

Formação e Arte de viver:

o que se ensina quando se ensina Filosofia?

Elisete Medianeira Tomazetti

Como citar: TOMAZETTI, Elisete Medianeira. Formação e Arte de viver: o que se ensina quando se ensina Filosofia?. *In:* PAGNI, Pedro Angelo; BUENO, Sinésio Ferraz; GELAMO, Rodrigo Pelloso (org.). **Biopolítica, arte de viver e educação**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 229-247. DOI: <https://doi.org/10.36311/2012.978-85-7983-274-1.p229-247>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

CAPÍTULO 12

FORMAÇÃO E ARTE DE VIVER: O QUE SE ENSINA QUANDO SE ENSINA FILOSOFIA?

Elisete M. Tomazetti

CONSIDERAÇÕES A MODO DE INICIAR

Ao ser tocada por esta pergunta, ensaio uma escrita permeada por questões que atravessam minha vida de professora, cujo imperativo é o de procurar ensinar como ensinar, pensar sobre o que ensinar, pensar sobre o que se está fazendo e desejando que outros o façam enquanto professores de Filosofia.

Minha tarefa de professora se cumpre dentro de uma instituição – a universidade – na qual futuros professores se colocam na condição de também ensinantes dentro de uma instituição – a escola. Na instituição universidade, no curso de Filosofia, estão, hipoteticamente, aqueles que foram tocados pela Filosofia ou, como diz Oswaldo Porchat Pereira (2005, p. 113), aqueles “[...] nossos estudantes que foram trazidos para o curso de Filosofia por sentirem sede e fome de Filosofia.” No entanto, entre o

sentir *sede e fome* de Filosofia e o colocar-se a tarefa formativa para tornar-se professor de Filosofia há uma longa distância. De outra parte, é preciso considerar como a Filosofia lhes é apresentada e ensinada. Como a Filosofia vai sendo oferecida, de forma a “saciar aquela fome inicial”, manifestada em indagações, problemas, angústias, inquietações. Por isso, considero necessário perguntar: como a Filosofia é praticada/vivida nesse espaço e como se pensa e se deseja praticá-la/vivê-la no espaço da escola? Precisamos perguntar o que ensinamos quando ensinamos Filosofia na universidade, para que possamos perguntar o que ensinamos quando ensinamos Filosofia na escola.

Os discursos produzidos acerca do que seria necessário ensinar e de como deveriam ser formados os futuros professores merecem certamente estudos analíticos capazes de descrever as suas condições de emergência. As concepções de Filosofia que sustentaram e validaram certas práticas do ensino da Filosofia precisam ser investigadas. Um estudo arqueogenalógico realizado ao longo do século XX e desta década do século XXI poderia descrever o que foi proposto como um “dever ser do ensinar Filosofia” aos e pelos professores de Filosofia da universidade e da escola brasileira.

Estamos nós, portanto, sempre às voltas com o imperativo de identificar, descrever, nomear, afirmar um sentido, um jeito, um valor, um rol de conteúdos, uma tarefa a respeito da disciplina Filosofia – produzimos e somos produzidos por uma verdade do ensino da Filosofia. Proferimos discursos sobre este ensino. Um discurso de um sujeito, dentro de uma disciplina. Disciplina que entendo aqui como

[...] um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos: tudo isso constitui uma espécie de sistema anônimo à disposição de quem quer ou pode servir-se dele, sem que seu sentido ou sua validade estejam ligados a quem sucedeu ser seu inventor. (FOUCAULT, 1996, p. 30).

Nesse caso, seria importante pensar em que tempo histórico e sob que condições foram sendo nomeados e alterados os discursos sobre a aula de Filosofia e sobre seu objeto de ensino, os “conteúdos” a serem ensinados na escola de Ensino Médio. Quais foram os conteúdos apresentados?

Poder-se-ia construir, ainda que de forma restrita, um quadro esquemático como o que segue abaixo:

1. do século XX até a retirada da disciplina, nos anos 70;
2. dos anos 80 até a LDB 9394/96;
3. a partir da LDB 9394/96 até os dias de hoje.

Certamente que o objetivo deste ensaio não está voltado a uma descrição desses três momentos, pois isso exigiria uma pesquisa de fôlego, de caráter empírico, ou melhor, de caráter arquegenealógico. Ou seja, uma investigação que procurasse fazer a análise dos acontecimentos discursivos com base em certas materialidades escolhidas. No primeiro registro, de forma hipotética e rápida, pode-se afirmar que se ensinou “A Filosofia”, constituída por conteúdos como Lógica, Metafísica, História da Filosofia. Ensinou-se essa Filosofia para estudantes com capital cultural condizente com os imperativos da disciplina e da escola daquele tempo. Como escreveu Obiols (2002, p. 66), nesse caso, “[...] a Filosofia encaixava-se muito bem à escola e ao aluno que dela participava.”

No segundo registro, um pouco mais próximo de nós, o ensino da Filosofia ficou circunscrito ao movimento discursivo de luta pelo retorno da disciplina às escolas. Porém, no discurso pelo retorno e naquelas poucas instituições escolares em que era ensinada, da Filosofia se assumia como objetivo primordial ensinar o aluno a ser crítico de seu tempo e de sua sociedade. Marcado o ensino brasileiro pelo autoritarismo, a disciplina Filosofia, mesmo não obrigatória, assumia um caráter salvacionista, como sendo o reduto do pensar crítico dentro da escola. Desde a década de 80 do século XX, deu-se a luta pelo retorno da disciplina ao currículo escolar, movimento descrito em inúmeros textos produzidos pelos colegas da área. Na LDB 9394/96, a conquista foi tímida – não uma disciplina, mas conhecimentos transversais que, entretanto, foram considerados insuficientes para os objetivos nobres dos quais se investia a Filosofia, no contexto da escola brasileira.

