

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANDRÉIA RIBEIRO PIMENTEL

O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: DAS QUESTÕES DE MÉTODO A
EMANCIPAÇÃO

CURITIBA
2015

ANDRÉIA RIBEIRO PIMENTEL

O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: DAS QUESTÕES DE MÉTODO A
EMANCIPAÇÃO

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Ensino de Filosofia no Ensino Médio, do setor de filosofia da UFPR, como requisito parcial à obtenção do grau de especialista.

Orientadora: Profa. Dr (a). Karen Franklin

CURITIBA
2015

TERMO DE APROVAÇÃO

ANDRÉIA RIBEIRO PIMENTEL

O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: DAS QUESTÕES DE MÉTODO A EMANCIPAÇÃO

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em Ensino de Filosofia no Ensino Médio, Curso de Pós-graduação do Departamento de Filosofia, Universidade Federal do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

Profa. Dra. Karen Franklin
Orientadora – Departamento de Filosofia, UFPR

Prof.
Parecerista

Prof.
Parecerista

Curitiba, .

Dedico esse trabalho a meu Pai, Haroldo, primeiro e grande mestre, a minha Mãe Amélia, exemplo de garra e perseverança, ao meu esposo Sérgio, por seu apoio e incentivo em todos os momentos, e a minha filha Sofia, luz da minha vida, querida expectadora e maior incentivadora.

AGRADECIMENTOS

Ao Ser Divino, Deus, invisível aos olhos, inexplicável a razão, mas presente em meu ser, concebível pela fé; minha fonte de energia e força.

À minha orientadora, Profa. Dra. Karen Franklin, a quem expressei publicamente meu respeito, admiração e apreço, pela atenção, encaminhamento, e por sua valorosa orientação, que ao conduzir sem impor, orientar sem determinar, possibilitou, mas do que o desenvolvimento de um trabalho teórico, uma experiência prática, pessoal.

Aos meus familiares e amigos, pelo apoio, paciência e compreensão dos momentos de ausência e oscilações de humor.

Aos meus queridos alunos que inspiram e estimulam meus estudos e pesquisas.

As minhas amigas, companheiras de viagem ao polo de Serro Azul, Roseane Almeida Silva, Kelly Pereira de Oliveira e Elaine Charavara Cordeiro, pela experiência compartilhada, pelo carinho e amizade.

Ao Curso de Pós-Graduação em Ensino de Filosofia no Ensino Médio, do Setor de Ciências Humanas, da Universidade Federal do Paraná, na pessoa do seu coordenador Prof. Dr. Daniel Laskowski Tozzini, pelo apoio recebido.

A todos os Professores que ministraram as aulas presenciais, pelas contribuições e reflexões filosóficas sobre o ensino de filosofia, e aos tutores Ricardo Ruthes e Wilson de Oliveira, pelo acompanhamento prestado ao longo do curso, e início deste trabalho.

Quem ensina sem emancipar, embrutece.
E quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender.

Rancière.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo discutir o ensino de filosofia, configurando a emancipação intelectual como princípio necessário a prática de ensino, frente aos problemas e questões de método que marca o retorno da filosofia como disciplina obrigatória no ensino médio. Apresenta-se o caráter emancipatório da filosofia em contraste com os problemas pedagógicos, que envolve a formação e prática de ensino da disciplina de filosofia. A abordagem sobre o ensino da filosofia baseia-se nas Diretrizes Curriculares da Educação e bibliografias de filósofos que tratam do assunto. A noção de emancipação que se defende no ensino da filosofia tem como referencial o livro "o mestre ignorante" de Rancière, que trata do princípio da igualdade de inteligências, considerado tanto no ato de ensinar quanto de aprender. Pretende-se, assim, estabelecer uma inter-relação entre a formação, a prática de ensino e as questões de método; e configurar a emancipação como princípio fundamental na formação e na prática de ensino de filosofia.

Palavras-chave: Ensino de filosofia, Formação, Método, Emancipação.

ABSTRACT

This study aims at discussing the Philosophy teaching at school by considering the intellectual emancipation as a required principle to the teaching practice due to the problems and method questions that marks the return of Philosophy as a compulsory subject in high school. Thus, the emancipatory character of Philosophy is presented in contrast to the pedagogical problems, which involves the training and the teaching practice of the Philosophy discipline. The approach to the Philosophy teaching is based on the Education Curricular Guidelines and bibliographies of philosophers who deal with this subject. The notion of emancipation that we stand for in the Philosophy teaching has its referential in the book "The Ignorant Master", by Rancière. It talks about the principle of intelligence equality, considering it not only in the moment of teaching, but also in the moment of learning. Thereby, it is intended to stablish an interrelation between the training, the teaching practice and the method questions; and then, to configure the emancipation as the fundamental principle in the training and in the Philosophy teaching practice.

Keywords: Philosophy Teaching, Training, Method, Emancipation.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO	12
2.1 O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO	13
2.1.1 Das Especificidades da Filosofia	15
3 PRÁTICA PEDAGÓGICA: DESAFIOS DO ENSINO DE FILOSOFIA	19
3.1 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	21
3.2 PRÁTICA PEDAGÓGICA	23
3.2.1 Método Filosófico: O Filosofar e o Método Socrático	25
4 EMANCIPAÇÃO E O ENSINO DE FILOSOFIA	28
4.1 DOS PROFESSORES	31
4.2 MÉTODO X EMANCIPAÇÃO	32
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
REFERÊNCIAS	40
DOCUMENTOS CONSULTADOS <i>ON LINE</i>	41

1 INTRODUÇÃO

A prática de ensino nas escolas do Brasil tem como fundamento o ensino pedagógico, um método de ensino que visa estabelecer os objetivos e mensurar os resultados de aprendizagem do aluno diante do que foi ensinado pelo professor. Cabe ao aluno apenas o esforço de compreensão e memorização, em fazer seu papel de mero receptor do conhecimento a ser transmitido pelo detentor do saber, o professor. Porém, “conhecer não é registrar dados, mas compreender situações ou fenômenos e resolver problemas” (PORTELA, (org.), 2012, p. 54).

O conhecimento assim, tomado equivocadamente, se assemelha mais a informação instrumental, que não requer nada do sujeito além da capacidade de ouvir, concentrar e memorizar. Esse modelo de ensino descrito, ainda presente não só em escolas de formação básica, mas também nas universidades, marca o retorno da filosofia a grade curricular das escolas públicas, como disciplina obrigatória no ensino médio, não iniciando, mas evidenciando os problemas que se apresentam ao ensino de filosofia.

Certamente que os problemas do ensino de filosofia não são uma exclusividade das escolas públicas, e do ensino médio, e nem surgem devido ao retorno da filosofia como disciplina obrigatória, mas é a partir destas que eles se evidenciam, e reacende e intensifica as discussões sobre a importância de se pensar um método de ensino filosófico.

Neste contexto é que se insere a presente pesquisa que tem o objetivo de realizar um estudo sobre os problemas que marcam o retorno da filosofia como disciplina obrigatória da grade curricular do ensino médio das escolas públicas do Brasil.

Nesta proposta de pesquisa pretende-se, a partir do retorno da filosofia no ensino médio, demonstrar que os problemas que atualmente se impõem, em sala de aula, na prática de ensino dos professores resultam do tipo de formação docente praticada nos cursos e universidades de filosofia. Pois, se o contato com filosofia deve proporcionar ao aluno um exercício filosófico que lhe permita refletir, questionar, problematizar, filosofar, então, este exercício deve iniciar-se não no ensino médio, mas nas universidades e cursos de filosofia que preparam professores.

Houve mudanças, alguém poderia contestar. Deve se admitir as mudanças, sim, mas deve se constatar também que muitos dos professores que atualmente estão em exercício, em sala de aula, não se formaram agora, e que, portanto, refletem a formação recebida na sua prática de ensino.

O ensino de filosofia deve promover o filosofar, seguindo essa linha Sofiste (2007, p. 36) defende um método filosófico e sugere o método socrático, por ser reflexivo, questionador, problematizador.

Entretanto, se o filosofar se funda em uma experiência de autonomia do pensamento, do pensar por si, como conceber a idéia de um método, de uma técnica de ensino. Em contraposição a idéia de método propõe-se a emancipação, como forma de superação dos problemas que envolvem as questões de método. Mas quais as implicações de se considerar a emancipação no ensino de filosofia?

A resposta para esta questão faz parte do objetivo central deste trabalho, que está em discutir as questões de método, filosófico ou pedagógico e, em contraposição, propor a emancipação no ensino de filosofia.

O sentido de emancipação que se utiliza tem como base o princípio da igualdade de inteligências presente no livro “O Mestre Ignorante” de Jacques Rancière. É preciso antes, porém, deixar claro que ao partir do conceito de igualdade de inteligência assume-se a igualdade da capacidade de pensar, porém não a igualdade de pensamentos, ou seja, o que resulta a partir da capacidade em ação.

