

**O ENSINO DE FILOSOFIA:
CARACTERIZAÇÃO, ORGANIZAÇÃO E
DIFICULDADES NO
ENSINO-APRENDIZAGEM**

***THEACHING PHILOSOPHY:
CHARACTERIZATION, ORGANIZATION AND
DIFFICULTIES IN THE
TEACHING-LEARNING PROCESS***

**Anderson Magno da Silva PIMENTEL¹
Dawson de Barros MONTEIRO¹**

RESUMO

O ensino de filosofia é uma atividade que exige criatividade e conteúdo, o docente precisa conhecer a especificidade da filosofia e, antes de tudo, fazer a experiência de uma postura criteriosamente filosófica, postura essa que examina o dito, o pensado; pensando nas razões pelas quais as afirmações figuram na sala de aula. Esse espaço pedagógico, a sala de aula, é um laboratório de aprendizado. Dificuldades não estão fora de tal contexto, pois toda atividade que necessariamente exige conceituação traz as dificuldades próprias de tal atitude. Contemplando a realidade da volta da filosofia ao ensino médio, a pergunta, em tempos de educação ligada à aprovação no vestibular, persiste e aparece na escola: “O que é a filosofia?”. Tal resposta é sim um problema filosófico.

Palavras-chave: Aprendizado. Dificuldades. Filosofia.

¹ Professores, Escola Estadual Professora Amélia Coelho. R. Jornalista José Miranda, 20, Cajá, 55610-230, Vitória de Santo Antão, PE, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: D.B. MONTEIRO. E-mail: <dawson_810@hotmail.com>.

**Ponto de
Vista**

ABSTRACT

Teaching Philosophy demands creativity and content, the teacher needs to know the specificity of philosophy and, above all, make it a thoroughly philosophical experience that applies to what they say, and think; this approach allows one to think about the reasons, why philosophical statements are introduced in the classroom. This teaching space, the classroom, is a learning laboratory. Difficulties are not out of this context, as all activity that requires conceptualization brings its own difficulties. Contemplating the reality of the return of Philosophy into high school, the question, when education is targeted at acceptance in University, still stands: "what is Philosophy?". The answer in itself is a philosophical problem.

Keywords: Learning. Difficulties. Philosophy.

A DOCÊNCIA DE FILOSOFIA

A novidade da filosofia e sociologia no ensino médio não é tão *inédita* assim. Aqui no Brasil, após o golpe de 1964 que estruturou o regime político da ditadura militar, a reforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 5292/71 retirou a docência de filosofia e sociologia como componentes obrigatórios do currículo escolar e estabeleceu as disciplinas de Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Moral e Cívica. A reforma e promulgação da LDBEN n. 9394/96 reabilitou as disciplinas acima referidas, que voltaram a figurar no currículo do Ensino Médio, mas como temas transversais.

Nesse contexto, de retorno às salas de aula, todo professor de filosofia, no Ensino Médio, já deve ter pelo menos ouvido algum questionamento do tipo: "por que estudar filosofia?". Esse tipo de questionamento expressa, por si, o não entendimento próprio do que seja filosofia, pois uma vez que se procura saber o motivo de conhecer alguma coisa, é sinal que ela ainda não nos é conhecida. Deleuze e Guattari (1992) chegaram a dizer que essa importância só é sentida no fim da vida, na velhice, quando a pergunta sobre o que seja filosofia remete ao questionamento próprio sobre o que seja nossa vida.

O que aqui se discute acerca das perguntas sobre a filosofia (BRASIL, 2000) nos remete à definição e localização da filosofia na escola. Nos PCN, em seu texto introdutório da

seção sobre os conhecimentos filosóficos, na parte IV, diz-se que a filosofia não é uma ciência, no sentido das tradições empíricas de experiência. Somos de acordo com esse posicionamento, na mesma perspectiva, somos concordes com relação aos PCN que respondem à pergunta: "O que é filosofia?". No contexto da sala de aula, isto já constitui um problema filosófico.

O que é a filosofia?

"Antiguidade tão atual. Ao inventar a filosofia, a Grécia ainda forjou seus instrumentos: tantos conceitos, noções e métodos que alimentam ainda hoje a reflexão dos pensadores" (DUMONT, 2004, p.814).

O questionamento pelo que seja a filosofia não é só pela especificidade da atividade filosófica, mas está no centro da própria estrutura que a define como tal: a busca de conhecer, de saber da coisa mesma em si, e por que não dizer, da própria realidade.

À pergunta feita sobre o que é filosofia não há uma resposta pronta em que os termos nela empregados não levem o leitor a refletir sobre o que ele mesmo está lendo. Para Merleau-Ponty (1999, p.19) "o filósofo tenta pensar o mundo, o outro e a si mesmo e conceber suas relações", mas o que seria pensar o mundo, o outro e a si mesmo que tornasse esse sujeito um filósofo? O

que o autor apresenta para dar fundamento ao que seria, de forma objetiva, uma resposta caracteriza-se muito mais como um esclarecimento segundo o qual a sua concepção de filosofia se assenta, assim como o que determina o sentido do filosofar. Define, portanto, que “a verdadeira filosofia é reaprender a ver o mundo, e nesse sentido, uma história narrada pode significar o mundo com tanta *profundidade* quanto um tratado de filosofia.”

Segundo Heidegger (2006, p.26), a pergunta “O que é a filosofia?” é “necessariamente uma questão filosófica cuja resposta somente pode ser uma resposta filosofante, uma resposta que enquanto resposta filosofa por ela mesma”. Isso dá termo à definição de filosofia segundo o exercício do filosofar, ou seja, de dialogar com o sentido próprio do vocábulo filósofo: *amigo da sabedoria*. Por se caracterizar como esse caminho que possibilita a correspondência “entre nós homens em nosso ser” a filosofia é um caminho que se assume pela racionalidade e que reconhece os próprios alcances de sua interpretação.

