

MORALIZAÇÃO E O ENSINO DE FILOSOFIA

Samuel Mendonça¹

Artur José Renda Vitorino²

RESUMO

A política pública de ensino de filosofia que a partir da Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, determinou a presença da filosofia nos currículos escolares do Ensino Médio, é o objeto do presente manuscrito. Se o ensino de filosofia passou a ser obrigatório recentemente, há muitos desafios e questões que envolvem diferentes perspectivas para filósofos e educadores, entretanto, um desafio específico parece nortear o trabalho do professor. É possível ensinar a filosofia sem que seu ensino seja moralizante? O principal objetivo deste texto é discutir este desafio para o professor no sentido de colocar em evidência os riscos do ensino dogmático de filosofia. É evidente que se a filosofia está prevista por determinação legal, então, talvez não seja possível escapar do dogmatismo de seu ensino. O ensino obrigatório, de forma tácita, parece ser moralizante, no entanto, é justamente esta a provocação que entendemos ser determinante para a autossuperação do professor. O método diz respeito a revisão da literatura. Parte-se de uma breve discussão sobre o conceito de verdade no ensino de filosofia. Em seguida, apresentam-se aspectos da experiência filosófica na rede pública do Estado de São Paulo dos anos 90. Como consequência, problematiza-se o principal desafio para o professor que diz respeito à questão da atitude filosófica, mesmo assim, veremos que não se trata de atribuição romântica do professor, mas, construção oriunda de resistência, de contradições, em última instância, de um ensino dogmático que tem o estudante como protagonista.

Palavras-chave: Moralização. Ensino de Filosofia. Verdade. Professor.

INTRODUÇÃO

A política pública de ensino de filosofia que a partir da Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, determinou a presença da filosofia nos currículos escolares do Ensino Médio, é o objeto do presente manuscrito. Se o ensino de filosofia passou a ser obrigatório recentemente, há muitos desafios e questões que envolvem diferentes

¹ Doutor, Programa de Pós-Graduação em Educação – PUC Campinas, samuelms@gmail.com

² Doutor, Programa de Pós-Graduação em Educação – PUC Campinas, arturvitorino@uol.com.br

perspectivas para filósofos e educadores, entretanto, um desafio específico parece nortear o trabalho do professor. É possível ensinar a filosofia sem que seu ensino seja moralizante? O principal objetivo deste texto é discutir este desafio para o professor no sentido de colocar em evidência os riscos do ensino dogmático de filosofia. É evidente que se a filosofia está prevista por determinação legal, então, talvez não seja possível escapar do dogmatismo de seu ensino. O ensino obrigatório, de forma tácita, parece ser moralizante, no entanto, é justamente esta a provocação que entendemos ser determinante para a superação do professor.

Os diferentes temas analisados à luz da filosofia, no Ensino Médio, aglutinam estratégias específicas e diferenciadas pelo professor. Em mesa redonda, organizada por ocasião do II Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia, intitulada "Modalidades de experiências de ensino de filosofia", em que participaram os professores Pedro Gontijo (UnB) e Mário Nogueira (UFRJ) e Samuel Mendonça (PUC Campinas), houve oportunidade de conhecer aspectos diversificados de modalidades de experiências de ensino de filosofia e foi possível avaliar, mesmo que de forma incipiente, o *status* da política pública sobre a filosofia na escola.

A filosofia, para este nível de ensino, não pode ser reproduzida como nos cursos de graduação. É fundamental que se busque a adequação da linguagem, dos textos e principalmente da forma de diálogo com o jovem dos tempos atuais. Os cursos de licenciatura em filosofia devem ser continuamente repensados, dado que não há tradição na preparação de novos professores para ensinar filosofia para estudantes do Ensino Médio. A mesa redonda organizada não buscou apenas o compartilhamento de experiências de ensino de filosofia, além disto, por ocasião do debate, a temática do papel do professor foi evidenciada e tornou-se assunto recorrente.

Discutiram-se estratégias adotadas na rede pública em diferentes contextos do Brasil em se tratando da filosofia. Dentre os tópicos em destaque, o tema da verdade ocupou espaço nas reflexões na medida em que também foi objeto de um mini-curso com o título: "O ensino de filosofia e o conceito de verdade". Se a filosofia pretende promover o desenvolvimento de habilidades como a conceituação, a problematização e a argumentação (RODRIGO, 2009), no Ensino Médio, qual o papel do professor na construção deste perfil de estudante, crítico, cuidadoso, rigoroso, que buque a

verdade, mas que não a assuma como derradeira? A hipótese deste texto é a de que o professor de filosofia moraliza o ensino filosófico, apresentando respostas prontas e certas sobre os conteúdos em sala de aula.

Do ponto de vista formal, este manuscrito está organizado em três momentos. Parte-se de uma breve discussão sobre o conceito de verdade no ensino de filosofia. Em seguida, apresentam-se aspectos da experiência filosófica na rede pública do Estado de São Paulo dos anos 90. Como consequência, problematiza-se o principal desafio para o professor que diz respeito à questão da atitude filosófica, mesmo assim, veremos que não se trata de atribuição romântica do professor, mas, construção oriunda de resistência, de contradições, em última instância, de um ensino dogmático que tem o estudante como protagonista.

A QUESTÃO DA VERDADE E O ENSINO DE FILOSOFIA

O que justifica inserir o tema da verdade no contexto do ensino de filosofia? Qual a importância de se pensar a verdade na filosofia? Estas questões inauguram a reflexão deste item no sentido de questionar: em que consiste a verdade ou, em outros termos, é possível afirmar a existência da verdade quando se fala do ensino filosófico? A moralização do ensino de filosofia, isto é, a apresentação de respostas diretas, prontas e derradeiras por parte do professor, dadas como verdade, parece constituir-se o principal desafio a ser superado pelo professor no exercício da docência.

O ensino de filosofia tem sido objeto de pesquisas nas diferentes regiões do Brasil, em específico após do dispositivo legal (Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008). O II Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia, realizado na Universidade Federal do Pernambuco, em dezembro de 2012, evidenciou a diversidade de pesquisas que envolvem o ofício de ensinar a filosofia no Brasil, incluindo o tema da verdade. Houve oportunidade de discutir com professores de filosofia do Brasil, por ocasião do II Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia, que sentido (s) de verdade pode ser ensinado em se tratando de filosofia. A apresentação de estratégias que colocam em relevo a questão da verdade, isto é, "O dia nacional da liberdade" e "O grande prêmio", constituíram-se espaço fundamental que permitiu o distanciamento da verdade como derradeira.

Camargo (2008) discute a noção tradicional de verdade, a partir de Nietzsche, e evidencia se tratar de invenção humana para legitimar a superioridade de determinados valores metafísicos. Ora, se a noção tradicional de verdade diz respeito a construção humana e tentativa de legitimar valores metafísicos, qual o papel do ensino de filosofia na contínua crítica do conceito de verdade como acabado, como derradeiro, como final? As obras de Hart (2009) e Onge (2011), ainda inéditas no Brasil, apresentam temas fundamentais dos escritos de Nietzsche, incluindo o conceito de verdade (*die Wahrheit*). A obra de Grimm (1977) problematiza a questão do conhecimento e o tema da verdade é recorrente. Em que pese o fato de que não se pretende desenvolver conteúdos desses textos neste texto, é preciso registrar que construções desta natureza, a partir de Nietzsche, podem auxiliar a argumentação de que a verdade não deve ser encarada como derradeira, como final, como necessária para todos os casos.

É possível ensinar filosofia sem a acepção ao conceito de verdade ou, em outros termos, que verdade é passível de ser ensinada em filosofia? Qualquer perspectiva filosófica indica a busca da verdade como meta, como busca. Qualquer vertente da filosofia, por assim dizer, não parte de uma verdade dada e inquestionável, mas, antes, ancora-se na abertura ao conhecimento, abertura ao novo, abertura à verdade. Mas, em que consiste a verdade?

O conceito de verdade na tradição filosófica coloca-se, segundo Grimm, como estatuto de ordem do mundo (GRIMM, 1977, p. 17). Verdade e mudança são termos que se anulam se considerarmos a tradição do pensamento ocidental, na medida em que a verdade, na tradição ocidental, não sugere mudança, mas, ao contrário, elege algo determinado como verdadeiro. Tomemos o pensamento platônico como exemplo típico desta aparente dicotomia. O mundo das ideias refere-se ao mundo das formas, dos modelos, da permanência, do hiperurâneo - ou seja, o mundo da verdade - enquanto o mundo sensível, em virtude de estar submetido ao espaço e ao tempo, está sujeito a mudanças, ao erro, à transformação e, portanto, é ilusório (REALE; ANTISERI, 1990, p. 137). Dizemos "aparente dicotomia" porque esses elementos só fazem sentido se pensados como unidade, não no sentido de uniformidade, mas como fluxo de forças em conflito. Não há o mundo do Ser sem a aparência, muito menos a justiça sem a injustiça. Neste sentido, a verdade só existe em virtude da ilusão, da mesma forma que a possibilidade do conhecimento só se presta ao concebermos a ignorância.

Então, a busca constante por algo que ligue, que una ou que aproxime diz respeito à meta de muitos filósofos, embora sistematicamente formulem seus posicionamentos por meio dos opostos, mas nunca de forma a conceber cada parte isoladamente: englobam necessariamente o outro lado. O estatuto de ordem do mundo está na busca do *entre-deux*, expressão preferida de Almeida (2007), e justifica a verdade no dinamismo da vontade de potência. A verdade para Nietzsche não apresenta sentido dogmático ou sectário, mas parte de um dinamismo advindo de diferentes perspectivas.

De forma sintética, pode-se assumir a aceção de verdade em Nietzsche como distante de um sentido último ou, se assim se quiser, de uma *Aufhebung* terminal. Diz o filósofo da vontade de potência: "convicções são inimigas da verdade mais perigosas que as mentiras" (NIETZSCHE, 2000, p. 265). Mesmo que a convicção não diga respeito à verdade, Nietzsche a assume como sua inimiga e acrescenta, "mais perigosas que as mentiras". Se a filosofia diz respeito à busca do conhecimento, então, é preciso tomar cuidado para que este conhecimento não se transforme em convicção, no sentido da interrupção de novos saberes. O desafio para o professor, neste sentido, diz respeito ao cuidado em não dogmatizar um conhecimento que é dinâmico, fundado na vontade de potência (MENDONÇA, 2011; 2012).

Retomamos a pergunta central do artigo: é possível ensinar a filosofia sem que seu ensino seja moralizante? Passa-se a discutir a experiência do ensino de filosofia no Estado de São Paulo, nos anos 90, com o propósito de tematizar a questão da verdade como base do ensino filosófico, mas não uma verdade final, última, absoluta.

A EXPERIÊNCIA DO ENSINO DE FILOSOFIA

Por ocasião do II Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia, na mesa redonda "Modalidades de experiências de ensino de filosofia", apresentei aspectos de minha experiência como professor de filosofia na rede pública estadual de Campinas, nos anos 90. Se a lei que determina o ensino de filosofia é de 2008 (Lei nº 11.684), logo, minha experiência contou com a disponibilidade e intencionalidade da direção das instituições escolares que previa, já nos anos 90, a disciplina de filosofia no ensino médio. A necessidade de preparar material específico para o diálogo em sala de aula

dizia respeito à busca individual do professor. Se existem livros que orientam o trabalho do professor de filosofia nos dias de hoje como é o caso de Rodrigo (2009), Gallo (2012), Kohan (2009), por exemplo, a carência de textos que pudessem auxiliar o professor em sala de aula, no Ensino Médio, nos anos 90, era muito maior que nos dias atuais.³

Recém licenciado em filosofia nos anos 90, acreditei que minha formação fosse suficiente para a interlocução com jovens de escolas públicas na região de Campinas. Percebi meu equívoco em sala de aula. Foi igualmente neste contexto que passei a preparar pequenos textos clássicos de filosofia na intenção de favorecer ao entendimento dos alunos, mas, infelizmente, esta tentativa não foi bem sucedida. Na constante busca de interlocução, passei a utilizar trechos de músicas típicas do contexto cultural e social daqueles adolescentes e, aos poucos, tanto o RAP, com músicas dos Racionais MC's ou Gabriel e Pensador; como o Rock nacional, com músicas dos Titãs e da banda Plebe Rude, por exemplo, passaram a fazer sentido para os estudantes. O ensino de filosofia teve como mediação, portanto, a realidade e a linguagem dos estudantes.

De forma geral, minha experiência como professor de filosofia na rede pública de São Paulo foi marcada por dois elementos: (i) a interlocução com os estudantes e (ii) o diálogo na instituição escolar no contexto do PPP – Projeto Político Pedagógico. Se o êxito na interlocução com os alunos dependeu de sensibilidade e criatividade do professor com os estudantes, o diálogo com a instituição escolar dependeu da participação e envolvimento com os demais protagonistas da escola, isto é, professores, coordenadores, diretores e as famílias. O ensino de filosofia, diferente de outras áreas e disciplinas, diz respeito à conquista de espaço para o aprimoramento da cidadania. Evidente que todas as disciplinas da escola pretendem conferir uma formação para a cidadania, como princípio pedagógico, no entanto, a filosofia e a sociologia, de saída, contemplam, em seus repertórios, autores e textos que fundamentam e discutem a sociedade, a democracia e a cidadania.

É neste sentido que entre os desafios de um professor de filosofia está o de se inserir no contexto escolar não como mais

3 Nielsen Neto (1986) organizou um importante livro, com contribuições de diversos intelectuais sobre o Ensino da Filosofia no 2º Grau. Este livro evidencia a preocupação, nos anos 80, com o ensino de filosofia no Brasil. Somente vinte anos depois houve a conquista da legislação que determina o ensino de filosofia para o Ensino Médio.

um professor de uma disciplina determinada, mas, de se inserir no contexto do Projeto Político Pedagógico, nas discussões que envolvem concepções como a de homem, a de educação e a de sociedade. A contribuição do docente de filosofia neste debate é tácita, dado que um dos propósitos desta área, em última instância, diz respeito ao desenvolvimento da capacidade de interpretar o mundo na busca de razões que justifiquem as ações dos indivíduos em sociedade.

É interessante notar que entre os conteúdos fundamentais utilizados por professores de filosofia destacam-se a liberdade e a política. Não se pretende construir conceitos isolados, mas, à luz da filosofia, fundamentar os conceitos de liberdade para a consolidação da democracia. Esta tarefa não demanda a elaboração de conteúdos conceituais, apenas, mas, sobretudo de conteúdos procedimentais e atitudinais. Entre os materiais construídos nos anos 90, destaco a ementa da proposta de filosofia:

Ensinar filosofia no ensino médio significa o desenvolvimento das habilidades mentais do estudante, com o objetivo de prepará-lo, através do uso coerente da linguagem, para a tomada de decisão no dia a dia. Desta forma, de acordo com o contexto social, político, econômico e de outras instâncias humanas em que vivemos, percebemos a importância de viabilizar uma formação filosófica, tendo como eixo aglutinador a ética. Isto por considerarmos que, ao refletir eticamente, ou sobre a ética, o estudante estará, necessariamente, refletindo sobre o homem e suas relações com o mundo, de forma que ter a ética como fio condutor de uma proposta de filosofia, significa construir também uma teoria do conhecimento. De forma sucinta, a nossa proposta de filosofia aqui apresentada pretende contemplar questionamentos sobre a ética, bem como sobre a construção do conhecimento. Assim, pretende-se construir com o estudante, o que torna o homem humano, ou seja, como o homem se humaniza, enfatizando o uso coerente da linguagem e a necessidade da convivência com seus pares, de maneira a fazê-lo perceber a importância da coerência linguística para o desenvolvimento da argumentação e a apresentação de razões que fundamentem ou justifiquem suas posições, visando a um comportamento ético razoável (MENDONÇA, 1998).

É possível argumentar que a prática da filosofia em sala de aula no Ensino Médio, ao menos aquele que pratiquei na escola pública de São Paulo, não se restringiu a conteúdos conceituais. A formação de conceito é fundamental em se tratando de conhecimento, no entanto, para além da formação do conceito, da compreensão da linguagem, o estudante pode, a partir também da filosofia, aprimorar sua condição de intérprete do mundo. Se há uma grande tarefa desta área do conhecimento para o Ensino Médio, por certo, esta tarefa diz respeito à capacitação dos estudantes de interpretar e reinterpretar o mundo. É por isto que defendo que a filosofia não é uma disciplina isolada no ambiente escolar, dado que outros campos têm o mesmo propósito, como a história, a literatura e a geografia.

A função da instituição escolar de hoje, no Brasil, está muito distante da formação de valores para a democracia ou da formação de quaisquer valores para a sociedade. Quando muito, a escola consegue desenvolver nos estudantes habilidades básicas de leitura, mas com dificuldades quanto à compreensão e interpretação do que se lê. Interpretar não é tarefa simples e, por certo, a presença da filosofia, junto de outros campos do saber, nos bancos escolares, pode auxiliar o desenvolvimento desta condição para a formação de conceitos. O tema da interpretação não indica, de saída, um relativismo. Recomendo a recente obra organizada por Azeredo e Silva Junior (2012), "Nietzsche e a interpretação", especificamente o artigo "Vontade de potência, interpretação e teoria do conhecimento em Nietzsche", de Mendonça (2012a), para o aprofundamento da questão da interpretação em seus diferentes olhares.

O tema da interpretação se faz presente também na obra de John Dewey. Se a concepção educacional do filósofo estadunidense indica a experiência como *leitmotiv* do desenvolvimento humano ou, de forma mais precisa, a experiência inteligente, que deve ocorrer também na escola, dado que o espaço escolar é um dos ambientes para o desenvolvimento da democracia, então, a interpretar é:

[...] ver o fato de ser movimento vital, vê-lo em relação ao crescimento infantil. E vê-lo desse modo, como uma parte do crescimento normal, é ter um critério para o dirigir. A direção não é aí imposição externa: é a libertação do processo vital para o seu mais completo e adequado desenvolvimento (DEWEY, 1971, p. 51).

Constituiu-se um grande desafio para filósofos e educadores empreender a contínua interpretação do sentido (s) da filosofia na escola. A experiência de professores e de alunos parece ser fundamental neste movimento dinâmico de interpretação. Se houvesse uma receita pronta sobre o ensino de filosofia, talvez o II Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia não tivesse alcançado o êxito que alcançou, tanto com o número de participantes, quanto com a qualidade dos debates das mesas, conferências e comunicações.

A experiência de ensino de filosofia nos anos 90 provoca as questões: (i) há professores de filosofia no Brasil? O que é mesmo um professor de filosofia?; (ii) se não há professor de filosofia com formação específica no Brasil, é preferível revogar a Lei nº 11.684?; (iii) é possível pensar o ensino de filosofia sem o professor com formação específica na área?; (iv) o dispositivo legal, isto é, a Lei nº 11.684, garante o ensino de filosofia?; (v) a filosofia é mesmo passível de ser ensinada?

Se a filosofia, tradicionalmente, é entendida como saber para poucos, saber especializado e, portanto, pressupõe o uso de linguagem especializada para a leitura de textos clássicos, com a democratização do ensino de filosofia, a partir da Lei nº 11.684/2008, o desafio para seu ensino se mantém como saber para poucos? Os professores de filosofia têm acesso aos clássicos da filosofia? Como estão organizados os cursos de licenciatura em filosofia?

Nielsen Neto (1986) se posiciona de forma contundente contra o ensino aleatório de filosofia. Por ensino aleatório ele nomeia a ausência de formação específica.

[...] o ensino de filosofia, para ser eficiente, não pode ser aleatório. Isso significa que ela só deve ser ministrada por alguém licenciado. A improvisação nunca deu certo em atividade alguma, muito menos em filosofia. Mesmo entre os licenciados na disciplina, é possível encontrar alguns que não tiveram a oportunidade de examinar com mais vagar certos momentos da história da filosofia. Isso porque é essencial que o aluno percorra a história do pensamento para perceber que a filosofia não é estado de espírito, nem, muito menos, conduta de vida. É imprescindível que o educando saiba disso e distinga o pensamento filosófico de vulgaridades que são divulgadas em seu nome. (NIELSEN NETO, 1986, p. 47).

Ao sugerir que o aluno percorra a história do pensamento, Nielsen Neto (1986) indica a necessidade de ensino de filosofia por meio da história da filosofia. Longe de questionar a validade de sua argumentação é preciso ponderar que as condições para que o ensino de filosofia se efetive são precárias. No geral, há a disponibilidade de uma hora/aula semanal para a disciplina, o que parece dificultar sequer a possibilidade de ensino de filosofia de forma mais rigorosa, sobretudo parece inviável o ensino da filosofia por meio da história da filosofia. É evidente que o texto de Nielsen Neto foi escrito antes da legislação e, portanto, seu argumento quanto à necessidade de um licenciado para as aulas de filosofia não pode ser invalidado. Então, considerando as condições oferecidas para o exercício da docência em filosofia, a partir de 2008, com um número muito reduzido de carga horária e abaixo das perspectivas de ensino e, portanto, a impossibilidade de um ensino efetivo de filosofia, retomamos o questionamento: que filosofia é passível de ser ensinada no Brasil e com qual finalidade? Que verdade está implícita quanto à afirmação da necessidade da filosofia para a formação dos estudantes?

○ ENSINO DOGMÁTICO DE FILOSOFIA: ○ DESAFIO PARA O PROFESSOR

Por ocasião do debate da mesa redonda "Modalidades de experiências de ensino de filosofia", do II Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia, em interlocução com o Prof. Dr. Marcos Lorieri, foi possível discorrer sobre o que nomeio o principal desafio para o professor de filosofia, isto é, que ele seja capaz de superar a moralização de seu ensino. A prática da filosofia sugere o exercício do perguntar, no entanto, uma pergunta pode ser filosófica quando reivindica outra pergunta. O risco do perguntar não está na pergunta, mas na resposta de quem não está familiarizado com o conhecimento filosófico e, portanto, não continua a investigação. O que caracteriza o ensino de filosofia senão a formulação de perguntas filosóficas? Embora isto pareça óbvio, é sempre importante retomar aspectos basilares desta área do conhecimento. A filosofia é assumida por muitos como saber pronto, então, a reprodução de trechos da história da filosofia, de forma não filosófica, isto é, de forma dogmática, caracteriza o

ensino deste campo em muitos casos. Felizmente há quem ensine a filosofia de forma filosófica, mas a nossa hipótese é a de que a filosofia tem sido ensinada de forma dogmática, de forma fechada. Se a filosofia é marcada pela necessidade de se perguntar, de forma aberta, de modo a oferecer sempre novas perguntas, isto não significa que não se deva apresentar respostas às perguntas, mas que estas respostas possam sugerir novas perguntas.

O que nomeio moralização do ensino de filosofia diz respeito à apresentação de respostas fechadas aos alunos pelo professor, prática comum por ocasião dos debates; afinal, o término da aula coincide com o fechamento do assunto. Esta prática pouco filosófica está presente no contexto escolar, paradoxalmente. Se em uma situação concreta o estudante pergunta sobre um texto, sobre o conhecimento nele presente ou mesmo sobre os autores, há diversas formas filosóficas de responder às questões sem dogmatizar o ensino filosófico. Quando o professor se propõe a apresentar respostas de forma fechada, dogmática, no sentido de que suas respostas constituem-se a verdade sobre o assunto, então, podemos assumir que a moralização está presente. É possível ensinar a filosofia sem que seu ensino seja moralizante? A resposta a esta pergunta é relativamente simples: sim, para quem vive e pratica a filosofia, ou seja, para quem vive os questionamentos sobre a existência e que concebe a filosofia em sua vida como parte integrante do cotidiano. Por outro lado a resposta é negativa para quem não tem a experiência filosófica ou, utilizando a terminologia comum da área, para quem não trabalha a atitude filosófica.

A discussão sobre o ensino de filosofia fica, muitas vezes, direcionada às questões operacionais da escola, o que faz todo o sentido, dado que sem as condições mínimas de infra-estrutura, como pensar a prática filosófica em sala de aula no Ensino Médio? No entanto, o desafio primeiro para o êxito da prática filosófica pelo professor diz respeito à vivência filosófica dele. É neste sentido que concordo com Nielsen Neto (1986) quando fala da importância do licenciado para o ensino de filosofia. Por outro lado, considerando a forma pela qual a filosofia está estabelecida no Brasil, isto é, com uma hora/aula semanal, talvez seja preciso repensar seu ensino de forma muito diferente da atual.

Se a filosofia para o Ensino Médio deve ser diferente da filosofia dos cursos de Licenciatura, então, o que deve contemplar

este ensino? Considerando não haver consenso sobre o ensino de filosofia no Ensino Médio, apresentamos uma alternativa a este ensino quanto à forma. Digo bem, quanto à forma, isto é, refiro-me à atitude filosófica, condição fundamental para que a docência da filosofia se concretize. Quando assumimos que a hipótese do texto é a de que o ensino filosófico é dogmático, então, aqui justificamos a hipótese, na medida em que defendemos a atitude filosófica como condição fundamental do ensino. O professor de filosofia, em sala de aula, não será capaz de fugir deste aspecto dogmático; afinal, algo precisa ser ensinado. Fica evidente que o ensino de filosofia, resultante da legislação, é dogmático.

Nesta perspectiva, não é condição necessária e suficiente para o desenvolvimento de atitude filosófica um curso de licenciatura em filosofia. Infelizmente, há cursos de licenciatura que não trabalham a atitude filosófica dado não contemplar em seu quadro docente quem tenha a vivência filosófica. A complexidade da questão aponta para uma atitude que pode ser construída em aulas de matemática, de história ou de literatura. Entendo os riscos desta defesa, entretanto, ao pensar as condições atuais para o ensino de filosofia no Brasil - e são estas as condições existentes, nada ideais - defendo que um professor aberto ao questionamento de suas ideias, flexível ao conceber acepções sobre a vida, a liberdade e a política, pode auxiliar estudantes no desenvolvimento desta atitude filosófica.

Antes de definir conteúdo ou de tratar de método de ensino de filosofia, é preciso garantir que o professor de filosofia tenha atitude filosófica. Este é o desafio que entendemos determinante para o êxito da filosofia no nível médio. A transformação da filosofia em dogmas, em ensino pronto, em conhecimento fechado, no estabelecimento da verdade é, de saída, antifilosófica. Embora todos saibamos o que significa a postura filosófica, é preciso reconhecer a postura antifilosófica presente no contexto escolar. Paradoxalmente, mesmo em situação avessa à filosofia, com professores sectários, a postura filosófica é também desenvolvida por estudantes. É por meio da resistência, da oposição, da contradição que o conhecimento avança. Neste sentido, mesmo que o professor dogmático não trabalhe de forma filosófica, nem por isto a filosofia está fadada ao insucesso. Em outros termos, o desenvolvimento da atitude filosófica ultrapassa um modelo determinado de ensino. Em última

instância, não é o professor o responsável pelo desenvolvimento da atitude filosófica, mas, o estudante, então, mesmo que o professor se esforce para que o aluno aprenda a filosofia, a aprendizagem é um processo que depende apenas e tão somente do estudante. Logo, o ensino dogmático da filosofia não compromete a filosofia, dado que esta experiência não filosófica é adubo para questionamentos fundamentados, é condição para a produção filosófica do conhecimento.

De forma romântica, há a defesa de que o professor de filosofia é o responsável pelo desenvolvimento da atitude filosófica, no entanto, sabemos que é o estudante o protagonista do conhecimento e isto não é apenas com relação à filosofia, mas, em relação a quaisquer conhecimentos.

Relato, de forma breve, um exemplo que apresentei por ocasião da interlocução com o Prof. Marcos Lorieri no II Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia. A filha de um amigo, também professor de filosofia, tinha 5 anos quando aprendia a jogar Damas. Ela escondeu uma peça sem que ele pudesse ter percebido de forma direta, no entanto, havia observado o movimento sutil dela em esconder a peça do jogo. Ele perguntou sobre a ausência de alguma peça no jogo, em sentido amplo, para saber como ela iria responder ao problema e notou sua rápida resposta, firme inclusive, de que desconhecia qualquer irregularidade no jogo. De forma imediata, pegou uma peça dela, de forma explícita e ela falou que ele deveria devolver a peça. Foi então que ele perguntou se havia mais alguma peça faltando e ela colocou a peça originária do problema no lugar.

Ao aprofundar a questão, perguntou se ela sabia a diferença entre o certo e o errado e ela afirmou não saber. Ele passou a inserir diversos exemplos, supostamente ocorridos na escola, em que a professora, em interlocução com um aluno, solicitava que ele desenhasse um cachorro e o menino fizera um peixe. Neste momento, a menina disse que ele havia feito o desenho errado. Em outro exemplo, a professora teria solicitado que ele não conversasse enquanto ela explicava, mas ele ainda assim conversou, então, o pai perguntou se a atitude do menino estava certa ou errada e ela, de imediato, disse que errada. Então, formulou mais uma vez: você sabe a diferença entre o certo e o errado e, segundo ele, ela esboçou um belo sorriso.

Um outro exemplo de prática filosófica ocorreu no Ensino Médio e foi relatada por outro professor. Ele discutia aspectos da filosofia política com ênfase na questão da ideologia. Um aluno perguntou se a melhor ideologia era a que questionasse o poder vigente e o professor recolocou a pergunta nos seguintes termos: o que significa uma melhor ideologia? Embora possa parecer contraditório com tudo que venho insistindo neste texto com relação à pergunta: é possível ensinar a filosofia sem que seu ensino seja moralizante? O professor poderia muito bem ter respondido, quanto à pergunta sobre a ideologia que sim ou não e isto teria característica moralizante, inicialmente. A possibilidade de transformar a moralização em conhecimento filosófico diz respeito à atitude do professor ou de qualquer estudante em propor uma pergunta imediatamente após a forma sectária de resposta. Em outros termos, o ensino moralizante não é aquele que oferece respostas dogmáticas, apenas. Moralizar o ensino é apresentar respostas prontas, mas, conceber um ensino moralizante significa não avançar com novas perguntas.

É fundamental que o estudante consiga pensar por si, na perspectiva de agir com coerência perante o outro e, para isto, cabe ao professor manter a atitude filosófica, no entanto, mesmo que o docente não cumpra este papel filosófico por excelência, o aluno apto à filosofia, por ele mesmo - claro que a partir das contradições da escola, resistências da sala de aula - pode desenvolver a reflexão filosófica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dessas reflexões, procuramos discorrer sobre o ensino de filosofia na busca de superação do principal desafio do professor, isto é, o ensino dogmático da filosofia. A pergunta que norteou este artigo foi assim formulada: é possível ensinar a filosofia sem que seu ensino seja moralizante?

Em um primeiro momento discutimos o conceito de verdade, de forma propedêutica, mas, suficiente para mostrar que a filosofia não pode ser assumida como verdade final, derradeira, fechada. Em seguida, retomamos a experiência de ensino de filosofia dos anos 90, problematizando com aspectos da importante contribuição de Nielsen Neto (1986), sobretudo quando à necessidade de se ter um

licenciado para o ensino eficiente da filosofia.

A hipótese do texto foi confirmada, isto é, o professor de filosofia moraliza o ensino filosófico, apresentando respostas prontas e certas sobre os conteúdos em sala de aula, no entanto, ao moralizar a filosofia em sala de aula esta ação não precisa ser, necessariamente, moralizante. A distinção entre uma resposta que moraliza o ensino e uma resposta moralizante sobre o ensino diz respeito à flexibilidade do primeiro caso. Moralizar significa apresentar respostas e isto os professores fazem, porém, o desafio está em ultrapassar as respostas oferecidas no sentido de que este conhecimento não seja moralizante.

Observamos, principalmente, que a atitude filosófica e o ensino de filosofia não dependem do professor, exclusivamente. O processo dogmático chamado ensino é antifilosófico, então, é preciso apostar na aprendizagem e esta sim depende da abertura e predisposição do estudante quanto ao conhecimento e à vida. Embora a legislação que instituiu o ensino de filosofia seja uma conquista da área, é preciso reconhecer que a filosofia não é passível sequer de ser ensinada, principalmente com uma hora aula semanal. Longe de reivindicar a revogação da Lei nº 11.684, é preciso melhorar as condições de oferecimento de aulas de filosofia para que o discurso filosófico possa ser formulado junto aos estudantes do Ensino Médio...

MORALIZATION AND THE TEACHING OF PHILOSOPHY

ABSTRACT

The public policy for the teaching of philosophy that since the Law 11.684, from June 2 2008 determined the presence of Philosophy in High School Curriculum is the subject of this writing. If the teaching of Philosophy has become mandatory recently, there are many questions and challenges, involving different perspectives, to be faced by philosophers and educators. However a specific challenge seems to guide the teacher's work. Is it possible to teach Philosophy without it being moralizing? The main goal of this text is to discuss this challenge for the teacher in an effort to put in evidence the risks of a dogmatic teaching of philosophy. It is clear that Philosophy is fixed by legal determinations, but perhaps it is possible to escape from the dogmatism of its teaching. The mandatory teaching, in a tacit way, seems to be moralizing, and it is precisely this aspect that we consider to be fundamental for the teacher's self-overcoming. The method regards to

bibliographic revision. We start by a brief discussion of the concept of truth in the teaching of Philosophy. Next, we will present aspects of the public school system of the State of Sao Paulo in the 90s. As a consequence, we discuss the main challenge for the teacher, namely the philosophical attitude which is not a romantic attribution of the teacher, but a construction originated in resistance, contradictions and ultimately, in the dogmatic teaching where the student is a protagonist.

Keywords: Teaching of Philosophy. Characterization. Teacher.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. M. de. *Eros e Tântatos: a vida, a morte, o desejo*. São Paulo: Loyola, 2007.

AZEREDO, V. D. de; SILVA JÚNIOR, I. da. *Nietzsche e a interpretação*. São Paulo: Humanitas, 2012.

BRASIL. Lei 11.684, de 21 de junho de 2008. Disponível em http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?tipo_norma=LEI&numero=011684&data=2008&SUBMIT1=Pesquisar, acesso em 10 de junho de 2012.

CAMARGO, G. A. Sobre o conceito de verdade em Nietzsche. *Revista Trágica: Estudos Sobre Nietzsche*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 2º semestre de 2008.

DEWEY, J. *Vida e educação*. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

GALLO, S. D. Ensino de filosofia: tendências e desafios. *Filosofia e Educação*, Campinas, v. 4, n. 1, abril/set, 2012.

GRIMM, R. H. *Nietzsche's Theory of Knowledge*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 1977.

HART, T. E. et al. (org.). *Nietzsche, Culture and Education*. England: Ashgate, 2009.

KOHAN, W. O. *Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar*. Trad. de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MENDONÇA, S. Massificação humana e a educação aristocrática em Nietzsche. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 13, n. 1. jul./dez., 2011.

MENDONÇA, S. Objeções à igualdade e à democracia: a diferença como base da educação aristocrática. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 14, n. 1, jan./jun., 2012.

Moralização e o ensino... - Samuel Mendonça e Artur J. R Vitorino

MENDONÇA, S. Vontade de potência, interpretação e teoria do conhecimento em Nietzsche. In: AZEREDO, V. D. de; SILVA JÚNIOR, I. da. *Nietzsche e a interpretação*. São Paulo: Humanitas, 2012a.

MENDONÇA, S. *Proposta de filosofia*. Campinas: Apostila, 1998.

NIELSEN NETO, H. *O Ensino da filosofia no 2º Grau*. São Paulo: SEAF, 1986.

NIETZSCHE, F. *Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres*. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

ONGE, R. A. St. *The Ultimely Educator: an interpretation of Nietzsche's philosophy of education*. Honolulu: Lambert, 2011.

REALE, G.; ANTISERI, D. *História da filosofia: antiguidade e idade média*. São Paulo: Paulus, 1990.

RODRIGO, L. M. *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio*. Campinas: Autores Associados, 2009.

Recebido em: maio de 2013.

Aprovado em: julho de 2013.