Com a LDB 9394/96, terceiro registro, constituiu-se um movimento nacional pelo retorno obrigatório da disciplina na escola de Ensino Médio. Emergiu, assim, um enunciado bastante forte e que merece nossa atenção, como forma de compreendermos seus vínculos com a

pergunta sobre a qual me ponho a pensar. Trata-se do enunciado, quase *slogan*, “Ensinar Filosofia é ensinar a Filosofar”.

Para compreender a produção desse enunciado, trago algumas ideias já construídas em uma pesquisa em andamento – Ensino e aprendizagem filosófica em discurso –, cuja finalidade é identificar e analisar os discursos produzidos no contexto do Simpósio Sul-Brasileiro de Ensino de Filosofia e, também, a partir de outros textos e leituras realizadas como professora do Curso de Filosofia da UFSM.

ENSINAR FILOSOFIA É ENSINAR A FILOSOFAR

[...] a luta para introduzir a disciplina de filosofia no ensino fundamental e médio e nos demais cursos de graduação de nível superior é ineficaz caso não se tenha capacidade

de exercitar o ato de filosofar em nossas aulas.

(PAVIANI, 2002, p. 41)

Esse enunciado encontra-se no primeiro livro da coleção Filosofia e Ensino, que reuniu textos apresentados no *Simpósio Sul-Brasileiro sobre Ensino de Filosofia*, posteriormente publicados pela Editora UNIJUÍ. O evento era organizado pelo Fórum Sul de Coordenadores de Cursos de Filosofia, que é

[...] uma organização informal, por meio da qual os Coordenadores de Cursos de Licenciatura em Filosofia, com a participação dos respectivos Departamentos de Filosofia, procuram criar ocasiões que possibilitem não somente a troca de experiências, mas o adensamento das políticas institucionais voltadas para o crescimento do ensino de Filosofia. (RIBAS et al., 2005, p. 11).

Desde 2001 até 2010, anualmente, esse evento vinha sendo realizado em alguma Instituição de Ensino Superior (IES) da Região Sul do Brasil. Encontravam-se ali professores e alunos de Cursos de Filosofia, alunos de Cursos de Pós-Graduação em Educação e Filosofia, professores de Filosofia da Escola Básica (certamente em menor número), os quais

tenham como foco de pesquisa a temática do ensino de Filosofia na Escola Básica e, também, a formação dos futuros professores de Filosofia.

Acoplado, então, aos ditos acerca da obrigatoriedade da disciplina Filosofia no ensino médio e de sua importância para a formação dos jovens estudantes, inscreveu-se sempre um discurso capaz de demarcar a especificidade desse ensino, invocando a necessidade de pautar uma definição sobre o que se entendia por ensinar Filosofia. No período que marcou o debate público sobre a importância da Filosofia no currículo e sua consequente obrigatoriedade na escola, foi claramente destacado que não bastaria defender tal obrigatoriedade: seria necessário, ainda, constituir outra concepção de Filosofia e, por conseguinte, outra concepção de ensino. Procurava-se, pois, discorrer sobre outro sentido para esse ensino, que, ao fim, poderia apresentar-se como uma saída para os graves problemas do ensino nas escolas brasileiras.

A entrada e a permanência na ordem do discurso que legitimou a importância da Filosofia e de seu retorno às escolas tiveram como decorrência, portanto, a afirmação deste enunciado – “ensinar Filosofia é ensinar a filosofar” –, o qual poderia assumir um sentido e um valor de verdade – o verdadeiro ensino de Filosofia (GELAMO, 2009). Entretanto, o “ensinar a filosofar” não constituiu uma unidade de sentido, pois cada autor discorre sobre sua concepção de Filosofia, da qual decorre um sentido do ensinar a filosofar. O que fazemos, quando nos colocamos no exercício do filosofar? É possível ensinar a filosofar? Diante disso, busco compreender os diferentes enunciados que se abrigaram sob este enunciado maior – “ensinar a filosofar”. Poderia indagar se “ensinar a filosofar” se inscreveria na perspectiva de um pensar sobre si mesmo, constituindo um cuidado de si e, como consequência, uma estética da existência? O Filosofar poderia assumir a dimensão de um pensamento filosófico que ajuda o estudante a pensar sobre si mesmo, a cuidar de si, a inventar/criar um modo de vida, tal qual a proposta desta mesa nos indica?

O que ensinamos quando ensinamos Filosofia, a partir do que tem sido dito e escrito sobre ensino da Filosofia nesse período (desde a LDB até hoje)? Ensinamos: conteúdos (conceituais); habilidades; temas; história da Filosofia; valores; problemas; nossos alunos a serem críticos.