Segundo Rancière (2002, p.61) “o homem é uma vontade servida por uma inteligência”. Ele diz que “talvez o fato de vontades desigualmente imperiosas seja suficiente para explicar a desigualdade das performances intelectuais”. Todos os seres humanos são capazes de pensar, porém, o que resulta deste pensar se difere, não pela capacidade, mas pela vontade empregada e a atenção dedicada neste exercício reflexivo. Para se alcançar o objetivo proposto considera-se necessário os seguintes pontos: a) Investigar a legislação e as orientações estabelecidas para a disciplina de filosofia; b) Identificar e discutir os problemas que se inserem na prática de ensino de filosofia; c) Estabelecer uma relação do ensino de filosofia com a emancipação intelectual.

O trabalho será dividido em três partes: A filosofia no ensino médio, a prática pedagógica e os desafios do ensino de filosofia, e a emancipação e o ensino de filosofia. O primeiro destaca alguns dos problemas que se colocam para a filosofia a

partir de sua inclusão como disciplina; a legislação que rege o ensino de filosofia no ensino médio a fim de identificar os conteúdos, a metodologia e as especificidades da filosofia, em conformidade com as orientações e diretrizes curriculares da educação (DCE) e com o caderno de expectativas de aprendizagem.

O segundo apresenta alguns dos desafios que envolvem a prática do ensino de filosofia, as consequências da formação sobre a prática de ensino, a incompatibilidade do método pedagógico com a filosofia, e tece algumas considerações sobre o método filosófico socrático e sua relação com o filosofar.

O terceiro aprofunda-se na noção de emancipação que tem como referencial o conceito de Rancière, em sua obra “O mestre ignorante”, para então estabelecer uma relação com ensino de filosofia. E ainda, discutir a emancipação, em contraposição ao método de ensino, e situá-la como princípio necessário no ensino de filosofia.

O ensino de filosofia se apresenta como um problema filosófico que deve ser discutido na e com a filosofia. Partindo deste pressuposto, o professor de filosofia, enquanto filósofo, que vivencia diariamente os problemas em sala de aula, deve fazer e promover um exercício filosófico de reflexão sobre o ensino e a prática de ensino de filosofia no ensino médio. A formação e a prática de ensino, os métodos e a emancipação são questões que se colocam ao ensino de filosofia, problemas filosóficos que justificam e demonstram a relevância desta pesquisa.

Espera-se com este estudo estabelecer uma relação entre a formação, a prática de ensino e as questões de método, e configurar a emancipação como princípio basilar na formação e na prática de ensino de filosofia. E ainda, contribuir com os estudos sobre o assunto e, principalmente, como proposta de experiência filosófica a ser aplicada e verificada na prática de ensino e aprendizagem dos alunos.

Esta proposta de pesquisa se pautará única e exclusivamente em pesquisas bibliográficas por entender-se tratar de um trabalho descritivo e de análise textual.

A metodologia a ser utilizada será o de pesquisa qualitativa indutiva, com base em livros, dissertações, monografias e teses.

A fundamentação teórica deste projeto buscará embasamento nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, que regulamenta o ensino de filosofia no ensino médio, no admirável e marcante escritor e filósofo francês Jacques Rancière, e em outros filósofos que tratam da Filosofia na educação.

2 A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

Em junho de 2008, com o reconhecimento legal e a correção da LDB, pela Lei 11.684, a filosofia passou oficialmente a fazer parte da grade curricular do ensino médio como disciplina obrigatória.

Uma vitória conquistada após uma história conflituosa e marcada politicamente. Como aponta Leopoldo e Silva (1993, p. 797):

(...) a Filosofia talvez seja a disciplina que mais intensamente sofreu as consequências das mudanças históricas do ideário pedagógico, e também aquela cujo ensino esteve mais sujeito às vicissitudes decorrentes das transformações históricas na relação entre política e educação.

O comprometimento e participação efetiva dos professores de filosofia de todo o Brasil foi fundamental para esta conquista. Além de movimentos e manifestações, eles auxiliaram na construção de propostas junto ao MEC, e na elaboração de documentos enviados ao Conselho Nacional de Educação.

No entanto, a consagração da filosofia como disciplina obrigatória no ensino médio não encerrou as discussões sobre o ensino de filosofia no ensino médio. A partir da contemplação de obrigatoriedade iniciaram-se outras questões, como a disponibilização de condições e materiais, bem como de profissionais devidamente habilitados para o desenvolvimento educacional.

Surgiram assim outras questões a serem discutidas, tais como: os conteúdos, a didática e a metodologia, que embora já estivessem sendo suscitados mesmo antes da legalização da filosofia como disciplina obrigatória, não estavam definidos e aprovados.

Como afirma Gallo “observa-se hoje no Brasil um movimento de pensar filosoficamente o ensino de filosofia, no qual os filósofos têm tomado para si a responsabilidade de pensar a prática docente nos vários níveis” (GALLO, 2000, apud. DCE, 2008, p. 47).

Os professores de filosofia em decorrência da preocupação com os conteúdos e metodologias a serem aplicadas no ensino médio tomaram para si esta responsabilidade de pensar as questões de quê, ou como ensinar filosofia no ensino médio.

Essas discussões deram origem ao caderno de diretrizes curriculares da educação básica de filosofia, documento que estabelece os fundamentos para a prática pedagógica dos docentes nas escolas, e por ser oficial, servirá como base para se iniciar esta abordagem sobre o ensino de filosofia no ensino médio, que tem por intuito elencar alguns dos problemas relacionados ao ensino de filosofia.

2.1 O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

A LDB disponibilizou em 2008 as Diretrizes Curriculares de Filosofia com os Fundamentos teóricos metodológicos que foram reformulados, adaptados e disponibilizados aos professores, e que se mantém até o período atual.

Os fundamentos teóricos metodológicos das Diretrizes Curriculares de Filosofia apresentam uma metodologia de leitura, análise e contextualização de textos filosóficos, ou de cunho filosófico, e são embasados por citações de diversos filósofos que tratam da filosofia na educação.

Com base nos fundamentos teóricos metodológicos desenvolveu-se o caderno de expectativas de aprendizagem que se constitui em subsídio para o trabalho do professor no ensino de filosofia no ensino médio (DCE, 2012, p. 35).

O trecho abaixo extraído do caderno de expectativas de aprendizagem de filosofia diz o seguinte:

As Expectativas Gerais para a Disciplina referem-se a aspectos teórico-metodológicos fundamentais para o ensino da Filosofia, independente de qual conteúdo se está desenvolvendo. Trata-se de Expectativas que se remetem, de forma objetiva, aos requerimentos elementares da especificidade da Filosofia, tais como leitura de textos filosóficos, leitura filosófica de textos diversos, elaboração de textos de forma filosófica, capacidade de argumentação e desenvolvimento de linguagem propriamente filosófica, entre outros (Departamento de Educação Básica 2012, p. 38).

Desta forma, os conteúdos estruturantes, conhecimentos basilares de uma disciplina, definidos para o ensino da filosofia destacam um sentido social, político e educacional, pensado no aluno do ensino médio.

Esses conteúdos estruturantes foram divididos considerando-se seu grau de importância dentro da história da filosofia, bem como a abrangência social, política e atual, a saber: Mito e Filosofia, Teoria do Conhecimento, Ética, Filosofia Política, Filosofia da Ciência e Estética (DCE, 2008, p. 54).

A escolha dos conteúdos segundo consta nas DCE (2008, p. 54), “estimula o trabalho de mediação intelectual, o pensar, a busca da profundidade dos conceitos e de suas relações históricas, em oposição ao caráter imediatista”.

Trata-se, portanto, de um exercício que deve exigir do aluno um papel ativo dentro do processo de aprendizagem. Porém, cabe ao professor conduzir este exercício que mesmo estando preso aos conteúdos estruturantes tem a seu favor flexibilidade na forma de abordagem, no direcionamento e na contextualização desses conteúdos. Conforme a determinação da DCE:

(...) o professor de Filosofia poderá fazer seu planejamento a partir dos conteúdos estruturantes e fará o recorte-conteúdo básico-que julgar adequado e possível. [...] O trabalho com conteúdos não exclui, de forma alguma, a história da filosofia [...] (DCE, 2008, p. 54).

Ou seja, o professor pode trabalhar com base nos conteúdos estruturantes, definir o seu tipo de abordagem, fazer os recortes que julgar necessário, escolher os textos que deseja usar, e ainda, trabalhar a história da filosofia.

Dentro deste contexto pode se dizer que as diretrizes curriculares que regulam o ensino de filosofia no ensino médio fornecem o caminho, um determinado ponto de partida e de chegada, porém, esse trajeto dispõe de amplas possibilidades de escolhas e adequações de rota.

Assim, embora essa determinação pareça simples, na prática gera conflitos, pois, apesar de explicitar o que deve ser feito, não o diz como fazê-lo. E essa liberdade, aparentemente positiva, acaba gerando certa desorientação entre os docentes de filosofia.

No XV Encontro Nacional de Filosofia realizado, em outubro de 2012, pela ANPOF ficou clara esta preocupação: a de como? De que forma ensinar filosofia no ensino médio?

