

Revista da

# FACED

Universidade Federal da Bahia



7

ISSN 1516-2907

# Considerações sobre o Ensino de Filosofia no Curso Médio e sobre a Formação de Professores de Filosofia

**RESUMO:** O texto abrange algumas idéias presentes no senso comum dos profissionais em escola a respeito do ensino de filosofia. Parte de algumas noções comuns entre professores, passando depois a considerar as orientações presentes nos PCN e a discutir mais cuidadosamente alguns aspectos preconcebidos e problemas inerentes a este campo de ensino.

**PALAVRAS-CHAVE:** ensino de Filosofia, PCN, leitura filosófica.

**Carmem Lúcia Eiterer**  
Professora da Faculdade de  
Educação da UFMG  
eiterer@terra.com.br

Antes de começarmos a defender aquele que será nosso ponto de vista, propomos a seguinte reflexão ao leitor, com base em dados retirados de conversas que ouvimos aqui e ali, nas escolas e fora delas e também dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. O ensino de Filosofia é (ou deveria ser):

- a) ensinar a pensar
- b) ensinar o estilo reflexivo
- c) ensinar uma leitura filosófica
- d) todas as alternativas anteriores
- e) n.d.a.

Aqueles mais afeitos a reflexões extensivas e até mesmo redundantes estranharão o estilo enxuto da apresentação da questão. Pouco ou nada estranhará ao professor mais habituado à rodovia de testes e exercícios em que se encontram mergulhados os alunos em nossas escolas. Passemos, contudo, ao exame das alternativas antes propostas, sem entrar no mérito do formato.

É freqüente ouvirmos aqui e ali, da boca de alunos e de professores, que a Filosofia ensina a pensar. Grave situação a do alunado se portasse essa carência até que finalmente fosse apresentado à Filosofia. Explicando melhor, se partirmos do princípio a necessidade de ensinar a pensar é porque se pretende que o aluno não o saiba, o que obviamente não é apenas um erro de julgamento como uma tolice. Já se dizia que a espécie humana não esperou o aparecimento de Aristóteles para que começasse a pensar com ló-

gica. Entretanto, o engano de julgamento não termina aí, vai mais à frente, na medida em que o aluno aprenderia a pensar com o ensino de Filosofia. Se fosse "apenas" este o objetivo desta disciplina, creio que ela poderia ser retirada da grade escolar, ou, se todas as outras não cumpram esta tarefa, se é que é necessário que algumas delas a cumpram, que se excluam as outras.

Antes que esta linha de raciocínio pareça demasiado simplista, cabe lembrar que, se o modo como por vezes o ensino se dá não privilegia o pensamento (individual ou coletivo, plural e criativo) nem naquelas disciplinas outras nem em Filosofia, todavia há também "pensamento" em matemática, ciência, língua portuguesa, etc. De quanto pensamento o aluno precisa para resolver uma equação, ler uma poesia, elaborar uma estratégia de desenvolvimento de uma jogada no futebol por exemplo, ou para desenhar?

Isto nos leva ao ponto seguinte: Filosofia seria então não a derradeira detentora das artes do pensar, mas a de um modo específico, de um estilo específico? De um *modus operandi* que só a esta caberia desenvolver na escola. Outra vez, solicito que nos detenhamos no exame de algumas questões. A primeira delas é que, muitas vezes, entende-se que a Filosofia deverá ensinar o pensamento crítico - aqui há ainda aquele engano que tantas vezes encontramos de tomar-se crítica como sinônimo de "pensamento engajado". Ou seja, de uma tradução ideologicamente carregada de sentido do termo crítica. Falácia esta mais comum do que se imagina.

De outro lado, a crítica, a análise, naquilo que respeita ao ensino, se entendida como uma capacidade de exame ou análise rigorosa, tampouco será privilégio do professor de Filosofia. A atitude prepotente de se pensar detentor exclusivo da crítica não difere em demasiado daquela que se imagina detentora exclusiva do próprio pensamento. E há ainda que se considerar, com respeito à questão, o seguinte ângulo: se assumirmos que há a possibilidade de se resguardar à Filosofia o ensino de um estilo de pensamento reflexivo na escola, nos perguntamos qual seria ele. Este estilo é único? Pode-se, na História da Filosofia, localizar um só estilo e, deslocando-o dos textos, levá-los aos alunos?

Conforme falamos em textos, somos naturalmente levados ao terceiro item inicialmente proposto. Nosso objetivo central enraizar-se-ia então no ensino de uma leitura filosófica. Poucas coisas que nos parecem igualmente tão simples acabam por se demonstrar tão complicadas após um exame mais detido. Ler?

Ora, ler é ler e ler aprende-se lendo. E aqui não menos se equivoca o professor de Filosofia como aquele de qualquer outra das disciplinas - como se, uma vez alfabetizado na língua materna, o aluno estivesse, em definitivo, "naturalmente" apto à leitura em ciências, matemática, história - e ainda se ouve: a dificuldade do aluno não é geografia (p. ex.) é português! Ele não sabe ler!

Quem pretender o ensino de Filosofia como leitura de textos filosóficos, encontrará os mesmos, ou talvez um pouco mais resistentes, obstáculos - e se dirá mais uma vez: o aluno não sabe ler. Por mais que as pesquisas mostrem as práticas sociais mais variadas de leitura, por mais que, numa conversa breve com os alunos, se faça um levantamento de leituras as mais múltiplas - o professor segue, no mais das vezes, afirmando que o aluno não sabe ler - e ainda mais, muitas vezes persistindo no erro de afirmar que a tarefa de ensiná-lo cabe exclusivamente ao professor de português.

Ler analiticamente, como se desejaria na Filosofia, põe apenas num grau maior aquela dificuldade - mas será de fato este o lugar de ensinar essa leitura? Esse exercício que o francês Lyotard chama "escuta paciente do texto" pode de fato se dar num ambiente escolar? E qual será o texto? Descartes, Kant, o jornal, Machado de Assis, a realidade a sua volta? O Mundo? Vejamos que orientações a respeito dos objetivos do ensino de Filosofia nesse nível de ensino encontramos nos PCNs.

Os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio, no volume "*Ciências Humanas e suas Tecnologias*", destaca a construção de uma leitura *significativa* de textos filosóficos e não filosóficos, como tarefa essencial a ser construída pelo professor de filosofia. E cabe desde já perguntar? O que se entende por leitura significativa? Zabala (1998) chama a atenção para uma discussão que aqui muito nos interessa. Ao diferenciar as tipologias de aprendizagens (factual, conceitual, procedimental), recorda o autor que para além das didáticas específicas o aprendizado há relações comuns nas mais diferentes áreas.

Aprendizagem factual refere-se àqueles dados que deverão ser recordados tal qual foram recebidos. São ensinados muitas vezes por cópia, por repetição - nomes, datas, lugares, os afluentes da margem direita do rio Amazonas - uma aprendizagem muito comum num tipo de ensino que cobra memorização. Tendem muitas vezes a ser esquecidos depois, se não se mantiver o exercício de rememoração.

Distinguindo desta a aprendizagem de tipo conceitual, Zabala (1998) chama a atenção para o fato de que a aprendizagem de conceitos e princípios se faz por *relações*, e que antes de serem rememorados devem ser compreendidos. São ligações entre conteúdos diversos que o sujeito que aprende estabelece. São conteúdos de diferentes áreas, como história, geografia, filosofia, literatura ..., concorrendo para que ele interprete e elabore a compreensão de um determinado conhecimento. Como, por exemplo, a compreensão do processo de condenação de Sócrates. Não é necessário que o aluno saiba exatamente os nomes de todas as personagens históricas envolvidas no contexto, mas que compreenda o evento a partir das principais implicações e variáveis. Assim, o autor nos permite distinguir o que chama de aprendizagem significativa. O conteúdo é apreendido enquanto um significado e não enquanto dado de memória. É grande a diferença entre os dois tipos; no segundo caso, ocorre um processo de assimilação.