A legislação que ofereceu parâmetros e orientações para o ensino da Filosofia nas escolas brasileiras também se colocou na ordem discursiva do filosofar. Propôs a orientação para que professores e futuros professores tivessem como meta “ensinar a filosofar e ensinar a pensar”. Do documento OCN – Conhecimentos de Filosofia –, destaco a seguinte observação:

É importante registrar que uma certa dicotomia muito citada entre aprender filosofia e aprender a filosofar pode ter papel enganador, servindo para encobrir, muitas vezes, a ausência de formação em véus de suspeita competência argumentativa de pretensos livres-pensadores. Há de se concordar, nesse ponto, com Silvio Gallo: “filosofia é processo e produto ao mesmo tempo; só se pode filosofar pela História da Filosofia, e só se faz história filosófica da Filosofia, que não é mera reprodução”. (BRASIL, 2006, p. 32).

O processo do filosofar, nas OCNs, é apresentado como dependente da História da Filosofia. No entanto, imediatamente foi explicitado que o ensino da Filosofia não poderia ser apenas a expressão das opiniões dos estudantes, mas deveria estar sustentado na tradição. Walter Kohan, no livro resultante do primeiro Simpósio Sul-Brasileiro sobre Ensino de Filosofia, que ocorreu em 2001 na cidade de Passo Fundo/RS, afirma que, nos discursos da legislação, o pensar aparece como “[...] aparentemente privilegiado”, com argumentos a favor do pensamento crítico e criativo. Vejamos o que consta no texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Filosofia (PCNs):

Considerando o critério da realidade do aluno, acredita-se que, num país de baixa literatação, como é o nosso caso, uma disciplina com o grau de abstração e contextualização conceptual e histórica, como ocorre com a Filosofia, supõe que à opção de curso que for feita deve corresponder um cuidado redobrado com respeito às metodologias e materiais didáticos, levando sempre em conta as competências de que os alunos já dispõem e o que é necessário para *introduzi-los significativamente no filosofar*. (BRASIL, 2002, p. 52, grifos nossos).

O discurso produzido pelos PCNs indica que o filosofar na escola de Ensino Médio somente terá possibilidades de vir a ser atingido, se forem acionadas aulas de Filosofia que tenham como preocupação fundamental o desenvolvimento de certas habilidades filosóficas. Tais habilidades

são apresentadas da seguinte forma: ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros; articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais; contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano da origem específica, quanto em outros planos: o pensar pessoal-biográfico, o entorno sociopolítico, histórico e cultural, o horizonte da sociedade científico-tecnológica; elaborar, por escrito, o que foi apropriado de modo reflexivo; debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição em face de argumentos mais consistentes (BRASIL, PCN, 2002).

Tais habilidades levam à compreensão de que a aula seria um espaço de atividade e de exercícios a serem realizados pelos estudantes, exigindo-lhes participação constante, para efetivarem o exercício de pensamento ou, nas palavras de Celso Favaretto (2004), realizarem as operações fundamentais do pensamento filosófico.

Ensinar a filosofar remeteria, em decorrência, às funções que a disciplina deveria assumir na escola, como, por exemplo, desenvolver nos estudante o pensamento crítico, reflexivo e transformador. Todavia, foi reivindicado um movimento a ser realizado no interior dos cursos de Filosofia, com o objetivo de colocar em pauta as perguntas feitas por Kohan (2002, p. 39): “Qual a relação que estabelecemos com a própria Filosofia, nós os professores?” O que se ensina e se aprende em nome da Filosofia? Ensina-se apenas a tradição, apenas a história da Filosofia? Ensina-se apenas a “pensar um pensamento que já foi pensado”? E mais: “O que corremos o risco de fazer com a Filosofia no seu retorno?” (KOHAN, 2002, p. 24). Será que pensar pode ser catalogado como um conjunto de habilidades cognitivas, como um pacote de ferramentas de pensamento crítico e criativo, ou de competências cognitivas e afetivas?

Para muitos professores de Filosofia, formadores de futuros professores, *Ensinar a filosofar* representou a condição para a constituição de um sujeito capaz de pensar livre e autonomamente sobre o seu mundo, ou seja, capaz de uma consciência crítica e cidadã. Segundo a professora Zita Lago Rodrigues (2000, p. 169), com a aula de Filosofia “[...] o aluno do ensino médio poderá construir pontos de referência que lhe permitam

tomar consciência de seu papel de sujeito e agente de transformações sociais, culturais e políticas no contexto em se insere.”

No entanto, nos discursos materializados nos livros do Simpósio, alguns autores vão além e perguntam sobre o sentido que pode ter essa função crítica e cidadã a ser assumida pela Filosofia e como se constitui o exercício da crítica filosófica. Silvio Gallo (2002, p. 190), um dos autores com lugar garantido nos Simpósios realizados e nas produções que deles derivaram, apresenta seu entendimento, tributário de Deleuze e Guattari, acerca do que deve ser o ensino da Filosofia no Ensino Médio: Filosofia como atividade de criação de conceitos; aula de Filosofia como oficina de conceitos¹. Os conceitos são criados a partir de problemas colocados sobre um plano de imanência² e o currículo deve ser pautado, então, em problemas filosóficos. A aula de Filosofia é considerada como um empreendimento dinâmico e vivo, sempre criada e recriada, e os problemas filosóficos devem ter significação existencial para os estudantes.

