

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ARILDO CARVALHO DOS SANTOS

**OS PROBLEMAS DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E A MAIÊUTICA SOCRÁTICA  
COMO MÉTODO NO ENSINO DE FILOSOFIA DO ENSINO MÉDIO**

Curitiba

2018

ARILDO CARVALHO DOS SANTOS

**OS PROBLEMAS DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E A MAIÊUTICA SOCRÁTICA  
COMO MÉTODO NO ENSINO DE FILOSOFIA DO ENSINO MÉDIO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Especialização em Ensino de Filosofia no Ensino Médio da Universidade Federal do Paraná como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Ensino de Filosofia no Ensino Médio

Orientador: Prof. Dr. Celso de Moraes Pinheiro.

Curitiba

2018

## TERMO DE APROVAÇÃO

ARILDO CARVALHO DOS SANTOS

OS PROBLEMAS DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E A MAIÊUTICA SOCRÁTICA  
COMO MÉTODO NO ENSINO DE FILOSOFIA DO ENSINO MÉDIO

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Ensino de Filosofia no Ensino Médio no Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Paraná, pela seguinte banca examinadora

Orientador:

Prof. Dr. Celso de Moraes Pinheiro.  
Departamento de Filosofia – UFPR

---

Professor Parecerista

---

Professor Parecerista

Curitiba,

## RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo estudar e desenvolver procedimentos pedagógicos e metodológicos mais adequados ao ensino da disciplina de Filosofia no ensino médio. Tem o objetivo de facilitar a assimilação da Filosofia e seus conteúdos disciplinares pelos educando, para torná-los mais acessíveis e compreensíveis. Este trabalho procura apresentar encaminhamentos metodológicos alternativos à conveniente transposição didática, típica e frequente em todas as disciplinas escolares, mas que diante da especificidade da Filosofia torna-se inaplicável ou menos atraente. A grande dificuldade que a maioria dos alunos do ensino médio tem em compreender o pensamento filosófico, bem como a ineficácia de práticas alheias à disciplina, justificam a discussão sobre formas próprias e mais eficazes de se ensinar Filosofia, por isso dá-se atenção especial ao método socrático, sua aplicabilidade e adequação.

A pesquisa realizada busca no método de ensino socrático, uma base teórica com desdobramentos práticos que possam servir como ponto de partida para uma ação pedagógica concreta e encaminhamentos metodológicos aplicáveis a realidade diária vivida em sala de aula.

Palavras-chave: Maiêutica. Transposição. Método.

## **ABSTRACT**

The present final paper aims to study and develop pedagogical and methodological procedures more appropriate to the teaching of Philosophy in high school. It aims to facilitate the assimilation of Philosophy and its disciplinary contents by the students, to make them more accessible and understandable. This work also seeks to present the possibility of alternative methodological referrals to the convenient didactic transposition, typical and frequent in all school disciplines, but which, given the specificity of Philosophy, becomes inapplicable or less interesting. In view of the great difficulty that most high school students have in understanding philosophical thinking is that it becomes necessary to discuss their own and most effective ways of teaching Philosophy, therefore, special attention is given to the Socratic method, its applicability and suitability.

The research carried out searches the Socratic method of teaching, a theoretical basis with practical developments that can serve as a starting point for a concrete pedagogical action and methodological referrals applicable to the daily reality lived in the classroom

Keywords: Maieutic. Transposition. Method.

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	6
2	<b>MAIÊUTICA SOCRÁTICA: UMA ALTERNATIVA</b> .....	12
2.1	O QUE É MAIÊUTICA?.....	12
2.2	A PARTIR DE QUAL SÓCRATES AQUI SE FALA?.....	13
3	<b>MAIÊUTICA APLICADA: UM EXEMPLO</b> .....	19
3.1	MAIÊUTICA: UM RECURSO METODOLÓGICO ESPECÍFICO.....	21
3.2	MAIÊUTICA: UM MÉTODO ISENTO?	21
4	<b>FORMAÇÃO PROFISSIONAL E O ENSINO DE FILOSOFIA</b> .....	23
5	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	29
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	31

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino de Filosofia remonta a uma cultura de ensino milenar, que está para além do germe da própria história da educação e embrenha-se profundamente ao processo civilizatório da humanidade. Historicamente a educação passou por várias transformações e adequações, que se manifestaram como reflexo de momentos históricos distintos e legitimaram motivações de ordens mais diversas: políticas, econômicas, morais, culturais, etc.

Durante toda a história da filosofia o debruçar-se filosófico oscilou não somente sobre suas temáticas, mas também sobre seus métodos. Não é necessário muito esforço para, por exemplo, constatar que tanto o enfoque quanto o encaminhamento típicos da filosofia grega à sua própria época oscilaram; e muito mais ao longo dos anos, quando essa deixa de ser parte desta cultura para se projetar como parte essencial do pensamento ocidental.

O presente trabalho pretende manter seu escopo em questões exclusivamente ligadas ao método, não como mera ferramenta dissociável de conteúdos temáticos, mas como meio pelo qual se estabelece uma relação política como efeito e exercício de poder entre quem ensina e quem aprende Filosofia. Walter Omar Kohan não só aponta existência de tal relação como reflete sobre seu aspecto paradoxal e aponta Sócrates como filósofo pioneiro a ensinar nesta perspectiva:

[...] o encontro, sob o nome de filosofia, de dois pensadores – um que ocupa a posição de quem ensina e outro que habita o espaço de quem aprende – apresenta-se, em termos políticos, de forma paradoxal. Sócrates é o primeiro nome através do qual a filosofia expõe essa condição política no terreno da educação. (KOHAN, 2011, p. 3).

A clareza e a profundidade com as quais se constrói o filosofar dialógico de Sócrates são chocantes quando nos deparamos com excessos formais: em textos, livros e materiais didáticos utilizados em sala de aula – por mais que aceitáveis, justificáveis e ainda decorrentes e típicos da própria natureza disciplinar – causam frustração e até dúvida, a respeito de se não existe de fato uma cultura educacional que vê na prolixidade algum encantamento. Isto dificulta o processo de aprendizado e o torna pouco atraente do ponto de vista escolar. Em outros momentos e em outros lugares é possível que tais procedimentos tenham sido apropriados, mas na

atual conjuntura e especificamente no Ensino Médio eles se justificam? Será que é possível algum aprendizado quando a relação entre professor e aluno ocorre mediante um distanciamento intelectual tão grande? Existe algum método que torna esse saber mais acessível?

As novas demandas da educação exigem novos métodos, tecnologias, espaços, modalidades e abordagens diferentes das formas tradicionais de ensino, bem como as próprias diretrizes curriculares atuais são passíveis de questionamentos que vão desde a readequação até a reformulação completa de suas bases, a exemplo disso temos: o novo “Pacto do Ensino Médio” e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Existem outros fatores bem diversos e igualmente relevantes: as transformações políticas e sociais de escala global; a reformulação curricular do ensino superior; o aumento exponencial do ensino a distância; o aumento da expectativa média de vida das pessoas e conseqüentemente da vida escolar; etc.

Diante de tantos questionamentos que envolvem este trabalho, o seu enfoque especificamente está no método de ensino. Não serão portanto objeto de estudo os conteúdos estruturantes e seus respectivos limites epistemológicos, embora isto não signifique, de forma alguma, uma tentativa de se estabelecer qualquer escala de importância entre estes e o método. Tal escolha ocorre simplesmente porque a possibilidade de intervenção no método é mais provável na medida em que a autonomia do educador de realizá-la também o é, visto que isto diz respeito diretamente ao seu exercício profissional. Também será abordada a transposição didática como método, os problemas decorrentes de sua aplicação à disciplina de filosofia, sua viabilidade ou não, bem como uma alternativa mais adequada e própria da filosofia: a maiêutica socrática.