O encontro promoveu, além de palestras e conferências, cursos voltados para o desenvolvimento de metodologias do ensino da filosofia no ensino médio. E contou ainda com uma conferência com os professores do ensino médio, realizada na reitoria da UFPR, a fim de discutir os problemas atuais do ensino da filosofia.

Embora não conste no caderno de resumos da ANPOF, justamente por ter ocorrido em paralelo aos seminários, o site Ciência hoje registrou e apontou a discussão dessas questões em sua matéria “o desafio de lecionar filosofia”. Esta matéria diz o seguinte:

Na Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia (Anpof), o tema ganha cada vez mais espaço. No último encontro nacional da entidade, realizado no fim de outubro em Curitiba, um conjunto inédito de eventos paralelos foi organizado para discutir os problemas e as possíveis soluções envolvidas com a questão (YANO, 2012).

Essas discussões expressam a grande preocupação de que a filosofia, enquanto disciplina, acabe por assumir um caráter meramente expositivo de conhecimentos, o que certamente a desqualificaria e acarretaria na perda de seus procedimentos e especificidades.

Outra preocupação está relacionada ao caráter ideológico e doutrinário que a falta de um direcionamento metodológico e filosófico pode acarretar, ou seja, as implicações e as conseqüências na formação de autonomia crítica dos jovens do ensino médio.

Dessa forma o ensino de filosofia no ensino médio se apresenta como um problema filosófico, que busca refletir o ensino e a prática pedagógica em consonância com as especificidades da filosofia.

2.1.1 Das Especificidades da Filosofia

A filosofia por seu caráter histórico, que predominou por muitos anos o domínio do conhecimento de todos os campos do saber, pode ser chamada de mãe de todos os saberes. Não se pode falar em história da matemática, física, biologia, psicologia, política e ciência sem fazer referência a história da filosofia.

Assim o ensino de filosofia comporta todos os saberes e, ao contrário do que ocorre em outras disciplinas, o aluno deve desempenhar um papel ativo no processo de ensino e aprendizagem. Conforme destaca as orientações curriculares nacionais para o ensino de filosofia ocorre:

(...) “uma importante mudança no foco da educação para o aluno, que, tomando como ponto de partida a sua formação ou em termos mais amplos a constituição de si, deve posicionar-se diante dos conhecimentos que lhe são apresentados, estabelecendo uma ativa relação com eles e não somente apreendendo conteúdos” (Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino de Filosofia no Ensino Médio (OCN-EM, p.28)).

De acordo com a Lei nº 9.394/96, Artigo 36, Inciso III, o ensino de filosofia deve desenvolver e estimular um “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (OCN-EM, p 29). Portanto, cabe a filosofia um papel formador, que inclua o aluno no processo de construção do conhecimento.

(...) Que “tenha uma proposta de ensino que pretende desenvolver no aluno a capacidade para responder, lançando mão dos conhecimentos adquiridos, as questões advindas das mais variadas situações” e que “deve ultrapassar a mera repetição de informações adquiridas, mas, ao mesmo tempo, apoiar-se em conhecimentos prévios” (Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino de Filosofia no Ensino Médio (OCN-EM, p.28)).

A atividade filosófica possibilita ao ser humano uma visão mais ampla de si e do mundo, e o instiga a pensar o conhecimento e a sua própria existência em conjunto, uma totalidade que permite resgatar os valores humanos.

Ocorre então, a revalorização das humanidades, que se dá através do desenvolvimento do espírito crítico e reflexivo. Sendo assim, a revalorização das humanidades, o despertar do espírito crítico e promover do espírito crítico formam uma totalidade da atividade filosófica que implica em questionar, problematizar e instigar a reflexão sobre questões sociais, políticas, éticas e morais, entre outras; e a fundamentar tais valores na reflexão da própria condição humana.

O ensino de filosofia permite estabelecer um diálogo atemporal contextual, social e cultural. O sentido de atemporal empregado aqui se relaciona a sua etimologia, “a palavra atemporal é formada pelo prefixo a, que significa “sem” e o termo em latim *temporalis* que significa algo “referente ao tempo””. Ou seja, o ensino da filosofia partindo dos conceitos construídos ao longo da história da filosofia, mesmo estando inseridos em períodos (cronológicos e culturais) distintos, transpõe-se ao fator tempo: passado ou presente.

O ensino de filosofia se apropria de filosofias, conceitos que são formulados a partir de uma leitura do mundo, e que por isso mesmo podem ser vistos, revistos, retomados, discutidos e contextualizados, mesmo que o tempo cronológico ou

cultural não seja o atual, portanto, de forma atemporal. Como afirma Leopoldo e Silva:

A Filosofia aparece como [...] lugar e instrumento de articulação. [...] realiza o trabalho de articulação cultural. Pensar e repensar a cultura não se confunde com compatibilização de métodos e sistematização de resultados; é uma atividade autônoma e crítica. Não devemos entender que a Filosofia está no currículo [...] em função das outras disciplinas, quase num papel de assessoria metodológica. [...] A Filosofia tem a função de articulação cultural e, ao desempenhá-la, realiza também a articulação do indivíduo enquanto personagem social, se entendermos que o autêntico processo de socialização requer consciência e o reconhecimento da identidade social e uma compreensão crítica da relação homem-mundo (LEOPOLDO E SILVA, 1992, p. 162, apud. DCE, 2008, p. 55).

A configuração social do Brasil, histórica e atual, permite um amplo espaço de estudos, de abordagens, reflexões e análises, logo, o ensino de filosofia não precisa ater-se somente a história da filosofia e aos textos filosóficos, ao contrário pode fazer referência a realidade, a questões sociais cotidianas, que envolvem problemas sociais, políticos, éticos, estéticos, científicos.

Assim a filosofia proporciona a reflexão sobre diversas questões que podem ser contextualizadas com a realidade social e histórica.

Na Declaração de Paris para a Filosofia, redigida durante as jornadas internacionais *Philosophie et démocratie dans le monde*, diz:

(...) ação filosófica formando espíritos livres e reflexivos capazes de resistir às diversas formas de propaganda, fanatismo, exclusão e intolerância, contribui para a paz e prepara cada um para assumir suas responsabilidades face às grandes interrogações contemporâneas [...] consideramos que a atividade filosófica – que não deixa de discutir livremente nenhuma ideia, que se esforça em precisar as definições exatas das noções utilizadas, em verificar a validade dos raciocínios, em examinar com atenção os argumentos dos outros – permite a cada um aprender e pensar por si mesmo (UNESCO, 1995, apud. DCE, 2008, p. 47).

Esta definição da UNESCO (1995) exprime o caráter emancipatório da filosofia, que é formar “espíritos livres e reflexivos”, torná-los capaz de resistir “às diversas formas de propaganda, fanatismo, exclusão e intolerância”, e o seu resultado, ou o seu valor está em proporcionar ao jovem, aprender a examinar com atenção os argumentos dos outros, e aprender a pensar por si.

Merleau-Ponty escreve que a filosofia é um despertar para ver e mudar o mundo (apud CHAUÌ, 2001, p. 18). O que seria esse despertar para ver e mudar o mundo?

Ora, todos os que possuem uma visão biologicamente saudável são capazes de ver e realizar mudanças no mundo seja por intermédio da física, da matemática, da ciência, etc. Ou ainda, qualquer pessoa, mesmo com deficiência visual, poderia realizar mudanças no mundo. Mas então, em que sentido se dá esse ver e mudar o mundo que a filosofia possibilita?

Trata-se de um ver que vai além da visão, que vai além do conhecimento recebido pelos sentidos, que não se prende as aparências, que se utiliza da razão. Esse mudar o mundo ocorre no sujeito, a partir de uma mudança não no mundo, propriamente, mas em si mesmo, na sua forma de ver e se relacionar com mundo.

Assim a filosofia, por intermédio do ensino de filosofia pode vir a despertar no jovem um olhar para si, para a sua forma de ver a si e a sua relação com o mundo. Ou ainda, em outras palavras, o ensino de filosofia no ensino médio pode despertar no jovem o reconhecimento de si, como sujeito ativo na construção do seu próprio conhecimento, no desenvolvimento de sua capacidade intelectual.

Portanto, o processo de ensino e aprendizagem do ensino de filosofia é determinante para que a filosofia contemple e mantenha suas especificidades.

3 PRÁTICA PEDAGÓGICA: DESAFIOS DO ENSINO DE FILOSOFIA

Como educar filosoficamente é um desafio que se coloca na educação média, para além da obrigatoriedade legal, depende fundamentalmente de formas adequadas de seu ensino. E o caminho é simplesmente fazer filosofia. Mas como fazer filosofia com os jovens da educação média? (SOFISTE, 2007, p.7).

As discussões sobre o ensino da filosofia, hoje, apontam avanços significativos em diversos aspectos. No entanto, revelam ainda muitos conflitos, inclusive nas questões das especificidades do ensino da filosofia.

Essas especificidades convergem com o educar filosoficamente, com as formas adequadas de ensino e com o fazer filosofia com os jovens da educação média. Grandes dificuldades que se impõem para a prática pedagógica do ensino de filosofia.

Na verdade, esta questão envolve um círculo vicioso em que um remete sempre ao outro, de forma circular, pois, para se educar filosoficamente é preciso formas adequadas de ensino e para se fazer filosofia é preciso educar filosoficamente; ou seja, para se fazer filosofia é preciso educar filosoficamente e para isso é preciso formas adequadas de ensino. É uma inter-relação indissociável que se impõe a prática pedagógica do ensino de filosofia.

No intuito de proporcionar um melhor encaminhamento metodológico para a disciplina de filosofia no ensino médio, as Diretrizes propõem que o ensino ocorra segundo a dimensão pedagógica. Essa opção é defendida por Deleuze que diz:

(...) Os pós-kantianos giravam em torno de uma enciclopédia universal do conceito, que remeteria sua criação a uma pura subjetividade, em lugar de propor uma tarefa mais modesta, uma pedagogia do conceito, que deveria analisar as condições de criação como fatores de momentos que permanecem singulares. Se as três idades do conceito são a enciclopédia, a pedagogia e a formação profissional comercial, só a segunda pode nos impedir de cair, dos picos do primeiro, no desastre absoluto do terceiro, desastre absoluto para o pensamento, quaisquer que sejam, bem entendidos, os benefícios sociais do ponto de vista do capitalismo universal (DELEUZE, GUATTARI, 1992, p. 20-21).

A partir da dimensão pedagógica o currículo atual, proposto pela Secretaria de Educação, direciona os professores a trabalharem com conteúdos estruturantes dentro da História da Filosofia e textos filosóficos ou não, que permitam aos alunos lerem e escrevem, e serem avaliados por sua compreensão e conhecimento.

Nesse contexto, alguns defendem trabalhar com a história da filosofia, mas se ater somente a ela pode resumir o conhecimento a casos factuais, e as aulas se resumirem a simples transmissão de conteúdos historicamente constituídos. Como afirma Sofiste (2007 p. 28):

Muitos estudiosos do ensino de filosofia, na certeza de que o filosofar se dá mediante o ensino de conteúdos de uma perspectiva apenas didática, reduziram a problemática do ensino da filosofia à definição, apenas de quais conteúdos ensinar.

O ensino da filosofia somente por conteúdos pode tornar o conhecimento morto e ineficaz. Porém, o professor, tendo como objetivo o filosofar, pode fazer os recortes que achar necessário, pode-se partir da História, de conceitos implícitos em cada época, disponibilizá-las para que os alunos reflitam, façam analogias, e para que principalmente, criem suas próprias concepções e para que possam articular esses conhecimentos com o seu cotidiano.

Entretanto, se faz necessário uma contextualização com questões atuais, para que os alunos possam discorrer sobre vários temas e que dessa forma possam ser incitados a filosofar.

Trata-se, então, de levar esses adolescentes (estudantes do Ensino Médio) a experienciar essa atividade reflexiva de compartilhamento desse processo de construção de conceitos e valores, experiência eminentemente pessoal e subjetivada, mas que precisa ser suscitada, alimentada, sustentada, provocada, instigada. Eis aí o desafio didático com que nos deparamos (SEVERINO, 2004, p. 108, apud. DCE, 2008, p. 52).

Problematizar, refletir e fazer conexões entre conceitos históricos filosóficos e conceitos atuais, pode ser um meio de despertar o interesse dos alunos. Pois, “se é verdade que a filosofia trabalha com conceitos, isso não significa que ela se distancia da vida. Muito pelo contrário, ela desenvolve a percepção sobre o cotidiano” (ARANHA, 2009 p. 03).

Dessa forma, pode-se fazê-los pensar e refletir sobre questões atuais, ou temas como: educação, justiça, liberdade, virtude, valores éticos e morais, sem descaracterizar, ou ainda, banalizar a filosofia.

O problema do ensino de filosofia é abordado pelo professor Maurício Langon da seguinte forma:

(...) como não se trata do ensino da filosofia, mas da aprendizagem do filosofar, a questão didática muda de sentido: não vai do conteúdo (por exemplo, certos sistemas filosóficos ou a história destes) aos modos como se põem à disposição dos estudantes, mas trata-se 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 (GALLO, p. 92, apud. SOFISTE, 2007, p. 23).

Como não se trata do ensino da filosofia o filosofar é visto como objetivo maior do ensino de filosofia. A concepção que se tem de filosofar é a de questionar, problematizar, colocar em questão valores instituídos. Mas como filosofar com os jovens?

O filosofar em sala de aula pode vir a ser um grande estímulo ao jovem, uma experiência de confrontar-se a si mesmo, com suas crenças e valores. Como afirma Mauricio Langón:

[...] cada aula de filosofia procura provocar uma sacudidela nos jovens, fazê-los “quebrar a cabeça”, derrubar suas certezas e provocar suas dúvidas, violar suas virgindades, fazê-los perder irrecuperavelmente inocências e canduras. [...] exerce violência para provocar no outro um movimento. Um movimento rumo ao... imprevisível [...] (LANGÓN, apud. GALLO, et al., 2003, p. 95).

Este tipo de aula certamente despontaria e enriqueceria o filosofar. Mas apresenta riscos, justamente por provocar, por em dúvida crenças e valores instituídos, que conduzem a situações nem sempre previsíveis. Quais as implicações e as conseqüências desta prática de ensino, com os jovens do ensino médio? E mais, será que os professores de filosofia estão habilitados para tal prática?

As questões que se levanta, embora distintas, giram em torno de um mesmo problema, a saber: a prática pedagógica. Porém, para desempenhar essa prática pedagógica os professores precisam de formação. Assim, a formação do professor está diretamente relacionada a sua prática pedagógica.

3.1 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Os cursos de graduação do Brasil, em geral, não preparam filósofos, mas historiadores. Logo, os professores de filosofia, formados no curso de bacharelado, e mesmo cursando a licenciatura, que também carece de desenvolvimento de

práticas de ensino voltadas para o ensino da filosofia, não se sentem habilitados para trabalhar com o filosofar. Essa questão é levantada de forma crítica pelo professor Gonzalo Armijos Palácios, que diz:

(...) O lugar em que o aluno de filosofia aprende a filosofar ou definitivamente é impedido de fazê-lo é a graduação. Uma condição necessária é que seu próprio professor faça filosofia, saiba como se filosofa e acredite que seus estudantes podem fazê-lo. Todas essas condições parecem uma verdadeira ousadia aqui no Brasil. [...] Se alguém sabe como se filosofa, obviamente, é de se esperar que filosofe. Mas surge este problema: como se ensina filosofia se não se sabe filosofar? (PALÁCIOS; 2003 apud. SOFISTE, 2007, p. 27).

Os alunos de graduação da grande maioria das universidades no Brasil não sabem filosofar porque os próprios professores de filosofia dessas instituições não os habilitam para este fim. Com relação a isso, Palácios diz ainda:

O “saber filosofar” parece algo tão estranho... Algo tão próprio de mentes transcendentais, diferentes... Mas já podemos saber a razão do preconceito. Se eu, professor, não filósofo, é porque ou não sei como se faz ou não estou em condições de fazê-lo. Mas se não está em condições de fazê-lo e por isso mesmo não é filósofo, como então, dá aula de filosofia? Que faz então numa sala de aula num departamento de filosofia? Que faz e para que está numa sala de aula de filosofia? (PALÁCIOS; 2003 apud. SOFISTE, 2007, p. 27).

O filosofar é visto como condição para ser filósofo, e se o filósofo é professor de filosofia, então, se espera que saiba filosofar. E o problema do filosofar se inicia nos cursos de graduação de filosofia.

Os cursos de graduação e pós-graduação de filosofia no Brasil até então tinham como foco a formação de historiadores e comentadores de obras filosóficas. Portanto, formavam excelentes historiadores e não filósofos. Conforme aponta Pereira (1998, p. 26):

Os cursos de graduação e pós-graduação em filosofia no Brasil, não formam filósofos, mas apenas, historiadores e comentadores de obras filosóficas. Em geral, os “filósofos brasileiros” são especialistas em algum filósofo europeu. O que estamos dizendo é que os cursos de filosofia no Brasil, em qualquer nível, não estimulam os estudantes a pensarem autonomamente, e, o que é pior, são proibidos de pensar, visto que, com raras exceções, a condição para qualquer produção, tais como: trabalho de conclusão de curso, monografia, tese, é o estudo, análise e comentário de algum filósofo europeu.

Certamente que esta condição dos cursos de graduação e pós-graduação apresentada não pode ser entendida como atual. Muitas mudanças ocorreram desde a inclusão do ensino de filosofia no ensino médio, em 2008, porém, deve se considerar que a grande maioria dos professores formados em filosofia que atualmente estão em atividade nas escolas são resultados desta formação, de historiadores. Portanto, as dificuldades enfrentadas pelos professores, no desempenho da prática pedagógica, ou ainda a inabilidade em filosofar, resultam da própria formação do docente de filosofia nas universidades.

