

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS-UFAM
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - PROPESP
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA – PROF-FILO

PEDRO PAULO CAVALCANTE SOARES

HISTÓRIA DA FILOSOFIA NO ENSINO DA FILOSOFIA: REFLEXÃO PARA
PENSAR A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO, SEGUNDO HEGEL

MANAUS-AM
SETEMBRO – 2019

PEDRO PAULO CAVALCANTE SOARES

HISTÓRIA DA FILOSOFIA NO ENSINO DA FILOSOFIA: REFLEXÃO PARA
PENSAR A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO, SEGUNDO HEGEL

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de pós-graduação do Curso Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO, Núcleo UFAM, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Orientador: Prof^o. Dr. Gabriele Cornelli
Coorientação: Prof^a. Dr^a. Valcícléia Pereira da Costa

MANAUS – 2019

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S676h Soares, Pedro Paulo Cavalcante
História da filosofia no ensino da filosofia: reflexão para pensar a filosofia no ensino médio, segundo Hegel / Pedro Paulo Cavalcante Soares. 2019
137 f.: 31 cm.

Orientador: Gabriele Cornelli
Coorientador: Valcicléia Pereira da Costa
Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Filosofia. 2. História da filosofia. 3. Ensino. 4. Hegel. I. Cornelli, Gabriele II. Universidade Federal do Amazonas III. Título



ATA DE DEFESA PÚBLICA

No dia 26 de setembro de 2019, às 14h00, horário Manaus, 16h00, horário Brasília, na Sala de Reunião do Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais – IFCHS, Campus UFAM em Manaus, o mestrando **Pedro Paulo Cavalcante Soares** realizou a Defesa Pública de sua Dissertação, intitulada “**História da Filosofia no Ensino de Filosofia**”, do Mestrado Profissional em Filosofia – Núcleo UFAM / Programa de Pós-Graduação em Filosofia. A sessão foi iniciada e presidida, em videoconferência desde Brasília, pelos seguintes membros: Prof. Dr. Gabriele Cornelli (PROF-FILO-UFAM/UnB), Orientador e Presidente da Banca Examinadora, constituída, ainda, pelo Prof. Dr. Pedro Ernaldo Gontijo (UnB), também em videoconferência, e pelo Prof. Dr. Deodato Ferreira da Costa (PROF-FILO-UFAM). Após a apresentação do Mestrando, a Banca Examinadora passou à arguição e às considerações sobre o conteúdo da dissertação. Encerrada a sessão, os examinadores expressaram o seguinte parecer:

Banca de Examinadores:

Membros	Parecer	Assinatura
Prof. Dr. Gabriele Cornelli - (PROF-FILO-UFAM/UnB)	Aprovado <input checked="" type="checkbox"/> Reprovado ()	
Prof. Dr. Pedro Ernaldo Gontijo - (UnB)	Aprovado <input checked="" type="checkbox"/> Reprovado ()	
Prof. Dr. Deodato Ferreira da Costa (PROF-FILO/UFAM)	Aprovado <input checked="" type="checkbox"/> Reprovado ()	

Resultado Final: Aprovado
 Reprovado ()

Proclamado o resultado e encerrada a sessão, para constar, eu, Ricardo Ernesto Cadena Valdés, secretário do Mestrado Profissional em Filosofia – Núcleo UFAM / Programa de Pós-Graduação em Filosofia, levrei a presente ata, que assino juntamente com os membros da Banca Examinadora e o mestrando.

Manaus, 26 de setembro de 2019.

Ricardo Ernesto Cadena Valdés
Secretário do PRO-FILO

Pedro Paulo Cavalcante Soares
Mestrando

Resumo

É possível ensinar Filosofia no ensino médio sem recorrer à história da filosofia e aos seus conteúdos filosóficos? De acordo com o filósofo alemão G. W. F. Hegel (1770-1831), a resposta parece ser negativa. Para o filósofo, que parece ter sido o primeiro, depois de Aristóteles, a elaborar uma periodização da história da filosofia, os textos filosóficos da tradição produzidos ao longo de dois mil e seiscentos anos, representam o maior dos tesouros: o conhecimento racional. Além de imprescindíveis para se aprender Filosofia, não se distinguem do próprio filosofar, porque um não é sem o outro. Segundo Hegel, ao chegar-se a conhecer o conteúdo da filosofia, aprende-se não só a filosofar, mas já se filosofa efetivamente. Ainda que o filósofo não tenha dedicado nenhuma obra de caráter eminentemente pedagógico ao ensino da Filosofia, não se eximiu de dar a sua contribuição nesse sentido, especialmente quando ocupou o cargo de diretor do Ginásio de Nuremberg, ocasião em que buscou viabilizar diretrizes e procedimentos para o referido ensino aos jovens estudantes daquela instituição. Com Hegel, a história da filosofia ganha um tratamento científico e o estatuto de disciplina filosófica. Destarte, queremos compreender de que forma as reflexões filosóficas de Hegel acerca da história da filosofia podem ser utilizadas no ensino da Filosofia com a finalidade de propor estratégias didático-filosóficas a serem aplicadas na transmissão dos conteúdos filosóficos aos alunos do ensino médio.

Palavras-chave: Filosofia; história da filosofia; ensino; Hegel.

Abstract

Is it possible to teach philosophy in high school without resorting to the history of philosophy and its philosophical contents? According to the German philosopher G. W. F. Hegel (1770-1831), the answer seems to be negative. To the philosopher, who seems to have been the first, after Aristotle, to elaborate a periodization of the history of philosophy, the philosophical texts of tradition produced over two thousand and six hundred years represent the greatest of treasures: rational knowledge. In addition to being essential for learning philosophy, they are no different from philosophizing itself, because one is not without the other. According to Hegel, by getting to know the content of philosophy, one not only learns to philosophize, but already effectively philosophizes. Although the philosopher did not dedicate any eminently pedagogical work to the teaching of philosophy, he did not hesitate to make his contribution in this regard, especially when he held the position of director of the Nuremberg Gymnasium, when he sought to make possible guidelines and procedures for said teaching to the young students of that institution. With Hegel, the history of philosophy gains scientific treatment and the status of philosophical discipline. Thus, we want to understand how Hegel's philosophical reflections on the history of philosophy can be used in the teaching of philosophy in order to propose didactic-philosophical strategies to be applied in the transmission of philosophical contents to high school students.

Keywords: Philosophy; history of philosophy; teaching; Hegel

SUMÁRIO

Introdução	05
Capítulo I – Sobre a história da filosofia	08
1 – História da filosofia: Registro e evolução	08
2 – A história da filosofia está consensualmente dividida?	12
3 – Há contradição na história da filosofia?	15
4 – O que a história da filosofia, não é?	19
5 – O que a história da filosofia é?	21
6 – O que é filosofia?	24
7 – É possível ensinar filosofia?	27
Capítulo II – Documentos educacionais: exigências e realidade escolar	40
1 – A LDB: Um breve histórico	40
2 – O lugar da filosofia perante os documentos oficiais da educação	48
3 – Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino da Filosofia	57
4 – O que é específico da Filosofia?	60
5 – Qual é a postura do professor de Filosofia diante dos documentos oficiais da educação?	65
6 – O ensino da Filosofia na perspectiva da interdisciplinaridade	72
7 – A importância da contextualização dos conteúdos filosóficos	76
Capítulo III – Das competências e habilidades a serem desenvolvidas e sobre como ensinar Filosofia	82
1 – Que competências e habilidades podem ser desenvolvidas?	82
2 – Requisitos para o ensino da Filosofia segundo os PCNEM's	87
2.1 – Que conhecimentos são necessários?	87
2.2 – Que filosofia?	94
2.3 – Que utilidade prática tem a filosofia?	97
3 – O ensino da Filosofia a partir da história da filosofia	105
4 – O ensino da Filosofia segundo Hegel	108
5 – Sobre a importância dos livros didáticos de Filosofia para o ensino da Filosofia	117
5.1 – Analisando alguns livros didáticos de Filosofia	120
Algumas conclusões	131
Referências	136

INTRODUÇÃO

O ensino da Filosofia no nível médio da educação básica nunca teve presença garantida. As várias inserções e retiradas da Filosofia do currículo tiveram como consequência além do inevitável desgaste desse importante e secular saber humanístico, a ampliação da crise de identidade pela qual vem passando a Filosofia desde a reforma Francisco Campos, de 1931, quando figurava geralmente na última série do ensino médio. Em um país como o Brasil onde a cultura geral e a formação humanística dos estudantes parecem não ser uma prioridade, a presença e/ou ausência da Filosofia na derradeira etapa da educação básica ao que tudo indica, parece ser indiferente.

Atualmente, a Filosofia é um componente curricular do ensino médio e como tal precisa justificar o quanto antes a sua presença na escola porque parafraseando Cerletti (2009, p. 43), parece que o seu crédito está no fim, considerando-se que os grandes expoentes da historiografia filosófica parecem estar perdendo o brilho de outrora e/ou se encontram na incômoda posição de ilustres desconhecidos dos estudantes secundaristas. Em que pese o caráter propedêutico do ensino de filosofia na derradeira fase da educação básica, o problema que dá impulso a nossa pesquisa é buscar saber se é possível ensinar filosofia sem os conteúdos filosóficos da história da filosofia.

A questão da educação sempre foi objeto de atenção e reflexão por parte dos filósofos desde a antiguidade, foi assim com Sócrates, Platão, Aristóteles, dentre outros até os nossos dias. Neste trabalho, pretendemos apresentar um pouco do pensamento e da visão do filósofo alemão George-Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), a respeito da possível contribuição da história da filosofia no ensino da Filosofia aos jovens estudantes do nível médio, especialmente no que diz respeito ao pensamento de outro não menos importante filósofo alemão, Immanuel Kant (1724-1804), cujas reflexões sobre o filosofar e o ensinar filosofia suscitaram outras reflexões favoráveis ou não ao pensamento do filósofo de Königsberg.

Na primeira metade do século XIX, a Alemanha passava por uma profunda reforma educacional à qual produziu em Hegel a necessidade de se posicionar sobre a temática em questão, especialmente no que concerne ao ensino de Filosofia fundado no estudo dos clássicos da literatura grega e

romana, ou seja, no estudo dos textos filosóficos da tradição como os de Platão, Aristóteles, dentre outros. Segundo Hegel (2018, p. 10), o estudo dos conteúdos filosóficos baseados na história da filosofia, especialmente no que respeita aos clássicos, é requisito imprescindível ao exercício do filosofar, pois que uma coisa implica necessariamente na outra, isto é, quando se aprende Filosofia se aprende ao mesmo tempo a filosofar, sendo que uma coisa não é sem a outra, pois que são complementares.

Apesar de Hegel não ter dedicado nenhuma obra de caráter eminentemente pedagógico, que tematizasse a educação e/ou a formação (ético-moral) como elementos necessários e fundamentais ao ensino da Filosofia nos níveis ginásial e universitário, não deixou de contribuir para a temática da reformulação da educação alemã do século XIX. Toda a vida profissional de Hegel esteve vinculada ao ensino da Filosofia, à educação e/ou ao desempenho de funções a ela relacionadas. Além de filósofo Hegel foi professor ginásial e universitário, diretor do Ginásio de Nuremberg, conselheiro escolar e consultor do governo alemão para assuntos educacionais.

O propósito pedagógico-filosófico de Hegel parece que se mostra mais evidente nos chamados *Discursos sobre Educação*, os quais foram proferidos no período em que o filósofo foi diretor do Ginásio de Nuremberg entre os anos de 1808 e 1816. Hegel, dentre outras convicções, não concebia uma sociedade que prescindisse de uma educação filosófica, pois que esta, além de ser uma expressão da razão, também era vista como condição de possibilidade para a liberdade dos membros dessa sociedade. O estudo da Filosofia, baseado na história da filosofia, seria não apenas a possibilidade de expressão da razão pensante, mas também representaria a liberdade de um povo, a qual seria mais bem experimentada no convívio partilhado com a coletividade, onde os interesses coletivos e/ou universais se sobrepõem aos individuais.

Foi com base na reflexão de Hegel sobre o problema da história da filosofia, que ela ganhou não apenas um tratamento científico, mas o estatuto de disciplina filosófica. Desde então, a história da filosofia passa a ocupar lugar de destaque no estudo das grandes questões filosóficas. A história da filosofia se constituiu desde a reflexão hegeliana no século XIX, no núcleo principal a partir do qual o ensino de Filosofia em qualquer nível deve estar articulado. O filósofo também parece ter sido o primeiro a elaborar uma periodização da

história da filosofia, a qual ousou dividir em sua *Introdução à História da Filosofia*, nos três períodos da filosofia grega, na filosofia do tempo intermediário e, na filosofia do tempo moderno.

Nossa pesquisa também contempla o ensino da Filosofia no nível médio na perspectiva da LDB e dos documentos oficiais da educação, bem como os reflexos da Lei nº 13.415 que reformou a última etapa da educação básica e alterou a lei de diretrizes e bases da educação. Ao analisarmos a referida lei e os mencionados documentos, procuramos identificar a contribuição, os avanços, os retrocessos e/ou ambiguidades deles no que respeita ao lugar da Filosofia no currículo do ensino médio e como a esse saber pode ajudar na formação integral dos estudantes.

Apresentaremos ainda, uma análise dos quatro livros didáticos de Filosofia mais utilizados em algumas das escolas da rede estadual de ensino do Amazonas, exclusivamente situadas na cidade de Manaus. Na citada análise, elegemos como critérios principais o tipo de abordagem que cada um desses livros adota em relação à história da filosofia, isto é, como centro, tema e/ou problema e; que tratamento eles dispensam ao problema da ética, tendo-se em conta a peculiar tensão existente entre as regras sociais vigentes, cuja observância nos é ensinada na família e na escola, e a conduta particular e/ou coletiva dos indivíduos, levando-se em conta ainda, que este um tema constantemente abordado pelo filósofo em seus escritos e conferências relativos ao ensino da Filosofia.

Igualmente, se considerarmos que também caiba à escola a qual parece ser o elo entre a família e a sociedade, preparar e/ou formar integral e humanisticamente o indivíduo para viver em sociedade, preferencialmente com eticidade, a presença da Filosofia no currículo do ensino médio parece tornar-se imprescindível, pois que naturalmente se constitui no saber que pode não apenas facilitar, mas também articular com outros saberes essa preparação e/ou formação dos estudantes.

Capítulo I – Sobre a história da filosofia

1 – História da filosofia: Registro e evolução

Em seu primeiro livro da *Metafísica* (I, 980 a 22 – 993 a 27), o filósofo Aristóteles de Estagira (384 a. C.– 322 a. C.), ao elencar as teorias e/ou concepções filosóficas de seus predecessores – os pré-socráticos, Sócrates e Platão, legam à posteridade o registro das ideias que influenciaram direta ou indiretamente o pensamento dos filósofos posteriores. Graças a esse registro o estagirista é considerado o primeiro ‘historiador da filosofia’. Ao longo dos quatorze livros da *Metafísica*, o filósofo intercala a sua teoria com a dos outros filósofos, o que nos permite perceber o processo e o nível de influência de um pensador sobre o outro, bem como as possíveis conexões entre eles.

Nunca um trabalho dessa magnitude havia sido feito. Trata-se, portanto, de um exercício inédito na História do pensamento filosófico. Porém, qual teria sido o objetivo de Aristóteles ao fazê-lo? Teria ele se inclinado a render uma homenagem aos seus predecessores? Possivelmente, a razão não foi essa. Acreditamos que aquilo que o motivou a fazer esse trabalho é a mesma coisa que motivou todos os filósofos ao longo da história com as suas respectivas teorias, isto é, apresentar a trajetória de abordagens e conceitos, estudar criticamente as filosofias dos seus predecessores, identificar suas possíveis falhas e superá-las ao mesmo tempo em que busca construir e fundamentar teórica e argumentativamente a sua própria filosofia.¹ Acerca desse propósito, afirmou Hegel: “*A filosofia destinada a refutar e substituir a tua mão (filosofia) não se fará esperar por muito tempo, como não se fez esperar para as outras.*” (HEGEL, 1999, p. 99).

Diante desse cenário é possível inferir que o desenvolvimento da filosofia aristotélica é pelo menos em parte, resultado do diálogo estabelecido por ela com uma tradição de pensamento já constituída pelas filosofias de seus predecessores, às quais ele examinou criticamente para melhor elaborar a sua

¹ Neste trabalho, o termo Filosofia será grafado com inicial maiúscula quando se referir à disciplina curricular. Quando designar campo específico do conhecimento, empregaremos inicial minúscula.

própria. Parece-nos possível inferir, que a filosofia está conectada a uma tradição de pensamento com a qual desenvolve um permanente diálogo crítico ou não, o qual lhe permitiu repensar e reeditar problemas e soluções levantados pelos filósofos que o antecederam, a fim de serem novamente problematizados com o objetivo de fazer avançar a discussão em torno dos mesmos problemas ou de outros igualmente importantes.

Em que pese o ineditismo do esforço aristotélico, somente entre os séculos XV e XVI no contexto do humanismo renascentista, que *“a história da filosofia passa a se constituir como gênero e que o termo vem a ser empregado.”* (MARCONDES; FRANCO, 2011, p. 76). Ao considerarem o pensamento filosófico extremamente contaminado e limitado pela filosofia escolástica medieval, os humanistas retomam a tradição clássica greco-romana, usando-a para renová-lo.

Já no século XVII entre os anos de 1655 e 1661 o inglês Thomas Stanley (1625-1678) publicou em Londres, Inglaterra, uma obra de três volumes que se tornou referência à época, dedicada à História da Filosofia, notadamente concentrada na filosofia grega. No século XVIII entre os anos de 1742 e 1744, outro europeu o alemão Johann Jakob Brucker (1696-1770), publicou a *História Crítica da Filosofia*, em latim, *“desde os gregos até a sua época, na qual enfatiza a importância da noção de sistema filosófico”* (MARCONDES; FRANCO, 2011, p. 76).

Mas foi somente a partir da reflexão do filósofo alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) sobre o problema da história da filosofia, que esta ganha o estatuto de disciplina filosófica. É a partir dessa reflexão que a história da filosofia passa a ocupar um lugar central no estudo das grandes questões filosóficas. Hegel, inclusive, ministrou aulas de história da filosofia na Universidade de Jena, entre os anos de 1805 e 1806, século XIX. Com ele, a história da filosofia deixa de ser um amontoado de opiniões desconexas e ganha um tratamento científico. Para o filósofo, ciência é *“um todo orgânico, sistemático em que todas as partes se relacionam.”* (CHITOLINA, 2002, p. 127).

Além de ministrar aulas sobre a história da filosofia, Hegel teve a preocupação de não só enumerar opiniões, mas também avaliar vários títulos escritos sobre o tema desde o século XVII. Dentre os quais, ele examinou compêndios e manuais considerados adequados ao estudo e ao ensino de filosofia no ginásio e nas universidades, com destaque para esses últimos, que eram considerados estrategicamente importantes pelo filósofo por terem o mérito, em alguns casos, de substituir as obras originais, permitindo o acesso indireto aos clássicos da filosofia por parte dos estudantes, pois que “[...] *Acontece igualmente que muitas obras filosóficas são raras e difíceis de encontrar. [...]*” (HEGEL, 1999, p. 154).

Outro ponto destacado por Hegel, no século XIX, em favor dos manuais está relacionado ao bom papel didático que cumprem na economia do processo de aprendizagem, tendo em vista que são capazes de resumir, destacar e indicar um caminho de leitura dos próprios clássicos da filosofia. Além disso, os manuais também permitem boa exposição de significativas questões dos sistemas filosóficos, sobretudo quando se trata de obras extensas e difíceis de encontrar. Entrementes, ainda que reconheçamos o valor didático dos manuais de história da filosofia, não podemos deixar de considerar como fundamental, a leitura dos clássicos propriamente ditos. Acerca dessa questão, Hegel afirma que:

[...] as fontes da história da filosofia não são os historiadores, mas os próprios fatos a nós presentes, ou seja, as obras dos filósofos; são estas as verdadeiras e próprias fontes, e quem quiser estudar a sério a história da filosofia deve remontar a elas. É certo que, por serem muito numerosas, não se pode seguir este único caminho; para muitos filósofos é inevitável termo-nos de servir de outros escritores, e, para alguns períodos, as obras fundamentais dos quais nos não chegaram, por exemplo, para a mais antiga filosofia grega, forçoso é recorrer a historiadores e a outros escritores. [...] (HEGEL, 1999, p. 153).

Ao que nos parece, para Hegel, a história da filosofia se constitui no fundamento pedagógico que orienta a totalidade do ensino da Filosofia, pois além de fornecer a si própria como matéria de estudo, de igual modo fornece o conteúdo a ser estudado. Parece-nos subentendido ainda que na história da filosofia haja um programa completo de estudos no qual estão devidamente

enumeradas e ordenadas as questões que devem ser examinadas, bem como o que é e o que não é filosófico. A história da filosofia se constitui desde a filosofia hegeliana no século XIX, no núcleo principal a partir do qual o ensino de filosofia em qualquer nível deve estar articulado.

Ao considerarmos uma periodização da história da filosofia elaborada pelo próprio Hegel, em sua *Introdução à História da Filosofia*, verificaremos que, segundo ele, “[...] a história da filosofia divide-se, portanto, nos três períodos da filosofia grega, da filosofia do tempo intermédio e da filosofia do tempo moderno [...]”. (HEGEL, 1999, p. 153). Desses três períodos, o primeiro é determinado pelo que o filósofo chamou de “*pensamento em geral*”, o segundo “*cinde-se no contraste da essência com a reflexão formal*” e o terceiro “*está baseado no conceito*”. (HEGEL, 1999, p. 153).

Numa breve caracterização de cada um desses períodos, segundo Hegel, temos:

Primeiro período: Deu-se nos tempos de Tales, cerca do ano 600 a.C. e vai até o apogeu da filosofia neoplatônica sob Plotino (século III d.C.), prolongando-se por intermédio de Proclo (século V), até a extinção de toda filosofia. “[...] A filosofia neoplatônica mais tarde no cristianismo, e muitas filosofias dentro do cristianismo não têm outra base além desta [...]”. (HEGEL, 1999, p. 153).

Segundo período: Na Idade Média, mais precisamente entre os escolásticos. Neste período, Hegel também leva em consideração aquilo que produziram os árabes e os judeus. Entrementes, segundo o filósofo, “[...] esta filosofia desenvolve-se principalmente dentro da Igreja cristã [...]”, (HEGEL, 1999, p. 153) num período superior a de um milênio e;

Terceiro período: Trata-se do pensamento filosófico moderno que “[...] se consolidou apenas ao tempo da Guerra dos Trinta Anos [...]” (HEGEL, 1999, p. 153), com destaque para Bacon e Descartes. À época de Hegel, este período correspondia cronologicamente há poucos séculos, considerando-a uma filosofia nova.

2 – A história da filosofia está consensualmente dividida?

Os filósofos que deram importância central ao estudo da história da filosofia, com destaque para Hegel, promoveram a sua divisão em períodos bastante peculiares os quais geralmente refletem mudanças na formulação e no tratamento de problemas filosóficos. Provavelmente, há variações nessa divisão da história da filosofia, mas segundo Marcondes/Franco (2011, p. 81) a que apresentaremos a seguir tem se mostrado consensual. Embora a cronologia desses períodos não seja absolutamente precisa, apresentaremos uma periodização resumida da história da filosofia com destaque para alguns dos fatos, filósofos, escolas e correntes filosóficas mais influentes de cada período, não obstante é importante ressaltar que há possibilidade de sobreposição dos períodos em alguns casos.

I – **Filosofia antiga:** O surgimento da filosofia deu-se entre os séculos VII e V a.C. nas colônias gregas da Ásia Menor, atual Turquia. Os filósofos desse período ficaram conhecidos como pré-socráticos, já que eram anteriores a Sócrates. Segundo Aristóteles, em *A Metafísica*, Tales de Mileto teria sido “[...] o primeiro filósofo, pelo tratamento que dá à questão do conhecimento na natureza e à investigação da causalidade. [...]” (MARCONDES; FRANCO, 2011, p. 81). Pitágoras de Samos, Heráclito de Éfeso e Parmênides de Eléia, são alguns dos filósofos mais importantes desse período.

- **Período clássico:** Compreende o século V a.C. ao final do século IV a.C. Ficou marcado pelo declínio da monarquia tradicional na Grécia e pelo surgimento da democracia, abre-se um novo espaço para o pensamento filosófico e político. Nesse período, “[...] Platão, discípulo de Sócrates, fundou em 387 a.C. sua própria escola, a Academia. Aristóteles, discípulo de Platão, fundou o Liceu, em 335 a.C. [...]” (MARCONDES; FRANCO, 2011, p. 82);
- **Helenismo:** Esse período compreende os séculos IV a.C. a I d.C. Está relacionado às escolas fundadas após o fim da *Pólis* na Grécia e à difusão da cultura grega pelo Oriente Médio após as conquistas de Alexandre, o Grande. *Estoicismo* e *Epicurismo*

fundados respectivamente por Zenão de Cítio e Epicuro são duas importantes escolas desse período. Esse período destaca-se ainda e/ou principalmente, pela continuidade da Academia de Platão, pela fundação da Escola de Pitágoras e até certo ponto pela continuidade do Liceu de Aristóteles;

- **Antiguidade tardia:** (séculos I a V): Período marcado pelo desenvolvimento do pensamento filosófico de língua latina em Roma e Alexandria. Estoicismo romano (Sêneca e Marco Aurélio), Epicurismo (Lucrecio), neoplatonismo (Plotino e Porfírio), filosofia (e teologia) cristã sob o pensamento grego notadamente na platônica escola de Alexandria, se constituem nos principais expoentes desse período;

II – Período medieval

- **Período inicial:** Esse período compreende os séculos V a XII, e notabiliza-se pela “[...] *ausência de produção filosófica, artística, científica expressiva [...]*”. (MARCONDES; FRANCO, 2011, p. 83). O mundo tornara-se um lugar instável política e economicamente em função da queda do Império Romano em 474 devido às invasões bárbaras. Santo Agostinho é considerado o pensador mais importante desse período que ao retomar o pensamento platônico, deu grande impulso a filosofia medieval;
- **Período final:** Deu-se entre os séculos XIII a XV, período correspondente à estabilização econômica e cultural da Europa, com destaque para a criação das universidades e à influência do pensamento islâmico, especialmente na interpretação da filosofia aristotélica. São Tomás de Aquino e Guilherme de Ockham, ambos aristotélicos, são dois dos filósofos mais importantes desse período;
- **Filosofia islâmica:** Desenvolveu-se entre os séculos VII e XIII. Os árabes após conquistarem a península ibérica no início do século VII, “[...] *passam a desenvolver [...] uma filosofia de grande importância com destaque para Averróis, cuja leitura de*

Aristóteles influenciará os pensadores cristãos [...]”.
(MARCONDES; FRANCO, 2011, p. 83).

III – Filosofia do Renascimento: Esse período compreende os séculos XV a XVI e ficou marcado pela ruptura com o pensamento medieval. Distancia-se das questões religiosas e da filosofia aristotélica retomando o interesse pelos filósofos da Antiguidade, em especial Platão, e elabora um pensamento humanista. Maquiavel, Erasmo de Rotterdam e Thomas Morus, são alguns dos filósofos mais importantes desse período.

IV – Filosofia moderna

- **Período inicial:** Desenvolveu-se entre os séculos XVI a XVIII e notabilizou-se pela cisão com o contexto anterior, especialmente com o pensamento medieval, mas diferente do pensamento renascentista que embora tenha rompido com o medieval, promoveu um retorno aos clássicos greco-romanos; o moderno rompeu também com os clássicos, porém sob outra justificativa: a de fundar um novo pensamento, que não cometesse os mesmos erros dos antigos, como a ignorância do Novo Mundo e o geocentrismo de Aristóteles. René Descartes, Baruch Spinoza e Gottfried Leibniz, são alguns dos filósofos mais importantes desse período;
- **Iluminismo** ou século das Luzes (século XVIII): “[...] caracteriza-se pela valorização da razão como emancipadora em relação às superstições religiosas e ao absolutismo político [...]”. (MARCONDES; FRANCO, 2011, p. 84). Esse período marca o surgimento da primeira enciclopédia moderna, a *Encyclopédie* na França. Kant, Diderot e Voltaire são seus principais expoentes.
- **Idealismo alemão pós-kantiano:** Deu-se no século XIX e notabilizou-se pela retomada do pensamento kantiano numa perspectiva crítica. Hegel é considerado o filósofo mais importante desse período e reputa à história um papel central no desenvolvimento do que chamou de sistemas filosóficos;

- **Romantismo:** Igualmente ancorado no século XIX, despreza a excessiva valorização dada à razão e à ciência buscando na arte e na experiência estética, outras formas de expressão. Nietzsche talvez tenha sido o filósofo mais expressivo desse período.

V – Período contemporâneo: Período compreendido entre o final do século XIX até agora. Reúne um considerável número de correntes filosóficas e de pensadores, alguns dos quais retomam filósofos de períodos anteriores (neokantismo), outros desenvolvem uma perspectiva crítica relacionada à tradição racionalista moderna, como é caso de Karl Marx. A Escola de Frankfurt e o pensamento pós-moderno são exemplos de correntes contemporâneas de grande expressão.

Parece-nos que a divisão da história da filosofia aqui apresentada não alcança total nitidez entre os períodos, posto que nessa disposição seja podemos observar que há filósofos ‘deslocados’ como é o caso de Demócrito, considerado pré-socrático, mas, no entanto, é posterior a Sócrates. O mesmo acontece com o espanhol Francisco Suarez, pensador escolástico, tido como um dos inauguradores da modernidade e contemporâneo de Descartes, para ficarmos com apenas dois exemplos. “[...] *A história da filosofia oficial faz uma escolha de pensadores que são certamente os mais expressivos, mas deixa de lado os seus interlocutores, ou os filósofos que os influenciara. [...]*” (MARCONDES; FRANCO, 2011, p. 85).

3 – Há contradição na história da filosofia?

Não podemos tratar dessa questão sem observarmos a íntima relação existente entre a filosofia e a própria história da filosofia. Ao considerarmos que o fim da filosofia é a verdade, portanto algo imutável e que não perece com o tempo, nos parece certo que ele se configura com a história da filosofia, considerando-se a sua íntima relação com a própria filosofia. A história, diferentemente da filosofia se ocupa em contar o que passou, isto é, se ocupa em narrar os fatos externos que se sucederam ao longo do tempo, aquilo que deu lugar a outra coisa.

Destarte, a partir dessa breve contextualização poderíamos pensar que em se tratando de uma história da filosofia e sendo a história como a caracterizamos, então logo admitimos uma contradição, que não se limita a uma história externa, mas também interna, ou seja, à história do seu próprio conteúdo, tendo em vista que a filosofia se ocupa em buscar a verdade, portanto aquilo que é imutável. E a história se ocupa dos acontecimentos que passaram, os quais já deram lugar a outros muitos, isto é, ao que é mutável. Mas “[...] a verdade não é coisa que passa. [...]” (HEGEL, 1999, p. 93). Acerca disso, Hegel afirma que:

[...] O que se obteve neste domínio foi a verdade, e esta é eterna, não existe num tempo e deixa de existir noutro; é verdadeira não só hoje e amanhã, mas fora de todo o tempo; e, embora esteja no tempo, é sempre verdadeira, em todos os tempos. [...] (HEGEL, 1999, 112).

A verdade por natureza busca desenvolver-se, ou seja, ela passa por um processo temporal no qual surge para a consciência humana. Portanto, isso implica, inevitavelmente, entrar no mérito não apenas da questão da verdade, mas também na questão histórica. (HEGEL, 1999, p. 101),

Como sabemos a história da filosofia não se ocupa da exposição de fatos externos, isso é próprio de uma história geral e/ou específica como a do Brasil, por exemplo, pois que se ocupam de coisas que passaram, mas a verdade é imutável, é essencial, portanto, não é passageira. A história da filosofia busca explicitar como o conteúdo essencial, isto é, o conceito, apesar de se desenvolver no seio da história é específico da filosofia, logo é objeto do trabalho da razão pensante. Desse modo,

[...] na história da filosofia não temos de nos ocupar com o passado, embora seja propriamente uma história. Os produtos científicos da razão formam o conteúdo desta história e estes não constituem um passado. [...] (HEGEL, 1999, p. 112).

A verdade, em questão na história da filosofia não é estática, é dinâmica e está em pleno desenvolvimento orgânico. Sob o trabalho da razão o conteúdo essencial ou o conceito ganha qualificação, determinação, riqueza. Torna-se epistemológico, especulativo, filosófico, e distancia-se do senso comum das coisas. Segundo Hegel, é ilusão pensarmos que os conceitos

filosóficos, sejam eles quais forem, nos foram dados desde uma filosofia primeira, posto que *“[...] toda a filosofia é, em certo modo, uma fase particular no desenvolvimento de todo o processo e ocupa lugar definido onde encontra o seu verdadeiro valor e significado. [...]”* (HEGEL, 1999, p. 115). Esses conceitos são resultantes de um exercício evolutivo autoconsciente, onde o tempo histórico é condição de possibilidade para tal evolução.

Segundo Hegel, filosofia é sistema em desenvolvimento e o mesmo se dá em relação à história da filosofia, posto que não haja para o filósofo distinção entre elas. Sob essa perspectiva, parece que podemos dizer que o desenvolvimento do conceito filosófico é também ele mesmo sistemático, considerando-se que as etapas mais recentes e mais ricas da história da filosofia abarcaram as anteriores, conferindo mais conteúdo e valor agregado aos pensamentos do passado. Na concepção hegeliana: *“[...] os pensamentos, como pensamentos iniciais, não podem alcançar aquele desenvolvimento a que nós chegamos [...]”* (HEGEL, 1999, p. 103). Esses pensamentos não desapareceram simplesmente, eles se constituíram em níveis evolutivos necessários ao enriquecimento de quaisquer conceitos filosóficos. *“Daí se segue [...] que a última, a mais moderna e mais nova filosofia é a mais desenvolvida, mas rica e a mais profunda. [...]”* (HEGEL, 1999, p. 103). Ainda nesse sentido, o filósofo afirma que:

[...] No início, a filosofia é a mais abstrata precisamente por ser a inicial que ainda se não desenvolveu. A última forma que, como sucessão e continuação de determinações, surge deste progredir, é a mais concreta. E esta verificação não é orgulhosa ostentação da filosofia do nosso tempo, visto ser o espírito de todo o processo que faz que a filosofia última, precisamente por ser mais desenvolvida, seja realmente o resultado das antecedentes operações do espírito pensante; preparada e suscitada pelos resultados precedentes, ela não brotou do nada. [...] (HEGEL, 1999, p. 114). E prossegue: [...] não devemos alimentar a pretensão de encontrar presentes na filosofia antiga os problemas da nossa consciência e os interesses do nosso mundo, visto que tais questões pressupõem um determinado desenvolvimento do pensamento. Desta maneira, toda a filosofia, precisamente por ser expressão dum especial grau de desenvolvimento, pertence ao seu tempo e está circunscrita aos seus próprios limites. [...] (HEGEL, 1999, p. 115). E ainda: [...] toda filosofia é do seu próprio tempo, um elo na corrente do desenvolvimento espiritual, e assim não pode satisfazer senão aos interesses pertencentes ao seu tempo particular. [...] (HEGEL, 1999, p. 116).

A história da filosofia é ao mesmo tempo hospedeira e processo do desenvolvimento do conhecimento racional visto que a natureza deste é igual à natureza da verdade filosófica e/ou a ideia, isto é, desenvolver-se para se tornar o que é. “[...] *A ideia é a verdade e unicamente a verdade; ora, é essencial à natureza da verdade o desenvolver-se e chegar à compreensão de si própria, e só através do desenvolvimento torna-se aquilo que é. [...]*” (HEGEL, 1999, p. 101).

Considerando-se que Hegel não distingue a história da filosofia da própria filosofia e ambas são sistemas em desenvolvimento, observa-se que na medida em que estudamos a história da filosofia estaremos ao mesmo tempo estudando o desenvolvimento dos conceitos filosóficos, aferindo-os e adentrando na própria filosofia. Portanto, a posse dos conceitos filosóficos é imprescindível para o estudo da história da filosofia. “[...] *Há conceitos diversos da ciência da filosofia; todavia, só o conceito genuíno nos habilita a compreender as obras dos filósofos que trabalharam sob a égide desse conceito. [...]*” (HEGEL, 1999, p. 86).

Ao estudarmos a história da filosofia, deixando de lado os fatos externos, contingentes, os quais aparecem contidos em diversos textos sobre a história da filosofia, sendo alguns desses sob a forma de manuais que nem sempre observam verdadeiramente a linha de pensamento do filósofo, cabe aqui um alerta: sabemos que especialmente no que concerne ao pensamento especulativo, “[...] *o compreender significa algo diverso de captar o mero sentido gramatical das palavras e de acolher em si apenas a representação do mesmo. [...]*” (HEGEL, 1999, p. 86). E ainda mais:

[...] Não faltam volumosas e eruditas histórias da filosofia, que pecam por falta de conhecimento da matéria pela qual tanto se afadigam. Os autores dessas histórias assemelham-se a animais que tivessem ouvido todos os sons de uma música, mas que não tivessem percebido o mais importante, a harmonia desses sons. [...] (HEGEL, 1999, p. 86).

Importa-nos focar no devir, “*não no devir de coisas a nós estranhas*” (Hegel, 1999, p. 88), mas no devir do nosso próprio saber filosófico e nas diversas etapas do desenvolvimento do conceito, isto é, do pensamento, da

ideia. Reiteramos que é da natureza desta, o desenvolver-se. Esse desenvolvimento se dá num todo orgânico no qual já estão contidas as respectivas etapas de desenvolvimento da ideia. Conforme Hegel:

[...] Este devir não é simplesmente um movimento passivo como imaginamos que seja o nascer do sol e da lua, movimento que se efetua sem contrariedade no espaço e no tempo. O que devemos representar ao espírito é a atividade do pensamento livre; devemos representar a história do mundo no pensamento, o processo do seu nascimento e produção. [...] (HEGEL, 1999, p. 89).

Portanto, quanto mais essa ideia se desenvolve mais ganha em determinação e riqueza, “[...] pois a ideia, finalmente, é o pensamento na sua totalidade e na sua determinação em si e por si. A ideia é a verdade e unicamente a verdade; [...]” (HEGEL, 1999, p. 101), afastando-se de um estágio ambíguo e por via de consequência, gradativamente vai se ‘revelando’, permitindo-nos uma melhor compreensão dela mesma, conforme a nossa persistência em conhecê-la. Tendo em vista que “[...] A essência do universo, a princípio oculta e encerrada, não dispõe de força capaz de resistir à tentativa de quem pretenda conhecê-la; acaba sempre por se desvendar [...] para que o homem dela desfrute [...].” (HEGEL, 1999, p. 84).

4 – O que a história da filosofia, não é?

Em discurso proferido em Heidelberg, Alemanha, em 28 de outubro de 1816, sobre a *Introdução à História da Filosofia*, Hegel procede à desconstrução daquilo que denominou de “ideias comuns relativas à história da filosofia” (HEGEL, 1999, p. 95). Ele se referia aquelas ideias superficiais, infundadas, isto é, as opiniões corriqueiras relacionadas à história da filosofia. Portanto, antes mesmo de falar sobre o conceito e a importância da história da filosofia, ele se propôs a esclarecer o que a história da filosofia não é.

Segundo Hegel, (1999, p. 95) “o conteúdo da filosofia não é dado nem por ações exteriores nem pelas ocorrências das paixões e da fortuna, mas sim pelas ideias”. Porém, é importante deixar claro que ele não se refere a quaisquer ideias. As ideias contingentes, por exemplo, não passam de opiniões

filosóficas, isto é, aquelas que dizem respeito aos objetos peculiares à filosofia, ou seja, Deus, a natureza, o espírito. De acordo com Hegel, esse é o modo tradicional de se conceber a filosofia, que se caracteriza “*como exposição dum número de opiniões filosóficas acompanhadas da investigação do modo como se formaram e se desenvolveram no tempo*” (HEGEL, 1999, p. 95). Sobre isso, o filósofo nos lembra que:

[...] Um material assim recolhido pode chamar-se, se o quisermos considerar benignamente, complexo de opiniões; mas se, pelo contrário, o quisermos considerar mais profundamente, exposição de loucuras, ou pelo menos de erros de homens que se engolfaram no pensamento e nos conceitos puros. Tal opinião é expressa não somente por aqueles que admitem a sua ignorância em filosofia [...], mas é também aceite por muitos que escreveram a história da filosofia. Uma história assim redigida, que não passa de pura enumeração de opiniões, não constitui senão um objeto de inútil curiosidade ou, quando muito de investigação erudita, uma vez que a erudição consiste em saber quantidade coisas inúteis desprovidas de interesse intrínseco, a não ser o interesse de serem conhecidas. [...] (HEGEL, 1999, p. 95).

Ainda que reconheçamos alguma virtude e utilidade na ação de aplicar-se ao conhecimento dos pensamentos alheios, uma vez que tal atividade pelo menos “*estimula a energia da mente*”, mesmo assim não produziria nada de científico, ao contrário, reduziria a ciência a um simples ‘evoluir’ “*duma opinião para outra*”. Segundo Hegel:

Se a história da filosofia mais não fosse mais do que uma galeria de opiniões sobre Deus e sobre a essência das coisas naturais e espirituais, teríamos de a declarar ciência supérflua e fastidiosa, por maior que fosse a utilidade derivada do exercício do pensamento e da erudição. [...] Uma opinião é uma representação subjetiva, um pensamento qualquer, uma fantasia que eu posso ter dum modo e outros de outro modo; uma opinião é coisa minha nunca é uma ideia universal que exista em si e por si. Mas a filosofia não contém nenhuma opinião, porque não existem opiniões filosóficas. (HEGEL, 1999, p. 96).

A história da filosofia não se resume a uma exposição de fatos externos, mas demonstra que o seu conteúdo, ainda que aparentemente desenvolvido historicamente, na realidade é peculiar à ciência da filosofia, porque “*a história da filosofia é também ela, científica, converte-se pelo que lhe é essencial, em*

ciência da filosofia.” (HEGEL, 1999, p. 90). As filosofias produzidas ao longo do tempo não só contribuíram para o aperfeiçoamento das suas sucessoras, ainda que essas, em princípio, fossem condição de possibilidade de refutação daquelas, como também para o fortalecimento e enriquecimento da própria história da filosofia que é viva e contínua, posto que *“como a filosofia é sistema em desenvolvimento, também o é a história da filosofia; este é ponto capital, o conceito fundamental”*. E ainda: *“e do estudo desta mesma história resultará a sua demonstração e verificação como tal.”* (HEGEL, 1999, p. 106).

Portanto, toda e qualquer história da filosofia que se ocupe exclusivamente de uma sucessão de fatos externos e trate as ideias filosóficas como se fossem meras opiniões, e sabemos que não existem opiniões filosóficas como já o afirmamos anteriormente à luz do pensamento hegeliano, não merecem crédito, pois que se autoproclamam, ainda que esse não seja o seu fito, desinteressantes e de todo alheias ao contexto da história da filosofia segundo o pensamento de Hegel.

5 – O que a história da filosofia é?

Recordemos, pois, o que afirmáramos anteriormente sobre a história da filosofia que é partir da reflexão de Hegel sobre o problema da história da filosofia que ela ganha o estatuto de disciplina filosófica. É a partir daí que o estudo da história da filosofia deixa de ser uma enxurrada de opiniões desconexas e passa a receber um tratamento científico, porque considerada uma ciência pelo filósofo e ciência para ele é um todo orgânico e sistemático no qual todas as partes se comunicam. Em 28 de outubro de 1816 em Heidelberg, por ocasião de um discurso inaugural, Hegel afirmou: *“De início, uma só coisa exijo: confiai na ciência e em vós mesmos.”* (HEGEL, 1999, p. 84).

A história da filosofia se constitui numa ciência porque abriga o sistema de desenvolvimento da ideia, *“[...] mas, para reconhecer na forma e na aparência empírica, na qual a filosofia se manifesta historicamente, o seu processo como desenvolvimento da ideia, importa possuir o conhecimento da ideia [...]”*. (HEGEL, 1999, p. 107)

E ainda: “*Demonstrar-vos esta ideia, explicar à luz dela as manifestações históricas, eis a tarefa de quem ensina história da filosofia, razão porque me disponho a dar lições sobre este assunto.*” (HEGEL, 1999, p. 107). A história da filosofia, portanto não deve ser confundida com uma “*coletânea de fatos*” a qual não se pode converter em ciência, mas deve ser entendida

[...] como uma sucessão de fenômenos que se organizaram por meio da razão, e que têm como conteúdo precisamente aquilo que é a razão e que a revela, esta história mostra ser racional: mostra que os acontecimentos, de que faz menção, estão na razão. Como poderia tudo aquilo que tem sede na razão não ser racional? Deve existir já a fé racional de que o acaso não rege os acontecimentos humanos; e a missão da filosofia consiste precisamente em reconhecer que, muito embora as suas manifestações específicas devam ser também história, são, no entanto, determinadas só pela ideia. (HEGEL, 1999, p. 107).

Segundo o filósofo idealista, há uma íntima e necessária relação entre filosofia e história da filosofia, de modo que para entendermos o que é a história da filosofia disso dependerá do que se entende por filosofia. Assim sendo, primeiramente nos parece imprescindível conhecer o conceito hegeliano de *história da filosofia* para melhor entendermos o que ela o é. Então vejamos:

[...] A história da filosofia representa a série dos espíritos nobres, a galeria dos heróis da razão pensante, os quais, graças a essa razão, lograram penetrar na essência das coisas, da natureza e do espírito, na essência de Deus, conquistando assim com o próprio trabalho o mais precioso tesouro: o do conhecimento racional. [...] (HEGEL, 1999, p. 87).

Ao determinar que a história da filosofia resulte do esforço dos “*heróis da razão*”, e que graças a ela conquistaram o mais precioso dos tesouros, isto é, o conhecimento racional, Hegel toma clara distância das formas distorcidas e, principalmente, não filosóficas de tratar a história da filosofia. Sendo essa história um conhecimento racional ou conhecimento da ideia, então esta última é o objeto da história da filosofia, isto é, esse objeto é exatamente o processo de desenvolvimento e concretização da ideia ou do conhecimento racional.

Desse modo, salvo melhor entendimento, se a condição para que saibamos o que é a história da filosofia depende do que entendemos por

filosofia. Logo, nos é forçoso apresentar aqui o conceito de filosofia segundo Hegel. Para o filósofo, a filosofia é compreendida como:

[...] A ciência objetiva da verdade, é a ciência da sua necessidade: é conhecer por conceitos, não é opinar nem deduzir uma opinião de outra. [...] E ainda: Ora, o oposto da opinião é precisamente a verdade e diante da verdade empalidece a opinião. [...] (HEGEL, 1999, p. 96).

Lembramos que, para Hegel (1999, p. 107), não há distinção entre filosofia e história da filosofia e uma leva à outra. Posto que “[...] *o estudo da história da filosofia é o estudo da própria filosofia o que, aliás, não podia deixar de ser. [...]*” Se assim não fosse, poderíamos facilmente negar que ao estudarmos a história da geografia e/ou da psicologia, para ficarmos apenas com esses dois exemplos, não estaríamos nos familiarizando com as mesmas.

Hegel também afirma que “[...] *a história da filosofia é a história do pensamento que se encontra a si próprio [...]*” (1999, p. 89). É história do pensamento porque “[...] *o que o homem possui de mais nobre [...] possui-o graças ao pensamento: tudo o quanto é humano de qualquer forma que se manifeste, é-o na medida em que o pensamento age ou agiu [...]*”. (HEGEL, 1999, p. 89). Entretanto, ainda há algo de incômodo na primeira citação deste parágrafo ao qual nos remeteremos sob a forma do seguinte questionamento: Como é possível que o pensamento se encontre a si próprio? Isso acontece quando o pensamento se encontra na medida em que se produz como pensamento, “*por isso só existe e é real na medida em que se encontra*”, pois que ele é o “*essencial, substancial, o efetual*”, porém ele pode ser dirigido a uma vasta gama de objetos, incluindo-se aí os contingentes, os quais não têm lugar no contexto hegeliano da história da filosofia.

No entanto, nos importa considerar “[...] *como mais perfeito o pensamento voltado sobre si mesmo, ou seja, sobre o objeto mais nobre que pode buscar e encontrar. [...]*” (HEGEL, 1999, p. 89). Portanto, o pensamento mais nobre que o próprio pensamento pode buscar e encontrar, o qual também se configura como o seu próprio objeto, é o auto pensamento ou o pensamento do pensamento. Esse é o tipo de pensamento que nos afasta das opiniões porque um pensamento qualificado, o mais nobre dentre outros, porque se encontra sob a forma de um pensamento filosófico, propriamente dito. “[...] O

homem é [...] pensante, e então pensa o seu pensamento; deste modo, o objeto do pensamento é o próprio pensamento, a racionalidade produz o racional, a razão é o seu próprio objeto. [...]” (HEGEL, 1999, p. 101).

6 – O que é filosofia?

Esse é um questionamento recorrente desde o nascimento da filosofia na Grécia Antiga há mais de dois mil e seiscentos anos, século VI a. C. E não temos a pretensão de respondê-lo definitivamente, pois isso não é possível, já que a filosofia é dinâmica e o seu conceito também o é, preservando talvez certa essência. Entrementes, ao longo da história os filósofos se ocuparam desse questionamento buscando respondê-lo satisfatoriamente ou talvez provisoriamente. *“Há conceitos diversos da ciência da filosofia; todavia, só o conceito genuíno nos habilita a compreender as obras dos filósofos que trabalharam sob a égide desse conceito.”* (HEGEL, 1999, p. 86).

E o que dizer dos professores de Filosofia quando a eles se endereça tal questionamento? Alguns olhos brilhantes e curiosos de estudantes de Filosofia anseiam por uma resposta definitiva que dificilmente virá. De fato, não só não é fácil apresentar uma resposta tão precisa a esse respeito, como talvez até nos seja impossível mesmo que estejamos tratando de uma filosofia apenas. Se tivéssemos diante de nós uma única filosofia, definí-la com precisão talvez fosse o menor dos nossos problemas. Contudo, não estamos tratando de uma filosofia, de uma definição, mas de filosofias e, portanto, de múltiplas respostas. *“[...] Perante tantas opiniões multiformes e sistemas filosóficos tão variados, encontremo-nos perplexos antes de decidir a qual nos devemos encostar. [...]*” (HEGEL, 1999, p. 98).

Hegel foi um desses filósofos que não se furtaram a uma definição (conceito) sobre o que é filosofia. Para o filósofo idealista alemão, *“[...] filosofia é a ciência objetiva da verdade, é a ciência da sua necessidade: é conhecer por conceitos, não é opinar nem deduzir uma opinião da outra. [...]*” (HEGEL, 1999, p. 96). E quanto ao seu objetivo, o filósofo diz que: *“[...] a filosofia se propõe compreender o que é imutável, eterno, em si e por si: o seu fim é a verdade.”* (HEGEL, 1999, p. 93). Entretanto, surge aqui um problema por ele mesmo invocado: *“[...] Mas embora se admita que a filosofia deva ser*

verdadeira ciência, e que uma filosofia deve certamente ser verdadeira, surge o problema de saber qual filosofia é verdadeira, e como se há de reconhecer por tal. [...]” (HEGEL, 1999, p. 98).

O fato de existirem múltiplas filosofias não implica inferir que só uma é verdadeira e que as demais são falsas e/ou que uma seja menos filosofia do que a outra, pois que todas possuem uma característica em comum, isto é, todas são filosofias. Tal inferência, aparentemente justa, é peculiar ao senso comum e se contenta apenas com o superficial; também é desprovida de fundamentação científica e não condiz com a verdade, pois essa não passa, nem muito menos é uma opinião. Note-se que *“[...] não há contestação relativa ao fato da diversidade das filosofias; mas a verdade é uma [...]”*. (HEGEL, 1999, p. 99). E ainda, o filósofo nos assevera:

[...] por mais diversas que sejam as filosofias, uma coisa tem sempre de comum: o serem filosofias. Por conseguinte, quem tiver estudado e compreendido uma filosofia, contanto que seja filosofia, por isso mesmo compreendeu filosofia. Aquela maneira enganadora de raciocinar que somente olha a diversidade, por aversão e medo do particular no qual só se atua o universal, não conseguirá nunca captar e reconhecer esta universalidade. Eu equiparo tal maneira de raciocinar a um doente a quem o médico tivesse aconselhado a comer fruta, e que tivesse diante de si cerejas, ameixas, uvas, mas que por pedantismo se recusasse a tomá-las pelas simples razão de que nada do que lhe tinham oferecido era fruta, senão cerejas, ameixas ou uvas. (HEGEL, 1999, p. 99-100).

Ao admitirmos uma multiplicidade de filosofias, não estamos ao mesmo tempo acolhendo uma simples concepção abstrata de oposição entre as filosofias, onde o verdadeiro em uma filosofia se opõe ao que é falso em outra, mas deixar transparecer que essa multiplicidade não só não é maléfica à ciência da filosofia como lhe é necessária, haja vista que esta ciência é um sistema em desenvolvimento e todas as filosofias que se produziram ao longo da história, dentro de suas limitações temporais, deram a sua contribuição para esse desenvolvimento. Em outras palavras: as mais diferentes filosofias representam as partes contribuindo para a evolução de um todo orgânico. *“[...] Assim se formou a filosofia, constituindo-se em si mesma; é uma ideia no todo e em todos os seus membros, como um indivíduo vivo, uma vida, um pulso que bate por todos os membros. [...]”* (HEGEL, 1999, p. 105).

Se a multiplicidade de filosofias se reduzisse a uma mera concepção de oposição entre o que é verdadeiro e o que é falso entre elas as filosofias, seria o mesmo que admitir a impossibilidade de nada se poder conhecer, bem como a impossibilidade de se conhecer a verdadeira verdade, aquela que é imutável, mas de se conhecer apenas uma ‘meia verdade’ ou uma ‘verdade finita’, isto é, aquela que não é verdadeira, portanto uma não verdade. Segundo Hegel:

[...] antes de tudo, devemos partir do conceito que a filosofia tem a tarefa de captar, pensando e compreendendo, a verdade [...]. E ainda: partimos do conceito de que na história da filosofia temos de nos ocupar com a própria filosofia. Os fatos constitutivos dessa história não são aventuras [...], nem a história da filosofia foi excogitada arbitrariamente por indivíduos singulares de maneiras diferentes umas das outras, mas há um nexó essencial no movimento do espírito pensante, onde domina a razão. [...] (HEGEL, 1999, p. 100).

Ao que nos parece, não há em Hegel uma filosofia pura impregnada de verdades eternas que se contrapõe à contingencialidade do tempo. O que há são filosofias nascidas da história e que por ela são mediatizadas, vindo a se constituírem numa compreensão sistematizada da historicidade do homem. Então, parece que no sistema hegeliano não pode existir em quaisquer filosofias um sistema de verdades incontestáveis, bem ao contrário: essas múltiplas filosofias estão sujeitas a problematização, debate e contradição entre elas e entre os seus respectivos autores, movimento que lhes confere um caráter de permanente abertura, sempre sujeitas ao estudo e ao debate. No sistema hegeliano nenhuma filosofia fica engessada como se fora uma filosofia acabada, mas é permanentemente negada e afirmada. É negada porque não se mantém no mesmo nível em que se constituiu enquanto filosofia e; afirmada porque inesgotável e passível de uma reinterpretação problematizadora baseada numa leitura de contexto da atualidade.

Talvez possamos inferir que em Hegel, a filosofia não seja mais do que um desdobramento dela mesma, ou ainda, um movimento do espírito, isto é, a mente e os seus produtos, sobre si mesmo, que se vale dos múltiplos conceitos filosóficos e dos múltiplos paradigmas filosóficos como de resto toda a história da filosofia, para a transformação e alargamento de si mesma, por intermédio da transformação do pensamento de um filósofo em outro sendo assim desde

os gregos até os nossos dias, como teoricamente o pensamento de Platão se vê transformado e alargado no de Hegel, por exemplo, posto que:

[...] só o ser vivo e espiritual se move em si mesmo, se desenvolve. Assim, a idéia (filosofia), como concreta em si mesma e desenvolvendo-se, é um sistema orgânico, uma totalidade que compreende em si multidão de graus e momentos. A filosofia por si é o conhecimento deste desenvolvimento, e como pensamento é ela própria este desenvolvimento pensante; quanto mais este desenvolvimento progrediu, tanto mais perfeita é a filosofia. [...] (HEGEL, 1999, p. 105).

7 – É possível ensinar Filosofia?

Antes de direcionarmos a nossa reflexão sobre esse questionamento, antes talvez devêssemos atentar para outro diretamente relacionado a esse: A filosofia é necessária? Ao refletirmos sobre isso primeiro, possivelmente teremos um melhor direcionamento acerca da possibilidade e/ou da impossibilidade de se ensinar Filosofia e isso necessariamente passa pela questão do quanto ela é (ou não) necessária.

Aparentemente, parece óbvio que a filosofia seja necessária, mas é exatamente por isso que devemos nos perguntar a esse respeito, uma vez que a filosofia também se ocupa daquilo que é óbvio e por ser óbvio talvez escape à percepção daquele que não é afeito ao exercício da reflexão filosófica.

No tópico intitulado “*condições externas e históricas necessárias para filosofar*” de sua *Introdução à História da Filosofia*, Hegel nos faz uma advertência interessante: “[...] Note-se, antes de tudo, que se requer num povo certo grau de cultura intelectual para que se possa filosofar. [...]” (HEGEL, 1999, p. 120). E também Aristóteles num trecho da *Metafísica*, 1, 2: “*o homem começa a filosofar depois de ter provido às necessidades da vida*”.

Isso é bem interessante porque estamos imersos numa sociedade cujos indivíduos estão focados na solução dos problemas imediatos da vida, tais como: alimentação, trabalho, moradia, etc. Essas pessoas são, e/ou estão sendo, por intermédio da mídia, ‘programadas’ para produzir e consumir freneticamente. Elas não são incentivadas a pensar, refletir, mas a fazer,

preferencialmente sem questionar, ao mesmo tempo em que são mantidas em sintonia com um paradigma capitalista que se retroalimenta dessas práticas e desse estado de coisas.

Diante desse cenário não nos parece óbvio que a filosofia seja necessária. E se aliado a isso, a filosofia fosse concebida como resignação ou observação desinteressada do mundo, menos ainda ela seria necessária. Sob essa perspectiva poderíamos inferir que a filosofia é coisa para poucos, como nos diz o próprio Hegel:

[...] Visto a filosofia ser atividade livre, não egoística, e sobrevir com o desaparecimento das angústias e necessidades, o espírito deve estar temperado, elevado e revigorado em si mesmo. Importa que as paixões se encontrem amortecidas, e que a consciência tenha progredido ao ponto de poder pensar o universal. Pelo que, a filosofia pode considerar-se uma espécie de luxo, se por luxo entendemos aqueles gozos e ocupações que não concernem às primeiras urgentes necessidades exteriores enquanto tais. Deste ponto de vista, a filosofia é, sem dúvida, supérflua. [...] (HEGEL, 1999, p. 120).

Sabemos que a filosofia já ocupou espaço privilegiado no passado, quando era vista como um dos baluartes da cultura humanista. Segundo Cerletti (2009, p. 43), os filósofos já foram tidos como aqueles que podiam guiar a partir de seu dizer. Embora as pessoas não saibam muito bem o sentido ou significado da filosofia, parecem ainda nutrir a crença de que ela é importante. Mesmo sem conhecimento de causa, quando ouvem falar em Sócrates, Platão ou Aristóteles demonstram algum respeito, mas é só.

Concordamos com Cerletti (2009, p. 43), que se faz necessário e urgente justificar a presença da filosofia nas escolas, já que seu crédito vem se esgotando com o passar do tempo alimentando a crise de identidade por ela sofrida, especialmente em nosso país em razão das várias inserções e retiradas da Filosofia do currículo do ensino médio.

Qual seria hoje a utilidade da filosofia para aqueles que a ela se dedicam? Costuma-se relacionar o manejo de certas habilidades metodológicas ou argumentativas a uma 'utilidade' da filosofia, como por exemplo: reconhecer falácias e contradições, formular ou remover critérios, entender e avaliar argumentos, etc. Porém, tais habilidades não são

exclusividade da filosofia, mas de qualquer disciplina que se pretenda crítica. (CERLETTI, 2009, p. 45). O que se espera daquele que filosofa é que seu pensamento intervenha na construção de problemas filosóficos e, se disponha a respondê-los, a partir de uma concepção, intencionalidade e inquietude permanente.

Segundo Cerletti (2009, p. 46), se relacionarmos a palavra utilidade ao valor de mercado e fizermos o mesmo em relação à filosofia isso implica em inseri-la no mundo de circulação de mercadorias. Nessa perspectiva, se pensássemos no filósofo como um especialista em argumentação, por exemplo, então veremos ‘utilidade’ na filosofia. Se dissermos que ela não é ‘útil’, mas supra útil, isto é, ocupada com o ser das coisas, com os princípios fundamentais ou com as finalidades últimas, sua utilidade estaria a serviço de algo e determinaria, ela mesma, as próprias finalidades.

Ao considerarmos que a filosofia não é algo dado, torna-se essencial ao filósofo e/ou ao professor de Filosofia, interrogar-se sobre a essência e o destino da filosofia e assim reinventá-la. Então, esses atores em sua produção filosófica reinventam-na permanentemente. Essa reinvenção significa situar a filosofia em relação às condições de seu tempo. E essas condições são as que definem, entre outras coisas, o horizonte de significação da pergunta pela utilidade da filosofia. Se assim não for, segundo Hegel:

[...] A prova da inutilidade do esforço da filosofia é imediatamente fornecida pela costumada concepção superficial da história da filosofia, a qual no seu desenvolvimento se manifesta como a alternância dos mais variados pensamentos, de multiformes filosofias entre si antagônicas, que se contradizem e se refutam continuamente. [...] (HEGEL, 1999, p. 99).

Concordamos que o mundo atual exige de nós respostas rápidas, práticas e úteis. Sob essa perspectiva, qualquer pergunta terá peculiar intencionalidade. Se filosófica a pergunta, mas coagida pela necessidade prática de ser utilitária, a resposta só poderá ser ‘inútil’. “[...] *A tarefa do professor-filósofo não será abandonar-se a esse constructo de necessidades [...]*” (CERLETTI, 2009, p. 47). Neste caso, o professor de Filosofia deve problematizar com os estudantes essa construção mental de necessidades, que se traduz no espetáculo do cálculo econômico e na competência individual,

e demonstrar porque constitui o marco que dá sentido às demandas de 'utilidade' e a que se refere com elas. Ele deve afirmar a possibilidade de correção dos supostos, que dão como 'claro e evidente' certo estado de coisas e as perguntas que são inerentes a ele.

Provavelmente, o ensino da Filosofia só fará sentido nas escolas, se o professor-filósofo-pesquisador souber tematizar o tempo presente, propondo a si mesmo e aos estudantes, questionamentos que pensem as suas condições contemporâneas e a partir daí, situar-se. Ao trabalhar com os estudantes um texto e/ou fragmento de texto de um determinado filósofo, a inquietude por ele apontada pode orientar e potencializar a tarefa do professor em sala de aula, pois que pensar o tempo presente implica pensar o porquê das demandas que são formuladas ao sistema educativo e o espaço a ser ocupado pela filosofia dentro dele.

Caso não exploremos o terreno fértil de pressupostos disponíveis no chão da escola, poderemos condenar a filosofia à inutilidade prática. É essencial que haja um lugar e um momento para que jovens e adultos possam pensar o mundo em que vivemos e decidir como nos situarmos nele. É reviver diariamente a atitude de quem filosofa que não dá nada por suposto e não se conforma que os demais pensem por ele.

Entretantes, a questão original se impõe: É possível ensinar Filosofia? Ainda é possível ensiná-la na escola de hoje, aos jovens de hoje, propondo outra 'utilidade' que não àquela vinculada à lógica do espetáculo? Essa lógica que enfatiza, massifica e prioriza o consumo irrefletido, a diversão desmedida, o entretenimento e a rapidez de resultados em detrimento do andar mais lento da ação reflexiva. Ao que parece é papel da filosofia buscar definir uma postura perante a realidade e depois desnaturalizá-la. O ensino de filosofia pode possibilitar aos estudantes que se tornem pessoas mais capazes, não apenas no sentido de pensarem por si mesmas, mas também no sentido de avaliarem a melhor maneira de inserirem no mundo.

Foi por ocasião do período em que desempenhou o cargo de professor e também de Reitor do Ginásio de Nuremberg, além de conselheiro escolar da cidade de mesmo nome entre os anos de 1808-1816 e, por causa das

exigências próprias ao exercício desses cargos, Hegel se viu motivado a fazer considerações bem específicas acerca não apenas da questão da educação, mas também sobre a questão do ensino de filosofia, algo inédito em sua filosofia desde então. Ao final de cada ano letivo, Hegel pronunciava discursos e/ou encaminhava informes aos seus superiores onde colocavam em relevo as suas impressões.

Segundo alguns intérpretes, como Artur Morão, conferências sobre temas específicos, como por exemplo, *Sobre o Ensino da Filosofia*, não seriam consideradas obras propriamente filosóficas, uma vez que classifica tais textos como “*escritos menores e de circunstância*”. Apesar dessa observação, aparentemente restritiva, o mesmo intérprete, ao enfatizar que o teor desses textos suscita interesse nos leitores, nos possibilita inferir a sua importância filosófica, principalmente porque se ocupam do ensino da Filosofia tanto nos Ginásios quanto nas universidades alemãs.

Apesar disso, observa-se nas conferências e discursos uma preocupação constante do filósofo quanto à situação do ensino da Filosofia diante dos interesses e das facilidades pragmáticas do mundo moderno, principalmente aquelas voltadas para a formação de habilidades práticas, desconsiderando o igual zelo que se deveria ter pelo conhecimento teórico. Esse ‘modelo’ de ensino, adotado à época, deflagra no filósofo a necessidade de responder à altura, com a explicitação da natureza e peculiaridade do saber filosófico no meio da cultura moderna, e com a ênfase do valor dos conteúdos para o ensino em geral, principalmente para o ensino da Filosofia.

Essa pretensa falta de relação entre teoria e prática é um tema que não só evidencia a preocupação do filósofo com a pedagogia de seu tempo que dirigia sua atenção às carências imediatas, privilegiando o saber fazer e/ou a experiência seja na vida pública ou privada, deixando em segundo plano o aprofundamento teórico, por vezes até considerado nocivo à ‘formação’ do indivíduo. À luz daquela pedagogia, somente o exercício e a formação prática em geral seriam suficientes e unicamente de fato aproveitáveis.

No que respeita especificamente ao ensino da Filosofia, duas ideias fundamentais se mostravam nocivas ao seu ensino e preocupavam o filósofo, a

saber: 1) A ideia do filosofar sem conteúdo e; 2) O preconceito pedagógico do pensar por si mesmo, em prejuízo da aprendizagem de conteúdos e pensamentos filosóficos. Se não refutadas, tais ideias podem conduzir a filosofia a um nível de popularização perigoso, pois possibilitaria a emissão de juízos filosóficos isentos de fundamentação teórica, isto é, na contramão do nível de conhecimento científico, ao qual ele elevava a filosofia e a sua história. Assim, de acordo com Hegel:

[...] Segundo a mania moderna, sobretudo da pedagogia, não importa tanto instruir-se no conteúdo da filosofia quanto aprender a filosofar sem conteúdo; isto significa mais ou menos: é preciso viajar e viajar sempre, sem chegar a conhecer as cidades, os rios, os países, os homens, etc. [...] (HEGEL, 2018, p. 10).

No parecer privado enviado ao real Conselheiro superior da Baviera, Immanuel Niethammer, em 23 de outubro de 1812, Hegel tece suas considerações sobre o modo de organização do ensino da Filosofia, procurando uma justificativa prática e teórica para a *Normativa* desse ensino feita pelo conselheiro em tela: “*Tínheis-me encarregado de lançar ao papel os meus pensamentos sobre o ensino da filosofia nos Ginásios e de vo-los apresentar.*” (HEGEL, 2018, p. 16).

Concomitantemente, Hegel referenda em linhas gerais a *Normativa*, porém sugere algumas reformulações, oportunidade em que a sua experiência docente se mostra decisiva na argumentação desenvolvida, cujo alicerce está calcado no exercício pessoal dos conteúdos e métodos de ensino. O filósofo parece buscar uma significação filosófica para o ensino sistemático da filosofia, em que os conteúdos exigidos pelos currículos escolares devem ter um tratamento adequado à natureza filosófica. Na apresentação do texto *Sobre o Ensino da Filosofia*, Artur Morão (2018, p. 1) comenta que o teor das conferências de Hegel tinha como ênfase:

[...] no modo como o estudo filosófico, aos seus olhos se deveria dosear para poder invadir o espírito dos discentes, no caminho mais adequado para uma assimilação frutífera dos seus conteúdos e na distribuição progressiva das várias matérias, a começar pelas mais acessíveis e próximas do ânimo juvenil; não decerto para este em si se demorar e permanecer, mas se alcandorar depois ao elemento dialético e especulativo [...] (HEGEL, 2018, p. 1)

No que respeita à necessidade de adequação dos conteúdos curriculares conforme a visão de conjunto dos saberes e seus respectivos graus de abstração, Hegel manifesta seu descontentamento e oposição com duas possibilidades por ele consideradas estranhas e nefastas ao ensino da Filosofia, quais sejam: 1) A prática de uma filosofia formal e vazia de conteúdo e; 2) A tendência para a prática de uma filosofia ‘personalizada’ onde cada indivíduo teria sua própria (e original) concepção filosófica. No que se refere ao exercício do filosofar oco de conteúdo específico, Hegel (2018, p. 11) observa que: “[...] O filosofar assistemático é um pensar fortuito, fragmentário, e a consequência é justamente a alma formal para o verdadeiro conteúdo [...].”

Contrário à segunda alternativa, Hegel procura relacionar o conteúdo do ensino da Filosofia, que é objeto de aprendizagem e, “[...] deve ensinar-se e aprender-se como qualquer outra ciência [...].” (HEGEL, 2018, p. 11) ao próprio filosofar, pois que uma coisa é necessariamente produto da outra. E, a respeito da pretensa falta de relação entre o ensino da Filosofia e o exercício do filosofar, o filósofo afirma que:

[...] quando se conhece uma cidade e, em seguida, se chega a um rio, a outra cidade, etc., aprende-se, sem mais, deste modo a viajar, e não só se aprende, mas efetivamente já se viaja. Assim, ao chegar-se a conhecer o conteúdo da filosofia, aprende-se não só o filosofar, mas já efetivamente se filosofa. Também o fim do próprio aprender a viajar seria apenas chegar a conhecer idades, etc., o *conteúdo*. (HEGEL, 2018, p. 10).

A esse respeito e a título de ilustração, gostaríamos de comentar que quando alguém se propõe aprender a nadar, o fim de sua aprendizagem parece ser não menos do que o exercício do nado. Para que outro fim alguém buscaria aprender filosofia senão para o exercício do filosofar? Ainda que a priori, não seja essa a pretensão consciente do estudante, este ao absorver conteúdos filosóficos de forma consistente, poderá se vir diante de um conflito existencial, resultante do embate entre as novas e inquietantes ideias introduzidas por intermédio da filosofia e as antigas, responsáveis pela sua visão de mundo e si mesmo.

Parece-nos que a Filosofia pode sim ser ensinada porque possui um conteúdo científico, verdadeiro e vivo, resultado do trabalho árduo dos filósofos

cujas filosofias são uma tentativa de responder aos problemas com os quais se depararam em seus respectivos contextos e esse é o seu legado. Como já fora dito, a Filosofia deve ser ensinada *“como qualquer outra ciência”*, sem, no entanto, se deixar contaminar pelo saber científico particular, tendo em vista que seu objetivo é o conhecimento da totalidade e a exigência de um saber sistemático. Assim, *“[...] pelo que diz respeito às ciências em geral, o conhecimento e o pensamento formam, sem dúvida, o elemento delas como formam o elemento da filosofia; mas os objetos das ciências são [...] objetos finitos e fenômenos. [...]”* (HEGEL, 1999, p. 123).

Acerca do ensino da Filosofia é importante ressaltar que não estamos falando de uma ciência que se mostra facilmente. A sua expressão física se dá por meio do texto filosófico. Também é importante lembrar que parece não ser possível aprender Filosofia sem a leitura de textos filosóficos e o entendimento deles dificilmente se dá com uma primeira leitura e menos ainda com uma única. Faz-se necessário construir uma cultura de estudo da(s) filosofia(s) se pretendemos entendê-la(s) e a leitura é um requisito essencial. Nossa inteligência não se faz do nada e o domínio de uma filosofia e/ou questão filosófica se dará na medida do conhecimento que dela tivermos, e isso só se consegue com estudo e zelo pelo objeto da aprendizagem, isto é, da filosofia e/ou da questão filosófica.

Aprender Filosofia não é o mesmo que colocar um determinado conteúdo contingente na mente alguém, que poderia estar disponível ou não na história da filosofia por meio de um processo pedagógico particular qualquer. Estamos falando da aprendizagem de uma ciência que não prescinde dos seus conteúdos essenciais, os textos. Entrementes, a aprendizagem da Filosofia é uma atividade mediada na qual o professor tem um papel muito importante, pois cabe a ele fazer a interface entre o estudante e o texto filosófico, ‘traduzindo-o’, por assim dizer.

Ao lermos um texto filosófico, o que queremos a priori, é entender o que o filósofo quis dizer, por isso o estudamos e nos esforçamos para isso, mas *“[...] o procedimento no conhecimento de uma filosofia rica de conteúdo não é nenhum outro a não ser a aprendizagem. [...]”* (HEGEL, 1989, p. 11).

Porém, para um estudante de nível médio, essa tarefa talvez não seja possível sem a devida mediação do professor, considerando-se a densidade de determinados textos filosóficos. Em razão disso, Hegel (1989, p. 12) reforça a importância de uma boa formação para o professor de Filosofia, afirmando que: “[...] *O docente está na sua posse (do conteúdo filosófico); reside primeiro no seu pensamento, e só ulteriormente no pensamento dos alunos. [...]*”

Os conteúdos filosóficos a serem ensinados não são quaisquer coisas que depositamos nas mentes dos estudantes, mas ensinamentos que contribuirão para a formação integral deles, ensinamentos que deverão ser colocados em prática na vida em sociedade. Desse modo, não devemos separar o conteúdo da forma, isto é, a filosofia do filosofar. “*Assim, ao chegar-se a conhecer o conteúdo da filosofia, aprende-se não só o filosofar, mas já efetivamente se filosofa.*” (HEGEL, 2018, p. 10). Ao ensinarmos conteúdos filosóficos, contribuiremos para a formação do pensamento autônomo dos nossos estudantes. E a respeito desses conteúdos, Hegel afirma que:

[...] a filosofia contém os mais altos pensamentos racionais sobre os objetos essenciais, contém o universal e o verdadeiro dos mesmos: é de grande importância familiarizar-se com este conteúdo e acolher na própria cabeça tais pensamentos. [...] (HEGEL, 2018, p. 10).

E no que respeita a representação original que os jovens (secundaristas) fazem dos objetos essenciais, para Hegel, mais não é do que opinião, ilusão, ao afirmar que:

[...] O comportamento tristonho, simplesmente formal, a perene busca e vagabundagem sem conteúdo, o argumentar ou especular assistemático, tem como consequência a vacuidade de conteúdo, o vazio dos pensamentos nas cabeças, pois nada podem. [...] (HEGEL, 2018, p. 10).

Segundo Hegel (2018, p. 12), o conteúdo filosófico tem, no seu método e na sua alma, três formas, a saber: 1) Abstrato; 2) Dialético e; 3) Especulativo. Abstrato enquanto se encontra no pensamento em geral, é o *intelectivo*, o determinado nas suas rígidas diferenças. O *dialético* é o movimento e a confusão desta determinação, é a *razão negativa*. O especulativo é o positivamente racional em seu sentido positivo, o primeiro e genuinamente filosófico. Considerando-se que o conteúdo especulativo deriva do dialético, isto é, do conceito, este é propriamente filosófico, epistemológico. Já o

conteúdo ‘especulativo’ proveniente da representação, isto é, da religião ou da sensação, isto é, da arte, saberes diferentes do conteúdo filosófico, não se enquadra na mesma categoria do conteúdo especulativo filosófico.

Essa taxionomia hegeliana que sintetiza e diferencia a essência do conteúdo filosófico no que respeita aos outros saberes justifica a não indicação do conteúdo especulativo filosófico aos estudantes de nível ginasial. “[...] *No tocante ao ensino da filosofia nos Ginásios, o essencial é, em primeiro lugar e acima de tudo, a forma abstrata. A juventude deve, antes de mais, esquecer o ver e o ouvir, deve subtrair-se à representação concreta [...]*” (HEGEL, 2018, p. 12), a qual supera o conteúdo sensível, ou seja, o concreto. Deve-se aprender a ver que a representação concreta não é mais do que a sombra que tem sua razão no abstrato, enquanto determinação. “[...] *Além disso, aprende-se a pensar abstratamente mediante o pensar abstrato. [...]*” (HEGEL, 2018, p. 13).

Ainda que pretendêssemos ensinar os conteúdos filosóficos aos jovens a partir do sensível, isto é, do concreto, que vai do mais fácil para o mais difícil, por assim dizer, pelo caminho mais natural, não seríamos estimulados a fazê-lo, por ser esse “*o caminho não científico*”. Segundo o filósofo, “[...] *é um erro completo ter por mais fácil o caminho natural, que começa pelo sensível, pelo concreto e avança para o pensamento. É pelo contrário, o mais difícil [...]*” (HEGEL, 2018, p. 13). O abstrato, embora desprovido de conteúdo especulativo, isto é, sem a verdade sobre a coisa, além de mais fácil de compreender é também necessário, considerando-se que o entendimento correto deve ter início com a filosofia, em que pese o fato de “*o raciocínio formal e privado de conteúdo é decerto também bastante abstrato*”. E tal raciocínio, ingênuo, que se caracteriza pela abstração sem conteúdo, só será removido e posteriormente preenchido pela “*exposição (ensino) de um conteúdo determinado*”, (2018, p. 14), isto é, o conteúdo filosófico. Embora “*mais fácil*”, para o entendimento dos jovens estudantes, em nela permanecendo teremos uma “*(chamada) filosofia intelectualista*”. Entrementes, segundo Hegel:

[...] no ginásio se lida com a *Introdução* e a *Matéria*, aquele conteúdo inteligível, aquela massa sistemática de conceitos abstratos privados de conteúdo, é imediatamente o filosófico enquanto matéria, e é introdução, porque a matéria é em geral

o primeiro para um pensar efetivo, fenomênico. Por conseguinte, este primeiro grau deve, aparentemente, ser o prevalecente na esfera ginásial. [...] (HEGEL, 2018, p. 14).

No que respeita ao segundo grau da forma do conteúdo filosófico, isto é o dialético, o qual supera em nível de dificuldade o abstrato porque “[...] *em rigor, num todo sistemático cada novo conceito surge por meio da dialética do precedente*”. (2018, p. 14) Tal exercício exigiria do estudante ginásial um grau de esforço racional ainda incipiente e/ou inexistente, menos ainda se considerarmos que aliado a essa ‘deficiência’ o gosto da juventude está em conexão direta com o que é concreto e imediato. Desse modo, ao considerar o caráter propedêutico do ensino da Filosofia no ginásio e o grau de dificuldade peculiar à forma dialética, Hegel recomenda o seu estudo somente na universidade. Apesar disso, o filósofo não deixa de enfatizar o importante papel de mediação a ser desempenhado pelo professor de Filosofia, ao afirmar que “[...] *o docente, que conhece a natureza do filosófico, tem a liberdade de fazer em toda a parte a pesquisa da dialética [...] e onde ela não depara com entrada alguma, de passar sem ela para o conceito mais próximo. [...]*” (HEGEL, 2018, p. 14). Ao que nos parece, o dialético hegeliano é capaz de desenvolver a sistematicidade do saber, diferentemente do dialético kantiano, prisioneiro das antinomias, o que faz dele menos interessante aos jovens, os quais sabidamente estão em sintonia com o concreto. Acerca das antinomias kantianas, o filósofo afirma que:

[...] encerram em si um profundo fundamento sobre o que de antinômico há na razão, mas semelhante fundamento reside demasiado oculto e, por assim dizer, privado de pensamento e demasiado pouco conhecido na sua verdade; por outro lado, elas são efetivamente um dialético demasiado mau – nada mais do que antíteses contorcidas [...] (HEGEL, 2018, p. 14).

A terceira e derradeira forma do conteúdo filosófico é o especulativo, isto é, o genuinamente filosófico ou ainda “[...] *o conhecimento do oposto na sua unidade – ou, mais exatamente, que os opostos são, na sua verdade, um. [...]*” (HEGEL, 2018, p. 15). Essa forma por certo, é aquela que apresenta o mais alto grau de dificuldade, mas também é aquela que nos permite a experiência do conhecimento verdadeiro, porque só o especulativo o é, o qual, segundo o filósofo, se apresenta numa dupla forma, sendo a primeira a forma mais comum, mais próxima da representação, da imaginação, também do coração, e

um exemplo disso é *“a universal vida da natureza, que se move a si mesma e se configura em infinitas formas”*; já a segunda, *“O concebido”*, portanto o especulativo derivado da dialética, *“unicamente o filosófico na forma do conceito”*. Essa verdade, segundo o filósofo, *“[...] só com parcimônia se pode propor na lição ginásial; em geral só por poucos é apreendido e, em parte, também não se pode saber bem se ele é aprendido. [...]”* (2018, p. 15). Portanto, *“aprender a pensar especulativamente”* deve ser a determinação fundamental do ensino propedêutico filosófico e meta a ser buscada pelo estudante de filosofia. O ensino da Filosofia no ginásio deve se constituir numa preparação, num patamar necessário, para se lograr tão caro objetivo, o qual deverá ser atingido pela via do pensar abstrato, seguido do pensar dialético até a obtenção de representações de conteúdo especulativo, respectivamente. Esse caminho é enfatizado pelo filósofo ao afirmar que:

[...] É conforme a coisa, porque o puro, o mais alto, o verdadeiro é *natura prius* [anterior por natureza], que por ele também se começa na ciência; esta é, com efeito, o inverso da representação simplesmente natural, isto é, não espiritual; aquele é verdadeiramente o primeiro, e a ciência deve agir segundo a verdade efetiva. [...] (HEGEL, 2018, p. 13).

Essas três formas complementares do conteúdo filosófico, anteriormente comentadas, estão associadas basicamente com o entendimento e a razão, sendo a primeira delas, a abstrata, correspondente ao entendimento, enquanto as outras duas, a dialética e a especulativa estão associadas à razão. Desse modo, ao entendimento cabe lidar com o sensível, enquanto a razão se ocupa do saber em si, e isso nos parece explícito quando Hegel classifica e descreve cada uma dessas formas segundo o seu grau de aplicação, como já o expusemos.

No que respeita ao ensino da Filosofia no estágio ginásial, temos um ensino que se caracteriza pela introdução a essa ciência, e está relacionado ao nível do entendimento, o qual ainda não habilita o estudante a pensar especulativamente, mas destina-se a uma preparação para se chegar a esse estágio. *“[...] seja a introdução à filosofia mais adaptada à juventude ginásial e a verdadeira segundo a sua substância. [...]”* (HEGEL, 2018, p. 16). Podemos inferir, portanto, que o pensar especulativo será objeto de aprendizagem

apenas no ensino universitário, tempo em que os jovens estudantes terão adquirido um nível de maturidade requerido para o estudo sistemático da filosofia, caso optem pelo prosseguimento e/ou aprofundamento do estudo dela no nível superior.

CAPÍTULO II – Documentos oficiais da educação: exigências e realidade escolar

1 – A LDB: Um breve histórico

Com a lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996, chamada de *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)*, o ensino médio tornou-se parte integrante da Educação Básica, daí surgiram os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1999), tendo como função essencial fornecer diretrizes para auxiliar o trabalho do professor em sala de aula. “[...] *Estes Parâmetros cumprem duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias. [...]*” (BRASIL, 2000, p. 4). Como o próprio nome sugere, os “*parâmetros*” têm o propósito de servir como “[...] *referência básica e geral aos professores, coordenadores pedagógicos [...] na organização e implementação do projeto educativo das escolas, no intuito de garantir uma base nacional comum ao currículo da educação básica [...]*”. (ALVES, 2002, p. 92). No entanto, é preciso considerar que sua aprovação não é obra do acaso, mas resultado do embate entre o público e o privado no seio da política educacional brasileira. Segundo Alves:

[...] A lei aprovada para servir de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é a expressão do embate histórico entre o público e o privado na política educacional brasileira, tema recorrente, que constitui ainda, a razão fundamental dos muitos conflitos em nossa área educacional. [...] (ALVES, 2002, p. 63)

A LDB não é uma fatalidade nem obra de uma “*conjuntura adversa às forças progressistas*”, é reflexo do cumprimento de um programa e constitui o “[...] *marco simbólico de uma “guinada” neoconservadora em educação no Brasil, [...] nos moldes do ideário neoliberal, que se caracteriza pelo combate intransigente aos direitos sociais e aos ganhos de produtividade dos trabalhadores*” (2002, p. 63). Que se opõe a qualquer tipo de intromissão do Estado nos assuntos econômicos, defendendo o princípio da autorregulação do mercado, o qual “*é a lei social soberana.*” (p. 64). Ainda segundo Alves:

[...] Coroando essa pérola de programa, tem a centralidade da educação, que assume, no âmbito dessa proposta, o valor estratégico como justificativa para o alívio da pobreza em substituição à ideologia do desenvolvimento, imperante na guerra fria [...] (ALVES, 2002, p. 64).

O programa em questão teve início em nosso país ainda na gestão do então presidente Fernando Collor de Melo e mantida nos dois mandatos consecutivos de Fernando Henrique Cardoso. Foi durante a sua gestão que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi aprovada e aparentemente alinhada “*com os interesses privatistas e com o ideário neoliberal.*” Ao citar Saviani, temos:

[...] Seria possível considerar esse tipo de orientação e, portanto, essa concepção de LDB, como uma concepção neoliberal? Levando-se em conta o significado correntemente atribuído ao conceito de neoliberal, a saber: valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público, com a conseqüente redução das ações e dos investimentos públicos, a resposta será positiva. [...] (ALVES, 2002, p. 64).

Ainda segundo Alves,

[...] para não fugir à “regra” que tem caracterizado a história das políticas públicas nacionais, este programa também é importante da “Metrópole”, que não é mais portuguesa, nem britânica, e sim, “ianque”, sendo os principais divulgadores e agentes de sustentação desse programa no Brasil, assim como no mundo, o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial ou Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird) e a Organização Mundial de Comércio (OMC). Esses órgãos têm redirecionado as políticas públicas dos países sob a sua esfera de influência, na qual se insere o Brasil, sobretudo no campo educacional [...], esses organismos constituem três guardiães dos ideais e das práticas do neoliberalismo; ou a santíssima trindade guardiã do capital, um ente onipresente, como um deus [...] (ALVES, 2002, p. 64-65).

A aparente centralidade da educação evidenciada pela aprovação lei, logo se constituiu num problema, posto que se por um lado, em função do avanço tecnológico, fez-se necessário que os indivíduos se qualificassem continuamente com vistas a acompanhá-lo. Por outro lado, essa ‘centralidade educacional’ ajuda a justificar a pobreza daqueles que dela dependem, porque segundo Alves:

[...] A pobreza passa a ser medida pelo nível de escolaridade do indivíduo e, numa esfera mais ampla, pelo nível de instrução do povo. Opera-se, desse modo, um deslocamento das questões sociais do campo econômico para a esfera educacional. A pobreza ou a riqueza não são mais uma questão de ordem econômica ou política, propriamente dita, e sim de capacitação Profissional e intelectual do indivíduo. Todo aquele que está pobre ou desempregado está nessa situação devido à sua incapacidade (incompetência) para disputar uma vaga no mercado de trabalho, que em tese é acessível a todos os indivíduos capacitados e competentes. Só não há lugar na atual sociedade para os despreparados [...] ou para os preguiçosos. [...] (ALVES, 2002, p. 65).

Destarte, forma-se um novo paradigma onde a educação é a condição fundamental para a solução dos problemas sociais, políticos e econômicos dos indivíduos, disseminando-se a ideia de que somente através da educação será possível ‘vencer’. Para assegurar um futuro melhor, tornou-se necessário adquirir capacitação e isso só se consegue com educação, a qual se tornou a ‘redentora’ do momento presente. *“Sendo as condições econômicas e políticas (dos indivíduos ou dos países) apenas reflexo disso.”* (ALVES, 2002, p. 66).

Segundo Alves (2002, p. 66), Frigotto, ao discorrer sobre o lugar da escola na realidade de hoje, aponta alguns elementos para pensarmos o caráter da ‘centralidade educacional’ no âmbito do discurso neoliberal, segundo o qual:

[...] a escola é o “lócus” por excelência, destinado a solucionar o problema da violência, dos meninos e jovens infratores, da pobreza, do subemprego, do mercado informal, desemprego e, hoje, especialmente, dos desenraizados meninos e meninas de rua [...] (2002, p. 66).

Diante do exposto, faz-se necessário refletir-se muito bem sobre essa aparente centralidade dada à educação, como redentora dos problemas atuais. Há de se ter cautela no que respeita a esse ‘modelo educacional’ e de igual modo à nossa postura diante dele, sobretudo se ao nos encontrarmos na posição de ‘sujeitos’ da nossa educação e nos caiba total responsabilidade sobre a mesma, o que não nos parece coerente à luz da Constituição Federal. Segundo o Capítulo III Da Educação, Da Cultura e Do Desporto, Seção I Da Educação, da mencionada carta em seu artigo 205, temos:

[...] A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. [...] (BRASIL, 2006).

Em seu artigo 206, inciso IV, preserva-se a “*gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais*” e; no artigo 208, afirma-se que:

[...] O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; [...] II – progressiva universalização do ensino médio gratuito; [...] V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI – oferta do ensino público regular, adequado às condições do educando; [...] VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; [...] § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo e; § 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. [...] (BRASIL, 2006).

Parece-nos um erro acreditar na ideia de que podemos resolver todos os nossos problemas sociais, políticos e econômicos apostando tudo em nossa formação acadêmica e/ou profissional. Se acreditarmos que o nosso ingresso no mercado de trabalho depende exclusivamente do nosso esforço pessoal, daremos um bom exemplo de como não se deve exercer a nossa cidadania. Isso seria o mesmo que engessar a nossa capacidade de reivindicar do Estado o que está previsto em lei e que é seu dever realizar, como é o caso da criação de políticas públicas bem definidas para a educação, saúde, segurança, etc.

Ao discorrer sobre a tese da centralidade da educação, a qual “assume contornos ideológicos a serviço da legitimação da situação atual como “inevitável” e “necessária” em vista de um futuro melhor para “todos”, citando Chinali, Alves (2002, p. 66) afirma que:

[...] por um lado se apresentam as mazelas sociais da globalização capitalista como disfunções passageiras a serem superadas em favor do paraíso do mercado, tão logo a reedição da “mão invisível” tenha completado a sua tarefa. Entretanto, como essa fase redentora não chega nunca, atua também o argumento de que os sofrimentos impostos aos trabalhadores são “inevitáveis” e “independentes” da vontade dos dirigentes do capitalismo, ou bem porque decorrentes da “preguiça” das próprias vítimas ou bem porque “naturais”

diferenças de aptidão das pessoas para se adequarem à economia de mercado. [...] (ALVES, 2002, p. 66)

Como a LDB, mesmo após a última alteração promovida pela lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, se mostra pouco clara em alguns aspectos, a ambiguidade de seu texto acaba por se destacar, parecendo que pode produzir consequências ainda mais nocivas para o ensino da Filosofia em nível secundário.

Com a aprovação da LDB o cenário educacional brasileiro ganha novos e desafiadores contornos. O que muda com a lei 9.394/96? Sai de cena o anacrônico modelo de ensino descontextualizado, compartimentalizado e alicerçado no acúmulo de informações para dar vez a uma proposta curricular que se caracteriza pela contextualização significativa do conhecimento, em que se destacam a interdisciplinaridade e o desenvolvimento de competências direcionadas às habilidades de raciocínio e à capacidade de aprender. Segundo Alves,

[...] as novas Diretrizes, as formas de organização do ensino médio, apoiadas no “acúmulo de informações”, no ensino “descontextualizado” e “compartimentalizado”, estão ultrapassadas tornaram-se anacrônicas. O momento presente, em especial o mundo do trabalho, requer um indivíduo ágil, dinâmico, versátil, que saiba trabalhar em equipe e seja criativo, e isto exige a organização de um ensino que permita um aprendizado constante. Esta é a razão fundamental alegada para justificar a ampla reforma curricular empreendida pelo governo federal, [...] a partir de então compreendido como parte da educação básica que todo brasileiro em idade escolar deve ter “para enfrentar a vida adulta com mais segurança [...] (ALVES, 2002, p. 90-91).

Na segunda metade do século XX efetivaram-se sensíveis mudanças nos modos de produção, passando a exigir da classe trabalhadora uma mudança de atitude conforme o paradigma instituído. Tarefas rotineiras e repetitivas foram aos poucos dando lugar a outro perfil de produtividade. Antes especializado numa única atividade, o ‘novo’ trabalhador, agora ‘mais’ cognitivo e polivalente, demanda maior capacidade de abstração, de flexibilidade, de participação, de senso de equipe, de criatividade e de adaptação, sobretudo no que diz respeito à evolução tecnológica, cujo grau de obsolescência é bastante

elevado, direta e intimamente ligada ao processo produtivo. De acordo com os PCNEM's, afirma-se que:

[...] as mudanças estruturais que decorrem da chamada “revolução do conhecimento”, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade. [...] (BRASIL, 2000, p. 6)

Considerando-se que a escola, dentre outras instituições, também é responsável pela preparação do indivíduo para a vida em sociedade e para atuação no mundo do trabalho, assume a responsabilidade por essa formação e pelas qualificações necessárias para atender às exigências da sociedade. Nessa perspectiva, o item IX, do Título II Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, chama atenção pela sua identificação com uma terminologia que é própria do mercado vigente, ao apontar como um desses princípios a “*garantia de padrão de qualidade*”. (BRASIL, 1996, p. 24), como se estivesse a tratar de um determinado bem de consumo passando por uma linha de montagem. Esse novo cenário, além de justificar determinadas ações governamentais baseadas na competitividade e na individualidade, acaba por submeter o indivíduo à economia e esta passa a determinar as qualidades que lhe são necessárias baseadas no mérito.

A nova configuração do ensino médio, derivada da lei em tela, buscou aperfeiçoar a relação entre teoria e prática, ao propor uma formação baseada na capacidade do estudante em fazer uso das diversas tecnologias relativas às áreas de atuação. Nesse aspecto, a informática foi um divisor de águas ao estabelecer profundas mudanças na área do conhecimento, obrigando os educadores a repensar o papel da escola em face da inserção das novas tecnologias oriundas dessa nova e importante área do conhecimento humano. Isso funcionou como gatilho para o surgimento de uma proposta de reforma curricular para o ensino médio, a qual foi substancialmente influenciada pelas mudanças ocorridas tanto no aspecto do conhecimento quanto em seus desdobramentos na produção, bem como no campo relações sociais.

O desenvolvimento dos conteúdos que se dava por intermédio de disciplinas isoladas e estanques antes da reforma, após a mesma passou a

objetivar o desenvolvimento dos conteúdos a partir de áreas de conhecimento numa perspectiva contextualizada e interdisciplinar. A formação profissional perdeu espaço na perspectiva do ensino médio, abrindo caminho para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias não apenas para a aquisição de conhecimentos, como também para o exercício da cidadania. Em seu capítulo II, Da Educação Básica, seção I, das Disposições Gerais, em seu artigo 22, o texto da lei afirma que:

[...] A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. [...] (BRASIL, 1996, p. 8).

O caráter de uma educação geral conferida ao ensino médio pressupõe oposição a uma formação específica. Espera-se que o estudante seja capaz de viver em sociedade com eticidade, que adquira e/ou reúna competências para inserir-se no mercado de trabalho e torne-se apto a prosseguir seus estudos no ensino superior. Acerca desse propósito, os PCNEM's, afirmam que:

[...] A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação. Propõe-se, no nível médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização. [...] (BRASIL, 2000, p. 5).

No que diz respeito aos “*meios para progredir no trabalho*”, por exemplo, nos parece oportuno registrar que, segundo Hegel, nem mesmo a preparação para uma profissão pode prescindir de uma formação a partir da cultura clássica. No estudo dos clássicos, os estudantes encontrarão os elementos primeiros e as representações fundamentais das ciências e, é por esse motivo que eles são tão propícios para uma preparação com vistas às ciências profissionais. (HEGEL, 1994, p. 74).

Espera-se ainda que o estudante desenvolva mais do que a simples capacidade de memorizar conteúdos, mas que seja capaz de aprender, reaprender, formular, realizar pesquisas, selecionar, analisar, filtrar

informações, que seja capaz de aprender, reaprender, formular, contestar e criar.

Entrementes, entendemos que para ser capaz de aprender, o estudante precisa contar com uma estrutura minimamente adequada que contemple os aspectos físico, material e pedagógico da educação; professores com formação específica, uma proposta didático-metodológica clara onde estejam bem definidos os conteúdos fundamentais a serem estudados e as práticas imprescindíveis à sua boa formação no ensino médio. No entanto, isso não nos parece fácil se considerarmos o atual caráter fragmentário da educação básica, a má gestão dos recursos destinados à educação e as diferentes realidades sociais, políticas, econômicas e geográficas do nosso país, considerando-se que em algumas localidades da vastidão territorial brasileira não há sequer escolas e quando há, funcionam de forma precária acabando por comprometer em termos qualitativos o desenvolvimento da formação pretendida aos estudantes.

Operacionalizar essas três “*finalidades da educação básica*” é uma meta ambiciosa que, apesar de qualquer esforço de parte da escola, certamente extrapola os seus limites, considerando-se o atual formato. E no que no respeito exclusivamente ao ensino da Filosofia, observamos uma expectativa bastante elevada em relação a esse saber, possível causa de atitudes contraditórias, que ao mesmo tempo nos deixa confiantes e/ou intrigados. Confiantes, porque se observarmos com atenção, alguns pontos da supracitada lei colocados sob a responsabilidade da Filosofia, podem sim ser operacionalizados; e desapontados, porque essa mesma lei deixa entrever em sua redação jurídica, isto é, na sua letra, que esses mesmos pontos parecem ser de responsabilidade exclusiva da Filosofia, posicionamento com o qual não podemos concordar.

2 – O lugar da Filosofia perante os documentos oficiais da educação

Na seção IV da lei 9.394/96, que trata do ensino médio, em seu artigo 35, inciso III, essa fase da educação básica tem como uma de suas finalidades: “[...] o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; [...]” (BRASIL, 1996, p. 33). Ainda que essa finalidade pareça específica e/ou peculiar ao ensino da Filosofia, no artigo 36, parágrafo 3º, afirma-se que “[...] A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput. [...]” (BRASIL, 2019, p. 16). E ainda: “[...] O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos [...], conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino [...]” (BRASIL, 2019, p. 15). Redação que remete à dúvida quanto à presença da Filosofia no currículo do ensino médio, em que pese o que afirma o artigo 35-A, inciso IV, § 2º da LDB, (incluído pela Lei 13.415 de 2017), cujo texto afirma que “[...] Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. [...]” (BRASIL, 2019, p. 15).

Destaca-se pela vagueza de sentido, a recomendação feita no artigo 35 que trata das finalidades do ensino médio, pois ao mesmo tempo em que aparentemente remete à filosofia a responsabilidade “pela formação ética” do estudante, não garante a presença da Filosofia no currículo enquanto disciplina o que poderia ‘facilitar’ o cumprimento daquela finalidade. O artigo 36 acompanha o seu antecessor, deixando a cargo dos “sistemas de ensino” a composição dos componentes curriculares de cada itinerário formativo deixando transparecer incômoda ‘flexibilidade’, em termos de conteúdo a serem ministrados, ficando os mesmos a depender do ‘humor’ político e das medidas tomadas pelos gestores do sistema, conforme o que se afirma no texto dos PCNEM’s, a saber:

[...] O fato de estes Parâmetros Curriculares terem sido organizados em cada uma das áreas por disciplinas potenciais não significa que estas são obrigatórias ou mesmo recomendadas. O que é obrigatório pela LDB ou pela Resolução nº 03/98 são os conhecimentos que estas disciplinas recortam e as competências e habilidades a eles referidas e mencionadas nos citados documentos. E ainda: É importante compreender que a Base Nacional Comum não pode constituir uma camisa de força que tolha a capacidade dos sistemas, dos estabelecimentos de ensino e do educando de usufruírem da flexibilidade que a lei não só permite como estimula. Essa flexibilidade deve ser assegurada, tanto na organização dos conteúdos mencionados em lei, quanto na metodologia a ser desenvolvida no processo de ensino-aprendizagem e na avaliação. (BRASIL, 2000, p. 18).

Diante do exposto, nos vemos diante de uma legislação que demonstra aparente importância concedida à filosofia, mas que não obriga nem assegura o seu cumprimento, posto que não esteja claro o que vem a ser o que a LDB entende por “*estudos e práticas*” no que respeita ao ensino da Filosofia. Entrementes, não há vagueza de sentido em relação à obrigatoriedade da Matemática e da Língua Portuguesa, por exemplo, considerando-se o mesmo artigo 35-A, inciso IV, § 3º, o qual afirma que “[...] *O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio [...]*” (BRASIL, 2019, p. 15). Reiteramos que a letra e o espírito da lei também parecem desconsiderar o descompasso entre a sua exigência legal e a realidade educacional em nosso país, cujas discrepâncias podem ser gigantescas se levarmos em conta determinados aspectos como disponibilidade e boa gestão de recursos públicos, condições de trabalho e/ou estudo, respectivamente para o professor e o aluno, geografia, dentre outros, tendo em vista que em algumas regiões e/ou cidades do país, há escolas dotadas com a melhor infraestrutura possível, com boa média de professores com formação específica e/ou continuada, enquanto em outras nem sequer há escolas e/ou professores.

É inegável que algumas dessas temáticas são próprias da área de filosofia, como “*pessoa*”, “*ética*”, “*autonomia*”, “*pensamento*”, “*crítica*” e “*cidadania*”. A ética, por exemplo, pode ser compreendida tanto como área da filosofia como uma temática a ela relacionada, e que pode ser estudada com temáticas afins, como “*pessoa*”, “*autonomia*” e “*cidadania*”.

No que respeita ao “*desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico*”, mesmo não sendo algo exclusivo da filosofia, nos parece que só será possível na medida em que dotarmos os estudantes com elementos teóricos e metodológicos para que eles, primeiro, façam a crítica de si mesmos e da realidade que os cerca e, na medida em que tomam consciência de si mesmos, do que pensam e por que pensam, aperfeiçoarão o seu próprio pensamento ou consciência crítica, posto que esta última, quando sistemática e radical, torna-se a base da criação filosófica.

O desenvolvimento da autonomia intelectual é resultante de uma educação humanística, ainda que não seja “*papel da Filosofia suprir eventual carência de um “lado humanístico” na formação dos estudantes*” (BRASIL, 2006, p. 26), em que o indivíduo precisa ser permanentemente estimulado a atuar ativamente no processo de sua aprendizagem, o que não deve ser confundido em tornar-se ‘sujeito’ completamente responsável por ela, pois que nem tudo relacionado a essa aprendizagem e/ou formação depende dele.

De acordo com as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio a filosofia nesse contexto de ensino vem atender a uma demanda social atualmente potencializada por preocupações de teor filosófico que têm se desencadeado em nossa sociedade contemporânea, como questões éticas e questões que envolvem a técnica e a tecnologia, por exemplo. “[...] *Ainda que, na grande maioria dos casos, não se possa falar de uma conceituação rigorosa, não se pode ignorar que nessas discussões estão envolvidos temas, noções e critérios de ordem filosófica. [...]*” (BRASIL, 2006, p. 15). E ainda: “[...] *A filosofia cumpre, afinal, um papel formador, articulando noções de modo bem mais duradouro que o que porventura afetado pela volatilidade das informações. [...]*” (BRASIL, 2006, p. 17)

A Filosofia é um saber que exige atenção e zelo porque complexa, e se integrada ao currículo do ensino médio enquanto disciplina, poderia oferecer significativas contribuições no contexto educacional, desde que lhe seja dispensado o tratamento, o respeito e a valorização adequada. Não são poucas as situações vividas em nosso país, especialmente nos contextos ético, político e social, em que especialistas, filósofos, renomados ou não, são chamados a se posicionar diante do grande público por meio da mídia (que nessas ocasiões aproveita muito bem o que de ‘útil’ a filosofia tem a oferecer).

Essas ocasiões demonstram que não é assim tão complicado perceber o quanto a Filosofia pode contribuir para a boa formação dos estudantes.

Entrementes, os documentos oficiais da educação, a saber: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Conhecimentos de Filosofia (PCN's, 1999/2002) e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias (OCN's, 2006), preconizam que a Filosofia tem o papel de auxiliar no desenvolvimento do exercício da cidadania. Isso seria o mesmo que conferir à Filosofia uma condição essencialmente instrumental, o que resultaria na sua descaracterização. Entretanto, esse não deve ser o sentido para que a Filosofia possa figurar entre as disciplinas obrigatórias do ensino médio. Acerca dessa questão, Silvio Gallo afirma que:

[...] trata-se de fazer da filosofia um instrumento para a realização de um fim, no caso o exercício da cidadania; e sabemos que, desde suas origens, a filosofia resiste a ser tutelada, a ser instrumentalizada. Pelo menos desde Aristóteles a filosofia se caracteriza como um fim em si mesma. Instrumentalizá-la numa política educacional pode significar, pois, sua própria morte. E aí estaríamos no paradoxo dos paradoxos: inserir a filosofia no currículo da educação média, matando a filosofia enquanto movimento processo, experiência de pensamento não-tutelado! [...] (GALLO, 2007, p. 20)

No que diz respeito ao caráter instrumental dado à Filosofia pela LDB, as Orientações Curriculares afirmam que:

[...] seria criticável tentar justificar a Filosofia apenas por sua contribuição como um instrumental para a cidadania. Mesmo que pudesse fazê-lo, ela nunca deveria ser limitada a isso. Muito mais amplo é, por exemplo, seu papel no processo de formação geral dos jovens. Em segundo lugar, deve-se ter presente, em função da própria legislação, que a formação para a cidadania, além da preparação básica para o trabalho, é a finalidade síntese da educação básica como um todo (LDB, Artigo 32) e do ensino médio em especial (LDB, artigo 36). (BRASIL, 2006, p. 25-26).

As OCN's também lembram que o conceito de cidadania constante na LDB é no mínimo vago ao afirmar que:

[...] Compreendendo a noção de "Filosofia" (como instrumento) desse modo, a um só tempo lábil e rigoroso, devemos convir que a noção de "cidadania" não escapa de opções filosóficas, não sendo assim um conceito unívoco, nem um mero ponto de partida fixo e de todo estabelecido. Em verdade, tal noção aparece como um resultado de um processo filosófico, sendo

ele mesmo travado por nossa reflexão. Em todo caso, conservando uma ampla margem para produtivas redefinições filosóficas, o termo torna-se mais um desafio para uma disciplina formadora e menos um conjunto de informações doutrinárias que decoraríamos como a um hino patriótico. [...] (BRASIL, 2006, p. 24).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Filosofia, busca-se determinar em que sentido esses conhecimentos específicos são necessários ao exercício da cidadania. Para tanto, os relatores desse documento oficial da educação articulam-nos com a visão de valores apontados na resolução CNE/CEB nº 3/98, os quais são transcritos na LDB/96 como valores de solidariedade, tolerância, princípios éticos de respeito ao bem comum e a ordem democrática. Na supracitada resolução em seu artigo 1º afirma-se que:

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM, estabelecidas nesta Resolução, se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho. (BRASIL, 1998, p. 1)

Ainda que não seja uma exclusividade da Filosofia, mas também dela, promover a formação cidadã dos estudantes, faz-se necessário identificar nos documentos oficiais da educação a ligação existente entre conhecimentos de Filosofia e uma concepção de cidadania amparada pela lei em vigor. E, nas Orientações Curriculares Nacionais (2006, p. 25), essa ligação também é objeto de análise quando lá se coloca que *“podemos tomar como ponto de partida o explicitado como cidadania nos documentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio [...], reporta-nos aos valores apresentados na Lei 9.394/96, a saber:”*

[...] I. Os fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; II. Os que fortaleçam os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca. [...] (BRASIL, 2006, p. 25).

Nossa atenção se volta para uma possível contradição no que respeita a função da filosofia na educação básica, posto que muito se espere dessa matéria ao mesmo tempo em que lhe é dado apenas um papel auxiliar,

essencialmente instrumental, o qual não está identificado com a sua natureza e/ou especificidade, se considerarmos que *“a pergunta acerca da natureza da filosofia é um primeiro e permanente problema filosófico.”* (BRASIL, 2006, p. 21). Esse tratamento ambíguo contribui não apenas para aumentar a crise de identidade da Filosofia, mas também serve para, principalmente, potencializar o questionamento tendencioso acerca da sua ‘utilidade’, como faz parecer também que os seus conteúdos são contingentes. Ambiguidades à parte, pergunta-se: O que se pode esperar da institucionalização da Filosofia no ensino público à luz dos documentos oficiais da educação? Segundo Alejandro Cerletti, (2009, p. 70), se a Filosofia for considerada desde a sua potencialidade desnaturalizadora e/ou crítica, sua institucionalização na educação poderia causar alguns conflitos, por exemplo, quando associada com o que se deve transmitir ou ainda com a *“[...] fundamentação do que se deve fazer, então ela será convertida em um meio. Ela é então transformada em um mero instrumento [...]”*.

Parece-nos que a escola pública, enquanto espaço pedagógico, não é um lugar neutro e os saberes lá produzidos não são ingênuos. E, quando esses saberes se institucionalizam e se consolidam como parte integrante do currículo por força da legislação vigente, eles *“acabam por produzir efeitos de dominação e homogeneização”* (CERLETTI, 2009, p. 72). Portanto parece-nos razoável inferir que toda e qualquer disciplina inserida no currículo oficial, tem uma função institucional e com a Filosofia isso não deve ser diferente.

Enquanto disciplina institucionalizada, o ensino da Filosofia não está deslocado desses documentos normativos, como uma ilha. Em fazendo parte do aparato escolar, a Filosofia responde também a esses documentos oficiais que regulam e organizam a educação nacional. (BRASIL, 2010, p. 199). E ainda: *“[...] os documentos não são neutros e desinteressados. Pelo contrário, postulam valores de interesse do legislador, estando a filosofia, como disciplina, inserida nesses discursos [...]”* (BRASIL, 2010, p. 199).

Parece-nos, ainda, que a inserção da Filosofia no currículo acontece quando o Estado vê nesse saber um sentido para o atendimento desses interesses, como promover a cidadania, por exemplo. Mas há de se perguntar: Por que razão o Estado, que é conhecedor do perfil crítico e questionador da Filosofia, deveria mantê-la no currículo? Segundo Cerletti (2009, p. 71), trata-se

de uma decisão política para dar um sentido utilitário não só para a filosofia, mas à escola e ao Estado na esteira das reformas neoliberais que apontam na direção de torná-lo ‘mínimo’ e desinteressado na formulação e/ou manutenção de políticas públicas das quais dependem a educação, a saúde, a segurança, etc.

Numa referência aos perigos da institucionalização da filosofia pelo Estado, descrita por Nietzsche, na quinta parte da obra *Schopenhauer educador*, nos parece oportuno e importante colocar em relevo o alerta desse filósofo a esse respeito, ainda que suas considerações estivessem direcionadas à Universidade alemã, elas permanecem atuais e parecem ilustrar a situação da filosofia no ensino médio, atualmente. Para o filósofo,

[...] a filosofia deveria reconhecer também, ao mesmo tempo, tudo aquilo que o Estado exige no seu próprio interesse: por exemplo, uma forma determinada de religião (moral), de ordem social”. E ainda: “Em primeiro lugar, o Estado escolhe para si seus servidores filósofos e, para dizer a verdade, os escolhe na medida em que tem necessidade deles para suas instituições [...]. Em segundo lugar, ele obriga aqueles que escolhe a permanecer num lugar determinado, entre homens determinados, a aí exercerem uma atividade determinada” (NIETZSCHE, 2003, p. 211). [...] O Estado jamais se importa com a verdade, salvo com aquela que lhe é útil – mais exatamente, ele se ocupa em geral com tudo o que lhe é útil [...] a aliança do Estado com a filosofia não tem portanto, sentido, senão quando a filosofia pode prometer ser incondicionalmente útil ao Estado [...] (NIETZSCHE, 2003, p. 211) [...]. (BRASIL, 2010, p. 200)

Na condição de saber institucionalizado e acolhido como um saber importante na formação para a cidadania, a filosofia encontra-se inserida no seio do projeto educacional “[...] *proposto pelo Estado na letra dos documentos oficiais [...]*”, nos quais se ‘reconhece’ a importância da filosofia para o projeto estatal. Também é assim no “[...] *Parecer 38/2006 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de educação Básica [...]*” (BRASIL, 2010, p. 200), quando da análise do mérito da filosofia enquanto disciplina, segundo seus referenciais éticos, bem como a sua cumplicidade com a formação humanística:

[...] reitera-se a importância e o valor da Filosofia e da Sociologia para um processo educacional consistente e de qualidade na formação humanística de jovens que se deseja sejam cidadãos éticos, críticos, sujeitos e protagonistas (BRASIL, 1998). (BRASIL, 2010, p. 200)

Tornar a Filosofia ‘útil’ ao projeto estatal e incluí-la no currículo numa perspectiva instrumental, equivale a um só tempo, não apenas descaracterizá-

la como também reduzi-la a um simples meio para o atingimento de um determinado fim e isso passa ao largo do que ela representa. A Filosofia se caracteriza pela inquietação, pela preocupação com o que é aparentemente natural e inofensivo. É próprio a ela, adotar uma postura crítica diante do mundo, não sendo o seu interesse criticar por criticar, mas conhecer as razões pelas quais as coisas são como são e ela não se satisfará em aceitá-las só porque estão vigentes. Não se deve dar à filosofia esse caráter meramente instrumental e normativo, baseados numa ideologia política e/ou numa doutrina onde se determina princípios e/ou valores que os cidadãos devam seguir. Ela própria, enquanto disciplina e/ou atividade, deve se questionar a si mesma porque esse propósito e movimento lhe são inatos, tanto quanto lhe é próprio o exercício sistemático e problematizador das questões. E ainda é próprio dela mesma, questionar inclusive, por que razão deve institucionalizar-se e uma vez nessa condição, saber o que deve ser ensinado e feito em seu nome, afinal:

[...] Não se trata, portanto, de um papel particular da disciplina Filosofia, nesse conjunto, oferecer um tipo de formação que tenha por pressuposto, por exemplo, inculcar nos jovens os valores e os princípios mencionados, nem mesmo assumir a responsabilidade pela formação para a solidariedade ou para a tolerância. Tampouco caberia a ela, isoladamente, “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (LDB, artigo 35, inciso III). Uma vez que é possível formar cidadãos sem a contribuição formal da Filosofia, seria certamente um erro pensar que a ela, exclusivamente, caberia tal papel, como se fosse a única disciplina capaz de fazê-lo, como se às outras disciplinas coubesse o ensinamento de conhecimentos técnicos e a ela o papel de formar para uma leitura crítica da realidade. Esse é na verdade um papel do conjunto das disciplinas e da política pública voltada para essa etapa da formação. [...] (BRASIL, 2006, p. 26).

A aparente centralidade dada à filosofia pelos legisladores dos documentos oficiais da educação é frágil pela falta de argumentos consistentes que fundamentem alguns questionamentos, como por exemplo: Por que deve ser tarefa exclusiva da Filosofia garantir o aprimoramento do estudante enquanto pessoa humana, sua formação ética e pensamento crítico, quando há outras disciplinas no currículo do ensino médio, especialmente aquelas da área de humanas, como é o caso de Língua Portuguesa, que podem buscar o mesmo objetivo? Como operacionalizar “*estudos e práticas*” de Filosofia num

contexto de insegurança pedagógica, onde esse saber depende da sua relevância para o contexto local e da vontade política dos sistemas de ensino? E, por que há tamanha expectativa em relação ao ensino da Filosofia em detrimento da periodicidade de uma aula semanal e de seu caráter propedêutico?

Antes mesmo da Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que reformou o ensino médio no Brasil, verifica-se que a periodicidade das aulas de Filosofia já refletia bem o grau de importância que a ela se dá quando se pensa na formação humanística dos estudantes. A carga horária de uma aula semanal faz-nos parecer, ainda que indiretamente, mesmo que em tal determinação não tenha havido má fé e/ou intenção de apequenar a Filosofia, deixa transparecer que as aulas e os conteúdos filosóficos não são importantes. Ao mesmo tempo em que a expectativa em relação à filosofia é teoricamente elevada, na prática pouco espaço a ela se dá. É como se ela estivesse em todo lugar e em lugar nenhum ao mesmo tempo. Tal ambiguidade, expõe a Filosofia como um saber desinteressante em relação a outros saberes, cuja 'utilidade' não se questiona como é o caso da Língua Portuguesa e da Matemática, às quais reconhecemos como importantes, sim. Porém, no que se refere à Filosofia, não faltam vozes, nem fôlego, para questionar recorrentemente a sua importância e 'utilidade'.

A carga horária atualmente destinada às aulas de Filosofia é um fator que depõe contra a aparente importância desse saber, no que respeita ao atendimento do inciso III, do artigo 35 da LDB, por exemplo, como faz parecer o texto da lei. Acreditamos que se fosse garantido ao ensino da Filosofia uma carga horária de pelo menos duas aulas semanais aliado ao empenho de professores e estudantes, o mencionado ensino talvez pudesse trazer maior e mais significativa contribuição em termos de conhecimento, experiência e autonomia de pensamento, não apenas no sentido de uma boa formação humanística, respeitando-se o caráter introdutório desse ensino na derradeira fase da educação básica, bem como possibilitar o melhor entendimento e integração dos conteúdos necessários a essa formação, posto que se bem conduzida torna-se duradoura, pode alcançar, revisar e/ou transformar os fundamentos e/ou pressupostos trazidos pelos estudantes em suas experiências de vida. *“A filosofia cumpre, afinal, um papel formador, articulando*

noções de modo bem mais duradouro que o que porventura afetado pela volatilidade das informações.” (BRASIL, 2006, p. 16).

Diante do exposto e da atual configuração do ensino médio ao privilegiar para essa fase da educação básica, uma educação geral e, depois de frustrada a aparente importância no que respeita à Filosofia, e ao se determinar que o estudante tenha ao término do ensino médio, o *constante na Seção IV, Do Ensino Médio, artigo 35, inciso III*, é o mesmo que pretender a sua recomendação como conteúdo e concomitantemente engessá-la enquanto disciplina, contribuindo para a manutenção da ambiguidade até aqui verificada nos documentos educacionais quanto à função e o verdadeiro lugar da Filosofia no ensino médio.

3 – Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino da Filosofia

Num primeiro momento, os Parâmetros Curriculares Nacionais, parecem conceber ao ensino de Filosofia um tratamento eminentemente disciplinar e mostram-se aparentemente coerentes com os textos que compõem a base legal, especialmente no que respeita aos princípios gerais do ensino médio. Tal coerência encontra ressonância em concepções de ensino e de filosofia que se assemelham em alguns pontos, especialmente nos conceitos de razão, crítica, interdisciplinaridade, contextualização e competência. Observamos que os referidos conceitos parecem indicar uma proposta unificada na qual se aposta na capacidade de superação do aspecto fragmentário do ensino escolar, pelo esforço racional, crítico e interdisciplinar.

Embora os PCNEM não tenham um caráter ‘impositivo’, isto é, não tenham força de lei, podendo ser adotados ou não, a depender do contexto e da conjuntura política em desenvolvimento, independentemente da esfera de governo, portanto seja no Ministério da Educação, seja nas Secretarias Estaduais de Educação, nos parece que o ponto de partida desses parâmetros não se reveste de caráter provisório, o que daria margem para se pensar que esse documento oficial da educação, se pretendesse ele mesmo, tornar-se objeto de estudo, de debate e de posterior reconstrução devidamente

chancelada pelos professores de Filosofia do ensino médio, como seria recomendável. Salvo melhor juízo, o que se vê no texto filosófico desse documento oficial é sim, um esforço para se adaptar a uma concepção já estabelecida.

Essa concepção se apoia em quatro “[...] *eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea [...]*” segundo os princípios propostos pela Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI da UNESCO, ou seja, aprender a conhecer aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. (BRASIL, 2000, p. 8). O conceito central de competência e os três “*fundamentos*” do novo ensino médio, a saber: uma estética da sensibilidade, uma política da igualdade e uma ética da identidade. (BRASIL, 2000, p. 8). No entanto, essa proposta aparentemente consensual, parece estar mais identificada com as políticas neoliberais dos anos noventa, período em que se dá a formulação de um ensino da Filosofia voltado para a cidadania o qual parece estar em sintonia com as ‘orientações’ dadas pelo Banco Mundial.

O primeiro “*fundamento*”, o da “*estética da sensibilidade*”, está relacionado ao fazer humano, a prática social, é subjetivo e tem por finalidade desenvolver nos estudantes o zelo pelo fazer bem feito, isto é, fazer com sensibilidade, criatividade e beleza. A justificativa para isso é que “*A obra malfeita não é obra do principiante, mas sim de quem nega os valores da profissão, resultado [...] da falta de “ethos” profissional.*” (BRASIL, CNE/CEB nº 16/99, p. 26). Assim, “*A estética da sensibilidade está, portanto diretamente relacionada com os conceitos de qualidade e respeito ao cliente.*” E ainda:

[...] Currículos inspirados na estética da sensibilidade são mais prováveis de contribuir para a formação de profissionais que, além de tecnicamente competentes, percebem na realização de seu trabalho uma forma concreta de cidadania. [...] (BRASIL, CNE/CEB nº 16/99 p. 27)

O segundo “*fundamento*”, a “*política da igualdade*” afirma que é “[...] *direito de todos à educação para o trabalho*”, e está baseada no reconhecimento de um direito humano básico. “*Dentre todos os direitos humanos a educação profissional está assim convocada a contribuir na universalização talvez do mais importante: aquele cujo exercício permite às pessoas ganharem a sua própria subsistência e com isso alcançarem*

dignidade [...]” (BRASIL, CNE/CEB nº 16/99, p. 28). Ainda segundo esse parecer, (p. 28): “[...] O direito de todos à educação para o trabalho é [...] o principal eixo da política da igualdade [...] deve concretizar-se em situações e meios de aprendizagem, que assegurem a todos competências laborais relevantes [...]”. E ainda:

[...] A educação profissional, particularmente, situa-se na conjunção do direito à educação e do direito ao trabalho. Se for eficaz para aumentar a laborabilidade contribui para a inserção bem-sucedida no mercado de trabalho, ainda que não tenha poder, por si só, para gerar emprego. [...] (BRASIL, CNE/CEB nº 16/99, p. 28)

O terceiro “*fundamento*”, o da “*ética da identidade*”, tem como “[...] *principal objetivo a constituição de competências que possibilitem aos trabalhadores ter maior autonomia para gerenciar sua vida profissional. [...]”* (BRASIL, CNE/CEB nº 16/99 p. 31). O documento em tela enfatiza a importância da observância das regras (de mercado), da competência, do mérito, do fazer bem feito, da liberdade para tomada de decisão. O indivíduo que, autonomamente, pensa e faz o seu trabalho como “*exercício de cidadania*” torna-se responsável pelo resultado do mesmo diante da sua equipe de trabalho, do cliente, da sua família, da sua comunidade e da sociedade. No entanto, essa autonomia individual para dirigir os rumos da própria vida e do trabalho, colide com os princípios universais de igualdade, sugerindo ao indivíduo aparentemente, uma proposta de aceitação desses princípios, ao mesmo tempo em que se deposita sobre ele a responsabilidade integral pela construção de sua própria trajetória, seja para o sucesso e/ou para o fracasso. Desse modo:

[...] Quem, por decisão autônoma, integra o trabalho em sua vida como um exercício de cidadania, sente-se responsável pelo resultado perante e com sua equipe de trabalho, e diante do cliente, de sua família, da comunidade próxima e da sociedade. [...] (BRASIL, CNE/CEB nº 16/99 p. 32).

Após o exame dos referidos “*fundamentos*” no contexto das reformas educacionais dos anos noventa, temos a percepção de que a educação parece ter ficado reduzida a uma mera preparação para o mercado de trabalho, consideravelmente marcada por uma lógica produtivista. E se esse for o caso, pergunta-se: Qual seria então a ‘utilidade’ da Filosofia nesse contexto? Ao que nos parece, essa ‘utilidade’ da Filosofia é percebida no momento em que se

articula o seu ensino às competências e habilidades a serem desenvolvidas nos estudantes no âmbito da cidadania com base nos valores éticos, estéticos e políticos. Entrementes, é importante frisar que mesmo institucionalizada, a filosofia pode e deve conservar a sua especificidade, que segundo os PCNEM's *“consiste em primeiro lugar, em sua natureza reflexiva”* (BRASIL, 1999, p. 47). E que o seu estudo, ainda que não seja na condição de disciplina obrigatória, o que seria desejável desde que reunisse as condições efetivas para tal, continua sendo possibilidade para se pensar a realidade criticamente e isso não exclui a política educacional vigente, e de igual modo a legislação sobre a qual esta se encontra alicerçada. No que respeita à *“especificidade da filosofia”*, nos parece imprescindível certa reflexão porque essa especificidade relaciona-se ao que só a Filosofia pode fazer, sem que nenhum outro saber possa fazê-lo.

4 – O que é específico da filosofia?

No que respeita à especificidade da filosofia faz-se necessário algumas considerações, tendo em vista que de acordo com os documentos educacionais, mais especialmente os PCNEM's e as OCNEM's, o específico da filosofia é a reflexão. Quanto ao primeiro documento, a afirmação da especificidade reflexiva da razão se dá por meio do argumento de que o discurso filosófico se pauta pela razão, pois que indicar qual é o critério correto e adequado para a razão ou verdade não é privilégio particular de ninguém, de igual modo *“[...] é também correto que nenhuma filosofia pode significativamente abandonar a pretensão de razão com a qual ela mesma veio ao mundo se, ao mesmo tempo, contradizer [...] aquilo que faz [...]”* (BRASIL, 2000, p. 47). E quanto ao segundo documento educacional mencionado, afirma-se no mesmo sentido que: *“[...] com isso, a filosofia costuma quebrar a naturalidade com que usamos as palavras tornando-se reflexão [...]”* (BRASIL, 2006, p. 22). E ainda: *“[...] especificamente à filosofia a capacidade de análise, de reconstrução racional e de crítica, a partir da compreensão de [...] textos propostos de qualquer tipo [...]”* (BRASIL, 2006, p. 26).

Segundo Danelon (2010, p. 191), determinada a especificidade da filosofia como atividade reflexiva, com base nos documentos oficiais acima mencionados e citados a conveniência da referida especificidade com o ensino da Filosofia se realiza por intermédio de práticas pedagógicas que apontam na direção da produção de habilidades e competências. Nesse caso,

[...] o ensino de filosofia, como prática dessa especificidade da filosofia, configura-se com o propósito de produzir no educando as competências da leitura, escrita e discussão “ligadas à natureza argumentativa da Filosofia e à sua tradição histórica” (BRASIL, 2008b, p. 26). A atividade reflexiva se manifestaria nas aulas de filosofia durante a leitura de textos filosóficos, na formulação de argumentos e no debate de ideias filosóficas e na produção de textos de cunho filosófico, de forma que os textos de filosofia sejam os subsidiadores e a atividade reflexiva seja o específico do filósofo no enfrentamento do texto de filosofia. Constitui-se um contraponto a esta especificidade da filosofia as práticas pedagógicas que versam sobre a transmissão de informação, ou seja, legisla contra a atividade reflexiva da filosofia o professor de filosofia que transmite passivamente informações conceituais da história da filosofia, como se a filosofia fosse cabedal de nomes, datas, conceitos e ideias que o aluno do Ensino Médio deve memorizar para adquirir conhecimentos de filosofia. (BRASIL, 2010, p. 191)

Nada mais estranho. Ainda segundo Danelon (2010, p. 191), “[...] a filosofia é tensional, pois nos tira do lugar comum num chamamento para a inquietude [...]”, isto é, por ser plural, não cultiva raiz numa verdade “*universal e inquestionável*”. Torna-se tensional na medida em que tomamos contato com o texto filosófico, cuja consequência é a subtração da certeza que dá lugar a dúvida, obrigando-nos a pensar sobre coisas e/ou questões que até então nos pareciam naturais, isto é, refratárias à atividade reflexiva. Também nos retira da zona de conforto, ‘obrigando-nos’, pela falta de certeza, a produzir nossos próprios pensamentos, “[...] *argumentos, falas e textos como produto de nossa reflexão filosófica. [...]*” (BRASIL, 2010, p. 192).

Tais práticas filosófico-pedagógicas zelosamente orientadas pelo professor de Filosofia com formação em filosofia parecem demonstrar o quão ativa pode ser uma aula porque além de produtiva, se traduz em atividade filosófica praticada pelos estudantes e também pelo professor. Aliás, o caráter ativo de uma aula de Filosofia pode contribuir ainda para a desconstrução de um ‘modelo’ de aula que vem se tornando cada vez mais improdutivo, na medida em que se afasta da concepção de ensino da Filosofia que se pretende

à luz do que fora exposto com base nos documentos educacionais já mencionados. Nesse sentido, as Orientações Curriculares afirmam que:

[...] Como se sabe, a metodologia mais utilizada nas aulas de Filosofia é, de longe, a aula expositiva, muitas vezes com o apoio do debate ou de trabalhos em grupo. [...] Em função de alguns elementos preponderantes, como o uso do manual e a aula expositiva, é possível dizer que a metodologia mais empregada no ensino de Filosofia destoa da concepção de ensino de Filosofia que se pretende. Em primeiro lugar, boa parte dos professores tem formação em outras áreas (embora existam hoje bons cursos de graduação em Filosofia em número suficiente para a formação de profissionais devidamente qualificados para atuar em Filosofia no ensino médio), ou, sendo em Filosofia, não tem a oportunidade de promover a desejável formação contínua (sem a qual a simples inclusão da Filosofia no ensino médio pode ser ilusória e falha). Isso acarreta, em geral, um uso inadequado de material didático, mesmo quando, eventualmente, esse tenha qualidade. Dessa forma, o texto filosófico é, então, interpretado à luz da formação do historiador, do pedagogo, do geógrafo, de modo que a falta de formação específica pode reduzir o tratamento dos temas filosóficos a um arsenal de lugares-comuns, a um pretense aprendido direto do filosofar que encobre, em verdade, bem intencionadas ou meramente demagógicas “práticas de ensino espontaneístas” e muito pouco rigorosas, que acabam conduzindo à descaracterização tanto da Filosofia quanto da Educação. [...]” (BRASIL, 2006, p. 36)

Como a questão da especificidade da filosofia continua viva, por conta do que afirmam os documentos educacionais, que a especificidade não é outra coisa senão atividade reflexiva, argumento que deixa entrever certo alheamento de parte dos referidos no que respeita a essa especificidade, haja vista que a “[...] afirmação de que é específico da filosofia a reflexão remete na verdade, a uma atividade da filosofia [...]” (BRASIL, 2010, 193), ou seja, a reflexão se constitui na “[...] ação específica da filosofia. Nesse caso como uma ação, a reflexão é específica da atividade do filósofo, de forma que é a ação do filósofo em refletir que o diferencia e diferencia a filosofia de outras áreas do saber. [...]” (BRASIL, 2010, p. 193). Mas há um problema: A capacidade de reflexão acerca do que quer que seja não é, absolutamente, exclusiva do filósofo, do professor de Filosofia e/ou do estudante de Filosofia, mas de todos os seres humanos. Nessa perspectiva, a ação reflexiva não só não diferencia os filósofos dos outros homens, mas os iguala na mesma categoria de seres pensantes. Dito isso, “[...] a definição da especificidade da filosofia nos permite remeter a outras interrogações, a saber, qual é a natureza da reflexão filosófica que diferencia de outras formas de reflexão? [...]” (BRASIL, 2010, p. 193). Não

há, segundo Danelon (2010, p. 193), nos documentos oficiais da educação uma consistente argumentação que possa demarcar a diferença da reflexão do filósofo da reflexão de outros profissionais, expondo a lacuna conceitual no que respeita à natureza da reflexão filosófica.

Quanto à especificidade da filosofia, afirmada como atividade reflexiva na perspectiva dos documentos educacionais, esta especificidade encontra-se situada no campo da ação. Assim, “[...] *há margem para interrogarmos sobre a especificidade da filosofia em si mesma, ou seja, o que é específico da filosofia em si mesma e não em uma atividade filosófica? [...]*” (BRASIL, 2010, p. 193). Para se pensar numa resposta apropriada a essa pergunta, faz-se necessário focar exclusivamente no que respeita ao específico da filosofia nela mesma, isto é, a filosofia na sua essência. Essa especificidade da filosofia relaciona-se ao que lhe é exclusivo e sem o qual ela deixa de ser filosofia. Em outras palavras: é aquilo que faz dela ser o que é. Trata-se, portanto, e tão somente, da sua “[...] *identidade – porém que a diferencia – ao mesmo tempo em que a identifica com ela mesma – das outras formas de saber. Buscar o ser da filosofia nos lança na tensionalidade e alteridade da filosofia. [...]*” (BRASIL, 2010, p. 194)

Considerando-se, que estamos tratando com uma multiplicidade de filosofias, isso pode remeter a conceitos diversos no que respeita a sua especificidade, portanto estamos diante de possibilidades conceituais respeitantes a especificidade da filosofia. Nessa perspectiva, a título de ilustração dessas possibilidades, nos limitaremos a fazer um breve registro do pensamento de alguns filósofos no que respeita ao pensamento dos mesmos acerca da especificidade da filosofia, pois pretendíamos, basicamente, com essa análise chamar atenção para a inconsistência argumentativa proposta nos documentos oficiais da educação no que diz respeito à especificidade da filosofia, a qual foi demarcada pelos mesmos como sendo atividade reflexiva.

O filósofo alemão Martin Heidegger (1889-1976), em sua obra *O que é isto – a Filosofia?* Apontou a questão como sendo a grande pergunta pelo ser, a qual ele classifica como “[...] *uma pergunta estritamente filosófica. [...]*” (BRASIL, 2010, p. 194). Para o filósofo, a resposta só é possível ao remetermos à metafísica, a essencialidade da filosofia. Desse modo, é específico da filosofia “[...] *a busca pelo ser do ente: “A filosofia procura o que é*

o ente enquanto é. A filosofia está a caminho do ser do ente [...], a caminho do ente sob o ponto de vista do ser (HEIDEGGER, 1974, p. 216) [...] (BRASIL, 2010, p. 194). Para o também alemão Karl Marx (1818-1883), o específico da filosofia é ser condição de possibilidade para a mudança material do homem, afirmação encontrada nas obras *A ideologia alemã e Manifesto do partido comunista*. (2010, p. 194).

Na visão de outro filósofo alemão, Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844-1900), a especificidade da filosofia reside no procedimento genealógico, traço afirmado pelo filósofo em nota à Genealogia da Moral (1988, p. 55), onde o mesmo afirma que:

[...] “Tendo em vista tal possibilidade, propõe-se a questão seguinte: ela merece a atenção dos filólogos e historiadores, tanto quanto a dos profissionais de filosofia. Que indicação fornece a ciência da linguagem, em especial a pesquisa etimológica, para a história da evolução dos conceitos morais?” [...]

[...] (BRASIL, 2010, p. 194)

Já os filósofos franceses Gilles Deleuze (1925-1995) e Félix Guatarri (1930-1992), se posicionaram a respeito da questão da especificidade da filosofia ao afirmá-la enquanto produção de conceitos. Essa tese foi “*densamente argumentada*” e especialmente afirmada na obra *O que é Filosofia?* Segundo esses filósofos, só a Filosofia é capaz de “*produzir conceitos*”. “[...] *esses autores definem a especificidade da filosofia como a arte de criar e fabricar conceitos. [...]*” (BRASIL, 2010, p. 194). Também o filósofo brasileiro Silvio Gallo, autor de “*vasta produção bibliográfica*” afirma como específico da filosofia e do seu ensino, a produção conceitual. Segundo ele, “[...] *as filosofias, por fim, produzem conceitos, uma forma racional de equacionamento dos problemas vividos no mundo. [...]*” E ainda: “[...] *nenhuma ciência é capaz de fazer por mim aquilo que a filosofia faz [...]*” (BRASIL, 2010, p. 162). Para o filósofo, é de tal importância a manutenção da Filosofia no currículo do ensino médio, que sua ausência representaria “[...] *o não contato dos estudantes com essa importante construção humana, que é o conceito. Isso, sim, a filosofia pode oferecer. E apenas ela pode oferecer.*” (BRASIL, 2010, p. 162).

Desta feita, nos parece que é igualmente oportuno registrar o pensamento dos autores das Orientações Curriculares acerca da especificidade da filosofia, porque de modo que nos parece bem apropriado,

afirmam que essa especificidade está ancorada na íntima ligação da Filosofia com a sua rica e singular história. Portanto,

[...] Neste ponto, em que se procura a confluência entre a especificidade da Filosofia e seu papel formador no ensino médio, cabe enfatizar um aspecto peculiar que a diferencia de outras áreas do saber: a relação singular que a Filosofia mantém com a sua história, sempre retornando aos seus textos clássicos para descobrir sua identidade, mas também sua atualidade e sentido. [...] (BRASIL, 2006, p. 27)

5 – Qual é a postura do professor de Filosofia diante dos documentos oficiais da educação?

Não se pode pensar num ensino de Filosofia de qualidade no nível médio, sem antes fazer uma reflexão acerca das condições de trabalho e da formação dos professores de Filosofia. Parece-nos que é igualmente importante refletir sobre o nível de satisfação do professor de Filosofia no exercício de sua atividade profissional, seja no aspecto pedagógico, seja no aspecto pessoal. As condições de trabalho, formação específica e continuada, remuneração e motivação para o exercício da docência, são fatores sensíveis e que podem impactar direta ou indiretamente na prática pedagógica e/ou rendimento desse profissional da educação. A esse respeito, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, afirmam que:

[...] Certamente que a situação funcional da equipe escolar, envolvendo jornada de trabalho, programas de desenvolvimento profissional e condições de organização do trabalho pedagógico, tem um peso significativo para o êxito do processo de ensino-aprendizagem. [...] (BRASIL, 2006, p. 9)

Ao compararmos as condições gerais de trabalho de um professor de Filosofia do ensino médio no estado do Amazonas, no município de Manaus, zona urbana da cidade, com o que dele se exige na condição de profissional da educação institucionalizado, não é difícil perceber um considerável desequilíbrio entre essas exigências e a realidade das condições de trabalho oferecidas. Nessa breve análise, levaremos em conta apenas um turno de trabalho, isto é, de vinte horas (lembrando que majoritariamente os professores de Filosofia têm uma carga de quarenta horas, geralmente na mesma escola), sem computar as reuniões pedagógicas e o tempo destinado para o

atendimento aos pais. A seguir, elencaremos quatro pontos que a nosso ver contribuem para esse desequilíbrio, os quais poderiam e/ou deveriam ser revistos com a máxima brevidade possível, a saber: 1) Só há um professor de Filosofia por escola; 2) Sob sua responsabilidade estão no mínimo treze, e no máximo dezesseis turmas com uma média de quarenta e cinco alunos cada; 3) O professor de Filosofia dispõe de uma única aula semanal para ‘trabalhar’ os conteúdos filosóficos essenciais; 4) Sua hora de trabalho pedagógica (HTP) deve ser preenchida antes, entre e/ou após os seus tempos de aula de cada dia letivo. É nesse período, que ele deverá basicamente: estudar e/ou revisar o conteúdo a ser ministrado, planejar as suas aulas, fazer a correção das atividades e atualizar os seus diários de classe. No caso de diário digital, é determinante para a realização dessa tarefa, a existência de computadores em número suficiente com acesso à internet.

Dada a dinamicidade da rotina mencionada, pouco ou nenhum espaço é destinado para o estudo dos documentos oficiais da educação, apesar da sua importância enquanto *“um instrumento de apoio à reflexão do professor a ser utilizado em favor do aprendizado”* (BRASIL, 2006, p. 6). Por outro lado, é importante registrar que *“[...] é essencial investir na formação dos docentes, uma vez que as medidas sugeridas exigem mudanças [...] e a incorporação de instrumentos tecnológicos modernos como a informática.”* (BRASIL, 2000, p. 12).

De um modo geral, a julgar pela nossa experiência docente, temos a seguinte situação: alguns professores simplesmente desconhecem a existência desses documentos; alguns outros os conhecem superficialmente sem a eles destinar muita importância e; só uma pequena parcela dos docentes considera esses documentos importantes e os estuda com alguma frequência e profundidade. Dentre as razões que possam justificar o desinteresse dos professores pelos documentos educacionais, acreditamos que a principal delas talvez seja a ausência de uma política pública educacional justa, bem definida e adequada à sua realidade, o que gera desalento e desconfiança. No entanto, *“[...] não parece razoável que profissionais inteligentes decidam parar de ler, de aprender [...]”* (BRASIL, 1999, p. 52). Não obstante tudo isso, acreditamos firmemente, que é urgente a necessidade de se abrir espaço para o estudo e,

posterior debate dos referidos documentos, os quais interessam diretamente aos docentes. A esse respeito, Alves afirma que:

[...] As condições de trabalho e de formação do professorado são o maior empecilho para o sucesso dessa proposta. Professores, na sua grande maioria, mal formados e mal remunerados, pouco estímulo terão para acolher essas propostas e colocá-las em prática na sala de aula, o que pode levar a adesões puramente formais por parte deles, dos diretores das escolas, e assim por diante. Sem as medidas objetivas necessárias para operacionalizá-la, tais como qualificação do professorado, investimentos e financiamentos para a educação [...], tal proposta não passará de uma carta de “boas” intenções. (ALVES, 2002, p. 90)

Diante do exposto, pergunta-se: Em que medida o desconhecimento e/ou a pouca importância destinada aos documentos educacionais, especialmente o das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, prejudica o trabalho do professor de Filosofia? Na tentativa de responder a esse questionamento, sem a pretensão de tentar esgotá-lo, acreditamos que é preciso considerar que se os professores de Filosofia enquanto profissionais da educação institucionalizados, pretendem realizar um bom trabalho em nome do ensino da Filosofia, parece que precisam ter conhecimento da legislação que rege a sua atividade profissional e não é algo para se saber somente quando estiverem exercendo o seu ofício, mas desde a graduação.

O desconhecimento da legislação pode se configurar numa ‘armadilha’ que poderia vir a implicar na aceitação tácita da proposta pedagógica oficial adotada pelo poder público e da aceitação de possíveis más condições de trabalho oferecidas ao trabalhador da educação, uma vez que ele desconhece os seus direitos e os seus deveres lá prescritos. O desconhecimento da legislação também implica em deixá-la como está com seus erros e/ou acertos, ausências e/ou excessos, perdendo-se com isso a oportunidade de trazer para o debate algumas questões potencialmente abusivas. “[...] o professor deve estar atento para reorientar o seu curso em atendimento a demandas legítimas que se instalem durante o processo. [...] participar efetivamente de um debate é sempre aprender com ele. [...]” (BRASIL, 2000, p. 62).

A correção de possíveis distorções da lei e a reivindicação da melhoria das condições de trabalho do professor de Filosofia e do ensino médio como um todo, passa necessariamente pelo conhecimento, pelo estudo e, principalmente pelo debate do conteúdo desses documentos educacionais, os quais demandam aprimoramento e atualização permanentes, e o professor de Filosofia é um dos atores fundamentais desse processo porque independentemente da proposta pedagógica vigente, não há ensino da Filosofia sem a figura do professor de Filosofia com formação específica.

Na perspectiva hegeliana, por exemplo, o professor é uma figura fundamental no processo de ensino e aprendizagem, pois ele é o agente qualificado em sua área, preparado e investido de autoridade, não apenas do ponto de vista dos conhecimentos específicos, neste caso particular, filosóficos, mas também didático-pedagógicos, para intervir diretamente nesse processo, conduzindo e ao mesmo tempo mediando à aquisição dos conhecimentos filosóficos necessários à formação dos estudantes. No que respeita a importância da figura do professor de Filosofia no processo de ensino e aprendizagem enquanto condutor e mediador deste ensino específico, Hegel afirma que:

O tesouro da cultura, dos conhecimentos e das verdades, no qual trabalham as épocas passadas, foi confiado ao professorado, para conservá-lo e transmiti-lo à posteridade. O professor tem de se considerar como o guarda e o sacerdote dessa luz sagrada, para que ela não se apague e a humanidade não recaia na noite da antiga barbárie. Essa transmissão tem de suceder por um lado, por meio de um esforço fiel, mas, simultaneamente, a letra só será verdadeiramente frutuosa pela interpretação e espírito do próprio professor. (HEGEL, 1994, p. 23).

Outra questão diretamente relacionada ao necessário conhecimento dos documentos educacionais e que demanda urgente reflexão por parte dos professores e de toda comunidade escolar, diz respeito à proposta pedagógica vigente. Atualmente, a ação educativa da escola está centrada no aluno, como o sujeito do conhecimento. O professor continua sendo imprescindível, mas não como 'dono' do saber e sim como alguém cuja função é auxiliar o aluno na construção dos conhecimentos necessários à sua própria formação. Esse novo 'modelo' educacional está situado na perspectiva construtivista, cuja concepção

está ancorada no reconhecimento da importância da atividade mental nas técnicas de cognição de conhecimento. Segundo Alves, o conhecimento, portanto, é:

[...] resultado de um complexo e intrincado processo de construção, modificação e reorganização utilizado pelos alunos para assimilar e interpretar os conteúdos escolares. O que o aluno pode aprender em determinado momento da escolaridade depende das possibilidades delineadas pelas formas de pensamento de que dispõe naquela fase de desenvolvimento, dos conhecimentos que já construiu anteriormente e do ensino que recebe. Isto é, a ação pedagógica deve se ajustar ao que os alunos conseguem realizar em cada momento de sua aprendizagem, para se constituir em verdadeira ação educativa [...] (ALVES, 2002, p. 82)

Destarte, falar em conhecimento remete à conteúdo. Espera-se que os professores de Filosofia ao definirem os conteúdos a serem ministrados em sala de aula, não deixem de considerar a proposta de conteúdo das OCN's como um referencial, a qual deve ser objeto de discussão para pensar o seu aperfeiçoamento e/ou adequações às reais necessidades dos estudantes. “[...] a fim de atender a demanda legal, devemos fazer um esforço para recortar do vasto universo dos conhecimentos filosóficos, aqueles que [...] precisam e podem ser trabalhados no Ensino Médio [...]” (BRASIL, 2000, p. 45). No entanto, isso só será possível se o professor tiver conhecimento da proposta oficial, “[...] a qual só pode ser acolhida significativamente, se o docente estiver comprometido com a continuidade de sua formação que deve ser garantida pelo Estado. [...]” (BRASIL, 1999, p. 52). Ter conhecimento do referencial teórico proposto nesse documento poderá contribuir para a justificação dos conteúdos a serem ensinados, os quais em tese deverão estar ajustados à realidade dos estudantes. Nesse sentido,

[...] O **currículo ensinado** será o trabalho do professor em sala de aula. Para que ele esteja em sintonia com os demais níveis – o da proposição e o da ação – é indispensável que os professores se apropriem não só dos princípios legais, políticos, filosóficos e pedagógicos que fundamentam o currículo proposto, de âmbito nacional, mas da própria proposta pedagógica da escola. Outro reconhecimento, portanto, aqui se aplica: se não há lei ou norma que possa transformar o currículo proposto em currículo em ação, não há controle formal nem proposta pedagógica que tenha impacto sobre o ensino em sala de aula, se o professor não se apropriar dessa proposta como seu protagonista mais importante. [...] (BRASIL, 2000, p. 91)

Concomitantemente a questão do currículo a ser ensinado, deve-se observar quando da elaboração do projeto educativo da escola, os critérios avaliativos e as orientações didáticas constantes na proposta pedagógica anteriormente mencionada. Os critérios avaliativos devem anunciar apenas os conteúdos essenciais que confirmem a sua assimilação por parte do estudante, a partir dos quais ele tenha desenvolvido as capacidades necessárias para prosseguir aprendendo na etapa seguinte. Desse modo, deve-se:

[...] ter presente que os conteúdos curriculares não são fins em si mesmos, mas meios básicos para constituir competências cognitivas ou sociais, priorizando-as sobre as informações; [...] adotar metodologias de ensino diversificadas, que estimulem a reconstrução do conhecimento e mobilizem o raciocínio, a experimentação, a solução de problemas e outras competências cognitivas superiores; [...] instituirão sistemas de avaliação [...] a fim de acompanhar os resultados da diversificação, tendo como referência as competências básicas a serem alcançadas, a legislação do ensino, estas diretrizes e as propostas pedagógicas das escolas [...] (BRASIL, 2000, p. 102-103)

Ao elencarmos algumas situações que de alguma maneira interferem no rendimento dos professores de Filosofia e/ou dificultam o contato destes com os documentos educacionais, não temos o propósito de tentar justificar possíveis condutas pouco profissionais de alguns deles, mas tão somente propor uma detida e necessária reflexão acerca da relevância da figura do professor (de Filosofia) bem como sobre a sua formação, motivação e as suas condições de trabalho, fatores que podem incidir de algum modo sobre o processo de ensino e aprendizagem, o qual demanda sob a ótica hegeliana, uma intervenção constante, imprescindível e qualitativa.

O professor pensado por Hegel deve ser aquele interventor qualificado tanto no que diz respeito ao conhecimento específico, nesse caso particular o de Filosofia, quanto no que diz respeito ao conhecimento das técnicas e métodos pedagógicos que lhe permitirão a boa comunicação dos conteúdos filosóficos aos estudantes, ainda que “[...] *na sua profissão espalhou as sementes do conhecimento, retira-se do seu trabalho; ainda que algo do semeado não tenha encontrado solo propício [...]*” (HEGEL, 2014, p. 22), bem como a condução do processo de ensino e aprendizagem que exigirá da parte dos estudantes além do compromisso, a renúncia, a dedicação e a disciplina. “[...] *Para que o ensino dado na escola dê frutos para os estudantes, [...] é tão*

necessária a sua própria aplicação pessoal como [é necessário] o próprio ensino. [...]” (HEGEL, 2014, p. 45). E no que respeita ao aspecto qualitativo desse ensino, o texto dos *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)*, afirma que:

[...] para além do conteúdo a ser ensinado, o que está em questão é, antes, a necessidade de tornar familiar ao estudante um modo de pensar [...]; a conexão interna entre conteúdo e método deve tornar-se evidente: que o estudante tenha se apropriado significativamente de um determinado conteúdo filosófico significa, ao mesmo tempo, que ele se apropriou conscientemente de um método de acesso a esse conteúdo. [...] (BRASIL, 1999, p. 50).

A postura dos professores de Filosofia diante dos documentos oficiais da educação ainda parece ser de estranhamento e desconfiança. Se por um lado alguns deles até agora, por razões diversas, sendo elas admissíveis ou não, desconhecem o teor desses documentos oficiais, por outro lado o poder público de sua parte não vem criando as condições necessárias para promover a inclusão dos professores no âmbito do estudo desses documentos, que com os seus erros e acertos se constitui na legislação educacional vigente.

O professor para fazer bem o seu trabalho e por dever de ofício deve, necessariamente, conhecê-los, estudá-los, debatê-los e propor-lhes alterações consensualmente definidas. Divulgar mais amplamente esses documentos, oportunizar encontros programados com carga horária adequada, para que os professores de Filosofia e a comunidade escolar, neste caso específico do ensino médio, pudessem conhecê-los bem, debatê-los e propor-lhes o devido aperfeiçoamento aliado a criação e/ou manutenção de uma política pública educacional e de valorização desses profissionais com um plano justo de carreiras e salários, estimular-lhes a formação continuada e criar, continuamente, mecanismos para melhorar a qualidade das condições de trabalho dos profissionais da educação e do ensino médio como um todo, seria possivelmente, a melhor maneira de buscar a validação e/ou a valorização da política educacional vigente.

6 – O ensino da Filosofia na perspectiva da interdisciplinaridade

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN's, no que respeita a reforma curricular e a organização do Ensino Médio, pretende-se a “[...] *integração e articulação dos conhecimentos, [...]*” (BRASIL, 2000, p. 17). A meta é desenvolver um ensino que viabilize não apenas a contextualização e a interdisciplinaridade, mas também a capacidade de aprender. Portanto, um ensino mais adequado a realidade e às necessidades dos estudantes.

A escola deve adotar um currículo que possibilite o desenvolvimento de competências e habilidades básicas comuns a todos os estudantes, de modo que ao final do ensino médio eles possam apresentar o perfil disposto no artigo 35, inciso II da Lei 9.394/96, dentre os quais se destaca: “[...] *a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico [...]*” (BRASIL, 2019, p. 14). Dessa forma, a organização curricular se dá por áreas de conhecimento em oposição à organização por disciplinas estanques, o que viria a garantir a articulação dos conhecimentos num constante processo de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. (BRASIL, 2000, p. 17). Nesse sentido, o artigo oitavo da Resolução CEB nº 3 de 26 de junho de 1998, que trata da questão da interdisciplinaridade, incisos I a IV e que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais-DCNEM's, afirma que:

[...] I - a Interdisciplinaridade, nas suas mais variadas formas, partirá do princípio de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de negação, de complementação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos; II - o ensino deve ir além da descrição e procurar constituir nos alunos a capacidade de analisar, explicar, prever e intervir, objetivos que são mais facilmente alcançáveis se as disciplinas, integradas em áreas de conhecimento, puderem contribuir, cada uma com sua especificidade, para o estudo comum de problemas concretos, ou para o desenvolvimento de projetos de investigação e/ou de ação; III - as disciplinas escolares são recortes das áreas de conhecimentos que representam, carregam sempre um grau de arbitrariedade e não esgotam isoladamente a realidade dos fatos físicos e sociais, devendo buscar entre si interações que permitam aos alunos a compreensão mais ampla da realidade; IV - a aprendizagem é decisiva para o desenvolvimento dos alunos, e por esta razão as disciplinas devem ser didaticamente solidárias para atingir esse objetivo, de modo que disciplinas diferentes estimulem competências comuns, e cada disciplina contribua para a constituição de diferentes capacidades, sendo indispensável

buscar a complementaridade entre as disciplinas a fim de facilitar aos alunos um desenvolvimento intelectual, social e afetivo mais completo e integrado [...] (BRASIL, CNE/CEB nº 03/98, p. 3).

Essa necessária ligação entre os saberes, é uma questão que expressa muito bem a concepção geral de Hegel no que diz respeito à educação, ou antes, com o conhecimento, e quanto a sua preocupação com a maneira pela qual as disciplinas escolares são tratadas, isto é, de forma isolada e encerradas nelas mesmas como se não houvesse uma necessidade de diálogo entre elas. No que respeita à interação entre esses saberes, segundo o filósofo, “[...] o seu domínio, a forma de serem tratados, a ordenação dos níveis de estudo em cada um e as suas relações com os outros, os exercícios que lhes estão ligados [...]” (HEGEL, 2014, p. 37). Os *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s)*, ao mencionarem a necessidade e a importância da questão da interdisciplinaridade, reforçam o entendimento do filósofo ao afirmarem que:

[...] O conceito de interdisciplinaridade fica mais claro quando se considera o fato trivial de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente como os outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação, de negação, de ampliação [...] (BRASIL, 2000, p. 88).

Na questão da interdisciplinaridade, percebemos a atualidade da concepção hegeliana de educação que se opõe ao isolamento entre os saberes, escolha que fragiliza e torna penoso o processo de ensino e aprendizagem dos mesmos, face à aparente falta de conexão entre elas. Essa suposta desconexão entre os diversos saberes no contexto da formação integral dos estudantes se constitui num fator complicador para as suas pretensões de crescimento intelectual, pois que esses estudantes podem passar a privilegiar determinadas disciplinas em prejuízo de outras. Disso resulta a instituição oficiosa de um ranking danoso e preconceituoso que mede a importância das disciplinas onde algumas são levadas muito a sério enquanto outras ficam em segundo plano, quase no ostracismo. A respeito da importância da questão da interdisciplinaridade, vejamos mais uma vez o que nos diz os PCN’s:

[...] A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados. [...] (BRASIL, 2000, p. 89).

Em que pese o texto desse documento, ainda nos parece necessário um maior aprofundamento a respeito da importância dessa questão, pois observamos que não é muito frequente o interesse de alguns professores em buscar a interação entre os saberes. Além da perceptível falta de valorização profissional e das difíceis condições de trabalho, especialmente no caso daqueles que atuam no ensino público, há de se perguntar: Por que razão, alguns professores das mais diferentes áreas do conhecimento, não se mostram sensíveis ao apelo à prática da interdisciplinaridade? Na tentativa de responder, pelo menos em parte esse questionamento, gostaríamos de apontar algumas possíveis razões que podem dificultar a adesão de alguns professores no que respeita a questão da interdisciplinaridade.

Em primeiro lugar, nos parece que uma das razões dessa resistência se encontra basicamente no desconhecimento daquilo que preconizam os documentos educacionais sobre o problema em tela. Mais uma vez é importante destacar que o desconhecimento da legislação que rege o trabalho docente se constitui num entrave para a implantação e manutenção de qualquer política pública e no caso da educação, isso não é diferente.

Ao ignorar o texto da lei, talvez por falha na sua formação inicial, o professor independentemente da disciplina que ministra, deixa de conhecer alguns possíveis benefícios que ela possa trazer. Afinal, não nos parece nem um pouco apropriado oferecer resistência e/ou negar qualquer proposta sem antes proceder ao estudo da mesma. O desconhecimento e/ou a aparente falta de interesse do professor pelo estudo da legislação educacional, além de não trazer nenhum benefício acaba por dificultar o planejamento e o direcionamento das suas atividades pedagógicas, fatores que têm potencial para comprometer a compreensão dos conteúdos filosóficos estudados. Caso o professor desconheça a proposta da interdisciplinaridade, bem como a sua importância no contexto da formação integral dos estudantes, parece-nos que dificilmente poderá promovê-la.

Em segundo lugar, parece que outra razão é o ainda o expressivo número de professores atuando nas salas de aula sem a respectiva formação acadêmica, nesse caso, a formação em filosofia. Em que pese o que determina o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Médio ao afirmar que: “[...] *É oportuno recomendar expressamente que não se pode de nenhum modo dispensar a presença de um profissional da área [...]*” (BRASIL, 2000, p. 56), há professores que por exclusiva necessidade, atuam no magistério ministrando aulas de disciplinas para as quais não receberam a formação específica, nem tão pouco a buscaram a título de complementação de suas habilitações.

Quando um professor assume a responsabilidade de ministrar aulas de determinada disciplina sem a respectiva formação, além de clara desobediência à legislação fica configurado o desvio de função, com o agravante de fazê-lo com a autorização do poder público. Esse desvio de função tem efeito negativo não apenas no que diz respeito à transmissão adequada dos conteúdos, podendo acarretar sério prejuízo aos estudantes que nem sempre estão alheios à insegurança do professor, como também comprometer o planejamento combinado das aulas de Filosofia com o professor de uma disciplina correlata, caso de Sociologia, por exemplo.

[...] Isso nos remete a obra *Emílio (ou da educação*, de Rousseau), à seguinte pergunta: “*como é possível que uma criança seja bem-educada por quem não tenha sido bem educado?*”. Esta análise é desenvolvida e recorrente para outro filósofo, Adorno, na obra *Educação e Emancipação*. Para Rousseau, as qualidades de um professor ideal estão em ser companheiro de seu aluno, e conduzir apenas uma educação, ou seja, lecionar somente na disciplina em que é formado e que possibilite a formação do homem e do cidadão. [...] (HORN; TEIXEIRA, 2017, p. 25-26).

A terceira razão pode estar diretamente relacionada à questão da desvalorização profissional dos professores. Os baixos salários, o frágil e/ou inexistente programa de cargos e carreiras; e de formação profissional, aliado a falta de condições minimamente adequadas para o exercício da atividade profissional docente parece-nos bastante desestimulador. Nossa experiência pessoal na rede pública de ensino nos permite atestar que uma considerável parcela das escolas estaduais localizadas no município de Manaus carece de melhor estrutura física e de espaços pedagógicos apropriados para o bom

desenvolvimento das atividades escolares rotineiras. A biblioteca, para ficarmos apenas com um exemplo, é um dos espaços pedagógicos cuja ausência e/ou interdição é dos mais sentidos não só por parte dos estudantes, mas também por parte dos professores. Quando existente em algumas escolas, esse importante espaço pedagógico nem sempre cumpre a sua função, seja por falta de material humano qualificado, seja por falta de acervo atualizado, por falta de mobiliário ou ainda quando é simplesmente transformado em depósito de qualquer natureza.

7 - A importância da contextualização dos conteúdos filosóficos

A capacidade de contextualização dos conhecimentos filosóficos assimilados é outra importante competência a ser desenvolvida pelos estudantes do ensino médio. Essa capacidade está intimamente relacionada à capacidade de ler e compreender o texto, seja ele filosófico ou não. Segundo os PCNEM's (BRASIL, 2000, p. 57), a capacidade de contextualizar os conhecimentos está relacionada com destreza hermenêutica, bem como com a crítica. Demonstrar por escrito o que foi aprendido, demanda capacidade de análise e reconstrução do texto lido, isto é, o estudante deverá ser capaz de reconstituir o que de mais significativo lhe chamou a atenção quando de sua tentativa de compreender o texto. Segundo esse documento educacional:

[...] O recurso do tratamento contextualizado dos conhecimentos, por parte da escola, pode auxiliar o aluno a desenvolver competências de mediação entre ele mesmo e os diferentes conhecimentos, isto é, o tornar-se intérprete. [...] (BRASIL, 2000, p. 58)

Dissemos que para se obter êxito no desenvolvimento da capacidade de contextualização, faz-se necessário um bom e contínuo exercício de leitura que exigirá dos estudantes um considerável esforço intelectual, algo que nem sempre é bem aceito por eles, porque naturalmente lhes falta o hábito da leitura, especialmente quando se trata de um texto cuja natureza é abstrata, como é o caso do texto filosófico, o qual requer ainda mais atenção concentrada. Considerando-se também que alguns estudantes apresentam sérias dificuldades de letramento, o desafio para o desenvolvimento da capacidade de contextualização torna-se ainda maior. Segundo os PCNEM's:

[...] é pela capacidade do professor de escutar atentamente, exibir uma sincera postura dialógica (não autoritária) e, não menos importante, estabelecer habilmente as ligações suficientes, que uma competência de contextualização pode ser desenvolvida. E ainda: Ao serem apresentados ao aluno, os conhecimentos filosóficos, abstratos por sua natureza, exigirão dele um esforço de inteligibilidade a que normalmente, isto é, na perspectiva do senso comum cotidiano, não estão acostumados. [...] (BRASIL, 2000, 58)

Diante do exposto, é importante que o professor de Filosofia ao escolher um texto filosófico a ser trabalhado em sala de aula, se certifique que o mesmo seja acessível pelo menos para a maioria dos estudantes. Dizemos maioria, porque no chão da escola real, onde nem sempre alguns técnicos e alguns teóricos da educação realizam visitas, não raro nos deparamos com alunos que sequer sabem ler, enquanto outros não compreendem aquilo que leem. Entretanto, parece que esse fato (não uma suposição) é por vezes ignorado pelos autores dos documentos educacionais, nesse caso os PCNEM's, ao partirem do princípio que todos os estudantes inseridos no ensino médio já dominam a competência da leitura, pré-requisito da competência de contextualização, ao afirmarem (sobre o aluno) que:

[...] É necessário que ele tenha ultrapassado o estágio do egocentrismo léxico – que consiste na dificuldade que tem o jovem leitor de aceitar a argumentação do autor, já que ainda continua envolvido em suas próprias fantasias e ideias – e atingido o estágio da disciplina receptiva [...] – que consiste na descentração necessária para abandonar (temporariamente) seu próprio ponto de vista e seguir a argumentação do autor, considerando o ponto de vista deste. [...] (BRASIL, 2000, p. 58)

Apesar do otimismo pedagógico dos PCNEM's, o fato é que a dificuldade de letramento de uma parcela considerável dos estudantes é real. No entanto, uma vez inseridos no ensino médio não podem ser excluídos e deverão aprender a ler, mesmo que seja a partir de um texto filosófico, pois é através do exercício contínuo da leitura que se aprende a ler. Seria o mesmo que vislumbrar o filosofar sem uma concepção filosófica e esta começa a se formar na medida em que o indivíduo entra em contato com os textos produzidos pelos filósofos. E não se pode conceber o ensino de Filosofia, sem o auxílio do texto filosófico. Entrementes, não estamos falando de qualquer texto filosófico. O texto em questão deve ser, além de acessível, curto, didaticamente viável, interessante aos estudantes e, principalmente, que seja

de domínio do professor de Filosofia. Não por acaso se exige para o cargo de professor de Filosofia no nível médio, a respectiva habilitação na área de filosofia, ainda que na prática não raro se constate, lamentavelmente, desvios de função, cuja principal consequência talvez seja a de prestar um desserviço à filosofia.

E quanto à metodologia a ser utilizada na leitura desses textos? Segundo a professora Lídia Maria Rodrigo, em *Uma alternativa para o ensino de filosofia no nível médio*, “[...] A metodologia de leitura do texto deve privilegiar o procedimento analítico [...]” (RODRIGO, 2007, p. 48), ainda que na prática, a grande maioria dos professores de Filosofia costume solicitar dos estudantes o resumo de textos. Ainda segundo ela, essa prática não é recomendável, tendo-se em conta que a análise deve anteceder a síntese, mesmo porque “[...] a boa síntese, é aquela que resulta de uma compreensão e da assimilação pessoal do texto lido – e não de um mero pinçar aleatório de frases –, supõe a análise. [...]” (RODRIGO, 2007, p. 49).

Segundo Rodrigo, a leitura analítica do texto pode processar-se, inicialmente, através de duas etapas, a saber:

[...] 1) Esclarecimento semântico e conceptual: buscar a significação dos termos e conceitos desconhecidos, recorrendo a dicionários, enciclopédias e outras obras de referência geral, como os manuais e histórias da filosofia. 2) Estruturação lógica do texto: trata-se de elaborar um esquema apresentando a estrutura redacional do texto mediante e elaboração de uma espécie de índice dos vários tópicos abordados, segundo sua estrutura lógica. Boa parte dos textos admite uma divisão em três grandes momentos redacionais: Introdução, Desenvolvimento e Conclusão. A seguir devem ser feitas as divisões no interior das partes, esquematizando-se as ideias essenciais de cada uma delas. A esquematização desses três momentos permite a visualização do raciocínio do texto em sua globalidade, isto é, o encadeamento dos conceitos e ideias. [...] (RODRIGO, 2007, p. 49)

Segundo os PCNEM's, são dois os caminhos para se desenvolver nos estudantes a competência da contextualização dos conhecimentos filosóficos: 1) Os conhecimentos devem ser identificados no sistema conceptual em que se originam pressupondo-se o aprendizado da linguagem em que estão formulados e; 2) É imperioso que se assinale as coordenadas em que o pensamento de determinado filósofo se inscreve. A título de exemplo, esse documento oficial diz que “[...] não é possível entender Descartes [...], sem o

recurso às “regras gramaticais” que configuram seu pensamento. [...]” (BRASIL, 2000, p. 58)

De acordo com os PCNEM's, para que os estudantes compreendam esses conhecimentos filosóficos, faz-se necessário uma interpretação dos mesmos e para tal, torna-se imprescindível a ajuda do professor de Filosofia, cuja sensibilidade permitirá identificar e amenizar as *“dificuldades e competências prévias do aluno/intérprete.”* No que respeita à compreensão desses conhecimentos filosóficos por parte dos estudantes, o citado documento oficial afirma que:

[...] a) partir de seus conhecimentos, capacidades e contexto pessoal (biográfico sócio histórico etc.); b) abandonar essa primeira perspectiva e alcançar o texto em seu contexto específico; c) retornar às suas próprias demandas problemáticas. Em síntese, uma “exegese” do texto filosófico só é possível na perspectiva de uma **mediação** entre o texto e o contexto de seu intérprete. [...] (BRASIL, 2000, p. 58)

Pretende-se com isso que os estudantes tenham obtido acesso a certo conteúdo filosófico, que os auxiliem também em outras situações da vida escolar. Determinada porção de conteúdo filosófico realmente aprendido com qualidade pelos estudantes, pode vir a tornar-se ferramenta indispensável não apenas na análise das mais diversas situações do cotidiano escolar, como também estimular e/ou aperfeiçoar a competência linguístico-comunicativa. De acordo com os PCNEM's:

[...] É, aliás, essa possibilidade de aplicação o melhor critério para o reconhecimento de que uma competência foi adquirida de fato. Não se pode dizer que um indivíduo disponha de uma competência linguística, por exemplo, se ele não é capaz de se comunicar em qualquer uma das linguagens, ou seja, de aplicar essa competência **em comunicações concretas**. [...] (BRASIL, 2000, p. 59)

No âmbito *“pessoal-biográfico”*, a obtenção de significativo conhecimento filosófico por parte dos estudantes se traduz também na possibilidade de (re) construção de uma visão de mundo calcada no agir crítico-reflexivo, o que lhes permitirá, guardadas as devidas proporções do curso de Filosofia em nível médio numa escola de massa, estabelecer certa distância do pensamento irrefletido do senso comum, cujas ações se pautam pela satisfação imediata

das necessidades. Um “*estilo próprio de pensar e refletir*” pode se constituir na possibilidade de valorização do trabalho como meio de autoconstrução, no reconhecimento das próprias capacidades, potencialidades e dificuldades, no aperfeiçoamento do filtro racional diante de novos conhecimentos e situações cotidianas, dentre outras possibilidades na direção de sua emancipação e liberdade. No que respeita a essa questão, os PCNEM’s afirmam que:

[...] Que a Filosofia não seja muitas vezes, afirmativa, pode ser muito útil, quando tudo o que se necessita, num momento de formação, é examinar criticamente as certezas e verdades, questionar os valores e deixar aberto o espaço para a invenção significativa da própria vida. [...] (BRASIL, 2000, p. 59)

Já no âmbito do “*entorno sócio-histórico-cultural*”, os significativos conhecimentos filosóficos adquiridos servirão, dentre outras possibilidades, para auxiliar o estudante a contextualizar a Filosofia em seu próprio tempo e espaço social, bem como na contextualização de si mesmo diante do mundo, ao fornecer-lhe elementos para a construção e/ou aperfeiçoamento de uma consciência de classe; para a adoção de uma postura de curiosidade investigativa diante do novo, do diferente, da diversidade cultural, política, social e religiosa que o cerca; para saber, identificar e combater a injustiça sob todos os aspectos em que ela se apresente; para saber sensibilizar e arregimentar outros indivíduos e; talvez até conduzir a sua comunidade na luta pelo cumprimento dos direitos sociais, econômicos e políticos; para que se torne a cada dia, um ser humano melhor, disposto a trocar certezas por possibilidades, autoritarismo e intolerância pelo diálogo, vantagem pela verdade.

Esses conhecimentos filosóficos assimilados, em teoria, têm potencial para promover certa transformação social se aplicados diligentemente. Para que isso se efetive, reiteramos que eles devem ter passado por um criterioso processo de escolha, de modo que os estudantes realmente os tenham compreendido. O professor de Filosofia não deve falsear no ensinamento desses conhecimentos, deixando transparecer que não os domina e muito menos que não acredita neles. Não estamos falando de simples teoria ao lançar mão de certo texto filosófico o qual foi produzido com a intencionalidade

e com o objetivo de posicionar o pensamento do seu autor, o filósofo, que se viu diante de um problema para o qual buscou uma solução.

Parece-nos que é contraproducente para o professor de Filosofia propor aos estudantes um texto filosófico curto e 'fácil', se ele mesmo não se coloca como mediador da 'luta' que o seu aluno trava com esse texto e/ou quando este, não 'fala' aos corações e mentes dos estudantes, deixando de estimular nos estudantes a curiosidade, o espanto e a inquietação.

A contextualização dos conhecimentos filosóficos também se alcança quando a proposta do texto vem de encontro à realidade viva dos estudantes e quando o professor de Filosofia consegue 'encarnar' o filósofo que assina o texto, independentemente de sua concepção filosófica porque não é trabalho do professor de Filosofia, tentar doutrinar os seus alunos a partir dela. Aliás, a Filosofia abomina qualquer tipo de doutrinação, isso serve apenas para descaracterizá-la e desmerecê-la. A concepção filosófica doutrinária está na contramão de um significativo conhecimento filosófico e/ou da reflexão filosófica e não deve ter lugar na sala de aula, pelo menos não pelas mãos de um professor de Filosofia. Ele deveria o último a fazê-lo.

Para transmitir conhecimentos filosóficos significativos aos seus alunos, o professor de Filosofia deve manter-se nos limites de sua convicção política, partidária e ideológica, sem deixar de declarar a sua concepção filosófica, algo diferente, para não incorrer no erro da doutrinação. Precisa oportunizar e/ou problematizar situações que despertem no estudante, o desejo de pensar por si mesmo a sua própria vida e o contexto no qual está inserido. E o estudante, na medida em que assim pensa, isto é, por si mesmo, estará exercitando, na proporção do que lhe foi ensinado e do próprio esforço exercido para aprender o conteúdo, a contextualização dos conhecimentos filosóficos assimilados.

CAPÍTULO III – Das competências e habilidades a serem desenvolvidas e sobre como ensinar Filosofia

1 – Que competências e habilidades podem ser desenvolvidas?

Considerar a perspectiva dos documentos educacionais justifica-se porque os mesmos, além de apresentarem elevada expectativa em relação ao ensino da Filosofia, recomendam que o estudante ao término dessa etapa tenha desenvolvido algumas habilidades e competências bem específicas. Parece-nos apropriado refletir um pouco sobre o que a legislação educacional entende por competências e habilidades em filosofia, e o que de fato é cabível e possível com o ensino da Filosofia em sua configuração atual. Segundo os PCNEM's, as competências e habilidades requeridas em filosofia são:

[...] **Representação e comunicação:** Ler textos filosóficos de modo significativo; ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros; elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo; debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição em face de argumentos mais consistentes. **Investigação e compreensão:** Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais. **Contextualização sociocultural:** Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica. [...] (BRASIL, 2000, p. 64)

Em linhas gerais, essas habilidades e competências se traduzem na perspectiva de desenvolver no estudante atividades que possibilitem ações como: a curiosidade, a capacidade criativa, a postura investigativa, o estranhamento diante do aparentemente natural, a capacidade de pensar múltiplas soluções para um determinado problema, a capacidade de argumentação e crítica, a sinergia, a capacidade para assumir riscos, a disposição de abertura para novos conhecimentos e a capacidade de assumir uma postura ativa diante deles, a disposição para o exercício regular da reflexão e da autocrítica, dentre outras. Ainda que os conteúdos filosóficos possam dar suporte a essas habilidades e competências exigidas para o ensino da Filosofia, as condições de ensino nem sempre são favoráveis ao atendimento desta diretriz legal. No caso específico da Filosofia, não podemos desconsiderar que o fator tempo tem um peso significativo para o desenvolvimento de algumas dessas habilidades e competências, ainda que

lhes fossem exclusivas, não seria possível desenvolvê-las satisfatoriamente com apenas uma aula semanal, o que demonstra a falta de equilíbrio entre o que preconiza a legislação educacional e a realidade escolar.

Sobre esse aspecto, é preciso ressaltar que, mesmo que fossem oferecidas todas as condições para o ensino da Filosofia, a exigência de habilidades e competências para a natureza reflexiva da filosofia seria problemática, porque incorreria no risco de transformar a filosofia num mero instrumental, limitando-a ao desenvolvimento dessas ou a algumas dessas exigências, às quais também poderiam ser trabalhadas e/ou alargadas pelos profissionais de outras disciplinas.

No que respeita à *leitura de textos filosóficos* de maneira significativa, por exemplo, onde algumas competências específicas contribuem para o desenvolvimento de uma capacidade geral de leitura filosófica, como “[...] a capacidade de análise, a capacidade de interpretação, a capacidade de reconstrução racional do texto e a capacidade de crítica e problematização [...]” (BRASIL, 2000, p. 53). O próprio documento educacional nos fornece elementos para depreender contradições, quando apresenta um texto do escritor e estadista alemão Johann Wolfgang Von Goethe (1749-1832), para pretensamente respaldar a importância da leitura: “[...] as pessoas não sabem o quanto custa em tempo e esforço aprender a ler. Trabalhei nisso durante 80 anos e ainda não posso dizer que tenha conseguido. [...]” (BRASIL, 2000, p. 50). Ora, como o professor de Filosofia poderia com a atual configuração de ensino, atender a diretriz legal em somente uma aula semanal?

A mencionada citação, que bem ilustrou a importância da necessidade do tempo adequado ao desenvolvimento da competência “*para ler textos filosóficos de maneira significativa*”, parece servir igualmente para justificar a mesma dificuldade no que respeita ao desenvolvimento das demais competências e habilidades requeridas aos estudantes do nível médio, posto que todas elas sem exceção demandem um tempo que atualmente o ensino da Filosofia, do modo como está configurado, não dispõe. A referida citação serve ainda para ilustrar o flagrante desequilíbrio existente entre o que é recomendável, no âmbito da legislação educacional, mais precisamente no domínio dos PCNEM’s, que ao ‘recomendarem’ padrões mínimos aceitáveis em termos de habilidades e competências filosóficas a serem desenvolvidas,

parecem desconsiderar as diferenças geográficas, políticas e econômicas de cada região e/ou estado da federação e, principalmente, a efetiva realidade das escolas públicas brasileiras.

No que respeita às finalidades preconizadas pelos documentos oficiais para o ensino médio, mesmo reconhecendo a inter-relação entre elas, enfatizaremos aqueles que consideramos ligados especificamente ao que se espera da Filosofia, começando com a LDB, lei 9.394/96, Seção IV do Ensino Médio, artigo 35, inciso III: “[...] *o aprimoramento do educando, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico [...]*” (BRASIL, 1996, p. 33). Algumas dessas finalidades são reiteradas ou mesmo modificadas pelas leis complementares, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que afirma: “*Há, com certeza, uma contribuição decisiva da Filosofia para o alcance dessas finalidades: ela nasceu com a declarada intenção de buscar o Verdadeiro, o Belo e Bom*” (BRASIL, 2000, p. 45).

Como se observa, o texto dos PCNEM's confirma o que a LDB preconiza em seu artigo 35, inciso III, da Seção IV, do Ensino Médio, que trata das finalidades da educação básica, mesmo não sendo essa uma responsabilidade exclusiva da Filosofia, reconhece-se em ambos os textos, a sua importância para a formação integral dos estudantes, ainda que a LDB não garanta a permanência da Filosofia no currículo do ensino médio, gerando instabilidade jurídica e desequilíbrio na relação entre o que é legalmente exigido e a atual configuração do ensino médio no que respeita à Filosofia.

Também as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio destacam a importância da Filosofia, ao estabelecer que a “[...] *formação ética, a autonomia intelectual, o pensamento crítico que construa sujeitos de direitos, devem se iniciar desde o ingresso do estudante no mundo escolar. [...]*” (BRASIL, 2013, p. 39). E ainda:

[...] a preparação básica para o trabalho e a cidadania, e a prontidão para o exercício da autonomia intelectual são uma conquista paulatina e requer a atenção de todas as etapas do processo de formação do indivíduo. Nesse sentido, o Ensino Médio, como etapa responsável pela terminalidade do processo formativo da Educação Básica, deve se organizar para proporcionar ao estudante uma formação com base unitária, no sentido de um método de pensar e compreender as determinações da vida social e produtiva; que articule trabalho,

ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da emancipação humana. (BRASIL, 2013, p. 39).

É preciso observar que embora os documentos educacionais preconizem a importância da Filosofia para uma boa formação dos estudantes, nos PCNEM's observa-se uma ressalva no que respeita ao ensino da Filosofia ao afirmar que: “[...] *cumprer destacar que, embora imprescindíveis, os conhecimentos filosóficos não são suficientes para o alcance dessa finalidade. [...]*” (BRASIL, 2000, p. 45).

Embora a LDB faça referência à Filosofia no que diz respeito às finalidades a serem alcançadas pelos estudantes, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio estendem essas finalidades a serem alcançados pelas outras disciplinas, como podemos perceber pelo teor da lei: “[...] *todos os conhecimentos, disciplinas e componentes curriculares da Educação Básica são necessários e importantes na formação de cidadania do educando [...]*”. Também ressaltam que é preciso “recortar” do extenso universo dos conhecimentos filosóficos, aqueles “*que são necessários ao fim proposto*” e que podem ser objeto de estudo no ensino médio. (BRASIL, 2000, p. 45).

Ao considerarmos o exposto, no que respeita ao ‘reconhecimento’ por parte da legislação educacional sobre a importância da Filosofia para a formação integral dos estudantes, tendo em vista que o próprio “[...] *sentido histórico da atividade filosófica [...] enfatiza a competência da Filosofia para promover **sistematicamente**, condições indispensáveis para a formação da cidadania plena! [...]*” (BRASIL, 2000, p. 45). E ainda que:

[...] A despeito de uma transformação histórica no âmbito de sua competência explicativa – em parte devida à sua enorme fertilidade em gerar novos saberes –, o pensamento filosófico resiste precisamente porque não abandona seu motivo originário. Tratando-se aqui de algumas reflexões a título de contribuição para a prática pedagógica da Filosofia no Ensino Médio, não chega a ser necessário insistir, junto aos docentes da disciplina, nas razões que lhe conferem seu enorme e indispensável poder formativo. Mais do que nunca, filosofar é preciso! [...] (BRASIL, 2000, p. 45).

Ao prosseguirmos, nos cabe agora recordar à luz da legislação vigente, o que se entende por cidadania, levando-se em conta que ela se constitui na “[...] *finalidade síntese da Educação Básica, a qual não dispensa o contexto do trabalho como sentido prático para a sua realização. [...]*” (BRASIL, 2000, p.

48), e porque também é tarefa da Filosofia contribuir com a preparação dos estudantes para o exercício pleno da cidadania. Segundo os PCNEM's, as finalidades da Filosofia no ensino médio estão intimamente associadas com às da Educação Básica em geral e com as diretrizes de sua área de ensino em particular. (BRASIL, 2000, p. 48). Segundo esse documento educacional,

Devemos, pois, tomar, como ponto de partida, os valores tematicamente apresentados na Lei nº 9.394/96, conforme dispostos na Resolução Nº 03/98: I - os fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, ao respeito ao bem comum e à ordem democrática; II - os que fortaleçam os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca. E ainda: Tais valores, nucleados a partir do respeito ao bem comum e da consciência social, democrática, solidária e tolerante, permitem identificar mais precisamente a concepção de cidadania que **queremos** para nós e que desejamos **difundir** para os outros. Eles projetam um *éthos* que, embora se refira à totalidade do ser humano, deixa-se clarificar em três dimensões distintas: estética, ética e política. (BRASIL, 2000, p. 48)

A letra do texto deixa transparecer a tentativa de subutilização da Filosofia como se ela fora um simples instrumento normativo estatal, por meio do qual se buscaria internalizar e/ou divulgar aos estudantes determinados valores e crenças. É preciso enfatizar que a Filosofia não pode ser reduzida a uma função menor, particular, a serviço da engrenagem estatal, por exemplo. Isso é o mesmo que atrelar a filosofia às demandas e necessidades do mercado, reduzindo-a a uma função social e política, apequenando o seu ofício problematizador.

À filosofia não é benéfica qualquer tipo de tutela, pois que dentre outras características ela se notabiliza pela emancipação intelectual. O estranhamento ao óbvio lhe é inato, portanto ela própria não pode ser limitada em sua natureza, ainda que na condição de um conhecimento institucionalizado, não lhe é cabível em razão mesmo da sua natureza, promover *“[...] um tipo formação que tenha por pressuposto, [...] inculcar nos jovens os valores e os princípios mencionados, nem mesmo assumir a responsabilidade pela formação para a solidariedade ou para a tolerância.”* (BRASIL, 2006, p. 26). Igualmente, também não cabe isoladamente à filosofia, *“o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.”* (BRASIL, 2000, p. 33).

2 – Requisitos para o ensino da Filosofia segundo os PCNEM's

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, citando a Resolução 03/98, § 2º, alínea b, do artigo 10, “[...] *as propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para os conhecimentos de filosofia. [...]*” (BRASIL, 2000, p. 46). Nessa perspectiva, esse documento oficial procura esboçar alguns elementos que podem orientar na contextualização “*mais adequada*” dos conhecimentos filosóficos no ensino médio, elencando alguns questionamentos: “[...] (a) *que conhecimentos são necessários? (b) que Filosofia? e; (c) de que aspectos deve-se recobrir a concepção de cidadania assumida como norte educativo? [...]*” (BRASIL, 2000, p. 46). Entrementes, além dessas três questões, nossa experiência profissional recomenda que uma quarta se imponha, basicamente pela recorrência em que é feita em sala de aula, a saber: Qual é a utilidade prática da Filosofia?

Antes de tentarmos responder a esses questionamentos, exceção feita àquele designado pela a letra “c”, o qual já foi objeto de nossa atenção no capítulo anterior, ressaltando-se que não cabe exclusivamente à Filosofia zelar pelo preparo dos estudantes para o exercício da cidadania, finalidade que pode e deve ser trabalhada por todos os componentes curriculares, considerando-se que os mesmos estão incorporados a um modelo de ensino que se pressupõe ativo.

2.1 – Que conhecimentos são necessários?

Acerca dos conhecimentos necessários ao ensino da Filosofia no nível médio, os PCNEM's a título de contextualização, fazem logo de início o registro do “*vastíssimo corpo de conhecimentos*” (BRASIL, 2000, p. 50) acumulados pela Filosofia nos últimos dois mil e seiscentos anos, o que faz dele um dos maiores, senão o maior conjunto bibliográfico de um único gênero, redundando naturalmente, na considerável dificuldade, porém imprescindível tarefa, que teríamos para selecionar os conteúdos filosóficos a serem ensinados. Essa exposição inicial, já sinaliza qual é, segundo esse documento educacional, a origem dos conhecimentos necessários ao ensino de Filosofia: A História da Filosofia. Segundo esses Parâmetros,

[...] Esse conjunto poderia ser apresentado, simplificadamente, como uma moeda, que possui duas faces: uma refere-se às **diversas dimensões** sobre as quais a elaboração filosófica se produz, como, por exemplo, a natureza, a arte, a linguagem, a moral, o conhecimento etc; a outra refere-se às **diversas perspectivas** filosóficas em que essas dimensões são abordadas, os diferentes sistemas, diferentes tradições e correntes em Filosofia. [...] (BRASIL, 2000, p. 50)

No entanto, faz-se necessário determinar criteriosamente dentre muitos e importantes conhecimentos filosóficos constantes na riquíssima história da filosofia, quais seriam os mais adequados ao ensino da Filosofia em nível médio, caracteristicamente propedêutico. “*A tentação mais óbvia em que se incorre*” (BRASIL, 2000, p. 50) é listar enciclopedicamente, filósofos e filosofias a ser ensinados ao considerar a priori, que todos são imprescindíveis. Porém, nos parece que esta seria uma meta humanamente impossível de se atingir, tanto do ponto de vista da relação quantidade (de conhecimentos filosóficos) versus tempo (destinado atualmente às aulas de Filosofia) e; pedagogicamente enfadonha e contraproducente.

Há de se considerar, conforme o perfil de cada série, a densidade e o grau de abstração requerido ao estudo de determinada filosofia, seja porque passa ao largo das características formativas da modalidade de ensino; seja porque os estudantes não almejam formação superior em filosofia, ou ainda porque alguns filósofos, filosofias e/ou temas podem estar ‘descobertos’ no que respeita ao material didático, considerando-se que o livro didático geralmente se constitui na única literatura disponível.

Para “*tornar familiar ao estudante um modo de pensar*” (BRASIL, 2000, p. 50) antes, faz-se necessário familiarizá-lo com os conteúdos filosóficos, pois que sem os mesmos a construção de uma concepção filosófica fica comprometida e/ou torna-se inviável, pois ninguém pensa a partir do nada. Um “*modo de pensar*”, um filosofar, demanda fundamentação filosófica e esta se faz com a leitura dos textos filosóficos, isto é, com a leitura das obras dos filósofos o que naturalmente vai demandar por parte do professor de Filosofia, a seleção competente dos conteúdos a serem ensinados aos estudantes, inclusive aqueles constantes nos livros didáticos. E no que respeita a possibilidade de um filosofar sem conteúdo, Hegel afirma textualmente que:

“[...] ao chegar-se a conhecer o conteúdo da filosofia, aprende-se não só o filosofar, mas já efetivamente se filosofa.” (HEGEL, 2018, p. 10).

Isso nos leva a crer que só a partir do estudo dos conhecimentos filosóficos apropriados ao estudante do ensino médio, se poderá desenvolver a competência de leitura significativa de textos filosóficos e de outros registros. O desenvolvimento de tal competência possibilita o exercício da capacidade problematizadora do estudante, permitindo-lhe apropriar-se reflexivamente do conteúdo lido. Trata-se da mesma capacidade que permitirá ao estudante *“tornar temático o que está implícito e problematizar o que parece óbvio. [...]”* (BRASIL, 2000, p. 50). Segundo os PCNEM's, *“apropriar-se do método adequado significa, primariamente, portanto, construir e exercitar a capacidade de problematização.”* (BRASIL, 2000, p. 50), a qual também determinará se o estudante se apropriou ou não de um método de leitura e pensamento filosófico-reflexivo. Segundo esse documento:

[...] Destarte, de um ponto de vista propedêutico, a conexão interna entre conteúdo e método deve tornar-se evidente: que o estudante tenha se apropriado significativamente de um determinado conteúdo filosófico significa, ao mesmo tempo, que ele se apropriou conscientemente de um método de acesso a esse conteúdo. [...] (BRASIL, 2000, p. 50)

Entrementes, é importante enfatizar que se o estudante deve aprender em Filosofia, conteúdos e métodos específicos os quais estão contidos nas obras dos filósofos, escritos numa linguagem própria, isto é, filosófica, e na história da filosofia, então alguns pontos devem ser colocados em alto relevo: 1) Faz-se necessário uma carga horária compatível com a proposta, diferente do atual formato; 2) Deve-se contar com professores habilitados em filosofia com perspectiva de formação continuada e; 3) Há de se garantir um processo de formação continuada (específica e pedagógica) aos professores. E no que respeita a importância da leitura dos textos filosóficos da tradição, o documento em tela afirma que:

[...] Sendo evidente que o filosofar não se produz no vácuo, mas se desenvolve a partir de conteúdos concretos, vale dizer, sobre textos e discursos concretos, uma primeira escolha se impõe: não é possível pretender que o aluno construa uma competência de **leitura filosófica** sem que ele se familiarize com o universo específico em que essa atividade se desenvolve, sem que ele se aproprie de um quadro referencial a partir dos conceitos, temas, problemas e métodos conforme elaborados **a partir da própria tradição filosófica**. Nesse

sentido, a competência aqui referida é bem clara. [...] (BRASIL, 2000, p. 51)

Além da questão central de que trata este tópico: que conhecimentos são necessários ao ensino da Filosofia? Outros questionamentos se impõem e ao primeiro estão intimamente relacionados, quais sejam: Que metodologias devem ser empregadas? Que materiais didáticos devem ser utilizados? E, mesmo reconhecendo que para o êxito da competência da leitura filosófica, os estudantes devem se apropriar de um referencial teórico elaborado a partir da própria tradição filosófica faz-se necessário determinar de que maneira essa rica história será abordada no curso de Filosofia do ensino médio. Os parâmetros curriculares também questionam: “*qual é a maneira mais adequada de tratar os conteúdos de Filosofia no Ensino Médio?*” (BRASIL, 2000, p. 51). Se pautarmos o ensino a partir da história da filosofia, como devemos abordá-la? Como centro ou referencial? Acerca dessa questão, José Renê Trentin, na obra: *Teses sobre o ensino de Filosofia no ensino médio*, afirma que:

[...] não é possível fazer filosofia sem recorrer a sua própria história. Dizer que se pode ensinar filosofia apenas pedindo que os alunos pensem e reflitam sobre os problemas que os afligem ou que mais preocupam o homem moderno, sem oferecer-lhes a base teórica para o aprofundamento e a compreensão de tais problemas e sem recorrer à base histórica da reflexão sobre tais questões, é o mesmo que, numa aula de física, pedir que os alunos descubram por si mesmos a fórmula da lei da gravitação sem estudar física, esquecendo-se do esforço e do trabalho monumental de Newton. (SILVEIRA, 2007, p. 95)

Por certo que isso não implica dizer que os estudantes devam estudar a história da filosofia de ponta a ponta, o que seria humanamente impossível como já o dissemos, considerando-se a vastidão de conhecimentos filosóficos que constituem a mencionada história. Nem tão pouco, queremos que os estudantes decorem partes dela o que não lhes traria nenhum benefício significativo, salvo no que respeita ao aspecto estritamente histórico. O professor Franklin Leopoldo e Silva, sugere pelo menos dois tipos de abordagem para o estudo da história da filosofia: como centro ou como referencial (SILVEIRA, 2007, p. 95). Assim, segundo ele:

[...] Tomar a história da filosofia como centro, no plano do ensino, significa focalizar os sistemas e autores na ordem histórica do seu desenvolvimento, visando a familiarizar os alunos com os problemas e as formas de encaminhamento das soluções. Na outra perspectiva, "história da filosofia é tomada apenas como referencial ilustrativo de determinados temas que se deseja tratar. Os temas são tratados independentemente dos sistemas ou autores, levados em conta apenas na medida em que propiciam os indispensáveis referenciais para a discussão. [...]" (SILVEIRA, 2007, p. 95).

Trentin pondera que ambas as maneiras de se abordar a história da filosofia, apresentam vantagens e desvantagens, fazendo-se necessário os correspondentes recortes históricos e temáticos, cuja responsabilidade é exclusiva do professor de Filosofia. A realização adequada dessa tarefa irá demandar desse professor, além de uma boa formação acadêmica, um bom conhecimento da própria história da filosofia, levando-se em consideração ainda os objetivos pedagógicos que se pretende alcançar com esse estudo, o método de ensino a ser utilizado e as condições de trabalho existentes, pois que não basta querer fazer corretamente essa tarefa, é preciso reunir as condições adequadas para fazê-la bem feito. E no que respeita as condições de trabalho atuais, tivemos o cuidado de analisá-las mais detidamente no segundo capítulo deste texto, estabelecendo como parâmetro a nossa própria experiência profissional como professor de Filosofia da rede estadual de ensino do estado do Amazonas. Ainda sobre a questão da melhor abordagem que possamos fazer acerca da história da filosofia, é importante ressaltar que:

[...] qualquer que seja a opção metodológica, a contextualização histórica dos autores estudados e de suas teorias é imprescindível. Primeiro, para explicitar o caráter socialmente condicionado, embora não se trate de um condicionamento absoluto e mecânico, da reflexão por eles desenvolvida, deixando claro que ela reflete, sempre e inevitavelmente, interesses e posicionamentos políticos e ideológicos determinados. Daí por que, na história da filosofia, para um mesmo problema diversos filósofos tenham encontrado respostas diferentes, ou mesmo contraditórias. Segundo, para ajudar a combater aquele preconceito de que fala Gramsci, mostrando aos alunos que eles também são capazes de filosofar, isto é, que podem, a exemplo dos filósofos, refletir crítica e sistematicamente sobre os problemas de seu próprio tempo, ainda que em menor grau de aprofundamento e elaboração. Ou seja, a contextualização histórica ajuda a demonstrar que os alunos do ensino médio, como qualquer ser humano, também são filósofos em potencial. [...]" (SILVEIRA, 2007, p. 96).

Caso a história da filosofia seja tomada como centro, isso implica afirmar que privilegiaremos o nexos histórico que subsiste entre os mais diversos filósofos e “[...] a relação que cada produção filosófica específica possui com as suas coordenadas sócio-histórico-culturais.” (BRASIL, 2000, p. 51). Ainda segundo esses PCNEM’s, verificada a impossibilidade de se estudar todos os sistemas filosóficos da tradição, algo praticamente impossível de se fazer considerando-se o rico conteúdo da história da filosofia, deve-se “[...] recortar dela a partir de um determinado ponto de vista que se queira privilegiar. [...]” (BRASIL, 2000, p. 51). Por outro lado, se pretendermos tomar a história da filosofia como referencial, significa que desejamos enfatizar um tratamento temático ou ainda considerar apenas uma determinada área de investigação filosófica. Segundo esse documento educacional, em se tratando de certa área da filosofia, afirma-se que:

[...] deve-se recorrer à contribuição específica dos filósofos na elaboração de um corpo de conceitos, doutrinas, questões relativo a cada uma delas e o confronto dessas diversas contribuições sem, entretanto, ter que aprofundar, necessariamente, o conjunto da obra do autor, mas, apenas, o(s) aspecto(s) que se refere(m) à área estudada [...] E ainda: Na opção por temas, pode-se privilegiar questões específicas para a discussão, consideradas isoladamente ou combinadas com outras, como, por exemplo, o que é Filosofia e como se relaciona com outros saberes, liberdade e determinismo, a civilização tecnológica, subjetividade, ideologia, corpo e repressão, trabalho e alienação, linguagem e pensamento, ética e engenharia genética etc. (BRASIL, 2000, p. 51)

Essas duas maneiras particulares de se abordar a história da filosofia, não exclui, por exemplo, a combinação das mesmas. Não estamos impedidos de trabalhar dessa maneira, isto é, combinando as abordagens mencionadas no curso de Filosofia do ensino médio, desde que tenhamos bem definido em nosso planejamento, a intencionalidade e o objetivo pretendido. “[...] Nesse sentido, pode-se imaginar, perfeitamente, uma parte histórica e uma parte temática em curso de Filosofia. [...]” (BRASIL, 2000, p. 51) E ainda:

[...] não se pode perder de vista o fato de que cada maneira de tratar os conteúdos possui vantagens e desvantagens comparativamente às outras. Onde se perde em precisão conceptual, pode-se ganhar em contextualização ou, ainda, em articulação histórica dos problemas, e vice-versa. É natural que, tratando-se de discursos das mais variadas origens, dos mais diversos modos de estruturação interna, deve-se ter critérios muito claros na escolha que se fizer deles para o cotidiano pedagógico. Um deles, talvez mesmo o mais

influyente, será o ponto de vista filosófico do professor, conjugado à sua formação cultural. Outro, não menos importante, são os dados de realidade que emergem de uma análise cuidadosa, a cargo de toda a escola, a respeito da capacidade de leitura dos alunos que irão participar na prática educativa. (BRASIL, 2000, p. 51)

A dificuldade de leitura e interpretação de texto apresentada pela maioria dos estudantes pode representar um entrave à aprendizagem da Filosofia, demandando cuidado especial com a escolha e o tratamento dos conteúdos filosóficos, que requerem certo “[...] grau de abstração e contextualização conceptual e histórica [...]” (BRASIL, 2000, p. 52), bem como no que respeita a escolha da metodologia de ensino a ser empregada.

Diante desse quadro, espera-se do professor de Filosofia, a sensibilidade necessária para o aproveitamento “[...] das competências que os alunos já dispõem e o que é necessário para introduzi-los significativamente no filosofar. [...]” esse cuidado metodológico se faz necessário por duas razões principais: 1) Não se pretende com o curso de filosofia no nível médio, formar filósofos e; 2) Deve-se evitar a banalização do conhecimento filosófico. Considerando-se o caráter introdutório desse nível de ensino, ambas as situações mencionadas devem ser consideradas de modo a não invalidar o sentido do ensino da Filosofia. Em razão disso, os PCNEM’s afirmam que:

[...] Não pretender formar filósofos profissionais significa que a presente proposta parte do pressuposto de que o Ensino Médio não deve ser uma transposição reduzida de qualquer currículo acadêmico. Ainda que se deva partir dos conhecimentos acadêmicos, deve-se evitar o academicismo. Não banalizar o conhecimento filosófico significa não falsear ou trivializar o sentido de um pensamento filosófico, prática que ocorre, muitas vezes, sob o manto de metodologias pseudo facilitadoras da aprendizagem. [...] (BRASIL, 2000, p. 52)

Se nos concentramos nas dificuldades de leitura trazidas pelos estudantes, um problema que reconhecemos e enfrentamos na nossa prática docente, deixaremos de apresentar aos estudantes um pouco da história da filosofia, a qual foi construída pelos filósofos ao longo de vinte e seis séculos. Ela permanece viva e ativa porque seu conjunto bibliográfico continua em construção, pois que sempre há filósofos novos. Se alguns estudantes não dominam a leitura e/ou não sabem interpretá-la, e ainda assim acederam ao nível médio, terão de aprender a ler, se for o caso, por meio dos textos

filosóficos ou de outra natureza, cuja abordagem pode ser filosófica. Segundo Gallo, devemos dar

[...] Atenção à história da filosofia: por outro lado, não podemos desprezar dois mil e seiscentos anos de história. Não temos o direito de querer que nossos alunos “reinventem a roda” em filosofia. Para que eles possam aprender o ato de filosofar, é preciso que conheçam a história da filosofia. É preciso que tenha acesso ao conhecimento historicamente produzido, aos modos de produção de filosofia que os vários filósofos foram inventando. Assim, ensinar filosofia é também ensinar história da filosofia. [...] (GALLO, 2007, p. 16)

2.2 – Que Filosofia?

Segundo os PCNEM's, talvez essa questão: “*Que filosofia?*” seja a mais recorrente quando se trata do ensino de Filosofia em nível médio (BRASIL, 2000, p. 46). Concordamos em parte, uma vez que em nossa experiência profissional, outro questionamento tão ou mais recorrente se impõe, a saber: Para que Filosofia? Considerando-se a inter-relação entre esses dois questionamentos, pretendemos, na medida em que avançamos na análise do primeiro, dispensar a devida atenção também ao segundo, pois que além de correlato, não é incomum nos depararmos com ele.

No início da nossa carreira profissional, enquanto professor de Filosofia da rede estadual de ensino do estado do Amazonas costumava ser comum sentirmos certo desconforto quando nos dirigiam esses questionamentos: *Que Filosofia?* Ou ainda: *Para que Filosofia?* Com o passar do tempo, paulatino estudo dos textos de diferentes filósofos e com o ganho de experiência no exercício da docência, nos demos conta que aquele desconforto se devia a necessidade que tínhamos em dar aos nossos alunos respostas conclusivas, definitivas, como se tratássemos de uma única Filosofia. “[...] *É comum o embaraço que sentimos diante da pergunta sobre o sentido da Filosofia. De certa forma, é como se nos indagassem acerca de algo que não está nem pode estar bem resolvido. [...]*” (BRASIL, 2006, p. 21).

Logo passamos a compreender que uma resposta definitiva não teria sido possível, pois que não estávamos, nem estamos agora, tratando de uma única filosofia, mas de um riquíssimo patrimônio de ideias, isto é, de filosofias,

porque diferentes filósofos, portanto diferentes concepções filosóficas e “[...] por mais diversas que sejam as filosofias, uma coisa têm sempre de comum: o serem filosofias. [...]” (HEGEL, 1999, p. 390) e ainda porque a definição de Filosofia já é nela mesma, um problema filosófico. No que respeita ao questionamento: *Que Filosofia?* Os PCNEM’s afirmam que:

Naturalmente que também não é mero acaso que o professor de Filosofia tenha, em geral, dificuldades em respondê-la satisfatoriamente, suposto que ele não se limite a repetir essa ou aquela definição mais ou menos clássica. Na verdade, o que é Filosofia constitui-se, hoje, mais do que nunca, num problema filosófico. E ainda: [...] no entanto, dada a grande variedade e diversidade dos modos e das correntes de pensamento filosófico, devemos dizer que existe **Filosofia** ou tudo o que existe são apenas **filosofias**? [...] (BRASIL, 2000, p. 46)

A atitude questionadora do estudante do ensino médio coloca o professor de Filosofia diante de um difícil desafio, qual seja: conceituar e/ou justificar toda filosofia e o seu ensino em poucas palavras, como se fora uma fórmula matemática ou uma receita de bolo, e numa linguagem que esse estudante entenda imediatamente, sem que o mesmo nem sempre esteja disposto a fazer um esforço intelectual-reflexivo para entender o que pergunta ao professor.

Se considerarmos que a reflexão filosófica não acompanha a urgência e a ansiedade dos jovens estudantes que exigem uma resposta imediata, quase irrefletida, só nos resta pensar que é bem difícil e/ou impossível responder ao que querem saber em poucas palavras. Dada a multiplicidade de filosofias, “[...] cada filósofo sempre procurará responder baseado nos conceitos pelos quais elabora seu pensamento [...]” (BRASIL, 2006, p. 21). Ainda sobre isso, mas no que respeita ao professor devemos considerar que “[...] a resposta de cada professor de Filosofia do ensino médio à pergunta “que filosofia?” sempre dependerá da opção por um modo determinado de filosofar que considere justificado. [...]” (BRASIL, 2006, p. 24).

Os estudantes precisam entender que não é possível abreviar o caminho para definir filosofia, justificar a sua ‘utilidade’ e o seu ensino. Isso tudo demanda tempo, esforço, paciência, dedicação e humildade. A Filosofia é uma joia por demais preciosa, para se dar a entender sem um processo de luta, de conquista, de perseverança, daquele que pretende conhecê-la. Ela exigirá dos estudantes a capacidade de exercitar o próprio pensamento, tarefa não muito

simples se considerarmos a exigência dos mesmos por respostas imediatas e padronizadas.

Faz-se necessário sensibilizar os estudantes no sentido de saber que o estudo das Filosofias não se resume ao estudo de determinados conteúdos filosóficos sem efeitos no cotidiano, bem ao contrário, pois que a filosofia é também um fazer, uma prática, isso é, um filosofar. Aprender Filosofia na escola média é também possibilidade de se aprender uma postura diante do mundo e das coisas, é aprender a pensar por si mesmo, é exercitar argumentativamente o que foi aprendido, mas não sem esforço, pois que o conteúdo (o texto filosófico) é pré-requisito da forma (filosofar) e ambos se complementam. “[...] *Ao dirigir o olhar para fora de si, a Filosofia, ao mesmo tempo, tem a necessidade de se definir no interior do filosofar como tal, isto é, naquilo que tem de próprio e diferente de todos os outros saberes [...]*” (BRASIL, 2000, p. 46).

O ensino da Filosofia necessariamente não precisa ser complexo, pode ser simples também. Podemos começar pelas origens da filosofia, bem como pelo significado da palavra filosofia. Podemos pedir aos estudantes que pesquisem, com a ajuda de dicionários e/ou a partir de um recorte de texto filosófico, sobre a origem etimológica da palavra filosofia e depois tomá-la como base de raciocínio para se pensar sobre a figura do filósofo e da natureza do fazer filosófico.

Outra atividade que pode ser interessante para se trabalhar em sala de aula e tentar aguçar a curiosidade dos estudantes, especialmente os de primeiro ano, é perguntar, por exemplo, há quanto tempo a filosofia existe. Nessa ocasião, já será possível refletir sobre a importância da história da filosofia e seus dois mil e seiscentos anos de existência, a qual se constitui “[...] *num dos maiores conjuntos bibliográficos de um único gênero*”. (BRASIL, 2000, p. 50) cujas fontes são “[...] *os próprios fatos a nós presentes, ou seja, as obras dos filósofos; são estas as verdadeiras e próprias fontes [...]*” (HEGEL, 1999, p. 393) de pesquisa para o curso de filosofia no nível médio.

Ainda na trilha da curiosidade dos estudantes, podemos ensiná-los que o primeiro pensador a se autodenominar filósofo foi um matemático: Pitágoras. Essa seria uma boa oportunidade para começar a relacionar a Filosofia com outros saberes, lembrando-os de que todas as disciplinas do currículo têm a

sua importância e que algumas delas podem abrigar entre si, uma insuspeita, senão curiosa ligação, como é o caso da Filosofia com a Matemática.

A resposta ao questionamento “*que filosofia?*” perpassa também e necessariamente pela questão da formação do professor de Filosofia, porque “[...] *uma simples didática (mesmo a mais animada e aparentemente crítica) não é por si só, filosófica. Não basta então o talento do professor se não houver [...] uma formação filosófica adequada e, de preferência, contínua [...]*” (BRASIL, 2006, p. 17), tendo em vista que é a partir de sua concepção filosófica que ele pensa o mundo, exercita o seu filosofar, ensina e influencia os seus alunos, também por ela será cobrado. Segundo os PCNEM’s, aliás, é “[...] *fundamental para esta proposta que ele tenha feito sua escolha categorial e axiológica, a partir da qual lê e entende o mundo, pensa e ensina. [...]*” (BRASIL, 2000, p. 48). E ainda:

[...] Caso contrário, além de esvaziar sua credibilidade como professor **de Filosofia**, faltar-lhe-á um padrão, um fundamento, a partir do qual possa encetar qualquer esboço de crítica. Por certo, há filosofias mais ou menos críticas. No entanto, independentemente da posição que tome (pressupondo que se responsabilize teórica e praticamente por ela), ele só pode pretender ver bons frutos de seu trabalho docente na justa medida do rigor com que operar a partir de sua escolha filosófica – um rigor que, certamente, varia de acordo com o **grau de formação cultural de cada um**. [...] (BRASIL, 2000, p. 48)

2.3 – Que utilidade prática tem a Filosofia?

Difícilmente, vemos os estudantes do ensino médio questionarem por que razão devem estudar Matemática, Língua Portuguesa, Física e outras disciplinas. No entanto, tão logo se deparam com a Filosofia, quase de pronto costumam perguntar: “[...] *para que serve a Filosofia?*”, “*é mesmo necessária esta disciplina [...], ou ainda “se Filosofia não cai no vestibular, por que temos de estudá-la?” [...]*” (BRASIL, 2000, p. 44). Segundo os PCNEM’s, isso acontece porque

[...] até um passado recente a educação brasileira privilegiou, ora mais, ora menos, o conhecimento do tipo técnico-científico, em detrimento das “humanidades”, tendo em vista formar um mercado de trabalho de “especialistas e técnicos”, numa resposta “adequada” à demanda de desenvolvimento e modernização do mundo industrial-tecnológico. E ainda: Em geral, alunos não costumam questionar a necessidade ou a finalidade da Matemática ou da Física, ainda que pouquíssimos

cheguem a escolher, de fato, tais disciplinas como carreiras a seguir. (BRASIL, 2000, p. 44)

Embora talvez fosse mais apropriado da parte dos estudantes perguntarem: Que é filosofia? Pois que segundo os PCNEM's (2000, p. 46), “[...] a questão mais elementar e a qual retorna com particular insistência (talvez porque a mais intrigante) é: “O que é filosofia?” [...]”. Também nos parece mais adequado, antes de tentarmos justificar a ‘utilidade’ da filosofia no nível médio e refletir um pouco sobre o que vem a ser propriamente, filosofia. Ao pensarmos filosoficamente o ensino da Filosofia no nível médio, torna-se indispensável que não nos furtemos a uma definição de filosofia. Entrementes, não estamos falando de uma definição qualquer ou mesmo nos limitarmos à definição constante no livro didático dos estudantes. Esta, possivelmente, está relacionada à concepção filosófica do autor do livro didático, caso este tenha formação em filosofia, ou ainda relacionado a um determinado filósofo, com o qual o referido autor tenha alguma admiração. É oportuno lembrar que nem todos os autores de livros didáticos de filosofia possuem formação na área, questão essa que também será objeto de estudo no curso de nossa pesquisa.

A definição que deverá ser expressa pelo professor de Filosofia para responder ao “*Que é filosofia?*”, é aquela que norteia a sua própria prática filosófica, isto é, a que reflete a sua concepção filosófica a qual deverá orientar as atividades a serem realizadas em sala de aula com os seus alunos. Ao defender um conceito de filosofia à luz de sua concepção filosófica, o professor parece que já consegue demonstrar aos estudantes qual será a sua linha de ação, isto é, com qual filósofo e, por inferência, com quais conteúdos filosóficos irá trabalhar. Mesmo que o conteúdo a ser estudado não seja filosófico, porque não há impedimento em fazê-lo, a análise do mesmo poderá ser feita sob o crivo da concepção filosófica adotada pelo professor.

Feita essa observação preliminar acerca do “*que é filosofia?*”, nos parece que agora podemos tentar responder ao questionamento “*para que serve a filosofia?*”, o que será feito sob duas perspectivas fundamentais, cujas intencionalidades são distintas: 1) Sob a perspectiva daqueles que estão inseridos no mundo da filosofia, como filósofos, especialistas, professores de

Filosofia e até graduandos na área de filosofia e; 2) Sob a perspectiva daqueles que não conhecem a filosofia e/ou já ouviram falar dela, mas não têm o interesse em conhecê-la. Esse é o tipo de questionamento característico de quem não está envolvido com a filosofia e/ou jamais teve um contato formal com ela, pois costumam comparar a Filosofia, do ponto de vista prático, com outros saberes. No entanto, aqueles que a ela se dedicam talvez devessem fazê-lo ainda mais fortemente. Quando percebemos a Filosofia sob ataque, logo nos esforçamos para justificar a sua presença no currículo escolar, mas não é com a mesma força que prestamos contas do seu ensino na escola média pública. Segundo Cerletti:

[...] uma eventual resposta filosófica a essa pergunta seguramente não satisfará ao não filósofo (fundamentalmente porque ele talvez não participe do contexto de sua significação, não a “entenda” por ser muito técnica ou abstrusa, ou lhe pareça interessante, mas muito distante ou inatural). Pareceria que, por tratar-se de filosofia na institucionalidade educativa, toda tentativa de resolução ficará navegando em duas águas: entre o saber filosófico e o “saber comum”, já que a introdução da ideia de utilidade coloca a filosofia em relação direta com o mundo. E em especial com o mundo de hoje, posto que não bastarão as respostas “internas” [...], ou as que a filosofia se possa dar para auto justificar-se. Pareceria também que, de maneira inesperada, ressurgirá um ancestral conflito que a filosofia enfocou: a contraposição entre epistême e dóxa. Uma resposta que contemple essas duas vertentes não é simples. Todos aqueles que se dedicam à filosofia experimentaram as dificuldades com as quais se enfrentam quando tentam explicar isso a quem se dedicam àquelas que não formam parte de seu mundo de especialização. [...] (CERLETTI, 2007, p. 42)

Se mesmo os não envolvidos com a filosofia ‘querem saber’ sobre a sua ‘utilidade’, sabendo-se desde já, que não será de muita valia lhes dar uma resposta filosófica pelas razões já mencionadas, também nós, que nos dedicamos à filosofia, principalmente, devemos refletir a esse respeito, pois que talvez a sobrevivência da Filosofia no ensino médio, dependa em certa medida dessa reflexão e posterior ação. Também é preciso lembrar que essa necessária reflexão, no que respeita a ‘utilidade’ da Filosofia, está intimamente conectada a um questionamento igualmente recorrente: *Que é filosofia?* Parece-nos que não é muito comum ao professor de Filosofia do ensino médio, institucionalizado, perguntar-se sobre a ‘utilidade’ da Filosofia mesmo sob uma perspectiva filosófica, talvez porque a resposta lhe seja óbvia. No entanto, se essa for a ‘razão’, é preciso ligar o sinal de alerta porque também cabe à

Filosofia e, por via de consequência ao professor de Filosofia, ocupar-se com aquilo que é óbvio. Não podemos incorrer nesse erro, deixando de fazer uma coisa que ensinamos aos nossos alunos a fazer: desconfiar do óbvio.

Em que pese o fato de a filosofia já ter ocupado espaço privilegiado no passado, quando era vista como um dos baluartes da cultura humanista. “[...] O filósofo foi visto como aquele sábio que, desde a sua experiência, e dada a profundidade de seus conhecimentos, podia guiar a partir do seu dizer. [...]” (CERLETTI, 2007, p. 43). Embora ainda hoje, algumas pessoas demonstrem certo respeito em relação à filosofia, geralmente não a entendem bem ficando apenas a impressão de ser algo importante, “[...] que se ocupa de coisas difíceis e transcendentais, e tem o peso simbólico de vinte e seis séculos [...]” (CERLETTI, 2007, p. 43) de história. Segundo Cerletti:

[...] É como se a filosofia gozasse de uma espécie de crédito, assinado por Sócrates, Platão ou Aristóteles, que foi estendido desde então. O que está ocorrendo é que esse crédito, pouco a pouco, está esgotando-se. [...] (CERLETTI, 2007, p. 43).

É imperioso que comecemos a justificar o quanto antes, com o nosso importante trabalho de professor de Filosofia, a sua presença nas escolas, não apenas porque o seu ‘crédito’ está acabando, mas para tentar evitar que ela seja definitivamente banida do currículo do ensino médio. Seria um exagero pensar assim? Talvez, mas a história é testemunha dessa tentativa. Se olharmos as muitas entradas e saídas da Filosofia do currículo, o que até aqui serviu apenas para aumentar-lhe a crise de identidade, veremos que não se trata de um exagero. A Filosofia sempre esteve sob ataque. O mais recente deles se deu com a promulgação da Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que ‘reformou’ o ensino médio. Precisamos, enquanto docentes, refletir com sinceridade sobre qual tem sido a nossa contribuição pela manutenção da Filosofia no currículo do ensino médio. Nossa particular inquietação a respeito da ‘utilidade’ da Filosofia aponta na direção de uma reflexão intencionalmente filosófica sobre a qual devemos nos debruçar permanentemente, para querer saber e/ou recordar o verdadeiro propósito de se ensinar Filosofia no ensino médio explicitando aos estudantes como a Filosofia pode ser realmente útil do ponto de vista filosófico.

Pergunta-se então: Qual seria hoje a utilidade da filosofia para aqueles que a ela se dedicam? Costuma-se relacionar o manejo de certas habilidades metodológicas ou argumentativas a uma 'utilidade' da filosofia, como por exemplo: reconhecer falácias e contradições, formular ou remover critérios, entender e avaliar argumentos, etc. Segundo Cerletti, 2007, p. 45, tais habilidades não são exclusividade da filosofia, mas de qualquer disciplina que se pretenda crítica. O que se espera daquele que filosofa é que seu pensamento intervenha na construção de problemas filosóficos e, se disponha a respondê-los, a partir de uma concepção, intencionalidade e inquietude permanente. (2007, p. 45).

Chancelamos o pensamento do autor em tela quando este relaciona a palavra 'utilidade' ao valor de mercado e, ao relacioná-la com a filosofia implicaria inseri-la no mundo de circulação de mercadorias. Nessa perspectiva, se pensássemos no filósofo como um especialista em argumentação, por exemplo, então veríamos 'utilidade' no ensino da Filosofia. Se dissermos que ela não é 'útil', mas supra útil, isto é, ocupada com o ser das coisas, com os princípios fundamentais ou com as finalidades últimas, sua utilidade estaria a serviço de algo e determinaria, ela mesma, as próprias finalidades.

Segundo Cerletti (2007, p. 47), para Derrida, um filósofo é alguém para quem a filosofia não é algo dado, é alguém para o qual o essencial é ter que interrogar-se sobre a essência e o destino da filosofia. E, assim reinventá-la. Então, os filósofos, com a produção dos seus textos filosóficos, reinventam-na permanentemente. Essa reinvenção significa situar a filosofia em relação às condições de seu tempo. E essas condições são as que definem, entre outras coisas, o horizonte de significação da pergunta pela 'utilidade' da Filosofia.

Concordamos que o mundo atual exige de nós respostas rápidas, práticas e úteis. A partir dele, qualquer pergunta terá peculiar intencionalidade. Se filosófica a pergunta, mas coagida pela necessidade prática de ser utilitária, a resposta só poderá ser 'inútil'. Neste caso, o professor de Filosofia deve problematizar com os estudantes essa construção mental de necessidades, que se traduz no espetáculo do cálculo econômico e na competência individual, e demonstrar por que constitui “[...] o marco que dá sentido às demandas de

“utilidade” e a que se refere com elas. [...]” (CERLETTI, 2007, p. 47). Deve-se afirmar na possibilidade de corrigir os supostos, que dão como claro e evidente certo estado de coisas e as perguntas que são inerentes a ele. Ainda segundo Cerletti: *“[...] O filosófico”, radica na possibilidade de revisar os supostos que apresentam como óbvio certo estado de coisas e as perguntas que são próprias desse estado de coisas naturalizado. [...]”* (CERLETTI, 2007, p. 47).

Entrementes, uma questão se impõe: Como ensinar filosofia na escola de hoje, aos jovens de hoje, propondo outra *utilidade* que não àquela vinculada à lógica do espetáculo? Lógica que enfatiza, massifica e prioriza o consumo desnecessário, a diversão, o entretenimento e a rapidez de resultados em detrimento do andar mais lento da ação reflexiva. Uma lógica que remete ao senso comum, o qual associa utilidade ao valor de mercado, ao retorno financeiro rápido, às respostas rápidas, padronizadas, irrefletidas, que não demandam e/ou não estimulam o exercício sistemático do pensamento e da reflexão. Sob a perspectiva dessa lógica do espetáculo, *“[...] no marco do entretenimento, promove um aspecto regressivo, já que acentua a passividade e a acomodação intelectual perante a incômoda atividade do constante interrogar. [...]”* (CERLETTI, 2007, p. 49) e talvez por essa razão seja devidamente aceita pelo senso comum. Um ensino de Filosofia sob uma perspectiva estritamente e intencionalmente filosófica, de fato pode ser inútil porque na contramão dessa lógica. A esse respeito, Cerletti afirma que:

[...] Os tempos do pensamento são tempos outros que os dos programas televisivos de entretenimentos, do videoclipe ou da publicidade. Também se corre outro risco: ao absolutizar-se o recurso do impacto visual e a sequência vertiginosa, privilegia-se, quase que unilateralmente, o poder sintético da imagem ante o caráter eminentemente analítico da crítica que a filosofia contrapõe. Mas, além disso, como sustentamos, a filosofia tenta definir uma atitude perante a realidade. [...] (CERLETTI, 2007, p. 49)

Daí a necessidade premente de se procurar justificar a presença da Filosofia nos currículos do ensino médio, independentemente de ser obrigatória ou não, mesmo entendendo que essa obrigatoriedade seria de todo salutar para os estudantes e também para o professor de Filosofia, pois quem ensina continua aprendendo e ao fazê-lo aperfeiçoa a sua prática docente,

potencializando a sinergia com os estudantes. Faz-se necessário justificar a presença da Filosofia nas escolas para viabilizar a reconstrução do desolador diagnóstico realizado pelo filósofo francês Jean-François Lyotard (1924-1988), há alguns anos. Citado por Cerletti (2007, p. 48), o referido filósofo afirmou a esse respeito que:

[...] O declínio dos ideais modernos junto com a persistência da instituição escolar republicana, que neles se apoiava, tem o efeito de lançar dentro do curso filosófico mentes que não estão em condições de nele entrar. A resistência destas mentes parece invencível, precisamente porque não coloca nenhuma luta. Elas falam o idioma que lhes foi ensinado e lhes ensina “o mundo”, e o mundo fala de velocidade, gozo, narcisismo, competitividade, êxito, realização. O mundo fala sob a regra do intercâmbio econômico, generalizado a todos os aspectos da vida, incluindo os prazeres e os afetos. Este idioma é completamente diferente do idioma da aula filosófica, um e outro são incomensuráveis. Não juiz que possa dar conta deste diferendo. O estudante e o professor são vítimas um do outro. A dialética e a retórica não podem ter curso entre eles: somente agonística. [...] (CERLETTI, 2007, p. 48)

Cabe à filosofia e ao professor de Filosofia buscar definir uma postura clara perante a realidade e depois desnaturalizá-la, isto é, “[...] *construir um campo de problemas ali onde antes eles não existiam. [...]*” (CERLETTI, 2007, p. 49), porque seu dever de ofício, o qual estará sempre na ordem do dia. O trabalho do professor de Filosofia é contribuir para desnudar paulatinamente a lógica do espetáculo, à luz de sua concepção filosófica claramente definida com argumentos consistentes, que suscitem nos estudantes a curiosidade, o espanto, e o desejo pelo debate, onde essa lógica, o texto filosófico e os argumentos nele apoiados se colocarão à prova, até que um ou outro demonstre sua fortaleza e/ou sua fraqueza. É assim que o professor de Filosofia poderá “[...] *propor perspectivas de análise que tentem desnaturalizar o que parece óbvio, permitindo assim construir olhares problematizadores da realidade.*” (CERLETTI, 2007, p. 52) Isso lhe permitiria colocar a filosofia na rota que lhe é própria, isto, é “*incidir no que há.*”

De outro modo, isto é, deixando as coisas como estão, nós, os professores de Filosofia estaremos incomodamente situados no mesmo paradoxo em que ora se encontra a escola média hoje, segundo Cerletti, (2007, p. 48): ou ‘atualiza-se’ de acordo com as demandas da lógica do espetáculo ou

resgata a sua função primordial, isto é, iluminista, ilustradora e propagadora de saberes. É função da filosofia e do professor de Filosofia, pensar “[...] pensar as condições da adaptação, ou recolocar o lugar que lhes corresponderá.” (2007, p. 49) e não adaptar acriticamente os espaços curriculares filosóficos ao “mundo atual [...]”.

O ensino da Filosofia no nível médio, desde que bem conduzido pelo professor de Filosofia, com carga horária semanal adequada, posto que “[...] compreender sua importância é também conceder-lhe tempo. De modo específico, importa atribuir-lhe carga horária suficiente à fixação do que lhe é próprio. [...]” (BRASIL, 2006, p. 17-18). Nesse sentido, segundo as OCNEM's, “[...] propõem-se um mínimo de duas aulas semanais [...]” (2006, p. 18), e com o apoio de livro didático apropriado além de outros textos, pode ser condição de possibilidade para fazer dos estudantes, indivíduos melhores, capazes não só de pensar por si mesmos, como também capazes de avaliar a melhor maneira de se inserirem no mundo e diante dele adotarem uma postura que se aperfeiçoará na medida da aquisição de novos e valiosos conhecimentos filosóficos, para ficarmos restritos a essa área de formação.

Para dar sentido ao ensino da Filosofia nas escolas, é importante que o professor-filósofo saiba tematizar o tempo presente, propondo a si mesmo e aos estudantes, questionamentos que pensem as suas condições contemporâneas e a partir daí, situar-se. Nesse sentido, Cerletti (2007, p. 50), cita o filósofo francês Michel Foucault (1926-1984): “*Que é o que no presente tem sentido para uma reflexão filosófica?*”. Essa inquietude apontada pelo filósofo parece ter potencial para orientar a tarefa do professor em sala de aula, pois que pensar o tempo presente implica pensar o porquê das demandas que são formuladas ao sistema educativo e o espaço a ser ocupado pela filosofia dentro dele, algo que não fica restrito à prática do professor de Filosofia do ensino médio, mas também aos professores que contribuíram para a sua formação acadêmica. A esse respeito, enfatiza Cerletti:

[...] A possibilidade de tematizar as condições concretas e as condições políticas que permitem, ou impedem, a circulação da filosofia escolarizada não somente atualiza um sentido para a filosofia, mas vitaliza o professor como um ativo pensador da própria prática. A reflexão sobre o presente estendida à aula é a chave para que os estudantes possam compreender o que

subjaz ao fato de que lhes sejam requeridas certas coisas e não outras. [...] E ainda: [...] A comunidade filosófica acadêmica (salvo muito raras e pontuais exceções) não se preocupou em absoluto com o destino da filosofia na escola. Isso mostra o pouco interesse que desperta nos pesquisadores em filosofia algo que se afaste minimamente de seu circuito erudito. A inquietude em relação ao presente, que antes havia sido ponto de mira da filosofia moderna, está longe de guiar as inquietudes da maioria dos filósofos profissionais de nossas universidades. Mas isso é também um sinal dos tempos que correm e neste mundo vivemos. [...] (CERLETTI, 2007, p. 50-51)

Caso não exploremos o terreno fértil de pressupostos disponíveis no chão da escola, poderemos condenar a filosofia à inutilidade prática. Segundo Cerletti, (2007, p. 53) É essencial que haja um lugar e um momento para que, jovens e adultos, possam pensar o mundo em que vivemos e decidir como nos situarmos nele. É reviver diariamente a atitude de quem filosofa que não dá nada por suposto e não se conforma com o que os demais pensam por ele.

3 – O ensino da Filosofia a partir da história da filosofia

A organização dos conteúdos está relacionada com a intencionalidade do que se pretende ensinar e com o objetivo que se pretende alcançar, tendo em vista que o professor de Filosofia trabalha com três séries distintas no nível médio e precisa buscar a melhor estratégia de aproximação dos estudantes com os conteúdos filosóficos a serem estudados, levando-se em consideração o conhecimento prévio desses estudantes.

Parece-nos recomendável que no início de cada ano letivo, o professor realize um levantamento diagnóstico dessas turmas, sob a forma de exercício e/ou questionário, por exemplo, a fim de adequar e/ou aperfeiçoar o critério de escolha dos conteúdos filosóficos que pretende ensinar. *“[...] Além disso, qual é a maneira mais adequada de tratar os conteúdos de Filosofia no Ensino Médio? Devemos optar por temas [...] ou pela história da filosofia? [...] a história da filosofia como linha central ou como referencial? [...]”* (BRASIL, 2000, p. 51).

De um modo geral, podemos organizar esses conteúdos sob três perspectivas fundamentais: 1) a perspectiva histórica, 2) a perspectiva temática e, 3) a perspectiva problemática. Como já fora dito, também é possível

combinar essas perspectivas conforme a série e/ou perfil da turma com a qual se pretende trabalhar, considerando-se ainda, as características do texto e/ou recorte de texto filosófico que se pretende utilizar.

Na perspectiva histórica, os conteúdos são organizados e ensinados com base numa cronologia histórica. “[...] *significa que se quer enfatizar o nexo histórico que subsiste entre diversos pensadores e a relação que cada produção filosófica específica possui com suas coordenadas sócio-histórico-culturais [...]*” (BRASIL, 2000, p. 51). É importante ressaltar que o ensino da Filosofia baseado nessa linha de ação pode vir a tornar-se enfadonho e contraproducente, porque pressupõe o estudo de uma lista de filósofos, pensamentos e datas bastante extensa. “[...] *E, no contexto de um currículo já muito conteudista, a filosofia é vista como apenas um conteúdo a mais.*” (BRASIL, 2010, p. 164).

Na perspectiva temática, tal como se define, pode-se lançar mão de temas de caráter filosófico como a questão da liberdade, a questão da morte, dentre outros. O diferencial é que podemos discutir esses temas a partir de uma abordagem histórica (desejável) ou não. Ao adotar essa linha de ação, o professor de Filosofia tem a possibilidade de aproximar esses temas da realidade dos estudantes, o que em tese, pressupõe maior facilitação da aprendizagem da temática estudada. Acerca desse propósito, “[...] *pode-se privilegiar questões específicas para a discussão, consideradas isoladamente ou combinadas com outras, como por exemplo, o que é Filosofia e como se relaciona com outros saberes [...]*” (BRASIL, 2000, p. 51).

Na perspectiva problemática, “[...] *os conteúdos são organizados em torno dos problemas tratados pela filosofia, que por sua vez se recortam em temas e podem ser abordados historicamente. [...]*” (BRASIL, 2010, p. 165). Parece-nos que essa linha de ação abrange as anteriores ao permitir o trato com temas filosóficos ao mesmo tempo em que se recorre à história da filosofia. Segundo Gallo, “[...] *avança para além delas, pois toma a filosofia como uma ação, uma atividade, posto que se organiza em torno daquilo que motiva e impulsiona o filosofar, isso é, o problema.*” (BRASIL, 2010, p. 165). E ainda: “[...] *deve-se recorrer à contribuição específica dos filósofos na*

elaboração de um corpo de conceitos, doutrinas, questões relativas a cada uma delas e o confronto dessas diversas contribuições [...]” (BRASIL, 2000, p. 51).

Por certo que centralizar o currículo na perspectiva problemática, não implica na exclusão da história da filosofia como suporte ao seu ensino. Segundo Gallo, (BRASIL, 2010, p. 165), *“[...] a história deve estar lá, sempre presente como a fonte na qual buscamos o saber filosófico sistematizado [...]*”. Esse pensamento no que respeita a importância da história da filosofia é igualmente enfatizado nas OCNEM's, onde se afirma que:

[...] É salutar, portanto, para o ensino da Filosofia que nunca se desconsidere a sua história, em cujos textos reconhecemos boa parte de nossas medidas de competência e também elementos que despertam nossa vocação para o trabalho filosófico. Mais que isso, é recomendável que a história da Filosofia e o texto filosófico tenham papel central no ensino da Filosofia, ainda que a perspectiva adotada pelo professor seja temática, não sendo excessivo reforçar a importância de se trabalhar com os textos propriamente filosóficos e primários, mesmo quando se dialoga com textos de outra natureza, literários e jornalísticos, por exemplo – o que pode ser bastante útil e instigante nessa fase de formação do aluno. Porém, é a partir de seu legado próprio, com uma tradição que se apresenta na forma amplamente conhecida como História da Filosofia, que a Filosofia pode propor-se ao diálogo com outras áreas do conhecimento e oferecer uma contribuição peculiar na formação do educando. [...] (BRASIL, 2006, p. 27)

Conforme o exposto, além da perspectiva histórica que não prescinde da história da filosofia para operacionalizar o ensino da Filosofia, as outras duas também nos possibilitam recorrer à mencionada história. Sendo que *“[...] cada uma dessas opções não exclui a combinação com outras. Nesse sentido, pode-se imaginar [...] uma parte histórica e uma parte temática em um curso de Filosofia. [...]*” (BRASIL, 2000, p. 51). Como se vê, todas as três perspectivas fazem alusão à historiografia filosófica e estão em consonância com o que recomendam os documentos oficiais da educação, no que respeita a importância do estudo da história da filosofia no ensino da Filosofia. A propósito da importância da história da filosofia, Hegel assevera que: *“[...] nada mais pode conter do que o conteúdo universal da filosofia, a saber, os conceitos fundamentais e os princípios das suas ciências particulares [...]*” (HEGEL, 2018, p. 7). E ainda:

A quem pretenda tratar a história da filosofia impõe-se imediatamente uma observação preliminar: embora ela ofereça sumo interesse quando o seu objeto for considerado de modo condigno com a sua dignidade, no entanto nunca perde o interesse, mesmo quando a sua finalidade seja compreendida às avessas. [...] (HEGEL, 2018, p. 85)

4 – O ensino da Filosofia segundo Hegel

Inicialmente, é importante ressaltar que embora os textos de Hegel relacionados ao ensino da Filosofia nos Ginásios não sejam estritamente filosóficos, não deixam de ser interessantes porque se ocupam do ensino da Filosofia nesse tipo de estabelecimento e remontam à época em que o filósofo em tela, no período de 1808 a 1816, desempenhou o cargo de Reitor do Ginásio de Nuremberg, acumulando também a função de professor de Filosofia, na mencionada instituição de ensino, na Alemanha do começo do século XIX.

Os principais textos de Hegel que tratam sobre o ensino da Filosofia nos Ginásios (e também nas Universidades) datam da primeira metade do século XIX, a saber: *Parecer privado para o real Conselheiro superior da Baviera, Immanuel Niethammer*, cujo teor é o significado da Filosofia para os ginasianos (1812); *Carta de Hegel a Niethammer* onde se manifesta acerca do conflito entre conteúdo e método (1812) e; *Carta ao real Conselheiro do Governo prussiano e Professor Friedrich Rayner*, onde trata da questão do ensino da Filosofia nas Universidades (1816). Além desses, há os chamados “*Discursos ginasiais*” de fim de ano, pronunciados por Hegel em setembro (1809, 1810, 1811, 1813) e agosto (1815). Nestes últimos, o filósofo destaca: 1) A importância da cultura e da formação integral do estudante; 2) A vantagem da disciplina e da auto atividade, as quais fazem oposição à passividade; 3) Exalta a ligação que deve existir entre a escola e o mundo real e; 4) Enfatiza a necessidade da adoção de princípios morais, posto que sem a qual, a educação não atingiria a sua meta principal, isto é, a unificação pessoal.

É oportuno lembrar também que embora Hegel não tenha dedicado uma obra para tratar especificamente do aspecto pedagógico relacionado ao ensino da Filosofia, não lhe faltou visão e/ou uma proposta com fins pedagógicos, já que além de exercer o cargo de professor de Filosofia por quase toda a sua

vida adulta, exerceu outros mais relacionados à educação. No que respeita a sua dedicação à ‘ciência da filosofia’, o filósofo afirmou que: “[...] *Dediquei toda a minha vida à ciência [...]*” e exaltou: “[...] *confiai na ciência e em vós mesmos. A coragem da verdade, a fé no poder do espírito é a condição primordial da filosofia. [...]*” (HEGEL, 1999, p. 84). Os textos acima mencionados demonstram a preocupação do professor-filósofo com a problemática da educação, na medida em que estabelecem diretrizes e procedimentos, isto é, apontam na direção de um método, para o ensino da Filosofia aos jovens estudantes do Ginásio. Por meio desses textos e dentre outros a eles relacionados, nos foi possível ‘conhecer’ em boa medida as ideias do filósofo sobre o mencionado ensino.

Para falarmos sobre o ensino da Filosofia nos Ginásios, segundo Hegel, nos parece, antes bem apropriado, antepor o problema que dá impulso a nossa investigação, qual seja: É possível ensinar Filosofia no ensino médio sem recorrer à história da filosofia e aos seus conteúdos filosóficos? No texto *Introdução à Filosofia*, do mencionado filósofo, por ocasião de seu *Discurso Inaugural*, proferido na Universidade de Heidelberg, na cidade de mesmo nome, na Alemanha, em 28 de outubro de 1816, declarou que “[...] *A nenhuma das ciências mencionadas é tão necessário, como à história da filosofia, antepor à exposição do assunto uma Introdução, em que, primeiro que tudo se defina bem o objeto cuja história se pretenda escrever. [...]*” (HEGEL, 1999, p. 86). Além dessa breve, mais importante consideração acerca da necessidade de uma introdução à história da filosofia, ele lança o seguinte questionamento: “[...] *como iniciar o estudo duma disciplina, sem conhecer a primor o seu significado? [...]*” (HEGEL, 1999, p. 86).

Embora Hegel não tenha vivido a realidade de uma escola de massas, nos parece adequado o que recomenda o filósofo, (2018, p. 5), isto é, começar com conceitos simples e específicos, possivelmente, os mais indicados a uma introdução à filosofia, tendo em vista que além de acessíveis aos estudantes, “[...] *o seu conteúdo é apoiado pelo sentimento natural dos alunos, possui uma realidade efetiva no íntimo dos mesmos, pois é o lado da própria realidade interior [...]*” (HEGEL, 2018, p. 5). E ainda: “[...] *Liberdade, Direito, Propriedade, etc., são determinações práticas com que diariamente lidamos e que, para*

além da existência imediata, têm também uma existência sancionada e uma validade real. [...]” (HEGEL, 2018, p. 5).

Segundo Hegel (2018, p. 5), habitualmente num ensino introdutório de filosofia deve-se partir do existente e, partir daí, levar a consciência para mais alto, para o pensamento. *“[...] mas nos conceitos da liberdade, é dado o próprio existente e imediato que também já é pensamento, sem prévia anatomia, análise, abstração, etc. [...]”* (HEGEL, 2018, p. 5). No entanto, *“[...] As determinações lógicas de universal e particular são para o espírito ainda não versado no pensar, sombras frente ao efetivamente real, a que ele recorre, [...]”* (HEGEL, 2018, p. 5).

Ainda segundo o filósofo, ao se pretender ensinar filosofia é preciso observar três requisitos importantes: 1) não se deve incorrer no erro *“[...] segundo a mania moderna, sobretudo da pedagogia [...]”* (HEGEL, 2018, p. 10), de distinguir o sistema filosófico com as suas ciências particulares e o próprio filosofar. Em outras palavras, parece que não é possível exercitar o filosofar sem que se tenha tido contato previamente com o texto filosófico, uma vez que são complementares. É assim porque *“[...] ao chegar-se a conhecer o conteúdo da filosofia, aprende-se não só o filosofar, mas já efetivamente se filosofa. [...]”* (HEGEL, 2018, p. 10); 2) A filosofia é o repositório dos *“[...] mais altos pensamentos racionais sobre os objetos essenciais, contém o universal e o verdadeiro dos mesmos [...]”* (2018, p. 10), portanto é de fundamental importância que os estudantes tenham acesso e se familiarizem com este conteúdo e acolham *“tais pensamentos”* e; 3) Não há razão para se ensinar filosofia de um modo especial, pois que *“[...] o procedimento no conhecimento de uma filosofia rica de conteúdo não é nenhum outro a não ser a aprendizagem. A filosofia deve ensinar-se e aprender-se, como qualquer outra ciência [...]”* (HEGEL, 2018, p. 11).

A aprendizagem da Filosofia parece potencializar no estudante a capacidade de pensar e produzir por si mesmo, parece ser condição de possibilidade para o exercício da liberdade de pensamento, mas isso não implica no descuido pelo começo, isto é, pelo texto filosófico que é a expressão do pensamento do filósofo e ponto de partida para a prática do exercício dessa

liberdade de pensamento. Segundo Hegel, “[...] o prurido infeliz de educar a pensar por si e para a produção autônoma pôs esta verdade na sombra [...]” (HEGEL, 2018, p. 11). Em outras palavras, aprender sobre filosofia, bem como sobre qualquer outra ciência, “[...] examinar a sua verdade, as provas das suas relações sintéticas, ou a sua transição dialética [...]” (HEGEL, 2018, p. 11); produzir determinações sobre o que quer que seja não é outra coisa senão o resultado da ação do pensamento sobre a coisa pensada, neste caso específico o texto filosófico, isto é, o começo, o objeto teórico da aprendizagem e passo fundante para a elaboração do próprio pensamento e/ou concepção filosófica, já que parece não ser possível começar do nada. Parece-nos, ainda, que negar isso seria acreditar que “[...] ao familiarizar-me com o teorema de Pitágoras e a sua demonstração, eu mesmo não conhecesse este teorema e não demonstrasse a sua verdade. [...]” (HEGEL, 2018, p. 11).

É importante ressaltar que o estudo da filosofia “[...] seja em si e para si um fazer por si mesmo, é igualmente uma aprendizagem – a aprendizagem de uma ciência já existente, formada. [...]” E ainda: “[...] esta é um patrimônio de conteúdo adquirido, composto, elaborado; este bem hereditário deve ser adquirido pelo indivíduo, isto é, ser aprendido. [...]” (HEGEL, 2018, p. 11). Entrementes, não se deve lançar aos estudantes um texto filosófico aleatoriamente, abandonando-os à angústia da compreensão do mesmo. A atividade de se ensinar Filosofia é uma tarefa que demanda cuidadosa mediação e cabe ao professor de Filosofia buscar a melhor maneira de fazê-lo, a começar pela criteriosa escolha do texto, passando pelo domínio de seu conteúdo, e depois pela intencionalidade e o objetivo, isto é, o que o professor de Filosofia pretende e/ou idealizou no seu planejamento. Nas palavras de Hegel: “[...] O docente está na sua posse; reside primeiro no seu pensamento, e só ulteriormente no pensamento dos alunos. [...]” (HEGEL, 2018, p. 12).

No parecer privado enviado ao real Conselheiro superior da Baviera, Immanuel Niethammer, datado de 23 de outubro de 1812, sobre o ensino da Filosofia nos ginásios, Hegel exalta a importância das ciências filosóficas, a saber: 1) a *Ciência da Lógica*, 2) a *Filosofia da Natureza* e, 3) a *Filosofia do Espírito*, às quais “[...] contêm os verdadeiros pensamentos universais dos seus objetos; são o produto resultante do trabalho do gênio pensante de todas as

épocas [...]” (HEGEL, 2018, p. 12). No entanto, o filósofo não parece acreditar que os ginásianos estejam aptos à aprendizagem de todas elas, tendo em vista que a “*representação originária*”, própria desses jovens estudantes no que respeita aos “*objetos essenciais*” dos quais tratam aquelas ciências é em parte “*[...] opinião, ilusão, imperfeição, incerteza, indeterminação. [...]*” (HEGEL, 2018, p. 12). Em face da peculiaridade da atividade do pensar desses estudantes, o filósofo não lhes recomenda o estudo daquelas ciências, exceção feita à Filosofia do Espírito no que diz respeito exclusivamente à “*seção do belo*”, a qual era vista pelo filósofo como parte essencial ao ensino da Filosofia no ginásio.

E prossegue afirmando que “*[...] seria desejável que um lado da Filosofia do Espírito, [...] a seção do belo, fosse posteriormente mais desenvolvida. A estética é [...] ciência particular que ainda falta no ciclo científico e [...] pode ser de modo essencial uma ciência ginásial. [...]*” (HEGEL, 2018, p. 9). Porém, no que respeita às outras duas “*[...] nada disto se deve fazer nos Institutos Públicos de instrução, sobretudo nos Ginásios; [...]*” (HEGEL, 2018, p. 12) porque as mencionadas ciências, cujos “*[...] pensamentos verdadeiros ultrapassam o que um jovem não formado produz com o seu pensar, na mesma medida em que aquele acervo de trabalho genial excede o esforço de semelhante jovem. [...]*”. (HEGEL, 2018, p. 12). A restrição feita pelo filósofo quanto à aprendizagem das chamadas ciências filosóficas reunidas na *Enciclopédia*, deixa transparecer a afirmação do caráter propedêutico do ensino da Filosofia nos ginásios. Para Hegel:

[...] há que orientar o estudo filosófico essencialmente para este ponto de vista a fim de assim algo se aprender; a ignorância se afugentar; a cabeça vazia se encher de pensamentos e conteúdo e se expulsar a peculiaridade natural do pensar, isto é, a contingência o arbítrio e a particularidade da opinião. [...] (HEGEL, 2018, p. 9)

No que respeita ao método de ensino do conteúdo filosófico, Hegel afirma que ele tem três formas distintas, a saber: Abstrato, dialético e especulativo, onde o primeiro ou abstrato “*[...] existe em geral no elemento do pensar; mas de um modo simplesmente abstrato [...]*” (HEGEL, 2018, p. 12), também descrito como “*intelectivo*”, o qual “*[...] fixa e chega a conhecer as determinações nas suas rígidas diferenças. [...]*”; o segundo, chamado dialético,

“é o movimento e a confusão das determinidades rígidas”, isto é, a razão negativa e; o terceiro, chamado especulativo, é o que Hegel chama de “[...] positivamente racional, o primeiro e o genuinamente filosófico. [...]” (HEGEL, 2018, p. 12).

O filósofo nos ensina que nos ginásios dentre as formas mencionadas, no ensino da Filosofia, “[...] o essencial é, em primeiro lugar e acima de tudo, a forma abstrata. [...]” (HEGEL, 2018, p. 12), asseverando ainda que “[...] a juventude deve, [...] esquecer o ver e o ouvir, deve subtrair-se à representação concreta, retirar-se para a íntima noite da alma, deve aprender a ver neste plano, a estabelecer e a distinguir determinações.” (HEGEL, 2018, p. 12-13). “[...] Além disso, aprende-se a pensar abstratamente mediante o pensar abstrato. [...]” (HEGEL, 2018, p. 13). À primeira impressão, esse ensinamento não parece muito indicado porque contraria o chamado percurso natural do entendimento que vai do exemplo concreto e/ou sensível até elevar-se ao abstrato; ou ainda do “mais fácil para o mais difícil”. Segundo o filósofo, “[...] em primeiro lugar, no tocante aos dois caminhos, o primeiro é certamente mais natural, mas por isso mesmo é o caminho não científico. [...]” (HEGEL, 2018, p. 13). E que: “[...] em segundo lugar, é um erro completo ter por mais fácil o caminho natural, que começa pelo sensível, pelo concreto e avança para o pensamento. [...]” (HEGEL, 2018, p. 13). Para o filósofo “é pelo contrário o mais difícil”, sendo o mais simples, o abstrato e por essa razão é mais fácil de compreender, pois que “[...] aprende-se a pensar abstratamente mediante o pensar abstrato. [...]” (HEGEL, 2018, p. 13). E ainda sobre isso afirma que:

[...] A realidade sensível concreta deve, sem mais, remover-se; é escusado assumi-la de antemão, pois é preciso deixá-la novamente de lado e age apenas como fonte de distração. O abstrato, como tal, é bastante compreensível, porquanto é necessário; o entendimento correto deve, além disso, entrar primeiramente através da filosofia. Deve fazer-se de modo que os pensamentos do universo se recebam na cabeça; mas os pensamentos são em geral o abstrato. O raciocínio formal e privado de conteúdo é decerto também bastante abstrato. Mas pressupõe-se que se tem o conteúdo, e o conteúdo correto; o formalismo vazio, a abstração sem conteúdo, porém, ainda que fosse mesmo acerca do absoluto, é removido da melhor maneira pelo que precede, a saber, pela exposição de um conteúdo determinado. [...] (HEGEL, 2018, p. 14)

Conforme a divisão hegeliana (2018, p. 14), o “segundo grau da forma é o dialético”. Segundo o filósofo, além de mais difícil do que a forma abstrata também é desinteressante para os jovens estudantes, que estão ávidos de “concreção e de realização”. A forma dialética consiste basicamente no entendimento de que “[...] em rigor, num todo sistemático cada novo conceito surge por meio da dialética do precedente [...]” (HEGEL, 2018, p. 14), isto é, uma tese (conceito) é resultado e/ou negação do conceito precedente. Ao considerar que todos os seres e todas as coisas estão em permanente transformação, faz-se necessário então entender a realidade na perspectiva de sua transformação em si, e não na perspectiva de se explicar o antes e o depois dessa transformação. O filósofo não concebe, por exemplo, a semente de uma determinada árvore como um ser e a própria como outro, mas que a segunda (árvore) já está contida na primeira (semente). Uma é causa e ao mesmo tempo negação da outra e/ou anterior. Uma só é, quando a outra deixa de ser. Em outras palavras: A árvore é a negação da semente, embora naquela já estivesse contida. Segundo Hegel:

[...] O desenvolvimento da árvore é a negação do germe, e a floração a das folhas, enquanto estas não marcam a mais alta e verdadeira existência da árvore; por último, a floração é negada pelo fruto. Mas este último não pode chegar a atualidade sem a precedente existência dos outros estádios. A nossa posição em face de uma filosofia deve, por conseguinte, ter um caráter afirmativo e um caráter negativo; só depois de havermos tomado ambos em consideração, faremos imediatamente justiça a uma filosofia. [...] (HEGEL, 1999, p. 111)

Sob essa perspectiva, uma coisa que se transforma em outra que não era, parece implicar que o ser é e não é ao mesmo tempo. Uma coisa só poderá transformar-se em outra diferente a partir da original, se nesta já estivesse contida. O resultado dessa transformação é a negação da coisa original, isto é, a “[...] dialética do precedente [...]” (HEGEL, 2018, p. 14). Se considerarmos como sendo a característica principal do ser, o movimento, todas as coisas são e não são ao mesmo tempo, isto é, estão em permanente transformação porque contraditórias internamente. Parece que a dialética hegeliana está alicerçada no pensamento do filósofo pré-socrático Heráclito de Éfeso, considerado o pai da dialética, para o qual a característica essencial do ser é o movimento. Então, o Ser, ou a afirmação, é a tese; O Não-Ser é a

negação, isso é antítese e; O Voltar-a-Ser é a negação da negação, isto é, a síntese, que já traz em si uma nova tese, desencadeando a repetição do processo dialético. “[...] *Possuir o oposto na unidade e a unidade na oposição, eis o saber absoluto; e a ciência consiste precisamente em conhecer esta unidade, no seu pleno desenvolvimento, através dele mesmo [...]*” (HEGEL, 1999, p. 158). Segundo Hegel, o professor de Filosofia que conhece a natureza do filosófico, “[...] *tem a liberdade de fazer em toda a parte a pesquisa da dialética, tantas vezes quantas puder e, onde ela não depara com entrada alguma, de passar sem ela para o conceito mais próximo. [...]*” (HEGEL, 2018, p. 14). E ainda:

[...] O surgir dos vários graus no processo do pensamento pode dar-se com a consciência da necessidade, segundo a qual um deriva do outro, e pode manifestar-se unicamente com esta determinação e nesta forma. Ou então pode dar-se sem tal consciência, segundo um processo natural e aparentemente acidental, de modo que o conceito age, embora internamente, segundo a própria lógica, mas esta sua logicidade não é expressa. Assim acontece na natureza, nos vários graus do desenvolvimento dos ramos, das folhas, dos frutos: nenhum destes produtos se manifesta por si, ao passo que a ideia interna é o fator dirigente e determinante desta sucessão. [...] (HEGEL, 1999, p. 106)

No que respeita ao terceiro grau da forma, ou “[...] *o elemento propriamente especulativo, isto é, o conhecimento do oposto na sua unidade – ou, mais exatamente, que os opostos são, na sua verdade, um. [...]*” (HEGEL, 2018, p. 14). Para o filósofo (2018, p. 14), este elemento (o especulativo), trata-se do genuinamente filosófico. Dentre as formas citadas, este é “*naturalmente o mais difícil*”; é a verdade propriamente dita e existe numa dupla forma, sendo a primeira mais comum, mais próxima da representação, da imaginação, também do coração, “[...] *por exemplo, quando se fala da universal vida da natureza, que se move a si mesma e se configura em infinitas formas – panteísmo e coisas semelhantes [...]*” (HEGEL, 2018, p. 14).

A segunda forma, “[...] *o concebido, e isto significa o especulativo que promana da dialética, é unicamente o filosófico na forma do conceito. [...]*”. (HEGEL, 2018, p. 15). Para o filósofo, existem conceitos diversos da ciência da filosofia, “[...] *mas só o conceito genuíno nos habilita a compreender as obras dos filósofos que trabalharem sob a égide desse conceito. [...]*” (HEGEL, 1999,

p. 86). É importante ressaltar que no pensamento, e de modo particular no pensamento especulativo, o “[...] *compreender significa algo diverso de captar o mero sentido gramatical das palavras e de acolher em si apenas a representação do mesmo. [...]*” (HEGEL, 1999, p. 86). E ainda: “[...] *isto só com parcimônia se pode propor na lição ginasial; em geral só por poucos é apreendido e, em parte também não se pode saber bem se ele é aprendido. [...]*” (HEGEL, 2018, p. 15).

Ao levarmos em conta o caráter propedêutico do ensino da Filosofia no nível médio, parece que podemos dar razão a Hegel. É razoável pensar que nesse nível de ensino, levando-se em conta as suas condições atuais já descritas anteriormente, talvez seja pedir muito dos jovens estudantes que desenvolvam em bom nível a “*forma especulativa*” no ensino da Filosofia no nível médio, mas não é o mesmo que afirmar ser impossível atingir outros estágios dessa forma, os quais dependerão de alguns fatores importantes, tais como o nível de interesse dos estudantes, a densidade do texto filosófico, a mediação exercida pelo professor de Filosofia na relação entre o texto filosófico e o estudante, dentre outros.

Pensar especulativamente pressupõe segundo o filósofo, a necessária passagem dos estudantes pela forma abstrata e dialética respectivamente, as quais são requisitos da forma especulativa, isso é, filosófica propriamente dita, pois que essa última parece representar o exercício do próprio filosofar, o qual demanda conhecimento de determinada filosofia, isso é, do pensamento de determinado filósofo, o qual se expressa sob a forma do texto filosófico, presente na história da filosofia. “[...] *Aprender a pensar especulativamente – o que é prescrito no Regulamento como a determinação fundamental do ensino propedêutico filosófico – deve, pois, considerar-se como a meta necessária; [...]*” (HEGEL, 2018, p. 15), sendo que

[...] a preparação para tal é o pensar abstrato e, portanto, o dialético, ademais, a aquisição de representações de conteúdo especulativo. Visto que o ensino ginasial é essencialmente propedêutico, poderá consistir, sobretudo em procurar obter estas vertentes do filosofar. [...] (HEGEL, 2018, p. 15).

5 – Sobre a importância dos livros didáticos de Filosofia para o ensino da Filosofia

Além da importância de um método para se ensinar Filosofia, parece que não menos importante é o material de apoio para essa finalidade, o qual deve abrigar o conteúdo a ser estudado senão em sua totalidade, ao menos no que respeita ao essencial nesse sentido, caso específico do livro didático que é disponibilizado aos estudantes. Não é incomum nas escolas a ausência de textos e/ou obras dos próprios filósofos, para apoiar o ensino da Filosofia no nível médio. Nesse caso, os livros didáticos (quando disponíveis) se constituem praticamente na única fonte de apoio e pesquisa com a qual contam os estudantes.

Segundo Hegel (1999, p. 153), “[...] *as fontes da história da filosofia não são os historiadores, mas os próprios fatos a nós presentes, ou seja, as obras dos filósofos [...]*”. Considerando-se que essas obras são bastante numerosas e em alguns casos bastante raras, “*não se pode seguir este único caminho*” (1999, p. 153). Nesse caso, segundo o filósofo,

[...] é inevitável termo-nos de servir de outros escritores, e, para alguns períodos, as obras fundamentais dos quais *nowws* não chegaram, por exemplo, para a mais antiga filosofia grega, forçoso é recorrer a historiadores e a outros escritores. Há também períodos, para os quais seria de desejar que alguém já tivesse lido e resumido as obras dos filósofos [...]. E ainda: [...] acontece igualmente que muitas obras filosóficas são raras e difíceis de encontrar [...] podemos limitar-nos ao que deles se encontra *nalgumas coleções*. [...] (HEGEL, 1999, p. 153-154)

Em nossa pesquisa questionamentos se é possível ensinar filosofia no ensino médio sem recorrer aos conteúdos filosóficos existentes na história da filosofia. Segundo Hegel, as fontes que nos permitem acesso à mencionada história são as obras dos próprios filósofos. Porém, na ausência das mesmas e, considerando-se os argumentos anteriormente registrados, podemos recorrer aos livros didáticos, os quais também são sugeridos pelo filósofo em tela. Atualmente, o mercado editorial brasileiro disponibiliza esses livros didáticos de Filosofia em duas categorias: 1) Aqueles que fazem uma abordagem histórica no ensino da Filosofia, isto é, consideram a história da filosofia como

centro do processo de ensino e; 2) Aqueles que privilegiam a abordagem temática da história da filosofia, ou seja, abordam-na apenas como referencial.

De acordo com Sílvio Gallo (BRASIL, 2010, p. 166), com o retorno parcial da filosofia ao currículo na década de 1980, ainda na condição de matéria optativa, surgiram alguns livros didáticos para apoiar o seu ensino. Inicialmente, de maneira acanhada, “[...] depois de forma mais arrojada as editoras foram se preocupando com esse filão do mercado editorial [...]”, a ponto de contarmos hoje “[...] seguramente com mais de vinte manuais preparados para o ensino da filosofia no nível médio. [...]” (BRASIL, 2010, p. 166). Ainda de acordo com essa questão, o filósofo brasileiro afirma que:

[...] Valendo-me aqui de um extenso estudo feito por Américo Grisotto, professor de filosofia e doutorando da Faculdade de Educação da Unicamp, cito alguns destes manuais, que considero dentre os principais. O pesquisador desenvolveu um mapeamento dos livros disponíveis hoje no mercado editorial brasileiro que se destinam ao trabalho do ensino da filosofia no nível médio e chegou a mais de trinta títulos, dentre aqueles de produção brasileira e algumas poucas traduções de obras estrangeiras. Organizou os vários livros didáticos para filosofia em duas categorias: aqueles que tomam a história da filosofia como centro e aqueles que tomam a história da filosofia como referencial. [...] (BRASIL, 2010, p. 166)

Ainda segundo Gallo, (BRASIL, 2010, p. 166-167), Na primeira categoria (história da filosofia como centro) é possível destacar os seguintes títulos: 1) *Vivendo a Filosofia*, de Gabriel Chalita, Editora Atual; 2) *Aprendendo filosofia*, de César Aparecido Nunes, Editora Papirus; 3) *Introdução ao Estudo da Filosofia*, de Antonio Xavier Teles, Editora Ática; 4) *Filosofia*, de Antônio Joaquim Severino, Editora Cortez e; 5) *Pensando para viver: alguns caminhos da filosofia*, de Mauri Luiz Heerdt, Editora Sophos.

No que respeita à segunda categoria, isso é, dentre os livros didáticos que tomam a história da filosofia como tema, Gallo (BRASIL, 2010, p. 167) destaca os seguintes títulos: 1) *Filosofando: introdução à filosofia*, de Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins, Editora Moderna; 2) *Temas de Filosofia*, também das autoras Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins, Editora Moderna; 3) *Convite à Filosofia*, de Marilena

Chauí, Editora Ática; 4) *Filosofia: ensino médio*, de Marilena Chauí, Editora Ática; 5) *Fundamentos da Filosofia: história e grandes temas*, de Gilberto Cotrim, Editora Saraiva; 6) *Introdução à Filosofia: aprendendo a pensar*, de Cipriano Luckesi e Elizete S. Passos, Editora Cortez; 7) *Um outro olhar*, de Sonia Maria Ribeiro de Souza, Editora FTD; 8) *Iniciação ao filosofar: pensando melhor*, de Angélica Sátiro e Ana Miriam Wuensch, Editora Saraiva; 9) *Para filosofar*, de Cassiano Cordi, dentre outros autores, Editora Scipione; 10) *Filosofia – Iniciação à Investigação Filosófica*, de José Auri Cunha, Editora Atual; 11) *Explicando a Filosofia com Arte*, de Charles Feitosa, Editora Ediouro e; 12) *Ética e cidadania: caminhos da filosofia*, produzido pelo Grupo de Estudos sobre Ensino de Filosofia – Unimep, de Sílvio Gallo, dentre outros autores, Editora Papirus.

Nas escolas da rede pública estadual de ensino do Amazonas, a exemplo do exposto acima e, segundo as opções disponibilizadas pelas editoras por ocasião da escolha do livro didático para o triênio 2018/2019/2020, em conformidade com o *Programa Nacional do Livro Didático-PNLD*, bem como de acordo com a troca de experiências com outros professores de Filosofia da rede, constata-se o flagrante predomínio da segunda categoria sobre a primeira. Por assim dizer, os livros que abordam a história da filosofia como referencial se constituem na maioria, tanto em termos de oferta, como em uso nas escolas de nível médio. Particularmente, o livro didático com o qual trabalhamos, sob o título *Filosofia: ensino médio*, da filósofa brasileira e professora de Filosofia, Marilena Chauí também adota esse tipo de abordagem (temática) no que respeita à história da filosofia.

Ainda que reconheçamos a importância desses livros didáticos para apoiar o trabalho do professor de Filosofia em sala de aula, é importante ressaltar que eles não são suficientes para suprir essa tarefa, sobretudo se em nossa prática docente, nos pactuamos com uma proposta de um ensino ativo da Filosofia. Para imprimir qualidade a essa opção, além dos livros didáticos o professor não pode prescindir dos textos dos próprios filósofos, tendo em vista que a iniciação filosófica se dá por intermédio desses textos, cuja escolha “[...] deixar-se-á ao docente, segundo o seu discernimento, constituir aqui a ordem e a conexão. [...]” (HEGEL, 2018, p. 4), por serem “[...] estas as verdadeiras e

próprias fontes e quem quiser estudar a sério a história da filosofia deve remontar a elas. [...]” (HEGEL, 1999, p. 153).

Vale ressaltar que além dos livros didáticos, há outros recursos instrucionais e/ou pedagógicos que podem ser utilizados nas aulas de Filosofia, tais como: Documentários, filmes, músicas, dentre outros, os quais devem ser criteriosamente escolhidos pelo professor de Filosofia, conforme o seu objetivo pedagógico e a turma com a qual vai trabalhar.

5.1 – Analisando alguns livros didáticos de Filosofia

Considerando-se a importância dos livros didáticos de Filosofia aplicáveis ao seu ensino na educação média, os quais podem dar suporte ao trabalho do professor em sala de aula, pensamos que seria interessante fazer uma breve análise de alguns deles, dentre aqueles (num total de oito) chancelados pelo Programa Nacional do Livro Didático-PNLD, para o triênio 2018/2019/2020, utilizados na rede estadual de ensino do Amazonas, na cidade de Manaus, observando-se como critério principal para efeito dessa análise, o modo como cada um deles aborda a história da filosofia, a qual reúne *“[...] um vastíssimo corpo de conhecimentos, constituindo-se num dos maiores conjuntos bibliográficos de um único gênero. [...]”* (BRASIL, 2000, p. 50).

A despeito da diversidade de temas, concepções e abordagens filosóficas, nessa análise observaremos também como os autores tratam o problema da ética por duas razões: 1) Porque é um tema constante nos escritos (conferências e discursos) de Hegel acerca da questão educacional alemã e; 2) Porque também cabe à escola e à própria filosofia contribuir para a formação integral dos estudantes, além de prepará-los para a vida em sociedade, espaço plural com potencial para produzir tensões no que respeita a observância das regras sociais por parte dos indivíduos.

Considerando-se, também, que parece não ser possível desenvolver um pensamento filosófico próprio sem contato prévio (por meio da leitura) com a rica tradição filosófica, que se constitui no alicerce da própria filosofia, isso é,

a sua história e; que os estudantes devem desenvolver competências e habilidades de representação e de comunicação, como “[...] *ler textos filosóficos de modo significativo [...]*” (BRASIL, 2000, p. 50), e também capazes de “[...] *ler de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros [...]*” (BRASIL, 2000, p. 53), a importância da adoção dos livros didáticos parece justificada. E no que respeita ao principal critério dessa análise, isso é, sobre como cada um desses livros didáticos empresta o apoio da história da filosofia na sua composição e no trato dos problemas filosóficos, é importante ressaltar que o pensamento de Hegel atestando a riqueza e a importância da mencionada história no ensino da Filosofia no “*Ginásio*”, parece estar em conformidade com os documentos oficiais da educação. Segundo o filósofo:

[...] Sob vários aspectos pode a história de a filosofia suscitar interesse. Quem quiser descortinar o ponto central, deve buscá-lo no nexos essencial que liga os tempos aparentemente passados com o grau atualmente alcançado pela filosofia. Tal nexos não é um fato exterior suscetível de ser descurado na história desta ciência; exprime, pelo contrário, o caráter íntimo da filosofia; [...] outra coisa não pretendemos senão ilustrar isto mesmo o mais claramente que nos seja possível. E ainda: [...] O patrimônio da razão autoconsciente que nos pertence não surgiu sem preparação, nem cresceu só do solo atual, mas é característica de tal patrimônio o ser herança e, [...] resultado do trabalho de todas as gerações precedentes do gênero humano. [...] (HEGEL, 1999, p. 87). E ainda mais: [...] pelo estudo da história desta ciência somos iniciados no conhecimento da própria ciência. [...] (HEGEL, 1999, p. 89).

Sobre a forma como esse “*patrimônio da razão autoconsciente*” é transmitido, o filósofo afirma ainda, que “[...] *Se alguém perguntar se este objeto de ensino será conveniente para constituir o início da introdução à filosofia, só poderei responder afirmativamente. [...]*” (HEGEL, 2018, p. 5).

Seguindo a mesma linha de raciocínio concernente a importância do estudo da história da filosofia para o ensino da Filosofia no nível médio, verificamos que no texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais, afirma-se que:

[...] Sendo evidente que o filosofar não se produz no vácuo, mas se desenvolve a partir de conteúdos concretos, vale dizer, sobre textos e discursos concretos, uma primeira escolha se impõe: não é possível pretender que o aluno construa uma competência de leitura filosófica sem que ele se familiarize com o universo específico em que esta atividade se desenvolve,

sem que ele se aproprie de um quadro referencial a partir dos conceitos, temas, problemas e métodos conforme elaborado a partir da própria tradição filosófica. [...] (BRASIL, 2000, p. 51).

Igualmente, no texto das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, temos as seguintes afirmações que não apenas exaltam a riqueza da história da filosofia, como também recomendam reiteradamente o seu estudo, observando-se que:

[...] Cabe insistir na centralidade da História da Filosofia como fonte para o tratamento adequado de questões filosóficas. [...] (BRASIL, 2006, p. 17). E, ainda mais: [...] É salutar, portanto, para o ensino da Filosofia que nunca se desconsidere a sua história [...] Mais que isso, é recomendável que a história da Filosofia e o texto filosófico tenham papel central no ensino da Filosofia, ainda que a perspectiva adotada pelo professor seja temática, [...] é a partir de seu legado próprio, com uma tradição que se apresenta na forma amplamente conhecida como História da Filosofia, que a Filosofia pode propor-se ao diálogo com outras áreas do conhecimento e oferecer uma contribuição peculiar na formação do educando. [...] (BRASIL, 2006, p. 27)

Considerando-se a relevância do livro didático de Filosofia para o ensino da Filosofia no nível médio, faremos a análise de quatro (4) livros didáticos, de um total de oito (8) livros oficialmente chancelados pelo Programa Nacional do Livro Didático-PNLD para o triênio 2018/2019/2020, utilizados em algumas das escolas da rede estadual do Amazonas, exclusivamente no município de Manaus, em conformidade com o critério anteriormente estabelecido, isso é, como esses livros didáticos abordam a história da filosofia na composição dos seus respectivos conteúdos e; de modo complementar como esses livros didáticos tratam o problema da ética.

No que respeita à escolha do livro didático, torna-se imprescindível aos participantes, conhecer o *Guia Digital do Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD). Os professores e as respectivas equipes pedagógicas das escolas interessadas devem analisar as resenhas abrigadas no mencionado guia, de maneira que possam escolher apropriadamente os livros didáticos que serão utilizados a cada triênio. É importante registrar que o livro escolhido deve ser adequado ao uso do estudante e do professor e ainda, quando possível, ao projeto político-pedagógico da escola e a sua realidade sociocultural. No processo de escolha devem ser apresentadas duas opções de livros didáticos.

Se o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE, não puder realizar a compra da primeira opção, será enviada à escola a segunda opção, cuja escolha deve ser igualmente criteriosa. Para participar do PNLD,

[...] os dirigentes das redes de ensino municipal, estadual, distrital e das escolas federais devem encaminhar Termo de Adesão manifestando seu interesse em receber os materiais do programa e comprometendo-se a executar as ações do programa conforme a legislação. [...] (BRASIL, MEC/2019)

A fim de ajudar os docentes na escolha do melhor livro didático, o PNLD/2018 apresenta um conjunto de sugestões a serem observadas, tanto no que respeita às expectativas do professor quanto às dos estudantes. Segundo o guia PNLD/2018, o docente deve esperar que o livro possa desempenhar as seguintes funções: 1) Fornecer informação científica e geral; 2) Oferecer formação pedagógica diretamente relacionada ao componente curricular em questão (nesse caso, a Filosofia); 3) Auxiliar no desenvolvimento das aulas sem reair a autonomia docente; 4) Subsidiar a avaliação dos conhecimentos, habilidades e atitudes a serem construídos no processo de ensino-aprendizagem; 5) Contribuir para a operação de práticas interdisciplinares na escola e; 6) Disponibilizar um bom livro do professor.

No que diz respeito aos interesses dos estudantes, “[...] *um livro didático deve se mostrar válido e profícuo [...], há de se considerar as potencialidades e alcances que este apresenta em relação: [...]*” (BRASIL, PNLD/2018) à 1) Inserção dos jovens nas práticas sociais e culturais do mundo contemporâneo; 2) Aos interesses dos jovens e ao diálogo com as culturas juvenis; 3) Às agendas sócio-políticas e culturais; 4) Às linguagens e formas de comunicação proporcionadas pelo universo digital e pelas tecnologias da informação e; 5) Às lutas sociais por direitos e pela superação das formas de violência, discriminações e preconceitos de quaisquer naturezas, observando-se o disposto nas leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que obrigam o ensino da história e cultura africanas, afro-brasileiras e indígenas.

Ainda segundo o Programa Nacional do Livro Didático,

[...] Todo livro didático, em sua estruturação e organização, opera a partir de três dimensões elementares: 1) efetua uma seleção dos conteúdos a serem desenvolvidos; 2) estabelece para esses conteúdos certo tipo de abordagem e um tratamento didático particular; 3) propõe um trajeto próprio para a sua exploração. [...] (BRASIL, PNLD/2018)

Após a escolha do livro didático para o triênio indicado, os professores precisam se assegurar que as opções escolhidas (1ª e 2ª) estão em conformidade com o projeto pedagógico e curricular da unidade de ensino para o componente de Filosofia. O PNLD também disponibiliza “[...] *um conjunto de parâmetros que poderá auxiliar cada equipe docente a elaborar um roteiro ou protocolo próprio, para orientar a escolha da obra didática mais adequada ao seu contexto escolar. [...]*” (BRASIL, PNLD/2018). No que respeita a esses parâmetros é recomendável observar, por exemplo:

[...] O quanto a obra contempla estudos consistentes e atualizados no componente curricular específico ou acompanha os principais avanços produzidos no âmbito da pesquisa; Se apresenta proposta pedagógica compatível com as conquistas propiciadas pelas atuais pesquisas nos campos do ensino e da aprendizagem; Se mostra adequação e consonância com a realidade dos seus estudantes, com o projeto pedagógico e com o contexto em que se insere a escola, considerando suas articulações sociais e culturais; Se traz contribuições substanciais para a formação cidadã dos estudantes, pautando temas contemporâneos com reconhecimento da diversidade e respeito às diferenças; Se há flexibilidade para as explorações diversificadas que o uso coletivo da obra demanda; Se é compatível com a infraestrutura [...] e as condições de trabalho de que dispõem na escola; Se a sequência com que são apresentados obedece à progressão da aprendizagem planejada pela escola [...]; Se o conjunto dos conteúdos, assim como o tratamento didático dado a eles, é adequado para o seu estudante e está de acordo com o currículo; Se a linguagem adotada é clara e acessível para o professor e para os estudantes; Se, em seu conjunto, a obra favorece o acesso à cultura letrada e fomenta a curiosidade dos jovens diante do saber; Se as atividades são atraentes, significativas, desafiadoras e instigantes ao estudante jovem; Se há temas relacionados ao cotidiano, que contenham potencial de aproximação com as experiências dos estudantes; E se o projeto gráfico-editorial contempla boas imagens e ilustrações diversificadas. [...] (BRASIL, PNLD/2018)

De acordo com o Guia Digital do PNLD/2018, caso a equipe docente disponha de um roteiro, preferencialmente elaborado de forma solidária e democrática por seus membros, que contemple boa parte das características

acima descritas e ainda outras que julgar interessantes para “[...] a leitura e análise das resenhas disponibilizadas neste guia e com a possibilidade de visualização das obras em sua integralidade durante o período de escolha [...]” (BRASIL, PNLD/2018), estará potencialmente mais qualificada para realizar a escolha do livro didático que se mostrar mais adequado ao estudo da Filosofia, bem como para o desenvolvimento da proposta educacional da unidade de ensino.

Os quatro livros didáticos de Filosofia a serem analisados são também os mais utilizados na rede estadual de ensino do Amazonas, a saber: 1) *Iniciação à Filosofia*, de Marilena Chauí, 3ª edição, editora Ática; 2) *Filosofando: Introdução à filosofia*, de Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins, 6ª edição, editora Moderna; 3) *Fundamentos da Filosofia: História e grandes temas*, de Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes, 4ª edição, editora Saraiva e; 4) *Filosofia – Experiência do pensamento*, de Sílvio Gallo, 2ª edição, editora Scipione.

O primeiro livro, *Iniciação à Filosofia*, de autoria da filósofa e professora do ensino superior Marilena de Souza Chauí, apresenta uma proposta temática articulada a uma perspectiva histórica, a qual possibilita que temas atuais sejam tratados em ligação com os conceitos procedentes da tradição filosófica, dando sentido ao estudo da Filosofia na medida em que ela não se apresenta desvinculada do cotidiano dos estudantes. Calcado na natureza argumentativa, questionadora, analítica e crítica da Filosofia, o livro parece estimular os estudantes a se apropriarem do que chama de “*atitude filosófica*”, isto é, a capacidade para refletirem de maneira mais qualificada sobre as suas próprias vidas, experiências e a realidade na qual estão inseridos.

O livro, em volume único para as três séries do nível médio, é constituído de dez unidades temáticas, distribuídas em 32 capítulos. No capítulo 5 da unidade I dedicada à filosofia, a autora menciona e caracteriza os principais períodos da história da filosofia. No que respeita ao problema da ética, ela dedica os três capítulos da unidade 9, com ênfase em “*A existência da ética*”, “*A ética*” e “*A liberdade*”.

Ao longo desses três capítulos, a autora trabalha temas como o “*senso moral*”, “*consciência moral*”, “*juízo de fato e juízo de valor*”, “*ética e violência*”, “*os valores ou fins éticos e os meios morais*” dentre outros, que são tratados com a ajuda de conceitos filosóficos e pequenos quadros explicativos, os quais parecem estar em conexão com o tempo presente, possibilitando aos estudantes uma reflexão mais qualificada dos fatos atuais. Porém, observamos que foram destinados apenas dois fragmentos de textos de cunho estritamente filosófico (um deles retirado do *Tratado Político* de Spinoza e o outro extraído de *Existencialismo é um humanismo de Sartre*) para o tratamento dos mencionados temas, fato que ‘obriga’ o professor de Filosofia a complementar o estudo do tema com outros textos. A autora parece não ter acumulado experiência docente no ensino médio.

O segundo livro, *Filosofando: Introdução à filosofia*, distribuído em volume único para as três séries do nível médio, é de autoria de Maria Lúcia de Arruda Aranha, licenciada em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e professora de Filosofia na rede particular de ensino de São Paulo e; Maria Helena Pires Martins doutora em Artes pela Universidade de São Paulo e professora da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

O livro chama atenção pela boa qualidade gráfica, valendo-se de imagens de obras de arte, tirinhas de histórias em quadrinhos e infográficos, para chamar a atenção dos estudantes para os temas e os textos filosóficos. Faz referência a filmes e obras literárias, algumas delas resenhadas, tornando esse livro didático atrativo aos jovens estudantes do ensino médio. O livro é composto de sete unidades que são organizadas a partir de um determinado tema, que se reflete ao longo dos capítulos internos de cada uma dessas unidades, bem como nos respectivos textos apresentados.

A mencionada obra apresenta uma orientação teórico-metodológica basicamente temática, isso é, faz opção por temas e áreas da investigação filosófica numa perspectiva cronológica, recorrendo à história da filosofia como referência ao tratamento dos temas escolhidos, os quais são estudados em crescente grau de complexidade. Entrementes, é importante ressaltar que o

livro trabalha o desenvolvimento de alguns desses temas de maneira consideravelmente resumida, padecendo de maior problematização dos mesmos e pela quantidade mínima de textos originais da rica tradição filosófica. Seu conteúdo é apresentado de maneira crítica o que possibilita não só ao estudante, mas também ao professor proceder ao questionamento e a reflexão dos temas abordados.

No que respeita ao problema da ética, o livro na sua unidade 4, dá ênfase aos seguintes temas: “*Moral, ética e ética aplicada*”; “*Ninguém nasce moral*”; “*Podemos ser livres?*”; “*A felicidade: amor, corpo e erotismo*” e; “*Teorias éticas: abordagem cronológica*”. Observamos que para o tratamento dos mesmos, o livro ‘aposta’ nos fragmentos de textos filosóficos quando poderia emprestar mais apoio à história da filosofia apresentando um número mais significativo de textos clássicos que estimulassem os estudantes na busca de soluções para os seus problemas reais que, essencialmente, não são muito diferentes daqueles enfrentados pelos filósofos ao longo do tempo.

O terceiro livro, Fundamentos da Filosofia: História e grandes temas – é de autoria de Gilberto Cotrim, que tem bacharelado e licenciatura em História pela Universidade de São Paulo, Professor de História e advogado e; Mirna Fernandes, Bacharel em Filosofia pela Universidade de São Paulo. A propósito do título do livro, este se organiza de acordo com uma abordagem temática e histórico-cronológica, ainda que os textos propriamente filosóficos se façam presentes no livro sob a forma de pequenos fragmentos, o que não invalida o seu potencial problematizador, o qual pode ser mais bem explorado com a necessária intervenção docente, a quem cabe a responsabilidade pela transmissão dos conteúdos filosóficos herdados da tradição, bem como estimular nos estudantes o desenvolvimento das habilidades específicas do pensar filosófico. Na seção “*Para pensar*”, o livro disponibiliza ‘textos maiores’ que servem de complemento aos fragmentos dos textos filosóficos.

Para reforçar a análise de cada tema estudado, o livro apresenta uma boa lista de filmes e suas respectivas sinopses. Também recorre a textos de diferentes tipos, fomentando no estudante a necessidade de abordá-los filosoficamente. Além dos textos e/ou fragmentos, de caráter filosófico ou não,

os capítulos comportam seções que dão suporte ao estudante no que respeita à leitura e análise desses textos apontando os conceitos-chave, bem como as questões filosóficas por eles abrangidas. Ao optar pela apresentação da multiplicidade de concepções filosóficas existentes na história da filosofia, parece que o livro pode ter comprometido em alguma medida a contextualização e o aprofundamento delas.

O livro, em volume único para as três séries, está organizado em quatro unidades com um total de 21 capítulos, sendo as duas primeiras unidades de caráter essencialmente propedêutico ao tratamento dos temas posteriores. A “*Filosofia na história*”, de caráter histórico, domina a terceira unidade, apresentando algumas das questões fundamentais da filosofia numa abordagem cronológica. Na quarta e última unidade, são trabalhadas o que o livro denomina de “*As grandes áreas do filosofar*”, a saber: Ética, Política, Ciência e Estética. O tratamento dispensado ao problema da ética pelo livro poderia ter merecido maior apoio dos textos da tradição filosófica, apesar da disponibilidade de textos complementares contidos na seção “*Para pensar*”, posto que o acesso dos estudantes durante as aulas de Filosofia aos conteúdos da rica tradição se dê basicamente por meio de fragmentos dos textos filosóficos.

O quarto livro didático, também em volume único para todas as séries do ensino médio intitula-se *Filosofia – Experiência de Pensamento*, de autoria do filósofo brasileiro Sílvio Gallo, licenciado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas e Livre-docente em Filosofia da Educação pela Unicamp-SP. Esse didático tem como proposta apoiar o ensino ativo da Filosofia por meio da criação de conceitos, baseada nas concepções filosóficas dos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari. A fim de concretizar essa proposta pedagógica, o autor se utiliza de quatro etapas fundamentais: A sensibilização, a problematização, a investigação e a conceituação.

Esse livro didático a exemplo dos anteriores está organizado em torno de temas e aborda questões e/ou problemas de ordem contemporânea, sem, no entanto, deixar de buscar apoio em alguns textos canônicos da história da filosofia. Seus conteúdos estão organizados em unidades temáticas que se

fazem representar pelas grandes áreas da filosofia: Filosofia Geral, Antropologia, Ética e Filosofia Política, além de uma unidade dedicada exclusivamente ao tratamento de problemas contemporâneos. O livro está estruturado para permitir múltiplas abordagens teórico-metodológicas, sinal de apreço à diversidade e à complexidade da filosofia e de sua história, concedendo liberdade de percurso ao professor em sala de aula, estimulando assim a autonomia deste, bem como a dos estudantes.

O livro está dividido em cinco grandes unidades temáticas que se subdividem em três capítulos cada uma, sendo esses últimos ainda repartidos em três seções, responsáveis pela introdução do problema central e a situação do mesmo perante a história da filosofia, bem como a apresentação de questões e/ou atividades práticas relativas ao mencionado problema. O livro também se mostra equilibrado no que respeita ao pluralismo de ideias e de concepções filosóficas. Estimula a compreensão e a transmissão da Filosofia como vocacionados à interdisciplinaridade e à diversidade de pensamentos. O livro também parece respeitar os princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social, propondo para a reflexão dos estudantes uma diversificada gama de temas.

No que respeita ao problema da ética, o livro disponibiliza pelo menos duas referências conceituais para subsidiar o trabalho do professor e dos estudantes no que respeita a análise e/ou tratamento do problema em tela, sempre com base na história da filosofia. Considerando-se a perspectiva didático-pedagógica que orienta a aprendizagem da Filosofia como “*experiência de pensamento*”, o livro parece fazer boa articulação em termos quantitativos e qualitativos, entre o tema e/ou problema da ética e a utilização dos textos filosóficos da tradição, os quais, com a devida mediação do professor, irão apoiar os estudantes no que respeita a criação de conceitos relativos ao tema, colocando em relevo o caráter ativo do fazer filosófico.

Após a análise desses quatro livros didáticos, identificamos algumas características comuns: 1) Todos eles apresentam uma proposta temática articulada a uma perspectiva histórica, isto é, seus autores parecem reconhecer a dificuldade de se ensinar Filosofia sem o necessário diálogo com

a sua rica tradição, cuja principal expressão material é o texto filosófico; 2) Essa abordagem se dá basicamente por meio de fragmentos de textos da tradição filosófica e da sugestão de leituras para aprofundamento do (s) tema (s) estudado (s); 3) Os grandes temas e/ou problemas filosóficos, como é o caso da ética, parecem carecer de maior aprofundamento mesmo considerando-se a preocupação dos autores no que diz respeito à sugestão de leituras complementares e/ou de léxicos explicativos dos conceitos estudados; 4) Os livros contemplam em boa medida todos os períodos da história da filosofia possibilitando ao estudante perceber não apenas o contexto no qual determinada filosofia foi produzida, como também o desenvolvimento do pensamento filosófico ocidental no decorrer do tempo; 5) Parecem conseguir estimular o exercício da interdisciplinaridade ao relacionar o saber filosófico com os demais saberes, articulando-os em prol da formação integral do estudante; 6) Apresentam razoável quantidade de exercícios e/ou atividades que permitem a análise e interpretação de textos filosóficos e de outras naturezas e; 7) No que respeita aos autores desses livros, observamos ainda que nem todos possuem formação acadêmica em filosofia (especialmente licenciatura) e parecem não dispor de experiência profissional docente (declarada) no ensino médio (exceção feita apenas a uma dessas autoras (ver análise) que é licenciada em filosofia e atua como professora na rede particular de ensino de São Paulo), um elemento interessante e potencialmente atrativo no sentido de conferir cumplicidade entre esses autores e o seu público alvo, isso é, o estudante-leitor e o professor-pesquisador de Filosofia do ensino médio.

Esperamos que essa breve análise, que teve por objeto alguns dos livros didáticos de Filosofia mais utilizados na rede estadual de ensino do estado do Amazonas, mais especificamente no município de Manaus, possa estimular os professores de Filosofia a refletirem sobre a importância dessa questão e, principalmente, fomentar a participação dos mesmos em futuras escolhas do livro didático de Filosofia.

ALGUMAS CONCLUSÕES

Nossa pesquisa foi desencadeada pelo seguinte problema: É possível ensinar Filosofia no ensino médio sem os conteúdos filosóficos da história da filosofia? Na tentativa de apresentarmos uma resposta, elegemos como nosso referencial teórico o filósofo alemão idealista Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831). As razões que fundamentam a nossa opção pelo filósofo são: 1) Hegel foi o primeiro a dispensar um tratamento científico à história da filosofia e conferir-lhe o estatuto de disciplina filosófica; 2) Ele foi professor ginásial e universitário durante boa parte de sua vida adulta, tendo também exercido o cargo de diretor do Ginásio de Nuremberg (1808-1816), conselheiro escolar e consultor do governo alemão para assuntos educacionais e; 3) Parece ter sido o primeiro filósofo, depois de Aristóteles, a elaborar uma periodização da história da filosofia.

Além do estudo de algumas obras do filósofo em tela, também buscamos suporte para a nossa pesquisa na *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*; na *Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017*, que além de reformar o ensino médio alterou a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB*; nos Documentos Oficiais da Educação Nacional, a saber: *Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNEM's*, *Orientações Curriculares Nacionais-OCNEM's* e nas *Diretrizes Curriculares Nacionais-DCNEM's*, dentre outros. Também buscamos suporte em alguns livros didáticos de Filosofia, utilizados na rede estadual de ensino do Amazonas, estado onde atuamos como professor-pesquisador de Filosofia. O resultado desse estudo apresentou algumas conclusões que, absolutamente, não têm a pretensão de exaurir o tema da história da filosofia no ensino da Filosofia, mas contribuir para problematizá-lo um pouco mais, razão pela qual realizamos o presente trabalho.

Inicialmente, queremos ressaltar que foi a partir da reflexão de Hegel no século XIX sobre o problema da história da filosofia que esta passou a ocupar destacada posição no estudo das grandes questões filosóficas, vindo a se transformar no núcleo principal a partir do qual o ensino da Filosofia em qualquer nível deveria estar articulado. A tradição filosófica representada pela história da filosofia é para Hegel uma espécie “*corrente sagrada*”, responsável

pela transmissão de tudo o que sabemos a respeito da filosofia e da ciência, mas ao mesmo tempo não é algo de estático, acabado. É viva e se enriquece continuamente com novas contribuições.

Ao criticar a pedagogia do seu tempo, para a qual não importaria tanto instruir-se no conteúdo da filosofia “*quanto a aprender a filosofar sem conteúdo*”, que para o filósofo seria o mesmo que viajar para diferentes cidades sem, no entanto, realmente conhecê-las. Hegel se vale dessa analogia para afirmar que na medida em que se conhece o conteúdo da filosofia, aprende-se não só o filosofar, mas já efetivamente se filosofa. Segundo o filósofo, não se pode separar o conteúdo da filosofia, que se expressam por meio dos textos filosóficos escritos pelos próprios filósofos e contidos na história da filosofia, da forma, isto é, do filosofar, exercício para o qual se aprende a filosofia.

É importante ressaltar que a filosofia não é diferente dos outros saberes no que respeita ao exercício da aprendizagem, isto é, ela deve ser ensinada e aprendida como qualquer outro saber. Aprender a filosofar a partir de um determinado conteúdo filosófico já existente, formado, não significa que o aprendiz não pensa por si mesmo. Na filosofia hegeliana pensar assim é incorrer num erro, tendo em vista que na medida em que se aprende sobre qualquer coisa, aquele que aprende está a pensar por si mesmo enquanto aprende, isto é, produz por si mesmo as determinações do seu pensar. Ou ainda: Ao pretender examinar a verdade das coisas, é ele mesmo, o próprio examinador a fazê-lo. Que o estudo filosófico seja em si e para si um fazer por si mesmo.

Quanto ao método, enquanto possibilidade, para se aprender um determinado conteúdo filosófico, Hegel elenca três caminhos, a saber: Abstrato, dialético e especulativo. Considerando-se o caráter propedêutico do ensino da Filosofia no ensino médio, *o essencial é, em primeiro lugar e acima de tudo, o abstrato*. Apesar de com isso aparentemente contrariarmos a chamada “*via natural*”, que vai do mais fácil para o mais difícil, mais natural, mas por isso mesmo o caminho não científico. Faz-se necessário estimular nos jovens estudantes o exercício do pensar, já que os pensamentos são em geral o abstrato, mas para se pensar em algo, fazemo-lo a partir do entendimento de

um determinado conteúdo e nesse sentido o entendimento correto deve entrar primeiramente através da filosofia, isto é, através dos textos filosóficos, atividade de leitura mediada pelo professor de Filosofia.

Quanto à possibilidade de se ensinar Filosofia no ensino médio sem os conteúdos filosóficos da história da filosofia, parece-nos a priori, com base na argumentação apresentada à luz da filosofia hegeliana, que a resposta é negativa, considerando-se que a história da filosofia é *“um patrimônio de conteúdo adquirido, composto, elaborado, um bem hereditário que deve ser adquirido, aprendido”*. Além disso, embora seja propriamente uma história, os produtos científicos da razão formam o conteúdo desta história e o que se obteve neste domínio não é nada menos do que a verdade e esta é eterna.

Não obstante, num parecer oficial enviado pelo filósofo ao Conselheiro superior da Baviera, Immanuel Niethammer, Hegel ainda se encontrava dividido dentro de si mesmo, ao pensar que talvez todo o ensino filosófico dentro dos ginásios fosse supérfluo e que o estudo da antiguidade fosse introdução à filosofia mais adaptada à juventude ginásial e a verdadeira segundo a sua substância. Entrementes, no mesmo documento o filósofo parece renovar o próprio ânimo ao afirmar que: *“[...] Mas, como deverei eu, professor de ciências propedêuticas filosóficas, combater contra a minha especialidade e o meu lugar, desviar de mim próprio o pão e a água? [...]”* (HEGEL, 1999, p. 16).

No que respeita aos documentos educacionais, parece não haver dúvida quanto à importância do estudo da história da filosofia no ensino da Filosofia, especialmente se considerarmos *as competências e habilidades a serem desenvolvidas* propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, como por exemplo, ler textos filosóficos de modo significativo. O mesmo documento ressalta que *“graças a uma história de pelo menos 2.600 anos, a Filosofia acumulou um vastíssimo corpo de conhecimentos”* fazendo dela um dos maiores conjuntos bibliográficos de um único gênero.

Entrementes, a vastidão e a riqueza da história da filosofia demandam uma criteriosa escolha dos conteúdos, dentre os quais aqueles contidos nos livros didáticos de Filosofia, que se constitui numa importante ferramenta de

apoio ao trabalho do professor, que deve ter formação específica na área. Cabe exclusivamente ao professor de Filosofia, a escolha adequada dos conteúdos filosóficos a serem trabalhados em sala de aula.

É igualmente necessário refletir sobre qual a melhor maneira de se abordar a história da filosofia, escolhendo uma das três possibilidades: Centro, tema e/ou problema, ou mesmo a sua combinação, haja vista que *cada uma dessas opções não exclui a combinação com outras. A propósito disso, as Orientações Curriculares Nacionais enfatizam que se “deve-se manter a centralidade do texto filosófico”, tendo em vista que “a Filosofia abrange um acervo próprio de questões, uma história que a destaca das outras produções culturais, métodos e conceitos”*. O documento em tela também afirma que é “[...] salutar, portanto, para o ensino da Filosofia que nunca se desconsidere a sua história [...], ainda que a perspectiva do professor seja temática [...]” (BRASIL, 2006, p. 27).

Independentemente da maneira como os conteúdos filosóficos estejam organizados, nada parece justificar o desprezo pela história da filosofia, considerando-se que não se aprende filosofia a não ser a partir da própria filosofia, o que parece justificar o estudo da mencionada história. Também é importante ressaltar que a história da filosofia é a fonte na qual poderemos encontrar o saber filosófico sistematizado, pois é essa história que parece nos garantir a possibilidade de estabelecermos sempre um novo começo, isto é, a atividade de cada um fazer por si mesmo o movimento de pensamento que os filósofos fizeram nos seus respectivos contextos históricos.

Completando a nossa pesquisa, realizamos a análise de alguns livros didáticos de Filosofia, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático-PNLD, para o triênio 2018/2019/2020, adotados na rede estadual de ensino do Amazonas, sob duas perspectivas fundamentais, a saber: 1) Que tipo de abordagem esses livros didáticos procedem em relação à história da filosofia e; 2) Como eles tratam o problema da Ética em seus respectivos conteúdos.

Como resultado da mencionada análise, identificamos algumas características interessantes, além daquelas que elegemos como principais, a saber: 1) Todos os livros pesquisados abordam a história da filosofia sob uma perspectiva temática; 2) Os conteúdos filosóficos da tradição estão dispostos basicamente sob a forma de fragmentos; 3) Os temas e/ou problemas filosóficos, como é o caso da ética, por exemplo, parecem carecer de maior aprofundamento e de maior apoio a partir da história da filosofia, mesmo levando-se em conta a indicação de leituras complementares e; 4) Alguns autores desses livros didáticos não possuem formação específica em filosofia, nem acumularam experiência profissional docente no ensino médio.

Por fim, esperamos que os resultados obtidos com essa pesquisa possam contribuir para dar suporte ao fortalecimento do ensino da Filosofia no nível médio, especialmente no que respeita ao estudo da história da filosofia. Parece-nos contraproducente estudá-la linearmente, isso é, tomá-la como centro do processo de ensino da Filosofia. Porém, há outras maneiras de fazê-lo, como por exemplo, abordá-la como referencial e/ou problema, tendo em vista que parece não ser possível aprender filosofia sem um ponto de partida, sem uma concepção filosófica. Afinal, temos à nossa disposição 2.600 anos de história da filosofia e não devemos desperdiçá-la. Aprende-se filosofia a partir da própria filosofia e ao aprendê-la se aprende também a sua história, a qual sempre nos garante a possibilidade de estabelecermos um novo começo. Portanto, parafraseando Gallo, não precisamos 'reinventar' a roda, mas o exercício de cada um fazer por si mesmo o movimento de pensamento já realizado pelos filósofos ao longo de toda a história da filosofia.

REFERÊNCIAS

- HEGEL, Georg W. F. *Introdução à História da Filosofia*. Tradução: Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1999. Coleção Os Pensadores.
- HEGEL, Georg W. F. *Sobre o Ensino da Filosofia*. Tradução: Artur Mourão. Disponível em: www.lusosofia.net/textos/hegel_sobre_ensino_da_filosofia.pdf. Acesso: Março de 2018.
- HEGEL, Georg W. F. *Princípios da Filosofia do Direito*. Tradução: Orlando Vitorino. São Paulo: Martins Fontes, 1997. Clássicos.
- HEGEL, Georg W. F. *Discursos sobre Educação*. Tradução: Maria Ermelinda Trindade Fernandes. Lisboa: Edições Colibri, 1994. Coleção Paideia.
- HEGEL, G. W. F. *Fenomenologia do Espírito - Vol. I*. Tradução: Paulo Meneses com colaboração de Karl-Heinz Effen. Petrópolis: Vozes, 2001.
- ALVES, Dalton José. *A filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições na LDB*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofando: introdução à filosofia*/Maria Lúcia de Arruda Aranha, Maria Helena Pires Martins. 6ª edição. São Paulo: Moderna, 2016.
- BRASIL/MEC. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, 2013.
- BRASIL/MEC. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, 2006.
- BRASIL/MEC. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, 2000.
- BRASIL/CNE/CEB Nº 16/99. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico*. Brasília, 1999.
- BRASIL/CEB Nº 03/98. Resolução que institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, 1998.
- CERLETTI, Alejandro. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- CHAUI, Marilena. *Iniciação à filosofia: volume único, ensino médio*/Marilena Chauí. 3ª edição. São Paulo, Ática, 2016.
- CHITOLINA, Claudinei Luiz. HARTMANN, Hélio Roque. *Filosofia e aprendizagem filosófica*. Maringá: Dental Press Editora, 2002.

COTRIM, Gilberto. *Fundamentos de filosofia*/Gilberto Cotrim, Mirna Fernandes. 4ª edição. São Paulo: Saraiva, 2016.

Filosofia: ensino médio/Coordenação, Gabriele Cornelli, Marcelo Carvalho e Márcio Danelon. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Coleção Explorando o Ensino; v. 14).

GALLO, Sílvio. *Filosofia: experiência do pensamento: volume único*/Sílvio Gallo. 2ª edição. São Paulo: Scipione, 2016.

GOTO, Roberto. GALLO, Sílvio. *Da Filosofia como disciplina: Desafios e perspectivas*. Loyola, São Paulo, 2011.

HEGEL, Georg W. F. *Dicionário Hegel*/Michael Inwood; tradução, Álvaro Cabral; revisão técnica, Karla Chediak. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

HORN, Geraldo Balduino. *Didática do Ensino de Filosofia: Pressupostos Teórico-Metodológicos*. Curitiba, 2017.

MARCONDES, Danilo. FRANCO, Irley. *A filosofia: O que é? Para que serve?* Rio de Janeiro: Zahar: Ed. PUC-Rio, 2011.

MOURA, José Barata. *Introdução às Lições sobre História da Filosofia, de G.W.F. Hegel*. Porto, 1995.

PLEINES, Jürgen-Eckardt. Friedrich Hegel/Jürgen-Eckardt Pleines. Tradução: Sílvio Rosa Filho. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Coleção Educadores.

RAMOS, Cesar Augusto. *Liberdade subjetiva e Estado na filosofia política de Hegel*. Curitiba: Editora da UFPR, 2000.

RODRIGO, Lídia Maria. *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. Coleção formação de professores.

SILVEIRA, Renê José Trentin. GOTO, Roberto. *Filosofia no ensino médio: Temas, problemas e propostas*. Loyola, São Paulo, 2007.