Para fechar a tipologia, concorrem às aprendizagens (estratégias): ler, esquematizar, comparar, sintetizar, etc. Podem ser habilidades motoras ou cognitivas. Entre as motoras, a mais básica refere-se à aquisição da escrita.

No texto dos PCN, as competências enumeradas como desejáveis, ou seja, aquelas que deveriam ser desenvolvidas no âmbito do ensino de Filosofia são:

1. *ler* textos de modo significativo;
2. *ler, de modo filosófico*, textos de diferentes estruturas e registros;
3. *elaborar* por escrito o que foi apropriado;
4. *debater*, tomar posição, contextualizar os conhecimentos, articular os conhecimentos filosóficos e modos discursivos das Ciências e Artes.

Neste texto, algumas habilidades de ordem cognitiva são definidas como meta para a formação do leitor:

1. capacidade de análise;
2. interpretação;
3. reconstrução racional dos argumentos, avaliando a coerência interna;
4. crítica ou problematização.

O aluno, segundo os Parâmetros Curriculares, deveria ser capaz ao fim da leitura de responder a questão “*a que finalidade serve este texto*” e, além de identificar, responder sim ou não aos pressupostos deles. Os autores do texto destacam que o aluno já possui uma competência de leitura previamente construída, mas “*uma prática de ensino metódica e sistematicamente orientada e conduzida deve favorecer o desenvolvimento dessa competência de realizar uma leitura significativa*” (Vol. CH,1999, 47).

O texto prossegue apontando que este leitor não poderá, portanto, ficar entregue a si mesmo e seus esforços, mas será orientado para construir leituras que ultrapassam os limites da sala de aula, indo em direção a obras de arte, à pesquisa científica até ao hiper-texto sociocultural, sabendo respeitar as diferentes estruturas discursivas (narrativa, científica, moral, artística, etc), considerando com cuidado os diferentes registros e os diferentes suportes, e sendo capaz de articular referências culturais.

Afirma ainda que, *o sucesso nesta construção dependerá da tarefa do professor; a iniciativa na formação das competências fica exclusivamente a seu cargo*, e ele que deverá atuar no sentido de superar “*uma tendência cultural a uma ótica reducionista, isolacionista*”, levando o aluno a ampliar seu campo de visão em direção a uma “*totalidade inter-relacionada*” (Vol. C.H., 1999, 50).

Não é nosso interesse discutir aqui as condições materiais de possibilidade ou não de execução do que está proposto enquanto Diretriz Geral, mas examinar, ainda que de modo breve, sua natureza. Desta forma, não nos detemos por ora sobre considerações a respeito da natureza do leitor que o professor vai encontrar na escola. O texto prossegue, apresentando a Modernidade (séculos XVI e XVII) como início do processo de diferenciação cultural e concomitante especialização nas esferas da ciência, direito e arte, o que levaria, de acordo com a leitura weberiana, à dessacralização dos saberes. Esta dessacralização geraria, como consequência da pluralidade e confronto das múltiplas e, muitas vezes, contraditórias teorias, um certo desconforto. Este desconforto faria aumentar a importância do conceito de *interdisciplinariedade*, posto que a escola teria a seu cargo a tentativa de dar certa ordenação ao caos que nos rodeia. Numa tentativa de ação sistematizadora, talvez? Diz o texto:

Sendo a escola o espaço institucional por excelência de difusão do conhecimento, nossos currículos escolares estão, naturalmente, decalcados

desse pano de fundo cultural fragmentador; isto é, nossa prática escolar ainda se ancora no ensino de disciplinas isoladas, para não dizer desconexas. O resultado já conhecido é a falência e a insuficiência de nossos modelos educacionais, do ponto de vista de seus mais altos objetivos, os quais exigem a formação de competências gerais e básicas nos plano cognitivo, instrumental, moral, político e estético. (C. H., 1999, 49).

