Nelson Vicente Junior

MUNDANIDADE E COTIDIANIDADE COMO POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO.

Universidade São Francisco

Itatiba - SP

2006

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

Nelson Vicente Junior

MUNDANIDADE E COTIDIANIDADE COMO POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, para obtenção do Título de Mestre em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Enid Abreu Dobránszky.

Itatiba - SP

2006

371.399.1 Vicente Junior, Nelson.
V681m Mundanidade e cotidianidade como possibilidades para o ensino da filosofia no ensino médio / Nelson Vicente Junior. -- Itatiba, 2006.
85 p.

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós- Graduação em *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco.
Orientação de: Enid Abreu Dobránszky.

1. Ensino da filosofia. 2. Adolescências. 3. Antropologia filosófica. 4. *Habitus*. 5. *Philia*. I. Dobránszky, Enid Abreu. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelas Bibliotecárias do Setor de Processamento Técnico da Universidade São Francisco.

VICENTE JR, Nelson." **Mundanidade e cotidianidade como possibilidades para o ensino da filosofia no Ensino Médio".** Dissertação defendida e aprovada no programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco em vinte e seis de junho de 2006 pela Banca examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Enid Abreu Dobranszky.
Orientadora e Presidente.

Profa. Dra. Elizabeth dos Santos Braga.
Examinadora.

Prof. Dr. João Francisco Régis de Morais.
Examinador.

Ao mestre, filósofo-educador, Prof. Dr. Regis de Morais.

Por seu espírito acolhedor, pela philia que construímos nestes anos. Toda a nossa admiração por suas intervenções em nossas vidas e por seu exercício filosófico cravado na contextualização humana.

Aos alunos e alunas.

Pela nossa partilha e construção de novos cenários na busca do "amor à sabedoria" – Filosofia.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho é o resultado do estudo e da reflexão sobre o ensino da Filosofia no Ensino Médio, focalizando, sobretudo, a questão da mundanidade e da cotidianidade. Nesta trajetória tivemos a oportunidade de contar com o apoio e a dedicação de algumas pessoas, as quais expressamos os nossos sinceros agradecimentos.

Agradecemos aos caminhos que antecederam a esta etapa, que ora se finda, mas que representa um recomeço em novos percursos. Assim sendo, somos gratos por nossa existência, pelos primeiros passos em nossa educação, pelo aprendizado alcançado ao "sermos no mundo". Agradecemos pelas contribuições dos filósofos e outros pensadores, de tantas vozes que nos despertaram e que nos proporcionaram tanto aprendizado. A todos os professores e amigos do curso de graduação em Filosofia da PUC Campinas, o nosso agradecimento.

Nosso muito obrigado à diretora Maria José Gomes Caron e aos nossos primeiros alunos do Ensino Médio, pela acolhida em nossas primeiras experiências como professor de Filosofia; a todos os alunos, professores, diretores e funcionários das instituições escolares públicas e particulares desde Sumaré, Monte Mor, Capivari, Americana, Piracicaba, Salvador e Campinas.

Agradecemos, com todo o nosso apreço, à Profa. Dra. Enid Abreu Dobránszky, orientadora atenta e cuidadosa, que teve paciência com algumas de nossas indecisões. Por sua compreensão e aceitação do propósito do trabalho acadêmico que desejávamos construir. Pelo acompanhamento, nas diversas etapas de nossa dissertação, propondo sempre boas sugestões e críticas pertinentes, estimulando e incentivando o nosso desenvolvimento intelectual. Nossa admiração por seu espírito de pesquisa e por sua intelectualidade.

À Profa. Dra. Elizabeth dos Santos Braga, pelas contribuições no curso de Pós-Graduação, pelas sugestões de leituras, incentivo ao nosso trabalho e pelo convívio. Obrigado ao aceitar o nosso convite para compor a Banca Examinadora no Exame de Qualificação e na Defesa da Dissertação. Agradecemos sua leitura minuciosa, comprometida, suas sugestões e análises, que foram de grande importância para o nosso texto.

Ao nosso mestre, com todo o nosso apreço e pelo convívio através da philia, desde a nossa graduação, Prof. Dr. Regis de Morais. Obrigado pelas conversas, orientações, sugestões de autores, que, por sinal, possibilitaram o repensar de nossas indagações,

conduzindo aos objetivos que desejávamos, bem como somos gratos por sua contribuição para novos olhares em nossa prática educacional e para a proposta de um novo cenário nas aulas de Filosofia. Sentimo-nos agraciados pela oportunidade do convívio, não só através de seus livros, de sua produção intelectual, especialmente através da acolhida, da amizade e do crescimento humano que pudemos vivenciar. Muito obrigado pela leitura atenciosa de nosso trabalho, pelas correções e sugestões tão pertinentes na Banca Examinadora de Qualificação e Defesa da Dissertação.

À estimada Profa. Dra. Adriana Lia Friszman de Laplane, pela acolhida ao nosso projeto, pelas sugestões, comentários, críticas tão pertinentes. Nosso muito obrigado pelo acompanhamento nas primeiras etapas de nosso trabalho, pela confiança e amizade.

Agradecemos a todos os professores do mestrado em Educação, em especial à Profa. Dra. Maria Ângela Borges Salvadori, pelas discussões e sugestões tão pertinentes. Por sua proximidade espontânea e vínculos de amizade.

Nossos agradecimentos aos funcionários da Secretaria de Pós-Graduação, em especial à Roseli Polecci e aos funcionários da Biblioteca da Universidade São Francisco.

À Flávia Costa Morais, obrigado, com todo o nosso carinho, pela revisão tão cuidadosa e primorosa, por sua disponibilidade, atenção, sugestões e amizade singular.

Ao Ricardo de Castro pelo apoio, companheirismo em todos os momentos, pela paciência e pelo cuidado carinhoso e indispensável.

Sinceros agradecimentos a vocês, Cleusa Machado e Cleide Machado pelo convívio na Livraria Livro Aberto, pela disponibilidade e carinho nas encomendas dos livros e por nossa amizade.

Às amigas e companheiras do curso, Giovanna Azzi de Camargo e Eleonara Dantas Brum, pelos estudos compartilhados, pelas discussões, sugestões, pelo conforto e cuidado fraterno.

Tatiana Rocha, obrigado pelas palavras e cuidados que nos fortaleceram nesta trajetória.

Expressamos os nossos agradecimentos aos familiares e às amigas: Inalda Beraquet, Maria Luiza Barros, Odissea Boaventura do Amaral, Ana Cecília Cossi Bizon e Maria Inês Paschoal, pelo incentivo, escutas e partilhas tão singulares.

De todas as coisas que a sabedoria proporciona para obter uma vida feliz, a maior é a amizade. O homem de bem se dedica à amizade e à filosofia; das quais aquela é um bem mortal, esta imortal. A amizade percorre a terra inteira, anunciando a todos nós a hora de nos despertar para comunicar-mo-nos a alegria uns aos outros.

(Epicuro)

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir.

(Foucault)

VICENTE JR, Nelson. **“Mundanidade e Cotidianidade como possibilidades para o ensino da Filosofia no Ensino Médio”.** Dissertação defendida e aprovada no programa de Pós–Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, 2006.

RESUMO

O presente trabalho é resultado do estudo e das reflexões a respeito das indagações surgidas a partir de nossa trajetória como professor de Filosofia no Ensino Médio. Deve-se ensinar a Filosofia através da exegese dos sistemas filosóficos, da História da Filosofia ou através dos discursos de opiniões (doxai) relativos às situações do cotidiano? Quais estudos, conteúdos, experiências e discussões filosóficas podem possibilitar significados na vida dos alunos adolescentes? São apresentadas inicialmente as considerações sobre a mundanidade e a cotidianidade como possibilidades de compreensão da vida e instrumentos significativos para o ensino da Filosofia para os alunos adolescentes situados na sociedade do ícone (ou da imagem), sociedade do consumismo, de reificações da condição humana, do pensamento acrítico e de experiências egóicas. Neste sentido, são apresentas as investigações da Antropologia Filosófica como proposta para o repensar das situações do ser humano contemporâneo. Neste estudo, alguns conceitos como cotidiano e discursos de opiniões foram sendo desconstruídos, pois eram tidos por nós como impedimentos para o pensar verdadeiramente crítico e filosófico. Levando em consideração o sistema de ensino como reprodutor de uma cultura escolarizada, fornecendo apenas o acúmulo de pseudoconhecimentos, com um ensino teórico fragmentado e, na maioria das vezes, distante da realidade do aluno, incentivando o modelo social competitivo agressivo, é proposto neste trabalho um novo cenário para as aulas de Filosofia, bem como novas preocupações temáticas pertinentes para as aulas de Filosofia. Propomos que os alunos adolescentes apresentem indagações e que elas sejam pensadas e mesmo construídas a partir das contribuições do pensamento filosófico. E que este cenário possa transpor a sala de aula, o pátio escolar, os muros da escola, abrangendo, assim, a comunidade. Que seja possível atualizar as discussões pela philia em novas Ágoras.

Palavras-chave: Ensino da Filosofia, Mundanidade, Cotidianidade, Adolescências, Sociedade do ícone, Antropologia Filosófica, Diálogo, Opiniões (doxai), Filósofos-Educadores, *Habitus*, *Philia.*

ABSTRACT

The present research is the result of the study and thoughts concerning some questions arisen from our experience as a High School teacher. Is it recommendable to teach Philosophy through the explanation of philosophic systems, from the History of Philosophy, or the best way is to follow the discussion arisen from the students' opinions (doxai) related to their everyday lives? Which studies, contents, experiences and philosophic discussions could provide meanings to the adolescent students' lives? Initially, the contributions about the concepts of worldliness and everyday life will be presented as possible ways of understanding our lives, and as meaningful tools to teaching Philosophy to adolescent students living in the iconographic society (the image society), in the consumer society, in a society of reification of the human condition, of the uncritical thought, and of egoistic experiences. o do so, the investigations performed by the Philosophical Anthropology will be presented as a proposal to rethink the situations of the contemporary human being. In this research, some concepts such as everyday life and discussion of opinions were dismounted, since we previously considered them as obstructions to the real critic and philosophical thinking. Taking in consideration the system of education as the reproduction of the school culture, providing only a collection of pseudo-knowledge, with a theoretical fragmentary teaching, and, in the majority of the cases, distant from students' reality, and encouraging the aggressive social model, a new scenery, as well as new thematic preoccupations is offered to improve the Philosophy classes. We propose that the adolescent students could present some of their questions, and that this questions could be considered and constructed from the contributions of the philosophic thinking. And that this scenery could cross the classroom, the school courtyard, reaching the community spaces. Our objective is to update the discussions through *philia* to new *Ágoras.*

Keywords: Philosophy teaching, Worldliness, Adolescents, Iconographic society, Dialogue, Discussion of opinions (*doxai*), Philosopher-educators, *habitus, philia*.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....01

Cap.1- MUNDANIDADE: A CONTEXTUALIZAÇÃO HUMANA.....12

1.1 – Primeiras aproximações para o ensino da Filosofia: a relação ser humano e mundo.....12

1.2 – Contribuições da Antropologia Filosófica para o ensino da Filosofia na escola.....19

Cap. 2- AS ADOLESCÊNCIAS NA SOCIEDADE DA IMAGEM E DO CONSUMISMO. 34

Cap. 3- O ENSINO DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS BRASILEIRAS.....42

3.1- O ensino da Filosofia como ensino da História da Filosofia.....43

3.2- O ensino da Filosofia como discursos de opiniões (doxai).....50

Cap. 4- ENSINO E CULTURA ESCOLAR.....58

4.1- As contribuições de Pierre Bourdieu na análise do sistema de ensino como reprodução social e cultural.....60

Cap. 5- CONSIDERAÇÕES SOBRE UM NOVO CENÁRIO PARA NOSSA PRÁTICA COMO PROFESSOR DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO.....69

5.1- Da pergunta pessoal do aluno adolescente à construção de sua reflexão e de seu artigo filosófico.....72

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....78

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....81

INTRODUÇÃO

> Que ninguém hesite em se dedicar à filosofia enquanto jovem, nem se canse de fazê-lo depois de velho, porque ninguém jamais é demasiado jovem ou demasiado velho para alcançar a saúde do espírito. Quem afirma que a hora de dedicar-se à filosofia ainda não chegou, ou que ela já passou, é como se dissesse que ainda não chegou ou que já passou a hora de ser feliz. (fragmento da Carta sobre a Felicidade a Meneceu-Epicuro, 2002: 21,22).

Este trabalho foi pensado após alguns anos de experiências na arte do educar, a partir de um de nossos olhares na experiência como educador e de alguns desafios surgidos no processo da aprendizagem e do ensino da Filosofia, e tomou passos mais profundos nas experiências do mestrado em educação. Ele é tecido por professores de Filosofia do Ensino Médio, também músicos-compositores, e destina-se ao leitor que deseja aventurar-se por esses caminhos que serão apresentados; mais precisamente aos professores de Filosofia que convivem com os adolescentes no Ensino Médio e jovens acadêmicos nas universidades, bem como aos pesquisadores desta área do conhecimento.

Apresentamos, inicialmente, um dos pensamentos do filósofo clássico grego, Epicuro (341-270 a.C.) por sua atualidade e convite à busca de reflexão sobre o existir e sobre as possibilidades de conhecimento de algumas das realidades de nossa mundanidade, de nossa contextualização.

Percebe-se que a condição do ser humano tem experimentado, desde o princípio de sua construção histórica, cultural e social, momentos de dores, felicidades, paixões, inquietações, encontro dos sonhos idealizados, perdas do que havia sonhado e imaginado, construções de novos sonhos e de buscas em realizá-los. Portanto, nunca é tarde ou cedo demais para que o ser humano conheça, reflita, busque a filosofia e a arte de ser feliz, como nos incita o filósofo Epicuro.

As inquietações sobre o mundo - "qual a finalidade de existir?", "o que somos?"-, foram e ainda são grande parte de nossas inquietações. São perguntas que surgiram já na nossa adolescência, quando ainda éramos aluno do II Grau em 1982, hoje Ensino Médio, numa escola pública da cidade de Ituverava, nossa terra natal, interior do Estado de São Paulo.

Vivenciamos a experiência da adolescência tendo como cenário social, os últimos resquícios do regime da ditadura militar. Um dos períodos históricos da sociedade brasileira de caráter autoritário, arbitrário, desumano, em que no último

comando do regime militar na Presidência da República Federativa do Brasil, estava o General João Batista Figueiredo.

Neste cenário político, social e educacional no Brasil, foi promulgada em 1961 a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a de nº 4.024, e no segmento desta lei, o ensino da Filosofia deixa de ser uma disciplina obrigatória nos componentes curriculares da escola pública e passa a ser uma disciplina complementar, ficando sua inserção ou não nos currículos escolares, a critério dos interesses de cada Conselho Estadual de Educação. Com o golpe militar de 64, o ensino da Filosofia passa a ser de caráter optativo, sendo que nos anos de 1970, a partir da lei 5.692/71, o ensino da Filosofia foi totalmente "expurgado" do currículo escolar.

A lei 5.692/71 trazia diretrizes para o ensino profissionalizante, segundo uma tendência técnico-mecanicista assessorada por técnicos norte-americanos (acordos MEC e USAID - United States Agency for International Development).

Como toda ação remete a um efeito, a uma reação, a retirada obrigatória e arbitrária do ensino da Filosofia do Ensino Médio foi veementemente contestada por vários educadores e intelectuais brasileiros. Como destaques de lutas para a volta do ensino da Filosofia, fizeram se presentes: a Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF), criada no Rio de Janeiro em 1975, alguns alunos e professores da USP, PUC de São Paulo, do Rio de Janeiro e de Campinas, UFMG, UFRJ e outras entidades. Toda a mobilização em congressos, artigos, movimentos de protestos e tentativas de esclarecimento para com as autoridades governamentais em prol da volta do ensino da Filosofia, fez com que, em 1982, a partir da lei 7.044/82, o ensino da Filosofia fosse reintroduzido tanto nas escolas públicas como nas particulares, mas ainda em caráter optativo, isto é, caberia à direção escolar e à comunidade de professores, optar ou não pela reinserção do ensino da Filosofia para os alunos do II Grau.

Acreditamos ser importante estabelecer essa breve trajetória do ensino da Filosofia na educação brasileira, pois somos filho desta época e não tivemos o privilégio, enquanto aluno adolescente secundarista, de termos vivenciado a experiência da reflexão filosófica nos bancos da sala de aula. A escola em que estudamos não teve, por parte da direção e comunidade dos professores, a preocupação de inserir o ensino da Filosofia no quadro das disciplinas do seu componente curricular. Não podemos afirmar categoricamente que não houvesse essa preocupação, bem como não podemos informar quais os motivos que a levaram a não incluir a disciplina Filosofia na grade curricular, pois naquele recorte histórico já era possível, pela lei 7.044/82, a sua inclusão. Porém, é possível relatar como sujeito histórico e aluno deste período, que nos anos de 1982 e 1983 o ensino da Filosofia

não se fez presente. A ausência do contato com a Filosofia, essa lacuna curricular, fez falta para o nosso crescimento intelectual e humano.

Passamos agora para a apresentação das nossas experiências como professor de Filosofia, das indagações pertinentes ao ensino da Filosofia e do escopo central deste trabalho.

Nossas primeiras experiências como professor de Filosofia ocorreram nos anos de 1980, precisamente em abril de 1986, momento em que estávamos cursando o terceiro ano do curso de graduação e licenciatura em Filosofia e partilhando, discutindo junto aos professores de Filosofia o retorno, a reintrodução do ensino desta disciplina nas escolas públicas e privadas em alguns Estados do Brasil, como disciplina optativa a partir da lei n.7.044/82, a qual alterava o dispositivo na lei n.5.692/71 que tinha como decreto e estatuto o ensino profissionalizante no 2º grau.

> A filosofia é reintroduzida no Rio de Janeiro como "noções de filosofia", pelo parecer CEE (Conselho Estadual de Educação) n. 49, de 21 de janeiro de 1980 por solicitação do secretário Niskier. Ao estabelecer as normas para a sua implantação, percebe-se que há muita preocupação do Estado de Segurança Nacional (ESN) com o *controle* sobre a disciplina, isto é, a filosofia poderia voltar, desde que "fosse devidamente vigiada" [...] As medidas tomadas no Rio de Janeiro funcionaram, assim, como um laboratório para o governo federal, que mais tarde generalizou em nível federal as medidas tomadas no estado carioca, com a promulgação da lei n. 7.044/82, que alterou o dispositivo na lei 5.692/71, referente à "profissionalização compulsória" do ensino de 2º grau, substituindo-a por "preparação para o trabalho". Estando os estabelecimentos de ensino secundário desobrigados de garantir *habilitação profissional*, muitos passaram a estruturar-se em vista da preparação dos alunos para o vestibular, especificamente, e somente em caráter geral fornecer uma preparação para o trabalho. As disciplinas da *parte diversificada* passaram a ser consideradas, então, sob outro prisma, ganhando destaque aquelas que forneciam uma formação mais geral em detrimento das disciplinas de formação específica. Isto deu condições para que espaços fossem abertos para ***a volta da filosofia ao currículo como disciplina optativa***, porém, desta vez em *caráter real* e não fictício, como na lei n. 5692/71. (ALVES, 2002: 45, 46). (grifo nosso).

É neste período do processo da redemocratização do ensino no Brasil que vivenciamos as práticas do ensino da Filosofia. Tivemos a oportunidade de iniciar nossa experiência pedagógica numa escola estadual que já contava com a disciplina da Filosofia na sua composição curricular. A diretora dessa instituição, que era formada em Letras, foi uma das pioneiras no ensino público do Estado de São Paulo a tornar a Filosofia de disciplina optativa a disciplina regular na EEPSG Dom Jayme de Barros Câmara, Sumaré/SP.

Já na acolhida para a nossa primeira aula, a diretora fez um comentário sobre a importância que tinha a presença do ensino da Filosofia como espaço para as

discussões, possibilidades de vivenciar e construir o pensamento reflexivo e crítico dos alunos, bem como fomentar o projeto de diálogo junto às outras disciplinas.

Na trajetória como professor de Filosofia nestes vinte anos, algumas perguntas foram surgindo ano após ano. "O que é o ser humano?" "Como o ser humano tem se relacionado com o mundo?" "Quem é este adolescente?" "Quem é este aluno nas aulas de Filosofia no Ensino Médio?".

Tendo como base algumas indicações a partir destas primeiras perguntas, as quais serão investigadas nos primeiros dois capítulos deste trabalho, desenvolvemos nossas reflexões num segundo momento, a partir das seguintes indagações: como apresentar o pensamento e as investigações filosóficas para o adolescente que convive com a sociedade da imagem e do consumismo? Como estimulá-lo a desenvolver um pensamento crítico nesta cultura em grande parte acrítica? Quais os conteúdos filosóficos importantes que deveriam ser escolhidos? De que forma eles poderiam ser apresentados? Deve-se ensinar a Filosofia exclusivamente através dos pensamentos tradicionais da História da Filosofia ou discutir situações do cotidiano apresentadas pelos próprios alunos? As discussões suscitadas exclusivamente pelos fatos do cotidiano não poderão conduzir à prática de discussões superficiais?

As indagações serão mediadas pelas teorias, pelas obras dos filósofos, sociólogos que problematizam algumas destas questões, e dos filósofos-educadores brasileiros e da América Latina que têm realizado pesquisas, discussões e práticas do ensino da Filosofia nos últimos anos.

Dos filósofos clássicos são elencadas as contribuições de: Sócrates, Platão e Epicuro. Dos filósofos modernos: Immanuel Kant, Friedrich Nietzsche. Quanto aos contemporâneos: Martin Heidegger, Ernst Cassirer, Martin Buber, Julián Marías, Agnes Heller, Michel Foucault, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Hanna Arendt e Comte-Sponville. E dos sociólogos, temos a contribuição de Pierre Bourdieu e Norbert Elias.

Na perspectiva dos debates e pesquisas do ensino da Filosofia na escola nos dias atuais, temos tentado compreender as discussões e propostas pedagógicas dos “filósofos–educadores”. Esta é uma denominação nietzscheana presente na obra *III Consideração Intempestiva*: *Schopenhauer educador* (2004). Nietzsche indagou sobre a prática dos filósofos e dos professores de Filosofia de sua época. Para ele, os filósofos em suas teorias e conceitos não estabeleciam a ponte entre a criação do pensar por si mesmo e a atualização cultural deste pensar, e os professores de Filosofia ensinavam a Filosofia como mera reprodução da História da Filosofia, do pensamento canonizado e doutrinário. Nietzsche propõe o nascimento do novo filósofo e do novo educador que possa vivenciar os dois caminhos da vida filosófica: criar por

si mesmo o pensamento filosófico e atualizá-lo na cultura junto aos outros homens, junto aos adolescentes alunos.

Dos filósofos-educadores brasileiros são convidados como interlocutores: Regis de Morais, Antônio Joaquim Severino, Sílvio Gallo, Walter Kohan e Marilena Chauí. Da América Latina, apresentamos algumas reflexões dos seguintes filósofos-educadores: Armijos Palácios, de naturalidade equatoriana, Ricardo Navia e Maurício Langón, ambos do Uruguai, o filósofo brasileiro Henrique de Lima Vaz, e os escritos de Battista Mondin, filósofo-educador italiano. Também contaremos com as contribuições das autoras-educadoras Enid Abreu Dobránszky e Adriana Friszman Laplane, do psicanalista Contardo Calligaris e do autor Eugênio Bucci.

Na década de 80, durante oito anos, construímos nossa prática pedagógica do ensino da Filosofia no Segundo Grau da escola pública no Estado de São Paulo, e em nossa trajetória conduzimos as discussões filosóficas, criando instrumentos para a análise, transformação e perspectivas de sua continuidade no sistema de Ensino Médio da escola privada nestes últimos anos.

No processo e construção do ensino da Filosofia nas escolas do Ensino Médio, outros questionamentos se fazem presentes. As inquietudes e indagações do cotidiano dos alunos têm sido acolhidas e tematizadas? E aí, remetemo-nos novamente ao fragmento da epígrafe de Epicuro, presente no início desta apresentação: “Que ninguém hesite em se dedicar à filosofia enquanto jovem, nem se canse de fazê-lo depois de velho, porque ninguém jamais é demasiado jovem ou demasiado velho para alcançar a saúde do espírito”**.** (EPICURO, op.cit: 21,22).

Uma das questões que tem impulsionado as nossas investigações como professor de Filosofia é a tentativa de estimular a reflexão filosófica a partir da *“*experiência não filosófica*”*, das experiências do cotidiano dos alunos para daí alcançar a conceituação e experiência filosófica.

Observamos que, no momento em que as questões levantadas sobre a experiência vivida de nossos alunos exigirem uma reflexão mais profunda para o seu equacionamento, a Filosofia ganha sentido, assume o caráter de necessidade, podendo, neste caso, despertar o interesse, a construção do diálogo, e, por que não dizer, até o prazer nos alunos. Langón atenta para este cenário escolar**:**

> Cada aula de filosofia procura provocar uma sacudidela nos jovens, fazê-los “quebrar a cabeça”, derrubar suas certezas e provocar suas dúvidas, violar suas virgindades, fazê-los perder irrecuperavelmente inocências e canduras. Toda aula de filosofia exerce violência para provocar no outro *um movimento.* Um movimento rumo ao imprevisível. Supõe esse querer (no sentido de vontade e no de amor) filosófico que por *querer a sabedoria*, a põe em questão, a põe constantemente em xeque, a rejeita, a obriga mudar. Cada aula de filosofia é uma forma de convivência entre mestre e discípulos.

> Como é vida, é movimento, é uma comoção, um movimento mútuo. A comoção é a vida da aula de filosofia; sem comoção não há vida na aula. (LANGÓN, 2003: 95)

A motivação cotidiana de nossas aulas é um dos nossos desafios como professor de Filosofia. O cotidiano e a rotina são situações que não podem fugir ao nosso olhar. São situações palpáveis, inquietantes e que poderão possibilitar uma série de discussões de crescimento intelectual, humano e social. Agora, surge uma outra questão: como lidar com o cotidiano e a rotina no âmbito do trabalho de educadores e em nossa própria existência?

Frente a esta indagação, percebemos que o cotidiano e a rotina exigirão uma transformação, uma criatividade de significados e significações. Estabelecer as discussões e o diálogo na prática do ensino de Filosofia requer: criatividade; elaboração da Filosofia a partir da criação de novos conceitos (denominação deleuziana); humildade em reconhecer que não somos “donos da verdade”; abertura para ouvir o outro; seriedade nos posicionamentos discursivos das temáticas filosóficas que nos propomos a ensinar; e conhecimento elaborado, sistematizado e radical (não de teor autoritário e radicalismo). É preciso ir à profundidade das questões, às raízes das discussões e observar que os projetos educacionais que temos realizado podem se confrontar com a realidade sócio-cultural e política da escola, com o ensino que pode apresentar situações às vezes desestimuladoras e que merecem nossa reflexão e enfrentamento para mudanças positivas.

As experiências de pensamento filosófico se inscrevem em três temas geradores, com os quais tenho trabalhado ao longo de minhas aulas de Filosofia: 1) Cultura e Conhecimento; 2) Reflexões Antropológicas e Políticas da Condição Humana; 3) Arte e Transformação. Estes temas filosóficos estão embasados nos textos de alguns filósofos e mediados metodologicamente através de: discussões, exposição de filmes, documentários, músicas, artigos jornalísticos e literários. As dinâmicas, na maioria das aulas, são realizadas basicamente em círculos, estratégia que permite aos alunos perceberem que nem eles e nem o professor são o centro da discussão, mas sim as questões e as reflexões.

