve-se entender o elemento singular formado por uma multiplicidade de componentes complexos, estruturados para resolução de um determinado problema. Os conceitos são, portanto, os elementos que impedem que o pensamento permaneça como mera opinião (DELEUZE, 1992, p. 170).

A partir dessa concepção de filosofia, Deleuze e Guattari empreendem severas críticas a três perspectivas muito difundidas, a saber, a filosofia como sendo contemplação, reflexão ou comunicação. A filosofia não pode ser identificada com a contemplação como se acreditou durante longo tempo, sobretudo através do platonismo, pois não é um processo criativo e sim uma atividade que trata os conceitos como entidades pré-existentes. Mesmo que Platão compreendesse a filosofia como contemplação, era produtor dos conceitos que utilizava: “Platão dizia que é necessário contemplar as Ideias, mas tinha sido necessário, antes, que ele criasse o conceito de Ideia” (DELEUZE; GUATTARI 1997, p. 14).

Em relação à aceção de filosofia como comunicação, Deleuze e Guattari voltam suas críticas a duas figuras proeminentes na tradição filosófica: “a Habermas, com sua proposta de uma ‘razão comunicativa’ e a Rorty e ao neopragmatismo, propositores de uma ‘conversa democrática’” (ASPIS; GALLO, 2009, p. 34). A comunicação visa o estabelecimento de um consenso, mas não se preocupa com o conceito e, nesses termos, não expressa essencialmente uma função própria da filosofia. “A filosofia não encontra nenhum refúgio último na comunicação, que não trabalha em potência a não ser de opiniões, para criar o ‘consenso’ e não o conceito” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 14). Via de regra, o consenso surge meramente como uma manifestação estilizada do senso comum.

Com efeito, também não é possível identificar a filosofia com a prática reflexiva, na medida em que não se mostra uma atividade exclusivamente filosófica. Embora a filosofia seja descrita muitas vezes como uma “reflexão acerca de determinados problemas”, não é essa a sua especificidade, “porque ninguém precisa de filosofia para refletir sobre o que quer que seja” (DELEUZE; GUATTARI, 1997 p. 14). Reduzir a prática filosófica ao simples *refletir sobre*, é privá-la do seu potencial criativo, mesmo assim, a reflexão não deixa de ser um componente no processo de criação conceitual, que visa à depuração das análises inerentes ao problema a ser resolvido.

As três concepções de filosofia criticadas por Deleuze e Guattari não caracterizam ações específicas da filosofia, mas “mecanismos à disposição de qualquer disciplina, não sendo exclusiva de nenhuma delas” (ASPIS; GALLO, 2009, p. 35). Embora um filósofo se utilize de tais ferramentas na sua atividade de produção conceitual, elas não podem ser confundidas com a sua função essencial. Ou, conforme afirmam os dois filósofos franceses, “a contemplação, a reflexão, a comunicação não são disciplinas, mas máquinas de constituir Universais em todas as disciplinas” (DELEUZE; GUATTARI 1997 p. 15).

A função da filosofia, aquilo que lhe é próprio, como já vimos, seria a produção de conceitos, a um só tempo o produto e o substrato da atividade filosófica. Conforme Aspis e Gallo (2009, p. 39), “os conceitos são criados a partir de problemas, colocados sobre um plano de imanência⁴. Esse plano é o próprio solo dos conceitos e, portanto, da filosofia”. As peculiaridades de cada pensador (momento histórico, contexto, influências intelectuais, leituras, etc.) é que determinam os problemas que servirão para mover a sua produção conceitual. “A criação de conceitos não poderia estar fundada em um lugar de transcendência, mas sim se dar em uma imanência, melhor dizendo, em um plano traçado pelo filósofo na imanência” (GELAMO, 2008, p. 129). O conceito nasce de uma necessidade vinculada ao *mundo* (plano de imanência) do seu criador, estabelecendo com ele uma relação de interdependência.