De um modo geral a filosofia é o ato de filosofar, de pensar, buscar conhecer e, participando do conhecimento, como aquele que convive, tornar-se amigo da sabedoria, “participando dessa *con-vivência* dessa proximidade amorosa, prazerosa, respeitosa, e, ao mesmo tempo, provocante, inquietadora.” (COELHO, 2001, p.29, grifo nosso).

Na história do ocidente é conhecido e reconhecido o surgimento da filosofia na Grécia. Ela emerge como resposta às inquietações dos homens que buscavam não mais encontrar a verdade nos deuses e oráculos, mas na própria *Sophia* (sabedoria e ciência). Para Coelho (2001, p.21) a filosofia é a expressão de um “longo processo de laicização e secularização do mito e da religião, de racionalização das formas de compreensão do mundo e da existência humana”.

A filosofia na qual, hoje, se alicerça a nossa, encontra na Grécia seu ponto de partida histórico e intelectual. A filosofia e o ocidente são marcados pela cultura e pensamento gregos

(JAEGER, 2001). Indica-se que o termo *filósofo* é empregado pela primeira vez por Pitágoras. É Cícero (106-43 a.C.) quem nos narra o diálogo com Leon, príncipe da cidade de Flionte: “Leon, admirando o gênio e a eloquência de Pitágoras, perguntou-lhe qual era a ciência que lhe inspirava mais confiança. E o sábio respondeu que ele não sabia de nenhuma ciência, mas que era *amigo da sabedoria, filósofo*.” (DUMONT, 2004, p.34, grifo nosso).

No século IV a.C. o filósofo já era considerado sábio e a filosofia era tomada como a sabedoria. Nesse processo, a pergunta sobre o que ela é tem um papel fundamental. Como investigação racional, a sua finalidade (*telos*) é conhecer. É, pois, o conhecimento e amizade que o homem estabelece com aquilo que conhece como condição própria da atitude do pensar. Essa vontade de saber é que faz o homem ser filósofo e a filosofia a própria sabedoria.

Em Aristóteles, a filosofia significa a totalidade dos conhecimentos humanos, dos saberes teóricos e práticos. Ela é, ao mesmo tempo, a habilidade, a competência teórica, “a ciência das causas primeiras”. Em outras palavras, é uma forma de conhecer, investigar, concluir, fazer com que o homem pense e se pense, questione e se questione, busque encontrar a sabedoria e também se encontre, de modo que conheça a si mesmo. Era em tal perspectiva que Sócrates discutia com seus discípulos e na história da filosofia nos foi legado conhecer como o pensador priorizava o saber e o saber de si mesmo ao referir-se à célebre inscrição do Oráculo do templo de Delfos em homenagem a Apolo: Conhece-te a ti mesmo (ROBINET, 2004).

Assim, buscando conhecer, almejando chegar ao “Bom, Belo e o Verdadeiro” (BRASIL, 2000) a filosofia pretende ser a aspiração própria que move a existência humana. O discurso filosófico se volta à *Arché* (princípio) e a filosofia se concentra em si mesma, fundamentando-se em sua pergunta originária “o que é?” para encontrar o sentido de si mesma. Ao fazer isso, ela cria um saber vivo, inesgotável de princípios

e de saber, faz da vida humana uma contínua busca pelo seu sentido, uma vez que “o filósofo não possui em ato a sabedoria, não é o seu proprietário, pois só os deuses o são, mas deseja e procura para com ela estar.” (COÊLHO, 2001, p.29).

Assim:

A filosofia é a arte de formar, inventar, de fabricar conceitos, conceitos sempre novos [...] e o amigo, tal como aparece na filosofia não designa um personagem extrínseco, um exemplo ou uma circunstância empírica, mas uma presença intrínseca ao pensamento, uma condição de possibilidade do próprio pensamento, uma categoria viva, um vivido transcendental. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.10).

Essas últimas referências trazidas das contribuições de Deleuze e Guattari (1992) foram privilegiadas, pois nos ajudam a refletir, com precisão, sobre o tema do nosso trabalho. Os autores já caracterizavam a filosofia como arte de formar conceitos, perspectiva além daquela originária dos gregos, basta lembrarmos da querela de Sócrates e os sofistas. O que nos justifica é que nossa intenção almeja trabalhar a vivência de filosofia na escola, na educação e, por isso mesmo, os autores, para o contexto da filosofia na sala de aula como matéria para o ensino médio, são de muita clareza em sua definição sobre a filosofia como disciplina formadora de conceitos.

A filosofia na sala de aula: docência e experiência de pensar e repensar a realidade

Aspis (2004, p.305) em seu artigo ‘O professor de filosofia: o ensino de filosofia no Ensino Médio como experiência filosófica’ afirma ser essa atividade, a docência, a porta de entrada pela qual o aluno vai ter acesso ao patrimônio imaterial do edifício filosófico, encontrando

conceitos, critérios e bases para a formulação de seus próprios pensamentos; refletindo, pois, sobre as suas convicções, tornando-se sujeito criterioso ao falar e pensar e analítico acerca do que ele mesmo concebe por realidade. Isso ela chama de *experiência filosófica*, experiência que emerge do ensino, pois, para a autora, apoiando-se em Kant, não há cisão entre ensinar filosofia e filosofar.

Aspis (2004) nos leva a empreender três passos que possibilitam a docência de filosofia como uma experiência filosófica. O primeiro passo é ter clara a ideia de que filosofia não se separa da atitude de filosofar. Isso por que a filosofia não é um sistema encerrado, ao contrário, os sistemas filosóficos, e a filosofia como um todo, estão sempre se reformulando. É a própria atividade investigativa que confere essa dinamicidade à filosofia, sem a qual estaria profundamente limitada em sua forma, ou seja, atividade investigativa; e em seu conteúdo: a análise da realidade como realidade.