Estamos cientes de que meramente as mudanças de disposição das carteiras (de enfileiradas, como é de hábito nas aulas do Ensino Médio em nossas escolas, para a formação de círculos) para as discussões filosóficas, não identificam de forma significativa o aprendizado e as experiências do pensamento reflexivo e crítico, e indicamos que a didática do plenário (discussão em círculos) tem por significado os olhares e discussões das questões filosóficas descentralizadas, possibilitando o

respeito, o ouvir de cada posicionamento discursivo do aluno. Assim apresenta o filósofo-educador uruguaio, Navia:

> Hay otros que priorizan el factor metodológico y llegam a sostener algo así como que tendríamos que presentar a la Filosifía en vídeo-cassettes a todo color, o, sin ir tan lejos, que la cuestión consiste em la "amplitud" del docente o en la disposición de los bancos em el aula. Sin dejar de valorar algunos de estos aspectos no creemos que están en el centro de la problemática. Creemos incluso, que si se magnífica su importancia se esta obstruyendo la verdadera dilucidación del tema. (NAVIA, 1989: 27).

Temos convidado os alunos a eleger temas de seus interesses para a apresentação de seminário, como fórum de discussão. Cada equipe elabora um texto de, no máximo, duas páginas contendo duas questões para o debate. O texto é distribuído para cada aluno com antecedência, sugerindo assim a leitura anterior para um efetivo diálogo da classe com a equipe responsável. Para a apresentação dos seminários, os alunos utilizam a criatividade, bem como algumas estratégias: vídeo, música, entrevista, teatro, mural com fotos e reportagens.

Além das aulas regulares que desenvolvemos, que são de duas horas-aula semanais, no segundo seriado do Ensino Médio de uma instituição particular, na cidade de Campinas, criamos, nesta mesma instituição escolar, há cinco anos, um grupo de estudo: "Laboratório Filosófico". A idéia de criarmos este grupo de estudo surgiu do fato de temos observado que alguns alunos se sentem obrigados em permanecer nas aulas de Filosofia, acontecendo o mesmo, talvez, na maioria das disciplinas por razões da exigência de que as notas obtidas em avaliações e atividades, bem como a freqüência nas aulas, sejam indicativos para aprovação ou reprovação. Percebe-se claramente, nestes alunos, a ausência do desejo de adquirir o conhecimento escolar, intelectual e científico, assim como é perceptível o fato de que não sentem a necessidade de discutir, refletir sobre o mundo, por mais que tenhamos tentado motivá-los.

A partir destas nossas percepções, idealizamos e propomos este grupo de estudo à direção escolar, a qual nos apoiou e incentivou. Desejávamos (o que positivamente tem se concretizado) a participação espontânea e comprometida de vários alunos no aprofundamento das discussões, ao estabelecer, com uma certa criticidade, algumas leituras filosóficas, leituras de temas contemporâneos próximos do seu cotidiano e ao estimular o exercício da escrita. Chegamos a ter, em nossos encontros semanais, a participação assídua de quinze a vinte alunos.

Os nossos encontros acontecem no período vespertino (horário diversificado das aulas regulares do período da manhã) e têm 1h30 de duração. O que temos presenciado nos cinco anos deste projeto é a presença de muitos alunos do terceiro

seriado do Ensino Médio e do curso preparatório para o vestibular. Quando perguntamos o que os motivou a fazer parte deste grupo de estudo, a maioria deles aponta o desejo de aprofundar os temas e os pensamentos dos filósofos por eles estudados na série anterior, bem como a possibilidade de se prepararem para as redações dos vestibulares. Os alunos trazem aos poucos algumas inquietações e progressivamente vão estabelecendo co-relações dos temas filosóficos com o seu mundo mais próximo, tendo a Filosofia se tornado um espaço de discussões, despertando interesse para as suas reflexões. Neste diálogo algumas respostas surgem e incitamos os alunos para que percebam que as respostas mais próximas de suas inquietações estão no interior de suas próprias perguntas, e deixamos em aberto para que no final do curso eles possam vir a repensá-las**.**

Identificamos em nossas aulas que, quando os alunos são convidados a construir o debate, as discussões filosóficas, eles afirmam que as suas opiniões devem ser aceitas e respeitadas. Argumentamos que devemos respeitar as suas opiniões, mas quanto a aceitá-las como respostas absolutas, estáticas e finais, isso representará um outro motivo para o questionamento filosófico. Neste sentido, explicamos aos alunos a importância de prestarmos atenção ao que pensamos e falamos, de uma certa atenção redobrada quanto às nossas convicções, crenças e juízos de valores, e que as aulas de Filosofia são um convite para revermos nossas idéias e possibilitarmos movimentos de transformação e acolhida de novas idéias, novas descobertas, e de repensarmos as opiniões.

Para o filósofo-educador Morais:

> [...] o adolescente é uma espécie de “táxi” no qual viajam as idéias e valores da família, da igreja, etc. Eis porque me parece que a tarefa da Filosofia no 2º grau (hoje, ensino médio_ esclarecimento nosso) será, prioritariamente, a de estimular o aluno a escrever e falar sobre as questões centrais da sua forma de se perceber e de perceber o seu mundo de forma um pouco mais aprofundada [...] Mas ao fazermos a Filosofia no 2º grau mais antropológica e problematizante, de forma a que questione aquilo que cotidianamente inquieta, devemos demonstrar aos alunos que outros homens, em outras épocas e em tempos diversos, também tiveram preocupações e se questionaram. Aí residiria a oportunidade de introduzirmos, de forma bem motivada, conteúdos da chamada cultura filosófica. O importante é que a cultura filosófica não se transforme em uma razão para calar os professores e alunos a respeito das suas inquietações atualmente mais vivas e cotidianas. (MORAIS, 1989: 10).

Neste sentido, indagamos se hoje, diante da presença do ensino da Filosofia no Ensino Médio das escolas, nós, professores de Filosofia, estamos mediando, co-criando as investigações filosóficas, os questionamentos a partir da reflexão filosófica? Ou temos reproduzido um ensino escolarizado da Filosofia? Ensino filosófico de modo escolástico, tendo por método a disputa, o enfrentamento dos sistemas filosóficos

tradicionais, o qual utiliza e reproduz os discursos escolares pelas teses, refutações, defesas, respostas, conclusões fundamentadas em escritos de outros filósofos consagrados, no princípio da autoridade, “isto é, uma idéia é considerada verdadeira se for baseada nos argumentos de uma autoridade conhecida”. (Chauí, 2003: 47,48).

Identificamos que os conteúdos, as práticas pedagógicas e culturais ensinados nas escolas não são a cultura em si, mas a versão escolarizada da cultura. É um transplante, são cortes da cultura, recortes superficiais da tradição cultural. O sociólogo Pierre Bourdieu realiza um estudo segundo o qual o campo social da escola, o capital cultural institucionalizado, o *habitus* e o poder simbólico que ela institui e possui, mantêm, na maioria das vezes, o conservadorismo escolar e a manutenção da desigualdade social. Como nos apresenta Bourdieu:

> Ora, se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a eqüidade formal à qual obedece todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se proclamam ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta de privilégios [...] Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. (BOURDIEU, 2002: 53).

Nas discussões dos problemas que apresentamos, surgem outras questões que motivam a nossa prática como professor de Filosofia, pois ensinar a Filosofia, pode-se dizer, já é um problema filosófico.

Fica-nos a forte indagação: os projetos e a prática do ensino da Filosofia que propomos realizar têm se desenvolvido dentro de uma perspectiva e posicionamento autoritário (possuidor do saber) de reprodutor da História da Filosofia, de transmissor de uma aculturação filosófica, ou já estamos “quase prontos” e abertos para os caminhos a serem trilhados no encontro da estilística da existência e do vínculo em se tratando de autonomia, criatividade, (re)criação do pensamento e amizade com os alunos e com o(os) outro(s)?

Para o filósofo Deleuze, “Resta a questão da amizade. Ela é interior à filosofia “Não se pode saber o que é a filosofia sem viver essa questão obscura, e sem respondê-la, mesmo se for difícil”. (DELEUZE,1992 apud ORTEGA,1999: 7). E assim poderemos nos perguntar**,** como professor de Filosofia, sobre o porquê de querer-se ensinar a Filosofia. Esta pergunta deve ser anterior às seguintes perguntas: O que é Filosofia e como ensinar a Filosofia para os nossos alunos?

> Talvez só possamos colocar a questão *O que é filosofia?* Tardiamente, quando chega a velhice, e a hora de falar concretamente. De fato, a bibliografia é muito magra. Esta é uma questão que enfrentamos numa agitação discreta, à meia-noite, quando nada mais resta a perguntar. Antigamente nós a formulamos, não deixamos de formulá-la, mas de maneira indireta ou oblíqua, demasiadamente artificial, abstrata demais; expúnhamos a questão, mas dominando-a pela rama, sem deixar-nos engolir por ela. Não estávamos suficientemente sóbrios. Tínhamos muita vontade de fazer filosofia, não nos perguntávamos o que ela era, salvo por exercício de estilo; não tínhamos atingido este ponto de não-estilo em que se pode dizer enfim: mas o que é isso que fiz toda a minha vida [...] Simplesmente chegou a hora, para nós, de perguntar o que é a filosofia. Nunca havíamos deixado de fazê-lo, e já tínhamos a resposta que não variou: a filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos [...] **Seria preciso formulá-la "entre amigos", como uma confidência ou uma confiança**, **ou então face ao inimigo como um desafio**, e ao mesmo tempo atingir esta hora, entre o cão e o lobo, em que se desconfie mesmo do amigo. É a hora em que se diz: "era isso, mas eu não sei se eu disse bem, nem se fui assaz convincente". E se percebe que importa pouco ter dito bem ou ter sido convincente, já que de qualquer maneira é a nossa questão agora. (DELEUZE e GUATTARI; 1997: 9,10). (grifo nosso).

A tessitura e as investigações deste trabalho têm como um dos seus objetivos, no primeiro capítulo, identificar, compreender a contextualização do ser humano em sua mundanidade, relações do ser humano com o seu tempo e mundo. Na primeira seção deste capítulo é investigado o que é o ser humano e como ele tem se relacionado com o mundo. As reflexões da Antropologia Filosófica para o ensino da Filosofia no Ensino Médio poderão subsidiar idéias e propostas para o (re)pensar, junto aos jovens alunos, nossa condição humana e social.

No segundo capítulo são investigadas as dificuldades de ensinar a Filosofia para os adolescentes, sendo conhecido e percebido por grande parte de nós, professores, que estamos vivendo numa sociedade do imediatismo, do sentir e do muito pouco pensar, numa sociedade de inversão dos valores humanos, onde o produto, a mercadoria tem tido maior valor do que a condição humana. Duas perguntas se seguem na primeira seção deste capítulo: Quem é este adolescente?

Quem é este aluno nas aulas de Filosofia no Ensino Médio? A partir da investigação destas duas perguntas, talvez seja possível construir pistas, caminhos através da reflexão filosófica para que os adolescentes possam realizar alguns saltos qualitativos, que os levem a transpor uma sociedade da imagem acrítica, egóica, para relações menos desumanas, egocêntricas, buscando assim um crescimento intelectual, humanizado e solidário.

No terceiro capítulo é analisado o ensino da Filosofia por dois caminhos metodológicos e didáticos mais utilizados pelos professores de Filosofia no Ensino Médio da escola brasileira: o ensino da Filosofia como ensino da História da Filosofia e o ensino da Filosofia como ensinar a filosofar (a partir do cotidiano do aluno,

debates de opiniões (doxai) e escolha de assuntos permeados por um certo “modismo existencial”).

No quarto capítulo são apresentadas algumas das contribuições da análise sociológica e filosófica de Bourdieu, na perspectiva das investigações do sistema de ensino como estrutura de reprodução da cultura, isto é, um ensino escolarizado da cultura, da reprodução do *habitus,* das disposições sociais e culturais e dos discursos, posições ambíguas no aspecto da mobilidade social. Dessa forma, o sistema escolar se auto-proclama como o espaço para a ascensão social, cultural e econômica.

Outro objetivo deste trabalho, presente no quinto capítulo, se inscreve nas considerações de um novo cenário que propomos nas aulas de Filosofia, como possibilidade de incentivar os alunos adolescentes a questionarem o seu mundo, suas próprias inquietações, de tal forma que possam dialogar lançando mão de algumas das contribuições dos grandes sistemas filosóficos, do que pensaram e investigaram os filósofos.

Esperamos que as investigações, as contribuições dos autores por nós estudados, e as considerações a respeito do ensino da Filosofia no Ensino Médio desenvolvidos neste trabalho, possam transpor os muros das salas de aula, possam chegar aos pátios escolares, transpor os muros da escola, chegando e aconchegando-se na comunidade, nas ruas, praças, na *Ágora,* na cidade.

CAPÍTULO 1
MUNDANIDADE: A CONTEXTUALIZAÇÃO HUMANA

1.1 – Primeiras aproximações para o ensino da Filosofia: a relação ser humano e mundo.

A vida humana é essencialmente mundana, na expressão de Julián Marías (1914-2005), filósofo espanhol, discípulo de Ortega Y Gasset. Ou seja, só existimos e podemos pensar em nossa existência pela circunstância de possuirmos uma corporeidade situada no mundo. O mundo até pode ser imaginado como uma outra realidade que desejamos ou acreditamos ser possível existir mas, anterior a esta imaginação e desejo, existimos nas circunstâncias em que o mundo nos instala. Será portanto, a partir e nas interações das realidades, das circunstâncias mundanas que o ser humano vivencia, que é possível pensar sobre a existência e transformar as situações que julgar desfavoráveis a sua condição.

A reflexão sobre a mundanidade nos foi apresentada a partir da obra de Julián Marías – *Antropologia Metafísica. A estrutura empírica da vida humana (*1971), e posteriormente na obra de Martin Heidegger (1889-1976) - *Ser e Tempo – Parte I* (1988). Nosso interesse em apresentar este conceito no primeiro capítulo deste trabalho está relacionado à nossa preocupação em contextualizar e refletir o ensino da Filosofia no Ensino Médio tendo como sujeito, no processo escolar e social, o aluno adolescente em sua instalação no mundo. Contudo, antes da contextualização deste aluno, faz-se necessário apresentarmos algumas das reflexões sobre a mundanidade desenvolvidas pelos dois filósofos mencionados.

Para Julián Marías, o mundo é uma estrutura concreta, palpável, que acolhe e instala o ser humano. A acolhida e o estar no mundo não são estáticos, aprisionados nas realidades, mas instalam o ser humano e possibilitam a transcendência do palpável para as inúmeras latências. Instalar-se radicalmente o ser nas circunstâncias, em sua mundanidade, deve ser um dos projetos da existência autêntica do humano. O mundo aparece ao ser humano como “aberto”, inesgotável, cheio de inúmeras possibilidades. Ele é o cenário onde o ser humano sempre está atuando mundanamente.

Mundanidade, portanto, é a relação radical, enraizada do ser humano com e nas circunstâncias do mundo – a reciprocidade em ser, estar no mundo e com o mundo. Como nos esclarece o próprio pensador:

> O mundo não é coisa, nem uma soma ou conjunto de coisas; é o *âmbito* ou *onde* "em" que as coisas estão e em que – em outro sentido do verbo estar – eu estou. Esta mundanidade apresenta-se em formas estruturais: aqui, aí, ali; o presente e o ausente; o patente e o latente [...] No mundo, por ser mundo somos recíprocos. O ser da circunstância consiste em circunstar, e isto quer dizer *circunstar-me*, porque sou eu quem define o *circum* ou "arredor". Tudo aquilo que me circunda funciona mundanamente, seja o que for, qualquer que seja seu *modo de ser.* (MARÍAS, 1971: 98).

No entender do filósofo, o mundo é uma estrutura concreta, a circunstância que instala o humano em sua radicalidade profunda: a mundanidade. A instalação do humano não se refere às circunstâncias meramente físicas, biológicas, mas às convergências de mundo interior com o mundo exterior, às circunstâncias históricas, sociais e culturais, ou seja "as interpretações das coisas, ou preferindo-se, as coisas interpretadas, isto é, vividas". (MARÍAS, 1971: 101).

O instalar-se no mundo, isto é vivenciar "mundificando", permite-nos a expressão "estar no mundo". O estar no mundo significa estar vivendo, "fazendo" o mundo, estar "mundificando". O fazer não é uma criação originária de um "criador autóctone", mas é um fazer como demiurgos, co-criadores como nos apresenta o autor. A co-criação, o fazer-se demiurgo é o que dá significado ao "estar no mundo".

Podemos, a partir dessas considerações do autor, refletir enquanto professores de Filosofia no Ensino Médio: qual tipo de relação e contextualização estamos mundificando com os alunos adolescentes e eles conosco? Em alguns momentos falamos e ouvimos de outros professores que alguns alunos só estão presentes corporalmente na sala de aula e não prestam atenção no que dizemos. Já em outros momentos ouvimos de alguns alunos que estes não entenderam a nossa explicação. Será que também eles só estão nos vendo corporalmente? Mais uma vez caímos na armadilha do dualismo cartesiano[1]. Para Julián Marías, o estar no mundo requer, além da corporeidade, o fazer-se corpóreo na radicação da vida humana "estou no mundo de maneira corpórea, instalando projetivamente em meu corpo, através do qual acontece minha mundanidade concreta". (MARÍAS, 1971: 123).

Percebe-se, assim, a necessidade da indagação: o ensino da Filosofia no Ensino Médio tem possibilitado a mundificação? isto é: a relação recíproca entre professores e alunos nas co-criações, no projetar desde o conteúdo programático da disciplina até as estratégias pedagógicas e vivenciais do espaço social, cultural e político?

---

[1] "dualismo cartesiano – (do lat. *dualis*: em número de dois). Na filosofia, o termo "dualismo" é freqüentemente empregado em referência a Descartes, cujo sistema filosófico repousa no dualismo do pensamento e da extensão; portanto, doutrina segundo a qual a realidade é composta de duas substâncias independentes e incompatíveis." (JAPIASSU, MARCONDES, 2001: .75,76).

Na concepção de Julián Marías, “Jamais pode a filosofia ser dada por pressuposta [...] Quem entra na filosofia, quando realmente a penetra faz a experiência do que é a desorientação; penetrar-se na filosofia significa perder-se”. (MARÍAS, 1971: 9). Esta concepção do autor nos incita a pensar e exercitar o caminho filosófico como vivências de possibilidades, mundificando o estar no mundo e o ser deste mundo, perder-se nos caminhos já traçados e lançar-se em novos caminhos a traçar reciprocamente.

No despojar-se para as novas aberturas do vivenciar filosófico, a humildade será necessária e edificante como contextualização do espaço humano. Espaço da co-criação, do ouvir o outro, de se ouvir junto ao outro, da conversação que vai além do encontro face a face, chegando aos encontros mundificados, na interação do agir e ser juntos diante da complexidade das circunstâncias em que estamos situados.

Vivenciar a humildade na experiência filosófica não significa humilhar-se, mas ter a nítida consciência de que o encontro com a Filosofia, assim como entre os seus interlocutores, é de construção, de amor à sabedoria, de buscar saber sempre. O caminhar filosófico pela humildade é também elucidado nas palavras do filósofo-educador francês Comte-Sponville, em seu livro *Pequeno tratado das grandes virtudes*. Como nos escreve o autor:

> A humildade não é a depreciação de si, ou é uma depreciação sem falsa apreciação. Não é ignorância do que somos, mas, ao contrário, conhecimento, ou reconhecimento, de tudo o que não somos [...] A humildade é virtude lúcida, sempre insatisfeita consigo mesma, mas que o seria ainda mais se não fosse. É a virtude do homem que sabe não ser Deus. (1995: 153).

O entrar na Filosofia assim como penetrar em seu mundo, nos devem suscitar a experiência da humildade, do reconhecimento da complexidade das circunstâncias existenciais, do desapego e do desacostumarmo-nos ao que estamos habituados a vivenciar. Para Julián Marías, o filósofo em sua inquietude, que é a essência do percorrer filosófico, deve prosseguir em sua “mais radical humildade, na única verdadeira humildade: aceitar a realidade [...] Por isso, o olhar filosófico nunca se aquieta, vai e vem, tem de se justificar”. (MARÍAS, 1971, p. 10).

Sendo assim, a sala de aula não é um espaço alheio às outras circunstâncias do mundo humano. É neste lugar, que deve ser um espaço propício para as discussões e reflexões dos problemas externos da sociedade, que, por sinal, esses problemas repercutem na vida dos indivíduos na escola. Os alunos não são interlocutores fictícios, imaginários, mas são realidades corpóreas, vivenciais do mundo em que estão instalados. Portanto, o ensino da Filosofia deve trilhar-se nas

participações efetivas do fazer-se junto à Filosofia, na reciprocidade professor e aluno - relação mundificante da experiência filosófica.

O professor não sabe tudo e nem o aluno não sabe nada. Ambos sabem algumas realidades do mundo e não sabem outras, mas poderão (re)descobrir e possibilitar a reciprocidade e o construir na educação. Os conteúdos, as indagações e as reflexões filosóficas não devem ficar pautados meramente no ensino em sala de aula, mas devem significar experiências e reflexões para a vida. Como nos esclarece o filósofo-educador Morais em seu artigo "A criticidade como fundamento do humano":

> [...] o espaço propriamente humano é o espaço da conversação, sem que se reduza o conceito de conversação aos encontros face a face. Há diálogos pessoa a pessoa e há a vasta prosa do mundo – tudo isso caracterizando a vida humana como processo de comunicação, bem como pondo como idéia-chave de vida social a noção de relações [...] a sala de aula não pode ser vista como uma realidade estanque, como se fora uma cabine fechada e apartada da macrossociedade. Ali, os problemas da grande sociedade repercutem, de tal modo que aquilo é feito *na* sala de aula não deve ser feito *para* a sala de aula, mas *para a vida.* (2002: 67,68).

O ensino da Filosofia, como nos indicam Julián Marías e Morais, necessita do compromisso em vivenciar os problemas do mundo e possibilitar novos caminhos de construção do humano, das conversações e reflexões em sala de aula para o estar no mundo, para a vida radicada em sua autêntica mundanidade.

Este novo olhar filosófico deve ser responsável. É um olhar de experiências que transitam pelas doutrinas filosóficas, mas não permanecem nelas, co-criam novos conceitos, novas circunstâncias de pensamentos, novas ações para a vida. É um constante movimento da própria realidade circundante. A tal respeito escreveu Julián Marías: "eu diria que todo uso filosófico de uma doutrina é necessariamente criador, porque se não o for, não é um uso filosófico". (1971: 10).

A partir desta citação e das referências até o momento elucidadas, faz-se importante trazermos algumas das contribuições singulares de um entre tantos filósofos exemplares de nossa contemporaneidade. Estamos falando de Martin Heidegger, filósofo alemão. Grande parte das suas indagações, reflexões e novas co-criações conceituais trouxeram e ainda trazem referências importantes no que tange aos propósitos do nosso trabalho neste capítulo: a reflexão da mundanidade e da temporalidade da condição humana, do *ser-aí* como é explicitado por ele.

Na obra fundamental de Heidegger, *Ser e Tempo – Parte I*, no terceiro capítulo: "A mundanidade do mundo", o autor introduz o conceito de mundanidade em toda a sua complexidade. Cabe aqui a seguinte transcrição:

> Em primeiro lugar, deve-se tornar visível o ser-no-mundo, no tocante a seu momento estrutural "mundo". O cumprimento desta tarefa parece tão fácil e trivial que sempre se acredita poder prescindir dela. O que poderia significar descrever o "mundo" como fenômeno? Seria deixar e fazer ver o que se mostra no "ente" dentro do mundo. O primeiro passo consistiria, então, em elencar tudo o que se dá no mundo: casas, árvores, homens, montes, estrelas. Podemos *retratar* a "configuração" destes entes e *contar* o que neles e com eles ocorre. Mas é evidente que tudo isso permanecerá um "ofício" pré-fenomenológico que, do ponto de vista fenomenológico, não pode ser relevante. A descrição fica presa aos entes, É ôntica. O que, porém, se procura é o ser. (HEIDEGGER, 1988: 103).

O ser para Heidegger é o *Dasein* (ser-aí), a pre-sença, o estar no mundo. O *Dasein* não são as coisas, mas o ente que é o ser-aí que pergunta sobre as coisas. O *Dasein* é o ser humano em sua temporalidade, substancialidade que mundifica o mundo, que busca compreender a existência como possibilidades de ser pre-sença no mundo, "de ser ou não ser de si mesmo, com o qual está concernido" (NUNES, 2002: 12).

O conceito de mundanidade em Heidegger, que apresenta o ser como ser-no-mundo, é um conceito ontológico. A *reflexão ontológica empreendida por Heidegger*[2] não se refere ao conceito *tradicional de ontologia*[3], no qual o ser independe das circunstâncias existenciais e temporais. Para Heidegger, o ser é ontológico, pois está no mundo**,** nas circunstâncias do mundo, poderá tender ou não para as possibilidades em mundificar-se. Como nos é explicitado nas palavras do filósofo:

> "Mundanidade" é um conceito ontológico e significa a estrutura de um momento constitutivo do ser-no-mundo. Este, nós o conhecemos como uma determinação existencial da pre-sença. Assim, a mundanidade já é em si mesma um existencial. Quando investigamos ontologicamente o "mundo", não abandonamos, de forma alguma, o campo temático da analítica da pre-sença. Do ponto de vista ontológico, "mundo" não é determinação de um ente que a pre-sença em sua essência *não* é. "Mundo" é um caráter da própria pre-sença (*sic*). Isto não exclui o fato de que o caminho de investigação do fenômeno "mundo" deva seguir os entes intramundanos e seu ser. (HEIDEGGER, 1988: 104, 105).

O momento constitutivo de ser-no-mundo de que nos fala Heidegger é "o mundo mais próximo da pre-sença cotidiana é o mundo circundante".(1988: 107). A

---

[2] "Conceito ontológico em Heidegger – É necessário para Heidegger realizar uma destruição da ontologia tradicional para recuperar o sentido original do ser. Propõe assim toda uma nova terminologia filosófica que possa dar conta desse sentido. A existência só pode ser compreendida a partir da análise do *Dasein* (o ser-aí), do ser humano aberto à compreensão do ser". (JAPIASSÚ, MARCONDES, 2001: 123).

[3] "Conceito tradicional de Ontologia (gr. to on: o ser, logos: teoria). Termo introduzido pelo filósofo alemão Rudolph Goclenius, professor na Universidade de Marburg, em seu Lexicon Philosophicum (1613), designando o estudo da questão mais geral da metafísica, a do "ser enquanto ser"; isto é, do ser considerado independentemente de suas determinações particulares e naquilo que constitui sua inteligibilidade própria. Teoria do ser em geral, da essência do real." (op.cit: 201).

expressão heideggeriana: ser-no-mundo em alemão *sein bei,* corresponde, em nosso vocabulário, ao verbo *estar*. Um estar que não é fixo, mas aberto às possibilidades, à compreensão do ser, como já nos foi apresentado no pensamento de Julían Marías.

Nunes, um dos estudiosos brasileiros em Heidegger, apresenta-nos a seguinte compreensão do ser-no-mundo deste pensador:

> Não há sujeito sem mundo; não há homem sem *Dasein* [...]Longe do plano contemplativo, o mundo que Heidegger focaliza preliminarmente, o mundo circundante, intercambia, na práxis cotidiana, as dimensões da vida ativa, o prático da ação, ao poético do produzir e do fabricar [...] O Dasein não habita o espaço, ele espacializa: abre o espaço que ocupa como ser no mundo. Preocupado em agir e fazer, e desta forma ocupado com ações e obras, o Dasein também cuida de outrem. Seja de maneira positiva, negativa ou indiferente, a existência não é só minha existência, mas também a de outro, comigo compartilhada num ser-em-comum (Mitsein). (NUNES, 2002: 15, 17).

Na perspectiva heideggeriana, o ser-no-mundo estende-se ao ser-com-o-mundo. Esta extensão se manifesta na interação do mundo dos entes (das coisas, do não humano), que por sinal é a realidade que fundamenta a materialidade e a temporalidade da existência do humano, bem como se manifesta na dimensão do mundo humano, isto é na relação com os outros e consigo. Para Heidegger, ser pre-sença, estar no mundo e ser-no-mundo, só é possível junto com a pre-sença dos outros. Nesta relação, abre-se as possibilidades de compreender o humano e vivenciar a mundanidade, a significação do existir.