Existem problemas que decorrem dos métodos “facilitadores” do ensino de Filosofia, dentre estes, especificamente o da simples aplicação da chamada transposição didática. Uma vez acolhida como um recurso que objetiva tornar mais compreensíveis os conteúdos disciplinares, ela pode assumir um papel deformador e redutor do pensamento filosófico. Não se pretende construir uma crítica sem apresentar uma alternativa, tampouco apresentar uma alternativa como caminho único e absoluto. O que se espera é buscar uma resposta filosófica a um problema filosófico, buscar dentro da própria Filosofia uma alternativa, capaz de confrontar o problema de maneira distinta e ao mesmo tempo própria para obter uma resposta

melhor. Muitas vezes parece ser necessário construir todo um sistema teórico para justificar um determinado posicionamento filosófico; o que se procura neste trabalho, na verdade é algo bem mais modesto que isso. Em alguns capítulos serão feitas diferentes abordagens apresentando a maiêutica socrática como alternativa metodológica à transposição didática, enquadrando cada momento do cotidiano escolar nesta perspectiva, desde o trabalho teórico do planejamento até a efetiva prática docente consolidada no plano de aula.

Mas é aí que muitas pedras aparecem no caminho, pois se outrora tentávamos fugir de um suposto pedagogismo – que propunha ideias dadas e acabadas, capazes de serem transliteradas à linguagem comum – agora nos resta saber se realmente é possível ensinar, se realmente é possível aprender, isto sem recorrer nem que minimamente a uma certa transposição, palavra tão incômoda que poderíamos até propor alguma outra que a substituísse e soasse melhor, mas aí não se estaria a fazer outra coisa senão algo que também se critica muito nestes modismos pedagógicos, a saber: usar uma palavra diferente para dizer a mesma coisa, visto que por conveniência a segunda soa melhor que a primeira.

É verdade que a Filosofia carrega em si mesma a necessidade de explicar e dar sentido ao mundo humano através do incessante esforço dos próprios seres humanos. Mas, à maioria dos estudantes do Ensino Médio, ainda falta um referencial, um parâmetro balizador que lhes diga qual o ideal que os norteia, que lhes explique como, porque, para que, de preferência em linguagem clara e compreensível, coisa que a maioria dos textos filosóficos não parece ser ao grande público. Também é tão verdadeiro quanto irônico dizer que o professor é esse mediador, detentor de um poder surpreendente de tornar compreensível a qualquer um o que os filósofos e a história da filosofia quiseram dizer, além é claro da incrível capacidade de tornar seus alunos espíritos críticos e livres.

No Ensino Médio, se lida com um público demasiado heterogêneo, excessivamente ocupado com as coisas da vida e outras disciplinas escolares. Em termos teóricos é fácil propor; difícil é chegar em sala de aula com um texto clássico da Filosofia e discutir os conceitos filosóficos ali contidos sem fortes recusas e resistências. Para que isso ocorra, um trabalho descomunal é necessário, embora o que apareça seja apenas seu registro de forma documental no planejamento da disciplina. Mas esperar que tudo ocorra assim de forma tão técnica e burocrática é o mesmo que esperar uma resposta direta e objetiva para o sentido da vida, por isso

retornamos à necessidade do que falamos anteriormente: um referencial, um parâmetro balizador, um ideal.

Se há um pulo do gato<sup>1</sup> para adesão dos alunos à aula de Filosofia, é mostrar que eles estão inseridos em uma cultura, em um momento na história humana, que eles ocupam determinado lugar e que talvez possam até escolher estar neste ou noutro lugar. Tal como fizeram os gregos, podemos e devemos transmitir às gerações a nossa Paidéia, como a expressão ideal da nossa cultura, do nosso conhecimento, da nossa educação, do nosso mundo humano. Por mais que um ideal seja algo que se projeta para longe do que temos aqui e agora, ele serve de alento e combustível para seguirmos adiante. Certas questões problemáticas podem emergir de uma leitura genérica e sem direção: se um aluno ler Sartre<sup>2</sup>, Nietzsche<sup>3</sup> ou Schopenhauer<sup>4</sup>, o suicídio parecerá bem atraente. A única coisa que nos lança para frente quando desconstruímos nossas certezas é um ideal, sem isso a Filosofia é apenas uma disciplina frustrante. Quando falamos de forma clara ao nosso aluno, respeitando as limitações da linguagem (principalmente as do vocabulário), o ajudamos a situar-se na sociedade e na história. Mesmo que gradativamente, se os raciocínios e as palavras ficarem mais complexas, o estudante vai ter motivos para ir adiante. Será difícil construir conhecimento ou desenvolver posturas filosóficas se o aluno não compreender a própria cultura e

---

<sup>1</sup> Reza uma lenda popular que uma onça pediu a um gato que ensinasse todos seus truques, muito mal-intencionada esperava que ao aprender todas as técnicas do gato, conseguiria dominá-lo, quando acreditava que já sabia tudo resolveu atacá-lo, este em um rápido pulo conseguiu se esquivar:

- *Você acha que eu ira mesmo lhe ensinar o meu pulo do gato* (disse o gato ao ver o desapontamento da onça). O pulo do gato representa a solução para aqueles momentos em que uma saída perspicaz se faz necessária. ( Grimm, J.; Grimm, W, 2001, p.114).

<sup>2</sup>

Todo o existente nasce sem razão, prolonga-se por fraqueza e morre por encontro imprevisto. ( Sartre, 1986, p. 82).

<sup>3</sup> A idéia do suicídio é um potente meio de conforto: com ela superamos muitas noites más. ( Nietzsche, 2002, p. 97).

<sup>4</sup> O homem só vive no presente, que se converte no passado, e afunda-se na morte. Exceto as consequências que podem influir no presente, e que são filhas de sua vontade, ou de seus atos, a sua vida passada já não existe. Devia portanto ser-lhe indiferente que esse passado fosse de prazeres ou tristezas. O presente foge-lhes das mãos, transformando-se no passado. O futuro é incerto. Fisicamente, o andar não é mais do que uma queda evitada a cada instante; da mesma maneira a existência é a morte suspensa, adiada, e a atividade de nosso espírito não é mais que uma luta constante contra o tédio. É pois fatal que a morte alcance a vitória. Por haver nascido lhe pertencemos, e durante nossa vida não faz senão brincar com a presa antes de a devorar. E assim como quem faz bolhas de sabão, e apesar da segurança de que acabará por rebentar, se entretém em fazê-la aumentar de volume, assim seguimos o curso de nossa existência, prodigalizando-lhe cuidados e atenções. ( Schopenhauer, p53).

seus ideais. Para isso é fundamental primeiramente uma boa comunicação, uma linguagem clara, que o faça de fato se reconhecer no mundo, para depois, somente depois, desenvolver e aprofundar conceitos filosóficos.

É certo que, ao se buscar um referencial, é impossível não carregá-lo com algumas percepções subjetivas; mas existe outra maneira? O professor, queira ele ou não, é uma lente através da qual se apresenta o mundo aos seus alunos. Por isso é interessante a postura de professor educador, um mediador, mas que também seja um facilitador, um ajudador:

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. (GALLO; KOHAN, 2001, p. 182).

Quando se fala em aderir ou até mesmo adaptar um método de ensino, é importante colocá-lo à prova, fazer tantas conjecturas teóricas quantas possíveis, verificar sua aplicação prática, conferir seu desenvolvimento, bem como as condições históricas e materiais que porventura já tenham sido pano de fundo de práticas similares para finalmente adequá-lo à nossa realidade, à nossa necessidade.

Sócrates desenvolve seu método em um contexto radicalmente diferente do nosso: o ambiente grego comporta uma sociedade extremamente estratificada, elitista, burguesa e escravagista. Tal como desconfiamos das verdades dadas, também devemos desconfiar de uma rotineira exaltação da cultura e educação grega que, sempre sem muita reflexão, é colocada como referência e berço infável de todo saber do ocidente. Há uma terrível ausência de crítica, que não permite ver quão diferente e distante dos nossos padrões era essa sociedade, e por vezes não percebemos que, se aplicássemos as mesmas exigências às nossas perspectivas, estaríamos todos ocupados demais para filosofar. Uma sociedade na qual “havia dezessete escravos para cada homem livre” (GADOTTI, 2002, p. 29) definitivamente deve ser vista e considerada de acordo com um específico enquadramento temporal e histórico. Por isso é importante, além de reconhecer a multiplicidade de posturas filosóficas e aparentes contradições expressas no método socrático, buscar identificá-las com o que há de comum e universal no método socrático: a própria contradição como combustível.