Tal sistema de investigação e conhecimento, que é a atividade filosófica, estando no universo da sala de aula, gera, no decorrer de suas atividades, competências, qualidades na forma de ver e analisar o próprio espaço onde o homem se situa. Nas palavras da autora essa relação se traduz no que Gallo (2008) afirmaram ser a prática da filosofia, a forma pela qual se ascende ao seu *produto*: o filosofar.

O segundo passo para o qual a autora nos conduz na sua interpretação sobre o ensino de filosofia como experiência filosófica é a atitude de filosofar: isto consiste em desenvolver e amadurecer o estágio de sensibilização para com a realidade a partir da produção da filosofia dada no espaço pedagógico da sala de aula. Uma primeira atitude frente a esse imperativo da produção filosófica da sala de aula é que a filosofia só é conhecimento graças à sua dinamicidade investigativa. Uma segunda atitude é aquela que interfere no espaço escolar; alunos e professores criam um espaço de estudo e investigação, conhecimento e aprendizagem na

experiência de grupos de estudos. Assim a produção de filosofia é sinônimo de filosofar, investigar.

Nesse momento o processo educativo encarado pela filosofia é o de emancipação do aluno. É clara, portanto, a referência a Kant e à afirmação dada pelo filósofo à questão do Esclarecimento: *Sapere Audi*. Saber por si mesmo torna-se o elemento fundamental da emancipação. Nesse cenário, isso significa que a filosofia, em sua postura filosofante, permite ao estudante aprender mediante os instrumentais possíveis para que ele seja autônomo, reflexivo e criterioso na sua investigação. Tal assertiva nos remete à proposta kantiana do Esclarecimento: Saída da minoridade do intelecto à autonomia da razão.

Desse modo, já estamos no terceiro passo que o texto nos sugere. Dadas as condições necessárias a tal atividade, a investigativa, os alunos poderão dar passos em busca de analisar as questões que os cercam. Dessa forma, sendo eles mesmos os iniciadores do processo de conhecimento e aprendizado, do qual a educação vem a ser a porta de entrada.

Este terceiro passo fundamenta que é preciso oferecer critérios filosóficos capazes de fazer o aluno compreender sistematicamente e com traços de complexidade a sua própria realidade. O que o texto de Aspis (2004) aponta tem por mérito a condução da sala de aula como lugar de experiência de aprendizado. No que se conceituou, o ensino de filosofia, a aula de filosofia é lugar de filosofar. Para tal: o professor deve ser filósofo-educador, não só de formação acadêmica, algo não menos importante, mas na sua postura existencial ele deve ser referência filosófica. Sobre isso não há muito que conceituar em termos de aparência ou técnicos. Mas o campo de significação dessa postura remete à maneira própria pela qual a docência é encarada segundo o alcance, a inesgotabilidade e a proximidade confiante no aprender. É o educador inquieto, ou seja, disponível à dúvida e à reflexão, que molda o caráter de ser ele mesmo uma referência filosófica no ambiente escolar. Disso

tudo, a conclusão é que o sentido da compreensão da referência filosófica tende a esclarecer que um docente que não demonstra motivação para investigar e não suscita nos alunos tal motivação, dificilmente conseguirá tornar a sua aula nesse laboratório de experiência filosófica.

A importância de se ensinar filosofia

De um ponto de vista geral, para as equipes que elaboraram a Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional) e os PCN/2000, o ensino de filosofia e sociologia no currículo do Ensino Médio tem por objetivo ajudar a desenvolver o senso de cidadania, dando subsídios necessários à reflexão criteriosa dos elementos sócio-político-culturais. Percebemos aqui a existência de objetivos a serem alcançados através do processo de educação escolar, entre os quais o principal é a formação de cidadãos conscientes de seu papel de cidadania. A ideia é que isso possa ter sua gênese na escola e a filosofia seria a possibilitadora desse processo. A nós se coloca a questão de como deve ser o ensino de filosofia.

Para Veiga Neto (1994, p.40) “a atividade filosófica no Ensino Médio deve ser compreendida a partir de uma dimensão na qual a experimentação de um saber não se constrói nem como acadêmico, nem como uma simplificação do mesmo”. Assim, o ensino de filosofia nem está fechado somente na história da filosofia, onde os alunos estudariam as máximas filosóficas, centrando-se tão somente no que os filósofos disseram, nem em outra perspectiva, em que não se daria importância à herança filosófica de séculos de investigação e argumentação e se almejava a construção de uma *filosofia nova, inédita*.

Aí o impasse está instaurado. A concepção do ensino de filosofia corresponde àquilo que o docente concebe como o que deve ser a atividade filosófica na sala de aula. A didática do ensino busca estabelecer a relação

entre a concepção do ensino e as perspectivas para tal atividade e sua realização. Isso por si só já representa e é uma tarefa com certo grau de exigência, afinal, promover a atividade filosófica exige conhecimento da disciplina e originalidade na forma de desenvolvê-la em sala. Além disso, Gallina (2005, p.428) ainda nos diz que tal atitude “exige e demanda um esforço de reconhecer na sua atividade a permanente busca por um pensar acerca do que já foi pensado”, ou seja, “além de estar ensinando filosofia, o professor deve estar possibilitando o aprendizado de uma atividade que se dá, exatamente, na medida em que atualiza o processo de experimentação do pensamento acerca do que pensamos e como pensamos”.