O encontro do ser-no-mundo com o ser-com os outros é para nós, neste trabalho, o ponto central da contribuição heideggeriana. Já que estamos falando do ensino da Filosofia no Ensino Médio, da relação ensino-aprendizagem entre professores de Filosofia e alunos nas aulas de Filosofia, nos deparamos com a seguinte constatação: tanto os alunos como nós professores, somos seres-no-mundo, o *Dasein*, o ser-aí. Mas esta constatação, a partir do pensamento heideggeriano, se torna mais complexa. A questão que agora deve ser suscitada é de como deve ser a relação, a convivência, de ser-no-mundo e ser-com os outros nas aulas de Filosofia.

Nas palavras de Heidegger, o encontro com os outros não significa a perda do que somos, mas sim a materialidade e temporalidade de nossa existência comum, estarmos e sermos junto aos outros, compartilhar-se o ser-em-comum. Consideramos que este seja o sentido real do ensino da Filosofia: o aprendizado da comunhão, do ser-em-comum, para assim mundificarmos as aulas de Filosofia e a nós mesmos: professores e alunos.

Faz-se importante trazermos alguns dos pensamentos co-criados deste filósofo para fundamentar a reflexão de como deve ser o ensino da Filosofia, caso

contrário o leitor talvez poderá pensar que estamos sendo um pouco presunçosos. Embora em alguns momentos até o desejemos ser. É honesto e de respeito o cuidado com o processo da construção e proposta do pensar filosófico. Portanto, lançaremos mão das “próprias” palavras de Heidegger sobre este assunto, presentes no parágrafo vinte e seis: ”A co-presença dos outros e o ser-com cotidiano”, elucidados no quarto capítulo da obra *Ser e Tempo – Parte I.*

> A caracterização do encontro com os outros também se orienta segundo a *própria* pre-sença. Será que essa caracterização não provém de uma distinção e isolamento do “eu”? Sendo assim, não se deveria passar do sujeito isolado para os outros? Para evitar esse mal-entendido, é preciso atentar em que sentido se fala aqui dos “outros”. **Os “outros” não significa todo o resto dos demais além de mim, do qual o eu se isolaria. Os outros, ao contrário, são aqueles dos quais, na maior parte das vezes, *ninguém* se diferencia propriamente, entre os quais também se está** [...]O “com” é uma determinação da presença [...]Na base desse ser-no-mundo *determinado pelo com*, **o mundo é sempre compartilhado com os outros. O mundo da pre-sença é *mundo compartilhado***. O ser-em é ser-*com* os outros. O ser-em-si intramundano destes outros é co-presença.(HEIDEGGER, 1988: 169,170). (grifo nosso).

Entende-se, assim, que o eu, o ser-aí junto aos outros, não está isolado em seu mundo, em sua temporalidade, mas existe como co-presença compartilhada na mundanidade. Mesmo quando o indivíduo quer dispensar o outro e acredita que não seja mais preciso o convívio com o outro, este ato não é isolado, continua-se sendo junto com o outro. Assim nos esclarece Heidegger:

> Enquanto ser-com, a pre-sença “é”, essencialmente, em função dos outros. Isso deve ser entendido em sua essência, como uma proposição existencial. Mesmo quando cada pre-sença de fato *não* se volta para os outros, quando acredita não precisar deles ou quando os dispensa, ela ainda *é* no modo de ser-com.[..] Essa abertura dos outros, previamente constituída pelo ser-com, também perfaz a significância, isto é, a mundanidade que se consolida como tal no existencial de ser-em-função-de [...] **Na estrutura da mundanidade do mundo reside o fato de os outros não serem, de saída, simplesmente dados como sujeitos soltos no ar, ao lado de outras coisas. Eles se mostram em seu ser-no-mundo**, empenhado nas ocupações do mundo circundante, a partir do ser que, no mundo, está à mão. (1988: 175). (grifo nosso).

A temporalidade do pensamento de Heidegger fortalece o propósito da reflexão sobre o ensino da Filosofia, pois tanto os alunos como os professores não estão isolados em seus mundos imaginários, soltos em espaços vazios. Estão todos no mundo circundante, instalados no mundo da sala de aula, nas aulas de filosofia, no cotidiano social. Portanto será preciso reconhecer cada *Dasein,* cada ser-aí, junto com o ser-com os outros. O reconhecimento compartilhado cria-se inicialmente a mundanidade para a sua extensão mais complexa, pois não bastará reconhecer, será

preciso conviver – “viver com os outros” na temporalidade que é o nosso tempo presente. De posse dessas investigações, apresentamos, no capítulo que se segue, algumas reflexões e contribuições da Antropologia Filosófica para o ensino da Filosofia no Ensino Médio. Precisamos tentar nos conhecer e reconhecer; quem somos juntos aos outros.

Para Heidegger, quando nos escondemos, nos esquivamos deste conhecimento e reconhecimento, tornando-se necessários “caminhos específicos para se aproximar do outro ou para “procurá-lo”. (ibid:176). Os nossos olhares devem buscar esses caminhos, devem refletir sobre o ser humano, sobre quem somos, quem são os nossos alunos, e qual relação será necessária para mundificar as aulas de Filosofia de tal forma a estender seus conteúdos para a vida em comum.

1.2 – Contribuições da Antropologia Filosófica para o ensino da Filosofia na escola.

A título de introdução desta seção, queremos sinalizar para o fato de termos optado em não utilizarmos o conceito de “homem” no que diz respeito ao todo da condição humana/ ao ser humano em si, para si, e na intersubjetividade (entre os outros), mas optarmos por utilizá-lo na perspectiva da condição humana, do ser humano em sua inteireza e diálogo de gênero: homem e mulher. Portanto, utilizaremos o conceito de ser humano/ humanidade/ condição humana = homem e mulher/ mulher e homem. É imprescindível esclarecer que seremos fiéis ao modo de utilização do conceito de “homem” como condição humana/ humanidade, empreendido pelos filósofos, escritores e poetas que são os interlocutores desta seção.

De posse deste esclarecimento, desenvolvemos algumas indagações. A primeira pergunta que investigamos se encontra na tentativa de definir o ser humano como realidades subjetiva, subjetivada, objetiva e objetivada, no que tange ao que ele é. Será possível definirmos o ser humano, já que ele está, na maioria das vezes, sendo e não sendo, e considerando que o que ele é constitui uma realidade muito pouco conhecida por ele e pelo outro?

Como nossos primeiros interlocutores, dada a rica contribuição para a presente reflexão iremos recorrer aos poetas brasileiros Manuel Bandeira e Carlos Drummond de Andrade.

De Manuel Bandeira, buscamos o poema “O bicho”, publicado em 1947. O poeta, num olhar social da condição humana, depara-se com o sub-homem,

vasculhando e comendo o lixo da cidade: os restos, os detritos de outros homens, como podemos observar em seu próprio escrito poético:

O bicho

Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.
O bicho, meu Deus, era um homem.

(Manuel Bandeira)

Drummond, no poema "Eu etiqueta", denuncia a alienação da condição humana pelo sistema do consumismo capitalista, que torna os produtos industrializados valores acima dos valores humanos. O ser humano é reificado, coisificado, torna-se descartável, objeto de uso e desuso. Instala-se a anulação da identidade do ser humano pela mercadoria fetichista e alienante. O ser humano aliena-se de sua própria condição, deixa de ser um ser humano e torna-se "a coisa, coisamente". Transcrevemos, assim, parte de seu poema:

Eu, etiqueta

Estou, estou na moda.
É doce estar na moda, ainda que a moda
seja negar minha identidade,
Com que inocência demito-me de ser
eu que antes era e me sabia
tão diverso de outros, tão mim-mesmo,
ser pensante, sentinte e solidário
com outros seres diversos conscientes
de sua humana, invencível condição.
Agora sou anúncio,
Ora vulgar ora bizarro,
em língua nacional ou em qualquer
língua (qualquer principalmente).
E nisto me comprazo, tiro glória de minha anulação.
Não sou – vê-la – anúncio contratado.
Eu é que mimosamente pago para anunciar, para vender.

E bem à vista exibo esta etiqueta
global no corpo que desiste
de ser veste e sandália de uma essência
tão viva, independente,
que moda ou suborno algum a compromete.
Por me ostentar assim, tão orgulhoso
de ser não eu, mas artigo industrial,
peço que meu nome retifiquem.
Já não me convém o título de homem,
Meu nome novo é coisa.
Eu sou a coisa, coisamente.

(DRUMMOND, 1984)

A reificação, coisificação do humano representa hoje, mais do que nunca, um problema filosófico. Deste modo, propomos trazer para as discussões filosóficas, para o contexto e temática das aulas de Filosofia, a problemática do humano e seu cotidiano vital como tecidos de análise e de construção nas relações intersubjetivas. Essa proposta caberá primordialmente à Antropologia Filosófica.

O humano enquanto problematização é tema expressivo nos estudos de grande parte dos filósofos e filósofos-educadores contemporâneos. O fenomenólogo Max Scheler entende que a Antropologia Filosófica deve ser requerida com certa urgência no que tange à problemática do humano. Portanto, um dos problemas filosóficos primordiais está em buscar a compreensão do ser humano em sua plenitude. Como escreve o autor:

> Se há um problema filosófico cuja solução é requerida com urgência pela nossa época, este problema é o da antropologia filosófica. Entendo por isso uma ciência fundamental acerca da *essência* e da *estrutura da ética* do homem; da sua relação com os reinos da natureza (minerais, plantas e animais) e com o princípio de todas as coisas; da sua origem essencial metafísica e ao seu início físico, psíquico e espiritual no mundo; das forças e potências que agem sobre ele e aquelas sobre as quais ele age; das direções e das leis fundamentais do seu desenvolvimento biológico, psíquico, espiritual e social, consideradas nas suas possibilidades e realidades essenciais. Os problemas da relação entre alma e corpo (entre psíquico e físico) e a relação entre o espírito e vida estão compreendidos em tal antropologia, somente a qual poderia dar um válido fundamento de natureza filosófica, e juntamente, finalidades determinadas e seguras à pesquisa de todas as ciências que têm por objeto o homem: ciências naturais e médicas, pré-história, etnologia, ciências históricas e sociais, psicologia normal e evolutiva, caracteriologia. (SCHELER, 1954 apud MONDIN, 2003: 7,8).

A indagação sobre o ser humano é também uma das questões estudadas com grande empenho por Heidegger, ao desenvolver, em grande parte de suas obras, a análise fenomenológica e ontológica da condição do humano. O filósofo esclarece que

em nenhuma época da humanidade estudou-se tanto, obtiveram-se tantas informações e dados sobre o humano quanto na nossa e, mesmo assim, nos encontramos no paradoxo de sabermos pouco a respeito do ser humano.

> Nenhuma época teve noções tão variadas e numerosas sobre o homem como a atual. Nenhuma época conseguiu, como a nossa, apresentar o seu conhecimento acerca do homem de modo tão eficaz e fascinante, nem comunicá-lo de modo tão fácil e rápido. Mas também é verdade que nenhuma época soube menos que a nossa o que é o homem. Nunca o homem assumiu um aspecto tão problemático como atualmente. (HEIDEGGER, 1953 apud MONDIN 2003: 8).

O ser humano - quem é ele? Essa é uma das mais importantes questões que deve ser estudada para a compreensão e construção do humano. O filósofo-educador italiano Battista Mondin apresenta-nos, na introdução de seu livro *O homem: quem é ele?: elementos de antropologia filosófica*, o seguinte:

> O homem. Quem é ele? Esta é a grande, a máxima interrogativa, a interrogativa das interrogativas. São infinitos os quesitos que se juntam em nossa mente; muitos roçam problemas de grande interesse, mas nenhuma questão a precede em ordem de importância, urgência e gravidade. Com efeito, a interrogativa *"O homem, quem é ele?"* não se refere a qualquer fato, coisa, pessoa estranha ou afastada de nós, mas toca diretamente a nós mesmos, a todo o nosso ser, a nossa origem e nosso destino. Frente a tantas outras interrogações, poderemos ficar indiferentes e deixar que outros se preocupem em achar a resposta conveniente. Ante a pergunta "O homem, quem é ele?" não podemos adotar uma atitude de indiferença ou superficialidade, posto que o encaminhamento de nossa vida depende dessa solução, seja individual, seja social, bem como nossa conduta, nossas relações com outrem e com o mundo. (MONDIN, 2003: 5).

Uma obra fundamental para o estudo e investigação da condição humana é a de Ernest Cassirer, filósofo da cultura como ele próprio se auto-nomeia. Um dos principais representantes da Escola de Marburgo (grupo de filósofos neokantianos da Alemanha. Sécs. XIX - XX), Cassirer, em sua obra: *An essay on man,* na introdução do capítulo I, "A crise no conhecimento do homem sobre si mesmo", reflete a mesma estranheza e necessidade imprescindível e primordial de se indagar filosoficamente sobre a condição humana e o conhecimento de si próprio.

> Parece ser universalmente admitido que a meta mais elevada da indagação filosófica é o conhecimento de si próprio. Em todos os conflitos travados entre as diferentes escolas filosóficas, este objetivo permaneceu invariável e inabalado: revelou-se o ponto de Arquimedes, o centro fixo e imutável, de todo pensamento. Nem mesmo os mais céticos pensadores negaram a possibilidade e a necessidade do conhecimento próprio. (CASSIRER, 1977:15).

A proposta da Antropologia Filosófica e cultural de Cassirer é carregada de paixão, de emoção pelo humano e pelo trabalho investigativo em processo de conflitos, de idas e vindas, de verdades inconclusas, de dialética, de contradição da própria condição humana. Reflexões estas imbuídas da compreensão do ser humano pela cultura e pela linguagem simbólica. Cassirer percorre um caminho contrário ao dos neokantianos da Escola de Marburgo, que primavam em grande parte pela investigação e produção do conhecimento de características logicistas, isto é, praticamente todas as realidades eram reduzidas a argumentos, experiências e relações lógicas, à racionalidade como princípio verdadeiro. O percurso da investigação do humano para Cassirer não está repousado em margens plácidas, na calmaria da pesquisa científica. Como diz o próprio filósofo: “A história da filosofia antropológica está cheia das mais profundas paixões e emoções humanas” (CASSIRER, 1977: 27), e o ser humano pode ser descrito e estudado na convivência intersubjetiva, no olhar face a face.

Para Cassirer, o ser humano é um animal simbólico, isto é, ele vivencia o mundo pela linguagem simbólica, cria signos, está inscrito neles, dá significado, significa neles e por eles. A criação da linguagem simbólica se manifesta no universo da língua, do mito, da religião, da ciência, nas experiências do humano. Como podemos observar no comentário apresentado no Dicionário de Filosofia _ Editorial Sudamericana de Buenos Aires, do autor José Ferrater Mora (1971),

> Con mayor motivo puede advertirse esto em los estudios realizados por Cassirer sobre conceptuación em las ciencias del espíritu, y especialmente su investigación de las formas simbólicas, complementada por diversos estudios históricos. Por un lado, al incluir em sus análisis (y en el concepto de consciencia) el mundo del arte, del mito, de la religión, del lenguaje, etc., Cassirer transforma la “crítica de la rázon” (que, en principio, se suele atener solo a la ciencia) em “crítica de la cultura” (que comprende todas las manifestaciones y actividades del espíritu humano, incluyendo la científica). Por otro lado, Cassirer ha llegado a concebir inclusive al hombre como um “animal simbólico” y a incluir todos los modos de conocimiento como aspectos de las diferentes maneras de simbolizar. El signo y la significación cobran desde este momento una importancia considerable, sobre todo si se tiene presente que dentro de su órbita está incluso asimismo el problema del lenguaje. Al entender de Cassirer, ello permite, em efecto, no solo erigir uma antropología filosófica, sino también resolver el espinoso problema del fundamento de los objetos culturales. (MORA, 1971: 262, 263).

No entender de Cassirer, cabe ao filósofo estudar e vivenciar o ser humano em sua concretude, em sua cultura, em sua própria condição existencial, e não tentar construí-lo e definí-lo artificialmente. O ser humano não é o centro de todas as realidades, é, isto sim, uma das realidades, não possuindo, assim, um poder

absoluto e invencível. Ele é um ser de contradição e, na contradição, existe e experiencia a si mesmo e ao mundo que habita numa luta de opostos.

> Não é lícito ao filósofo construir um homem artificial: cumpre-lhe descrever um homem verdadeiro. Todas as chamadas definições do homem não serão mais do que mera especulação, enquanto não se basearem em nossa experiência sobre ele, dela tendo a confirmação. Não há outro caminho para se conhecer o homem a não ser o de compreender-lhe a vida e seu procedimento. Mas o que encontramos aqui desafia toda tentativa de inclusão numa fórmula única e simples. A contradição é o próprio elemento da existência. O homem não tem "natureza" – não é simples e homogêneo. É uma estranha mistura de ser e não-ser. Seu lugar fica entre estes dois pólos opostos. (CASSIRER, 1977: 30).

No desenvolvimento da obra de Cassirer é visível a crítica à visão antropocêntrica. Como nos esclarece o próprio pensador: "O homem está sempre propenso a considerar o pequeno horizonte que o cerca como o centro do mundo e a fazer, de sua vida particular e privada, o modelo do universo, mas precisa renunciar a esta vã pretensão, a esta mesquinha e provinciana maneira de pensar e de julgar". (ibid: 34,35). Neste sentido, Cassirer nos traz luzes a partir do seguinte pensamento de Montaigne, no importante trecho de sua *Apologie de Raimond Sebond,*

> [...] me faça compreender, pela força da sua razão, sobre que alicerces construiu as grandes vantagens que julga ter sobre as outras criaturas. Quem o fez acreditar que esse admirável movimento da abóbada celeste, a luz eterna das luminárias que giram tão alto sobre suas cabeça, os maravilhosos e terríveis movimentos do oceano infinito foram estabelecidos e continuam há tantos séculos para seu serviço e conveniência? Pode-se imaginar alguma coisa mais ridícula do que esta miserável e desgraçada criatura, que nem sequer é dona de si mesma, exposta às injúrias de todas as coisas, intitular-se senhora e imperatriz do mundo, do qual não tem o poder de conhecer a menor parte, quanto mais de governar o todo?(MONTAIGNE, 1845 apud CASSIRER 1977: 34).

Diante do pensamento lúcido de Montaigne e da confirmação explícita de que somos seres humanos descentralizados, em construção do encontro do que se é e do que não é, nas experiências de uma existência em contradições e afirmações, como já observamos nos estudos de Cassirer, trazemos a contribuição da dramaturgia poética de Bertold Brecht na cena I de sua obra *Galileu Galilei* (1937-9). Por mais que já tenhamos obtido os resultados empíricos inquestionáveis da pesquisa astrofísica e filosófica de Galileu Galilei (sécs.XVI - XVII) acerca da descentralização do cosmos e, por conseguinte, da descentralização da condição humana, ainda se faz presente a visão ingênua e irrefletida de que o ser humano é o dono do universo, capaz de controlar todas as realidades, e de que é, para alguns, detentor de um poder absoluto e centralizador.

Faz-se necessário a transcrição de alguns trechos da obra de Brecht: *Galileu Galilei ,* pois nela é anunciada a boa notícia: “a terra gira alegremente em torno do sol”, tudo está em movimento. Na perspectiva do anúncio da descentralização do universo e do mundo humano, não se pode mais fechar os olhos para a manifestação da descentralização do universo e do poder. Não existe mais centro. Há lugar para todos ou para ninguém, isto é, desde o ser humano mais despossuído das aquisições necessárias para o seu existir até aqueles que centralizam as posses, que pertencem à classe dominante. Assim, deve ser estabelecida a socialização igualitária na sociedade: dos direitos, deveres e de construção de uma existência humanizada.

> Durante dois mil anos, a raça humana acreditou que o sol e todas as estrelas no céu giravam ao redor dela. O papa, os cardeais, os príncipes, os professores, capitães, mercadores, peixeiros e crianças da escola, todos acreditavam estar sentados, imóveis, nesta bola de cristal. Mas agora estamos rompendo com tudo isso, Andréa. Os velhos tempos acabaram e estamos vivendo uma nova era. Nos cem anos passados, a humanidade parecia estar esperando por algo de extraordinário, de inusitado. As cidades estão asfixiantes. Assim as cabeças dos homens. Superstições e a peste. Mas já podemos afirmar: nada ficará da maneira que está. Pois tudo está em movimento, meu amigo. [...] Pois onde a crença manteve o equilíbrio por um milhar de anos, a dúvida se instalou agora. Todo mundo diz: Muito bem, isso é o que está nos livros, mas vejamos nós próprios o que há. As verdades mais altamente respeitadas são hoje familiarmente cutucadas, coisas de que jamais se duvidara, são hoje alvo de inúmeras dúvidas. Isto gerou uma refrescante aragem que está enfunando as saias bordadas a ouro dos bispos e dos príncipes, de modo que podemos ver as pernas gordas ou magras que havia por baixo...pernas que são tais quais as nossas. Os céus, conclui-se, estão vazios. Um gargalhar deliciado aclama o fato. [...] E a terra alegremente gira em torno do Sol, e as peixeiras, os mercadores, os príncipes e cardeais giram com elas, e até o papa. **Mas o nosso cosmos perdeu o seu centro de um dia para o outro e acordou para descobrir que tem mais centros do que é possível enumerar. Por isso podemos ver agora um qualquer como centro, ou absolutamente ninguém. De súbito, fez-se lugar para todos.(**Galileu Galilei - Cena 1- BRECHT, 1937-9). (grifo nosso).

Nos retemos ao pensamento de Brecht, principalmente no trecho e nas palavras “Por isso podemos ver agora um qualquer como centro, ou absolutamente ninguém. De súbito, fez-se lugar para todos”, pois é nossa intenção retornar às seguintes indagações:

O ser humano, quem é ele? Qual lugar ele ocupa e o que quer ser neste lugar?

Neste sentido, é importante trazer a problemática do ser humano para a especificidade de um grupo social, que, no nosso caso, é o aluno presente tanto nas aulas de Filosofia, quanto nos espaços da escola e da sociedade. É com este ser humano que nos propomos a dialogar neste trabalho. Deste modo, apresentamos as seguintes indagações: Quem é o nosso aluno nas aulas de Filosofia? O que representamos e qual lugar ocupamos enquanto professores de Filosofia para os

nossos alunos? Qual é o tipo de relação que nós, professores de Filosofia e alunos, temos vivenciado em nossas aulas?

As contribuições do filósofo-educador Regis de Morais, no que diz respeito a sua proposta e reflexões para uma educação antropológica e filosófica, e a obra importantíssima *Eu e Tu*, do filósofo austríaco Martin Buber (de ascendência e religião judaica), serão de extrema importância e significação para as reflexões aqui propostas. Assim como as contribuições do filósofo-educador Newton Aquiles Von Zuben, no estudo introdutório à tradução e notas da obra de Martin Buber, *Eu e TU*, no Brasil.

Quando falamos de Regis de Morais é com apreço e reconhecimento por seu trabalho incansável nos projetos e ações educacionais de humanização; pelas discussões que traz em seus livros quanto à problemática séria da violência, o alerta frente à descaracterização do ser humano, bem como pela proposta do resgate da inteireza do humano, do seu exercício ético e busca existencial na transcendência do existir.

Regis de Morais, em seu artigo “Filosofia no 2º grau: Uma inovação que tomei dos antigos”, publicado na revista *Reflexão*, do Instituto de Filosofia da PUC de Campinas, nº43, de 1989, elabora uma proposta por nós acolhida, por se inscrever no compromisso de ensinar Filosofia a partir do cotidiano vital dos alunos para se chegar às discussões dos sistemas filosóficos, assim como o fizeram os primeiros filósofos da Grécia clássica.

Nas discussões na Ágora, no cotidiano dos cidadãos gregos, é que foram sendo codificados os temas filosóficos até se chegar aos grandes sistemas filosóficos que hoje estudamos e, às vezes, transmitimos. “Tudo teria começado, portanto, com a mais franca discussão do cotidiano vital. Ocorre que a tendência tradicional docente tem sido a de inverter o processo natural, começando tudo pelo fim e, muitas vezes, nem chegando às discussões mais cadentes da vida em dimensões reflexiva”. (MORAIS, 1989: 11).

O autor esclarece que as práticas pedagógicas no ensino da Filosofia não podem ser dicotomizadas, ou seja, é preciso que não haja o que se constata na prática de alguns professores que, ou direcionam a metodologia de sala de aula para o discurso e doutrinação da Filosofia mediados pela tradição dos sistemas filosóficos, ou a direcionam para a prática de discussões superficiais das opiniões (doxai). Morais admite ser possível vivenciar as duas tendências no e pelo diálogo.

Partindo do cotidiano vital do aluno, das suas inquietações e vivências, bem como das do professor, é significativo o fato do aluno perceber que suas inquietações podem ser mediadas pelos grandes pensadores e pela cultura filosófica tradicional. O próprio autor em foco observa que, na maioria das práticas na docência do ensino da

Filosofia, ocorre o contrário. Muitos professores ensinam Filosofia pela tradição filosófica e, na maioria das vezes, não chegam a discutir os grandes temas e sistemas filosóficos tomando por base o cotidiano vital do aluno. Faz-se necessário lembrar que cabe ao professor de Filosofia incentivar, desafiar o aluno a pensar com criticidade. Assim nos esclarece Morais,

> [...] não devemos cair no engano da seguinte disjuntiva: ”ou ministramos cultura filosófica ou estimulamos o aluno a pensar sobre as questões que lhe são mais vitais”. Creio ser possível que façamos ambas as coisas, sendo apenas necessário que estabeleçamos algum tipo de prioridade entre elas. De minha parte, admito que o adolescente, antes de tudo, deve ser desafiado a pensar. [...] Eis porque me parece que a tarefa da Filosofia no 2º grau (hoje Ensino Médio – esclarecimento nossa) será, prioritariamente, a de estimular o aluno a escrever e falar sobre as questões centrais da sua forma de se perceber e de perceber o seu mundo de forma um pouco mais aprofundada. (1989:10).

O autor fala da necessidade de que o ensino da Filosofia seja antropológico, de recuperação do humano. No que tange à educação, isto não caberá exclusivamente à disciplina Filosofia, mas ao todo escolar. Como o autor nos apresenta em seu livro *Educação Contemporânea*, Capítulo III, “Discurso Humano e Discurso Filosófico na Educação” [...] em nosso século a filosofia é cada vez mais uma antropologia e, portanto, urge uma recuperação lúcida do humano retirando-o de uma montanha de reflexões estéreis que se pavoneiam de excelentes não por qualquer riqueza que tenham, mas pela mera complexidade com que se enfeitam”. (MORAIS, 2003: 40). Esta preocupação de que a Educação e o ensino da Filosofia sejam processos de reflexão, de retomada da investigação do humano, também é elucidada em seu artigo - “Filosofia no 2º grau: Uma inovação que tomei dos antigos” - da Revista Reflexão, da PUC-Campinas.

> Mas, ao fazermos a Filosofia no 2º grau mais antropológica e problematizante, de forma a que questione aquilo que cotidianamente inquieta, devemos demonstrar aos alunos que outros homens, em outras épocas e em tempos diversos, também tiveram preocupações e se questionaram. Aí residiria a oportunidade de introduzirmos, de forma bem motivada, conteúdos da chamada cultura filosófica. O importante é que a cultura filosófica não se transforme em uma razão para calar professores e alunos a respeito das suas inquietações atualmente mais vivas e cotidianas. (1989: 10).