Encontramos em Sócrates alguém que de fato sabe algo justamente por saber que nada sabe, ao mesmo tempo esta certeza de pouco saber é algo que flui naturalmente para fora de si, porque não faz deste saber um gesso que neutraliza, mas a possibilidade de despertar nos outros o próprio saber que lhes pertence. Uma postura de humildade, que consiste em perceber os limites da própria ignorância e visto que somos todos ignorantes, já seria algo sábio admiti-lo:

Tentei então fazê-lo compreender que acreditava ser sábio, mas que não o era. E então, a partir daquele momento, não apenas passou a me odiar como muito daqueles que estavam presentes. E, retirando-me, concluí comigo mesmo que era mais sábio que aquele homem, neste sentido, que nós ambos podíamos não saber nada de bom, nem de belo, mas aquele acreditava saber e não sabia, eu contrariamente, como não sabia, também não acreditava saber e pareceu-me que pelo menos, numa pequena coisa, fosse mais sábio que ele, isto é, porque não sei, nem mesmo creio sabê-lo. ( Platão, 1996, p. 69).

Para o educador isto representa um desarmamento, um descer das altas elocubrações para dialogar com o aluno de forma clara, nem que para isso tenha que fazer algumas concessões e considerar todo o saber efêmero, a ponto de admitir uma reconstrução solidária e dialógica. Em outras palavras: primeiramente admitir a ignorância mútua, para depois mutuamente construir algum saber. Se a transposição didática é trazer para uma linguagem mais simples e acessível o que é muito complexo e erudito, a Maiêutica é construir uma linguagem simples e dialógica que gradativamente ascende aos níveis mais complexos e eruditos, ou seja, o processo inverso, o que demonstra que é muito melhor se começar pelo início. A Maiêutica permite este ascender intelectual que outrora é negado, censurado e ignorado em nome de uma suposta transposição.

## 2 MAIÊUTICA SOCRÁTICA: UMA ALTERNATIVA

Em linguagem muito comum, costuma-se dizer que para se ensinar é necessário transpor o conhecimento muito erudito para uma linguagem mais simples e acessível. Talvez por isso é tão recorrente quanto comum a expressão “transposição didática” em textos, livros e em literaturas que tratam do processo ensino-aprendizagem. Essa noção se tornou tão usual que ganhou verdadeiro efeito viral no meio escolar.

Visto que o rigor filosófico desconfia do comum, do conveniente e do banal, é justa a desconfiança que um olhar mais crítico possa levantar sobre esta expressão, que ora nos remete a um discurso vago, ora a um operacionalismo metodológico estranho; mais estranho ainda, se aplicado a Filosofia.

A maior complicação parece estar na dificuldade de aceitar a ideia de apresentar uma espécie de “tradução do saber”, como se isso fosse possível. Nos questionamos sobre a necessidade de estratégias distintas para o ensino de Filosofia, dada sua especificidade ou, ao menos, de como faríamos isso de outra maneira.

A proposta, alternativa ao conceito muito convencional, se trata de uma construção do saber que se realiza efetivamente a partir da relação do aluno com os conceitos filosóficos, sob a mediação do professor que assume o papel de filósofo educador, tal como vemos em Sócrates através da maiêutica, bem como nos textos de Platão e, não obstante, num possível propósito da Filosofia de emancipar o homem como protagonista de sua própria liberdade frente à ignorância, tal qual sair da caverna de trevas para a luz do conhecimento.

Propor a maiêutica socrática como alternativa exige respostas a duas perguntas básicas, as quais são abordadas nos tópicos 2.1 e 2.2 a seguir, para que a compreensão seja mais didática.

### 2.1 O QUE É MAIÊUTICA?

Na definição de Nicola Abagnano, em seu Dicionário de Filosofia, há um recorte, um trecho do Teeteto muito conhecido, que por si só se explica. Tal explicação se resume ao excerto: aparentemente o dicionarista o faz com o intuito de se manter fiel à ideia original do conceito e preservar a natureza informativa da

definição. Um ponto de partida no próprio texto de Platão parece muito útil, uma vez que na sequência o presente trabalho apresenta outra definição que antecipa algumas ideias e desdobramentos da proposta apresentada.

Arte da parteira; em Teeteto de Platão, Sócrates compara seus ensinamentos a essa arte, porquanto consistem em dar à luz conhecimentos que se formam na mente de seus discípulos: “Tenho isso em comum com as parteiras: sou estéril de sabedoria; e aquilo que há anos muitos censuram em mim, que interrogo aos outros, mas nunca respondo por mim porque não tenho pensamentos sábios a expor, é censura justa” (Abagnano, p. 637).

Em linhas gerais o método utilizado por Sócrates consiste no uso de sucessivas e gradativas perguntas, a fim de permitir ao interlocutor, ascender a um novo patamar de verdade, o qual encontra-se escondido em seu próprio intelecto; desta maneira o trabalho do filósofo é dar à luz a verdade outrora inacessível. A ironia é um recurso recorrente e indispensável, visto que a perplexidade negativa dos argumentos constrói, ou melhor dizendo, desperta no interlocutor a necessidade de verdade, que agora se realiza em sua própria mente.

Sócrates não deixou registros escritos, e tudo que se sabe sobre seu pensamento são os registros de escritores, historiadores e outros filósofos, dentre estes últimos seus próprios discípulos, sobretudo Platão. Por isso resta uma pergunta:

## 2.2 A PARTIR DE QUAL SÓCRATES AQUI SE FALA?

Se fala a partir do Sócrates filósofo educador, o mesmo que vemos inicialmente em Platão. Um filósofo que de fato não escreve, mas fala, vive e ensina. A oralidade lhe permite o confronto de ideias, difícil de se realizar de outras maneiras. Em vários momentos parece ser contraditório, por afirmar coisas das quais posteriormente ele mesmo irá discordar, um Sócrates que carrega em si uma multiplicidade aparentemente contraditória de pensamento, tão exclusiva e típica que acaba por lhe conferir uma singularidade. “Há vários Sócrates, ou um só personagem com aspectos tão diversos que parecem contrários, mesmo no interior do grupo de diálogos que estudiosos como Vlastos<sup>5</sup> dizem corresponder ao Sócrates histórico”. (KOHAN, 2011, p. 9)

<sup>5</sup> Kohan apud, G. Vlastos (The Philosophy of Socrates, 1971)

Como exemplo de contradição, em um momento Sócrates afirma nada ter ensinado e não ser mestre de ninguém:

Jamais fui mestre de quem quer que seja, sobre tudo se é uma pessoa que, quando falo ou atendo quando acredito ser aquilo que é meu ofício, deseja escutar-me, seja jovem, seja velho, jamais me refutaram, não é verdade que, se recebo dinheiro, eu falo e se não recebo permaneço calado, porque estou igualmente a disposição de todos, pobres e ricos, quem quer que me interroge e tenha vontade de ouvir aquilo que lhes responda. ( Platão, 1996, p. 84).

Na continuação do mesmo texto, diz não ter dado nenhum ensinamento que tornasse seus seguidores moralmente melhores ou piores, mas admite que com ele alguém possa ter aprendido. Como pode alguém aprender com Sócrates, sem ele ser mestre de ninguém e nada ter ensinado?

Portanto, se entre os homens que me frequentam, um se torne de boa formação moral ou não, não será razoável que eu receba loas ou imprecções, que não prometi nenhum ensinamento a ninguém, nem jamais ensinei coisa alguma. E se há quem diga que aprendeu ou ouviu algo de mim, em particular, algo que todos os outros não tenham aprendido ou ouvido, estais certos de que não dizem a verdade. ( Platão, 1996, p84-85).