Essa ideia sobre o ensino de filosofia é aquela que mais se aproxima do ponto de vista que se defende, apresentado anteriormente na assertiva de Deleuze e Guattari (1992), em que a filosofia é a disciplina “formadora de conceitos”. A filosofia como arte de conceituar e “formar conceitos sempre novos” deve despertar o gosto pela argumentação, pelo pensamento apoiado no rigor teórico de como pensamos e sem deixar de lado a própria fluidez na qual a filosofia se inspira para dar seus sobrevoos na realidade.

Quer-se afirmar que não há duas esferas quando se fala de filosofia em sala de aula, aquela em que estão os eruditos da história da filosofia com suas citações filosóficas corretas e inquestionáveis e do outro lado os filósofos de plantão a questionar o entorno, mas sem muita certeza acerca do que foi pensado. Ensinar filosofia é a postura de trabalhar em sala o que foi problematizado pelos filósofos, buscando re-estruturar isso no cotidiano, a partir do movimento do tempo.

Dois problemas imediatamente surgem com essa afirmação e a eles uma fundamentação torna-se necessária, a fim de manter a continuidade conceitual do presente texto: o primeiro apresenta como que uma contradição ao que se buscou esclarecer quanto à natureza da filosofia, pois se encarada na literalidade, a conceituação anterior reduzia o ensino de filosofia a ser uma didática de exposição da história da

filosofia, perdendo o sentido de que “a filosofia tenta compreender o mundo, apreender o seu sentido, da maneira como ele é vivido” (REZENDE, 1990, p.47). O segundo ponto diz respeito à re-estruturação da filosofia no movimento do tempo.

Interpretar o que se afirmou focando somente no produto final do trabalho filosófico, legado a nós na história da filosofia, não corresponde à totalidade e ao sentido próprio do que se desejou fundamentar. A questão remete ao problema e a forma de encará-lo. Segundo Marcondes (2004, p.60):

Nem todas as questões da tradição permanecem atuais, a forma do Bem, o Motor Imóvel ou o *Logos Spermátikos* são conceitos que possuem interesse apenas histórico, importantes para entendermos as teorias respectivamente de Platão, de Aristóteles e dos estóicos, porém, não mais diretamente relevantes para o nosso contexto. Por outro lado, os problemas que levaram Platão, Aristóteles e os estóicos à formulação desses conceitos, como a necessidade de um princípio para a ética ou a necessidade de explicarmos o movimento e a mudança, são problemas que ainda nos preocupam.

Desse modo, a perspectiva e o sentido da afirmação acerca do trabalho docente que foca a problematização filosófica investigam as relações entre as formas de pensar filosoficamente a própria filosofia e o seu ensino, evidenciando a necessidade de manter a devida correlação entre a história da filosofia e a reflexão filosófica acerca dos problemas hodiernos.

O segundo ponto, o que diz a respeito ao movimento do tempo e à re-estruturação dos conceitos filosóficos, deve ser entendido nos termos de interpretação e re-interpretação, de maneira que os termos dos quais o pensamento filosófico emerge não se dissociem em nada do tempo “em que nos movemos no âmbito da filosofia”. Deste modo, nossa reflexão, ou seja, a re-elaboração do pensamento filosófico não estaria, em relação à filosofia, “fora ou em torno

dela”, mas nela. Estabelecendo, no diálogo necessário ao re-estruturar o conteúdo filosófico no movimento do tempo, que: “uma coisa é verificar a opinião dos filósofos e descrevê-las. Outra coisa bem diferente é debater com eles aquilo que dizem, e isto quer dizer do que falam.” (HEIDEGGER, 2006, p.15).

A FILOSOFIA E O CONTEXTO ESCOLAR ATUAL

A organização do currículo de filosofia vem a ser um auxiliar importante na interpretação e estudo sobre o desenvolvimento da docência filosófica no universo da escola. As estruturas de ensino são pensadas por meio de planejamentos e visam a determinado fim, no caso da educação a finalidade é a própria emancipação do indivíduo. Tal trabalho exige organização e reflexão sobre os contextos em que a educação vem a inferir. A filosofia no contexto atual mostra-se nova, mas ela não é inédita, não menor é o desafio. Por isso a organização mostra-se como ponto importante no estudo sobre a própria atividade filosófica em sala de aula.

O trabalho de Altair Alberto Fávero, Filipe Ceppas, Pedro Erginaldo Gontijo, Silvio Gallo e Walter Omar Kohan realizado em 2003, a pedido da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), apresenta um mapeamento das condições de ensino de filosofia no país e é um referencial a quem procure identificar elementos correspondentes à organização do ensino, como também perceber, como que diante de uma radiografia das características estruturais do ensino filosófico, a condição da filosofia na sala de aula a partir de seu contexto atual (FAVERO *et al.*, 2004).

A organização do currículo de filosofia

Nos dados que se referem à região Nordeste, a pesquisa, auxiliada aqui no Estado

de Pernambuco pela Profa. doutoranda Conceição Gislaine Nóbrega de Lima Sales, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), àquela época, identificou que a disciplina filosofia era opcional.

Quanto à organização dos conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) não são estruturas normativas quanto ao plano pedagógico, eles têm caráter sugestivo. No caso da Filosofia ela é tomada por tema transversal. O texto dos Parâmetros não vai elencar conteúdos, mas competências a serem desenvolvidas no ensino de Filosofia. Sobre isso se pode interpretar que a organização dos conteúdos será de competência de cada instituição de ensino.

Trazemos aqui, por via de ilustração, as competências e habilidades que os PCNEM (BRASIL, 2000, p.64) afirmam que devem ser desenvolvidas no ensino de Filosofia:

Representação e comunicação

- Ler textos filosóficos de modo significativo.
- Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros.
- 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.

Investigação e compreensão

- Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais.

Contextualização sócio-cultural

- Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica.