Morais nos remete à preocupação com o humano, com o cotidiano vital, bem como às primeiras indagações a respeito do habitat em que o ser humano está inserido, indagações estas que foram sugeridas pelos primeiros filósofos gregos, os quais não se fartaram de longas discussões entre si, para bem depois sistematizá-las e transmiti-las. Sendo importante para o aqui tratado, transcrevemos na íntegra a

exposição do mencionado autor no que diz respeito ao desenvolvimento do saber filosófico, o que não nos parece distante do que podemos construir hoje nas aulas de Filosofia.

> [...] Ao que se sabe, a ordem do desenvolvimento do fazer filosófico terá sido a seguinte:
> **1º. Discussão do cotidiano vital**, realizada, por exemplo, pelos gregos na antiguidade. Sabe-se que este povo se reunia em praças públicas para refletir sobre a vida e dela tirar lições e rumos;
> 2º. De tais discussões foram resultando, muito naturalmente, classificações teóricas que se foram agrupando em áreas de reflexão específicas (cosmologia, ética, lógica, etc.).
> 3º. Desses movimentos de classificações teóricas foi sendo construída uma história da Filosofia, graças à elaboração de **registros históricos** que passaram a significar a biografia do pensamento.
> 4º. Isto tudo **sistematizado**, deu a Filosofia como área particular do saber.
> Isto posto em forma de gráfico, daria:
>
> Discussão da vida |---| Classificações teóricas |---| Registros históricos | Sistematicidade
>
> (MORAIS, 1989: 10, 11).

Observamos na exposição do autor o esclarecimento de como podemos construir as aulas de Filosofia. Os alunos trazem experiências e inquietações de seu cotidiano vital e caberá ao professor motivá-los a exporem e a discutirem as realidades que vivenciam, para que, no segundo e terceiro momento, demonstre a eles que muito daquilo que estão a questionar já foi indagado por outros pensadores e que, a partir de tais indagações foram se construindo aspectos da teoria filosófica; estas questões foram sendo registradas pelos filósofos e por estudiosos da filosofia no processo histórico, tornaram-se grandes sistemas do conhecimento humano e chegaram até nós como contribuição para a compreensão da condição e realidade humanas.

De posse das discussões e do diálogo entre professor e aluno, mediados pelos sistemas do conhecimento humano, pelas inquietações e experiências do cotidiano vital, é possível: desenvolver o exercício da maturidade intelectual, criar caminhos para o conhecimento de si e do outro e construir relações, situações menos injustas e desumanas. Este é o quarto momento, a co-criação de novos sistemas de pensamentos, de novos conceitos para novas realidades em construção. Como nos incitam os filósofos Nietzsche, Deleuze e Guattari para a construção da tessitura de nossas vidas e dos novos conceitos.

> Criar conceitos sempre novos é objeto da filosofia. É porque o conceito deve ser criado que ele remete ao filósofo como àquele que o tem em potência, ou que tem sua potência e sua competência. [...] Para falar a

> verdade, as ciências, as artes, as filosofias são igualmente criadoras, mesmo se compete apenas à filosofia criar conceitos no sentido estrito. Os conceitos não esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. Não há céu para os conceitos. Eles devem ser inventados, fabricados ou antes criados, e não seriam nada sem a assinatura daqueles que os criam. Nietzsche determinou a tarefa da filosofia quando escreveu: "os filósofos não devem mais contentar-se em aceitar os conceitos que lhes são dados, para somente limpá-los e fazê-los reluzir, mas é necessário que eles comecem por fabricá-los, criá-los, afirmá-los, persuadindo os homens a utilizá-los. Até o presente momento, tudo somado, cada um tinha confiança em seus conceitos, como num dote miraculoso vindo de algum mundo igualmente miraculoso", mas é necessário substituir a confiança pela desconfiança, e é dos conceitos que o filósofo deve desconfiar mais, desde que ele mesmo não os criou (Platão sabia isso bem, apesar de ter ensinado o contrário...)[4] (*sic*). Platão dizia que é necessário contemplar as Idéias, mas tinha sido necessário, antes, que ele criasse o conceito de Idéia. Que valeria um filósofo do qual se pudesse dizer: ele não criou um conceito, ele não criou seus conceitos? (DELEUZE, GUATTARI, 1997:13,14).

Fica então a proposta de ensinarmos a Filosofia a partir do cotidiano vital, do exercício do pensar mediados pelos conceitos e sistemas filosóficos já formulados, e motivarmos os alunos a desenvolverem a arte do diálogo, a arte do auto-conhecimento, deixando sempre espaço para novas discussões.

Faz-se necessário admitir e construir em todos os campos educacionais, e não só no campo exclusivo da Filosofia, a arte do diálogo, a arte do encontro entre o eu e o outro, ou, melhor dizendo, entre o EU-TU, como nos apresenta Martin Buber. Quem é o EU-TU na relação educacional e, por conseguinte, na existência? Para este filósofo, o ser humano não é um ser-para-si, mas um ser situado no mundo, na relação com outro. É só nesta relação que existe o humano, que é um ser do encontro, do diálogo, num profundo dialogismo.

No caso das relações educacionais, havendo ausência do reconhecimento e construção do diálogo entre o professor e o aluno serão estabelecidos: a (des)educação, o antidiálogo, a doutrinação de má-fé pelo professor e o desrespeito do aluno para com o professor. Para Buber "Relação é reciprocidade. Meu tu atua sobre mim assim como eu atuo sobre ele. Nossos alunos nos formam, nossas obras nos edificam". (1977:18).

Na perspectiva da necessidade de construção do diálogo autêntico no cenário da Educação, bem como em tantos outros cenários sociais, Morais nos adverte, em seu livro *Violência e Educação*, Capítulo IV "Martin Buber: O Diálogo como minimizador da Violência",

> As relações educacionais são e devem ser sempre bipolares e estarão constantemente na dependência de ser ou não possível o evento do

[4] Nietzsche, Posthumes 1884-1885, *Oeuvres philosophiques*, XI, Gallimard, pp. 215-216 (sobre "a arte da desconfiança"). Como consta em notas em Deleuze e Guattari (1977: 13,14).

> “encontro humano” [...] Ora, nessa relação bipolar há duas vontades, duas disposições, duas vidas em suma (“o distanciamento é que prepara a aproximação”, confirmando o *diá-logo*); assim que, se o educando se nega a acolher o educador, ele (educando) define obrigatoriamente um relacionamento EU-ISSO). É uma grande pena, mas isto acontece eventualmente; assim como pode ser o próprio educador o que se nega a acolher o educando como um Tu. (MORAIS, 1995: 71).

O EU não existe sem o outro e o outro (TU) não existe sem o EU. A relação pode ser estabelecida entre os seres humanos de forma legítima e humanizada, construindo, assim, a relação EU-TU. Caso seja estabelecida uma relação de desumanização e coisificação, esta se torna uma relação EU-ISSO. Tanto o Eu quanto o Tu podem vir a ser ISSO. Tanto o Eu pode ser estabelecido como Isso, quando este Eu desumanizado torna-se objeto de si mesmo, deixando de ser Eu para tornar-se Isso, e é, portanto, reificado, coisificado por suas próprias ações e pensamentos, assim como o Tu pode não chegar a ser Tu, quando o Eu que se estende para estabelecer a relação com o outro coisifica, desumaniza o Tu.

Nas palavras de Buber não existe um mal na palavra-princípio EU-ISSO. O problema não se encontra no ISSO, na matéria, mas nas relações que o ser humano estabelece. Relações estas que são, em sua maioria, coisificadas, de um individualismo exacerbado. Deste modo, nos adverte o pensador:

> Uma palavra-princípio é o par EU-TU. A outra é o par EU-ISSO no qual, sem que seja alterada a palavra-princípio, pode-se substituir ISSo por ELE ou ELA [...] Pois o EU da palavra-princípio EU-TU é diferente daquele da palavra-princípio EU-ISSO [...] A palavra-princípio EU-ISSO não tem nada mal em si porque a matéria não tem nada de mal em si mesma. O que existe de mal é o fato de a matéria pretender ser aquilo que existe. Se o homem permitir, o mundo do ISSO no seu contínuo crescimento, o invade e seu próprio EU perde a sua atualidade, até que o pesadelo sobre ele e o fantasma no seu interior sussurram um ao outro confessando sua perdição [...] **E com toda a seriedade da verdade, ouça: o homem não pode viver sem o ISSO, mas aquele que vive somente com o ISSO não é homem**. (1977: 3, 39, 54). (grifo nosso).

O filósofo nos adverte que a existência humana está sendo reduzida no diálogo inautêntico do coletivo, uma vez que as relações não são construídas no diálogo genuíno, mas em palavreados egóicos e no mundo do ISSO. Na compreensão de Buber o diálogo torna-se autêntico quando este é construído na reciprocidade, na arte de aprender a falar com transparência, sem interfúgios. Mais do que falar, deve o ser humano aprender a arte de ouvir o outro, que significa a abertura, a saída para a relação de reciprocidade (inter-humano).

> O homem é antropologicamente existente, não no seu isolamento mas na integridade da relação entre homem e homem: é somente a reciprocidade

> da ação que possibilita a compreensão adequada da natureza humana. (BUBER, 1982c, p. 152 apud AMATUZZI, 1989: 43).

Se “o fato fundamental da existência humana é o homem com o homem”, como nos é explicitado por Buber, por que ainda desviamos o olhar dessa realidade, segundo a qual a nossa existência só se realiza junto ao outro? Se nos propomos a ensinar, a educar, a relacionarmo-nos, isto só será possível na construção do diálogo e de atitudes reciprocamente humanizantes. O filósofo-educador Von Zuben comenta: “Como vimos, o homem é essencialmente um ser de relação. Não há ‘eu’ em si; há somente o ‘eu’ da palavra-princípio EU-TU ou o ‘eu’ da palavra-princípio EU-ISSO”. (VON ZUBEN, 1975 apud MORAIS: 62).

A construção da liberdade humana e dos valores para a realização de uma sociedade menos injusta e menos violenta está no diálogo. Não existe a primeira e a última palavra, bem como não existe uma existência final, concluída.

Neste sentido, a filósofa alemã Hannah Arendt, em sua obra fundamental *A condição humana*, escreve que todas as realidades que o humano, em sua pluralidade, realiza, pensa, sabe, experiencia, só tem significado na medida em que as relações saem do individual para o social. No ir para o outro é que se realiza a ação política e os seres humanos, na intersubjetividade, constroem a condição humana humanizada.

> E tudo o que os homens fazem, sabem ou experimentam só tem sentido na medida em que pode ser discutido. Haverá talvez verdades que ficam além da linguagem e que podem ser de grande relevância para o homem no singular, isto é, para o homem que, seja o que for, não é um ser político. Mas os homens no plural, isto é, os homens que vivem e se movem e agem neste mundo, só podem experimentar o significado das coisas por poderem falar e ser inteligíveis entre si e consigo mesmos. [...] A pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha existir. (ARENDT, 2005: 12, 16).

A partir das considerações por nós desenvolvidas e das contribuições dos pensadores estudados nesta segunda seção, podemos concluir pela necessidade do encontro intersubjetivo e do diálogo, como pilares de sustentação e de construção do humano em nossas aulas de Filosofia, na Educação em todos os seus setores, e nos campos sociais vivenciados. Fica clara a importância da Antropologia Filosófica como um dos instrumentos do conhecimento para que esta tarefa seja profícua. Como nos esclarece o filósofo brasileiro Lima Vaz, em sua obra *Antropologia Filosófica,* volume II:

> [...] a experiência presente nos fundamentos da Antropologia Filosófica é a experiência do homem-sujeito enquanto *sujeito*. A antropologia filosófica

> tem em mira, portanto, a organização conceptual e discursiva dessa experiência fundamental [...] Mas, exatamente por se tratar de uma experiência, ela não se refere à subjetividade abstrata do *Eu penso* que resulta da *epoché* ou da "posição entre parênteses" do mundo da natureza e do mundo da vida. Ao invés, o sujeito se experimenta aqui como sujeito *situado* e é justamente a experiência da situação na sua finitude constitutiva que leva o homem a interrogar-se sobre si mesmo: a fazer-se *objeto* da pergunta sobre si mesmo e, nessa auto-objetivação, manifestar-se como *sujeito* interrogante [...] São, pois as dimensões da auto-experiência do homem como sujeito *situado* (e, por isso mesmo, interrogante) que configuram por sua vez as dimensões do espaço conceptual no qual se desenvolve o discurso da Antropologia Filosófica. (VAZ, 1992: 9).

O discurso da Antropologia Filosófica está também em situar o humano educacional: o aluno e o professor; como seres de situação e nas situações, em constante interação. Percebe-se, assim, que nenhum dos sujeitos situados pode ter atitudes e posições centralizadoras de "donos da verdade". Caso um dos sujeitos acredite ser o centro da realidade, isto será pura ficção. Todos os indivíduos são diferentes e nas suas diferenças precisam ser respeitados. Ninguém é igual a ninguém, mas todos têm, por definição, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, bem como nas legislações constitucionais na maioria dos países, direitos iguais, garantidos por lei. Só assim poderemos dizer que o diálogo, a educação, o ensino para o pensar filosófico foi construído e estabelecido.

Encerramos esta segunda seção trazendo a voz firme e ressoante de Nietzsche em alguns trechos da primeira parte de sua obra *Assim Falou Zaratustra – Um livro para todos e ninguém* e no quarto parágrafo do prólogo da obra *Ecce Homo.*

> "Zaratustra, porém olhava para o povo e se admirava. Depois falou assim:
>
> O homem é uma corda, atada entre o animal e o além-do-homem – uma corda sobre um abismo.
>
> Perigosa travessia, perigoso a-caminho, perigoso olhar-para-trás, perigoso arrepiar-se e parar.
>
> O que é grande no homem, é que ele é uma ponte e não um fim: o que pode ser amado no homem, é que ele é um *passar* e um *sucumbir.*
>
> Amo Aqueles que não procuram atrás das estrelas uma razão para sucumbir e serem sacrificados: mas que se sacrificam à terra, para que a terra um dia se torne do além-do-homem.
>
> Amo Aquele que não reserva uma gota de espírito para si, mas quer ser inteiro o espírito de sua virtude: assim ele passa como espírito por sobre a ponte.
>
> Amo Aquele que justifica os futuros e redime os passados: pois ele quer ir ao fundo pelos presentes.

> Amo Aquele cuja alma é repleta, de modo que ele esquece de si próprio, e todas as coisas estão nele: assim todas as coisas se tornam seu sucumbir.
>
> Amo Aquele que é de espírito livre e coração livre: assim sua cabeça é apenas a víscera de seu coração, mas seu coração o leva ao sucumbir.
>
> Amo todos Aqueles que são como gotas pesadas caindo uma a uma da nuvem escura que pende sobre os homens: eles anunciam que o relâmpago vem, e vão ao fundo como anunciadores.
>
> Vede, eu sou um anunciador do relâmpago, e uma gota pesada da nuvem: mas este relâmpago se chama o além-do-homem.—“ . (NIETZSCHE 1983:227, 228).
>
> “[...] Agora vos mando me perderdes e vos encontrardes; e somente quando me tiverdes todos renegado *eu retornarei a vós....* “. (op.cit.: 367).

Oxalá possamos, como professores no processo de humanização, trazer os anúncios e as vivências do “humano demasiadamente humano” de Nietzsche aos nossos alunos, e que estes possam, na construção, ação do diálogo e do encontro, ir além de nós, que possam num dado momento deixar de ser alunos, para serem mestres e amigos.

CAPÍTULO 2

AS ADOLESCÊNCIAS NA SOCIEDADE DA IMAGEM E DO CONSUMISMO.

Acreditamos ser de grande importância trazer o estudo e a reflexão sobre as adolescências[5] na investigação a respeito do ensino da Filosofia no Ensino Médio, pois, ao lidarmos com a realidade de nossos alunos, os vemos como indivíduos, seres antropológicos, seres-aí, seres-no mundo, de acordo com a visão apresentada de Heidegger e Julián Marías no nosso primeiro capítulo, que se destinou ao estudo da experiência pedagógica da Filosofia no Ensino Médio.

Os adolescentes atuais estão lançados na sociedade do ícone (ou da imagem), da velocidade das informações que, na maioria das vezes, são superficiais e manipuladoras. Sociedade que pulsa desnorteadamente conduzindo-nos para o imediatismo, para a inversão dos valores, para o consumismo, e para a supremacia do "ter" em relação ao "ser"**.** Portanto, no contexto do exercício do ensino da Filosofia no Ensino Médio, são claramente visíveis as dificuldades encontradas ao se tentar conscientizar e nortear os adolescentes para o pensar crítico, filosófico e antropológico de seres-no mundo. As vozes que norteiam essa discussão pertencem a algumas das reflexões e investigações dos autores: Contardo Calligaris, Eugênio Bucci e Regis de Morais.

O que são estas adolescências, quem são estes alunos adolescentes nas aulas de Filosofia, ou, melhor dizendo, na escola e na sociedade atual?

---

[5] O uso do plural para caracterizar as "adolescências" tem sido utilizado na perspectiva da psicologia sócio-histórica e tem por objetivo garantir a diversidade da subjetividade dos e das adolescentes. O Núcleo de estudos "Adolescente: Concepções e questões emergentes" coordenado pela Faculdade de Psicologia e no Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia Social da PUC de São Paulo é uma das referências desta perspectiva. Uma das recentes produções deste Núcleo encontra-se publicada (na publicação) pela Cortez Editora, sob o título: "Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica". (2003).
"A Psicologia Sócio-Histórica tem sua fundamentação básica em Vigotski, Luria e Leontiev, cientistas russos de fins do século XIX e início do XX. Segue, mais particularmente, as proposições de Vigotski que, dentro de um pensamento marxista, propôs a construção de uma psicologia científica que desse conta dos processos psicológicos superiores que marcariam a diferença qualitativa ente homens e animais. A Psicologia Sócio-Histórica (identificada por Vigotski como Teoria Histórico-Cultural) segue os princípios filosóficos do materialismo histórico e dialético que trazem embutidos uma teoria e um método científico que se contrapõem à leitura de ciência proposta pelo positivismo lógico". (op.cit: 8).

A palavra “adolescência” tem sua origem etimológica no Latim: “*ad”* (‘para’) mais “*olescere”* (‘crescer’). Na junção desses dois termos latinos temos a palavra “adolescerê”, que significa crescer para, brotar, fazer-se grande. Pensar na etimologia desta palavra nos remete a idéias pré-concebidas, de modelos idealizados construídos pelo mundo adulto, os quais os adolescentes devem assimilar mesmo estando passando por um processo de transformação fisiológica, hormonal e psicológica, portanto ainda não preparados para as exigências do mundo adulto. Nesta perspectiva, é cobrado dos adolescentes que se preparem para as fases posteriores, que deixem de ser crianças, de ter comportamentos infantis, para assumirem responsabilidades e se enquadrarem nas expectativas do que lhes está reservado, do que lhes será exigido.

Em geral, acredita-se que o fenômeno da adolescência é um processo de mudança que marca a passagem da infância para a fase adulta, esse processo é sinal distintivo em inúmeras sociedades tribais, onde acontecem ritos de passagem que deixam clara esta transição, devendo a criança entender que, para se tornar um adulto, deverá vivenciar tais ritos de passagem para poder participar da sociedade tribal tendo os deveres e direitos do adulto. E em nossa sociedade capitalista, do consumismo e da predominância da imagem, dos estereótipos que ela produz com o intuito de serem assimilados, será que podemos identificar rituais de passagens para o mundo dos adultos de forma clara e definida?

Contardo Calligaris, psicanalista italiano, doutor em psicologia clínica pela Université de Provence e colunista da Folha de São Paulo, traz algumas reflexões sobre como os adolescentes se vêem nos espelhos que a nossa sociedade produz. Ao olharem para estes espelhos os adolescentes vivenciam seu primeiro luto, isto é, a perda da infância, das imagens idealizadas pela cultura de um amor incondicional e de plena segurança proporcionada pelos cuidados dos adultos. O mencionado autor, em seu pequeno livro *Adolescência,* traz contribuições extremamente significativas para o nosso trabalho, merecendo, portanto, que façamos algumas transcrições:

> O adolescente se olha no espelho e se acha diferente. Constata facilmente que perdeu aquela graça infantil que, em nossa cultura, parece garantir o amor incondicional dos adultos, sua proteção e solicitude imediatas. Essa segurança perdida deveria ser compensada por um novo olhar dos mesmos adultos, que reconhecesse a imagem púbere como sendo a figura de outro adulto, seu par iminente. Ora, esse olhar falha: o adolescente perde (ou, para crescer, renuncia) a segurança do amor que era garantido à criança, sem ganhar em troca outra forma de reconhecimento que lhe parecia, nessa altura, devido [...] Ao contrário, a maturação, que para ele, é evidente, invasiva e destrutiva do que fazia sua graça de criança, é recusada, suspensa, negada. Talvez haja maturação, lhe dizem, mais ainda não é maturidade. Por conseqüência, ele não é mais nada, nem criança amada, nem adulto reconhecido. (2000: 24).

Dos adolescentes são cobradas, muitas vezes, atitudes responsáveis que fazem parte do mundo adulto, bem como é esperado destes jovens que deixem de ter atitudes infantis, entretanto, quando desejam e solicitam a participação em algumas das situações do mundo adulto, isto lhes é vetado. Assim, muitas vezes, os discursos proferidos pelos adultos informam aos adolescentes de que ainda são crianças e que, portanto, não lhes é permitido opinar, dizer o que pensam, decidir o que desejam para sua jornada na escolha profissional. Esse não reconhecimento de que o adulto é o seu "par iminente", como nos diz Calligaris, produz no adolescente a insegurança, conduzindo a alguns descaminhos, deixando-os sem saber ao certo que rumos poderão tomar.

Essa desorientação muitas vezes representa um terreno fértil e propício para a instalação de desejos não necessários e supérfluos relativos às necessidades mais imprescindíveis. Esses desejos são fabricados e incentivados pela sociedade da imagem, do mercado, do consumismo. Assim, estes adolescentes são vistos como consumidores potenciais. Muitos deles não recebem da família, da escola e da cultura o incentivo para o cultivo de algumas habilidades intelectuais, para o exercício da criticidade e da cidadania, para a necessidade do convívio ético, da capacidade de questionar e se proteger das possíveis armadilhas da sociedade do mercado e do consumismo. Na ausência destas habilidades possíveis de serem adquiridas, muito dos adolescentes, de maneira acrítica e desprotegida, são ludibriados e fisgados nas redes emaranhadas desta sociedade. Pode-se dizer que esse ato *invasivo* e de manipulação pela mídia, pela publicidade do mercado consumista é uma exploração, por conseguinte, uma violência.

Mas, vejamos quais proteções e direitos são garantidos pelo ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) em alguns dos seus dispositivos legais, regulamentados na Lei Nº 8.069 de 13 de julho de 1990, que o Congresso Nacional Brasileiro decretou e sancionou:

Art. 1º. Esta lei dispõe sobre a proteção integral da criança e ao adolescente.

Art. 2º. Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquele entre 12 (doze) e 18 (dezoito) anos de idade.

Art. 3º. A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art.4º. É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Art.5º. Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Atentemos precisamente para a seguinte frase do dispositivo, em seu artigo cinco: “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração”. Perguntamos então: os estímulos e ações produzidos pela mídia e pela sociedade do mercado consumista, visando transformar as crianças e os adolescentes numa “fatia do mercado“ promissora e rentável, não os tornam desprotegidos, explorados e coisificados?

Em conversas profícuas com o filósofo-educador Regis de Morais, surgidas a partir das investigações e do estudo desta temática, ele gentilmente nos ofereceu, como contribuição, algumas reflexões presentes em um livro seu, que ainda não foi editado, no capítulo sob o título: “Infância e adolescência: descaminhos”. Assim diz o autor:

> Há, no entanto, algo mais grave que incidiu e está incidindo sobre a infância e a adolescência. É que, com os desenvolvimentos do consumismo, descobriu-se em ambas potenciais de *mercado.* Foram criados os grandes mercados da infância e da adolescência, eficazmente manipulados pela publicidade desvairada que temos no Brasil (e não apenas aqui). Ora, a mídia de maior impacto sobre todo o povo é a mídia de maior impacto sobre infantes e adolescentes: a TV. O esperto mundo “adulto” do *marketing* deve considerar uma de suas maiores façanhas ter feito mira e acertado tanto nessas criaturas quase inteiramente indefesas. (*no prelo, cedido por obséquio do autor).*

Parece-nos que o Estatuto da Criança e do Adolescente, bem como alguns projetos de Ongs, entidades sociais e o próprio sistema escolar, têm negligenciado a proteção destes indivíduos ainda em formação no tocante a sua integração humana, pois, através de meios abusivos e exploratórios desenvolvidos pela publicidade midiática, eles ficam desprotegidos, passíveis de exploração e manipulação. É certo que não ocorre uma negligência absoluta por parte do Poder Público e da comunidade, embora o cuidado e a proteção assegurados no dispositivo da lei, encontrem-se, numa certa medida, desvinculados da ação social, da prática desta lei, levando-nos a afirmar, então, que estamos diante de uma negligência e, por conseguinte, de uma violência.

Assim nos apresenta o autor em foco:

> Ao mesmo tempo, querer-se negar que a publicidade e os próprios conteúdos televisivos os explorem é instaurar uma dança de sofismas. Afinal, se entendermos explorar como tirar indevidamente algo de alguém – algo que lhe é necessário e essencial, como tanta publicidade tira a paz das crianças, dos adolescentes e dos seus familiares. Como os conteúdos televisivos (dos programas, em sua maior parte) minam valores sãos e instilam anseios perigosos nesses seres em processo evolutivo. Chegam, os conteúdos, às vezes a roubar-lhes o senso de realidade cotidiano, impingindo-lhes fantasias que conturbam o seu lidar com o mundo e a vida. (*MORAIS., no prelo, cedido por obséquio do autor).*

Sendo percebido que a sociedade midiática incita ao consumismo, à descaracterização de alguns valores éticos imprescindíveis ao bem estar social, e à criação de consumidores acríticos que, por muitas vezes, valorizam mais os objetos comprados do que as relações com o outro, o jornalista Eugênio Bucci, que também é doutor em Ciências da Comunicação pela USP, atualmente presidente da Radiobrás, sinaliza para o fato de que este consumo desenfreado, imediatista, "é o consumo voltado não para a necessidades, mas para proporcionar o gozo" (2004: 311). Um gozo que é passageiro e impele cada vez mais ao desejo de novas e semelhantes satisfações, a ponto do indivíduo se anular e tornar os objetos, as mercadorias, as coisas e, não raro, até as próprias pessoas, fetiches de seus novos desejos a serem imediatamente satisfeitos.

Estas considerações compõem o raciocínio de Eugênio Bucci, em sua fala no debate realizado na Faculdade de Educação da USP, em setembro de 2001, que encontra-se transcrita no artigo "Debate mídia e educação", presente no livro *Educação, Cidadania e Direitos Humanos* (2004). Achamos oportuno, assim, a apresentação de algumas de suas considerações:

> Quem está subordinado, submetido, exposto à mídia está se tornando um consumidor nesse sentido [...] É por isso que um par de tênis vale mais do que uma vida humana. Não é assim: "esse cara não tem princípios, matou alguém por uma par de tênis". Não, a indignação está mal posta, é "a mídia não tem princípios!" E para ela o par de tênis vale mais do que uma vida humana. Eu digo que os gestores da mídia oferecem para as famílias aquilo que eles não ofereceriam para as suas próprias famílias. O Eduardo Galeano fala que a verdadeira escola da violência é a publicidade, por causa disto. Ou você vai ter esse cinto das lojas tal ou você não é ninguém. E é isso, nós olhamos uns aos outros pela grife. Então o quadro é trágico mesmo!. (BUCCI, 2004: 311).

Esta realidade não está distante do mundo dos adolescentes em seu convívio escolar. Como já dizíamos, as adolescências são vistas, hoje, pela sociedade do consumo, como uma excelente "fatia de mercado" e nós professores, como também a

escola, parecemos estar falando uma outra língua, como se estivéssemos proferindo discursos confusos e incompreensíveis, distantes da realidade dos alunos adolescentes.