Todavia, isso não significa que o filósofo crie novos conceitos para cada problema investigado, ou que necessite recorrer invariavelmente a neologismos, pois é possível apropriar-se de conceitos desenvolvidos por outros pensadores, aplicando-os ao contexto específico a que se pretende analisar. “Tomar o conceito de outro filósofo para si é resignificá-lo, fazer uma desterritorialização em um plano e sua reterritorialização em outro plano” (ASPIS; GALLO 2009, p. 39). Essa prática configura um ato criativo amparado na tradição filosófica, na medida em que a apropriação crítica de um conceito significa recriá-lo, em um movimento que potencializa o seu alcance e abrangência originais.

Ensinar filosofia ou ensinar a filosofar?

A distinção entre filosofia e filosofar remonta a Pitágoras⁵, que respondendo ao tirano de Eliú a respeito de quem era, teria afirmado não ser um sábio (*sophós*), mas um *filósofo*, ou seja, aquele que busca incessantemente a sabedoria. Estabelecia-se assim “uma diferença de natureza entre a ciência, enquanto saber específico, conhecimento sobre um domínio do real, e a filosofia que teria um caráter mais geral, mais abstrato, mais reflexivo, no sentido da busca pelos princípios que tornam possíveis o próprio saber” (JAPIASSU; MARCONDES, 2006, p. 108). Portanto, o termo *filósofo* seria anterior à própria filosofia enquanto saber autônomo, o que reforça a ideia de que não existe filosofia, mas apenas filósofos.

Porém, é em Kant que encontramos essa ideia de forma mais explícita, quando o filósofo alemão afirma que não se ensina filosofia, mas apenas a filosofar, sendo que o processo da filosofia é uma coisa e o seu produto outra. Nas palavras de Gallo e Kohan (2000, p.183):

Em sentido kantiano, a filosofia não pode ser ensinada porque ela, enquanto ideia de uma ciência possível, sempre é inacabada e, portanto, não pode ser aprendida nem apreendida. No entanto, é possível exercer “o talento da razão na observância dos seus princípios universais em certas tentativas existentes”. Para Kant só é possível, aprender filosofar, reservando-se sempre à razão “o direito de investigar esses princípios nas suas próprias fontes e confirmá-los ou rejeitá-los”. Kant afirma, assim, a autonomia da razão pura, que é ao mesmo tempo a autonomia da razão filosofante.

Nessa perspectiva, ensinar filosofia se mostraria impraticável, visto que ela não representa um conteúdo acabado, passível de ser transmitido e assimilado, mas uma eterna busca. Todavia, mesmo

⁴ Em filosofia, imanência significa a “qualidade daquilo que pertence ao interior do ser, que está na realidade ou na natureza” (JAPIASSU; MARCONDES, 2006, p. 143).

⁵ Filósofo e matemático grego nascido em Samos no século V a.C.

que o ensino da filosofia seja impossível, ainda podemos ensinar a filosofar, no sentido de fortalecer o pensamento autônomo. Conforme Ramos (2007, p. 201), “na trilha da perspectiva socrática da autoprodução do conhecimento, o preceito kantiano do pensar por si mesmo – proposição emblemática da filosofia da *Aufklärung*⁶ – sustenta a pedagogia kantiana”. O exercício livre da capacidade de pensamento seria a forma mais efetiva de produção de conhecimento.

Entretanto, em Hegel encontramos uma crítica à noção kantiana de que é possível filosofar sem recorrer aos conteúdos filosóficos. Hegel (1989, p. 10) se opunha fortemente ao modelo de ensino de filosofia no qual os conteúdos são negligenciados, afirmando que “segundo a mania moderna, sobretudo da pedagogia, não importa tanto instruir-se no conteúdo da filosofia quanto aprender a filosofar sem conteúdo”. Nada poderia ser mais vazio e contraproducente do que filosofar desprezando a tradição filosófica, seria algo tão inútil quanto viajar sem ter destino e sem chegar a lugar algum.

