

Guilherme Ribeiro dos Santos¹
Leilson Pereira de Sousa²

STUDYING, TEACHING AND PRACTICE: *Reflections on the philosophy teaching and philosophical practice*

Resumo:

Este trabalho objetiva refletir sobre a dúvida como parte fundamental no fazer filosófico e seu lugar no ensino de filosofia. A dúvida é uma constante quando se trata da natureza da filosofia; elaborar ou encontrar os problemas filosóficos por excelência é parte do processo de filosofar. Todavia, quando se trata do ensino de filosofia, pouco se vê desse caráter crítico próprio do pensamento filosófico. Não é incomum que o ensino de filosofia se limite à exposição cronológica dos grandes pensadores ou à explicação das ideias canônicas de cada temática e abordagem filosófica, o que não necessariamente provoca uma prática filosófica ou uma apropriação do método filosófico. A partir disso, o presente trabalho reflete, por meio de uma pesquisa bibliográfica, sobre a dúvida como parte essencial no saber filosófico e no seu ensino. A pesquisa usou como base diversos textos e autores dentre as áreas de filosofia, ensino de filosofia, pedagogia e prática docente. Percebeu-se a divergência entre a prática filosófica problematizadora e o ensino comumente conteudista. Conclui-se que a filosofia não se pratica sem o desenvolvimento e o trabalho de problemas filosóficos. Considerando que o ensino de filosofia não pode se distanciar tanto de sua prática, é necessário praticar filosofia no ensino.

Palavras-chave: Ensino de filosofia 1. Prática filosófica 2. Método filosófico 3.

Abstract:

This work aims to reflect on doubt as a fundamental part of philosophical practice and its role in the teaching of philosophy. Doubt is a constant feature when it comes to the nature of philosophy; elaborating or finding the fundamental philosophical problems is part of the process of philosophizing. However, when it comes to the teaching of philosophy, not much of this critical character inherent in philosophical thought is seen. It is not uncommon for the teaching of philosophy to be limited to the chronological exhibit of the most well-known thinkers or to the explanation of the canonical ideas of each theme and philosophical approach, which does not necessarily lead to a philosophical practice or an apprehension of the philosophical method. Given that context, the present work reflects, through bibliographic research, on doubt as an essential part of philosophical knowledge and its teaching. The research based his view on several texts and authors of philosophical research, teaching of philosophy, pedagogy, and teaching practice. The divergence between the problematizing philosophical practice and the commonly content-based teaching was noticed. This work has concluded that philosophy cannot be practiced without the development and efforts made by philosophical problems, establishing that the teaching of philosophy cannot lie so far from the practice of it, making it necessary to practice philosophy in teaching.

Keywords: Philosophy teaching 1. Philosophical practice 2. Philosophical method 3.

¹Licenciado em filosofia pela UFC e professor de filosofia na rede privada de Fortaleza.

²Licenciado em filosofia e história pela UFC.

1. INTRODUÇÃO

Por mais diversas que sejam as respostas apresentadas para a pergunta "o que é filosofia?", é muito provável que nenhuma delas deixe de ressaltar, em maior ou menor medida, o quanto a estrutura da forma como o assunto foi abordado – a forma do questionamento – sintetiza ela própria a característica central daquilo mesmo sobre o que se está abordando – a filosofia. Não seria exagerado afirmar que, independentemente da corrente de pensamento, nenhuma autora ou autor filosófico jamais abriria mão da importância da pergunta para descrever, em certa medida, algo de fundamental para a filosofia. Obviamente, perguntar não é a única coisa que a filosofia faz, mas é, sem sombra de dúvidas, parte essencial do pensamento filosófico. O filósofo não é apenas uma pessoa que faz perguntas a si mesma, mas uma pessoa que não faz tais perguntas não pode ser um filósofo (PORTA, 2014).

Considerada desta forma, o elemento da pergunta, da questão, não é apenas o ponto de partida da filosofia, mas parte central de todo o processo do pensamento. Mas não toda e qualquer pergunta: sabemos que há especulações específicas que não são de interesse da filosofia. Desse modo, entendemos que elaborar ou encontrar os problemas filosóficos mais pertinentes, dados determinados contextos, já é em si parte do processo de filosofar. Podemos elencar vários casos na história da filosofia que exemplificam esta busca pelas questões mais adequadas, de Sócrates rompendo com a tradição naturalista da filosofia para uma reflexão humanista até Albert Camus afirmando o suicídio como único problema filosófico sério. Em todos esses casos, os filósofos tentavam estabelecer ou formular a preocupação filosófica fundamental de sua época (ou reformular, ao tentar se contrapor em certos assuntos ao pensamento dominante de seu tempo). Eles estavam trabalhando para fazer a pergunta certa e evitar filosofar sobre coisas que, em seu entender, poderiam não valer a pena ou que não deveriam ser a preocupação principal da filosofia.

Todavia, quando se trata do ensino institucional e escolar de filosofia, pouco se vê desse caráter crítico próprio do pensamento filosófico. Para tomarmos como parâmetro apenas a produção de livros didáticos que auxiliam o ensino de filosofia na educação básica, pode-se dizer que uma boa parte dos materiais didáticos em circulação nos últimos anos apresenta uma abordagem predominantemente historiográfica, ou seja, buscam ensinar cronologicamente o pensamento dos filósofos, desde a Grécia antiga à contemporaneidade. Sendo assim, permanecem prioritariamente como "uma

proposta de transmissão daquilo que foi produzido no pensamento" (GALLO, 2012, p.147). Mesmo quando o material didático possui uma metodologia diferente, como a chamada abordagem temática, continua podendo ser ainda descrita como uma exposição das ideias e pensamentos mais consagrados sobre determinados temas filosóficos (SANTOS, 2024). Por mais que o ensino de filosofia aconteça na sala de aula e não se limite ao material didático, muito provavelmente são nestes livros em que os discentes buscarão inicialmente por conteúdos filosóficos quando estiverem em casa e sem o professor por perto. Portanto, as aulas precisam ser pensadas para dialogar com o conteúdo a que eles têm acesso, buscando utilizar-se desses materiais como instrumentos facilitadores de suas propostas didáticas, e não como manuais e receitas a serem meramente repetidas oralmente em sala de aula.

A relevância dessa reflexão parte de duas grandes preocupações. A primeira pode assim ser resumida: será que durante sua formação os alunos compreendem o que é filosofia e a atividade filosófica? Não é incomum que a filosofia seja compreendida, por aqueles que não a estudam academicamente, como mero capricho, como opinião muito elaborada e arbitrária, além de coisa meramente especulativa e confusa. Tais noções ocorrem, principalmente, devido à falta de compreensão do problema filosófico que cada filósofo tenta resolver ou ainda da falta de consciência de que existem problemas filosóficos (PORTA, 2014). Este é um problema sério para o ensino de filosofia, pois torna possível que o aluno da educação básica termine os estudos sem sequer compreender o que é um problema filosófico ou se dar conta do fato de que os grandes pensadores se empenhavam na resolução de problemas que se considerava próprios da humanidade. "O não atentar ao problema degrada o ensino ou o estudo filosófico a um contar ou escutar histórias" (ibidem, p.31).

A segunda grande preocupação pode ser assim sintetizada: sabendo que temos um ensino de filosofia muito focado na abordagem histórica, "não estará o método esterilizando a reflexão?" (PEREIRA, 1999, p.23). Para que se consiga praticar filosofia, é preciso que exista um espaço para a reflexão livre e a criatividade dos discentes. Porém, é comum em sala de aula que se dê tanta importância ao ensino da história da filosofia que não haja tempo para se promover, com os discentes, o desenvolvimento de suas próprias ideias filosóficas.

Considerando o contexto atual de ensino de filosofia no Brasil, é possível concordar com a ideia do filósofo Jacques Rancière de que estamos inseridos em um contexto do que ele nomeou de sociedade pedagogizada, isto é, num ensino centralizado numa

lógica de explicação, de pensar o que já foi pensado (RANCIÈRE, 2002). Em tal sociedade, os alunos são considerados eternamente como crianças, privados do direito de uma emancipação intelectual, presos e escravizados na medida em que lhes é proibida a experiência de verdadeiros problemas e permanecem dependentes dos mestres explicadores (GALLO, 2012).

É forçoso reconhecer, portanto, que predomina atualmente uma visão de ensino de filosofia que, no âmbito escolar, comumente privilegia a exposição dos pensamentos de filósofos consagrados ou, às vezes, ainda de maneira cronológica, limita-se a desfilhar uma mera versão do que seria a história do pensamento filosófico. Tudo isso acompanhado, por vezes, de uma série de reflexões genéricas e superficiais sobre resumos seguindo uma lógica de explicação, mais preocupada com o ensinar do que com o aprender (GALLO, 2012). Nesse contexto, o papel do questionamento assume um papel coadjuvante no ensino de filosofia, servindo muitas vezes apenas de estopim para a explicação redentora, que necessariamente se apresentará (como conteúdos didáticos convenientemente organizados) para pôr forma e termos definitivos àquilo que deveria ser considerado o processo de aprendizagem.

A dificuldade que aqui se assinala, portanto, é uma certa negligência por parte do procedimento educacional em relação aos elementos da pergunta e dos problemas filosóficos como parte indispensável da prática filosófica. Se isso ocorre, então "não saímos da doxa, do exercício de uma ortodoxia que é a repetição do mesmo, ainda que de maneiras diferentes" (GALLO, 2012, p. 78-79). No entanto, é preciso que se questione: se o discente não entendeu ou mesmo refletiu, ante um determinado tópico filosófico, sobre a natureza e razão mesmo de ser da pergunta central daquela discussão, como pode fazer sentido para ele a resposta daquele filósofo? Ou pior, se não ensinamos o caráter crítico e cauteloso das perguntas que permeiam o pensamento filosófico, será que estamos realmente ensinando filosofia?

Dada esta problemática, a presente reflexão busca voltar-se, a partir de determinados referenciais teóricos, em direção à natureza da filosofia e de seu ensino, defendendo que o ensino de conteúdos de filosofia não necessariamente provoca uma prática filosófica ou uma apropriação do método filosófico. Assim sendo, procura-se evidenciar que um ensino de filosofia com foco exclusivo no conteúdo não provoca uma apropriação do saber filosófico, uma vez que entendemos ser preciso uma apropriação do método filosófico para que se consiga formar este saber. Como ressalta Mário González Porta:

[...] não apenas os filósofos filosofam, mas também outros que jamais produziram um pensamento "original". Comum a ambos é o exercício de um tipo de atividade intelectual que chamamos "filosófica" (...) Trata-se da capacidade de uma reflexão sistemática, metódica e (em maior ou menor medida) autônoma sobre certos problemas. Sem ela, jamais há filosofia em nenhum sentido (PORTA, 2014, p. 23).

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para fundamentar teoricamente a presente reflexão, procuraremos nos basear principalmente (mas não exclusivamente) em cinco textos que consideramos fundamentais para a presente discussão: Discurso aos estudantes sobre a pesquisa em filosofia, de Oswaldo Porchat Pereira; A filosofia a partir de seus problemas, de Mario Ariel González Porta; A pedagogia da autonomia, do pedagogo Paulo Freire; O mestre ignorante, de Jacques Rancière; e Metodologia do ensino de filosofia, do professor Sílvio Gallo.

Primeiramente, é importante partirmos da ideia de Paulo Freire de que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (FREIRE, 1996, p.12). Nesse sentido, a educação não pode ser compreendida como mera memorização. A educação filosófica, conseqüentemente, não pode se resumir num conhecimento próprio do professor que é transferido ao aluno, como comumente acontece no ensino de filosofia, que, muitas vezes, se resume à busca da compreensão do pensamento dos filósofos (SANTOS, 2024). Defendemos, de forma alternativa, que tal ensino deveria compreender o desenvolvimento de uma prática filosófica realizada pelos discentes e também pelo professor, como preconiza Pereira (1999): "Ensinar a filosofar exige que se filosofe também. Que se tenha a coragem de pensar por conta própria, de propor ideias, de tomar posições, de fazer críticas e de recebê-las" (p.32). Nesta concepção, apoiamo-nos também na postura de Porta (2014) para afirmar que a filosofia meramente descritiva é uma contradição em termos, ou ainda, a partir de Gallo (2012), para ressaltar que a filosofia não é uma mera transmissão de conteúdos, mas um convite ao pensamento próprio, ao pensar.

Além disso, nos posicionamos favoravelmente às ponderações do professor Oswaldo Porchat Pereira (1999) que, discursando aos estudantes que àquela altura ingressavam no curso de filosofia da USP, teceu críticas ao método estruturalista de estudo e pesquisa em filosofia (método do qual era adepto e grande defensor até então) para defender uma prática filosófica dos próprios estudantes. Para Pereira, o estudo rigoroso

da história da filosofia não faz de alguém um grande filósofo (PEREIRA, 1999). Estas ideias repercutem diretamente na compreensão que os professores de filosofia possuem sobre seu próprio ofício, pois, caso se considere seriamente tais questões, não poderão mais se limitar a narrar a história do pensamento e explicar complexos conceitos filosóficos, a fim de que os discentes memorizem e compreendam o pensamento de grandes filósofos:

Ele [o professor de filosofia] deverá acompanhar uma literatura filosófica mais ampla e abrangente que aquela, já em si mesmo vasta, exigida pelo desenvolvimento de sua pesquisa. E ele não mais poderá valer-se de sua autoridade magistral: em História da Filosofia a autoridade parece contar muito, em Filosofia a autoridade não conta nada. Seja qual for a minha erudição historiográfica, minha opinião filosófica conta tanto, na esfera do saber e no domínio das verdades filosóficas, quanto a de qualquer um de meus alunos[...] (PEREIRA, 1999, p.31)

Corroborando com essa ideia, Paulo Freire assinala: "Ao ler não me acho no puro encaixe da inteligência do texto como se fosse ela produção apenas de seu autor ou de sua autora. Esta forma viciada de ler não tem nada que ver, por isso mesmo, com o pensar certo e com o ensinar certo" (1996, p.14). Estas considerações, tomadas em seu conjunto, lembram-nos que o ofício de professor é complexo e cheio de nuances, não podendo se restringir ao apelo à autoridade ou à simples leitura do texto. Ademais, a atitude de uma pedagogia meramente de explicação é antifilosófica, pois implica que os alunos devem, ao final, abrir mão de seus próprios pontos de vista e ceder aos pontos de vista do mestre (GALLO, 2012).

Caberia assim ao professor, em vez de exercer uma tarefa explicadora em prol dos alunos ignorantes (tarefa considerada inerente a um mestre conhecedor) desempenhar o papel de auxiliar dos estudantes em um processo que os levaria ao reconhecimento de suas próprias capacidades até então negadas, a saber: a de poderem obter conhecimentos e desenvolver habilidades pelo esforço independente de sua própria inteligência, sem a mediação de um pedagogo explicador que lhes imporia um certo saber (RANCIÈRE, 2002). Considera-se que o conhecimento não é um objeto destacável do espírito humano, mas se trata do espírito mesmo em ação, de sua vontade de lançar-se contra o mundo de modo atento e empenhado na superação de uma determinada dificuldade. Por isso Rancière (2002) destaca que o princípio da inteligência é justamente a marca da igualdade entre os homens. A desigualdade que se alega incorretamente entre as

capacidades intelectuais é apenas a manifestação empírica da desigualdade momentânea das vontades individuais e o aprendizado não é algo que pode ser realizado a partir do ensinamento externo de outrem. É um processo interno, uma movimentação do espírito em torno de si mesmo em busca de se alcançar uma meta autoimposta, de se vencer um obstáculo proposto por si próprio (ibidem).

Nessa perspectiva, a atitude explicadora de um mestre exterior não é apenas antipedagógica, por contrariar o processo real de aprendizagem, mas também antidemocrática, pois nega a possibilidade de emancipação ao fazer os sujeitos acreditarem que não podem se tornar iguais sem a tutela de um mestre. Não há, portanto, uma igualdade de inteligências a ser alcançada: a emancipação consiste no reconhecimento de que essa igualdade já é a condição fundamental de todos. A construção do conhecimento não começa pela adição de um saber externo, mas pela superação da lógica que institui o aluno como ignorante. Assim, a emancipação passa pelo reconhecimento da autonomia do aprendiz, cujo conhecimento depende sobretudo de sua vontade de conhecer; somente quando essa autonomia é assumida e exercida é que a aprendizagem efetiva se torna possível.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa e bibliográfica, por entender que os temas tratados aqui não cabem numa pesquisa quantitativa. Segundo Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa de abordagem qualitativa concentra-se em aspectos da realidade que não são métricos e por isso não podem ser reduzidos a quantificações.

Além disso, trata-se de uma pesquisa bibliográfica. Entende-se por isso uma pesquisa que parte de pesquisas e materiais prévios sobre os temas abordados (SEVERINO, 2013). Procurou-se utilizar como base uma diversidade de textos que possibilitasse uma compreensão panorâmica sobre os temas afins aqui tratados, tais como: pedagogia, metodologia filosófica e ensino de filosofia.

A escolha das principais referências que compõem os fundamentos dessa pesquisa partiu do interesse de contemplar pensadores tanto da educação (como é o caso de Rancière e Paulo Freire), do método filosófico (por exemplo Porta e Oswaldo Porchat) e também do ensino de filosofia (Silvio Gallo). A partir dessa miscelânea, buscaram-se pontos de interseção sobre a natureza da filosofia, seu método e ensino.

4. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Estas razões nos incitam a defender um ensino de filosofia que leve os discentes da educação básica a pensarem filosoficamente por si mesmos e que promova o espaço para a reflexão autoral desses estudantes, uma vez que "estudar filosofia não é possuir um conjunto de 'saberes' a respeito do autor" (PORTA, 2014, p.29). Ao contrário, é preciso compreender que "[...] Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente" (FREIRE, 1996, p.14). Nesta perspectiva, somente com esta abertura para o exercício do pensamento livre os alunos poderão elaborar e compreender perguntas filosóficas, além de poderem eventualmente criar suas próprias ideias, "para que a História da Filosofia, entre nós, comece a dar lugar finalmente à Filosofia" (PEREIRA, 1999, p.24). Apenas desta maneira se poderá efetivamente "oferecer resistência à sociedade pedagogizada, ao ensino embrutecedor, por meio de um ensino emancipatório" (GALLO, 2012, p.82). Se buscamos nos concentrar em um processo de aprendizagem que ressalte a emancipação crítica dos alunos como seres pensantes, entendemos ser imprescindível ressaltar o fato de que, em alguma medida, essa emancipação precisa necessariamente ser um exercício autônomo e ativo que os estudantes devem propor a si mesmos enquanto problemas a serem superados para seu próprio crescimento pessoal, e que ferramentas e procedimentos podem ser disponibilizados para estimulá-los a essa atividade.

É compreensível que essa ideia cause estranhamento, já que costumamos associar a filosofia a figuras ilustres como Platão, Spinoza e Rousseau. Além disso, imaginar alunos filosofando com autonomia é incomum até mesmo na universidade, o que torna ainda mais surpreendente pensá-lo na educação básica. No entanto, a experiência em sala de aula mostra que jovens de diferentes idades podem ser profundamente curiosos quando são sensibilizados por temas de seu interesse (GALLO, 2012). Não é raro, inclusive, que a própria filosofia represente o filósofo como alguém jovem, como se vê em diversos diálogos platônicos (REALE; DARIO, 2003). Certamente, as perguntas de uma pessoa mais jovem, em idade escolar, dificilmente possuiriam o rigor metodológico de um filósofo experimentado. Porém, tal elemento é justamente aquilo que se poderia aprimorar a fim de desenvolver o pensamento filosófico dos estudantes:

Não há para mim, na diferença e na 'distância' entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura

experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente 'rigorizando-se' na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão. (FREIRE, 1996, p.15)

Paulo Freire nos ensina que a curiosidade ingênua não está distante da criticidade, mas constitui um estágio a ser superado em direção a um pensamento mais rigoroso. Sendo os jovens dotados dessa curiosidade, é fundamental que o ensino de filosofia os estimule à criticidade e à rigorosidade do pensar, para que possam compreender, reelaborar e até criar conceitos e ideias diante dos problemas filosóficos. Nesse sentido, como afirma Gallo, "O ensino de filosofia pode ser tomado em uma perspectiva ativa, que tenha por meta a emancipação intelectual daquele que aprende a produção de singularidades" (2012, p.48).

Compreendemos tais ideias como centrais para um ensino de filosofia verdadeiramente democrático e crítico, que só se realiza quando é valorizado como prática e atividade, e não apenas como um corpo fixo de conhecimentos. Nessa direção, acompanhamos Mario González Porta, segundo o qual "o núcleo essencial da filosofia não é constituído de crenças tematicamente definidas e racionalmente fundadas, senão de problemas e soluções" (2014, p.27). Isso exige metodologias que permitam aos alunos formular problemas filosóficos e criar, se assim desejarem, suas próprias soluções. Tais procedimentos possibilitam compreender essas etapas como constitutivas da filosofia, pois "Os problemas da disciplina – e isso por sua própria natureza – não estão ali prontos, esperando simplesmente que o pensador os tome. A sua construção (e não tão só e em primeira linha a sua resposta) é parte essencial do trabalho filosófico" (ibidem, p.28). Do mesmo modo, "a filosofia não é um discurso descritivo. Toda descrição é para ela apenas um eventual problema a ser desenvolvido" (ibidem, p.30).

É possível que persista o estranhamento ou a resistência sobre um pensamento autônomo de jovens estudantes que ainda não estudaram demoradamente os grandes pensadores. No entanto, "cabe lembrar um fato simples: o de que a maioria esmagadora dos pensadores filosóficos (os grandes, os médios e os pequenos...) não se prepararam desse modo para filosofar, não adquiriram primeiro uma sólida formação historiográfica" (PEREIRA, 1999, p.29). Oswaldo Porchat Pereira nos alerta ainda:

Reconhecendo também que há questões sobre que se debruçaram os grandes mestres que não apresentam hoje nenhum interesse para a filosofia, que pertencem ao museu das antiguidades curiosas, que somente o especialista em historiografia filosófica das épocas passadas precisa eventualmente conhecer. Não é verdade que o conhecimento necessário que nossos estudantes devem ter dos autores clássicos exija o detalhamento minucioso e abrangente de seus sistemas. (ibidem, p.25)

Por consequente, defendemos que é desejável que o estudante que tenha aulas de filosofia seja incentivado desde o início a pensar livremente por meio de trabalhos, atividades e discussões em sala de aula, exercitando-se em tomar seu próprio posicionamento, expressar suas ponderações e até ousando inovar e criticar as teses dos grandes filósofos (PEREIRA, 1999). Além disso, é necessário que seja desafiado com problemas filosóficos:

[O] problema nos move a pensar justamente porque não somos capazes de compreendê-lo de antemão; ele não nos oferece uma resposta pronta, mas se apresenta para nós como um desafio a ser enfrentado, para o qual uma resposta precisa ser construída. Todo problema é multiplicidade, na medida em que é composto por um conjunto de singularidades (GALLO, 2012, p.72-73).

Por outro lado, é provável que se critique o estímulo desse tipo de prática com estudantes mais jovens, com a alegação de que essa tentativa de filosofar poderá lograr tão somente resultados irrelevantes. Contudo, contra isso também argumentou Oswaldo Porchat:

Afirmar que os primeiros exercícios filosóficos serão forçosamente toscos, desajeitados, mesmo ingênuos, é proferir um truismo banal, pois é forçosamente assim em todos os ramos do saber teórico, algo de análogo também ocorre em todos os ramos da sabedoria prática. Haverá outra maneira de aprender a fazer algo, no campo teórico ou prático, senão começando a fazer e fazendo, de preferência sob o acompanhamento e aconselhamento de um mestre, aquilo que se quer aprender a fazer bem? Não é, aliás, o mesmo que ocorre no aprendizado da historiografia filosófica? No que concerne particularmente ao aprendizado filosófico, caberá ao mestre apontar as necessárias imperfeições das primeiras tentativas, sugerir leituras que possam ser utilizadas como ponto de apoio para os passos seguintes, corrigir falhas de argumentação, estimular o debate filosófico entre os próprios estudantes. (PEREIRA, 1999, p.30)

Desse modo, o discurso de uma suposta genialidade necessária para se filosofar não passa de uma ideia restritiva, que dificulta a possibilidade de um pensamento autoral dos alunos. Não é necessário mais genialidade para ser um filósofo que para qualquer outra coisa, seja astronomia ou jogar basquete (PEREIRA, 1999, p.15). Conforme também o entendimento de Gallo:

Se o aprendiz de natação é aquele que enfrenta o problema de nadar nadando, o aprendiz de filosofia é aquele que enfrenta o problema do conceito pensando conceitualmente. Não há outro modo de aprender o movimento do conceito, senão lançando-se ao conceito. E como não se pode aprender o conceito senão pelo problema que o incita, o aprendiz de filosofia precisa adentrar nos campos problemáticos, precisa experimentar sensivelmente os problemas, a fim de poder ver engendrado o ato de pensar em seu próprio pensamento (GALLO, 2012, p.84).

Se o conhecimento filosófico é uma prática, ele é um fazer necessariamente incompleto. Quando o ensino privilegia a transmissão de conteúdos como núcleo da aprendizagem, essa prática passa a ser concebida como algo que só se realiza plenamente quando o saber está fixado na mente do aluno. Mas que prática é essa que se completa pela simples absorção do que foi transmitido? Trata-se menos da prática dos estudantes e mais da prática dos filósofos, cujos conceitos ocupam o livro didático e o quadro do professor. Ora, esses conceitos nasceram justamente do enfrentamento de problemas não resolvidos, isto é, de um pensamento em atividade. Ao reduzir o ensino à apropriação desses conteúdos prontos, espera-se, de modo contraditório, que os alunos aprendam a pensar por si mesmos a partir do pensamento já feito dos outros.

É necessário avançar para novas perspectivas de prática filosófica em sala de aula, pois é difícil conceber uma prática que se aprenda apenas pelo estudo de teorias. Observar e acompanhar o pensamento de outros não equivale a pensar autonomamente. Pode-se objetar que nem mesmo os grandes filósofos partiram do nada e que todos aprenderam com seus mestres; ainda assim, eles só desenvolveram um pensamento próprio porque, em algum momento, tiveram a ousadia de ir além da mera observação.

O ensino de filosofia deve, portanto, ajudar o discente a praticar a filosofia e experimentar os problemas de cunho filosófico, não somente explicar o que já foi feito na história da filosofia. Aqui nos valem do conceito de problema apresentado pelo filósofo Gilles Deleuze, na interpretação de Sílvio Gallo, enquanto manifestação de um incômodo resultante da ordem dos encontros. Trata-se, portanto, de uma entidade singular

que remete à própria experiência de cada um de nós, em suas particularidades próprias, e que funciona como o motor fundamental do pensamento, ou seja, aquilo sem o qual o próprio ato de refletir filosoficamente não possui nenhum sentido:

O problema é sempre fruto do encontro; há um encontro, uma experiência que coloca em relação elementos distintos e gera o problemático [...] o problema é o que força a pensar [...] Pensar é experimentar o incômodo do desconhecido, do ainda não pensado e construir algo que nos possibilite enfrentar o problema que nos fez pensar. (GALLO, 2012, p. 72)

Por isso, mesmo quando são apresentados em sala de aula problemas formulados ao longo da história da filosofia, a aprendizagem ativa só se realiza quando esses problemas podem ser reapreendidos, reencenados e vividos por cada estudante como questões que fazem sentido para si, em relação à sua própria singularidade. A prática filosófica mais fundamental é o pensar por si mesmo, que só ocorre no enfrentamento direto de problemas que os próprios alunos reconhecem como dificuldades a serem superadas.

É no reconhecimento e na vivência dos problemas que a prática filosófica ganha sentido: apenas quando os alunos os tornam pertinentes para si é que eles se tornam verdadeiramente problemáticos. Isso não ocorre pela ação do mestre, mas pelo próprio estudante, que pode se reconhecer como alguém que problematiza e, portanto, que filosofa. Um ensino de filosofia verdadeiramente crítico e transformador não pode se afastar da própria prática filosófica; em outras palavras, deve ser ele mesmo essa prática, fazendo do pensar em sala de aula uma atividade efetiva, sem receio de exercê-la ou de provocá-la.

Como qualquer tarefa, esta visão somente se faz possível se, antes de mais nada, seus próprios propositores considerem-na pelo menos passível de experimento e tentativa. Para que proponham a emancipação de outros, precisam iniciar propondo libertar-se de sua própria condição de explicadores, incapazes de imaginar novas formas de aprendizagem: "Emancipatório é o exercício, se nos permite, ao final das contas (...) educar sem subestimar ninguém – começando por não subestimarmos a nós próprios." (KOHRAN, 2003, p. 224).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o ensino de filosofia deve aproveitar e estimular a curiosidade dos jovens, frequentemente tida como ingênua, para conduzi-los à criticidade e ao

pensamento filosófico. Isso não implica abandonar a história da filosofia, mas aproximar-se dela por meio de metodologias que permitam formular problemas e construir, em sala de aula, propostas e respostas próprias. Assim, o ensino de filosofia deve ser concebido como prática do pensamento, e não apenas como transmissão de saberes previamente prontos. Desse modo, filosofar em sala de aula significa não temer o confronto com questões filosóficas nem a emergência das perguntas dos próprios alunos, pois somente uma prática interativa e integradora pode despertar um interesse vivo por uma filosofia que não venha apenas de fora, mas também deles mesmos.

Em vez de se limitarem à leitura e repetição de conteúdos dos livros didáticos ou das notas do professor, as aulas devem ser encontros intencionalmente preparados para a prática do pensamento. Não apenas para o estudo das filosofias consagradas, mas, sobretudo, para envolver os alunos no exercício ativo de pensar e na busca por se libertarem das restrições impostas por outros. Assim, a formação democrática exige que aprendam não só os conhecimentos legitimados pela história do pensamento, mas, principalmente, que se reconheçam como capazes de pensar e de construir por si mesmos seus próprios caminhos nessa história.

i

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996

GALLO, S. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio**. Campinas: Papirus, 2012.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

KOHRAN, Walter Omar. **Três lições de filosofia da educação. Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 221-228, abr. 2003.

PEREIRA, Oswaldo Porchat. Discurso aos estudantes de Filosofia da USP sobre a pesquisa em Filosofia. **Dissenso: revista de estudantes de filosofia**, São Paulo, n. 2, p. 131- 139, 1999.

PORTA, Mario Ariel González. **A filosofia a partir de seus problemas: didática e metodologia do estudo filosófico**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

REALE, Giovanni; DARIO, Antiseri. **História da filosofia: filosofia pagã antiga**, v. 1. [tradução Ivo Storniolo]. – São Paulo: Paulus, 2003.

SANTOS, Sílvia Regina Macário dos. **A filosofia nos livros didáticos do novo ensino médio**. 2024. 112 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico [livro eletrônico]**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.