No caso dos assuntos mais trabalhados na sala de aula, a pesquisa de Fávero *et al.* (2004) revela ser difícil ter precisão sobre tal assunto. Os pesquisadores, em seus relatórios, descreveram que, a partir dos depoimentos dos professores entrevistados, puderam traçar um possível conjunto de temas e autores (filósofos) trabalhados nas escolas.

Pode-se dizer que os filósofos mais comumente trabalhados pelos professores em seus programas de ensino são: Sócrates, Platão, Aristóteles, Descartes, Sartre, Kant e Marx. No ensino fundamental e no ensino médio, em geral, não se faz referência a filósofos brasileiros ou mesmo latino-americanos. (FÁVERO *et al.*, 2004, p.264).

No que diz respeito aos eixos em que os conteúdos são privilegiados, a pesquisa mostrou um esforço em elaborar uma síntese de como isso se dá de um modo geral. As referências estruturais dos conteúdos se concentram em quatro modelos: 1) por temas (predominâncias temáticas tais como: conhecimento, valores, cultura); 2) por domínios ou campos filosóficos (os campos são semelhantes ao ponto anterior, diferenciando no modo, aqui já são mais dentro de uma estrutura pedagógica, como teoria do conhecimento, filosofia antiga, etc.); 3) por problemas (os temas são articulados em consonância com problemas filosóficos, tais como o problema do ser, da ética, do agir moral, etc.); 4) por critérios cronológicos (o referencial é a história da filosofia, predominando a antiga e a moderna). (FÁVERO *et al.*, 2004).

Na pesquisa e observação realizadas na escola onde ocorreram as atividades, no campo do estágio, um dos pontos percebidos com professores da rede de ensino estadual é a dificuldade na organização dos conteúdos, uma vez que esta se percebe de forma flexível, exigindo que eles deem o norte à disciplina e na forma como ela vai ser trabalhada. Praticamente, o que se vê na sala de aula de filosofia é que o professor que assume a disciplina é quem vem a arbitrar

sobre o que ele acha melhor a ser estudado na disciplina, da forma que for mais conveniente. O docente organiza o conteúdo de forma não sistemática na compreensão de que se baseie em um critério de reflexão e produção filosófica. O que mais se percebe é o privilégio por temas, mas sem que este, muitas vezes, tenha uma ligação com o que foi trabalhado anteriormente. A organização do conteúdo se define nas escolhas feitas para cada aula, e não o contrário, cada aula deveria seguir um plano pedagógico que lhe conferisse coesão ao final do processo pedagógico de cada ano letivo.

Dificuldades no Ensino-aprendizagem percebidas em observações e entrevistas com alunos do ensino médio da rede pública estadual

Entre os meses de agosto e outubro de 2007 e março e abril de 2008 foi realizada uma pesquisa em duas escolas públicas do estado de Pernambuco. A finalidade da pesquisa era poder saber quais as dificuldades sentidas pelos estudantes em relação ao ensino de filosofia. O material era destinado a estudantes das primeiras e quartas séries do curso normal médio e era composto de dez perguntas, nas quais se poderiam expressar quais as dificuldades que tinham quando do processo pedagógico de aprendizagem filosófica. O questionário procurava atender a três questionamentos: o que o estudante entendia por filosofia, como estava sendo o ensino da disciplina e quais as dificuldades de compreensão e aprendizagem. Ao todo, foram 65 estudantes pesquisados no primeiro momento, cujo período compreendia os meses de agosto a outubro do ano de 2007. Os professores das turmas pesquisadas também foram entrevistados. Procurou-se saber quais eram as impressões deles com relação aos estudantes e como definiam o processo de aprendizagem na sala de aula. As respostas dos docentes serviram de ponto de apoio à interpretação das respostas dos estudantes. O que aqui foi exposto privilegia somente o questionário distribuído aos discentes.

O segundo momento da pesquisa, entre os meses de março e abril de 2008, era um segundo contato com as turmas pesquisadas. Apenas 32 estudantes puderam ser encontrados. Os que estudavam na quarta série do normal médio haviam concluído o curso e não mais frequentavam a escola. Os da primeira série, que não estavam na segunda, como seria previsto, possivelmente tenham desistido do curso, repetido a série ou se transferido para outra instituição escolar. O retorno que se deu foi somente o da turma que estava no segundo ano do curso e que no início da pesquisa era a primeira classe do normal médio. O intuito era saber se houve alguma mudança na forma como eles compreendiam a disciplina filosofia e se as dificuldades de aprendizagem haviam sido em parte ou no todo superadas.

Paralelas aos momentos de conversa com docentes e de entrevistas com os estudantes, as impressões coletadas na pesquisa também tiveram origem nos estágios de observação nas turmas pesquisadas. O que se queria era poder cruzar os dados fornecidos pelos questionários com as impressões sobre as aulas de filosofia ministradas a essas turmas.

Dada a caracterização da pesquisa, o que até agora foi posto como centralidade da identificação da filosofia para o contexto da sala de aula retoma a problematização de como isso se desenrola no ensino de filosofia. A noção tida de filosofia como disciplina permite que a atividade pedagógica alcance não somente a pretensão de dar aos alunos a capacidade de formar conceitos, mas deve ir além; deve formá-los cruzando-os com outros conceitos, gerando um processo de multiplicidade interpretativa².

O desafio se mostra em buscar desenvolver nos alunos e alunas a consciência

de que a atividade de formar conceitos não é algo estático, que atinge a elaboração de uma máxima, mas é uma atitude genuinamente filosófica “criando saídas filosóficas para o problema investigado.” (ASPIS, 2004, p.310).

Fica a pergunta para todos quantos se envolvem diretamente com a sala de aula: “Isso está acontecendo ou em vias de acontecer?”