Na concepção hegeliana, filosofia e filosofar seriam instâncias absolutamente indissociáveis, sendo que “a lógica da produção filosófica é mais complexa e ‘dialética’ do que a distinção analítica entre processo e produto: a própria prática da filosofia leva consigo o seu produto [...]” (GALLO; KOHAN 2000, p. 184). Nas palavras de Hegel (1989, p. 10), “ao chegar-se a conhecer o conteúdo da filosofia aprende-se não só o filosofar, mas já efetivamente se filosofa”. Portanto, o ato de filosofar não pode prescindir do conhecimento filosófico acumulado pela tradição, que, em última instância, garantiria a sua efetiva realização.

Contudo, quando estamos diante do desafio que representa o ensino de filosofia no Ensino Médio, se faz necessária a dissolução da dicotomia filosofia/filosofar (a pretensa separação entre conteúdo e método filosófico), tendo como objetivo a busca por uma prática filosófica que se mostre profícua e homogênea. Ou seja, o ensino de filosofia deve aliar uma abordagem sólida no que se refere ao conteúdo, concomitantemente a uma metodologia que prime pela apropriação reflexiva desse conteúdo.

Enquanto atividade eminentemente criativa o ensino de filosofia não pode se resumir às simplificações grosseiras que muitas vezes vemos nas escolas: reproduções acríticas da história da filosofia ou divagações dialógicas vazias. A filosofia (e conseqüentemente o seu ensino) pretende ser um esforço dirigido contra “a opinião que se generaliza e nos escraviza com suas respostas apressadas e soluções fáceis, todas tendendo ao mesmo; e luta contra a opinião criando conceitos, fazendo brotar acontecimentos, dando relevo para aquilo que em nosso cotidiano muitas vezes passa despercebido” (GALLO, 2008, p. 51). Com efeito, se filosofar é criar conceitos, ensinar filosofia é permitir e incentivar que os conceitos sejam produzidos em sala de aula, mediante a interconexão entre os acontecimentos inseridos no contexto de onde surgem os problemas a serem elucidados conceitualmente e o arsenal de conceitos já presentes na tradição filosófica.

O ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DA SUA HISTÓRIA: A PRODUÇÃO CONCEITUAL AMPARADA NA TRADIÇÃO

O ensino de filosofia pensado na perspectiva de uma abordagem histórica nos parece propenso à adoção de uma proposta metodológica que priorize o conteúdo. Esse modelo de ensino, ao fomentar uma base teórica sólida, facilmente permitiria o estabelecimento de um *fazer filosófico* pautado na produção conceitual. Com efeito, a abordagem que prima pela história da filosofia considera como ferramenta essencial no processo de ensino as obras dos filósofos mais influentes ou, em alguns casos, trabalha um panorama geral da tradição filosófica.

⁶ Esclarecimento. Em Kant “a fragilidade humana é designada de menoridade, e a possibilidade de sua superação repousa na questão da *Aufklärung* como maioridade pedagógica” (DALBOSCO, 2011, p. 91).

O ensino da filosofia não pode ser concebido à margem do conhecimento acumulado pela tradição, nem pode prescindir dos conceitos criados a partir dos problemas que moveram a filosofia ao longo da história. “Existe, portanto, um saber a ser adquirido, consistindo nas principais teorias e nos grandes sistemas da tradição, desde o seu surgimento na Grécia Antiga até o pensamento moderno” (MARCONDES, 2008, p. 57). Para Hegel (1989, p. 10), a filosofia carrega os mais altos pensamentos racionais sobre os objetos essenciais, o universal e o verdadeiro, portanto, é imprescindível familiarizar-se com este conteúdo.

O apelo à tradição filosófica e a consequente aquisição de um aparato conceitual que permita a compreensão acerca dos problemas a serem discutidos constituiria o esteio sobre o qual seria possível desenvolver um trabalho filosófico sólido. O acesso às diversas abordagens filosóficas referentes a um mesmo problema pode fomentar nos estudantes a capacidade de ver além do próprio fenômeno, permitindo que a sua análise leve em conta diferentes formas de pensamento. “O ensino de filosofia deverá ter como base a evidenciação de um conceito, evidenciação esta feita através da demonstração da colocação do problema a que se remete o conceito criado e da multiplicidade de seus componentes colocados em cena em virtude dessa resolução” (LA SALVIA, 2010, p. 09).