Diferentemente da proposição de Silvio Gallo, o exercício do pensamento crítico é uma função atribuída constantemente ao ensino da Filosofia como descrito até aqui. Caberia, pois, à Filosofia, como uma disciplina escolar, transformar os estudantes, que, por sua vez, transformariam a realidade, o seu mundo. Pela aquisição de uma consciência crítica, o estudante passaria a ter condições de questionar as formas de manutenção de seu mundo sócio-histórico. Essa aquisição da consciência, aparece frequentemente nos textos como um ato comum e passível de ocorrer no contato do estudante com o texto filosófico ou, quem sabe, com o fragmento do texto filosófico ou recorte do texto realizado pelo livro didático e, finalmente, com a exposição do professor de Filosofia. Não é considerado o sujeito aluno nessa relação com o professor, com o texto, com a Filosofia. Não seria razoável pensarmos que, antes de mais nada,

¹ Silvio Gallo (2002, p. 194) esclarece que *Oficina de Conceitos* é uma aula de filosofia “[...] na qual professor e estudantes manejem os conceitos criados na história da filosofia como ferramentas a serviço da resolução de problemas e, a partir de problemas específicos, busquem também criar conceitos filosóficos.”

² “A noção de plano de imanência é fundamental para a criação filosófica, pois o plano é o solo e o horizonte da produção conceitual. Não podemos confundir plano de imanência com conceito, embora um dependa do outro (só há conceito no plano e só há plano povoado de conceito): “[...] os conceitos são acontecimentos, mas o plano é o horizonte dos acontecimentos. [...] Enquanto solo da produção filosófica, o plano de imanência deve ser considerado como pré-filosófico.” (GALLO, 2008, p. 44-45).

trata-se de um trabalho do sujeito aluno sobre si mesmo e que tal mudança não é da ordem do cognitivo e racional apenas?

O pensamento só pensa coagido e forçado, em presença daquilo que “dá a pensar”, daquilo que existe para ser pensado, isto é, o fato perpétuo que “nós não pensamos ainda”. É verdade que, no caminho que leva ao que existe para ser pensado, tudo parte da sensibilidade. Do intensivo ao pensamento, é sempre por meio de uma intensidade que o pensamento nos advém. (DELEUZE, 2006, p. 210).

O enunciado *Ensinar Filosofia é Ensinar a Filosofar* abriga, por conseguinte, diferentes modos de conceber o ensino, a aprendizagem, a Filosofia, sobre os quais devemos nos deter com paciência. A ação de filosofar não é decorrência apenas do discurso/exposição do professor sobre a necessidade do exercício da criticidade. Essa ação implica uma relação que o professor, ele mesmo, estabelece com a Filosofia e igualmente a possibilita a seus alunos. O Filosofar exige a compreensão de que esta é uma ação a ser realizada não apenas pelo professor, mas pelos estudantes, prioritariamente. Como os alunos passarão a assumir tal atividade de pensamento e com que sentido, durante as aulas de Filosofia? Como aprendem a ser críticos? Voltamos à pergunta: “Que tipo de pensamento se afirma e se promove sob o nome de Filosofia?” É possível que o ensino e a aprendizagem da Filosofia, no âmbito da instituição escolar, promova um cuidado de si e dos outros? Poderia ser este o sentido de “ensinar a filosofar”?

O FILOSOFAR E O CURSO DE FILOSOFIA

Para que se pense na possibilidade de “ensinar a filosofar” desde o processo de formação do professor/filósofo, no interior da instituição universitária, proponho-me descrever e pensar alguns tensionamentos vividos nesse espaço formativo.

Mesmo que, desde a década de 70 do século XX, a preocupação central tenha sido “[...] a explicitação para a sociedade, em geral, e para os responsáveis pela educação em particular, da importância da re colocação da disciplina Filosofia no ensino médio e da urgência em se efetivar isso.” (GELAMO, 2009, p. 43), no interior dos cursos, o que ocorreu foi o

silêncio sobre o ensino da Filosofia. Pode-se dizer que, de dentro dos cursos de Filosofia para fora, emergiu o discurso da importância da obrigatoriedade da Filosofia no Ensino Médio. Porém, no interior desses cursos, o que se vivenciou durante muito tempo foi a indiferença e a ausência de práticas explícitas, vinculadas ao ensino da Filosofia, que efetivassem a formação do futuro professor, sustentadas em estudos, pesquisas e discussões, ou seja, práticas formativas e problematizadoras sobre esse objeto.

Muitos cursos de Filosofia do Brasil, durante todo o período em que a Filosofia ficou excluída do currículo escolar, permaneceram como cursos de licenciatura, isto é, permaneceram tendo como objetivo formal formar professores para atuarem na escola de Ensino Médio. Esse fato é importante, pois, de um lado, no Brasil, desde os anos 70 do século XX, a disciplina Filosofia havia sido retirada do currículo. Nos anos 80, a lei 7.044/82 indicava que seria importante a presença da Filosofia na escola, de forma optativa, ficando tal deliberação sob responsabilidade das escolas.

Durante quase quatro décadas, os cursos de licenciatura em Filosofia continuaram conferindo diploma de professor de Filosofia a seus estudantes, porém, assumindo um perfil de curso de bacharelado, dando ênfase às questões de pesquisa em Filosofia e ignorando a necessidade de produção filosófica sobre seu ensino. Nos departamentos que mantiveram cursos de Mestrado e/ou Doutorado em Filosofia, o curso de “licenciatura” encaminhava seus estudantes “naturalmente” para a pesquisa. A formação do professor de Filosofia era, então, considerada como sendo de responsabilidade apenas de algumas disciplinas de caráter educacional/ pedagógico, como Psicologia da Educação, Políticas Públicas de Educação, Didática da Filosofia e Estágio. Dividia-se, dessa maneira, as atribuições dos professores. Os professores pertencentes ao Departamento de Filosofia ministravam as disciplinas de caráter estritamente filosófico, enquanto os outros (normalmente apenas um professor dava conta de tais disciplinas), pertencentes aos Departamentos de Educação, alocados nas Faculdades de Educação, ficavam responsáveis pelas disciplinas que “formariam” o professor. Naquele contexto, o prestígio do ofício de professor era inexistente, tido como uma atividade de *segunda categoria* que, portanto, não mereceria maior atenção e envolvimento da comunidade de professores dos Departamentos de Filosofia.

Esse quadro suscita algumas ideias: primeiro, que independentemente da concepção de Filosofia, de ensino e de objetivos indicados para a Filosofia na escola de Ensino Médio, os cursos de Filosofia, em grande parte, ignoraram-se como cursos formadores de futuros professores, constituindo uma representação de professor de Filosofia da escola básica como uma profissão menor, conseqüentemente demarcando que a escola não seria o lugar do filósofo, mas do professor que apenas reproduz e repete o que os filósofos/pesquisadores dizem e escrevem. Segundo, as práticas formativas dos futuros professores foram, quase que hegemonicamente, calcadas na aula magistral, na leitura estrutural dos textos dos filósofos clássicos, sob a moldura da História da Filosofia. As referências ao ensino da Filosofia eram praticamente inexistentes no conjunto do currículo, exceto no que diz respeito às disciplinas consideradas de cunho estritamente pedagógico/didático e não filosófico. Por outro lado, mesmo a prática da pesquisa filosófica, que culminaria na formação do filósofo pesquisador, encontrou poucos espaços nos cursos de Filosofia, ao longo de nossa história recente. Cabe aqui lembrar a consideração de Oswaldo Porchat Pereira (2005, p. 112-113) a respeito dessa questão:

Para usar uma linguagem kuhniana, não se estará desenhando para a nossa comunidade departamental uma perspectiva de mudança de paradigma? Não estarão dadas as condições que propiciarão uma tal 'revolução'? Talvez seja chegada a hora de nos preocuparmos um pouco mais com tentar responder a algumas perguntas que cada vez mais parecem oportunas: prepara-se alguém para a prática da Filosofia do mesmo modo como se prepara alguém para a prática da História da Filosofia? A iniciação à pesquisa em Filosofia é a mesma coisa que a iniciação à pesquisa em História da Filosofia? O aprendizado de um método rigoroso de pesquisa historiográfica, do método estruturalista, por exemplo, é o único ou o melhor caminho para fazer desabrochar as potencialidades filosóficas daqueles nossos estudantes que foram trazidos para o curso de Filosofia por sentirem sede e fome de Filosofia?

A prática filosófica no interior dos cursos de Filosofia foi sendo realizada como uma tarefa de especialistas, cujo objetivo foi/é a análise lógica e rigorosa da linguagem, a desconstrução e reconstrução dos argumentos dos textos filosóficos, a apreensão atenta das ideias e problemas

constituídos pelos filósofos, com o intuito de apreendê-los para mais tarde, quem sabe, “ensiná-los” para os jovens estudantes do Ensino Médio.

Tomando como referência minha prática de professora do curso de Filosofia, quando a questão do ensinar e do aprender Filosofia é colocada, de forma explícita, como o objeto do pensamento e a tarefa dos “futuros professores”, estes, muitas vezes, manifestam recusa em pensar sobre outros sentidos para a aula de Filosofia com os jovens estudantes que hoje frequentam a escola pública brasileira. Admitem a necessidade de manter o rigor na leitura e na exposição filosófica na sala de aula, mas rapidamente reconhecem as grandes dificuldades que esses estudantes têm acerca da leitura e da escrita de uma forma geral.

Essa experiência tem-me colocado cada vez mais a necessidade de pensar sobre minha tarefa/existência de professora e, assim, tenho procurando problematizar as formas tradicionais de se pensar o ensino da Filosofia na escola básica. Os pressupostos da Filosofia, conforme indicou Deleuze em seu livro *Diferença e repetição*, podem nos ajudar a pensar sobre o ensino da Filosofia, a partir da problematização da imagem do pensamento que o sustenta, sobre o postulado “[...] que pensar seja o exercício natural de uma faculdade, que esta faculdade tenha uma boa natureza e uma boa vontade [...]” (2006, p. 193) e, pois, o ensino da Filosofia demanda alunos com essa boa vontade. Adaptada à estrutura e às práticas escolares, a aula de Filosofia pode ser considerada como o exercício da reconhecimento, da adequação do pensar à verdade filosófica.

De um lado, é evidente que os atos de reconhecimento existem e ocupam grande parte de nossa vida cotidiana: é uma mesa, é uma maçã, é pedaço de cera, bom-dia Teeteto. Mas quem pode acreditar que o destino do pensamento se joga aí e que pensemos quando reconhecemos? (DELEUZE, 2006, p. 197).

FORMAÇÃO E ARTE DE VIVER: O QUE SE ENSINA QUANDO SE ENSINA FILOSOFIA?

Até que ponto é possível pensar no professor, no pesquisador, como inquietos e curiosos a respeito de si mesmos, do que sabem ou julgam saber, das estratégias que utilizam, dos efeitos que produzem e das redes de poder nas quais estão, também eles, sendo produzidos? (EIZIRIK, 2005, p. 139)

As perguntas acima têm o intuito de ajudar-me a pensar sobre o processo formativo do futuro professor de Filosofia como um movimento sobre si mesmo, o qual suscitaria a necessidade de compreender sua situação nos jogos de poder, reconhecendo o tensionamento existente entre dominação e resistência. Dominação que captura o futuro professor para um “jeito de ser professor”, para “um sentido de ser professor”, para uma “determinação de aula de Filosofia a ser ministrada”, enfim, para uma tarefa, um papel social instituído e conservado ao longo do tempo. Ou resistência que permite o traçado de linhas de fuga, que constitua micropolíticas produtoras de pequenas rupturas e pequenos rearranjos no contexto das práticas docentes. Penso que a formação do professor, como realização de um exercício de si sobre si mesmo, através do qual procura se elaborar, se transformar e atingir um certo modo de existir que, de dentro do instituído, resiste, pode constituir práticas que fogem à educação maior³.

A moldura formativa que afirma a Filosofia, os Conteúdos da Filosofia, as Informações da Filosofia, como sendo prioritários da tarefa de ensino do professor e do aprender do aluno se distancia da moldura que procura construir um diagnóstico do presente⁴ e, por conseguinte, de uma experiência de pensamento sobre si mesmo e sobre o tempo que se vive. A “formação” do futuro professor, em grande parte, apresenta-se como um processo que efetiva um jeito de aproximação à Filosofia e, conseqüentemente, a um pensamento/ação sobre como ser professor de Filosofia que normalmente exclui a experiência filosófica como prática

³ “A educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos. Uma educação menor é um ato de revolta e resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzimos um presente e um futuro a quem ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância.” (GALLO, 2008, p. 64-65).

⁴ “Ter cuidado de si é se concentrar no presente, o único tempo que vivemos, o único tempo em que cuidamos de nós mesmos porque aí agimos.” (EIZIRIK, 2005, p. 109). “A ontologia crítica do presente tem importante papel neste processo de libertação. Ela consiste em um campo de problematização e de pesquisa tão difícil quanto complexo: ‘devemos considerar a ontologia crítica de nós mesmos... como uma atitude, um *ethos*, uma via filosófica onde a crítica do que somos é, ao mesmo tempo, análise histórica dos limites que nos são postos e na prova de sua ultrapassagem possível’ (FOUCAULT, 1994, v. IV, p. 577)” (CASTELO BRANCO, 2008, p. 84-85).

de liberdade⁵. É preciso considerar, apoiados em Larrosa (2004), que a formação pode ser, também, autoformação que encaminharia o sujeito, primeiramente, para “[...] combater o que já se é” para “chegar a ser o que se é” (LARROSA, 2004, p. 61) – autoformação que é invenção, que é experimentação, pois “[...] a experiência é o que nos passa e o modo como nos colocamos em jogo, nós mesmos, no que se passa conosco.” (LARROSA, 2004, p. 66).

Como salienta Eizirik (2005, p. 138), “[é] na autoformação e no autoconhecimento que construímos nossa liberdade”, que podemos construir nossa liberdade de professor/a de Filosofia, acrescento. No entanto, na formação/autoformação do filósofo professor, na instituição universitária, até que ponto são produzidas as condições para a prática da Filosofia como o conhecer a si mesmo e como o cuidar de si mesmo – cuidado de si e dos outros? Da resposta dada a essa pergunta podemos considerar a aula de Filosofia na escola como uma experiência formativa/autoformativa ou não.

A nós, como formadores de professores de Filosofia, cabe manter presente a pergunta: como constituir processos formativos nos quais o futuro professor pergunte a si mesmo:

[...] quais são os meios pelos quais podemos mudar a nós mesmos, de forma a nos tornar sujeitos éticos? Ou seja, como trabalhamos, ou agimos, sobre a substância ética? O que vamos fazer para moderar nossos atos, ou para decifrar o que somos, ou para atingir ou erradicar nossos desejos, enfim, toda essa elaboração sobre nós mesmos, de forma a comportar-nos eticamente? (FOUCAULT apud EIZIRIK, 2005, p. 142).

É importante compreendermos que, na instituição, na maioria dos casos, aquilo que é proposto como formação/subjetivação/dominação dos futuros professores de Filosofia se constitui uma forma de lidar, pensar e experienciar a docência como algo externo, com algo apenas da ordem do cognitivo, da ordem do racional, da ordem do informativo/filosófico, no

⁵ Para Foucault, o trabalho que o sujeito realiza sobre si mesmo é uma prática de liberdade que é contínua, pois não ocorre em determinado momento um processo de liberação, que constituiria um estado permanente de liberdade. A prática de liberdade tem que ser exercida continuamente no conjunto dos processos de dominação social e cultural, nos quais estão inseridos esses sujeitos.

qual a prática da liberdade fica ausente. Em uma entrevista concedida em 20 de janeiro de 1984, Foucault (2010, p. 291) afirmava:

[...] o sujeito se constitui através de práticas de sujeição ou, de maneira mais autônoma, através de práticas de liberação, de liberdade, como na Antiguidade – a partir, obviamente, de um certo número de regras, de estilos, de convenções que podemos encontrar no meio cultural.

A prática refletida da liberdade para os filósofos greco-romanos se dava pelo cuidado de si, que era uma forma de exercício ético. Em nosso caso, se o sujeito professor, em processo de formação, não se indaga sobre si mesmo, não cuida de si mesmo, não se compromete com a problematização constante sobre o que e como está se constituindo professor, o que ocorrerá no âmbito da aula de Filosofia na escola básica, junto aos aprendentes da Filosofia, será uma relação de exterioridade. Nesse caso, a Filosofia, como um conhecimento, é apresentada, explicada, informada pelo professor, pois é ele que “sabe” Filosofia. Os estudantes, por conseguinte, não estabelecem relação de sentido com a Filosofia e não conseguem transformá-la em um encontro que os leve a pensar. Não realizam uma experiência de pensar filosoficamente, o que significa dizer que não estabelecem relação com suas questões, com os problemas filosóficos, traduzidos em conceitos, no âmbito da tradição filosófica, da história da Filosofia.

Embora concebido nessa relação de exterioridade entre estudante e conhecimento filosófico, o ensino da Filosofia foi sempre considerado importante para sua formação. Formação como aquisição de conhecimentos. Enquanto sujeito racional, o estudante deveria tomar as “verdades da Filosofia”, os “conceitos filosóficos”, para julgar criticamente o seu tempo. Permanecem, assim, no exterior da Filosofia, pois não se dobram sobre si mesmos, não experienciam o pensar filosófico.

A importância da obrigatoriedade do ensino de Filosofia, muitas vezes, é justificada pela compreensão de que os conhecimentos filosóficos, as habilidades filosóficas poderiam formar um sujeito crítico e racional, capaz de dominar as verdades da Filosofia e, com base nelas, julgar a si e ao mundo em que vive. Dessa maneira, “ensinar Filosofia” foi sendo definido/nomeado/determinado como “ensinar a filosofar”. Nesse ato, estão contempladas as ações de: identificar e elucidar os problemas filosóficos dos

filósofos da tradição; esclarecer/clarificar conceitos filosóficos; constituir consciência crítica para ser capaz de julgar o certo e o errado, o falso e o verdadeiro a partir de referências oferecidas pela Filosofia; ensinar a pensar logicamente. O “filosofar” é, então, resultante de várias atividades importantes, mas que prioritariamente exigem que o aluno as realize com vínculos de sentido, para não se constituírem apenas em modos de fazer de caráter instrumental. Enfim, todos esses “filosofares” podem estar distanciados de um filosofar que, como experiência de pensamento, como liberdade de pensamento, confluem em um modo de vida filosófico: a Filosofia como um exercício de pensamento que leve professor e alunos a empreenderem uma aventura em relação à sua própria experiência cotidiana, a terem encontros com signos que lhes provoquem o pensar.

CONSIDERAÇÕES A MODO DE CONCLUIR

A experiência de ser professor e de ser aluno não é deslocada do poder, dos jogos de verdade, dos processos de subjetivação externos, mas, mesmo assim, podem produzir atos de resistência, uma vez que o pensamento se dobre sobre si mesmo e que se exerça o cuidado de si e dos outros. A prática do cuidado de si implica um pensar sobre como agir nos papéis que vamos assumindo ao longo de nossa existência. Tais práticas ou “[...] técnicas do trabalho sobre si mesmo [são consideradas] como lugar de uma experiência, como ensaios de existir” (SOUZA FILHO, 2008, p. 23). O saber se torna uma experiência de liberdade: “De que valeria a obstinação do saber se ela apenas garantisse a aquisição de conhecimentos, e não, de uma certa maneira e tanto quanto possível, o extravio daquele que conhece?” (FOUCAULT, 2010, p. 196-197).

No entanto, estamos envoltos em uma tradição do ensino da Filosofia, seja na universidade, seja na escola, que é marcada pela busca do discurso teórico da Filosofia, dos conhecimentos filosóficos, sem considerar a relação problemática que os produziu, sem vislumbrar a Filosofia como forma de vida. Pierre Hadot, referindo-se ao ensino universitário de Filosofia, história da Filosofia, pergunta-se: dever-se-ia “[...] apresentar a Filosofia antes de tudo como um discurso, quer se trate de um discurso

teórico e sistemático ou de um discurso crítico, sem relação direta com a maneira de viver do filósofo?” (2010, p. 335).

Seguindo a perspectiva de distanciamento entre discurso filosófico e modo de vida, podemos indagar: de que vale o ensino da Filosofia nas escolas, se ele assume apenas o sentido prioritário de aquisição de conhecimentos? Não é possível pensarmos em unir esse saber, a Filosofia pensada, à experiência de vida, de onde brotam problemas, campos problemáticos e, assim, procedermos a um exercício de pensar sobre si mesmo, de rever conceitos, avaliar práticas de vida, relativizar verdades, ensaiar outras formas de pensar e de agir? Não é possível considerar a implicação dos estudantes e professores com a experiência de pensamento filosófico, ou seja, tomar a Filosofia como modo de vida?

Até aqui, tratei de pensar o processo formativo dos futuros professores, que dificilmente é construído na perspectiva de criação de vínculos entre a Filosofia e a vida, entre Filosofia e experiência de pensar sobre si, de cuidar-se de si mesmo e cuidar dos outros. Contudo, na perspectiva assumida neste escrito, para ser professor é preciso cuidar de si mesmo e assim poder cuidar do outro. De outra parte, aquele que é o aprendiz deve reconhecer o valor do mestre, no nosso caso, reconhecer o valor do professor, o valor de suas lições, ou o valor daquilo que é proposto e acontece na aula de Filosofia – “para cuidar bem de si é preciso ouvir as lições de um mestre”. Eis o grande desafio do professor: tornar-se importante para o estudante, constituir-se referência, a ponto de fazer valer sua autoridade de mestre, autoridade que tem algo importante a fazer naquele momento da aula, naquele contexto da escola e assim torná-la significativa para o estudante, torná-la o espaço de uma experiência de pensamento filosófico, que pode produzir um modo de vida não distanciado da Filosofia. Porém, as condições do ofício docente e as considerações/representações contemporâneas acerca de suas funções podem indicar as dificuldades que são enfrentadas pelo professor de Filosofia que se coloca nessa perspectiva. Para continuarmos pensando sobre a questão da formação/autoformação do professor de Filosofia, de seu reconhecimento como professor/mestre, vinculada à sua compreensão e relação com a Filosofia e sobre a relação dos estudantes com o mestre/professor e a forma como se vinculam às suas lições, encerro com uma pequena passagem de

Gilles Deleuze, no livro *Foucault*, sobre a compreensão greco-romana da Filosofia como modo de vida.

O que os gregos fizeram não foi revelar o Ser ou desdobrar o Aberto, numa gesta histórico-mundial. Foi muito menos, ou muito mais, diria Foucault. Foi vergar o lado de fora, em exercícios práticos. Os gregos são o primeiro forro (doublure). O que pertence ao lado de fora é a força, porque em sua essência ela é relação com outras forças: em si mesma, ela é inseparável do poder de afetar outras forças (espontaneidade) e de ser afetada por outras (receptividade). Mas o que decorre, então, é uma relação da força consigo, um poder de se afetar a si mesmo, um afeto de si por si. [...] Mas como [os gregos] dominariam os outros se não se dominassem a si próprios? É preciso duplicar a dominação sobre os outros mediante um domínio de si. É preciso duplicar a relação com os outros mediante uma relação consigo. É preciso duplicar as regras obrigatórias do poder mediante regras facultativas do homem livre que o exerce. [...] Eis o que fizeram os gregos: dobraram a força, sem que ela deixasse de ser força. Eles a relacionaram consigo mesma. [...] Descobriram a existência estética, isto é, o forro, a relação consigo, a regra facultativa do homem livre. (DELEUZE, 2006, p. 108).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília, DF, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília, DF, 2006. (Orientações Curriculares para Ensino Médio; v. 3).

CASTELO BRANCO, Guilherme. *Ontologia do presente, racismo, lutas de resistência*. In: PASSOS, Izabel C. Friche (Org.). *Poder, normalização e violência: incursões foucaultianas para a atualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 83-89.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. 2. ed. Tradução de Luis Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

EIZIRIK, Marisa Faermann. *Michel Foucault: um pensador do presente*. 2. ed. rev. amp. Ijuí: UNIJUÍ, 2005.

FAVARETTO, Celso. Filosofia, ensino e cultura. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). *Filosofia: caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 43-53.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France*, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Campinas: Loyola, 1996.

_____. *Ditos & Escritos V – Foucault: ética, sexualidade, política*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

- FOUCAULT, Michel. O uso dos prazeres e as técnicas de si. In: _____. *Ética, sexualidade e política*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- GALLO, Silvio. A especificidade do ensino de filosofia: em torno dos conceitos. In: PIOVESAN, Américo et al. *Filosofia e ensino em debate*. Ijuí : UNIJUÍ, 2002. p. 193-209. _____. *Deleuze & a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- GELAMO, Rodrigo Pelloso. *O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- HADOT, Pierre. *O que é a filosofia antiga?* 4. ed. São Paulo: Loyola, 2010.
- KOHAN, Walter Omar. Perspectivas atuais do Ensino da Filosofia no Brasil. In: FÁVERO, Altair Alberto; RAUBER, Jaime José; KOHAN, Walter Omar (Org.). *Um olhar sobre o ensino de filosofia*. Ijuí: Unijuí, 2002. p. 21-40.
- LARROSA, Jorge. *Nietzsche e a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- OBIOLS, Guillermo. *Uma introdução ao ensino da filosofia*. Ijuí: UNIJUÍ, 2002.
- PAVIANI, Jaime. Filosofia do ensino da filosofia. In: FÁVERO, Altair Alberto; RAUBER, Jaime José; KOHAN, Walter Omar (Org.). *Um olhar sobre o ensino de filosofia*. Ijuí: Unijuí, 2002. p. 41-52.
- PEREIRA, Oswaldo Porchat. Discurso aos estudantes sobre a pesquisa em filosofia. In: SOUZA, José Crisóstomo de. (Org.). *A filosofia entre nós*. Ijuí: Unijuí, 2005. p. 109-123. (Coleção Filosofia e ensino, 8).
- RIBAS, Maria Alice Coelho et al. (Org.). *Filosofia e ensino: a filosofia na escola*. Ijuí: Unijuí, 2005.
- RODRIGUES, Zita Ana Lago. A filosofia no ensino médio conforme a LDB -9394/96 e as diretrizes curriculares do MEC –PCN/EM (1999). In: FÁVERO, Altair Alberto; RAUBER, Jaime José; KOHAN, Walter Omar (Org.). *Um olhar sobre o ensino de filosofia*. Ijuí: Unijuí, 2002. p. 41-52; p. 165-188.