3.2 PRÁTICA PEDAGÓGICA

A formação e a prática pedagógica de professores em qualquer que seja a disciplina envolve didática e metodologia. A didática é a abordagem, o como será efetuada a transmissão do conteúdo pelo professor. No dicionário entra-se a seguinte definição: “arte de ensinar; o procedimento pelo qual o mundo da experiência e da cultura é transmitido pelo educador ao educando”, o (...) “conjunto de teorias e técnicas relativas à transmissão do conhecimento”.

O método envolve técnicas, caminhos percorridos para se alcançar um objetivo. Ou ainda, conforme dicionário: “maneira de ordenar a ação de acordo com certos princípios”; “Técnica, processo de ensino”.

Tanto a Didática quanto a metodologia, embora com significados distintos, fazem parte da prática pedagógica que se constitui em um método de ensino. Esse método de ensino envolve um conjunto de técnicas e estratégias articuladas e planejadas pelos professores e tradicionalmente utilizados no processo de ensino e aprendizagem do aluno.

O ensino de filosofia como em qualquer outra disciplina, dentro dos parâmetros educacionais, precisa de uma prática pedagógica, um método de ensino. No entanto, essa questão “não pode ser estudada apenas como um problema didático ou pedagógico” (SOFISTE, 2007, p. 19). Mas qual a diferença no sentido da palavra, na sua definição de uma simples didática ou pedagogia para uma didática filosófica?

Ronai Pires da Rocha (2013, p. 39) define a didática como “a arte da graça” e a compara ao cinema. Ele diz que as aulas assim como um bom filme devem seguir um roteiro, a fim fazer uma montagem com recortes, transições que despertem o interesse e promovam um encantamento no aluno.

“Trata-se do conjunto de decisões – estratégicas, técnicas, metodológicas – que tomamos, as alternativas que consideramos relevantes num caso particular de ensino-aprendizagem” (ROCHA, 2013, p. 39).

Segundo Pedro Gontijo (2013, p. 49) a didática no ensino de filosofia envolve o “planejamento do que se deseja ensinar”, “a escolha de materiais específicos” e “textos”, a organização de uma “dinâmica da aula”, sem se tornar meramente instrumental.

A definição geral que consta no dicionário também fala sobre “arte”, planejamento, teorias e técnicas. Os recursos didáticos e metodológicos em seu conjunto formam um método de ensino. Muda-se a forma, mas o sentido permanece o mesmo. A diferença está na forma como se faz a abordagem e como se utiliza as teorias e as técnicas, entre um método pedagógico e um método filosófico.

No entanto, o método pedagógico e o filosófico, embora tente se estabelecer uma diferença, ainda se confunde. Muitos professores fazem aulas meramente expositivas e informativas. Como afirma Heidegger (1953 p. 9):

Os equívocos de que a filosofia se vê constantemente cercada são mais fomentados pelo que nós fazemos, i.e, pelos professores de filosofia. Com efeito, nossa tarefa habitual – justificada e até útil – consiste em propiciar certo conhecimento informativo das filosofias até agora surgidas, o que aparece sendo a própria filosofia, quando no mínimo, é apenas ciência “filosófica”.

Essa prática pedagógica que propicia o conhecimento informativo das filosofias, ou ciência filosófica, descaracteriza a filosofia. Ou seja, os próprios professores, mesmo sem intenção, por meio desta forma de ensino criam uma imagem da filosofia como forma de conhecimento puramente histórico.

Os alunos aprenderão que a filosofia trata da história dos filósofos e seus conceitos. Esse tipo de aula condiciona a filosofia a uma mera exposição de conceitos, o que impossibilita o filosofar. Como afirma Rancière (2002, p. 20):

“é preciso inverter a lógica do sistema explicador. A explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. É, ao

contrário, essa incapacidade, a ficção estruturante da concepção explicadora de mundo. É o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário; é ele que constitui o incapaz como tal. Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só” (RANCIÈRE, 2002, p. 20).

Essa mera exposição limita e condiciona o entendimento do aluno ao do professor. Não se extrai deste processo a compreensão do aluno sobre determinado conceito, mas sim a do professor. E neste ponto, em nada se diferencia de qualquer método pedagógico, em que o professor seleciona o que considera importante, que o aluno deve aprender, e transmite o conhecimento.

3.2.1 Método Filosófico: O Filosofar e o Método Socrático

O problema fundamental deve ser o “como colocar em ação o filosofar”. Neste sentido Sofiste (2007, p. 28) propõe o método Socrático, como uma investigação dialógica, partindo dos textos de diálogos de Sócrates, a fim de promover em sala um exercício filosófico, o filosofar.

Os diálogos de Sócrates da primeira fase de Platão [...] buscam refletir o modo socrático de fazer filosofia: a discussão de temas e problemas nas praças de Atenas com seus discípulos, adversários, políticos, sofistas e concidadãos (SOFISTE, 2007, p. 36).

Sócrates é um referencial dentro da história da filosofia pela sua forma de questionar, de se colocar como aprendiz na sua busca pelo saber. Um filósofo que ao admitir não saber é considerado sábio.

O modo de ensinar de Sócrates, também conhecido por método Socrático, instaura uma tradição que ainda se faz presente nas reflexões e práticas de ensino.

(...) O que Sócrates instaura é um modo de entender o ensino de filosofia e a posição de quem ocupa o lugar de ensinar (e de aprender). Sócrates é um exemplo de que exercer a filosofia significa ensiná-la, ou dito em outras palavras, o filósofo e o professor confundem-se (KOHAN, GALLO, GUIDO, 2013, p.105).

Certamente esse método investigativo, questionador e argumentativo pode despertar o filosofar, que se diferencia de uma mera exposição, porém, essa

manobra de levar o outro a constatar que nada sabe, pode, ao invés de estimular, apenas inferiorizar e criar uma relação de subserviência de inteligência. Sobre o método de Sócrates, Rancière diz o seguinte:

Ele interroga, provoca uma palavra, isto é, a manifestação de uma inteligência que se ignorava a si própria, ou se descuidava. Ele verifica que o trabalho desta inteligência se faz com atenção [...] Dir-se-á que para isso, é preciso um mestre hábil e muito sábio? Ao contrário, a ciência do mestre torna muito difícil para ele não arruinar o método. Conhecendo as respostas, suas perguntas para elas orientam naturalmente o aluno – tão discretamente, que a fazem trabalhar, mas não o suficiente para abandoná-la a si mesmo (RANCIÈRE, 2002, p. 40).

Não se promove a autonomia, não se torna livre o pensar quando já se tem uma resposta dada como certa e que deve ser seguida, ou apenas confirmada, neste caso a do professor, que é quem conduz e direciona os argumentos do aluno.

Kohan discorda de Rancière sobre Sócrates ser um mestre explicador que embrutece. Afirma que Sócrates é “um mestre emancipador na medida em que trabalha para ampliar o campo do problematizável”. [...] “O saber de ignorância, o convite à inquietude sobre si, é filosófica e politicamente mais aberta que qualquer saber positivo a ser transmitido”. (KOHAN, 2003, p.196).

Embora se compartilhe desta constatação assinalada por Kohan, de que se trata de um convite à inquietude e que se amplia o campo do problematizável, é preciso reconhecer que da mesma forma que esta abertura se inicia pode ser dissipada se o aluno não aprender a caminhar, ou pensar por si. Pois, é a partir daí que pode se estabelecer a relação de dependência entre o professor que detém e o aluno que recebe o conhecimento.

O aluno é levado a aprender algo, não por si, mas pelo professor, pois, esta “demonstração de seu saber é, ao mesmo tempo, a de sua impotência: Jamais ele caminhará sozinho, e, aliás, ninguém lhe pede que caminhe, senão para ilustrar a lição do mestre” (RANCIÈRE, 2002, p. 40).

Ao conduzir o aluno o professor decreta a incapacidade do aluno. Mostra o que, como tem que ser feito, e assim exclui o uso das capacidades do aluno, da sua inteligência no esforço de pensar e aprender.

Diante disso qual seria então o melhor método de ensino? Certamente um que promova o amplo desenvolvimento de capacidades, em que se possa exercitar e se fazer uso de toda potência mental.

Porém, neste caso não se estaria falando em ensino com um método, visto seu efeito limitador, mas sim em um ensino que emancipa. O que se suscita é uma possível divergência entre método e emancipação, porém, antes será preciso um maior aprofundamento no sentido que se emprega a emancipação.

4 EMANCIPAÇÃO E O ENSINO DE FILOSOFIA

O sentido de emancipação que se utiliza tem como base o princípio da igualdade de inteligências presente no livro “O Mestre Ignorante” de Jacques Rancière. A partir deste, entende-se a emancipação como reconhecimento de si, de sua capacidade de aprender, de raciocinar, inata ao ser humano, visto que, “podemos tudo o que pode um homem” (RANCIÈRE, 2002, p. 37). Ou seja, todos possuem a capacidade de entendimento, todos são seres racionais dotados de igual inteligência.