Contudo, existem ao menos duas possibilidades de se trabalhar o ensino da filosofia a partir da sua história, isto é, como centro ou como referencial. A utilização da história da filosofia como centro tenderia perigosamente a uma prática em que “a erudição filosófica é assumida como um fim em si mesma. Encarado dessa forma, o ensino de filosofia se reduz à mera aquisição de um produto pronto e inquestionável” (FÁVERO, 2002, p. 101). Por conseguinte, uma abordagem estéril da filosofia a partir da sua história, somada ao apego, por vezes exagerado, ao que Aranha (2000, p. 122) chama de “a antiga tradição empirista da educação, que via o aluno como uma tábula rasa à espera da transmissão dos conhecimentos acumulados [...]”, invariavelmente redundaria em dogmatismo. Silveira (2000, p.137) ressalta que a filosofia, como qualquer outra disciplina, não pode levar à doutrinação ou ao proselitismo. Nesses termos, as tentativas de resgate da história da filosofia com vistas ao enriquecimento cultural e intelectual dos estudantes, se não forem bem conduzidas, acabam promovendo um distanciamento ainda maior entre o conteúdo expresso na aula e a realidade dos estudantes. Recorremos novamente a Gallo e Kohan (2000, p. 182):

Um professor que apenas reproduza, que apenas diga de novo aquilo que já foi dito não é, de fato, um professor de filosofia; o professor de filosofia é aquele que dialoga com os filósofos, com a história da filosofia e, claro, com os alunos, fazendo da aula de filosofia algo essencialmente produtivo.

Por outro lado, o modelo de ensino que utiliza a tradição filosófica como referencial enfatiza a interdependência entre os conteúdos filosóficos formais e a problemática que efetivamente rege o *mundo da vida* dos alunos, movendo a sua produção conceitual autônoma. Ao abordar filosoficamente assuntos do *mundo real* é possível apresentar aos alunos a filosofia não como um amontoado de nomes e teorias, mas como uma “atividade”, da forma como Wittgenstein (*Tractatus lógico-philosophicus*, 4.112) a entendia. A articulação entre aspectos do universo simbólico próprio dos estudantes e o referencial teórico da filosofia gera um modelo dialógico-reflexivo que se retroalimenta enquanto depura o pensamento. Nesse sentido, a reflexão propiciada pelo contato com a tradição filosófica, entendida enquanto aparato referencial, agrega elementos que visam aprofundar a discussão, buscando os pressupostos subjacentes ao fato analisado e não somente o que lhe é evidente.

Com efeito, mesmo que optemos pela história da filosofia, é preciso ter em mente a ideia de que a filosofia não se esgota no simples ato de transmissão/reprodução, pois, se assim fosse, ela não teria se desenvolvido, nem alcançado o grau de complexidade que hoje observamos. Deleuze (1992,

p. 169) afirma que a filosofia, mais do que uma disciplina reflexiva, se mostra como “uma arte de retrato em pintura” produzindo “retratos mentais, conceituais”. Do mesmo modo como em uma pintura, na atividade filosófica seria preciso “fazer semelhante”, ou seja, produzir conceitos a partir de formas diversas, sem que esse ato se mostre uma simples reprodução.

É de suma importância para que os estudantes possam passar pela experiência do pensamento filosófico, que tenham acesso aos textos filosóficos e conseqüentemente sejam capazes de redigir seus próprios textos. Porém, cabe ressaltar que qualquer texto carrega uma infinidade de elementos que poderíamos chamar de *pré-problemas* filosóficos, mas que podem ser identificados somente através de uma leitura filosófica. Isso significa que a leitura de um texto, seja ele filosófico ou não, deve guardar algumas características inerentes à prática filosófica. Por conseguinte, o professor de filosofia precisa interagir com a tradição, incitando os alunos a também dialogarem com os textos filosóficos na busca pela ressignificação dos conceitos. A familiarização com os conceitos filosóficos permite que o aluno crie, recrie, adapte ou contextualize seus próprios conceitos.

A AULA DE FILOSOFIA ENQUANTO ESPAÇO DE DIÁLOGO: ALCANCES E LIMITAÇÕES

Ao tratarmos das práticas filosóficas cuja abordagem central não está na história da filosofia, nos vem à mente o modelo de professor contaminado com a perigosa ideia de que a filosofia é capaz de abarcar passivamente toda a diversidade de opiniões possíveis. Esse modelo metodológico pretensamente afirma prescindir do rigor conceitual advindo da tradição filosófica, apropriando-se de uma versão distorcida da concepção kantiana de ensino de filosofia.

Partindo da ideia de que a prática do ensino de filosofia deve se pautar simplesmente na discussão (já refutada por Deleuze e Guattari), os adeptos dessa perspectiva pedagógica supõem estar resgatando a prática socrática⁷, através da busca por um consenso dialógico. Porém, segundo Gallo (2002, p. 196), a questão que surge a respeito dessa prática é saber se o diálogo será capaz de verdadeiramente depurar as opiniões, ou se toda a ação dialógica permanecerá somente no campo da conversação e do senso comum. Ao não atingirem o objetivo de estabelecer o consenso inicialmente planejado (e muito distante de uma produção conceitual), as aulas nada teriam de filosóficas, embora a pretensão de Sócrates sempre tenha sido a passagem da *opinião* para o *conhecimento*.

Mesmo que assentássemos que uma aula de filosofia deve se fundamentar no diálogo, ainda nos restaria a dúvida acerca do que deve ser discutido. Seria necessário estabelecer quais são os conteúdos passíveis de serem debatidos filosoficamente e quais se configurariam como mera troca de opiniões. Uma abordagem dialógica que se propõe a discutir problemas filosóficos se torna deficitária no momento em que não consegue definir quais seriam os temas verdadeiramente filosóficos. Isso acontece devido à incapacidade de muitos professores em situar a fronteira entre uma discussão filosófica e uma simples conversa, talvez porque sequer consigam pensar filosoficamente.

Conheço muitos professores que se contentam, em suas aulas de filosofia – seja em que nível for –, em promover debates e discussões. Partem do princípio de que, por si só, a metodologia do debate, diálogo, ou seja lá o nome que queiramos dar a isso, faz com que a aula seja “filosófica”. Mas será que numa aula como essa os alunos “produzem” alguma coisa? Será que o professor “produz”? (GALLO, 2002, p. 197).

⁷ A maiêutica socrática e toda a dialética platônica posterior representam algo muito mais profundo e complexo dentro da filosofia do que aquilo que sugerem as grosseiras simplificações postas em prática em algumas aulas de filosofia.

É evidente que a aula de filosofia que se resumir ao diálogo pelo diálogo, a ação dialógica se extinguindo em si mesma, será incapaz de subsistir como produto de uma prática filosófica criteriosa. Esse modelo de ensino de filosofia estabelecido à margem da tradição filosófica se mostra absolutamente inútil, visto que o nível reflexivo atingido é análogo ao de qualquer conversa informal. Hegel (1997, p. 10) traz de forma contundente uma crítica a tal paradigma de ensino, ao afirmar que “o comportamento tristonho, simplesmente formal, a perene busca e vagabundagem sem conteúdo, o argumentar ou especular assistemático, tem como consequência a vacuidade de conteúdo, o vazio dos pensamentos nas cabeças, pois nada podem”.

Todavia, se o diálogo for pensado como uma ferramenta na tarefa filosófica de produção conceitual, amparado nos conteúdos filosóficos formais, a sua contribuição pode ser de valor incalculável, configurando-se a um só tempo em estratégia pedagógica e princípio educativo. Matthew Lipman (1995, p. 29), precursor do programa de filosofia com crianças, propõe o que ele chama de “paradigma-reflexivo da prática crítica”, dando ênfase à participação em comunidades de investigação, quando, orientados pelos professores, os alunos desenvolveriam a compreensão e o julgamento adequado. A proposta educacional de Lipman entende o conhecimento sobre o mundo como algo problemático, passível de questionamento, e não algo estanque e irrefutável como é na educação tradicional. “Quando as pessoas se envolvem num diálogo, são levadas a refletir, se concentrar, a levar em conta as alternativas, a ouvir cuidadosamente, a prestar muita atenção às definições e aos significados, a reconhecer alternativas nas quais não havia pensado anteriormente” (LIPMAN apud CASAGRANDA, p. 138).