Registramos aqui um episódio recente ocorrido em nossas aulas de Filosofia.

Estávamos discutindo com os alunos a temática: “Cultura diante dos processos de globalização – Sociedade Consumista”. Após a leitura de um pequeno artigo, apresentamos o poema de Drummond “Eu Etiqueta”, mencionado já neste trabalho, na segunda seção do capítulo anterior. A escolha deste poema, como proposta de reflexão acerca do tema e como recurso didático para essa aula, se deu pela sua atualidade, bem como pelas contribuições significativas que traria para as discussões e questionamentos sobre as experiências do aluno adolescente na sociedade da imagem e do consumo.

É bom lembrarmos que o poeta, já há duas décadas, sentia em sua alma sensível, e a partir das experiências, em sua mundanidade e cotidianidade, a necessidade de falar sobre as conseqüências de permitirmos transformar nossa essência em “logotipos do mercado”, reificando, assim, o próprio ser humano, assumindo que “Eu sou a coisa, coisamente” (op.cit:1984)

Após esses primeiros momentos de aula, foi proposto um debate. No transcorrer das discussões, alguns alunos disseram que se não usassem o que a moda dita, o que todos de sua “tribo” usam, seriam descriminados e olhados com ares de inferioridade.

Já havíamos percebido que muitos deles estavam uniformizados, embora não com uniforme padronizado pela escola, coisa que já não mais existe, em razão da impossibilidade de tal imposição, estabelecida em um dos decretos da legislação educacional brasileira. Mas o que foi interessante percebermos, não sem alguma preocupação, é que muitos dos adolescentes, não só na escola, no seu dia-a-dia, como também no espaço de lazer que mais freqüentam - os shoppings centers - estão, em sua maioria, uniformizados, padronizados pelas propagandas midiáticas, através do uso das grifes do momento presentes nas calças, bermudas e tênis, bem como em cortes e penteados de cabelo, bijuterias, bonés, etc., chegando mesmo ao estilo da linguagem e do andar.

O que nos chamou mais a atenção foi a porcentagem elevada dos alunos que usam tênis da marca NIKE. Aproveitando a temática da globalização, confirmamos aos nossos alunos adolescentes o que já é sabido através da imprensa e motivou discussões acaloradas em rodas de intelectuais: que a empresa NIKE é uma das que mais explora o trabalho infantil em alguns países do sudeste asiático e Vietnã. Deixamos claro que cada indivíduo tem o direito de escolher o que vestir e o que

comprar, de escolher o produto por sua qualidade, já que estamos numa sociedade do livre comércio, da oferta e da procura. Mas queremos deixar claro também que seria interessante que, quando desejássemos comprar e utilizar novamente a grife NIKE, lembrássemos da exploração dos trabalhadores infantis.

Fomos um pouco mais longe em nossa posição discursiva, ao dizermos o que pensávamos de algumas grifes, lembrando-nos, inclusive, da loja Daslu de São Paulo, em que o valor de uma calça variava de sete a quinze mil reais, sendo que, no ano passado, em 2005, foi descoberta, pela Polícia Federal, a sonegação fiscal desta empresa estimada em mais ou menos dez milhões de dólares, isso sem falar do subfaturamento de produtos. Assim, comentamos que, para o nosso entendimento, havia algo que parecia ilógico em torno da globalização. A globalização não deveria diminuir a miséria, a fome, o analfabetismo e a grande maioria dos problemas sociais? Mas ao que parece, a globalizado cultural e econômica encontram-se sob o poder de uma pequena, e porque não dizer mínima, parcela social. Como uma simples vestimenta, um objeto, uma calça da loja Daslu pode custar mais ou menos vinte salários mínimos? Como pode uma das bolsas mais simples da grife Victor Hugo custar em torno de dois salários mínimos? O debate suscitou, na maioria dos alunos, várias opiniões e indignações a respeito desta realidade. Porém, um número significativo deles afirmou que cada um faz o que quiser com o seu dinheiro. Se o indivíduo trabalhou e ganhou o salário que merecia, ele pode fazer o que quiser com ele.

Relatamos detalhadamente este episódio, em razão de que, na semana seguinte, fomos convidados pela orientadora pedagógica (que, por sinal, estava perplexa) a uma conversa, em razão das queixas de algumas mães. Estas mães estavam preocupadas com os seus filhos por que eles não queriam mais usar ou comprar o tênis da grife NIKE, argumentando que o motivo dessa decisão se devia ao fato de que esta empresa em sua logomarca explorava o trabalho infantil, questão esta que foi discutida nas aulas de Filosofia. A queixa das mães é de que nós, professores de Filosofia, não podíamos manipular a consciência de seus filhos, "fazer a cabeça deles", achavam que isso era antiético. O curioso é que muitas destas mesmas mães não se opõem à manipulação, esta sim real e bem mais ostensiva, realizada pela propaganda midiática.

Observamos, assim, na conversa com a orientadora pedagógica, que muito do consumismo e da alienação arraigados nos alunos adolescentes são incorporados e estimulados pelos pais.

Assim, torna-se explícito e desafiador o nosso compromisso, dentro do ensino da Filosofia, de possibilitarmos adolescências construídas no processo histórico-social.

Independente de algumas circunstâncias que possam nos desmotivar, nos censurar, precisamos prosseguir na trajetória do diálogo com os alunos adolescentes.

Talvez o espaço propício para o despertar das possibilidades na construção de cidadãos críticos, com habilidades intelectuais, consciências não manipuláveis, de consumidores conscientes e solidários, seja a escola. Neste sentido, é urgente atentarmos para o fato de que a escola não deve incorporar a imagem de uma empresa do mercado competitivo e desumano, de uma empresa que precisa estar vinculada ideologicamente às propagandas midiáticas. É óbvio que a educação precisa prosseguir junto com as inovações tecnológicas de qualidade, de sentido ético, mas também precisamos ficar atentos para não cairmos nas armadilhas do sistema mercadológico.

Não esqueçamos que estamos convivendo, ensinando e aprendendo junto com outros seres humanos, e que nenhum de nós - professores e alunos - somos coisas, objetos e mercadorias descartáveis.

Esperamos que, dentro do contexto da sala de aula, o professor, o aluno, o quadro negro (a lousa), as cadeiras, os laptops, os datashow, o giz, os livros, os cadernos, os fichários, as apostilas, a caneta, o lápis ou lapiseira, as discussões, o confronto de opiniões, o construir novos conceitos e o estudo, que tudo isso seja mais luminoso do que as telas midiáticas, muito mais chamativos e significativos do que alguns conteúdos transmitidos em TVs de plasma.

CAPÍTULO 3

O ENSINO DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Neste capítulo procuramos investigar duas tendências enraizadas no solo das aulas de Filosofia no Ensino Médio. A primeira tendência é a que pretende ensinar a Filosofia utilizando-se exclusivamente dos sistemas filosóficos e textos clássicos da História da Filosofia. Os discursos proferidos pelos professores de Filosofia no âmbito desta tendência recaem, na maioria das vezes, num certo verbalismo, tendendo a se transformar num monólogo a respeito dos sistemas filosóficos e de seus representantes. Observa-se que, na segunda tendência, a proposta é ensinar a Filosofia utilizando, em grande parte, as situações do mundo em que o aluno está inserido e as inquietações do cotidiano. Em determinadas discussões dos temas a serem trabalhados nas aulas de Filosofia, alguns pensadores e sistemas filosóficos clássicos são reportados fragmentariamente.

Considerando-se o exposto, faz-se preciso elucidarmos duas questões que devem ser abordadas na perspectiva dessas duas tendências mais presentes no ensino da Filosofia nas escolas de Ensino Médio: a metodologia e a didática deste ensino, que na maioria das vezes toma, como veículo exclusivo, a História da Filosofia, não poderá “anestesiar” a possibilidade de construção da aprendizagem, da reflexão crítica e da co-criação de novos conceitos, visto que o aluno, nesta tendência, só memoriza e reproduz o que foi pensado pelos filósofos, o que está embutido nos discursos dos sistemas filosóficos clássicos e reproduzido no discurso do professor? Tal indagação também concerne à tendência pedagógica de se ensinar a Filosofia através de uma metodologia de abordagem exclusiva das discussões sobre o cotidiano. Partir do pressuposto de que o ensino da Filosofia no grau médio deva ser realizado unicamente através das discussões das realidades em que o aluno adolescente se encontra não poderá conduzir à superficialidade de discussões, com discursos pseudo-reflexivos e filosóficos, discursos de opiniões (doxai)?

A investigação e discussão dessas indagações são estudadas no desenvolvimento deste capítulo.

3.1- O ensino da Filosofia como ensino da História da Filosofia

As duas tendências referidas, que são predominantes no ensino da Filosofia, podem ser identificadas segundo os filósofos-educadores Sílvio Gallo e Walter Kohan, como “lugares comuns no ensino da filosofia” (2000:176).

Para estes autores, existem duas metodologias principais para se ensinar a Filosofia seguindo a tendência que contempla a História da Filosofia. Primeiramente por meio do princípio de autoridade, das obras consagradas dos filósofos, e, por conseguinte, através de temas e sistemas filosóficos canonizados “nesta concepção, o ensino da filosofia é o ensino da história da filosofia”. (ibid: 177).

Utilizaremos a expressão “filósofos-educadores”, proposta por Nietzsche na obra *III Consideração Intempestiva: Schopenhauer Educador*. Tal expressão faz referência àqueles que atuam na área da Filosofia enquanto professores e pesquisadores, que educam para a vida, para o conhecimento de si mesmo junto ao outro, professores que educam para a sua libertação e a de seus alunos. Libertação das pseudo-sabedorias, das ignorâncias e autoritarismo impostos pelos sistemas de dominação: Estado, família, escola, religião e a sociedade da imagem. Para o filósofo alemão, os verdadeiros educadores são aqueles que:

> [...] te formarão, te revelam o que são verdadeiramente o sentido original e a substância fundamental da tua essência, algo que resiste absolutamente a qualquer educação e a qualquer formação, qualquer coisa em todo caso de difícil acesso, como um feixe compacto e rígido: teus educadores não podem ser outra coisa senão teus libertadores [...]Certamente, existem outros meios de se encontrar a si mesmo, de escapar do aturdimento no qual nos colocamos habitualmente, como envoltos numa nuvem sombria, mas não conheço coisa melhor do que lembrar dos nossos mestres e educadores. (NIETZSCHE, 2004: 141,142).

Os filósofos-educadores diferenciam-se também dos professores de Filosofia que não realizam a pesquisa, que não desejam repensar estratégias de ensino, de co-criação de novos conceitos, novas reflexões em seu trabalho filosófico, e dos pesquisadores acadêmicos que só realizam a pesquisa, permanecendo num certo academicismo, desvinculado da prática pedagógica. Tais pessoas não penetram na realidade educacional e, por conseguinte, não atuam como professores de Filosofia. Nietzsche esclarece que o filósofo-educador não está a serviço do sistema, mas sim da educação de si mesmo como mestre e do aluno como discípulo; e caberá ao aluno, enquanto discípulo, deixar de sê-lo para tornar-se mestre em seu próprio caminho.

De posse do entendimento da expressão nietzschiana “filósofo-educador”, retornamos à problemática central desta seção que é o ensino da Filosofia no grau médio, através da História da Filosofia; e aqui se insere um importante recorte investigativo. Parece-nos que muito do que se ensinou e verbalizou aos jovens em outras épocas, se faz presente nas práticas atuais de alguns dos professores de Filosofia que se utilizam, em grande parte, do ensino escolástico. Retomando a obra de Nietzsche - *Schopenhauer Educador* -, o filósofo examina as práticas do ensino da Filosofia para os jovens nas escolas alemãs no século XIX, realizando uma crítica voraz desse ensino, o que torna oportuna a transcrição do seu pensamento:

> E afinal de contas, o que importa a nossos jovens a história da filosofia? Devem eles ser desencorajados a ter opiniões, diante do montão confuso de todas as que existem? Devem eles também ser ensinados a entoar cantos jubilosos pelo muito que já tão magnificamente construímos? **Devem eles por ventura aprender a odiar e desprezar a filosofia?** E se ficaria quase tentado a pensar nesta última alternativa, quando se sabe como, por ocasião dos seus exames de filosofia, os estudantes têm de se martirizar, para imprimir nos seus pobres cérebros as idéias mais loucas e mais impertinentes do espírito humano junto com as mais grandiosas e as mais difíceis de captar. A única crítica de uma filosofia que é possível e que além disso é também a única que demonstra algo, quer dizer, aquela que consiste em experimentar a possibilidade de viver de acordo com ela, esta filosofia jamais foi ensinada nas universidades: sempre se ensinou apenas a crítica das palavras pelas palavras. E agora, que se imagina uma mente juvenil, sem muita experiência de vida, em que são encerrados confusamente cinqüenta sistemas reduzidos a fórmulas e cinqüenta críticas destes sistemas – que desordem, que barbárie, que escárnio quando se trata da educação para a filosofia! De fato, todos concordam em dizer que não se é preparado para a filosofia, mas somente para uma prova de filosofia, cujo resultado, já se sabe, é normalmente que aquele que sai desta prova – eis que é mesmo uma provação – confessa para si como um profundo suspiro de alívio: “Graças a Deus, não sou um filósofo, mas um cristão e cidadão do meu país! “ (NIETZSCHE, 2004: 212, 213). (grifo nosso).

Podemos identificar a forma de ensino analisada por Nietzsche e presente em muitos momentos nas aulas de Filosofia do Ensino Médio como um ensino enciclopédico, reprodução da História da Filosofia, com memorização dos sistemas filosóficos tradicionais.

Gallo e Kohan (2000) apontam para o fato de que, além da prática de alguns professores do uso exclusivo da História da Filosofia e de seus representantes clássicos como Sócrates, Platão, Aristóteles, Descartes, David Hume, Immanuel Kant; ou os mais contemporâneos como Heidegger, Merleau-Ponty, Gramsci, Sartre, Michel Foucault, é incomum encontrarmos filósofos brasileiros e latino-americanos sendo escolhidos pelos professores de Filosofia para o estudo de seus pensamentos e discussões de suas formulações teóricas. Isso ocorre tanto no ensino de Filosofia no

Ensino Médio, quanto em nossas universidades. Para os autores mencionados, “os nomes da filosofia entre nós tendem a ser nomes europeus”. (GALLO e KOHAN, 2000: 178).

A mesma análise e comentários são realizados pelo filósofo-educador Gonçalo Armijos Palácios, de naturalidade equatoriana, professor com experiência internacional (ensinou nos EUA) e atualmente professor da Universidade Federal de Goiás. Armijos Palácios, em seu livro que já traz um título inusitado: *De como Fazer Filosofia sem ser Grego, Estar Morto ou Ser Gênio* (1998), analisa que muito do que se ensina da Filosofia é composto por experiências e pensamentos dos pensadores clássicos, bem como se dá através da apropriação e compilação de suas teorias em sistemas filosóficos e das notas e comentários dos acadêmicos.

O trabalho dos comentadores, estudiosos e especialistas é tão somente de divulgadores das idéias dos pensadores que já problematizaram e pensaram a sua época. Isso não significa que não devamos nos reportar à História da Filosofia, mas que ela deve ser um dos instrumentos para pensarmos, problematizarmos o presente e construirmos espaços para a reflexão do que somos e do mundo em que queremos co-existir.

Nas palavras de Armijos Palácios (1998: 16), “[...] assim como o crítico de arte não é artista, nem o historiador da ciência é cientista, o mero comentador de textos filosóficos não é um filósofo”. Para o autor, talvez tenhamos receio de pensarmos e construirmos nossas próprias reflexões e até de um certo modo “[...] os comitês que apóiam as publicações e as pesquisas filosóficas não deixam. Não permitem que seja feito o que os gregos faziam: usar sua língua para filosofar, sem ter de pedir autorização aos donos do saber, sem ter de entregar bibliografias intermináveis”. (op. cit. 17).

Ensinar a Filosofia exclusivamente através da sua cronologia e exegese histórica é amordaçar e calar a possibilidade de construção do pensamento vivo. Os gregos e tantas outras culturas que reverenciamos como pilares do pensamento humano, fizeram Filosofia pois discutiram os problemas de sua época, romperam com as tradições demagógicas e impositivas, sendo muitos deles perseguidos por isso, condenados ao exílio como no caso de Platão, Aristóteles, e alguns condenados à morte como Sócrates, sentenciado à morte por ingestão de cicuta. Temos outros exemplos de filósofos perseguidos não só na Antigüidade Clássica grega, mas em outros períodos históricos, estendo-se até a modernidade.

As discussões destes filósofos foram construídas no diálogo, nos debates de argumentações e contra-argumentações, em longas discussões vivas, discussões de seres-no-mundo e junto ao outro.

Como nos diz Armijos Palácios,

> Os gregos nos legaram a filosofia e nos ensinaram a filosofar, fomos nós que não aprendemos - ou assim parece. Não filosofamos como eles faziam porque, lamentavelmente, queremos, sempre, filosofar a partir deles ou a partir de outros. Partimos de um respeito mal entendido, ou mal concebido, pela grandiosidade daqueles pensadores. **Eles não são grandes por serem inantingíveis, mas por, simplesmente, terem sido eles mesmos.** A enormidade deles se deve, muito, ao nosso próprio apoucamento [...] O caráter frutífero do pensamento dos antigos filósofos decorre, em grande parte, do seu antitradicionalismo teórico. Resulta de terem eles rompido com uma tradição histórica muito forte, o que os levou, inclusive, a ser perseguidos. Lamentavelmente, eles se tornaram para nós, uma tradição a ser reverenciada. E nós os assumimos como uma tradição insuperável. Obstinamo-nos em não filosofar a partir de nós, mas a partir deles. E chegamos, inclusive, a afirmar que não podemos filosofar a não ser debatendo os problemas que eles debatiam. (1998: 10). (grifo nosso).

Hoje o que presenciamos na maioria das vezes, tanto nas aulas de Filosofia no Ensino Médio, como nas aulas de graduação do curso de Filosofia, é a reprodução de uma cultura filosófica, com leituras fragmentadas dos autores, sem o aprofundamento devido e, muitas vezes, sem contra-argumentação do que se lê. O ensino é monologizante, unidirecional, com o professor transmitindo a tradição do pensamento filosófico através da História da Filosofia e dos especialistas em seus comentários.

Uma outra metodologia didática dentro desta tendência encontra-se na ênfase do ensino da Filosofia a partir dos conceitos autorizados pela tradição filosófica e dos sistemas filosóficos tradicionais. Na estrutura deste modo de ensinar são perceptíveis os aspectos conteúdísticos, textualísticos e enciclopédicos. É o caso do ensino da Filosofia a partir da discussão de temas como: a verdade, a liberdade, a realidade, a dúvida, o ser; tendo por fundamentação teórica alguns recortes não aprofundados do pensamento de algum filósofo. Verbaliza-se, então, “a verdade segundo Kant”, “a liberdade segundo Foucault”, “a realidade segundo Platão”, “a concepção da dúvida como método cartesiano” e “o ser segundo Martin Heidegger”. É um ensino pela tradição cultural filosófica, de escolarização da cultura filosófica e verbalização de teorias o que, muitas vezes o torna enfadonho e distante da realidade dos alunos. Tal procedimento é problematizado por Carminati:

> [...] muitos programas de filosofia acabam reunindo uma diversidade de textos, cuja abordagem, não obstante a melhor dedicação do professor, só pode ser algo superficial, quase sempre aborrecido para o estudante, frustrante para o professor e questionável do ponto de vista pedagógico, quanto a seus resultados educacionais. (CARMINATI, 1997 apud ALVES, 1997: 160).

A partir destas considerações, podemos inferir que o ensino da Filosofia, inscrito exclusivamente na História da Filosofia, é um antifilosofar, é a negação de possibilidades de reflexões, de co-criações de novos conceitos, de novos olhares para o raciocínio crítico e para as possibilidades de mudanças positivas diante das situações desumanas instauradas. Assim, é apresentado, no célebre prefácio à *Fenomenologia da percepção* (1971) de Merleau-Ponty, que "a verdadeira filosofia consiste em reaprender a ver o mundo".

Na discussão desta questão, a autora Lídia Maria Rodrigo, em seu artigo "Aprender Filosofia ou aprender a Filosofar: a propósito da tese Kantiana" (2004), alerta para a necessidade do cuidado que os professores de Filosofia devem ter em não reassumir algumas posturas pedagógicas insuficientes, presentes em décadas anteriores, no ensino da Filosofia no Brasil. Como exemplo, temos o dispositivo da Reforma promovida pela Lei 5692/71, segundo o qual o ensino da Filosofia no 2º grau "pautava-se, em boa parte, pela história da Filosofia, reduzida, entretanto, à simples coleta, narração e classificação dos sistemas de pensamento e dos filósofos em cada época". (RODRIGO, 2004: 97).

Os professores de Filosofia necessitam dos sistemas filosóficos, bem como de sua história e seus filósofos, mas não podem fixar ou aprisionar as discussões filosóficas e o ensino da Filosofia nesta única via. É necessário percorrer outras vias.

A experiência do ensino da Filosofia deve acontecer através do convívio com a História da Filosofia e mediada pelas inquietações do cotidiano dos alunos, pois não existe um pensamento original, um discurso original, como nos lembra Michel Foucault na obra *A ordem do discurso*: "Para que haja disciplina é preciso, pois, que haja possibilidade de formular, e de formular indefinidamente, proposições novas". (2003: 30). Os conteúdos e temas que o professor deseja ensinar e discutir junto aos seus alunos, assim como as realidades, o cotidiano que os alunos desejam trazer à tona para as discussões junto ao professor, não são idéias originais, criadas e construídas como passe de mágica ou um "insight" daquele momento. As idéias, os conteúdos, os temas, a realidade e a cultura possuem uma história, um sistema de representações e aquisições culturais, sociais e econômicas. Algum filósofo, literato, historiador, sociólogo, cientista, pensador ou mesmo comunidades de pensadores já se debruçaram e se debruçam sobre tais investigações. É imprescindível atentarmos para este fato.

As práticas do ensino e do pensar filosóficos precisam ser construídas e vivenciadas no diálogo entre os pensadores do passado, os pensadores do presente e o existir dos cidadãos e dos alunos aprendizes da cidadania. O filósofo-educador Severino, em seu artigo "O ensino da Filosofia: Historicidade do conhecimento e

construtividade da aprendizagem" (2003), aponta para o fato de que, quando são discutidas e propostas as estratégias, as práticas para o ensino da Filosofia, na maioria das vezes recorre-se à História da Filosofia. Nas palavras do autor "o convívio com os filósofos parece um caminho óbvio" (SEVERINO, 2003: 54), mas é necessário que o professor tenha plena consciência de que o convívio e a reflexão com os filósofos devem ser operacionalizados através das discussões do cotidiano do aluno, de suas inquietações, sendo a História da Filosofia um dos instrumentos ricos e necessários para o crescimento intelectual e humanístico tanto do aluno quanto do professor, desde que não se transforme em convicções de historicismo e de uma "pura exegese estruturalista" (op.cit.: 56) dos textos filosóficos.

Para o autor em foco, "Tanto o historicismo como o textualismo me parecem insuficientes e reducionistas pedagogicamente, e acabam dificultando, ao invés de facilitar, o aprendizado amadurecido e formativo da filosofia".(op. cit.: 56). O mesmo autor propõe que a prática do ensino da Filosofia deve retornar ao seu sentido de "paidéia", ou seja, um ensino que permite discutir a cidadania, que possa ajudar e possibilitar a construção de cidadãos conscientes de sua realidade. Como nos escreve Severino,

> [...] o exercício do filosofar implica um diálogo especial com os pensadores do passado e mesmo com os pensadores contemporâneos. Num caso no outro, não estamos diante de um produto *sui generis* do qual nos apropriaríamos para uma espécie de fruição egocêntrica, mas de um processo de pensamento, de reflexão, de indagação, que busca esclarecer o sentido de todos os objetos de nossa experiência, mesmo quando já significados pelo senso comum ou pelas ciências [...] a mediação pedagógica exige a retomada e a exposição de idéias, não como uma peça de anatomia ou de museu, mas como uma dinâmica energética do pensar que problematiza a nossa própria atualidade [...] Só posso aprender a pensar, pensando, mas, para nós, pensar implica retomar aquilo que é resultante do já pensado [...] Só assim a prática da filosofia se torna paidéia, ou seja , se faz pedagogia para formar o cidadão. Por isso, ela precisa expor também ao real, ou melhor, se expor a ele, ao real, que se confronta com as idéias. Formar a juventude e formar os formadores da juventude, os educadores em geral e o filósofo-educador, em particular, é habilitá-los ao exercício de uma forma de pensamento que seja competente, criativa e crítica, com relação à realidade do existir. (SEVERINO, 2003: 55, 56).

A Filosofia deve ser também uma aventura filosófica, uma busca constante e aberta do saber, desejo permanente e incessante para quem a vivencia. Faz-se necessário que o professor de Filosofia filosofe, isto é, avalie seu trabalho, suas convicções, e tente exercitar, junto com os alunos, investigações, reflexões e argumentações. Que os textos dos filósofos clássicos e os grandes sistemas do pensamento filosófico possam ser discutidos, e que surjam objeções e possíveis

réplicas, pois, como já nos ensinaram os gregos, a Filosofia e o filosofar se faz junto com o outro na temporalidade presente do existir.

Armijos Palácios convida os professores de Filosofia a serem também filósofos, a filosofarem junto aos alunos. Para o autor, a Filosofia também se faz como está sugerido pelo título de seu livro “sem ser grego, estar morto ou ser gênio”, isto significa trazer as discussões filosóficas para a roda da vida, discutir novas idéias, argumentar, propor contra-argumentações, construir novas argumentações. Significa justamente imitar o que os filósofos gregos fizeram: eles discutiam a problemática da vida entre si, propondo novas idéias para o existir. Porém, não devemos permanecer como imitadores, devemos sim construir nossa identidade, convivendo nas diversidades. Assim escreve Armijos Palácios,

> Ora se os alunos vissem o seu professor filosofando seria muito diferente. Mas, como filosofando? Muito simples: avaliando as soluções dos problemas diferentes que enfrentaram os diversos filósofos, avaliando e discutindo com os textos como quem discute com um interlocutor qualquer; numa palavra: tornando o texto um interlocutor. Discutindo suas propostas, propondo objeções e imaginando possíveis réplicas. (Imaginando possíveis respostas do filósofo se o filósofo estiver morto. Mas há filósofos que estão vivos, e são a maioria, e com eles podemos discutir) [...] Só faz filosofia quem tem algum problema filosófico ou alguma solução diferente para um problema conhecido. Só faz filosofia quem, quando lê um filósofo, entra no mérito da questão, ou seja, quem se pergunta a si mesmo: “Concordo ou não com esta afirmação?” . (1998: 30, 31).