A constatação deste princípio de igualdade de inteligências não resulta de verdades universais, mas de uma opinião, fruto da experiência de um ensinar e aprender vivenciada pelo professor Joseph Jacotot, personagem da obra de Rancière. Segundo o autor, “não se trata de uma questão de método, no sentido de formas particulares de aprendizagem, trata-se de uma questão propriamente filosófica” e política. (RANCIÈRE, 2002, p. 11)

Uma questão filosófica por ser passível de verificação do ato, enquanto processo racional, em que se constata se a necessidade da explicação, a palavra do mestre, é colocar o outro em uma condição de igualdade ou desigualdade. Trata-se, portanto, de um exercício de verificação em ato, que se relaciona com o aprender e ensinar que abrange as capacidades intelectuais humanas, em qualquer campo do saber, e que por isso mesmo pode ser relacionada à prática de ensino de qualquer disciplina, inclusive de filosofia.

É uma questão política que envolve o sistema de ensino e interesses políticos, em que se procura constatar uma intenção de reduzir as desigualdades ou verificar a igualdade. Ou seja, saber se o sistema de ensino reproduz a desigualdade social ao pressupor os desiguais.

Essa experiência ocorreu em 1818 quando Jacotot por motivos políticos teve que se exilar em Louvain, onde assim que chegou conseguiu permissão para trabalhar como professor de francês.

Embora houvesse exercido em Dijon a função de professor em retórica, análise, ideologia, línguas antigas, matemáticas, instrutor na seção de pólvoras, encontrou um grande empecilho, o idioma. Ele falava francês e desconhecia o holandês, idioma dos seus alunos, que por sua vez desconheciam o francês.

Jacotot acreditava assim como muitos professores que a função do mestre era transmitir seus conhecimentos, que “o ato essencial do mestre era explicar” (RANCIÈRE, p. 16). Porém, diante desta dificuldade de comunicação, como fazer para transmitir seus conhecimentos? Como ensinar sem explicar?

Diante destas questões Jacotot teve que buscar outras formas de ensinar, e o resultado dessas experiências o fez repensar não só a sua prática de ensino, mas o seu próprio conceito sobre o que é ensinar.

Estando privado do ato de explicar, utilizou-se de um livro, “Telêmaco”, versão bilíngüe, a fim de estabelecer um ponto em comum, e orientou os alunos por meio de um intérprete que aprendessem o texto francês. Com base no texto pediu aos alunos que repetissem várias vezes o que aprenderam, depois pediu que escrevessem em francês o que haviam aprendido.

Dado o imprevisto e as dificuldades de comunicação, não esperava um bom resultado. Era apenas uma experiência, mas os resultados o surpreenderam. Os “alunos, abandonados a si mesmos, se haviam saído tão bem dessa difícil situação quanto o fariam muitos franceses!” (RANCIÈRE, 2002, p.16).

Os alunos se apropriaram do idioma, até então desconhecido, e da compreensão do texto em francês tão bem quanto o fariam os que dominam essa língua, no caso os franceses. Mas como os alunos conseguiram aprender tão bem sem qualquer explicação do mestre?

“Não seria, pois, preciso mais do que querer, para poder? Todos os homens seriam, pois, virtualmente capazes de compreender o que outros haviam feito e compreendido?” (RANCIÈRE, 2002, p.16).

Os alunos aprenderam por si, era um fato, mas precisava ser confirmado. O professor decidiu fazer outras experiências com o ensino de pintura e piano, matérias que ele e os futuros alunos desconheciam a fim de comprovar essa experiência. E ainda não satisfeito lecionou um curso de direito em holandês, língua que ele continuava sem saber. E o resultado sempre o mesmo, sucesso.

Os alunos sempre aprendiam sem qualquer explicação. Ao que Jacotot concluiu: “pode-se ensinar o que se ignora, desde que se emancipe o aluno; isso é, que se force o aluno a usar sua própria inteligência” (RANCIÈRE, 2002, p.27).

Emancipar o aluno é “forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento”. Quando se emancipa extingue-se a relação de dependência do aluno para com o

professor. Não existe uma dependência cognitiva, mas uma relação de igualdade, em que (...) “têm que obrigar a quem quer que seja a verificar a igualdade de inteligências” (RANCIÈRE, 2002, p.11).

A experiência de Jacotot contrasta os problemas do ensino de filosofia, a questão de como ensinar. Assim como o francês era estranho aos alunos, algo ignorado, no sentido de desconhecido, assim é a filosofia para os alunos do ensino médio.

Outra relação que se percebe é o método de ensino, Jacotot acreditava, assim como muitos professores ainda acreditam, que a melhor maneira de ensinar é aquela que melhor atinja a compreensão do aluno, se este não entende cabe ao professor encontrar formas de explicar, de fazê-lo entender. O reflexo disso se estende aos alunos, que assim como alguns professores, também estão habituados com o ensino pedagógico tradicional, em que o professor fala e o aluno só escuta.

A dificuldade de comunicação levou Jacotot a pensar formas de ensinar e o resultado de sua experiência o levou a repensar o ensino em si. Jacotot conhece o francês, mas seus alunos não, o professor de filosofia, conhece filosofia, mas seus alunos desconhecem. Assim, a dificuldade da compreensão da língua pode ser comparada a linguagem filosófica.

Diante da crença no tradicional método de ensino e da dificuldade de comunicação, como ensinar sem explicar, como transferir conhecimentos. Ora, este não parece ser o mesmo problema que se coloca para os professores e o ensino de filosofia? Como ensinar filosofia no ensino médio, mantendo a linguagem e as especificidades filosóficas? Com ensinar filosofia sem promover a mera explicação de conceitos ou simples transmissão de conteúdos?

A saída de Jacotot foi a mudar o que ele acreditava ser a melhor forma de ensinar e criar um ponto em comum, o livro. Ao ser levado por uma situação, e por meio de um exercício de leitura deparou-se com a emancipação. Ao permitir que os alunos aprendessem por si, que usassem a própria inteligência, a capacidade de ver, escrever e pensar, ele possibilitou a emancipação.

Os alunos aprenderam por si porque o mestre os instigou, tornou livre o aprender, porém, não sem a exigência de que aprendessem. “Os alunos aprenderam por si aluno, porém, não sem mestre” (RANCIÈRE, 2002, p. 24).

E não seria, então, este o objetivo do ensino de filosofia? A emancipação. Visto que o ensino de filosofia deve colocar o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem, e ainda, promover a autonomia reflexiva e o pensamento crítico.

No entanto, para emancipar é preciso também ser emancipado. Ser emancipado é reconhecer a si e aos outros como seres dotados de igual inteligência, com as mesmas capacidades de aprendizagem.

4.1 DOS PROFESSORES

Há dois tipos de mestres segundo Rancière, o mestre explicador e o emancipador. O primeiro se relaciona a figura tradicional do professor que detém e domina o saber que deve transferir aos alunos. O segundo corresponde ao professor que sabe e ignora saberes, ignorar no sentido de desconhecer, mas que ao invés de transferir, exige que os alunos se apropriem dos conhecimentos, promovendo assim a emancipação.

O mestre explicador não só determina o que deve ser aprendido, mas também a forma e quando, criando uma relação de controle, de dependência, que condiciona e limita a aprendizagem do aluno. Como afirma Rancière (2002, p. 33):

O mestre sempre guarda na manga um saber, isto é, uma ignorância do aluno. Entendi isso, diz o aluno, satisfeito. — Isso é o que você pensa, corrige o mestre. Na verdade, há uma dificuldade de que, até aqui, eu o poupei. Ela será explicada quando chegarmos à lição correspondente. — O que quer dizer isso? Pergunta o aluno, curioso. — Eu poderia lhe explicar, responde o mestre, mas seria prematuro: você não entenderia. Isso lhe será explicado no ano que vem.

Trata-se de um ensino centrado no professor que coloca o aluno como um mero receptor de conhecimentos, que condiciona e embrutece. Rancière apresenta Sócrates como exemplo de mestre explicador que condiciona e embrutece, que interroga não para emancipar, mas apenas para instruir. “Ora, quem quer emancipar um homem deve interrogá-lo à maneira dos homens e não à maneira dos sábios, para instruir-se a si próprio e não para instruir um outro” (RANCIÈRE, 2002, p. 41).

Sócrates ao questionar o outro e convidá-lo a buscar um conhecimento dizendo nada saber, coloca-se como ignorante e assim inicia um processo de

emancipação, mas ao conduzir o outro a constatar que nada sabe e ao destacar o seu saber sobre o outro, coloca-se como sábio, e ao fazer isso não promove mudanças, ao contrário, só atesta a incapacidade do outro.

Sócrates dizia não ser sábio, mas ainda assim, se considerava sábio. Essa situação pode ser observada na Defesa de Sócrates, em que ele diz: “Eu, o que de fato não sei, também não fico pensando que sei. Por essa razão me parece que sou pelo menos um pouco mais sábio do que ele, tendo em vista que eu não me julgo saber das coisas que não sei” (AVRELLA, 2010, p. 37).

O mestre emancipado reconhece a si e ao outro como ser dotado de inteligência, nem melhor, nem pior, nem superior, nem inferior, apenas igual e operante em todo e qualquer ser humano, sem impor seu conhecimento ou desconsiderar as capacidades do aluno. “A inteligência é atenção e busca, antes de ser combinação de idéias” (RANCIÈRE, 2002, p.64).