Na concepção lipmiana o diálogo filosófico representaria o elemento central e a principal ferramenta metodológica das comunidades de investigação, levando os alunos ao questionamento consciente da realidade que os cerca. No entanto, esse modelo pedagógico não defende a preponderância das metodologias de ensino sobre os conteúdos filosóficos. O próprio Lipman (1990, p. 44) enfatiza a importância de uma sólida formação por parte dos professores, ao afirmar que “não se pode admitir (como as escolas de educação têm admitido mais recentemente) que os professores podem prescindir de conhecer as áreas que ensinam se tiverem cursos sobre os métodos de ensino dessas áreas”.

A necessidade impreterível de que o professor de filosofia possa agir como um genuíno filósofo, capaz de, na sua prática pedagógica, aliar conteúdo e método é o que faz da estratégia dialógica uma opção plausível. Um diálogo criterioso seria capaz de transcender a vacuidade de uma divagação assistemática, alcançando a condição de um fazer filosófico autêntico. Aspis (2004, p. 317) afirma que “o professor seleciona conteúdos, estratégias e atividades porque ele conhece a disciplina filosófica, conhece a história da filosofia, tem a sua experiência filosófica”. Por conseguinte, a articulação entre o conteúdo filosófico e a prática filosófica entendida como metodologia de ensino (a um só tempo da filosofia e do filosofar), está intrinsecamente ligada à formação e à capacidade pedagógica dos professores, bem como ao alcance da sua própria concepção de educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao questionarmos o papel dos conteúdos na efetivação do ensino de filosofia, nos deparamos com uma conjuntura curricular centrada em uma espécie de didatismo, ou seja, muito mais preocupada em relação a *como ensinar* do que em relação a *o que ensinar*. A postura de abandono daquilo que se acreditava, com razão, um modelo de ensino retrógrado e opressivo levou a uma perigosa concepção de educação que negligencia o ingente valor dos conteúdos culturais na formação integral dos estudantes. Contudo, não obstante a sua importância, os conteúdos não podem estar dissociados dos problemas que efetivamente incidem sobre a comunidade a que a escola se vincula. A interconexão entre os elementos constitutivos do fenômeno educativo, a saber,

conteúdos, métodos, materiais e pessoas envolvidas, compõem o currículo que, de forma manifesta ou não, orienta a prática das instituições escolares.

Ao escolhermos aquilo que vamos transmitir e o modo como isso se dará, já estamos definindo, mesmo que muitas vezes isso não se dê conscientemente, os objetivos a que a nossa ação educativa se pretende. Em filosofia essa questão é ainda mais significativa, dada a possibilidade de nos mostrarmos alheios aos problemas sócio-políticos da atualidade, trabalhando com uma *filosofia de fachada*; ou nos tornarmos produtores de conceitos que auxiliam no estabelecimento de uma percepção crítica da realidade.

Deleuze e Guattari, ao deslocarem a função da filosofia para o âmbito da produção conceitual, evidenciaram o seu papel eminentemente criativo e extremamente valioso na construção de novas formas de ver o mundo. A filosofia não pode se resignar à uma função reflexiva, contemplativa ou mesmo comunicativa, deve ser, ao contrário, uma ação viva e produtiva que transcende a mera reprodução acadêmica. O ensino de filosofia também precisa ter esse caráter criativo, para tanto, todo o aparato conceitual acumulado pela tradição deve servir como substrato para que professores e alunos possam efetivamente produzir conceitos.

Entretanto, fazer da aula de filosofia um momento de criação conceitual implica romper a dicotomia entre ensinar filosofia e ensinar a filosofar, visto que representam unidades indissociáveis, embora a definição do grau em que cada uma será utilizada na efetivação da aula seja uma tarefa que compete ao professor, tendo em vista as especificidades de cada turma. A aula deve partir de um ponto comum: o conceito filosófico formal; e ter um objetivo claramente estabelecido: a ressignificação do conceito mediante aos problemas concretos dos estudantes.

Ao dialogar com a tradição o trabalho filosófico se mostra consistente e profícuo, permitindo que os alunos construam autonomamente a sua concepção de mundo, livres de preconceitos e verdades fáceis. A construção do currículo de filosofia passa pela aceitação de que não se pode absolutizar uma forma de trabalhar o seu ensino: utilizar somente a história da filosofia ou centrar-se unicamente na prática dialógica. Tentar padronizar a forma de trabalho representa um suicídio pedagógico, nos termos em que, além de uma formação sólida, o professor de filosofia precisa de sensibilidade para avaliar o nível de desenvolvimento intelectual dos estudantes, evitando que a prática filosófica peque pelo excesso ou pela falta.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria L. de Arruda. Filosofia no ensino médio: relato de uma experiência. In: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter O. (orgs) *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis: Editora Vozes, 2000, p. 112-128.

ASPIIS, Renata Lima; GALLO, Sílvio. *Ensinar filosofia: um livro para professores*. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

CASAGRANDA, Edison A. A filosofia com Crianças e o diálogo como princípio comunicativo. In: FÁVERO, Altair A.; RAUBER, Jaime J.; KOHAN, Walter O. *Um olhar sobre o ensino de filosofia*. Ijuí: UNIJUÍ, 2002.

DALBOSCO, Claudio A. *Kant & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

_____. *Pedagogia filosófica: cercanías de um diálogo*. São Paulo: Paulinas, 2007.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Munoz. São Paulo: Editora 34, 1997.

FÁVERO, Altair A.; RAUBER, Jaime J.; KOHAN, Walter O. *Um olhar sobre o ensino de filosofia*. Ijuí: UNIJUÍ, 2002.

GALLO, Sívio. *Deleuze & a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

_____. Filosofia no ensino médio: em busca de um mapa conceitual. In: FÁVERO, Altair Alberto; RAUBER, Jaime José; KOHAN, Walter O. (orgs). *Um Olhar para o ensino de Filosofia*. Ijuí: Unijuí, 2002, p. 189-208.

GALLO, Sívio; KOHAN, Walter O. Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio. In: GALLO, Sívio & KOHAN, Walter O. (orgs). *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis: Editora Vozes, 2000, p. 174-196.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. A imanência como “lugar” do ensino de filosofia. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.34, n.1, jan./abr. p. 127-137, 2008.

GHEDIN, Evandro. *Ensino de filosofia no ensino médio*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

HEGEL, G.W.F. *Sobre o ensino da filosofia*. Trad. Artur Morão. Disponível em <http://www.lusosofia.net/textos/hegel_sobre_ensino_da_filosofia.pdf> Acesso em 09 de Julho de 2012.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LA SALVIA, André Luis. Por uma pedagogia do conceito. *SABERES*, Natal, v. 2, n.5, ago. p. 07-17, 2010.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIPMAN, Matthew. *A filosofia vai à escola*. São Paulo: Summus, 1990.

_____. *O pensar na educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

MARCONDES, Danilo. É possível ensinar filosofia? E, se possível, como? In: KOHAN, Walter O. (org) *Filosofia: caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008, p. 54-68.

PEDRA, José Alberto. Currículo e conhecimento: níveis de seleção do conteúdo. *Em Aberto*, Brasília, ano 12, n.58, p. 30-37, abr./jun. 1993.

RAMOS, Cesar Augusto. Aprender a filosofar ou aprender a filosofia: Kant ou Hegel? *Trans/Form/Ação*. São Paulo, vol. 30, n.2, p. 197-217, 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

_____. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SILVEIRA, René José Trentin. Um sentido para o ensino de filosofia no nível médio. In: GALLO, Sívio; KOHAN, Walter O. (orgs). *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis: Editora Vozes, 2000, 129-148.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Tractatus lógico-philosophicus*. São Paulo: Edusp, 2008.