Encerramos esta seção, trazendo uma observação importante elucidada pelo filósofo alemão Immanuel Kant (1724-1804), em sua obra monumental *Crítica da Razão Pura* (1985), “de que a Filosofia pode ser aprendida no processo subjetivo-histórico*”* (ibid: 587). Neste sentido, o início do processo de aprendizagem da Filosofia se faz por imitação, através dos modelos apresentados pela História da Filosofia, bem como dos sistemas filosóficos estudados e proclamados pelos professores de Filosofia; mas não podemos permanecer como imitadores e seguidores dos modelos consagrados pela História da Filosofia. Como nos esclarece o filósofo:

> Ora, todo o conhecimento racional é um conhecimento por conceitos ou por construção de conceitos; o primeiro chama-se filosófico, o segundo, matemático. Da diferença intrínseca entre ambos já tratei no primeiro capítulo. **Um conhecimento pode assim ser objectivamente filosófico e, contudo, subjectivamente histórico, como é o que acontece com a maior parte dos discípulos e com todos aqueles que não vêem nunca mais longe do que a escola e ficam toda a vida discípulos**. Mas é estranho que o conhecimento matemático, seja qual for a maneira como tenha sido aprendido, possa valer também, subjectivamente, como conhecimento racional, e nele não se possa fazer a mesma distinção como no conhecimento filosófico. A causa reside em que as fontes de conhecimento, que só o mestre pode alcançar, apenas se encontram nos princípios extraídos de outra fonte pelos discípulos, nem podem ser de

> qualquer modo contestados e isto porque o uso da razão não se faz aqui a não ser *in concreto*, embora a priori, a saber, numa intuição pura e por isso mesmo infalível, excluindo toda a ilusão e todo o erro. Entre todas as ciências racionais (a priori) só é possível, por conseguinte, aprender a matemática, mas nunca a filosofia (a não ser historicamente: quanto ao que respeita à razão, apenas se pode, no máximo, aprender a *filosofar* [...] O sistema de todo o conhecimento filosófico é então a *filosofia.* Deve-se tomá-la objectivamente, se entendermos por isso o arquétipo de apreciação de todas as tentativas de filosofar, apreciação essa que deve servir para julgar toda filosofia subjectiva, cujo edifício muitas vezes é tão diverso e tão mutável. Dessa maneira, a filosofia é uma simples idéia de uma ciência possível, que em parte alguma é dada *in concreto,* mas de que procuramos aproximar-nos por diferentes caminhos, até que se tenha descoberto o único atalho que aí conduz, obstruído pela sensibilidade, e se consiga, tanto quanto ao homem é permitido, tornar a cópia, até agora falhada, semelhante ao modelo. Até então não se pode aprender nenhuma filosofia; pois onde está ela? Quem a possui? Por que caracteres se pode conhecer? Pode-se apenas aprender a filosofar, isto é, a exercer o talento da razão na aplicação dos seus princípios gerais em certas tentativas que se apresentam, mas sempre com a reserva do direito que a razão tem de procurar esses próprios princípios nas suas fontes e confirmá-los ou rejeitá-los. (KANT, 1985: 587,588).(grifo nosso).

Se o ser humano que deseja filosofar permanece como imitador, como discípulo fiel das idéias de seu mestre, não irá filosofar; assim como aquele que deseja filosofar negando e desconhecendo a Filosofia também não irá filosofar, estará meramente discursando opiniões subjetivas do cotidiano histórico e pessoal.

3.2- O ensino da Filosofia como discursos de opiniões (doxai).

Como reação à primeira tendência do ensino da Filosofia através da exegese, da historiografia cronológica dos mais importantes sistemas filosóficos e do pensamento dos filósofos clássicos, alguns professores de Filosofia tendem a concluir que não é possível ensinar a Filosofia por essa tendência, por julgarem oportuno trazer, para as discussões nas salas de aula, alguns recortes do cotidiano dos alunos ou dos temas de nossa atualidade, classificados como polêmicos. Neste sentido, o ensino da Filosofia pode-se realizar através de discursos de opiniões (doxai), numa certa crença de que está sendo realizado o processo filosófico, o ato de filosofar.

Nesta perspectiva, muitos professores, desejando motivar seus alunos e na tentativa de trazê-los para perto da Filosofia, chegam a realizar momentos de auto-ajuda, com dicas fragmentadas e frases de efeito. Alguns, não preparando os instrumentos necessários para as suas práticas pedagógicas, folheiam algum jornal ou revista pouco antes de ministrarem suas aulas e levam os fatos recortados e

fragmentados da imprensa para a roda de discussão. Isto para não se falar daqueles que franqueiam aos alunos a escolha do assunto do dia para discussão.

Gallo e Kohan (2000), em suas análises, pesquisas e práticas pedagógicas elucidam esta problemática. No parecer dos autores, alguns professores adeptos da tendência de ensinar a Filosofia atribuindo uma certa exclusividade aos discursos de opiniões e "temáticas polêmicas" contemporâneas, excluem, em grande parte, algumas referências necessárias dos pensadores que compõe a História da Filosofia. Essa exclusão faz com que as problematizações e discussões dos temas e opiniões dos alunos fiquem etéreas, não se chegando à essência das questões, ao construir do filosofar.

> Alguns professores desta vertente convidam os seus alunos para participar da escolha dos problemas de seu curso. Na maioria dos casos os alunos escolhem problemas de seu interesse imediato, como Aids, drogas ou a vida após a morte, questões que muitos dos filósofos contemporâneos não aceitariam como problemas genuinamente filosóficos. Acontece que a própria pergunta "o que é um problema filosófico?" é uma questão filosófica e, portanto, contestável, controversa, e isto é aproveitado por muitos professores que começam seus cursos problematizantes precisamente colocando a própria delimitação e natureza da filosofia como problema. A partir dessa reflexão ficará demarcado o campo legítimo de problematização filosófica, de onde se poderá recuperar os temas sugeridos pelos alunos ou de novos temas surgirão. (GALLO e KOHAN, 2000: 178,179).

É perceptível um grau maior de interesse dos alunos nas aulas de Filosofia quando os temas são por eles escolhidos, são de seus interesses imediatos e fazem parte do seu cotidiano. Isto é significativo, já é um caminho a ser percorrido para o pensar crítico que é um dos vetores da Filosofia. Constata-se, assim, que os temas escolhidos pelos alunos fazem parte, na maioria das vezes, de suas próprias inquietações. Como exemplo de escolhas temáticas e indagações temos: crise na adolescência, amor, drogas, aborto, anorexia, pena de morte, sexualidade, homossexualidade, violência, preconceito, cotas nas universidades, e perguntas como: Qual a origem do universo? Deus existe? Nós temos destino? A liberdade existe? O que é a felicidade?, Será que existe vida após a morte? Qual o sentido da vida?

Os alunos adolescentes contemporâneos e grande parte dos indivíduos em geral, vivem na sociedade da imagem, das propagandas midiáticas, do consumismo e da efemeridade. Portanto, pode até parecer que os temas e as perguntas que os alunos adolescentes apresentam para a discussão possam chegar a lugares comuns. Até podem chegar a isso, mas não existe um desvalor em que os temas e as indagações sejam comuns. Eles fazem parte do mundo em que estas individualidades

estão inseridas, fazem parte do seu cotidiano. O que talvez não seja significativo e educacional nas aulas de Filosofia, é manter a discussão dos temas e das indagações em nível de opiniões superficiais, permanecendo-se nelas e meramente nas impressões do cotidiano.

A questão do cotidiano é a problemática sobre a qual nos debruçamos neste momento. O cotidiano é um dos temas estudados pela filósofa húngara Agnes Heller, aluna e discípula de Georg Lukács, filósofo húngaro (1885-1971) que teve, em sua trajetória inicial, as influências do pensamento alemão, destacando-se a Filosofia de Kant e Hegel, com posterior aderência ao pensamento marxista.

Agnes Heller leciona atualmente na New School for Social Research, em Nova Iorque, e integra, juntamente com os pensadores Ferenc Fehér, György Márkus e Mihály Vajda, os estudos da Escola de Budapeste, que recebe grande influência do pensamento de Georg Lukács. A filósofa, em sua obra *O Cotidiano e a História* (1985), conclui que todo ser humano, independente da posição que ocupa e independente de exercer um trabalho intelectual ou físico, vive na cotidianidade e não consegue desligar-se totalmente dela. Como pode ser observado em sua reflexão:

> A VIDA COTIDIANA é a vida de *todo* homem (*sic*). Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. **Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianidade. E, ao contrário, não há nenhum homem, por mais "insubstancial" que seja, que viva tão-somente na cotidianidade**, embora essa absorva preponderantemente [...]O homem nasce já inserido em sua cotidianidade. O amadurecimento do homem significa, em qualquer sociedade, que o indivíduo adquire todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade (camada social) em questão. É adulto quem é capaz de viver por si mesmo a sua cotidianidade. (HELLER, 1985: 17, 18). (grifo nosso).

Trazemos a contribuição de Agnes Heller, pois dizíamos há pouco que os temas e discussões propostos pelos alunos nas aulas de Filosofia, quando estes são convidados a construir o cenário filosófico, parecem ser "lugares comuns". A filósofa nos faz refletir que os "lugares comuns" são os lugares da cotidianidade, e que todo ser humano é inerente a estes espaços. Mas podemos identificar, em outras passagens do seu escrito, que o indivíduo não deve permanecer inalterável na cotidianidade e alheio às novas possibilidades. Em sua reflexão, faz-se necessário interferir e transformar a cotidianidade. Conhecendo criticamente o cotidiano, os "lugares comuns" e os temas comuns, é possível refletir sobre eles e propor novas situações: de maturidade intelectual, de uma vida representativa, de socialização do bem viver e de uma ética social. Como verificamos em suas palavras,

> [...] a condução da vida torna-se *representativa*, significa um desafio à desumanização, como ocorreu no estoicismo ou no epicurismo. Nesse caso, a "ordenação" da cotidianidade é um fenômeno nada cotidiano: o caráter representativo, "provocador", excepcional, *transforma a própria ordenação da cotidianidade numa ação moral e política.* (*sic*). (HELLER, 1985: 41).

Diante da questão de ensinar Filosofia através da metodologia e didática do discurso de opiniões, no qual os alunos são convidados a propor temas e perguntas de seus interesses, é possível construir um cenário filosófico em que as discussões não permaneçam como discussões inócuas, confusas e acríticas. A contribuição de Agnes Heller nos faz pensar nesta perspectiva, como já pontuamos na citação anterior, e é conveniente outro trecho desta autora, quando ela nos diz:

> Nem mesmo a ciência e a arte estão separadas da vida do pensamento cotidianos por limites rígidos, como podemos ver em vários aspectos. Antes de mais nada, o próprio cientista ou artista têm vida cotidiana: até mesmo os problemas que enfrentam através de suas objetivações e suas obras lhes são colocados, entre outras coisas (tão-somente entre outros, decerto), pela vida. Artista e cientista têm sua particularidade individual enquanto homens da cotidianidade; essa particularidade pode se manter em suspenso durante a produção artística ou científica, mas *intervém* na própria objetivação através de determinadas mediações (na arte e nas ciências sociais, através da mediação da individualidade). **Finalmente, toda obra significativa volta à cotidianidade e seu efeito sobrevive na cotidianidade dos outros**. (HELLER, 1985: 27). (grifo nosso).

Os primeiros filósofos na Ágora, em Atenas, discutiam o cotidiano, os problemas da vida, assim como outros filósofos da Idade Média, Moderna e Contemporânea também fizeram e fazem. É certo que estes filósofos, no processo de reflexão e produção se ausentaram de algumas situações do cotidiano, mas acabaram retornando a elas. São séculos de reflexões, argumentações, produção de cultura e propostas de uma existência humanizada, prazerosa e feliz que os filósofos anteriores ao nosso tempo nos legaram, e sobre o que os filósofos de nosso tempo, de nossa cotidianidade, refletem. Por que então não imitá-los? É sabido que todo início da aprendizagem se faz por imitação, sendo que só depois é possível abandonar o mestre, deixar de ser discípulo para ser amigo do mestre, sendo também um novo mestre.

Não podemos afirmar, mas parece que só é possível ensinar Filosofia, fazer Filosofia, junto ao(s) outro(s), integrando nossas cotidianidades, ausentando-nos em alguns momentos para reflexão e retornando a elas; co-criando pela philia (amizade) e no diálogo. Diálogo este em que as vozes possam se entrecruzar sem autoritarismo,

no construir de novas situações para a cotidianidade, o que também significa mundanidade.

Pode parecer que estamos concluindo esta seção propondo uma única via de ensino da Filosofia no Ensino Médio. Contudo, o que se deve esperar é que os professores e pesquisadores desta área de conhecimento possam refletir sobre as perspectivas por nós apresentadas. Algumas ditas conclusões são inconclusivas, se refazem no processo ensino-aprendizagem, e é preciso avançar ainda mais a reflexão aqui proposta. Nesta perspectiva, é importante atentarmos para a análise do conceito de opiniões (doxai).

É perceptível em vários momentos das discussões dos programas, das metodologias, planejamentos e práticas do ensino da Filosofia no grau médio, assim como em algumas leituras de pesquisadores desta área, alguns olhares sobre os discursos de opiniões como sendo estes: acríticos, superficiais e de recortes fragmentados dos assuntos da cotidianidade. Mas, ao nos voltarmos para novas pesquisas, novas discussões e leituras sugeridas para essa dissertação, o que, por sinal, foi uma das grandes contribuições para o mestrado que ora realizamos, conceitos como *cotidianidade e opiniões* eram tidos por nós como obstáculos quase intransponíveis para o pensar genuinamente filosófico. Reconhecemos, assim, uma postura pedagógica de preconceito conceitual.

Algumas reflexões e escritos dos filósofos Heidegger, Julián Marías, Agnes Heller e dos filósofos educadores Regis de Morais e Armijos Palácios, fizeram com que a idéia que tínhamos destes conceitos caíssem por terra. Com isso, foi possível desconstruí-los e utilizá-los como ferramentas significativas no processo do ensino-aprendizagem da Filosofia.

“O ser humano está lançado no mundo” no entendimento de Heidegger, e para Agnes Heller, ele vive no cotidiano. Mesmo ausentando-se, por momentos, desta cotidianidade para uma reflexão radical dos problemas que o cotidiano desafia, pergunta-se sobre qual o sentido da vida, e quais os caminhos possíveis para que o cotidiano seja menos injusto, para que, retornando ao cotidiano, possa tentar transformá-lo junto aos outros.

No pensamento de Julián Marías, o ser humano conhece algumas coisas e às vezes sabe de muitas outras. Conhece por sua experiência de vida, pelo o que ouviu nas conversas com os outros, pelo que foi possível ler no mundo e em nossa contemporaneidade, pelas informações e propagandas, ícones midiáticos. Assim esclarece o filósofo: “O homem sabe sempre muitas coisas, vai fazendo seu caminho sobre a terra, mas está cercado de obscuridade. Isso não importa muito; conta com isso, faz parte de sua vida como ingrediente dela.” (1971: 11).

Atentaremos para o estudo e esclarecimento do conceito de *dox*a apresentado por Julián Marías, no primeiro capítulo de sua obra *Antropologia metafísica*: *A estrutura empírica da vida humana* (1971). O filósofo nos diz que o conceito de *doxa,* assim como o conceito de *alétheia,* antecede ao nascimento da Filosofia na Grécia*.* Esses dois termos são traduzidos como: *doxa* (opinião) e *alétheia* (verdade). A etimologia da palavra *doxa* nos esclarece o seguinte: "é o verbo (*dokéo*), que quer dizer primeiro"esperar", e só secundariamente parecer; *doxa* na língua homérica, significa "expectativa": (oud' apo dóxes) (Il.X.324; Od. XI. 344) que quer dizer " não de outro modo que daquele que se esperava" [...] aquilo com que se conta".(*sic*). (MARÍAS, 1971: 11,12). Prossegue o autor, dizendo que a significação e a utilização da terminologia *doxa* como "noção", mera "opinião", acontece posteriormente a Homero.

Portanto, anterior à origem do pensar filosófico, dos primeiros filósofos, os pré-socráticos, o conhecimento e o dizer sobre o mundo encontravam-se na *doxa* – na expectativa de que o que se dizia sobre as circunstâncias do mundo era o que se esperava que fosse a verdade. Quando esta expectativa não é concretizada, o que se esperava não é a realidade, as coisas não são como se havia esperado, o que faz os indivíduos, uma vez inseguros, começarem a trabalhar com opiniões fluidas.

Quando falávamos da desconstrução do conceito de *doxa,* que até então tínhamos incorporado nestes últimos anos como professores de Filosofia, isso se deu porque muitas vezes havíamos desprezado as opiniões dos alunos. Desejávamos que fosse uma missão pedagógico-filosófica: "cortar o mal pela raiz", isto é, para filosofar e pensar criticamente eles não poderiam emitir opiniões superficiais, impregnadas do senso comum. Teriam que sair da "caverna", pois só estavam enxergando sombras da realidade, falsas realidades. Contudo, nós, professores de Filosofia (era o que pensávamos), retornando do lado de fora da "caverna", possuidores de uma cosmovisão clareada e iluminada pela sabedoria, tínhamos que, como desafio e propósito, romper os grilhões, as amarras das ideologias que até então os aprisionara.

Talvez de forma arbitrária, queríamos que eles pensassem como nós, argumentassem baseados nas teorias dos filósofos. Será que havíamos esquecido que eles traziam uma expectativa, uma "espera esperançosa" de que nas aulas de Filosofia poderiam falar sobre o que achavam do mundo e apresentar suas dúvidas, suas inquietações?

Sabemos que neste trabalho palavras aparentemente irônicas soaram em nosso texto. Todavia, os primeiros ouvintes somos nós, que estamos neste momento da escritura (remissão a Roland Barthes). Recordamos que, na maioria de nossas aulas inaugurais, para não dizer praticamente todas, foi utilizado o recurso didático de

recontar “A Alegoria da Caverna” de Platão, presente em sua obra *A República* – Livro VII, tendo por interlocutores Sócrates e seu discípulo Glauco. Parece-nos que esse recurso didático não é de nossa exclusividade, mas da grande maioria dos professores de Filosofia no Ensino Médio e da Graduação.

Não é nossa intenção, nem pode vir-a-ser, afirmar que o professor de Filosofia não deva apresentar e discutir com os alunos “A Alegoria de Platão”. A questão, que talvez necessite ser problematizada, é que o professor não deve crer, e conseqüentemente transmitir aos alunos, que ele próprio está simbolizando o indivíduo desta Alegoria, mas deve deixar claro que também convive, em alguns momentos, nesta caverna, vendo sua realidade sombreada, sendo que e em outros momentos encontra-se fora da caverna, vivenciando a realidade nua e crua, como ela é. Ao que nos parece, o professor deve transmitir aos alunos que ambos estão no processo de saída da caverna.

A ironia, como já nos ensinou Sócrates, permite rever juízos de valores, refletir os argumentos que julgávamos sólidos e inabaláveis como a própria prática do exercício docente. A ironia desconstrói para, num segundo momento, gerar, parir novas idéias e ações. Assim reafirma-se a maiêutica socrática mediante o diálogo.

As opiniões (doxai) dos alunos precisam ser direcionadas para abertura de novas idéias, criação de novos conceitos, como nos propõe Deleuze e Guattari “Se há lugar e tempo para a criação de conceitos, a essa operação de criação sempre se chamará filosofia, ou não se distinguirá da filosofia, mesmo se lhe for dado um outro nome”. (1995: 17).

Estabelecer e vivenciar a experiência do pensamento filosófico exigirá de nós, professores e alunos, o compromisso de ouvir o outro, a seriedade do estudo e da pesquisa, o reconhecimento salutar de que algumas de nossas opiniões deverão ser repensadas e de que precisamos estar abertos a novas idéias, opiniões e conceitos. Devemos permitir as possibilidades de novas travessias e reatualizar o sentido da palavra que é a vida da filosofia: “amor à sabedoria”, buscar saber sempre.

Encerramos esta seção imbuídos do pensamento do filósofo-educador Regis de Morais, segundo o qual “O filósofo precisa cravar no coração do seu tempo a grande questão do sentido dos negócios humanos. Assim os caminhos são escolhidos: estarmos em nosso tempo como atores, ou como meros e passivos espectadores.” (2003: 51). Portanto, torna-se claro que ensinar a Filosofia por vias excludentes, seja pela primazia da exegese da História dos grandes Sistemas Filosóficos ou nas discussões de opiniões fluidas, não nos levará a criar um cenário filosófico para a cotidianidade, para a mundanidade e para a vida.

Esperamos que nossas escolhas, no cotidiano da sala de aula, se transformem em cenário de co-autoria. Que os textos a serem encenados pelos os atores: professores de Filosofia e alunos adolescentes, possam ser tecidos com os fios da História da Filosofia e das histórias da cotidianidade e mundanidade dos alunos e professores.

CAPÍTULO 4
ENSINO E CULTURA ESCOLAR

Considerando alguns dos discursos e objetivos da Educação, que consistem em possibilitar aos indivíduos: o desenvolvimento intelectual, ético-social, cultural e profissional; conscientização dos direitos e deveres na construção da cidadania; acesso e aquisição consciente da cultura; habilidades intelectuais para o seu desenvolvimento integral; experiências sócio-culturais que estimulem a cooperação social; conscientização da necessidade de construção de uma sociedade menos injusta. Nesta perspectiva, a Educação deve proporcionar aos indivíduos condições para a socialização e possibilidades de realização intelectual, cultural e profissional. Porém, nas últimas décadas temos assistido e vivenciado, em nossa experiência como educador, à inversão desses discursos e objetivos tidos como bases da Educação.

Não podemos fechar os olhos e deixar de perceber com certa preocupação humanística e pedagógica que o sistema escolar atual, em sua maior abrangência, faz parte do sistema capitalista agressivo, de competições desiguais, de um consumismo exacerbado, de transmissão cultural da classe dominante. A Educação tornou-se também um produto de mercado. As instituições escolares públicas ficaram relegadas ao descaso do governo e da sociedade. São, às vezes, lembradas em períodos de eleições governamentais, através de projetos mirabolantes, alienados da realidade educacional. As instituições particulares, hoje em sua maioria, têm se tornado empresas educacionais. Perguntamos: adquirir “conhecimento e cultura” pagando-se para esse fim? Acumular pseudoconhecimentos transformados em certificados, em títulos que legitimam tais pessoas como “os profissionais”?

Os professores, que fazem a mediação do conhecimento intelectual, da cultura e das experiências éticas junto aos alunos, têm sido os últimos a ser consultados e respeitados no que diz respeito ao que deve e como deve ser ensinado. Recebem salários incompatíveis ao seu trabalho; o tempo para novas leituras, preparação das aulas, especialização em alguma linha de pesquisa que desejam aprofundar e que seria de extrema importância para o seu crescimento humano e profissional, tudo isso é dificultado, pois a escola os requisita quase o tempo todo para reproduzir, através de apostilas, manuais e livros, o que ela acredita ser o “Conhecimento”, a “Cultura”. O sistema escolar quer que o professor acolha, cuide paternalmente e maternalmente de

seus alunos. Nesta inversão de papéis, será que o aluno deixou de ser aluno, deixou de ser discípulo do mestre, de poder utilizar o conhecimento eticamente em sua vida ? Ou aprenderá alguns instrumentos para ser mais um a exercer o papel de dominante na sociedade consumista?

No ensino da Filosofia, nas experiências do amor à sabedoria, que é a essência do caminhar filosófico no diálogo com as outras disciplinas escolares, outras áreas do conhecimento poderão auxiliar na reconstrução do verdadeiro sentido da Educação, que é proporcionar aos indivíduos habilidades para a aquisição consciente da cultura, do conhecimento intelectual, das experiências éticas de conhecimento para a vida.

Em razão de todas essas constatações e interrogações, trazemos à discussão, neste capítulo, algumas das contribuições do estudo sociológico do pensador francês Pierre Bourdieu (1930-2002), na investigação sobre a questão do sistema de ensino e da cultura ensinada no grau médio das escolas brasileiras.

Pode ser observado que os conteúdos, as práticas pedagógicas e culturais ensinados nas escolas brasileiras não são cultura, mas a versão escolarizada da cultura; um transplante, cortes da cultura, um ensino pela tradição cultural, recortes fragmentados da cultura e das áreas do conhecimento. Essa observação também pode ser constatada nos conteúdos e nas práticas do ensino da Filosofia, quando identificamos que muito do que se ensina nesta disciplina para o grau médio é uma transposição da cultura tradicional filosófica, com recortes fragmentados dos sistemas filosóficos escolhidos pelos professores. Até por não existir um conteúdo programático oficial para o curso de Filosofia, fica a critério do professor, ou comunidade dos professores de Filosofia, as escolhas de conteúdos, das práticas didáticas deste ensino e dos procedimentos metodológicos.

Sabemos da necessidade das discussões e análises, no que diz respeito à questão do conteúdo programático e das metodologias para o ensino da Filosofia, seja em caráter oficial, pela Secretaria da Educação em âmbito Federal, Estadual ou Municipal, seja através das escolhas e critérios do professor de Filosofia junto à escola ou de uma comunidade de professores de Filosofia em sua região escolar. No entanto, não é nosso objetivo problematizar esta questão no trabalho que desenvolvemos neste momento.

O que se percebe são escolhas já estabelecidas pelo julgamento e identificação do que seja necessário, imprescindível e “verdadeiro” a ser ensinado pela escola e pelo professor. As discussões de conteúdos, métodos e avaliações, não fazem parte do todo da instituição escolar. Neste sentido, os alunos não são convidados a discutir, refletir e decidir junto ao professor e a escola quais seriam os

conteúdos e estratégias importantes a serem estudados, discutidos e refletidos, acontecendo o mesmo com os diversos modos possíveis de avaliação dos conteúdos ensinados e reproduzidos. Portanto, os alunos recebem a simples reprodução do conhecimento, de estruturação inalterável, para que continuem a reproduzir o modelo já estabelecido pela escola e pelo professor.

Frente a estas observações, passamos a apresentar algumas das contribuições de Pierre Bourdieu no estudo, análise e diagnósticos realizados por ele sobre o sistema de ensino como reprodutor social, cultural, de exclusão, bem como abordaremos o conceito de *habitus* como processo de inculcação, sistema de disposições duráveis, de transmissão dos valores culturais e dos bens simbólicos nas estruturas do campo social.

4.1- As contribuições de Pierre Bourdieu na análise do sistema de ensino como reprodução social e cultural.

Nesta seção buscamos referências no pensamento de Pierre Bourdieu, presentes no capítulo V, “Sistema de Ensino e Sistemas de Pensamento” e no capítulo VII, “Reprodução Cultural e reprodução Social”, da obra *A Economia das trocas simbólicas 2*003; nos capítulos IV, “O conhecimento pelo corpo”, e V, “Violência simbólica e lutas políticas, da obra *Meditações pascalianas;* no capítulo III, “A gênese dos conceitos de *habitus* e de campo”, da obra *O Poder Simbólico,* e em alguns artigos e pesquisas sobre a educação que Bourdieu realizou e que foram organizados no livro *Escritos de Educação* (2002), por Maria Ângela Nogueira Afrânio Catani.

Bourdieu, em seus estudos sociológicos, analisa o campo social da escola e apresenta um diagnóstico segundo o qual o capital cultural institucionalizado e o poder simbólico que ela - escola - institui e transmite, mantém o conservadorismo escolar, a reprodução de uma escolarização da cultura e a manutenção da desigualdade social.

> É provável por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência da legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural [...] Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. (BOURDIEU, 2002: 41,42).

O sistema escolar, enquanto estrutura e instituição, legaliza e transmite a cultura tradicional, ensinando a cultura de forma escolarizada, ou seja, os conteúdos

da cultura que a escola ensina partem de fragmentos e sistemas canonizados da cultura erudita, tornando-a legítima, como única via para a aprovação, “formação”, conclusão de curso, passaporte para a Universidade, ascensão social e econômica.

As instituições escolares conferem diplomas e certificados e, numa fase posterior, títulos acadêmicos, e é através desta concretização que o capital cultural se torna institucionalizado. O sistema educativo ganha, assim, importância, porque possibilita a conversão do capital cultural em capital econômico, dependente dos títulos acadêmicos. O capital cultural institucionalizado é uma legitimação, uma vez que se trata de conhecimentos examinados e reconhecidos pelo Estado “A herança cultural que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito”. (BOURDIEU, 2002: 42). É o acesso à cultura e posse do capital cultural que estratifica uma sociedade, constrói e mantém os valores e costumes sociais, o que Bourdieu prefere denominar de campo social. O legado e a transmissão dos bens culturais pertencem a quem os detém e reproduz.