É da tensão existente entre o filósofo que educa e quem se submete ou participa desta relação, que se constrói o pensamento filosófico, o que resulta no alcance de verdades pelo aluno aprendiz. Esse aspecto, que aparenta ser contradição, é uma condição permanente, em alguns momentos como ironia, em outros como simples contradição mesmo, uma negativa proposital ao que ele mesmo havia afirmado. Esse recurso não se trata de mera retórica, pois a intenção não é simplesmente convencer o interlocutor, mas sim fazê-lo convencer-se por si próprio.

Sócrates constrói o discurso dialético em dois procedimentos (etapas), “O primeiro é este: é abarcar num só golpe de vista todas as ideias esparsas de um lado e do outro, e fundi-las numa só ideia geral a fim de poder compreender, graças a uma definição exata, o assunto de que se deseja tratar”. ( Platão, 1997, p. 28).

Ainda que restem algumas ideias ambíguas, já está definido com certa clareza o assunto que se pretende abordar; somente em um segundo procedimento (etapa) é que Sócrates vai separar cada ideia, a fim de melhor compreender o que são preconceitos e o que são verdades, o que lhes pertencem ou não, com o

cuidado de não perder as noções naturais sobre as quais se articulam tais ideias, portanto, o segundo procedimento “É saber separar novamente a ideia geral nos seus elementos, nas suas articulações naturais, sem todavia mutilar qualquer dos elementos primitivos, como faz um mau açougueiro”. ( Platão, 1997, p. 29).

Estes dois procedimentos, ainda que consecutivos, permitem apreender simultaneamente o conjunto e os detalhes do objeto de estudo:

Ora, caro Fedro, também sou muito amigo desta maneira de compor e decompor as ideias. É a melhor maneira de aprender a falar e a pensar. E quando me convenço de que alguém é capaz de apreender, ao mesmo tempo o conjunto e os detalhes de um objeto, sigo esse homem como se caminhasse nas pegadas de um deus. ( Platão, 1997, p. 28).

Essa construção é dialógica, não se faz só, se faz com o outro, no outro e pelo outro. Uma vez estabelecida uma convicção na mente do interlocutor, é muito difícil demovê-lo de tal ideia, pois esta lhe é própria, e de forma alguma pode ser qualquer outra ideia que alguém tenha lhe transmitido de forma acabada. No processo ensino-aprendizagem, através da maiêutica se estabelece uma relação pedagógica, um saber que permite a quem aprende seguir adiante a partir de suas próprias conquistas. Se constrói uma amizade com o saber da qual emerge primeiro a vivência, depois os conteúdos apreendidos, sendo estes decorrência da primeira:

Sócrates não transmite um saber, mas uma relação com o saber que se projeta na própria vida e em um modo de pedir contas aos outros sobre sua vida. Múltipla positividade para quem aprende e também para pensar a relação pedagógica que, dessa maneira, desloca seu eixo dos conteúdos de saber para os modos de viver. (KOHAN, 2011, p. 80)

Outra vantagem em se utilizar da maiêutica como método é que, além de ser um recurso alternativo à transposição didática, é uma prática própria da filosofia, uma atividade que ao longo dos anos foi incorporada como um método dialógico cooperativo. Embora também tenha limitações, pode sim funcionar como meio eficiente, próprio e específico no processo ensino-aprendizagem. Como alternativa à conveniente transposição didática, é um caminho que não trata simplesmente de replicar um método em contextos distintos, nem se eleva a um patamar de exclusividade e tampouco nega outras possibilidades.

Embora seja tentador conferir uma dualidade ironia/maiêutica ao método socrático, como se fossem coisas separadas, aqui se entende que a ironia é um

recurso contido no processo maiêutico, um elemento viabilizador da contradição, como tensão propulsora interna do diálogo, ou seja, quando se fala de maiêutica se fala do processo de parir ideias como um todo.

É fato que há certa exclusividade da oralidade, porque o Logos que orienta os sujeitos falantes se manifesta mais vivo que em qualquer texto escrito, uma vez que ele permite um dinamismo e uma interatividade difíceis de alcançar através da escrita. Não se trata de uma limitação total do método à fala, mas de uma escolha que implica em utilizar uma maneira mais adequada a esta relação de ensino, relação esta impelida pelas forças e confrontos de uma razão dialógica, a qual se faz magnificamente na oralidade.

A propósito, nas partes finais do Fedro o próprio Sócrates confere clara primazia à oralidade:

O uso da escrita, Fedro, tem um inconveniente que se assemelha à pintura. Também as figuras pintadas têm a atitude de pessoas vivas, mas se alguém as interrogar conservar-se-ão gravemente caladas. O mesmo sucede com os discursos. Falam das coisas como se as conhecessem, mas quando alguém quer informar-se sobre qualquer ponto do assunto exposto, eles se limitam a repetir sempre a mesma coisa. Uma vez escrito, um discurso sai a vagar por toda parte, não só entre os conhecedores mas também entre os que o não entendem, e nunca se pode dizer para quem serve e para quem não serve. Quando é desprezado ou injustamente censurado, necessita de auxílio do pai, pois não é capaz de defender-se nem de se proteger por si. ( Platão, 1997, p. 35).

No contexto atual de uma sala de aula, essa perspectiva corrobora o argumento de que a oralidade é um bom caminho para se construir ideias, ou melhor dizendo, desvelar ideias, mais ainda, se a intenção consciente for utilizar a maiêutica como método. Na verdade há uma vastidão de possibilidades que se constroem no que Sócrates chama de discurso vivo, que se comparado com a escrita, faria esta parecer mero simulacro. De um lado a defesa da oralidade, de outro a crítica da escrita, ambas geraram muitas críticas e controvérsias ao texto platônico, bem como ao próprio Sócrates. “Partimos, aqui, do Fedro. Falamos do Fedro que precisou aguardar aproximadamente vinte e cinco séculos para que se deixasse de considerá-lo um diálogo mal composto.” (DERRIDA, 1972, p11).

Mais especificamente, o texto de Platão que desperta tamanha polêmica é um dos últimos diálogos entre Sócrates e Fedro, no texto que leva o mesmo nome do último e subtítulo: A Invenção da Escrita.

SÓCRATES: - Bem, ouvi dizer que na região de Náucratis, no Egito, houve um dos velhos deuses daquele país, um deus a que também é consagrada a ave chamada íbis. Quanto ao deus, porém, chamava-se Thoth. Foi ele que inventou os números e o cálculo, a geometria e a astronomia, o jogo de damas e os dados, e também a escrita. Naquele tempo governava todo o Egito, Tamuz, que residia ao sul do país, na grande cidade que os egípcios chamam Tebas do Egito, e a esse deus davam o nome de Amon. Thoth foi ter com ele e mostrou-lhe as suas artes, dizendo que elas deviam ser ensinadas aos egípcios. Mas o outro quis saber a utilidade de cada uma, e enquanto o inventor explicava, ele censurava ou elogiava, conforme essas artes lhe pareciam boas ou más. Dizem que Tamuz fez a Thoth diversas exposições sobre cada arte, condenações ou louvores cuja menção seria por demais extensa. Quando chegaram à escrita, disse Thoth: “Esta arte, caro rei, tornará os egípcios mais sábios e lhes fortalecerá a memória; portanto, com a escrita inventei um grande auxiliar para a memória e a sabedoria.” Responde Tamuz: “Grande artista Thoth! Não é a mesma coisa inventar uma arte e julgar da utilidade ou prejuízo que advirá aos que a exercerem. Tu, como pai da escrita, esperas dela com o teu entusiasmo precisamente o contrário do que ela pode fazer. Tal coisa tornará os homens esquecidos, pois deixarão de cultivar a memória; confiando apenas nos livros escritos, só se lembrarão de um assunto exteriormente e por meio de sinais, e não em si mesmos. Logo, tu não inventastes um auxiliar para a memória, mas apenas para a recordação. Transmites para teus alunos uma aparência de sabedoria, e não a verdade, pois eles recebem muitas informações sem instrução e se consideram homens de grande saber, embora sejam ignorantes na maior parte dos assuntos. Em conseqüência, serão desagradáveis companheiros, tornar-se-ão sábios imaginários ao invés de verdadeiros sábios. ( Platão, 1997, p. 34-35).

Mas em uma interpretação rica de novos sentidos, Jacques Derrida, como que em um ato redentor, reinventa e amplia as características dos personagens elencados, permitindo uma nova nuance ao texto, que outrora fazia-se aparentemente descabido, malfeito e desdenhoso, tendo em conta a força e importância, altamente conferidas à escrita em toda a história. Em “A Farmácia de Platão”, Derrida consegue conectar a ideia de *Phármakon* (remédio) – presente em vários tópicos do Fedro – ao antepenúltimo tópico intitulado *A Invenção da Escrita*, resgatando a ambiguidade original que dá duplo sentido à palavra “remédio” como droga que cura, e “veneno” a droga que mata. Quando Thoth apresenta a escrita como remédio que fortalece a memória, Tamuz se demonstra contrário a tal juízo declarando que se trata de algo oposto, um veneno que tira o hábito de rememorar, por incentivar a confiança apenas na leitura, tornando os homens esquecidos.

Agora dois desdobramentos são possíveis: o sujeito falante é o pai presente do discurso ou pai ausente da escrita – essa sua filha bastarda largada à própria sorte. Ainda que desta escrita se possa esperar uma reprodução fiel da oralidade por meio de sinais – o que é um aspecto positivo – de pronto sucumbe, pois esta não conta mais com a ajuda de seu pai e muitas vezes o trai, dizendo coisas que ele

jamais diria. O que parece estar em jogo é uma espécie de decência ou indecência da escrita onde, em última análise, se eleva e reconhece a primazia e força do discurso vivo.

A maiêutica se realiza portanto neste discurso vivo; como método presente em sala de aula, se espera um apoio, uma ferramenta que possibilita ao professor educador e ao aluno aprendiz refazer de forma inversa o texto, o registro escrito que agora revive na oralidade. Se o papel de Sócrates era parir ideias, o do professor em sala de aula conta com uma tarefa adicional, a de ressuscitar o discurso vivo agora petrificado na letra, para aí sim parir ideias.

O fato de a maiêutica ter sua eficiência plena na oralidade não significa que o professor, para aplicar o método, não possa trabalhar com textos. Muito pelo contrário, cabe a ele a tarefa de dar vida novamente ao texto através da fala, não na mera repetição, mas na articulação e confronto de ideias.

É por meio do discurso vivo que se faz nascer a semente lançada, ele é o logos que possui a força seminal expressa e manifesta na fala. A razão é quem conduz o intelecto para a verdade, o Deus ou o *Daemon*<sup>6</sup> é que orienta ou censura Sócrates, e permite igualmente a todos que buscam e querem conhecer a si próprios cultivar, ou melhor dizendo, gestar a verdade que agora através da maiêutica se pretende parir.

---

<sup>6</sup> δαίμων em grego, e *daemon* em latim, não significava demônio propriamente, mas um espírito ou divindade, podia essa mesma ser boa ou má em circunstâncias diversas, não personificava portanto nem bem, nem mal. O vocábulo português Demônio daí deriva, mas ganha conotação totalmente distinta do grego.

### 3 MAIÊUTICA APLICADA: UM EXEMPLO

As dificuldades decorrentes dos contextos distintos podem ser superadas quando se busca o que há de universal no método, e o plano de aula é o meio pelo qual este se realiza de forma prática. Assim como é importante definir o planejamento da disciplina, neste momento o plano de aula também se revela fundamental, um pequeno roteiro estabelecendo os objetivos, duração e recursos utilizados em uma aula. Aqui está um exemplo de plano de aula:

Público alvo: alunos do 2º ano do Ensino Médio

Conteúdo estruturante: Ética

Tema: Violência

Duração: 2 h/aula de 50 minutos

Texto de referência: O suplício - O corpo dos Condenados. In Vigiar e Punir - Michael Foucault

Proposta: Abrir a discussão sobre a violência a partir do contexto social em que estamos inseridos, possibilitando durante a fala do professor a livre interrupção, para que os alunos possam expressar suas percepções sobre a violência. Tal como nos diálogos de Sócrates e seus interlocutores, utilizar perguntas e através das próprias respostas formular novos questionamentos, sempre oportunizando o diálogo associado a uma reflexão ascendente. Num segundo momento ironizar alguns pontos de vista, principalmente aqueles mais frequentes no senso comum, visando sempre ascender a um patamar mais elevado e, na medida que o debate se desenrolar, fazer anotações no quadro de termos e palavras que porventura surgirem e não estiverem bem claras ou as que considerar relevantes – a fim de enriquecer o vocabulário filosófico. Propositamente o professor deve anotar aquelas palavras cruciais ao pensamento do filósofo em questão, tais como: dócil, vigiar, punição, condenação, etc.

Este pode ser um exemplo de colocação irônica em relação ao senso comum: realmente estamos todos vivendo em um mundo muito violento, portanto a única solução para acabar com tanta violência é a pena de morte, pois se matássemos todos os assassinos acabaríamos com todos os assassinatos! Não é? ... ou então: Sabemos que todos os países que adotaram medidas mais duras e cruéis para combater a violência erradicaram os atos violentos de suas sociedades.

Em seguida fazer a leitura do texto junto com os alunos e solicitar que anotem todas as palavras que não compreendem para, se necessário, fazer a consulta posterior em um dicionário. É importante reconhecer que existem diferentes turmas com público heterogêneo e capacidades interpretativas diferentes; dependendo da turma, seria desejável adaptar o texto, pois a maioria das traduções – por uma questão de estilo – não abrem mão de termos em latim ou próprios daquele filósofo, mantendo-os tais como aparecem originalmente no texto. Um exemplo é o termo *ad hoc*, que sem prejuízos pode ser substituído por “sob medida”. Que fique claro aqui, não se trata de transposição didática, o que se espera é uma simples adaptação textual em linguagem corrente contemporânea. Uma vez feito isso não há nada que impeça de se fazer uma nova leitura da própria tradução ou do texto editorial. Um exemplo de tradução editorial:

[O comissário de polícia Bouton relata]: Acendeu-se o enxofre, mas o fogo era tão fraco que a pele das costas da mão mal e mal sofreu. Depois, um executor, de mangas arregaçadas acima dos cotovelos, tomou umas tenazes de aço preparadas *ad hoc*, medindo cerca de um pé e meio de comprimento, atezou-lhe primeiro a barriga da perna direita, depois a coxa, daí passando às duas partes da barriga do braço direito; em seguida os mamilos. Este executor, ainda que forte e robusto, teve grande dificuldade em arrancar os pedaços de carne que tirava em suas tenazes duas ou três vezes do mesmo lado ao torcer, e o que ele arrancava formava em cada parte uma chaga do tamanho de um escudo de seis libras. ( Foucalt, 2003, p. 9).

Um exemplo de tradução livre adaptada do mesmo trecho:

Acenderam o enxofre, mas o fogo era tão fraco que a pele das costas das mãos mal queimou. Depois um executor, de mangas arregaçadas, pegou umas lanças de aço preparadas sob medida, medindo cerca de um metro de comprimento, lhe feriu primeiro a barriga da perna direita, depois a coxa, em seguida as duas partes da barriga do braço direito e então os mamilos. Este executor ainda que forte e musculoso, teve grande dificuldade em arrancar os pedaços de carne que tirava em suas lanças, duas ou três vezes do mesmo lado a retorcer, e o que ele arrancava formava em cada parte uma ferida do tamanho de um palmo e meio”. ( Foucalt, 1975, p.7).<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Tradução nossa.

Feitas todas essas considerações, elaborar três perguntas que relacionem diretamente o pensamento do filósofo com as questões levantadas pelos alunos, procurando demonstrar sempre que aquilo de que os filósofos se ocupam também é aquilo com que as pessoas “leigas” (não filósofas) podem se ocupar, porém com um rigor e sistemática distintos. Exemplo:

1. É possível afirmar que a punição dos condenados hoje é diferente? Em que sentido?
2. O que seria uma penalidade incorpórea?
3. Em nossa época, que papel tem a publicidade de uma sentença?

Recolher as questões para fazer o devido diagnóstico e preparar as próximas aulas.

### 3.1 MAIÊUTICA: UM RECURSO METODOLÓGICO ESPECÍFICO

Embora a maiêutica tenha sido muito eficaz para Sócrates e importante para toda a história da Filosofia, não podemos transformá-la em recurso exclusivo e tampouco ela comportaria todas as abordagens dos diversos temas da Filosofia. Como recurso específico ela substitui com louvor a conveniente transposição didática, justamente por pressupor o processo inverso desta, ou seja, em vez de “transportar” algo complicado para uma linguagem mais simples – como se o objeto de tal transposição fosse estanque, totalmente compreensível e acabado – a maiêutica propõe que, a partir de uma linguagem simples e acessível, se ascenda aos patamares mais complexos possíveis de forma dialógica e cooperativa.

### 3.2 MAIÊUTICA: UM MÉTODO ISENTO?

É claro que todo método é passível de questionamentos e, assim como Sócrates foi acusado de negar os Deuses reconhecidos pela cidade e corromper a juventude, também poderíamos ser acusados de manipular ideologicamente os resultados de tais reflexões. Diante disso, de forma alguma seria prudente combater veementemente tal crítica, até porque em parte ela procede, justamente porque nem

nas ciências conseguimos chegar a um método totalmente isento, e ao se tratar da área de humanas fica mais difícil ainda negar um fato inevitável: o de que todos nós somos lentes através das quais o mundo é visto e, independente do método adotado para expressar essa compreensão, jamais poderemos ser tão objetivos a ponto de negar a nós mesmos. A respeito disso o próprio Sócrates parece admitir que os discursos exercem tal influência, mas minimiza ao reconhecer uma razão que submete a oralidade e confere ao discurso a capacidade criativa de quem semeia palavras:

[...]acho muito mais bela a discussão dessas coisas quando alguém semeia palavras de acordo com a arte dialética, depois de ter encontrado uma alma digna para recebê-las; quando esse alguém planta discursos que são frutos da razão, que são capazes de defender por si mesmos e ao seu cultivador, discursos que não são estéreis mas que contêm dentro de si sementes que produzem outras sementes em outras almas, permitindo assim que elas se tornem imortais. ( Platão, 1997, p. 35).

Numa ampliação da metáfora socrática, pode-se dizer que as palavras são como sementes que precisam ser cultivadas; inevitavelmente sementes produzem novas plantas e frutos, cada qual segundo sua natureza, não depende só do plantio, mas também de quem as cultiva – as almas que as recebem – pois podem simplesmente sucumbir, e se prosperam ainda pode-se dizer que cada planta é singular e, por isso mesmo, carrega em si a capacidade de gerar outras plantas singulares e assim sucessivamente, perpetuando sua imortalidade. O vínculo entre quem recebe a palavra e quem a profere é a razão, e cada um deve cultivar dentro de si a verdade segundo ela. Toda interpretação do mundo só pode ser humana, fora disso não há compreensão, não há mundo e tampouco humanos. Somos nós mesmos a partir disso que somos, que exprimimos toda e qualquer inferência lógica e racional, visto que a racionalidade tal qual a concebemos (salvo especulações que fujam de seus próprios limites) é característica exclusivamente humana.

Portanto seria justo e honesto reservarmos o método socrático como mais uma forma de operar o intelecto com vistas a buscar a verdade, sempre reconhecendo que ele propicia a cooperação mútua para o entendimento e superação do senso comum.

#### 4 FORMAÇÃO PROFISSIONAL E O ENSINO DE FILOSOFIA

Os saberes docentes frequentemente são considerados a partir de uma relevância que exacerba a justa coadjuvação inerente a eles no processo ensino-aprendizagem, ou seja, constantemente damos uma importância exagerada aos saberes do professor, preferencialmente à sua formação, quando isto efetivamente representa apenas uma parte em um conjunto mais amplo e complexo no processo educativo. O conhecimento é uma construção que emerge da pluralidade, do debate, do confronto de intersubjetividades, ou seja, como vemos nos diálogos de Sócrates com seus aprendizes, o saber resulta de uma relação de ensino-aprendizagem, não é algo que pode ser transmitido por repetição do que os filósofos ou a história da filosofia dizem, é um processo onde cada interlocutor é protagonista e mediador do saber, pois através do professor é que o aluno descobre em si a possibilidade do saber.

Tal perspectiva significa romper com certo conservadorismo; conservadorismo este muitas vezes não admitido, justamente por ser inconsciente, e inconsciente justamente por estar tão profundamente arraigado em uma tradição ou cultura educacional tão forte, que sua percepção fica inacessível. Isto nos remete à constatação socrática de não reconhecimento da própria ignorância, em uma alusão ao pensamento de Sócrates, Pedro Demo em "Saber Pensar é Questionar", observa: "A ignorância intratável é aquela que não se reconhece" (DEMO, 2010, p. 13).

Metaforicamente essa ruptura representa uma necessidade de descer do Olimpo, uma necessidade do professor que sai do meio acadêmico para sala de aula fazer algumas concessões, quem sabe a começar pelo vocabulário, ou até mesmo se familiarizar mais com o cotidiano dos alunos, saber quais são seus anseios, suas crenças, seus valores. Nem todo mundo é um Sócrates, mas seria útil a exemplo dele se familiarizar um pouco mais com os alunos.

Isso não significa que a formação do professor deve ficar em segundo plano, mas que uma mudança de postura se faz necessária, e a qualidade desta formação ainda é prioritária, tanto que o mesmo autor acima citado, em outro livro – "O Porvir" – afirma que, "Na aprendizagem adequada do aluno, o papel do professor parece ser o mais crucial, tendo em vista que sua qualidade é imprescindível para a qualidade da aprendizagem" (DEMO, 2007, p.15).

Desde a Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – uma cobrança mais firme com relação à titulação dos docentes é feita. A maneira como isso foi absorvido é que é o problema, pois a maioria das instituições de ensino e o próprio mercado encararam como uma nova demanda mercadológica e não como uma possibilidade de avanço ou qualidade, isto somado ao fato de que muitas ações ainda precisam ser feitas para viabilizar a satisfação dessas novas cobranças.

Esperar uma mudança sem prover condições para tal é não ter a garantia ou certeza de resultados. É como, por exemplo, se esperar que o controle de qualidade dos ovos em uma granja exercesse o poder mágico de fazer as galinhas produzirem ovos melhores. Como poderemos exigir melhor titulação dos docentes se são tão frágeis e desencontradas as ações políticas que pretendem viabilizar isto? A exemplo disso o presente curso ao qual se destina este trabalho de conclusão: de um lado se tem a Universidade com uma boa proposta, voltada aos profissionais do Ensino Médio e direcionada especificamente ao exercício profissional, de outro estes profissionais com suas expectativas frustradas por ver o gradativo retrocesso nas políticas educacionais, como por exemplo o negligenciamento da obrigatoriedade da disciplina, o que pode sim gerar controvérsias – inclusive entre os próprios professores – mas que no final das contas acaba por diminuir o espaço da disciplina, algo bem difícil de digerir como sendo positivo.

Mas se isto ainda parecer muito questionável e ideológico, ainda temos a questão da carga horária excessiva, redução das horas atividades e congelamento de salários, condições que criam um ambiente hostil ao estudo e crescimento profissional desses professores. As políticas de acesso ao ensino superior também permitiram um crescimento considerável da população acadêmica, por outro lado o abandono e a falta de assistência aos docentes os entregam à própria sorte, situação na qual a continuidade de sua formação depende exclusivamente de suas forças e recursos próprios.

Os saberes docentes frequentemente são apresentados como um produto pronto a atender uma determinada demanda do mercado. Aqui e ali surgem cursos tão exóticos que nem uma nomenclatura de exercício profissional para formação prometida existe. Cursos e profissionais da educação passam a ser meros produtos face à banalização do conhecimento estampado no turbilhão de vitrines do mercado educacional. Diante de políticas educacionais ineficientes, os profissionais da educação se veem cada vez mais obrigados a adotar uma postura institucional de

cunho capitalista e avarento, na qual as metas de ensino estão diretamente ligadas às metas financeiras, algo predominante no ensino privado e sistematicamente dissimulado na educação pública. Certamente ainda podemos depositar esperanças em algo, pois do contrário não haveria sentido algum em expor um cenário tão trágico, simplesmente para anunciar o fim da educação. Acreditamos, ou pelo menos deveríamos acreditar, que ainda existem instituições sérias, com profissionais comprometidos, pessoas que veem em sua formação a potencialidade de transformação do ser humano, e não um passaporte para a sociedade de consumo e as exigências do mundo corporativo. Acreditar na educação, exige uma mudança de perspectiva em relação a muitas das convicções que sistematicamente se construíram em torno da formação do docente, sobretudo a essa maneira de pensar que coloca o *currículum* do professor em patamares comerciais, o que acaba por instaurar um conflito direto com a essência do que vem de fato a ser um professor.

Mas afinal, qual é a essência da palavra professor? Ela parece se esvaír. Então igualmente se pergunta: qual a essência da palavra filósofo? Ela também parece se esvaír. A que se deve tal sensação? Elas se esvaem como quando se carrega no ser o sentimento de insatisfação diante de uma definição de dicionário, que não diz tudo o que se espera, não porque é muito profunda ou complexa, mas porque perde o seu sentido, se dissipa, evapora e desvanece diante de novos atributos estranhos a ela mesma e ao que, como outrora, permanece não sabido. Não que de fato não seja possível compreender, mas porque internamente se produz uma insatisfação. Quando colocamos lado a lado estas duas palavras: professor/filósofo, parece ficar mais grave a situação. Talvez porque em nossa época a cultura educacional que se construiu não consegue ver o filósofo como professor, como se estas fossem coisas incompatíveis, o que na simplicidade dos diálogos socráticos se apresentava como algo indissociável.

É verdade que naquela época ser professor já era "profissão", mas não nesse sentido que temos agora – um nicho do mercado de trabalho. É verdade que ser filósofo já era ser um pesquisador, mas não nesse sentido que damos à palavra hoje – um indivíduo que se debruça e estuda sistematicamente segundo normas acadêmicas e com o devido respaldo institucional.

No contexto em que se desenvolveu o pensamento de Sócrates, ser professor era ser quem profere e também quem professa algo, ou seja, era simplesmente impossível sê-lo sem ser filósofo também. Diante de mudanças tão

profundas é que propomos: se os tempos mudaram, certamente precisamos mudar a nossa maneira de ensinar, tornar a Filosofia acessível aos estudantes da nossa época, mas sem perder a criticidade, sem cair no senso comum, sem negar ou ignorar um cenário tão distinto. Podemos sim readequar nossos métodos, buscar novos sentidos, expandir e permitir que novas construções se realizem. Por isso, ir na contramão do sistema educacional capitalista só revela mais uma possível face da Filosofia que, por sua natureza revolucionária<sup>8</sup>, não aceitaria e não deveria aceitar pacificamente imposições dessa ordem, pois nem sempre readequar se solidariza com conformar e harmonizar, à mesma medida que lhe é próprio fazer questionamentos filosóficos e políticos. A esse respeito Alejandro Cerletti em um artigo que faz parte do material integrante desta especialização – “A formação docente no ensino de filosofia” – diz:

Os melhores professores e professoras serão aqueles capazes de ensinar em condições diversas, e não só porque terão que idear estratégias didáticas variadas, mas porque deverão ser capazes de repensar, no dia a dia, seus próprios conhecimentos, sua relação com a filosofia e o marco no qual se pretende ensiná-la. Trata-se de muito mais que ocasionais desafios pedagógicos; trata-se de verdadeiros questionamentos filosóficos e políticos. (CERLETTI, 2011, p.175).

Para que se entenda melhor essa natureza revolucionária, não se deve encarar isso como puro confronto de ordem política ou sociológica, mas simplesmente como mais uma antinomia; como exemplo temos a quarta das sete elencadas por Derrida em carta prefácio ao volume *La grève des philosophes. École et philosophie*<sup>9</sup>:

Por um lado, consideramos normal exigir das instituições o alcance dessa disciplina impossível e necessária, inútil e indispensável. Consideramos normal exigir novas instituições. É essencial para nós. Mas, por outro lado, postulamos que a norma filosófica não se reduz a suas aparências institucionais. A filosofia excede suas instituições, deve até analisar a história e os efeitos de suas próprias instituições. Em última análise, deve permanecer livre, obedecer apenas à verdade, à força da pergunta ou do pensamento. É permitido quebrar qualquer compromisso institucional. O extra institucional deve ter suas instituições sem pertencer a elas. Como conciliar respeito e transgressão do limite institucional? (Derrida, 1986, p. 35).

<sup>8</sup> Entenda-se por natureza revolucionária aqui o fato de a filosofia ser contestadora e apresentar-se desde os primórdios como questionamento lógico e sistemático do mundo e das coisas. Aquilo que é capaz de revolver, transformar profundamente. Não se deve confundir de forma alguma com qualquer conceituação sociológica do termo.

<sup>9</sup> Tradução nossa.

A antinomia consiste em: ao mesmo tempo em que se exige que as instituições sustentem essa disciplina impossível e necessária, ela se contrapõe às próprias instituições. A esta contraposição Walter Omar Kohan, em artigo constante no material integrante deste curso, assevera:

É preciso contestar qualquer ingerência externa sobre a filosofia desde uma finalidade estabelecida em termos do útil, eficiente ou rentável, vindo do mercado de trabalho, mas também de um campo técnico-científico ou ainda de um marco estritamente ético, religioso ou político. Por outro lado, parece igualmente inconveniente que a filosofia se isole completamente desses espaços. (KOHAN, 2011, p. 190).

Neste mesmo sentido, existem também as ideias que confluem e as que confrontam com a ordem estabelecida; a filosofia muitas vezes se apresenta na contramão dessa ordem, e este não deixa de ser mais um motivo pelo qual se defende a maiêutica como alternativa à transposição didática, como um revolver-se contra uma ordem estabelecida.

A ideia de transposição didática possui um aspecto ideológico importante no contexto das sociedades de consumo, uma sociedade que quer tornar tudo acessível a todos, não importa o quanto tenhamos que deformar e reduzir para que isto fique acessível às massas sociais. O mesmo dilema que viveu Sócrates vivemos hoje: por todo lado que se olha existem sábios, gente que não consegue, que não reconhece nossa mútua ignorância diante deste mundo, com um agravante, o deus mercado por meio de suas instituições, que lhes assegura um título para ostentar, o que garante uma imunidade a todo e qualquer Sócrates que os queira contestar.

É certo que os filósofos incomodam, e sempre haverá quem os queira calar. O que vivemos atualmente na educação não é novidade: durante toda a história da filosofia encontramos exemplos nos quais em nome da ordem, da fé, da decência, dos bons costumes ou qualquer outro pretexto, os filósofos foram sancionados. O filósofo Italiano Giuseppe Ferrara comenta essa relação conflituosa e, às vezes, até violenta dos filósofos com a história:

É necessário refletir sobre algo muito importante: a filosofia nasce quando nasce a democracia na Grécia. Trata-se de uma necessidade que responde à exigência dos muitos que vivem juntos. Esta me parece uma coisa importante... os filósofos sempre tiveram uma vida difícil: ou foram envenenados, ou aprisionados, ou queimados – como Giordano Bruno no

início da modernidade em 1600 – porque incomodam. (FERRARA, 2011, p. 158).

Por sua vez, o despertar do espírito crítico é o que nos possibilita construir uma prática, um método próprio do embate de ideias e discursos que aprimora a capacidade argumentativa e viabiliza um questionamento mais aprofundado, não somente como uma ferramenta de investigação, mas como uma prática capaz de apresentar novas nuances tão surpreendentes a ponto de afetar a própria coisa investigada e lhe conferir novo significado. Independente do enfoque metodológico, é isso que nós professores devemos buscar, é essa a essência inconfundível e exclusiva.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar deste trabalho focar especificamente no método como questão relacionada ao processo ensino-aprendizagem, também é possível sua correlação com a filosofia do ensino de filosofia, na qual há uma discussão teórica bem ampla, que por vezes foi contornada em alguns aspectos para garantir a proposta inicial de caráter prático culminante na aplicação, também prática, da maiêutica. Mesmo assim, não é equivoco dizer que tal proposta também faça parte da filosofia do ensino de filosofia, uma vez que esta é toda a reflexão que recai sobre uma maneira especificamente filosófica de elaborar, propor e resolver problemas, tanto em aspectos mais amplos e gerais como sobre a própria atividade filosófica. Pode-se ainda dizer que a filosofia do ensino de filosofia abarca o tema por ser ela uma tentativa de compreensão de um possível limiar e princípio, fim e finalidade filosóficos, quer no que diz respeito ao seu ensino, quer no que abarca seu conteúdo em todos os desdobramentos possíveis de suas metodologias de ensino e desenvolvimento, um refletir sobre o que é próprio da Filosofia por exclusividade e essência e que não pode pertencer a outro domínio senão o filosófico. A escolha da maiêutica, em detrimento da simples transposição didática, dá combustível também para um debate sobre os fundamentos universais e unívocos do filosofar, persistentes ainda que no confronto entre filósofos e filosofias, buscando identificar especificidades que não se confundam com qualquer outro conhecimento ou ciência, e novamente estaríamos a falar sobre filosofia do ensino de filosofia. Uma vez constatada tão íntima conexão – para limitar o foco da proposta – foi elencada aqui como possibilidade de um trabalho mais amplo, uma continuidade deste talvez, quando outros métodos de filosofar pudessem ser abordados.

A maneira como os estudantes refletem e constroem argumentos faz perceber que o ensino de filosofia não se trata de uma simples assimilação de teorias ou conteúdos, muito menos da simples aquisição de vocabulário filosófico, mas de uma maneira filosófica de responder e buscar respostas diante do mundo, revelando assim o caráter emancipatório da Filosofia, uma atividade que soma e amplia a percepção dos alunos ao propiciar uma experiência capaz de dilacerar a mediocridade e colocá-los em um novo patamar. Elevar o homem comum, que vive e pensa como o senso comum, a novos patamares e lhe permitir ver o que antes não se via, permitir conhecer a si próprio e se reconhecer diante do mundo, se isso

não for uma revolução, de fato a filosofia não é revolucionária. A promoção do espírito reflexivo é o que nos lança em movimento inverso sobre nós mesmos, no qual tudo aquilo que se estuda, de uma certa forma, cobra uma subjetividade interpretativa que nos revela como explicadores dos conceitos em sua multiplicidade e na amplitude abarcada pelo construto do nosso ser, dentro de seus limites ao mesmo tempo que cobra seu dilacerar, para colocá-lo em novo patamar. Como resultado temos uma reflexão que nos permite um reconhecimento ontológico que se expande à mesma medida que refletimos. Independente do enfoque metodológico, é isso que nós professores devemos buscar, é essa a essência inconfundível e exclusiva.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRASIL. LDB. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 17 dez. 2015.
- KOHAN, W. O. Antinomias para pensar o ensino de filosofia. In: CARVALHO, M; CORNELLI, G. (org.). **Filosofia e Formação**, vol.1. Cuiabá, MT: Central de Texto, 2011. p. 183-193
- \_\_\_\_\_; FERRARO, G. Entrevista com Giuseppe Ferraro. In: CARVALHO, M; CORNELLI, G. (org.). **Filosofia e Formação**, vol.1. Cuiabá, MT: Central de Texto, 2011. p. 157-169.
- \_\_\_\_\_. Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a Filosofia no Ensino Médio. In: GALLO, S.; KOHAN, W. O. (org.). **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 174-196.
- CERLETTI, A. A formação docente no ensino de filosofia. In: CARVALHO, M; CORNELLI, G. (org.). **Filosofia e Formação**, vol.1. Cuiabá, MT: Central de Texto, 2011. p. 173-181.
- CORDIOLLI, M. A. **Sistemas de ensino e políticas educacionais no Brasil**. Curitiba: Ibpex, 2011.
- DEMO, P. **O porvir: desafios da linguagens do século XXI**. Curitiba: Ibpex, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Saber Pensar é Questionar, Brasília**: Liber Livro, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Avaliação sob o olhar propedêutico**. São Paulo: Papyrus, 1999.
- DERRIDA, J. Le cours philosophique. In: DERRIDA, J. et al. **Ecole et Philosophie – la grève des philosophes**. Paris: Osires, 1986. p. 34-40.
- ECO, U. **Como se faz uma Tese**, trad. Ana Falcão Bastos e Luís Leitão, São Paulo: Editorial Presença, 1997. (Cap. II – Escolha do tema: pág. 35-47 e Cap. IV-Plano de trabalho: pág. 125-132).
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. Trad. Raquel Rmalhete. Petrópolis: Vozes, 2003.
- FOUCAULT, M. **Surveiller et Punir: Naissance de la Prison** . Paris: Editions Gallimard, 1975.
- GADOTTI, M. **História Das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

KOHAN, W. O. **Sócrates e a Educação: O Enigma da Filosofia**. Rio de Janeiro, 2011.

MARIA, L. R. Filósofo e o professor de filosofia: práticas em comparação. In: TRENTIN, R.; GOTO, R. (orgs.) **A filosofia e seu Ensino – Caminhos e sentidos**. Col. Filosofar é Preciso, São Paulo: Ed. Loyola, 2009.

MARTINS, P. L. O. **Didática**. Curitiba: InterSaber, 2012

OCN-EM, “Identidade da Filosofia p21-27”; “Objetivos da Filosofia no Ensino Médio p28-29”; “Metodologia p36-39” in: **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf\\_book\\_volume\\_03\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf_book_volume_03_internet.pdf) Acessado em 17 de outubro de 2017.

PARECER CNE/CEB Nº: 22/2008 **Consulta sobre a implementação das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb022\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb022_08.pdf). Acesso em: 17 dez. 2017.

PARECER CNE/CES n.º 492/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. **Diário Oficial da União**, Brasília, Df, 9 de julho de 2001. Seção 1e, p. 50. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf> Acessado em 17 de outubro de 2017.

PLATÃO. **Apologia De Sócrates**. In: Diálogos. Tradução: Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Os pensadores).

\_\_\_\_\_. **Fedro** Trad. de Manuel Pulquério e Maria Teresa Shiappa de Azevedo. Lisboa: Edições 70, 1997.

\_\_\_\_\_. **Teeteto**. Trad. Adriana Manuela Nogueira e Marcelo Boeri, Lisboa: Gulbenkian, 2005a

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: InterSaber, 2012.

NIETZSCHE, F. **Além do bem e do mal: Prelúdio a uma filosofia do futuro**. Trad. Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2002.

SARTRE, J. P. **A náusea**. Trad. Antônio Coimbra Martins. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

SCHOPENHAUER, A. **A Vontade de Amar**. Trad. Aurélio de Oliveira. Rio de Janeiro: Ediouro, 1992.

GRIMM, J. e GRIMM, W. **The fox and the cat in: Grimms' fairy tales**. Public domain: Gutenberg project, 2001.