Ser emancipado é “conhecer-se a si mesmo como viajante do espírito, semelhante a todos os outros viajantes, como sujeito intelectual que participa da potência comum dos seres intelectuais” (RANCIÈRE, 2002, p. 45). Ou seja, o professor longe de achar-se um sábio, percebe-se como um aprendiz que se coloca como e com o aluno na busca pelo saber, ciente da capacidade de pensar, refletir, de empregar a inteligência no ato de aprender e ensinar, poder comum a todo e qualquer ser humano.

4.2 MÉTODO X EMANCIPAÇÃO

O método tradicional se apresenta como uma forma de planejar, organizar, criar meios e estratégias visando um fim, ou seja, a aprendizagem de determinado conteúdo. Todo método é construído e pensado no e para o aluno. O professor é quem escolhe e define o que e como o aluno deve aprender. Esse procedimento é realizado em todas as disciplinas, inclusive na filosofia.

Tradicionalmente isto é algo aceitável em todas as instituições de ensino e naturalmente bem recebido por toda a sociedade. O professor é o detentor do conhecimento a ser ensinado, logo, pode conduzir, dentro das leis de base e diretrizes curriculares, o método e os conteúdos a serem aprendidos no ambiente

escolar, sempre se aprimorando, buscando novas técnicas para melhor ensinar o que deve ser aprendido pelo aluno.

O método tradicional tem como objetivo aprimorar a transmissão dos conteúdos, fazer o conhecimento ser acessível, ou seja, explicar para que o aluno compreenda e atinja o resultado esperado.

Aquele, contudo, que foi explicado investirá sua inteligência em um trabalho do luto: compreender significa, para ele, compreender que nada compreenderá, a menos que lhe expliquem. [...] O mestre é vigilante e paciente. Ele notará quando a criança já não estiver entendendo, e a recolocará no bom caminho, por meio de uma re-explicação. Assim, a criança adquire uma nova inteligência — a das explicações do mestre (RANCIÈRE, 2002, p. 21).

No entanto, a explicação no intuito de promover a compreensão cria uma relação de dependência, em que o aluno aprende que não pode que jamais poderá compreender por si. “A explicação é o mito da pedagogia”, que busca sempre se aperfeiçoar a fim de fazer compreender, promovendo assim a dependência e a incapacidade do aluno, ou seja, “o embrutecimento” (RANCIÈRE, 2002, p. 20).

O ensino emancipador também ocorre por meio de um método que, embora pareça paradoxal, não envolve um método em si, pelo menos não no sentido de determinar o que o aluno deve aprender ou mensurar resultados e expectativas de aprendizagem.

É o que Rancière chama de ensino universal. Esse ensino funda-se em um método do acaso, ou método do aluno. Neste método o aluno é um sujeito ativo na construção de seu próprio conhecimento.

Segundo o autor, o cogito de Descartes, “eu penso, logo sou”, é um dos grandes princípios do ensino universal, que teve seu sentido invertido e tido como “eu sou homem, logo, penso”. Essa inversão é um engano, pois, o pensar não é uma dádiva individual, mas sim um “atributo da humanidade” (RANCIÈRE, 2002, p. 47). “Não há homem sobre a Terra que não tenha aprendido alguma coisa por si mesmo e sem mestre explicador”. (...) “Esse ensino, por si só, formou, de fato, todos os grandes homens” (RANCIÈRE, 2002, p. 28).

O aluno pode aprender por si, sem explicação, fazendo uso de sua capacidade de compreensão e entendimento, aplicando todo seu potencial racional, em pesquisar, pensar, refletir e estabelecer relações. Como? Ou a partir do que se opera este potencial racional?

Trata-se de um exercício de repetição empregado de várias maneiras, como por exemplo, na leitura e na escrita, como meio de despertar e disciplinar a atenção. Rancière cita alguns exemplos de grandes nomes que se utilizaram desta forma de aprender:

(...) Como Demóstenes, que copiou oito vezes Tucídides, Hooft, que leu cinquenta e duas vezes Tácito, Sêneca, que recomenda a leitura sempre renovada de um mesmo livro, Haydn, que repetiu indefinidamente seis sonatas de Bach, Miguelangelo, sempre ocupado em refazer o mesmo torsos...(RANCIÈRE, 2002, p.37)

Nesta forma de ensinar, porém, mesmo sem a imposição do que deve ser aprendido, o professor deve verificar e cobrar o empenho na aprendizagem do aluno perguntando: O que vê aqui, o que pensas disso? Que relações pode se estabelecer com isto? Ou seja, não fornecer respostas prontas, mas exigir que o aluno faça o esforço, que procure as respostas, pesquise, reflita e se utilize da sua capacidade de ser pensante. “O ato da inteligência é ver e comparar o que vê” (RANCIÈRE, 2002, p. 41).

“Toda a prática do Ensino Universal se resume na questão: o que pensas disso? Todo seu poder está na consciência da emancipação que ela atualiza no mestre, e suscita no aluno” (RANCIÈRE, 2020, P. 47).

Esse ensino universal que se fundamenta no método do aluno ou do acaso, se em um momento se aproxima do método filosófico socrático, em outro não só se distância, como se contrapõe.

O método socrático apresenta uma estreita relação com o filosofar por apresentar um caráter questionador, inquietante e problematizante. É um referencial para a prática de ensino de filosofia, pois, nos diálogos de Platão, em que aparece o método socrático, os exemplos de como questionar, argumentar e problematizar, ou seja, de como filosofar, estão muito claros.

Assim como Jacotot, Sócrates interroga, questiona, convida o interlocutor a buscar saber o que ignora, mas o método socrático se distancia do método do aluno por já saber a resposta, por esperar e determinar um resultado a ser alcançado. O que inviabiliza a autonomia do pensamento. Uma vez que “o pensamento é um encontro. Todo encontro que se aprecie como tal não pode ser antecipado, deduzido ou previsto em formato que possa ser utilizado para fins didáticos” (KOHAN, 2003, p. 232).

O método socrático ao invés de estimular o pensar por si, no outro, conduz ou induz o indivíduo a um determinado pensamento, em que se marca não só o início, mas também o fim. “O socratismo é, assim, uma forma aperfeiçoada do embrutecimento” (RANCIÈRE, 2002, p. 41).

A emancipação, ao contrário do método socrático, não condiciona a inteligência do aluno, exige que se desenvolva e que faça uso de toda sua capacidade cognitiva. Vai além do simples aprendizado de conteúdos, pois, não determina o que deve ou como deve ser aprendido, ao contrário, demonstra apenas que pode ser apreendido, que a capacidade está em si mesmo. É um método do aluno, que exige que se empregue toda a capacidade de observar, de refletir, de pensar sobre o que se apresenta, sem se determinar o que deve ser pensado.

“O pensar é um acontecimento imprevisível. Não há formas que o produzam. As técnicas, os métodos, podem inibir sua emergência: os modelos quando crêem aprender ao pensar e torná-lo transmissível, antecipam o inantecipável. O método consiste em constituir cada vez caminho, como problema, com sua solução” (KOHAN 2003, p. 233).

Se o ensino de filosofia deve promover no aluno a autonomia reflexiva, o pensamento crítico, o pensar por si, o filosofar, então o caminho não é o método, mas sim a emancipação. O pensar autônomo não comporta métodos e técnicas de aprendizagem, por que o pensar não se ensina, não se conduz e nem se induz, ao contrário, se desperta, se estimula e se promove.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi realizar um estudo sobre os problemas que marcam o retorno da filosofia como disciplina obrigatória a grade curricular do ensino médio das escolas públicas do Brasil. O intuito foi discutir as questões de método filosófico e pedagógico e, em contraposição, propor a emancipação no ensino de filosofia.

A fim de encontrar subsídios que demonstrassem que nas questões de método se inserem os problemas da formação e da prática de ensino, que atualmente se impõem aos professores e, em contrapartida, como forma de superação, propor a emancipação no ensino de filosofia, recorreu-se ao estudo de documentos oficiais e bibliográficos de autores que tratam dos assuntos relacionados ao ensino de filosofia e a filosofia na educação.

A partir deste embasamento foi possível investigar a legislação e as orientações estabelecidas para a disciplina de filosofia. Esse estudo possibilitou um aprofundamento na legislação que rege o ensino de filosofia, que identificou que a metodologia de ensino de filosofia deve contemplar a leitura, a análise e a contextualização de textos filosóficos, ou de cunho filosófico, e que os alunos devem ser avaliados por sua compreensão e conhecimento.

Os conteúdos estruturantes são escolhidos e divididos segundo a abrangência social e importância dentro da história da filosofia, visando a mediação intelectual, o estímulo do pensar, a busca da profundidade dos conceitos e de suas relações históricas, em oposição ao caráter imediatista.

O ensino de filosofia se apropria de filosofias, conceitos que são formulados a partir de uma leitura do mundo, e que por isso mesmo podem ser vistos, revistos, retomados, discutidos e contextualizados, como forma de despertar no jovem o reconhecimento de si, como sujeito ativo na construção do seu próprio conhecimento, no desenvolvimento de sua capacidade intelectual. Que “deve ultrapassar a mera repetição de informações adquiridas, mas, ao mesmo tempo, apoiar-se em conhecimentos prévios” (Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino de Filosofia no Ensino Médio (OCN-EM), p. 29).

Constatou-se assim que essa determinação, embora restrinja a metodologia, os conteúdos a serem trabalhados e um resultado a ser avaliado, permite ao

professor flexibilidade na forma de abordagem, no direcionamento e na contextualização, bem como, na escolha do formato dessa avaliação. E ainda, se o ensino de filosofia deve desenvolver e estimular autonomia intelectual e do pensamento crítico, então, cabe ao professor dar a ela o seu sentido de um papel formador, que inclua o aluno no processo de construção do seu conhecimento, em promover um ensino com fins para emancipação.

Num segundo momento identificou-se que os problemas da prática de ensino de filosofia que são: a falta de direcionamento dos professores em conciliar a realidade escolar com determinações do DCE, a partir da dimensão pedagógica do currículo atual proposto pela Secretária de Educação, a preocupação com as especificidades da filosofia, o como filosofar e as questões de método, estão todas relacionadas com a formação dos professores. Uma vez que para desempenhar a prática pedagógica, de forma a manter as especificidades da filosofia e colocar em prática o filosofar, os professores precisam de formação.

A insegurança dos professores de filosofia que não se sentem habilitados para filosofar se deve a sua formação, visto que os cursos de bacharelado também carecem de desenvolvimento de práticas de ensino voltadas para o ensino da filosofia.

Os alunos de graduação da grande maioria das universidades no Brasil não sabem filosofar porque os próprios professores de filosofia dessas instituições não os habilitam para este fim. Ou seja, os próprios professores, mesmo sem intenção, por meio desta forma de ensino criam uma imagem da filosofia como forma de conhecimento puramente histórico. Assim, se estabelece uma relação indissociável entre formação e a prática de ensino de filosofia.

Aponta-se ainda que a diferença de métodos está na forma e na abordagem, em como se utiliza as teorias e as técnicas. E que o método pedagógico e o filosófico, embora tente se estabelecer uma diferença ainda se apresenta confuso.

Procurou destacar-se ainda que essa prática pedagógica que propicia o conhecimento informativo das filosofias, ou ciência filosófica, descaracteriza e limita as aulas de filosofia a uma mera exposição de conceitos, condiciona o entendimento do aluno ao do professor, e impossibilita o filosofar.

O método filosófico socrático por sua vez possui um caráter investigativo, questionador e argumentativo, que se diferencia de uma mera exposição, porém, não promove a autonomia intelectual, visto que não se torna livre o pensar quando já

se tem uma resposta dada como certa e que deve ser seguida, ou apenas confirmada. Sendo desta forma, o método filosófico em nada se diferencia de qualquer método pedagógico, visto que ao conduzir o aluno o professor decreta a incapacidade do mesmo. Ao mostrar o que, como tem que ser feito, ele exclui o uso das capacidades do aluno, da sua inteligência no esforço de aprender. O ensino com método tem efeito limitador e é em oposição a isso que se propõe a emancipação.

E o terceiro e último momento, buscou estabelecer uma relação do ensino de filosofia com a emancipação intelectual partindo-se do conceito de igualdade de inteligências de Rancière, em contraposição às questões de método. Esta abordagem procurou evidenciar a dificuldade do professor em lidar com a estranheza que a linguagem filosófica causa nos alunos. Procurou ainda demonstrar a estreita relação da emancipação, do seu conceito com as especificidades da filosofia, em colocar o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem e em promover a autonomia reflexiva e o pensamento crítico.

Destacou ainda o ensino universal, de Rancière, em que prevalece o método do aluno, ou o do acaso, que se por um momento se aproxima do método filosófico socrático, em outro não só se distancia, mas se contrapõe. Sócrates interroga, questiona, convida o interlocutor a buscar saber que se ignora, mas o seu método, socrático, se distancia do método do aluno por já saber a resposta, por esperar e determinar um resultado a ser alcançado.

Dessa forma a emancipação se opõe e supera o método porque não limita, não determina, não condiciona, ao contrário, estimula e exige que se empregue toda a capacidade de observar, de refletir, de pensar sobre o que se apresenta.

Portanto, se o ensino de filosofia deve promover no aluno a autonomia reflexiva, o filosofar, então o caminho não é o método, mas sim a emancipação, visto que o pensar autônomo não comporta métodos e técnicas de aprendizagem, por que o pensar não se ensina, não se conduz e nem se induz, ao contrário, se desperta, se estimula e se promove.

Por fim, embora se reconheça a impossibilidade de institucionalização do ensino emancipador, devido ao caráter político, social e histórico que insere modelo tradicional de ensino, acredita-se que o processo de emancipação pode e deve ocorrer, ainda que individualmente.

Pode se argumentar que essa experiência individual não fará grande diferença na dimensão do problema, ou ainda, em relação ao imenso número de professores e alunos; Ao que se responde apenas, é preciso começar.

Não se trata de propor verdades, mas sim um exercício de verificação. Para isso, basta o professor querer, estar disposto a verificar, a fazer essa experiência filosófica, que pode ser iniciada não com os alunos, mas consigo mesmo, visto que para emancipar é preciso ser emancipado.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. **Filosofando**: Introdução à Filosofia. São Paulo. Moderna, 2009.

ARANTES, P. E. **A Filosofia e seu ensino**. Ed.2, Petrópolis. Vozes, São Paulo: EDUC, 1996.

AVRELLA, SERGIO. **A defesa de Sócrates**. Ed.8, Curitiba. Base Editorial, 2010.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é Filosofia?** Rio de Janeiro. Ed.34, 1992 (Coleção Trans). In: Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Pública Estadual do Paraná. Filosofia. Curitiba: Seed/DEB, 2008.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, **Caderno de expectativas de aprendizagem**. Secretária de educação do Paraná, 2012.

GALLO, S.; KOHAN, W. O.; GUIDO, HUMBERTO. **Princípios e possibilidades para uma metodologia filosófica do ensino de filosofia: histórias, temas e problemas**. In: CARVALHO, M., CORNELLI, G. Ensinar filosofia. Especialização em ensino de filosofia para o ensino médio – UAB, Volume 2, Vários autores, Cuiabá, Central de texto, 2013.

GONTIJO, PEDRO. **A didática na disciplina de filosofia**. In: CARVALHO, M., CORNELLI, G. Ensinar filosofia. Especialização em ensino de filosofia para o ensino médio – UAB, Volume 2, Vários autores, Cuiabá, Central de texto, 2013.

HEIDEGGER, M. **Einführung in die Metaphysik**. Tübingen, 1953, p. 09. Apud LUIJPEN, W. Introdução à fenomenologia existencial. São Paulo: EPU [s.d], p.20. In: SOFISTE, JUAREZ. G. **Sócrates e o Ensino da Filosofia**. Petrópolis. Vozes, 2007, p. 20.

KOHAN, WALTER, O. **Infância. Entre Educação e Filosofia**. Belo Horizonte. Ed. Autêntica 2003. (Coleção Educação: Experiência e sentido)

LANGÓN, MAURÍCIO. **Filosofia do ensino de Filosofia**. In: GALLO, Sílvio. et al. (Org.) Filosofia do ensino de Filosofia. Petrópolis: Vozes, 2003.

LEOPOLDO E SIVA, F. **Por que a Filosofia no segundo grau**. In: Diretrizes Curriculares Da Educação Básica, Secretaria da Educação do Paraná, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Pública Estadual do Paraná**. Filosofia. Curitiba: Seed/DEB, 2008.

PEREIRA, OSWALDO, P. **Discurso aos estudantes de filosofia da USP sobre a pesquisa em filosofia** – II Encontro de Pesquisa e graduação em Filosofia./1998. In: SOFISTE, Juarez Gomes. **Sócrates e o Ensino da Filosofia**. Petrópolis. Vozes, 2007.

PORTELA, LUIS CESAR, Y (org). **A filosofia em curso** – Unioeste. Porto Alegre. RS. Evangraf, 2012.

RANCIÈRE, JACQUES, **O mestre Ignorante** - Cinco Lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte. Autentica, 2002.

ROCHA, RONAI, P. **A didática na disciplina de filosofia**. In: CARVALHO, M., CORNELLI, G. Ensinar filosofia. Especialização em ensino de filosofia para o ensino médio – UAB, Volume 2, Vários autores, Cuiabá, Central de texto, 2013.

SOFISTE, JUAREZ. G. **Sócrates e o Ensino da Filosofia**. Petrópolis. Vozes, 2007.

DOCUMENTOS CONSULTADOS ON LINE

YANO, CÉLIO, 2012, Ciência Hoje On-line/ PR - **O desafio de lecionar filosofia**. Disponível em <http://cienciahoje.uol.com.br>. Acesso em 15 de novembro de 2015.