Neste sentido, nos aproximamos do discurso e das práticas pedagógicas demagógicas do sistema de ensino. Os protocolos e diretrizes oficiais do sistema do ensino brasileiro detêm, por discurso constitucional e ações pedagógicas, a transmissão democrática da cultura social, humanística, histórica e o conhecimento para a mobilidade social, para as mudanças significativas sociais, possibilitando a todos, indistintamente, o acesso aos bens culturais e econômicos. Portanto, seria possível, a partir do discurso e das práticas pedagógicas da escola, deixar de se pertencer a uma classe inferior por ter estudado, e passar a pertencer a uma estrutura de posição social privilegiada através do êxito no estudo, dos certificados e títulos que a escola confere.

Relativamente à escola e às desigualdades sociais, percebe-se, então, a posição de Bourdieu, que afirma só existir formalmente uma igualdade entre os estudantes face à aquisição da cultura escolar, mas que essa aquisição difere segundo o meio de origem dos alunos. Assim nos esclarece o sociólogo no capítulo VII, “Reprodução cultural e reprodução social”, na seção “O papel do sistema de ensino na reprodução da estrutura de distribuição do capital cultural”, presente na obra *A economia das trocas simbólicas*.

> O sistema de ensino reproduz tanto melhor a estrutura de distribuição do capital entre as classes (e as frações de classe) quando a cultura que transmite encontra-se mais próxima da cultura dominante e quando o modo de inculcação a que recorre está menos distante da inculcação familiar. Na medida em que opera através de uma relação de comunicação, a ação pedagógica visando inculcar a cultura dominante não pode furtar-se

> (mesmo parcialmente) às leis gerais da transmissão cultural segundo as quais a apropriação da cultura proposta (e em conseqüência, o êxito do empreendimento de aprendizagem sancionado por títulos escolares) depende de posse prévia dos instrumentos de apropriação apenas na medida em que fornece explícita e expressamente, na própria comunicação pedagógica, os instrumentos indispensáveis ao êxito da comunicação os quais, em uma sociedade dividida em classes, são distribuídos de forma bastante desigual entre as crianças das diferentes classes sociais. (BOURDIEU, 2003: 306).

A ação pedagógica exige de todos os alunos plena produtividade, apropriação das informações transmitidas e êxito escolar, seja dos alunos provenientes da herança cultural da classe dominante, apropriadores da cultura legítima e tradicional, ou dos alunos (em sua maioria) pertencentes à estrutura da classe dominada, os que ainda não se apropriaram da cultura tradicional, legitimada pelo Estado e pela estrutura da instituição escolar. Mas o sistema de ensino negligencia a informação e formação da cultura, do conhecimento científico e humanístico de maneira igualitária e democrática.

A omissão escolar é observada por Bourdieu como uma anti-pedagogia, “poder-se-ia dizer uma pedagogia se, no caso particular, não fosse bem mais adequado chamá-la uma pedagogia da não-pedagogia”.(2003: 306). O sistema de ensino exige, cobra, avalia, aprova e reprova os alunos de maneira desigual e, ao mesmo tempo, proclama, em seus protocolos e discursos oficiais, a posição democrática de uma educação libertária e humanizante para todos. A escola exige um código cultural, um sistema de reconhecimento da cultura que ela transmite.

Nesta perspectiva, a partir das contribuições de Bourdieu, indagamos: se a escola não desenvolve habilidades para aquisição consciente da cultura que ela própria transmite, como pode exigir igualdade em termos de respostas e êxitos para todos os alunos?. Parece-nos que o sistema de ensino, ao invés de incluir todos os membros no processo de formação social e cultural, exclui a grande maioria dos alunos, pertencentes às classes desfavorecidas, dos privilégios e prestígios que poderiam obter a partir das experiências realmente eficazes e democráticas na instituição escolar. Além disso, esse sistema de ensino privilegia e inclui, em sua estrutura hierárquica, a reprodução do êxito e do domínio dos alunos da classe dominante, que herdaram a cultura erudita e legítima e se apropriaram dela.

> Desta maneira, as disposições negativas no tocante à escola que levam a maioria das crianças das classes e frações de classes mais desfavorecidas culturalmente à auto-eliminação, como por exemplo a depreciação de si mesmo, a desvalorização da escola e de suas sanções ou a resignação ao fracasso e à exclusão, devem ser compreendidas em termos de antecipação fundada na estimativa inconsciente das probabilidades objetivas de êxito viáveis para o conjunto da categoria social, sanções que a

> escola reserva objetivamente às classes ou frações de classe desprovidas de capital cultural. (BOURDIEU, 2003: 310).

Como nos esclarecem Dobránszky e Laplane, no estudo acerca de Bourdieu, no artigo: “Capital cultural: ensaios de análise inspirados nas idéias de Bourdieu”,

> Vários aspectos implicados nos processos descritos por Bourdieu como, por exemplo, a sua discussão das relações entre o nível cultural global da família e o êxito escolar dos filhos ou a influência das diferenças entre os diplomas dos pais (segundo o prestígio e o nível de excelência das escolas em que tenham sido obtidos) remetem a fatos facilmente constatáveis no sistema de ensino brasileiro de hoje: especificamente, no que se refere ao ensino superior, o nível de escolaridade dos pais é um indicador de sucesso acadêmico dos alunos [...] Bourdieu destaca, ainda, que as crianças de origem social privilegiada não devem ao seu meio social apenas os hábitos e um certo treinamento aplicável às tarefas escolares, mas, também, saberes, gosto e a familiaridade com os diferentes domínios da cultura (teatro, música, cinema, museus, literatura). A diferença de desempenho entre os grupos sociais aumenta quanto mais os domínios da cultura escapam à homogeneização e ao controle exercido pela escola (pintura ou teatro de vanguarda não são ensinados nas escolas) [...] Daí atenção privilegiada à questão do papel do sistema educacional para o acesso a esses bens simbólicos. A discussão sobre competências requeridas para a apropriação desses bens desloca-se para o terreno do social, subtraindo-se – e dela fazendo uma crítica feroz – à ideologia do “dom”, do inato, da sensibilidade individual. **Disposto a virar pelo avesso e dissecar os discursos vigentes sobre a democratização da educação**, **Bourdieu põe em ação seu arsenal teórico para – segundo – ele – expor-lhes a má-fé na aplicação de regras e oportunidades iguais para os desiguais**.(DOBRÁNSZKY e LAPLANE, 2002: 62). (grifo nosso).

As autoras incitam-nos a refletir sobre e a repensar a estrutura do sistema escolar. Um sistema de reprodução da cultura tradicional e de estrutura social dirigido àqueles alunos que já trazem alguns indícios de transmissão cultural tradicional a partir de suas famílias, que fazem parte da estrutura econômica dominante, tendo recebido uma certa herança cultural tradicional, da qual se apropriam e a qual transmitem.

Um dos discursos pedagógicos, no que se refere ao êxito escolar de alguns alunos, é o de que o sucesso se deve, muitas vezes, ao fato desses alunos possuírem uma inclinação natural, um “dom inato” que lhes permite o êxito na escola e, por conseguinte, nas realizações profissionais, garantindo-lhes sucesso e reconhecimento por parte da estrutura social dominante. Os outros alunos, ou seja, aqueles, em sua grande maioria, desapropriados da herança e dos bens culturais legitimados pelo campo social da escola e do Estado, continuam desprovidos dos bens simbólicos: culturais, econômicos e de ascensão social.

Para Bourdieu (2003), as classes sociais não só se estruturam pela posição econômica a que pertencem, mas pela incorporação e apropriação da herança cultural

e dos bens simbólicos. Sendo assim, só é possível existir formalmente uma homologia entre os indivíduos de uma determinada estrutura social mediante a aquisição cultural, e esta aquisição é diferenciada segundo o meio de origem dos indivíduos.

A incorporação e apropriação dos bens simbólicos, do capital econômico e cultural se iniciam desde o nascimento. Os valores, crenças e situações históricas, sociais, econômicas e culturais da família vão formando, vestindo o indivíduo e, no processo de socialização, nas experiências no campo social, nas instituições sociais, o *habitus*, a apropriação, continua a fundamentar o eu social do indivíduo. A formulação e apresentação do conceito de *habitu*s, por Bourdieu, representa uma oposição à ideologia do inatismo, isto é, à tese de que o ser humano é naturalmente dotado de dons, capacidades intelectuais e profissionais inatas e, por conseguinte, a idéia de homem livre, que escolhe, decide e age livremente. Bourdieu conclui que grande parte de nossas ações e estruturas subjetivas são objetivadas pela estrutura do campo social, pela situação social do indivíduo ”Neste sentido, por exemplo, a noção de *habitus* exprime sobretudo a recusa a toda uma série de alternativas nas quais a ciência social se encerrou, a da consciência (ou do sujeito) e do inconsciente, a do finalismo e do mecanicismo, etc”. (BOURDIEU, 2000: 60).

O *habitus* são disposições, “estímulos condicionais e convencionais” incorporados pelos agentes sociais sendo que, num dado momento, estes últimos poderão estar dispostos a reagir a estes estímulos e condicionamentos incorporados no campo social a que pertencem, ou podem continuar a incorporá-los. Assim, nos esclarece Bourdieu, no capítulo IV, “O conhecimento pelo corpo”, na obra *Meditações pascalianas.*

> [...] convém ressaltar que os agentes sociais são dotados de habitus, inscritos nos corpos pelas experiências passadas: tais sistemas de esquemas de percepção, apreciação e ação permitem tanto operar atos de conhecimento prático, fundados no mapeamento e no reconhecimento de estímulos condicionais e convencionais a que os agentes estão dispostos a reagir, como também engendrar, sem posição explícita de finalidades nem cálculo racional de meios, estratégias adaptadas e incessantemente renovadas, situadas porém nos limites das contrições estruturais de que são o produto e que as definem.(BOURDIEU, 2001: 169).

O *habitus* é compreendido como disposições coletivas, como nos é sinalizado pelas autoras Dobránszky e Laplane. Não é o indivíduo isolado, solitário, que se apropria voluntariamente, como se possuísse “dons inatos” e consciência de suas ações e reações. O que existe no indivíduo é o coletivo. Ele é um individuo socializado.

> Para Bourdieu, os agentes não agem num vácuo, mas em situações sociais concretas, reguladas por um conjunto de relações sociais objetivas. Contra o determinismo das análises estruturalistas, que reduzem o agente, segundo ele, a um mero "portador" da estrutura, mas por outro lado, sem cair na filosofia da consciência, embora dela preservando a possibilidade de considerar o agente como operador prático de construções do objeto, ele desenvolveu o conceito de campo; espaço definido por sua estruturação segundo suas próprias leis de funcionamento e suas próprias relações de força - cada campo é relativamente autônomo, muito embora entre os diversos campos (econômico, educacional, político, cultural etc.) exista uma homologia estrutural [...] O *habitus* é definido como um "sistema de disposições duráveis e transmissíveis, estruturas estruturadas e predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípios que geram e organizam práticas e representações que podem ser objetivamente adaptadas a seus resultados, sem pressupor um objetivo consciente visando a um fim ou um domínio explícito das operações necessárias a fim de obtê-los" (A lógica da prática) – ou, mais simplesmente, como um "sentido do jogo", uma "razão prática", uma obediência não consciente a regras tácitas, resultado de um longo processo de inculcação [...]O termo inculcação, utilizado nas formulações iniciais de Bourdieu, remete a uma via de mão única e foi posteriormente substituído pelo termo incorporação. (DOBRÁNSZKY, LAPLANE, 2002: 61, 67).

O *habitus* não é um destino individual, mas disposições apropriadas e construídas como identidade social "Pelo fato de que o social também se institui nos indivíduos biológicos, existe muito de coletivo em cada indivíduo socializado [...] É nessa qualidade que o habitus está em condições de intervir eficazmente num mundo social ou num campo ao qual esteja genericamente ajustado". (BOURDIEU, 2001: 191).

O indivíduo socializado possui um *habitus coletivo*, no dizer de Norbert Elias, um *habitus social.* Esta conceituação é desenvolvida no capítulo V, "Mudanças na balança nós –eu", de sua obra *A sociedade dos indivíduos.*

> [...] não mais fechamos os olhos para o fato, bastante conhecido fora do campo da ciência, de que cada pessoa singular, por mais diferente que seja de todas as demais, tem uma composição específica que compartilha com os outros membros de sua sociedade. Esse *habitus*, a composição social dos indivíduos, como que constitui o solo de que brotam as características pessoais mediante as quais um indivíduo difere dos outros membros de sua sociedade. Dessa maneira,alguma coisa brota da linguagem comum que o indivíduo compartilha com os outros e que é, certamente, um componente do *habitus* social. (ELIAS, 1994: 150).

Observamos, tanto em Norbert Elias quanto em Pierre Bourdieu, que o *habitus* não é imóvel, mas tem disposições híbridas, isto é, disposições não só construídas e incorporadas pelos agentes sociais, mas com possibilidades de novas criações e novos ajustamentos nas estruturas sociais. Pelo fato dos indivíduos de uma mesma classe disporem de um *habitus* semelhante, e também de estratégias reprodutivas semelhantes, as tentativas individuais de alteração de posição social são

raras. Mais comum é a ascensão para uma posição social no âmbito de uma classe como conjunto. Nenhuma estrutura é imóvel; sempre existe nas estruturas a competição. O próprio domínio social não é estático, pois no próprio grupo dominante existe uma luta para manutenção deste domínio.

> Em outras palavras, é preciso construir uma teoria materialista capaz de recuperar no idealismo, conforme o desejo expresso por Marx nas *Teses sobre Feuerbach*, "o lado ativo" do conhecimento prático abandonado pela tradição materialista. **Eis precisamente a função da noção de *habitus* que restitui ao agente um poder gerador e unificador, construtor e classificador**, lembrando ainda que essa capacidade de construir a realidade social, ela mesma socialmente construída, não é a de um sujeito transcendental, mas de um corpo socializado, investindo na prática dos princípios organizadores socialmente construídos e adquiridos no curso de uma experiência social e datada. (BOURDIEU, 2001:167). (grifo nosso).

O indivíduo não é *atopos,* sem lugar, mas possui e é um *topos*, ocupa um lugar, existe como uma localização, em uma posição. Na ocupação e apropriação dos lugares e posições sociais pelos indivíduos, o *habitus* serve como o protocolo, o direito de entrada nas estruturas do campo social. Neste sentido, remetemo-nos aos estudos e diagnósticos de Bourdieu, no que tange à estrutura do sistema de ensino e à exigência protocolar da escola de que todos os alunos precisam se apropriar do *habitus cultivado* pela escola, e deveriam estar imbuídos dos pré-requisitos e da herança cultural tradicional do *habitus cultivado* pela família. Aqui nos deparamos com um dos paradoxos do sistema de ensino. A maioria dos alunos é desprovida do *habitus* e do capital cultural tradicional familiar. Se a maioria das famílias é desprovida involuntariamente do *habitus* cultural legitimado pela escola e pelo o Estado, elas não têm como transmitir a seus filhos, de forma deliberada, o legado cultural tradicional e dominante. Os pais e os filhos despossuídos do *habitus* cultural legitimado e dos bens econômicos e simbólicos possíveis de serem adquiridos por quem pertence à estrutura dominante, continuam à margem da sociedade, são produtos da reprodução social desigual. Como a maioria dos alunos é desprovida do *habitus* e do capital cultural legitimado, certamente deve caber ao sistema de ensino a construção e apropriação democrática do *habitus cultivado* e introjetado pela escola para todos os alunos, e ao Estado o oferecimento democrático de todos os direitos e instrumentos para estas aquisições. Na omissão desta construção e ação realizada pela pedagogia escolar e pelo Estado, podemos confirmar, sem margens de dúvida, que o sistema escolar é uma das estruturas de maior abrangência na reprodução da desigualdade cultural e social, realizando, assim, uma não-pedagogia e uma não-democracia social, como já demonstramos neste capítulo, a partir de Bourdieu.

Uma das possibilidades, a terceira via para que o sistema de ensino possa efetivamente realizar a democracia e a construção da igualdade social e cultural, que é um dos seus discursos protocolares e oficiais, está na cooptação de novos *habitus,* permitindo a liberdade em desarticular algumas das estruturas injustas e dominantes em sua própria estrutura.

Merece destaque, como uma das conclusões (ainda em processo) deste trabalho, o pensamento de Bourdieu, desenvolvido na obra *Meditações pascalianas.* Faz-se necessário a observação atenta para que os estudos, as análises e diagnósticos deste pensador suscitem em nós algumas reflexões e estimulem ações edificantes no cenário escolar e social. Não se pode julgar o trabalho intelectual de Pierre Bourdieu, que é de extrema importância para a Educação e sociedade, como um estudo e diagnóstico pessimistas, de não transformação. Para este pensador, todas essas reflexões podem se tornar instrumentos de transformação. A opção pela ignorância e a recusa do saber instauram-se autoritariamente na sociedade: miséria e fragilidade do ser humano. O estudo de algumas reflexões do corpus teórico de Bourdieu exige de nós ações transformadoras e propiciam novas construções do saber humano e da convivência ética na sociedade.

> Dessa relação paradoxal de dupla inclusão deixam-se deduzir todos os paradoxos que Pascal reunia no capítulo sobre a miséria e a grandeza, e sobre o qual deveriam meditar os que permanecem aferrados à alternativa escolar do determinismo e da liberdade: sendo determinado (miséria), o homem pode conhecer suas determinações (grandeza) e trabalhar para superá-las. Tais paradoxos encontram seu princípio no privilégio da reflexividade: "(...) o homem sabe que é miserável; ele é, portanto, miserável, pois assim o é; mas ele é grandioso, pois ele sabe disso"; ou ainda: "(...) a fraqueza do homem se manifesta com mais pujança naqueles que não sabem disso do que nos que dela têm consciência". Sem dúvida, realmente não se pode esperar nenhuma grandeza, quando se trata de pensamento, senão do conhecimento da "miséria". E talvez, segundo a mesma dialética, tipicamente pascaliana, da inversão entre o pró e o contra, a sociologia, forma de pensamento detestada pelos "pensadores" pelo fato de dar acesso ao conhecimento das determinações sociais que incidem sobre eles, por conseguinte sobre seu pensamento, está em condições de lhes oferecer – **bem mais do que as rupturas de aparência radical que, freqüentemente, deixam as coisas intactas – a possibilidade de livrar-se de uma das formas mais comuns da miséria e da fraqueza a que está muitas vezes condenando o pensamento pela ignorância e pela recusa altiva de saber**. (BOURDIEU, 2001: 160). (grifo nosso).

Por tudo isso, queremos crer e assumir que o ensino da Filosofia dialogando com as outras disciplinas escolares, com outras áreas do conhecimento, possa romper com alguns obstáculos e práticas não educativas do sistema escolar e da sociedade em geral, que têm obscurecido as nossas visões, e arbitrariamente reproduzem a dominação, a hipocrisia, a fragilidade, dificultando novos vôos para o

ser humano. O lançar-se para os novos vôos, que não serão mágicos, fáceis, ou de pseudoidealismo, mas acontecerão no exercício constante de reavivar a nossa alma, de construções sólidas pelo e no diálogo, de enfrentamento das estruturas. Esperamos que a Educação e o espaço escolar deixem de ser mais um produto do mercado, e não sendo possível que a Educação deixe de ser um produto de mercado, que se torne de qualidade e de socialização, para ser a arquitetura, a construção do humano, sem a “recusa altiva de saber” (BOURDIEU, 2001: 160), como nas palavras de Pierre Bourdieu.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES SOBRE UM NOVO CENÁRIO PARA NOSSA PRÁTICA COMO PROFESSOR DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

Inicialmente será apresentado, no presente capítulo, a proposta de um novo cenário para as aulas de Filosofia no Ensino Médio, em uma instituição do ensino privado na cidade de Campinas, onde lecionamos há cinco anos, e que registra os novos rumos que tomamos desde então, a partir do exercício de nossa profissão como professor de Filosofia nestes últimos vinte anos, e das contribuições resultantes dos estudos e pesquisas realizados neste Mestrado em Educação.

Nosso projeto inicial para o mestrado tinha por título: “A linguagem do ensino-aprendizagem da Filosofia no Ensino Médio”, e destinou-se à linha de pesquisa: Linguagem, Discurso, Práticas Educativas do Mestrado em Educação da Universidade São Francisco – Campus de Itatiba – SP. A escolha desta linha de pesquisa teve como motivação as contribuições que trariam o estudo e a pesquisa a partir de algumas das indagações que permearam nossa experiência docente, buscando analisar os possíveis discursos dos alunos adolescentes nas aulas de Filosofia, investigar alguns dos discursos, metodologias e conteúdos mais utilizados pelos professores de Filosofia no Ensino Médio, bem como investigar e refletir a nossa prática docente.

Passamos então à exposição de nossa proposta para um novo cenário nas aulas de Filosofia.

Nas primeiras semanas de aplicação desta proposta em nossas aulas, apresentamos aos alunos a importância da disciplina, os conteúdos que iríamos trabalhar durante o curso, estratégias metodológicas e formas de avaliação. Logo de início, algumas perguntas surgiram, perguntas estas que temos ouvido ano após ano no ensino privado: “Professor, Filosofia cai no vestibular?” “Para que estudar Filosofia?” “Filosofia não é cada um ter a sua opinião?” “Não vamos fazer a roda de discussão?” ‘Não vamos fazer o debate?” “Para que estudar esses filósofos do passado?” “Qual a utilidade disso para a nossa vida?”

Perguntas como estas talvez possam desmotivar alguns professores de Filosofia, mas percebemos também que muitos professores acolhem essas perguntas

transformando-as em instrumentos significativos na construção da reflexão filosófica junto aos alunos.

Desde nossas primeiras aulas como professor de Filosofia, temos realizado a mediação entre a História da Filosofia, os grandes sistemas filosóficos, as questões sociais contemporâneas pertinentes e o cotidiano dos alunos. Os conteúdos interagem através das seguintes estratégias metodológicas: exposição e discussão de filmes, documentários, vídeos clips, música, leitura e discussão de artigos jornalísticos e poesia.

Observamos, nas discussões temáticas propopostas em nossas aulas, que alguns alunos possuem um discurso razoável: argumentam com uma certa criticidade e com raciocínio lógico. Alguns deles chegam a discordar, com objetividade, de algumas das teorias filosóficas apresentadas, bem como de algumas de nossas posições discursivas frente aos temas.

Mas há problemas perceptíveis, pois, no momento em que se faz necessário e eles são convidados a escrever seus argumentos e opiniões, a transportar o pensamento oralizado para o pensamento escrito como registro de alguma atividade, avaliação do conhecimento apreendido na sala de aula e de suas experiências culturais e informativas, algumas lacunas se fazem presentes na forma, sobretudo, de incoerências nas argumentações. Muitas vezes, as exposições de idéias e argumentações presentes ao longo dos seus textos são por eles mesmos refutadas no transcorrer e na conclusão de seus escritos. Em outros momentos estabelecem um pseudoentendimento das argumentações dos autores, refutando-as através de opiniões pessoais, de caráter meramente subjetivo e fragmentado. Os problemas citados são também percebidos nos debates temáticos em aula.

É sabido que os alunos adolescentes em nosso tempo vivem na sociedade da imagem, onde a leitura e a escrita não são habilidades incentivadas pela maioria das famílias, cabendo então à escola a conscientização, o incentivo e a prática diária destas habilidades. Mas o que se percebe é que em grande parte das instituições educacionais particulares é a transmissão de uma certa cultura escolarizada, reprodução fragmentada do conhecimento, com a utilização de alguns dos seguintes recursos didáticos: cursos apostilados, resumos das obras literárias, testes e mais testes preparando para as provas do vestibular. Por conseguinte, as lacunas na escrita e nas argumentações das opiniões dos alunos adolescentes também são resultados de uma sociedade onde as informações são apresentadas de forma fragmentada, trazendo a marca da efemeridade.

Na nossa concepção pedagógica, adotada por grande parte dos professores de Filosofia, os alunos devem expor suas opiniões, mas devem estar estimulados a

adquirir as habilidades cognitivas de raciocínio lógico e crítico, mediadas pelo estudo comprometido com os grandes sistemas filosóficos, científicos e culturais. Devem atentar para o que os grandes filósofos, inclusive os contemporâneos, pensavam, realizar com empenho as leituras indicadas e exercitar a escrita. Os alunos, imbuídos desta disposição e comprometimento, estarão mais aptos a desenvolver argumentos críticos e fundamentados.

Nesta perspectiva, propomos aos alunos um projeto no qual eles apresentem suas perguntas pessoais, suas indagações enquanto adolescentes. Esse projeto objetiva que as indagações dos alunos possam estar fundamentadas nas leituras dos filósofos, pensadores, escritores, cientistas, e nas contribuições trazidas pelas conversas com familiares, amigos, professores e outros profissionais.

Esta proposta foi pensada ao percebermos em nós mesmos algumas dificuldades em escrever um texto acadêmico, filosófico e científico. Dificuldade, muito comum em nosso contexto educacional, de escrever o que se pensa e o que se quer dizer a respeito da realidade em nossa sociedade. Para este fim , faz-se necessário: a pesquisa, a leitura, o diálogo, a partilha das experiências de vida para um crescimento intelectual e ético. Neste sentido, um dos nossos mais recentes interesses pedagógicos nas aulas de Filosofia é de que os alunos possam opinar, mas que reconheçam, ao manifestarem suas opiniões, a importância de estudar e compreender algumas das teorias significativas dos sistemas filosóficos. Que eles possam escrever e discursar com criticidade, com maturidade intelectual, e que vivenciem esses conhecimentos na vida cotidiana.

A experiência desta proposta proporcionou uma boa motivação e interesse pelas aulas de Filosofia. Os alunos adolescentes sentiram que estavam sendo acolhidos como indivíduos pensantes, que estavam deixando de representar rótulos estigmatizados pelo mundo adulto: de rebeldes sem causa, de indivíduos que não pensam e não refletem sobre o mundo, de seres que não estão preparados para argumentar e emitir opiniões. Neste novo projeto para nossas aulas, as opiniões são discutidas, as indagações sobre o mundo são objetos de reflexão, podendo-se chegar, inclusive, como resultado disso, à elaboração de um artigo filosófico.

A partir desta proposta, os alunos se sentiram incluídos na trajetória do caminhar filosófico. Desse modo, estamos propondo a retomada efetiva do pensamento de Merleu-Ponty: ”a verdadeira filosofia consiste em reaprender a ver o mundo” .

5.1- Da pergunta pessoal do aluno adolescente à construção de sua reflexão e de seu artigo filosófico.

Nossa prática atual como professor de Filosofia é realizada em dez salas de aula do segundo ano do Ensino Médio. As aulas são distribuídas em quatro unidades de uma instituição do ensino privado na cidade de Campinas. São duas aulas semanais e cada sala chega a ter de quarenta e cinco a cinqüenta alunos adolescentes, na faixa de quinze a dezessete anos. Sendo assim, no total, praticamos o exercício do pensar filosófico com mais ou menos quatrocentos e oitenta alunos. É um desafio, sobretudo no momento das correções das atividades e avaliações dissertativas quadrimestrais. Chegamos a corrigir, em média, duas mil e quatrocentas questões dissertativas e quatrocentos e oitenta trabalhos escritos. Esperamos que os critérios de avaliação da aprendizagem dos alunos possam ser discutidos e repensados, no sentido de que a nota não seja exclusivamente o instrumento medidor dos níveis de conhecimento apreendido pelo aluno. Que a maior parte do conhecimento apreendido e vivenciado junto aos outros na escola sirva, isto sim, de instrumento para a vida, e que os prepare eticamente para o ser-com os outros na mundanidade.

Essas considerações, a simples abordagem do espaço e das condições escolares em nossa docência filosófica, vem ao encontro de nosso projeto. Ao perguntarmos aos alunos quais são as suas dúvidas pessoais, as questões sobre as quais gostariam de refletir e investigar para obterem possíveis respostas, observamos que a maioria das perguntas é muito semelhante entre os alunos que freqüentam as dez salas de aula desta instituição escolar.