Desta forma, só a atuação do professor, *estimulando as atividades de perguntar, responder, opor-se e confrontar diferentes opiniões* (superando as justaposições ou associações rápidas e superficiais entre conhecimentos e discursos), em direção a *reintegração dos "elementos da cultura (apropriados como fragmentos desconexos)"*, pode conduzir à construção de uma "identidade autônoma e, de outro, agir responsável tanto em relação à natureza quanto em relação à cultura. Por isso, a *interdisciplinaridade*, antes de ser uma tentativa de estabelecer conexões primárias entre as disciplinas, deve orientar-nos, no sentido de perceber a inter-relação entre as expressões da realidade. É compreendendo a realidade como totalidade que poderemos educar para a totalidade." (XAVIER, apud C. H., 1999, 50, grifado no original). Fizemos um longo resumo das principais orientações por que entendemos que todas elas referem-se à resposta da questão de que leitor pretendemos. Ao afirmar que o leitor deve ser capaz de conectar os múltiplos fios da cultura numa totalidade dotada de sentido, o texto estabelece uma direção para o professor. Permanecendo na defesa de uma leitura capaz de totalização, ao contrário do que talvez as redes e *rizomas* no pensamento *pós-moderno* pudesse vir a apresentar? Ainda numa pretensão de um leitor capaz de elaborar uma síntese? Um todo dotado de organicidade? Não pretendemos dar conta deste tipo de problema, mas indicar, ou melhor, indiciar que tipo de leitor se pretende.

O amadurecimento do leitor para a Filosofia requer, afirma os PCN, que o aluno possa discorrer sobre o texto, distinguindo a perspectiva do autor da sua própria, bem como respectivos contextos, ultrapassando: "o egocentrismo léxico - que consiste na dificuldade que tem o jovem leitor de aceitar a argumentação do autor, já que ainda continua envolvido em suas próprias fantasias e idéias - atingido o estágio da disciplina receptiva (Elkind) - que consiste na descentração necessária para abandonar (temporariamente) seu próprio ponto de vista e seguir a argumenta-



ção do autor, considerando o ponto de vista deste" (Vol. C. H., 1999, 52).

Ainda segundo os PCN, *para compreender um texto o aluno tem de ser capaz de:*

- a) partir de seus conhecimentos, capacidades e contexto pessoal (biográfico, sociohistórico);
- b) abandonar essa primeira perspectiva e alcançar o texto em seu contexto específico;
- c) retornar às suas próprias demandas problemáticas.

Podendo, após a leitura, utilizá-lo, aplicá-lo no seu entorno. Destaca-se ainda o saber ler este entorno e nele atuar, debatendo, produzindo, tomando posições refletidas como competências desejáveis. Com o que, observamos no texto:

a rigor, por sua relevância para o desenvolvimento de uma competência global de aprender a aprender, esta última competência não diz respeito apenas à disciplina Filosofia. No entanto, é também verdade que, assim como na concepção grega de Paidéia, a Filosofia ainda compreende sua missão pedagógica como um compromisso com o desenvolvimento da competência discursiva em toda a sua extensão e não apenas filosófico-discursiva. (Vol. C. H., 1999, 55).

A esta altura de nossas reflexões, após um breve resumo das orientações apresentadas nos PCN, após tantas e tamanhas considerações sobre o leitor, cremos que se impõe a necessidade de uma reflexão em torno do que é o professor. Pensar as especificidades da profissão pode contribuir para esta nossa preocupação de tentar delimitar-lhe as tarefas, sobretudo as de proporções tão hercúleas apresentadas nos PCN. Qual a diferença entre ser pesquisador em ciência, matemática, filosofia, história e ser *professor de*? Seria talvez o caso de distinguir como em matemática já se faz: o matemático e a educação matemática, ou seja, há um educador em geografia e um geógrafo. Aquilo que parece óbvio em alguns casos, torna-se nebuloso em outros. Se temos clara a idéia de que a escola é responsável pela *transmissão* (num dado modelo de escola) ou *construção* (num outro modelo de escola) do conhecimento socialmente produzido, a questão passa a ser *como* esta tarefa se fará. Firmemo-nos, portanto, em torno



desta esfera, os autores de pesquisas na área de ensino têm já há muito apontado caminhos no sentido da construção do conhecimento na escola por vias sociointeracionistas - ou seja, trata-se não de produção de ciência, história, filosofia, mas de criar com os alunos os caminhos nos quais, através de interações com saberes, colegas, professores e materiais, possam construir competências e habilidades lingüísticas cognitivas, que os auxiliem no domínio de seu próprio aprendizado.

Assim, nos aproximamos do ponto a que queremos chegar, o professor é um pesquisador que se debruça sobre questões específicas - de ensino e aprendizado. Mesmo que não nos fixemos aqui nas idéias de teóricos como Schön (1995), que defendem idéias sobre o professor como sendo alguém que faz reflexão na ação ou reflexão da ação. Ainda que sua ação não seja objeto formal de pesquisa para ele, sua área de atuação e reflexão é como o aluno aprende, seu problema, e seus objetivos de trabalho; é como o aluno constrói competências lingüísticas e de raciocínio, etc. Esta distinção parece tantas vezes desnecessária. Quantas vezes, nas disputas pelo prestígio intelectual e acadêmico, o saber ensinar fica relegado ao espaço diminuído da dimensão meramente técnica, e quantas vezes defendemos, nos cursos de licenciatura, que aquele que domina o exercício da especulação filosófica, de análises filosóficas, de leituras e produção de textos de natureza filosófica é por si só bom professor de filosofia. Talvez fosse o caso de perguntarmos se não confundimos as coisas tomando por iguais competências de naturezas diferenciadas.<sup>1</sup>

(1) Talvez o momento em que vivemos mostre-se o mais propício a esta natureza de discussão, uma vez que está posta na pauta do dia a questão sobre a adequação dos cursos de licenciatura as novas Diretrizes para Formação de Professores, que trazem entre outras questões, a exigência legal de um total de 2.800 horas de Prática de Ensino.

Este é mais um dos campos em que o preconceito é mestre em gerar prejuízos. Não negamos desde o início do texto o objetivo de refletir sobre o trabalho com filosofia no ensino médio. Trata-se de um aluno específico, com idade, natureza e objetivos diferentes daquele que se inscreve num curso de graduação em Filosofia na Universidade. Se assim nos pomos de acordo sobre algumas bases do professor de Filosofia já parece tomar alguma forma - ao julgar-se como profissional da Escola e não da Filosofia! Assim como o professor de Língua, de Matemática ou de Ciências. Incluir-se como profissional de educação é talvez o primeiro passo para compor parcerias com seus iguais - demais profissionais de educação na escola em que atue, seu campo de atuação. Procurar delimitar aquilo que nos identifica não é abrir mão de ensinar Filosofia, assim como o professor de Biologia não abrirá mão de seu conhecimento

específico ou do ensino de conceitos, atitudes e relações necessárias ao conhecimento de biologia. Contudo, entre os muitos e variadíssimos problemas da realidade escolar que conhecemos, este ainda é um dos mais basilares. O professor compreender-se como profissional específico portador de uma identidade específica, de um campo específico de conhecimento que em nosso caso não é aquele da Filosofia em si somente, mas este que nós, juntamente com parceiros oriundos das mais diversas áreas de formação, construímos juntos: a Escola.

Deste modo, a resposta a nossa questão inicial é nenhuma das alternativas anteriores. É na escola que esta tarefa de ensinar se delineia, não antes, não fora dela. É no conjunto com os demais parceiros que se descobre qual a contribuição que a Filosofia pode levar àquele aluno específico pertencente a um tempo e lugar - e esta com certeza não será pequena. Na construção de projetos integrados (Cidadania e Educação Ambiental, por exemplo), de estudos de meio, na leitura integrada, juntamente com outras disciplinas, de um mesmo texto, seja este jornalístico ou literário, na análise de um filme. Neste sentido, concorrem os PCNs para auxiliar na direção. Os materiais, os meios, os objetivos podem ser os mais variados, o que não se pode é compreender que eles destoem do projeto da própria equipe escolar, que a escola não se pense e que o profissional de Filosofia não se encontre nesta equipe como um igual.

**ABSTRACT:** This article discusses some ideas in common sense about the teaching of philosophy. Here, three aspects are raised: the teachers' common ideas about how to teach philosophy; the trends established by the Brazilian government for the teaching of philosophy (PCN - National Curriculum Plan) and, finally, a discussion about the preconceptions related to the teaching of it.

**KEY WORDS:** teaching of philosophy, philosophical literacy, National Curriculum Plan.

## Referências Bibliográficas

- BAKTHIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BAUDELOT, C.; CARTIER, M. *Lire au collège et au lycée: de la foi du charbonnier à une pratique sans croyance*. ACTES DE LA RECHERCHE EN SCIENCES SOCIALES, n° 123, juin, 1998, 25-44.

BOURDIEU, P. *A leitura: uma prática cultural*. Debate entre P. Bourdieu e R. Chartier. In: CHARTIER, Roger. (Org.) *Práticas de Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

\_\_\_\_\_. *Leitura, leitores, letrados, literatura*. In: BOURDIER, P. (org). *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990. p. 135-146.

BURGOS, M. *Lecteurs experts, lecteurs convers: de quelques lectures, en lycée professionnel et ailleurs*. [ s.n.t. ] p. 55-76

\_\_\_\_\_. *Ces lecteurs sont ils des lecteurs?* Bull. Bibl. France, Paris 37(1): 16-23, 1992.

COSSUTA, F. *Elementos para a leitura dos textos filosóficos*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

DERRIDA, J. *A farmácia de Platão*. São Paulo: Iluminuras. 1991.

FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GRANGER, G. G. *Por um conhecimento Filosófico*. Campinas: Papirus, 1989.

JAEGER, W. *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

KLEIMANN, A. *Aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMANN, Regina. *A leitura rarefeita: livro e literatura no Brasil*. São Paulo: Brasileira, 1991.

LAJOLO, M. *Da leitura do mundo para o mundo da leitura*. São Paulo: Ática, 1993.

LALANDE, A. *Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. *Introduction a la sociologie de la lecture*. REVUE DES SCIENCES HUMAINES, 49(117): 39-55, jan./mar. 1980.

LÜDKE, M. *Formação de docentes para o ensino fundamental e médio: as licenciaturas*. Rio de Janeiro: PUC/Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, 1994.

LUNSTRUM, J.P. & TAYLOR, B. *Teaching reading in the social studies*. Urbana, ERIC, Newark: IRA, 1978.

LYOTARD, J. F. *Le Cours Philosophique*. In: DERRIDA, J. et alli. *La greve des philosophes*. Paris, Osiris, 1986.

MAUGER, G.; POLIAK, C. F. *Les usages sociaux de la lecture*. ACTES DE LA RECHERCHE EN SCIENCES SOCIALES, n° 123, juin, 1998, 3-24.

MAUGÛE, J. *O ensino da filosofia: suas diretrizes*. In: *Documentário de filosofia no Brasil*. REVISTA BRASILEIRA DE FILOSOFIA, vol. 5, fasc. 4, no. 20, out./dez, 1955.

SAVIANI, D. *Educação: Do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1983.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SILVA, E. T. Como se ensina o aluno a ler. In: Nielsen Neto, H.(org.) *O Ensino da Filosofia no 2º grau*. São Paulo: SEAF/ Ed. Sofia, 1986.

\_\_\_\_\_. *Elementos da Pedagogia da Leitura*. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

TOZZI, M. et alli. *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*. Paris, Hachete Education / CNDP, 1992.

ZABALA, A. *A Prática Educativa; como ensinar*. Porto Alegre: Art Méd, 1998.