Heuser (2005, p.383) desperta a nossa atenção para como a prática docente da leitura e interpretação de textos filosóficos deve ser realizada e como isso tem relevância na vida dos alunos. Para ela, o professor deve ter claro para si quais os objetivos que deseja alcançar. O que se quer com tal leitura? Como apresentamos os textos a serem trabalhados? De que forma trabalhamos os conceitos ali explicitados? Tais perguntas são importantes de serem levadas em consideração e deve acontecer mesmo esse questionamento, já que a atividade docente se caracteriza por ser um caminho de aprendizagem do sentido humano de existir e compreender a vida, de modo que a filosofia possa ser essa via de interpretação desenvolvida em sala de aula, uma vez que esse espaço “torna-se privilegiado para os primeiros passos da atividade filosófica.” (GALLINA, 2005, p.431).

De forma semelhante Sanchez (2004, p.15) trabalha na estruturação dessa ideia, assim afirma:

É preciso que o aluno compreenda o sentido da mensagem que lhe é dirigida pelo professor, é preciso que ele perceba a tarefa que lhe é exigida. Quando o professor faz uma pergunta, o aluno interpreta-a, atribuindo-lhe uma intenção, e procurar saber o que é que se espera dele. É preciso que ele compreenda não

² A multiplicidade interpretativa é a percepção, por parte de quem busca aprender, que o conhecimento não se pontua de um único modo. Sempre há diversos pontos de vista sobre um mesmo objeto a variar com a especialidade de cada investigador. Entende-se isso quando a abordagem acerca da educação é possível de ser pensada segundo uma fenomenologia da educação, conforme nos esclarece Rezende (1990, p.46): “à estrutura do fenômeno educacional corresponde uma abordagem da interpretação acerca da educação. Isto quer dizer que, em sua polissemia, a educação pode ser enfocada de vários pontos de vista, mais cada um deles acaba por nos remeter aos demais”. Tal multiplicidade não se dará efetivamente no fim do Ensino Médio, é processual; possivelmente isso se dá ao final de uma especialização no Doutorado. O que se concebe é que as possibilidades de compreender a multiplicidade do conhecimento possam ser geradas já a partir do contato, da experiência filosófica no Ensino Médio.

só o sentido da mensagem, mas também o que é que o professor pretende dele.

Nas respostas coletadas através de questionários distribuídos entre alunos e alunas das aulas de filosofia do normal médio (introdução à filosofia na primeira série e filosofia da educação na quarta série), algumas queixas dos alunos recaem sobre a dificuldade de compreensão da linguagem dos textos escolhidos e dos conceitos abordados pelos autores e explicados pelo professor. O questionário visava identificar quais as dificuldades que os alunos tinham na aprendizagem da filosofia. Duas foram as que se tornaram evidentes: 1ª ascender aos conceitos propostos; 2ª o *isolamento* da filosofia no conjunto das outras disciplinas. A dificuldade de ascender aos conceitos é maior do que a de não conectar a filosofia no conjunto do currículo, pois o professor não os transpõe (os conceitos) de forma clara, permitindo aos alunos a compreensão do seu conteúdo filosófico.

Essa primeira dificuldade, percebida nas salas de aula pesquisadas, é posta na discussão que Sanchez (2004, p.14) principia e à qual fizemos referência em linhas anteriores, ao mencionarmos a importância do plano pedagógico que o professor deve ter em mente. Segundo o autor “na aula, as modalidades de funcionamento das interações não são expressas. As regras de participação são implícitas e derivadas da experiência da comunicação” se a comunicação é, na sala de aula, algo difícil de estabelecer, por que a regra que norteia a direção entre ação do professor e aquilo que é posto pra ser estudado não se torna experiência de comunicação, o que decorrerá disso é a dificuldade de se compreender o sentido dos conteúdos e conceitos.

Os alunos têm a linguagem filosófica como muito difícil, algo do tipo que só quem *viaja* consegue compreender. Um aluno assim expressou sua dificuldade: “o que é a filosofia? Eu nem sei para onde vai essa disciplina... as poucas aulas que tivemos, lemos umas cópias e não consegui apreender quase nada do conteúdo por que nossos mestres não são competentes”. Para esse aluno, do segundo ano do curso normal médio, a incompreensão dos conceitos filosóficos se dá em dois momentos, inicialmente por não saberem o que é a filosofia e posteriormente por que os professores não conseguem ter domínio sobre o conteúdo da disciplina.

Outro aluno, da mesma turma e turno, da escola visitada, relatou que sua dificuldade é “*de entendimento mesmo, falta uma maneira mais clara e simples de explicar*”, continua ele, “*pois o material usado em sala de aula é até bem desenvolvido*”, *falta ao professor explicar de maneira mais clara e eficiente*”.

Na investigação sobre a sala de aula que Sanchez (2004, p.13) nos apresenta em seu estudo, podem-se considerar três tipos de dificuldades sentidas pelos alunos: 1) o ajustamento à situação escolar em geral; 2) o ajustamento à situação pedagógica introduzida pelo professor; 3) o ajustamento à personalidade do professor

O que se mostra no dito *fracasso escolar* é que as três dificuldades acima relacionadas se entrecruzam tornando o problema da repetência algo mais complexo e exigente de um estudo mais dedicado. O que o autor fez foi pontuar, em três dificuldades, para poder, assim, melhor propor mudanças na atividade pedagógica⁴.

³ O material ao qual o aluno se refere é o que a escola recebeu para o trabalho com a filosofia. Na época da primeira parte da pesquisa (2007) constava de um caderno da série Brasil para o ensino de filosofia. O caderno é dividido por temas e traz citações de filósofos sobre os temas e exercícios com perguntas interpretativas sobre a temática discutida. Para o ano seguinte (2008) o material recebido pela escola foi o livro Filosofia, do professor Antônio Joaquim Severino. 2. edição. 2007.

⁴ Essa é a temática desenvolvida no segundo capítulo do seu escrito, cujo título “Como transformar as práticas pedagógicas?” já expressa a preocupação do autor. O texto se divide em três propostas de mudança na concepção do espaço da sala de aula: 1º Formar professores para analisarem as etapas de aprendizagem específicas de cada aluno; 2º Estabelecer as condições de uma aprendizagem que se passe numa situação de comunicação entre professor e os alunos, e entre os próprios alunos; 3º O estabelecimento de novas condições relacionais.

O que se percebe é que, mesmo sendo um espaço misto, com diversas realidades humanas trazidas para o interior da sala, essa diversidade, muitas vezes, reduz-se a uma divisão entre os alunos com dificuldades e candidatos à repetência ou progressão e os que possuem elementos que lhes proporcionam a compreensão das propostas de trabalho do professor. Em muitos casos o que se esquece é que “nem todos os alunos respondem com o mesmo interesse e motivação, apesar de os conceitos criados serem iguais para todos” (CÉSAR COLL, 2003, p. 104). Tristemente, o cenário para a sala de aula acaba por dividir-se entre os que têm um esforço renovado para aprender e os que “carecem do interesse e motivação necessários para o aprendizado” (CÉSAR COLL, 2003, p. 103). Ainda, segundo Sanchez (2004, p. 15) o que se revela é que para muitos professores:

O aluno com dificuldades tem incertezas sobre o caráter apropriado da resposta que poderá dar. Não sabe integrar no conjunto da lição aquilo que é dito num determinado momento e não identifica, por detrás da pergunta, o objetivo que o professor tem na sua estratégia global. Hesita. Não conhece bem as condições em que se desenvolve a aula, e, portanto, não identifica os indicadores cognitivos.

Contrariamente:

O aluno que está bem na aula prevê a pergunta, prevê a resposta solicitada pelo professor. Conhece os pressupostos que estão por trás do que é dito, compreende a intenção do professor e aquilo que se espera dele. O “bom aluno” possui uma capacidade de antecipação que lhe permite terminar a frase que o professor começou. Tem intuição dos meios apropriados à situação em que se encontra e do momento oportuno para intervir. (SANCHEZ, 2004, p. 15).

A primeira proposta que o autor apresenta é de formar professores que possam avaliar os alunos de modo diferente, percebendo as etapas de desenvolvimento de cada um no decorrer do

trabalho pedagógico. Essa nova forma de percepção que se defende e que se torna necessária ao desenvolvimento pedagógico dos estudantes parte da negatividade acerca do que foi apresentado sobre o aluno com dificuldades para que possa torná-la, nessa nova aceção, em positividade: O aluno que tem incertezas sobre a objetividade da pergunta do professor é caracterizado como hesitante e não identifica os indicadores cognitivos da atividade. É um “mau-aluno”. Mas, este aluno que tem incertezas, paradoxalmente ao que aparenta, possui uma certeza que precisa ser trabalhada, a da dúvida. Ele não possui a verdade, nem o conhecimento, mas sabe do seu questionamento e onde isso o relaciona diretamente ao desenvolvimento, interesse e perspectivas para com o processo de ensino-aprendizagem (ele pode se sentir incluído ou excluído das preocupações pedagógicas do docente em sala de aula).

É necessário que o educador tenha a postura filosófica animadora em desenvolver positivamente o estudante. Esse caráter animador do professor de filosofia em querer trabalhar a dúvida em sala de aula segue como ponto de partida para a reflexão filosófica. “Se a filosofia é o sentimento da ignorância, é por que nela é fundamental a experiência do problema” (GALLO, 2008, p. 116).

Desse modo, o que é dúvida, ou incerteza do aluno, não deve ser para o docente como uma impossibilidade, por parte desse estudante, de compreensão do sentido da filosofia e da educação, mas deve ser o momento de aposta no crescimento e na apreensão, do sentido de filosofar. Sendo a filosofia esse “conhecimento que aposta mais no problema do que na solução”, a incerteza do aluno deve ser o ponto de partida para o desenvolvimento da reflexão filosófica. O sentido da dúvida assume a sua positividade, favorecendo, assim, a superação do paradigma do bom aluno: que é aquele que consegue antecipar o dito do professor pela previsibilidade da resposta desejada e da lógica da explicação que parte de uma solução previamente formulada

e permitir o florescer do aprendizado na postura inquietante “para que seja possível a criação conceitual” (GALLO, 2008, p.117) e a formação do caráter filosófico para a compreensão dos problemas.

Para que isso possa acontecer, a estrutura escolar de salas de aulas com mais de quarenta alunos já não mais deveria existir. Os alunos seriam inseridos numa nova organização escolar, que privilegiasse mais o encontro e a interação entre o grupo, possibilitando o fim da dicotomia bom/mau aluno.

A pesquisa feita evidenciou que a outra dificuldade que recai na docência da filosofia se mostra no isolamento com que a disciplina figura no imaginário e na prática da sala de aula. Já aqui há traços que evidenciam a terceira dificuldade que Sanchez (2004) cita em seu texto. O professor de filosofia não formado na área filosófica não demonstra uma personalidade filosofante, como nos diz Aspis (2004), tomando o sentido de ele proporcionar e viver uma experiência de busca “pelo saber, conhecer, investigar”. Além de ter elementos e um discurso que possibilite uma argumentação filosófica frente às outras argumentações científicas.

Tomando ainda mais complexa a situação, a falta de personalidade filosófica do docente se espalma na ausência de uma integração da filosofia com o todo do currículo. Pelo fato da filosofia ser apresentada como *novidade* no ensino médio, acha-se que ela ainda não está estruturada para interagir com as outras disciplinas. Na opinião de uma aluna “as matérias que temos já são suficientes para aprendermos e agora vem mais uma” (referência à filosofia); contudo, essa opinião não é geral, a maioria dos alunos apontou que o que falta para uma melhor apreensão da filosofia é que os professores e a escola tratem-na melhor e saibam da disciplina.

É claro que sempre há algo positivo a ser notado, muitos dos entrevistados afirmaram que a filosofia pode ser importante para suas vidas, por que ela leva à reflexão dos fatos e acontecimentos. “Com a filosofia acredito que posso ver meu dia-a-dia de um modo diferente”;

“A filosofia ajuda a compreender aspectos políticos que mostram a fraqueza e as contradições do sistema”. Contudo, há um apontamento que essa interação não está acontecendo, ainda, como estratégia didática da prática pedagógica. “A filosofia deve ser importante para a minha vida, o que falta é saber como aplicá-la com sabedoria”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se entregar à elaboração de um trabalho de pesquisa que discutiu o ensino de filosofia e suas dificuldades, o fôlego que impulsionou tal empenho é o de, antes de propor alguma solução prático-pedagógica às dificuldades analisadas, fazer suscitar a reflexão sobre a própria prática de ensino, visto a defesa da dinamicidade da filosofia, das propostas de desenvolvimento sócio-cognitivo-culturais, por meio da educação e da importância do professor como referência humana e intelectual do processo de introdução à investigação reflexiva (diferentemente da investigação tecnopositivista).

A experiência filosófica a que nos referimos ao longo do texto foi assumida na perspectiva animadora de desenvolver na sala de aula um maduro processo de crescimento intelectual, apoiado por referências afetivas de diálogo e encantamento com o que é dito, trabalhado, pesquisado e sintetizado no decorrer das atividades pedagógicas.

A importância de se ensinar filosofia não quer dar um ar messiânico à atividade filosófica em sala de aula, mas sim, levantar a discussão de que a preparação para o mundo do trabalho, ou seja, da técnica, não deveria estar separada da reflexão. Professores e escolas podem contribuir de tal modo para que estas pontes sejam construídas, possibilitando maior fluidez no desenvolvimento das competências queridas pelos PCN's; ajudando na interferência positiva

e transformação do espaço social da qual a escola também faz parte.

O ensino, seja para qual disciplina for, é expressamente um desafio a todo docente que assume sua prática como intervenção e possibilidade de transformação do espaço social. A docência de filosofia exige uma análise mais apurada de sua inserção na sala de aula, pelas razões que explicitamos ao longo desse escrito, primeiro por que a interrogação sobre o que seja filosofia se responde com a investigação criteriosa do que é filosofar e como isso deve se dar no espaço privilegiado da sala de aula.

Tanto as dificuldades como as possibilidades de concretização da proposta pedagógica do ensino de filosofia repousam na própria atividade docente. É no desenrolar do plano pedagógico que as perspectivas são alcançadas e os insucessos também se revelam. Alunos e professores necessitam de uma base na qual os trabalhos de ensino e aprendizagem possam ter sustentáculo teórico e prático. Assim o estudo sobre tais dificuldades ocorridas no contexto da sala de aula é pertinente, em auxílio a todos os que estão na escola.

A reflexão sobre estas dificuldades, antes de pesar no espaço da sala de aula, vem querer ajudar no desenvolvimento de atividades que suscitem a superação de barreiras, o desenvolvimento da excelência de todo ambiente escolar. Como já se afirmou, o desejo é o de contribuir para o emergir de propostas que busquem melhorar o ambiente educacional.

REFERÊNCIAS

ASPIS, R.P.L. O professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica. *Cadernos do Cedes*, Campinas, v.24, n.64, p.305-320, 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 ago. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: temas transversais*, IV parte. Brasília: MEC, 2000.

CÉSAR COLL, S. *Psicologia da aprendizagem no ensino médio*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

COELHO, I.M. Filosofia e educação. In: PEIXOTO, A.J (Org). *Filosofia, educação e cidadania*. Campinas: Alínea, 2001. p.19-42.

DELEUZE, G.; GUATTARI, T. *O que é a filosofia?* São Paulo: Editora 34, 1992.

DUMONT, J.P. *Elementos de história da filosofia antiga*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.

FAVERO, A.A.; CEPPAS, F.; GONTIJO, P.E.; GALLO, S.; KOHAN, W.O. O ensino de filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. *Cadernos do Cedes*, Campinas, v.24, n.64, p.257-284, 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 ago. 2007.

GALLINA, S.F.S. Atividade filosófica na escola. In: RIBAS, M.A.C. (Org.). *Filosofia e ensino: a filosofia na escola*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. (Coleção Filosofia e Ensino; 7).

GALLO, S. O problema e a experiência do pensamento: implicações para o ensino de filosofia. In: BORBA, S.; KOHAN, W. (Org.). *Filosofia, aprendizagem, experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.115-130.

HEIDEGGER, M. *Que é isto: a filosofia? Identidade e diferença*. São Paulo: Vozes, 2006.

HEUSER, E.M.D. Professor de filosofia: erudito ou pensador? In: RIBAS, M.A.C. (Org.). *Filosofia e ensino: a filosofia na escola*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. (Coleção Filosofia e Ensino; 7).

JAEGER, W. *Paidéia: formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARCONDES, D. É possível ensinar a filosofia? E, se possível, como? In: KOHAN, W. (Org.). *Filosofia: caminhos para o seu ensino*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

REZENDE, A.M. *Concepção fenomenológica da educação*. São Paulo: Ed. Cortez, 1990. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo). v.38.

ROBINET, JF. *O tempo do pensamento*. São Paulo: Paulus, 2004.

SANCHEZ, JN.G. *Dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

VEIGANETO, A.J. *Interdisciplinaridade: uma moda que está de volta?* Porto Alegre: Artmed, 1994.

Recebido em 10/2/2009 e aceito para publicação em 2/6/2009