As perguntas mais pertinentes dos alunos adolescentes são as seguintes: “O que devo buscar para ser feliz?”, “Por que eu existo: qual o sentido da minha vida?”, “O que é o amor: qual é o verdadeiro amor?”, “O que pode ser considerado bonito ou feio?”, “Existe destino?”, “A liberdade existe: somos predestinados ou somos livres?” , “Tudo o que vemos é concreto?”, “Será Deus uma invenção humana?”, “Existe vida após a morte?”

Dentre estas perguntas, as questões mais sinalizadas por eles encontram-se nas temáticas da felicidade, do sentido da vida, do conflito entre destino e liberdade, do medo e da dúvida sobre a vida após a morte. É interessante percebermos que as questões dos alunos adolescentes, neste projeto, traçam o caminho das grandes investigações do ser humano: o porquê do existir, como ser feliz nesta existência, e o que nos acontecerá após a morte.

Esse projeto é realizado em quatro momentos no decorrer do ano letivo: 1. projeto da pergunta pessoal, 2. redação do artigo filosófico, 3. exposição e debate em sala de aula, e 4. apresentação dos resultados num fórum de discussão envolvendo a comunidade escolar e a família.

Primeiro momento - Projeto da pergunta pessoal:

- Elaboração e apresentação, por escrito, de sua pergunta pessoal.
- Justificativa: Por que essa pergunta lhe é importante?
- Realizar uma pesquisa simples para esse primeiro momento: filósofos que poderão contribuir para possíveis respostas à sua pergunta.
- Tentar obter informações, idéias para o encaminhamento da sua pergunta nas conversas com familiares, professores, amigos ou outros profissionais.
- Apresentar, no desenvolvimento do seu projeto, alguns comentários a partir das conversas, da pesquisa sobre o pensamento de filósofos e fontes bibliográficas.
- Mencionar as fontes bibliográficas nas quais irá pesquisar: livros, Internet, revistas, artigos jornalísticos.

Neste primeiro momento, selecionamos alguns dos trabalhos dos alunos que representam as questões mais presentes entre eles, e passamos à apresentação dessas perguntas e de suas justificativas da forma como eles as redigiram, sem alterar ou corrigir o modo que eles escreveram.

Passamos, a seguir, à transcrição de algumas perguntas e suas justificativas dos alunos adolescentes:

Pergunta nº 1: Será Deus uma invenção humana?

Justificativa: Acredito que independentemente das crenças, ideologias e religiões de cada um, inúmeras perguntas sobre “Deus” já surgiram na mente de todos. Para mim, a “dúvida” sobre a sua existência é a principal delas, e apesar de cair um pouco no clichê, é uma questão que me faz refletir bastante a respeito. Passei a pensar um pouco mais sobre o assunto ao estudar os mitos da Grécia Antiga: a população da época tentava explicar fenômenos da natureza e outras questões, até então inexplicáveis, através desses Deuses e de seus inúmeros contos. Hoje, com os avanços da ciência, sabemos e julgamos que os gregos estavam “errados” ao atribuírem as causas de fenômenos naturais à “vontades” pessoais dos deuses. Pudemos concluir que esses mitos construídos pelos humanos da época nasceram do desejo de entender o mundo para afugentar o medo e a insegurança. Transferindo

então essa situação para os dias de hoje, me pergunto: será então Deus o “mito” atual inventado pelos humanos para tentar explicar questões ainda desconhecidas? (Questões como a “função” de cada um de nós no mundo, a vida, o “bem e o mal”, o mistério da morte, reencarnação...).

Pergunta nº 2**:** Qual o objetivo da vida?
Justificativa: A princípio eu iria trabalhar com uma outra questão pessoal, que envolve a felicidade. Ao decorrer do trabalho notei uma relação entre a questão definida e a antiga. Ser feliz seria um objetivo da vida? Mas afinal, qual o objetivo da vida? Essa questão falou mais alto e então me decidi. É engraçado ver como essas questões pessoais estão presentes em nossas mentes durante toda nossa vida. Quando criança eu também me perguntava o que é que a vida queria de mim, eu queria respostas, não era capaz de entender que algumas perguntas eram irrespondíveis ou além da minha capacidade de compreensão. Hoje este trabalho me proporcionou uma possível busca pela resposta. Não irei chegar ao conhecimento pleno, e com isso concluo que minha questão vai estar na minha mente até o fim da vida. A importância dela está na busca pelo conhecimento que ela irá me proporcionar.

Pergunta nº 3: O que devemos buscar para sermos felizes?
Justificativa: Essa pergunta me é importante, porque vivemos em busca da Felicidade, de condições boas para nós. Porém imagino que não sei como buscar isso, pois a Felicidade vem junto a um padrão de cultura, costumes, ideais. Eu gostaria de saber o que é a felicidade para a nossa sociedade hoje e como alcançá-la, por isso fiz essa pergunta.

Pergunta nº 4: Somos predestinados ou somos livres?
Justificativa: Esta pergunta é importante para mim porque me intriga. Se nós fazemos as coisas e somos o que somos ou se o que fazemos já estava em nosso destino e que desde o início era para ser assim.

Pergunta nº 5: O quê acontece depois da morte?
Justificativa: Eu escolhi essa pergunta porque ela é a que mais me incomoda, e nenhuma das respostas que já obtive até agora satisfez minha curiosidade, espero que estudando mais sobre essa pergunta eu obtenha muitas respostas e possa tirar minhas próprias conclusões. Acho que como a ciência do pensamento a filosofia pode me ajudar muito nesse estudo e pretendo conversar com pessoas do meu cotidiano sobre a minha pergunta.

Pergunta nº 6: Tudo o que vemos é concreto?
Justificativa: Essa pergunta é importante para mim, pelo fato de não termos provas concretas de que não existe outro mundo diferente do qual vivemos. Portanto não conseguimos uma maneira adequada de sabermos para onde iremos após a nossa rápida passagem na Terra.

Pergunta nº 7: O que pode ser considerado bonito ou feio?
Justificativa: Essa pergunta me interessa, pois a sociedade impõe conceitos em nossas mentes, sobre o que pode ser considerado bonito ou feio, e ao invés de nos questionarmos, simplesmente aceitamos sem críticas, ou sem pensar no assunto. Se aquilo realmente nos é bonito ou não. Somos influenciados pela mídia, televisão, revistas, etc. Por que o conceito de belo é tão restrito as pessoas bonitas, objetos de desejos, e a maioria das vezes são padrões difíceis de se alcançar. Cada ser humano tem uma maneira de pensar, gostos diferentes, etc, então porque existe apenas uma única e simples definição do que é belo?

Pergunta nº 8: O que é amor? Existe um amor verdadeiro?
Justificativa: Fiz essa pergunta, por que o tempo todo eu ouço dos meus pais e da igreja que eu freqüento que a gente tem que amar, respeitar os outros. Mas até em minha casa existem brigas entre meus pais e com a gente. Eu estava namorando achando que eu estava amando, mas depois de alguns dias eu não queria mais saber dele. Não sei estou confusa. Será que realmente o amor existe?

A partir das perguntas e de suas justificativas, realizamos as correções necessárias, com sugestões de autores e filósofos em que poderiam pesquisar, bem como, na conversa com cada um deles sobre os resultados até aqui alcançados, sugerimos estratégias para as entrevistas e algumas pistas para a construção do seu texto dissertativo, isto é, do seu artigo filosófico. A etapa desenvolvida do projeto e a conversa com eles foram significativas e gratificantes, pois muitos alunos que julgávamos ausentes e desmotivados em nossas aulas, se sentiram acolhidos, respeitados e desejosos de investigar filosoficamente as suas questões.

Este novo cenário, que temos desenvolvido em nossas aulas, aproxima-se de um processo de arquitetura e construção do pensamento. Os alunos adolescentes elaboraram um projeto e agora partem para a construção do seu pensamento, de suas idéias, por escrito. Além dos recursos de pesquisa e das fontes bibliográficas que eles já haviam mencionado em seus projetos, como auxílio pedagógico,

escolhemos e sugerimos textos de alguns filósofos, alguns artigos de revistas e jornais, apostilas de Filosofia que temos produzido e alguns livros de Filosofia. Todo esse material foi destinado à biblioteca da escola como meios facilitadores para futuros estudos e pesquisas.

Segundo momento - Redação do artigo filosófico:

Foi apresentado aos alunos um roteiro para a construção do seu escrito, do seu artigo filosófico:

- Redigir no máximo cinco laudas (cinco páginas): manuscrito ou digitado.
- Elaborar título: referente a sua pergunta pessoal.
- Desenvolver o texto seguindo o modelo de uma redação dissertativa.
- Elaborar Introdução: apresentação da importância de sua pergunta.
- Apresentar o desenvolvimento das contribuições das fontes pesquisadas: autores, filósofos e artigos.
- Apresentar algumas contra-argumentações, isto é, pensamentos ou teorias de filósofos e autores que contenham idéias contrárias às argumentações apresentadas.
- Elaborar a síntese das entrevistas.
- Elaborar a Conclusão.
- Referências bibliográficas (fontes de pesquisas).

No terceiro momento, os alunos irão apresentar um resumo do seu artigo filosófico, proporcionando o debate em sala de aula. Tudo isso irá proporcionar o diálogo entre o cotidiano do aluno e a reflexão filosófica. Essas discussões possibilitarão a realização de um fórum com algumas discussões filosóficas presidido pelos alunos adolescentes. Este fórum será aberto à participação da comunidade escolar e das famílias. Contaremos com as contribuições de alguns professores de Filosofia do grau médio e de alguns filósofos-educadores.

Ainda existe uma idéia, um projeto, que desejamos realizar após este fórum de discussões. Tanto o fórum quanto a idéia do artigo foram acolhidos e incentivados pelas direções escolares das unidades desta instituição. A idéia é de que os artigos filosóficos que apresentarem qualidade de pesquisa e de argumentações sejam reunidos num pequeno livro.

Neste novo cenário das aulas de Filosofia, partimos da oralidade, das perguntas pessoais, do cotidiano dos alunos, para alcançarmos o encontro com os sistemas filosóficos, com as contribuições dos pensamentos, teorias de alguns filósofos e intelectuais. A partir destes encontros, torna-se possível realizar um fórum de discussões filosóficas e de integração com a comunidade escolar. É o que esperávamos na apresentação deste trabalho: que o ensino de Filosofia pudesse transpor os muros das salas de aula, chegar aos pátios escolares, abrangendo a comunidade, a Ágora.

Essa proposta e prática pedagógica podem suscitar aos leitores e a alguns professores de Filosofia um certo ceticismo, pois ainda não foram realizadas de forma completa (o terceiro momento e as demais etapas ainda não foram efetivamente concretizados). Assim sendo, como podemos afirmar que o todo deste projeto será significativo, possível de ser construído? Como os professores e pesquisadores de Filosofia poderão acolher e até utilizar esta nova proposta, já que ela ainda se encontra em construção, podendo apresentar falhas e lacunas?

O que podemos afirmar, sem sombras de dúvidas, é que para nós o projeto já significa um salto qualitativo nesses longos anos de experiência como professor de Filosofia. Só dos alunos poderem expor e investigar suas indagações pessoais, de estarem lendo algum filósofo que poderá contribuir para os seus argumentos e possíveis respostas às suas perguntas, de estarem escrevendo o que pensam, e também por buscarem algumas idéias nas conversas com amigos de sala, com os familiares e com algum outro profissional, já nos é significativo, pois estes alunos adolescentes estão co-criando novos conceitos, estão filosofando.

Também, como justificativa de nossa proposta, é bom lembrarmos que, na maioria das conclusões, dos projetos finalizados, quase sempre se faz necessário um novo passo, um novo construir, um novo repensar, já que estes não são perfeitos ou imutáveis, assim como algumas obras de extrema importância para o conhecimento intelectual, cultural e humano não se concluíram, ficando a cargo dos estudiosos e especialistas os comentários possíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os caminhos que percorremos neste trabalho, suscitaram-nos o ensejo ainda maior de prosseguir nesta trajetória, pois muito do que estudamos, investigamos e refletimos possibilita novos encontros como seres-no-mundo, seres-com os outros, assim como enseja outros olhares nas aulas de Filosofia. É estimulante pensar nas futuras indagações e na compreensão dos desafios que certamente surgirão. Despertos e imbuídos de nossa mundanidade e cotidianidade, talvez possamos construir, junto ao outro, novos cenários na socialização do conhecimento e da vida. Assim, fortalecidos em nossos caminhos poderemos, sem atropelos, prosseguir no porvir.

Esta experiência foi singular, como tantas outras que cada ser humano experiência, mas certamente para nós foi de uma singularidade muito significativa. Após vinte anos, no exercício de nossa profissão como professor de Filosofia, decidimos repensar nossa prática pedagógica, realizar novas pesquisas, debruçarmo-nos em novas leituras. Fizemos um retorno aos bancos da sala de aula, voltando à condição de aluno. Todas essas experiências foram importantes para o nosso trabalho intelectual, para a nossa contextualização humana e para a construção de um novo cenário nas aulas de Filosofia.

As indagações que nortearam este trabalho, surgiram das observações em nossas aulas de Filosofia, das discussões em colóquios e projetos para o ensino da Filosofia dos quais participamos, da investigação a respeito das tendências didáticas para o ensino da Filosofia mais utilizadas pelos professores do Ensino Médio, do estudo da problemática das adolescências no mundo da imagem e do consumismo, e da análise do sistema escolar como reprodução cultural e social.

No transcorrer desta dissertação, estudamos a mundanidade (a relação ser humano e mundo) e a cotidianidade como realidades circunstanciais para o exercício do pensar filosófico dos alunos adolescentes, já que não existe ser humano fora do seu mundo e de seu cotidiano e a Filosofia precisa estar próxima dessas realidades.

Apresentamos, a partir dos autores estudados, dentre os quais destacamos Heidegger, Julián Marías e Agnes Heller, as possibilidades de mundificar, isto é, de uma relação enraizada do ser humano com e nas circunstâncias do mundo – a reciprocidade ao ser, estar no mundo e com o mundo.

Partimos do princípio de que o ensino da Filosofia, bem como a própria Filosofia, enquanto conhecimento singular, radicado em estudos e discussões a

respeito do que pensaram os filósofos do passado e os contemporâneos, assim como tentar construí-la e realizá-la exclusivamente através de discussões de opiniões (doxai), de falas fluidas, talvez não seja a melhor forma de construir-se o pensamento crítico e filosófico. Assim, caso se pretenda que a Filosofia realmente se instale como contribuição para o desenvolvimento intelectual e humano dos alunos, professores e outros indivíduos, torna-se imprescindível o diálogo da História da Filosofia com o cotidiano vital dos alunos e daqueles que desejam a experiência do pensar filosófico.

Apontamos para a necessidade da receptividade relativamente às perguntas feitas e às experiências do cotidiano relatadas pelo aluno adolescente, para que este aluno possa investigar e buscar possíveis respostas às suas indagações, a partir do estudo e reflexão do pensamento filosófico.

Atentamos para o fato de que discussões apenas, não propiciam a aquisição de habilidades lógico-críticas, argumentativas e filosóficas. Talvez seja necessário, a partir do que eles dizem e desejam argumentar, o incentivo do exercício da escrita, propor aos alunos atividades em que eles possam escrever, esclarecendo sobre a necessidade de trazer as idéias que “rondam em suas mentes”, as palavras ditas em voz alta, para a forma do texto escrito. Observamos que, no ato e exercício da escrita, é possível rever as argumentações e vislumbrar possíveis reestruturações.

A necessidade de acolher as indagações surgidas do cotidiano dos alunos adolescentes, do diálogo entre a História da Filosofia e o cotidiano vital, do cultivo da pesquisa e do exercício da escrita, foram as questões mais investigadas no presente trabalho, o que trouxe contribuições significativas para a nossa prática como educador.

Quando o assunto é o ensino da Filosofia para os alunos adolescentes, com certeza não se pode excluir o cotidiano, o mundo em que estes alunos estão inseridos. Estamos vivendo no mundo do ícone (ou da imagem), do consumismo, onde a mercadoria tem substituído, em termos de valor, o humano, coisificando-o, transformando-o em objeto manipulável e descartável.

A partir dessas constatações, foi possível perceber a necessidade de um ensino voltado para a vida, um ensino de sentido ético, de questionamento sobre as atrocidades que permeiam nossa sociedade, como também percebemos a urgência de construção, junto aos alunos, de novos conceitos e realidades humanamente socializadores. Sabemos que os alunos adolescentes, em seu cotidiano, não são modelos idealizados pelo mundo adulto. Eles representam adolescências em construção histórica e social. Portanto, o encontro e as experiências com a Filosofia trarão contribuições significativas para eles.

É sabido, pela maioria de nós, que a justiça, a igualdade, a integridade plena do ser humano, são ideais observados desde a filosofia socrática, nas discussões na Ágora em Atenas, no iluminismo e humanismo francês e em grande parte do pensamento europeu, nas palavras e ações de Karl Marx, Engels e, posteriormente, no pensamento marxista e em tantos outros pensadores, educadores, cientistas, religiosos, artistas e cidadãos comuns.

Neste sentido, faz-se preciso o *continuum* desses ideais, mesmo sabendo que são ideais impossíveis de serem realizados em sua plenitude. Podemos, contudo, através da educação, da arte, da cultura e da ciência, no aprendizado pela Filosofia - “amor à sabedoria” -, no convívio com o outro face-a-face e na construção da cidadania, alcançar a possibilidade de um mundo menos injusto, menos desigual, menos miserável e de possível integridade humana.

Tentamos deixar explícita nossa preocupação frente ao fato de que o próprio sistema educacional vive emaranhado nas redes da ditadura do mercado de consumo.

Parece-nos claro que tal mercado faz parte de nossa realidade: a produção, oferta e procura, a necessidade de se adquirir o que é imprescindível para uma existência digna, tudo isso é inevitável. Todos os seres produzem e consomem, biologicamente e culturalmente, conscientemente e inconscientemente, para se manterem vivos. Mas a questão não é o mercado ou a necessidade de consumo, a problemática está no consumismo. Neste sentido, queremos crer que o ensino da Filosofia também deva trazer, em seus estudos e discussões, esta problemática, e que, no diálogo junto aos alunos, possam surgir possíveis propostas de transformações expressivas e qualitativas para o contexto humano.

Assim, nas aulas de Filosofia, talvez mais do que reproduzirmos uma cultura escolarizada, através da exegese dos grandes sistemas filosóficos, ou do que simplesmente acatarmos as opiniões dos alunos a respeito do cotidiano para fazermos parecer que somos professores engajados no mundo deles, ou ainda, do que meramente trazermos para as discussões situações e temas contemporâneos de forma fragmentada e superficial, talvez seja preciso a reavaliação de conteúdos, metodologias e práticas utilizados por nós, professores de Filosofia.

Encerramos este trabalho, agradecidos pela trajetória percorrida, esperando termos alcançado fortalecimento para os novos caminhos. Fica em nós o desejo, que por extensão é um convite aos leitores e professores de Filosofia, de que possamos vivenciar e transmitir a proposta de Nietzsche, de sermos *filósofos-educadores,* educadores que filosofam junto com o aluno, para a vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Dalton José. **A filosofia no ensino médio: ambigüidades e contradições na LDB.** Campinas: Autores Associados, 2002.

AMATUZZI, Mauro Martins. **O resgate da fala autêntica**. Campinas: Papirus, 1989.

ARMIJOS PALÁCIOS, Gonçalo. **De como fazer filosofia sem ser grego, estar morto ou ser gênio**. Goiânia: Ed. UFG, 1988.

ANDRADE, Carlos Drummond de, **O Corpo**, p.85, 87. Rio de Janeiro: Record, 1984.

ARANHA, Maria Lúcia de; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: introdução à filosofia.** 3. ed. Revista. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **Temas de filosofia**. 2.ed. São Paulo: Moderna, 1998.

ARENDT, Hannah. **A condição humana.** Trad. Roberto Raposo. 10.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. (**Título original: The Human Condition**, 1958).

BANDEIRA, Manuel. **Poesia Completa e Prosa***.* Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1993.

BOURDIEU, Pierre. *O* **poder simbólico**. Trad. Portuguesa. Fernando Tomaz . 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. **(Título original: Le pouvoir symbolique**, 1989).

_____. **A economia das trocas simbólicas**. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

_____. **Meditações pascalianas.** Trad. Sérgio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. (**Título original: Méditations pascaliennes**, 1997).

_____. **Escritos de Educação**. NOGUEIRA, M.A; CATANI, A. (Org.). 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRECHT, Bertolt. **Galileu Galilei. Cena 1- 1937-9.** IN: *Aprendendo Filosofia:* NUNES, César Aparecido. Campinas: Papirus, 1989.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. Trad. do alemão, introdução e notas por Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Cortez & Moraes, 1977. (**Título original*: Ich und Du***, 1974).

BUBER, Martin. **El camino del hombre**. Buenos Aires: Altamira, 2004.

BUCCI, Eugênio; KEHL, Maria Rita. **Videologias: ensaios sobre televisão**. São Paulo: Boitempo, 2004.

BUCCI, Eugênio. **Mídia e educação**. In. CARVALHO, José Sérgio. (Org.) *Educação, Cidadania e Direitos Humanos.* Petrópolis: Vozes, 2004*.*

CALLIGARIS, Contardo. **A Adolescência.** São Paulo: Publifolha, 2000. - (Folha explica).

CASSIRER, Ernest. **Antropologia Filosófica: ensaio sobre o homem**. Trad. Vicente Felix de Queiroz. São Paulo: Mestre Jou, 1977. ***(Título original: Na Essay on Man,***1944).

CHÂTELET, François. **História da Filosofia – Idéias, Doutrinas.**. Vol. VI, VIII. Trad. Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 13.ed. São Paulo: Ática, 2003.

_____. **Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles**. Volume I. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?.** Trad. Bento Prado Jr. ; Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997. (**Título original*: Qu' est-ce que la philosophie?***, 1991).

DOBRÁNSKY, Enid Abreu; LAPLANE, Adriana Friszman. **Capital cultural: ensaios de análise inspirados nas idéias de P. Bourdieu**. Horizontes. Bragança paulista, nº 20, p.59 a 69. jan./dez. 2002.

ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) – Lei Nº 8.069, 13 de julho de 1990.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos.** Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed, 1994.

EPICURO. **Antologia de textos: A filosofia e o seu objetivo, Canônica ou teoria do conhecimento, Ética***.* São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção: Os pensadores).

_____. **Carta sobre a felicidade (a Meneceu**). Trad. e apresentação de Álvaro Lorencini; Enzo Del Carratone. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** *Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970.* Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 9ª ed. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. 8.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

GABRIELE, Cornelli. **A lição dos clássicos: algumas anotações sobre a história da Filosofia na sala de aula**. In: GALLO. S. (Org.). Ensino de filosofia: teoria e prática. Ijuí: UNIJUI, 2004.

GALLO, S.; KOHAN, W, O. **Crítica de alguns lugares-comuns ao pensar a filosofia no ensino médio**. In: Filosofia no ensino médio. Vol. VI. GALLO. S. (Org.). Petrópolis: Vozes, 2000. (Coleção: Filosofia na escola).

GALLO, Sílvio. (Org.) **Ética e cidadania no ensino da filosofia**. In: *Filosofia do ensino de filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____.**O ensino da filosofia frente à educação como formação**. In: *Filosofia do ensino de filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2003.

GUIDO, Humberto Aparecido de Oliveira. **A filosofia no ensino médio: uma disciplina necessária.** In: *Filosofia no ensino médio*. Vol. VI. GALLO. S. (Org.). Petrópolis: Vozes, 2000. (Coleção: Filosofia na escola).

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo: Parte I**. Trad. Márcia de Sá Cavalcante. Petrópolis: Vozes, 1988.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a História**. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Paz e Terra S/A, 1985.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1996..

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. Trad. Portuguesa: Manuela Pinto dos Santos; Alexandre Fradique Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

LANGÓN, Maurício. **Filosofia do ensino de filosofia**. In: *Filosofia do ensino de filosofia*. GALLO, S. (Org.). Petrópolis: Vozes, 2003.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a Educação**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

KOHAN, Walter (Org.). **Ensino de filosofia – perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____.(Org.). **Filosofia: caminhos para seu ensino**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MARÍAS, Julián. **Antropologia Metafísica: A estrutura empírica da vida humana**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1971.

MARTINS, Marcos Francisco. **Uma nova filosofia para um novo ensino médio**. In: *Filosofia no ensino médio*. Vol. VI. GALLO. S. (Org.). Petrópolis: Vozes, 2000. (Coleção: Filosofia na escola).

MATOS, Junot Cornélio. **O ensino de filosofia e a formação de professores**. In: *Filosofia do ensino de filosofia.* GALLO, S. (Org.). Petrópolis: Vozes, 2003.

MONDIN, Batista. **O homem: quem é ele?: elementos de antropologia filosófica**. 11.ed. São Paulo: Paulus, 2003.

MORA, José Ferrater: **Diccionario de Filosofia. Tomo** I. 5.ed. Buenos Aires: Editorial Sudamericana , 1971.

Morais, Regis de. **Estudos de filosofia da cultura**. São Paulo: Loyola, 1992.

_____. **Violência e educação**. Campinas: Papirus, 1995.

_____. **Educação contemporânea: olhares e cenários**. Campinas: Alínea, 2003.

_____. **Educação, Mídia e Meio Ambiente**. Campinas: Alínea, 2004.

_____. **Filosofia no 2º Grau: uma inovação que tomei aos antigos**. IN. Filosofia no 2º Grau. Revista Reflexão. Nº 43. Quadrimestral do Instituto de Filosofia. PUCCAMP. Ano XV. p, 7 a 17. Campinas: PUCCAMP, 1989.

_____.(Org.) **Filosofia, educação e sociedade: ensaios filosóficos**. Campinas: Papirus, 1989.

NAVIA, Ricardo J. **El problema de la motivación em la enseñanza media de la Filosofia – La enseñanza media de la Filosofia y los grandes temas de nuestro tiempo**. IN. Filosofia no 2º Grau. Revista Reflexão. Nº 43. Quadrimestral do Instituto de Filosofia. PUCCAMP. Ano XV. p, 7 a 17. Campinas: PUCCAMP, 1989.

NIETZSCHE. **Humano, demasiado Humano: um livro para espíritos livres.; A Gaia Ciência.; Assim falou Zaratustra: um livro para todos e ninguém.; Para além do bem e mal – Prelúdio de uma filosofia do porvir**. Trad. e notas Rubens Rodrigues Torres Filho. 3.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os pensadores).

_____. **III Consideração Intempestiva: Schopenhauer Educador**. Trad. e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2004.

NUNES, Benedito. **Heidegger & Ser e Tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

OS PENSADORES. Editor: Victor Civita. São Paulo: Abril Cultural,1972.

OZELLA, Sérgio. (org.) **Adolescências Construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003.

PLATÃO. **Diálogos: Mênon – Banquete – Fedro**. Trad. direta do grego por Jorge Paleikat; estudo bibliográfico e filosófico de Paul Tannery. 21. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

_____. **Apologia de Sócrates**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

REZENDE, Antonio. **Curso de filosofia: para professores e alunos dos cursos de segundo grau e graduação.** 10.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001a.

RODRIGO, Lídia Maria. **Aprender filosofia ou aprender a filosofar: a propósito da tese Kantiana.** In: GALLO. S. (Org.). *Ensino de filosofia: teoria e prática*. Ijuí: UNIJUI, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d' Água, 2001.

_____. **O ensino da filosofia: historicidade do conhecimento e construtividade da aprendizagem.** In: *Filosofia do ensino de filosofia*. GALLO, S. (Org.). Petrópolis: Vozes, 2003.

SILVEIRA, Renê José Trentin. **Um sentido para o ensino de filosofia no nível médio. In: Filosofia no ensino médio.** Vol. VI. GALLO. S. (Org.). Petrópolis: Vozes, 2000. (Coleção: Filosofia na escola).

VAZ, Henrique Cláudio de Lima. **Antropologia filosófica II**. 3.ed. São Paulo: Loyola, 2001.

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo