



Ensino de Filosofia e Pesquisa: campo de tensões, colaboração e produção de conhecimento

*Leoni Maria Padilha Henning**

Resumo: Identificamos tensionamentos na confluência das ações filosóficas entre ensino de filosofia e pesquisa. Destacamos o movimento permanente dos filósofos na produção de conhecimento, haja vista que há forte tendência a um ensino dinâmico e continuamente revisado pelos achados providos pela pesquisa e adequado ao contexto escolar. Vislumbramos nesse encontro polos muitas vezes díspares, principalmente, pelo fato de a pesquisa filosófica frequentemente encontrar barreiras nas atividades de ensino, e vice-versa. Porém, entrevemos possibilidades de interações entre ensino de filosofia e pesquisa. O primeiro, por exemplo, oferece problemas importantes à pesquisa enquanto esta retribui com sugestões e respostas, o que, no conjunto, pode resultar num desenvolvimento incomum ao campo da filosofia. Além da produção de conhecimento, ressaltamos contribuições nessa parceria como: importante divulgação da filosofia pautada em um saber melhor embasado, contribuição na formação das pessoas e de um projeto de nação avesso à pobreza de argumentação e ajuizamento daqueles que foram alijados desses ensinamentos. A aproximação do ensino e pesquisa em filosofia provoca busca da segunda a tomar o primeiro como seu objeto de interesse e, no panorama da complexidade do campo, tornar a filosofia do ensino de filosofia espaço fecundo para produção de conhecimento e ação impactantes nos contextos escolares.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia; Pesquisa; Produção de Conhecimento.

* Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professor em Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: leoni.henning@yahoo.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8165332587246727>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8004-2371>.

Teaching Philosophy and Research: field of tensions, collaboration and knowledge production

Abstract: We identified tensions at the confluence of philosophical actions between teaching philosophy and research. We highlight the permanent movement of philosophers in the production of knowledge, given that there is a strong tendency towards a dynamic teaching and continuously reviewed by the findings provided by the research and appropriate to the school context. In this meeting, we envision poles that are often disparate, mainly because philosophical research often encounters barriers in teaching activities, and vice versa. However, we glimpse possibilities of interactions between teaching philosophy and research. The first, for example, poses important problems to research while it responds with suggestions and answers, which, on the whole, can result in an unusual development in the field of philosophy. In addition to the production of knowledge, we highlight contributions in this partnership such as: important dissemination of philosophy based on a better-grounded knowledge, contribution to the formation of people and a project of a nation averse to the poverty of argumentation and judgment of those who were excluded from these teachings. The approximation of teaching and research in philosophy provokes the search by the second to take the first as its object of interest and, in the context of the complexity of the field, to make the philosophy of teaching philosophy a fertile space for the production of knowledge and impacting action in school contexts.

Keywords: Teaching Philosophy; Research; Knowledge Production.

Enseñanza de la Filosofía y Investigación: campo de tensiones, colaboración y producción de conocimiento

Resumen: Identificamos tensiones en la confluencia de acciones filosóficas entre la enseñanza de la filosofía y la investigación. Destacamos el movimiento permanente de los filósofos en la producción de conocimiento, dado que existe una fuerte tendencia hacia una enseñanza dinámica y continuamente revisada por los hallazgos que brinda la investigación y adecuada al contexto escolar. En este encuentro visualizamos polos muchas veces dispares, principalmente porque la investigación filosófica muchas veces encuentra barreras en la actividad docente, y viceversa. Sin embargo, vislumbramos posibilidades de interacciones entre la

enseñanza de la filosofía y la investigación. La primera, por ejemplo, plantea importantes problemas a la investigación mientras responde con sugerencias y respuestas, lo que, en conjunto, puede resultar en un desarrollo inusual en el campo de la filosofía. Además de la producción de conocimiento, destacamos aportes en esta alianza como: importante difusión de la filosofía basada en un conocimiento mejor fundamentado, aporte a la formación de personas y proyecto de nación adversa a la pobreza de argumentación y juicio de aquellos que estaban excluidos de estas enseñanzas. La aproximación de la enseñanza y la investigación en filosofía provoca la búsqueda de que la segunda tome a la primera como su objeto de interés y, en el contexto de la complejidad del campo, hacer de la filosofía de la enseñanza de la filosofía un espacio fértil para la producción de conocimiento y acción impactantes en los contextos escolares.

Palabras clave: Enseñanza de la Filosofía; Búsqueda; Producción de Conocimiento.

Introdução

A filosofia opera nos campos institucionais especialmente como pesquisa e como ensino. Esta atividade é melhor conhecida historicamente em nosso país, até mesmo porque tivemos uma mais lenta produção de conhecimento pela pesquisa no campo, em razão dos fatores acarretados por nossa condição desfavorável na construção de um país colonizado. Num processo político de coibição da nossa autonomia pelas dificuldades ao acesso à cultura filosófica estrangeira, em pleno tempo do Iluminismo em que o próprio Kant já admoestava a humanidade para a necessária conquista da emancipação frente à tutela ou condição de sujeição, de dependência do pensamento pelo medo da liberdade, pela acomodação ou mesmo, pela preguiça de pensar por si mesmo, nossa gente enfrentou muitos impedimentos para a realização de um programa do esclarecimento. A mingua produção impressa e bibliográfica em nossas terras, a desigualdade social, econômica e cultural espantosa que atravessou séculos, mas que ainda se nos impõe como um obstáculo desafiador, são alguns dos problemas difíceis para os arroubos motivadores à realização da pesquisa. Os avanços somente foram, de fato, iniciados entre nós muito

vagarosamente, como por exemplo, com a chegada da Família Real no início do século XIX, quando as discussões no estrangeiro já versavam temáticas bem mais distantes da herança do pensamento escolástico hegemônico instalado em nosso país desde o projeto colonizador. Tivemos então a fundação da Imprensa Régia (hoje Imprensa Nacional) devotada prioritariamente à produção relativa aos estabelecimentos oficiais, sendo suas publicações de restrita circulação e tendo a imprensa estrangeira sua já consolidada concorrente. Referimo-nos a jornais, revistas, panfletos e livros. Mesmo na época imperial, tínhamos poucas livrarias e as bibliotecas públicas eram raras, com destaque à Biblioteca Nacional instalada no Rio de Janeiro. Chegamos no século XX com a tardia inauguração das universidades em que pese as forças antagônicas relativas à sua constituição, fomento e orientação institucional. Acrescentamos a este fator, o incremento posterior da pesquisa com a instalação das pós-graduações no Brasil, *locus* propício para o seu desenvolvimento. Esse panorama nos ajuda a entender a problemática que enreda o tema de pesquisa em filosofia, embora esteja longe de esgotá-lo.

Por outro lado, pensarmos o exercício da disciplina de filosofia relativo ao seu ensino em nosso país, requer a contextualização do problema e uma retomada de sua história, mesmo que isto feito brevemente. Nessa perspectiva, entendemos importante nos guiarmos pelas perguntas relativas ao papel que a filosofia desempenhou ao longo da história da educação brasileira e o que se espera desses conhecimentos e de suas orientações para o presente. Quais as razões educativas, políticas, ideológicas que rondam a disciplina, seus objetivos e perfil. Do mesmo modo, vale observarmos ao longo dos anos as medidas favorecedoras de uma configuração de indefinição quanto ao seu lugar nos bancos escolares, como ainda, a ocorrência de manifestações de insegurança quanto ao seu trabalho em vista do desenvolvimento do pensamento crítico, a desconfiança na sua fecundidade para a formação humana e, por conseguinte, seu movimento pendular nos currículos, desde o século XVI até nossos dias.

Esta reflexão traz uma ideia de necessária aproximação entre pesquisa e ensino de filosofia nos dias atuais, a saber, pontua que desta

parceria pode resultar uma importante divulgação da filosofia pautada em um saber melhor embasado, sua contribuição na formação das pessoas e de um projeto de nação avesso à pobreza de argumentação e ajuizamento daqueles que foram alijados dos ensinamentos dessa disciplina. Isso porque já estamos anunciando elementos, a nosso ver, contundentes para melhor caracterizar o trabalho filosófico, seja na pesquisa ou no ensino, o que exige maiores explicitações que serão feitas na sequência. Junto a esta explanação, podemos expandir nossa análise, à medida que trataremos de cada ponto mencionado.

A recuperação da problemática enfrentada ao longo dos anos, nos serve para percebermos que chegamos num período em que a pesquisa e o ensino de filosofia já conseguiram demonstrar a sua importância e seu perfil inconfundíveis no universo curricular em que encontramos os diferentes saberes. No que diz respeito à produção de conhecimento, a filosofia tem se destacado pelo fluxo contínuo das suas publicações engendradas especialmente no âmbito das pós-graduações que têm o compromisso da contínua investigação no campo e de sua divulgação e, em se tratando da temática do ensino de filosofia que vem lutando pelo seu reconhecimento como área, observamos a mesma excelência acadêmica. Aliás, vale destacar a fecundidade do “ensino de filosofia” como objeto de investigação e temática central na constituição de grupos de pesquisa espalhados pelas universidades brasileiras. Entendemos, portanto, que a parceria entre pesquisa e ensino de filosofia potencializa os efeitos da disciplina em vista ao aprimoramento humano, à compreensão mais fina no que tange aos problemas que rondam o homem brasileiro e seu enfrentamento na busca de soluções, à contribuição inigualável da disciplina na constituição de um projeto coletivo de nação inclusiva e democrática. Temos vivido a retomada de questões, enganosamente interpretada como vencidas, e que precisam mais do que nunca da filosofia como auxiliar na compreensão de temas como, por exemplo, políticas autoritárias, ideologias, fundamentalismo religioso e a necessária criticidade para evitar o mergulho do homem brasileiro num ambiente desumanizante, alienante, preconceituoso e distante de uma salutar liberdade e do desvio do esclarecimento.

Serve de exemplo para isto o fato de num regime de liberdade a tranquilidade pública e a unidade da comunidade não constituírem em nada motivo de inquietação. Os homens se desprendem por si mesmos progressivamente do estado de selvageria, quando intencionalmente não se requinta em conservá-los nesse estado (Kant, 2005, p. 70).

Quando aspiramos tão fortemente pela esperança nos tempos atuais, talvez queiramos expressar tal expectativa.

Seção I

I – A pesquisa permite um saber melhor embasado para ser divulgado nas situações de ensino que, em contrapartida, pode oferecer problemas importantes a serem enfrentados pelas ações investigativas

Trata-se de relações muito estreitas entre esses dois segmentos de atividades filosóficas, tendo de um lado as contribuições da pesquisa para um conhecimento escolar mais consistente e relevante e, de outro, as propostas de investigação decorrentes da experiência humana concreta de onde saltam os problemas efetivamente importantes à clientela escolar.

Outrora, tivemos uma tradição de ensino escolástico, livresco e verbalista fundado numa visão apriorística de verdade a ser conferida em situação de ensino, mas confirmada pelos atentos neófitos diante da autoridade professoral. Com o desenvolvimento de uma visão científica de construção do conhecimento, especialmente a partir do século XIX, passamos por uma fase de abandono gradativo das versões metafísicas do saber num apelo à valorização dos problemas reais incômodos aos indivíduos em sua busca pela compreensão do mundo no qual vivem, superando as dificuldades postas pelos acirrados dualismos entre teoria e prática, mente e corpo, razão e experiência, por exemplo. Esse desafio atingiu a construção dos conhecimentos escolares e, por conseguinte, a

elaboração de novas propostas ao ensino de filosofia para que esta também se renovasse para tornar-se tão valorosa quanto às ciências na tarefa de levar os educandos a melhor explicar e compreender a realidade, tornando-se permeáveis às transformações de um mundo em movimento e prontos para as mudanças de comportamento e de mentalidade. Investigar, pesquisar, enveredar pelos caminhos da experiência, animados pela admiração e pelo espanto, os indivíduos viram-se provocados pelos problemas do mundo. Tal diretriz foi ganhando proeminência no ensino que, em resposta às inquições dos educandos assim motivados, se mostrou profícuo oferecendo os subsídios para que uma resposta satisfatória pudesse ser construída num diálogo entre o aprendiz e o professor mediados pelas experiências concretas comunicadas através da linguagem e pelas representações mentais, simbólicas e conceituais. Assim, percebemos que o mundo com seus problemas não se apresenta ao sujeito cognoscente como um dado bruto, uma vez que a relação gnosiológica é atravessada por interpretações e símbolos que servem de instrumentos para a comunicação. Essa perspectiva foi se fortalecendo se tornando uma opção à metodologia do ensino e inspiradora de muitas abordagens e questionamentos.

Como exemplo, podemos citar Matthew Lipman (1923-2010), o conhecido filósofo das crianças, que investiu pesado na ideia do ensino de filosofia entendendo que a disciplina deveria ser apresentada aos escolares, já desde a infância. É dele o seguinte relato:

Quando, no final da década de 60, decidi tentar uma abordagem nova do currículo da escola elementar, tinha simpatia pela recomendação de Dewey de que cada disciplina fosse reconstruída sob a forma de investigação científica, de modo que cada aluno pudesse tornar-se um investigador. Não obstante, meu palpite era que as crianças estavam preocupadas principalmente em adquirir significado – e por isso é que tantas vezes condenavam a escola como sem sentido – e queriam significados que pudessem verbalizar. Nisto é que a investigação científica era menos promissora do que a investigação filosófica. Eu via a filosofia como a disciplina por excelência para dar

sentido às coisas e preparar os alunos para pensar nas disciplinas mais específicas. No entanto, a experiência dos professores com a filosofia acadêmica tradicional fora tudo, menos satisfatória. A filosofia podia ser indispensável para a reestruturação da educação, mas para fazer com que isso acontecesse, ela mesma tinha que ser reestruturada. Teria que ser uma versão mais brilhante, mais legível, da filosofia, em que as grandes ideias continuassem a cintilar enquanto proporcionassem, como nada mais pode fazer, o tão necessário fortalecimento do raciocínio das crianças, sua capacidade de formação de conceitos e seu julgamento (Lipman, 1997, p. 15, grifos nossos).

Essas palavras de Lipman nos trazem alguns elementos importantes em nossa discussão. Primeiramente, defende que o ensino, sendo de qual disciplina for, precisa incitar os educandos à ação e não ao mero protocolo escolar da escuta e da passividade, devendo a sala de aula constituir-se numa comunidade investigativa, curiosa e ativa na construção do conhecimento. Ademais, a ideia de “comunidade” leva-nos a entender a importância das interrelações sociais para o desenvolvimento cognitivo individual que se dá em especial na troca, no diálogo, na colaboração e integração entre todos. O que apreendemos dessa discussão é que todos devem ser introduzidos, desde cedo, ao campo da investigação como uma abordagem formativa que levaria gradualmente à pesquisa como uma operação fecunda ao saber.

Essa perspectiva de condução educativa pressupõe, a nosso ver, o desenvolvimento de uma sensibilidade dos educandos em relação ao mundo no qual vivem, seus problemas, suas possibilidades, suas brechas para uma ação criativa e transformadora. Lembramos Freire (2008, p. 45), que pontua: “Insistimos em que o homem, para fazer a história, tem de haver captado os temas. Do contrário, a história o arrasta, em lugar de ele fazê-la.” Entendemos que Lipman, no contexto de sua própria proposta, estabelece um princípio próximo ao autor brasileiro, defendendo que é preciso ensinar as pessoas a pensarem por si próprias, ao invés de serem carregadas pela onda grandiosa do conhecimento estabelecido, sem análise.

Vemos que a atividade de pesquisa está muito bem assentada nesse panorama e articulada com o ensino de filosofia que desejamos propor como escape a uma visão engendrada aos velhos chavões da mera erudição. Freire apresenta uma defesa de um tipo de educação, qualificada por ele como “autêntica”, e a nosso ver legítima, que permita “[...] ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história ...” (Freire, 2008, p. 45), daí o seu apelo de impetrarmos uma séria revisão dos sistemas tradicionais de educação, programas e métodos. Penso que essas ideias tocam diretamente aos temas que versamos no presente artigo quanto à pesquisa e ao ensino de filosofia. A importância do aporte da primeira para um ensino consistente e bem fundamentado tendo o elemento “investigação” como atividade necessária a uma formação salutar para a atuação dos educandos em seu meio social e profissional.

Ainda na longa citação apresentada, Lipman denuncia uma certa indisposição dos educandos em relação à escola, aliás, uma percepção frequente dos professores mesmo nos dias de hoje. E, então, tenta captar os motivos que poderiam levar crianças e jovens a se fixarem na agenda escolar com maior dedicação. Suspeita, pois, que as crianças buscam na escola, significados e sentidos para a vida, não somente informações. E, que as ciências sozinhas não conseguem cumprir com essa tarefa, podendo ser completada com a excelência da filosofia frente a tal incumbência, uma vez que as crianças “[...] não captarão esses significados simplesmente aprendendo os conteúdos do conhecimento adulto. Elas precisam ser ensinadas [...] a pensar por si mesmas. O pensar é a habilidade *par excellence* que nos habilita a captar os significados” (Lipman, 1994, p. 32). Nesse particular, trazemos Antonio J. Severino (2001, p. 32) que assevera: “[...] o conhecimento que a cultura caracteriza como filosófico se impõe como uma forma peculiar do esforço do espírito humano em busca do sentido das coisas”. Embora de outra ordem, o conhecimento filosófico, tal como as ciências, ajuda os indivíduos a buscarem referências para que a sua inserção na realidade se dê de forma mais compreensiva para si mesmos, uma vez que apenas as “explicações” fomentadas pelas ciências não satisfazem as

angústias da existência. Seres humanos não buscam o sentido apenas para contemplarem o mundo adicionando-o aos nexos explicativos relativos aos fatos, mas desejam “[...] delinear referências para balizar o conjunto das suas práticas” (Severino, 2001, p. 34). Não obstante seja frequentemente difícil argumentarmos sobre as intrínsecas relações do conhecimento filosófico com as necessidades da vida real, Severino enfatiza que tal conhecimento “[...] envolve um distanciamento sistemático do vivido, exigindo uma postura metódica para tratar de suas manifestações sem se preocupar com urgências” (Severino, 2001, p. 33), o que foi interpretado muitas vezes, ao longo da história, como sendo tal conhecimento um mero diletantismo, quiçá, uma sabedoria requintada, por vezes, um saber necessariamente atrelado às ciências para que merecesse um estatuto de reconhecimento epistemológico.

Assim, o ensino de filosofia foi atingido pelos vários desafios postos pelas manifestações históricas e culturais da disciplina ao longo do percurso da humanidade. Desabrochando “do mito ao logos” na busca pelo absoluto e universal, pelas essências de todas as coisas, foi raptada no medievalismo pela teologia impondo-a uma situação de subjugação, assujeitamento colocado, na modernidade, pelas ciências positivas, mais tarde, sendo agravado pela grandeza das tecnologias, cujos resultados e produção objetiva são vistos como o coroamento de um processo de conhecimento. Da metaciência desloca-se a filosofia para a tarefa de assepsia da linguagem, do livramento dos pseudoproblemas. Tal processo de discussão e questionamentos em torno do que caberia à filosofia constituir-se como disciplina – não somente concernindo à ela, obviamente – fecunda ainda mais os saberes humanos. Com seu exercício peculiar da crítica, a filosofia segue-se renovando e, curiosamente, abrindo para si vários caminhos de configuração.

O que até aqui foi permitido entender é que a pesquisa em filosofia tornou-se o alimento do próprio ensino o qual, em contrapartida, a fertiliza com questões ditadas da própria experiência da coletividade que forma a vida escolar.

Seção II

II – Tanto a pesquisa quanto o ensino de filosofia são capazes de contribuir para a construção de um projeto de formação humana como objetivo das ações escolares

Essa afirmação nos traz uma peculiaridade insofismável do ensino, sua intencionalidade. Assim, o ensino se encontra no contexto da “educação formal” sendo esta aquela que é regrada pelas políticas públicas de um país ou sociedade, conduzida por teorias científicas, filosóficas e pedagógicas, mantida pelo financiamento do Estado ou instituições privadas, tendo por finalidade a formação humana, do cidadão ou do profissional para sua mais promissora inserção no exercício das suas variadas funções no plano social. Precisamos saber, portanto, a intencionalidade da filosofia no âmbito da educação escolar, em que este saber se soma na realização dos objetivos finais dos programas escolares dos quais faz parte.

A partir dessa preocupação se ramificam outras questões como: qual é a intencionalidade da escola em que se ensina a filosofia? Tal intencionalidade se coaduna com aquela granjeada pelo professor-filósofo? Como ajudar a escola a esclarecer sua finalidade principal? – eis uma importante contribuição da disciplina para a instituição escolar. Quais seriam outras dimensões escolares propícias ao professor de filosofia que poderão expandir o seu trabalho para além da sala de aula? A teoria filosófico-pedagógica adotada na escola corresponde aos problemas e indagações contemporâneos? Quais os problemas filosóficos próprios da vida humana nos dias presentes sobre os quais o professor de filosofia deveria se dedicar a compreender para ajudar os mais jovens em sua integração e participação social?

Trata-se, pois, do protagonismo do professor no seu exercício profissional em sala de aula. Que materiais utilizar para que seus objetivos sejam atingidos? Deve ensinar a história da filosofia como eixo da disciplina ou deve incentivar o exercício do filosofar? E, isso deveria ter como nascedouro a própria experiência dos educandos ou seria o professor quem

sugeriria os problemas, a seu ver, mais importantes a serem investigados. Eis algumas das preocupações que brotam da situação filosófico-pedagógica. Velasco (2019) defende que

[...] ensinar (e aprender) Filosofia demanda uma inserção *na* Filosofia: ainda que de maneira não refletida, toda a professora e todo o professor ensinam Filosofia de acordo com o modo como se relacionam com essa – seja qual for – Filosofia. Uma vez que a questão “Que é isto – a Filosofia?” é eminentemente filosófica, o ensino (e a aprendizagem) da (em) Filosofia ocorre necessariamente em terreno filosófico (Velasco, 2019, p. 15).

Contudo, entendemos que a situação de ensino-aprendizagem exige do(a) professor(a) a aproximação de outros saberes que muito o(a) auxiliarão na compreensão dessa relação, no entendimento sobre os educandos enquanto seres sociais, dotados de vontades e de desejos, mas também, de frustrações, etc. Como também, nas relações interpessoais desenvolvidas na sala de aula e nas demais dependências da escola, inter-salas de aula, inter-agentes educativos, e assim por diante. O que demanda os recursos da interdisciplinaridade, mas sem que se desloque os problemas filosóficos para a marginalidade do campo educativo. Na verdade, pensamos que o ensino de filosofia deve manter a sua centralidade no tocante aos conteúdos circunscritos à disciplina, incitando a utilização dos seus recursos para a interpretação da realidade integrada, captando os sentidos valiosos para cada um(a) e para a sociedade. Parece óbvio que o conjunto dessas questões tem como corolário uma determinada visão de formação ou educação a ser apresentada a partir de uma teoria filosófico-educacional, bem como, uma visão de sociedade que se almeja construir coletivamente.

Seção III

III – Um ensino de filosofia bem articulado com a pesquisa pode fomentar um projeto de nação desenhado por uma reflexão que engloba as áreas filosóficas concernentes à política, à moral e à ética

Quando elaboramos um projeto de pesquisa nele inserimos, além das etapas encadeadas lógica e racionalmente, as nossas ideias, sentimentos disposição, motivação, vontade, enfim, os componentes da subjetividade para que na ação tudo isso faça sentido. O saber dele resultante é esperado que traga não somente solução para o problema central da investigação, mas que avance na compreensão do mundo para todos os que ele atingir.

O conjunto dessas ações produzidas pela pesquisa e pelo ensino de filosofia fomentam a grandeza da inteligência humana no vislumbre de um panorama político maior, no qual percebemos a força das ações pedagógicas articuladas a uma visão filosófica consistente.

Como identificar a validade de um projeto que tenha esses avançados objetivos? A promoção do intercâmbio entre os participantes de um determinado grupo pressupõe uma saudável gama de interesses compartilhados. Essa largueza de possibilidades, variedades de estímulos e novidades são fatores para dificultar a instalação da rotina cansativa, o que leva à falta de comunicação das experiências entre si e o aviltamento daqueles menos favorecidos. Se compreendemos que a educação, contexto em que encontramos o ensino de filosofia, é um processo social, temos de considerar a extensão em que os interesses de um grupo são compartilhados por todos os seus integrantes e, igualmente, o quanto esse grupo se aproxima, colabora, se alarga e expande suas experiências com outros grupos. É, pois, a interação das diversas expressões da vida associada que caracteriza uma sociedade democrática.

Contudo, em nosso mundo globalizado parece estar sendo difícil a realização dos propósitos de uma educação democrática em vista de uma sociedade de igual natureza - dificuldade já observada no século passado. Dewey nos traz uma relevante ilustração do problema:

Por um lado, a ciência, o comércio e a arte transpõem as fronteiras nacionais. São grandemente internacionais em qualidade e métodos. Subentendem interdependência e cooperação entre os povos que habitam vários países. Mas, ao mesmo tempo, nunca a ideia da soberania nacional se acentuou tanto na política como presentemente. Cada nação vive em estado de hostilidade recalcada e de guerra incipiente com as nações vizinhas. Cada qual supõe ser o árbitro supremo de seus próprios interesses, e admite-se a presunção de que cada um tenha interesses exclusivamente seus. Por isto em dúvida, equivale a por em dúvida a própria ideia de soberania nacional que se admite ser ponto básico da prática e da ciência política (Dewey, 1952, p. 130, grifos nossos).

Observando a permanência, ainda nos dias atuais, de traços autoritários que tendem a enraizar-se em nossa sociedade, preocupamo-nos com o modelo de ensino e o perfil da filosofia melhor adequada para o vicejamento de um ambiente democrático. Como formular um projeto de país desenhado por uma reflexão pautada na filosofia, com especial ênfase na política, moral e ética, e que possa incluir as demandas da pesquisa e do ensino de filosofia em vista da formação de sujeitos democráticos que confrontem, com bons argumentos, os acirramentos de disputas, os conflitos e os devaneios sem embasamento.

Seção IV

IV – Tal parceria oferece condições para o enfrentamento da pobreza de argumentação e ajuizamento daqueles que foram alijados dos ensinamentos dessa disciplina

Entendemos que a escola “pode” oferecer condições de enriquecimento na compreensão da realidade, para além da veiculação das informações, mesmo sendo as mais atuais. Pois, “[...] na aproximação

espontânea que o homem faz do mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica mas uma posição ingênua” (Freire, 2008, p. 34). Por si só, os humanos tendem à realidade tornando-a objeto de conhecimento, pois eles são portadores de curiosidade gnosiológica. Contudo, é preciso estimular a consciência reflexiva e crítica, pelas ações educativas. E, a filosofia é uma disciplina indispensável para tal.

Inicialmente, se trata de uma situação em que cada um capta o que a sua experiência imediata lhe apresenta como algo posto, frente a qual não percebe que haveria uma dimensão do viável, do possível a ser desvendado. Com este pronunciamento, podemos observar que a pesquisa é uma interessante estratégia para o avanço do conhecimento do mundo, no direcionamento das atividades escolares em vista de uma formação crítica, criativa e reveladora da complexidade do mundo. Vivemos numa realidade permeada por contradições ou constituída por uma rede de elementos que a fazem, à primeira vista, incompreensível e mesmo assustadora. Não apreendemos de imediato explicações plausíveis sobre os problemas que se nos apresentam, tampouco os sentidos que buscamos frente às divergências que observamos não nos saltam espontaneamente da realidade. Por isso, a pesquisa é indispensável como ferramenta para elucidarmos os imbróglios e desafios que, muitas vezes, paralisam nossa caminhada nas veredas mais obscuras. Mais uma vez, entendo que Freire é inspirador, respeitando-se as especificidades do contexto de sua discussão. E, assim, nos ensina:

Diante de um *universo de temas* em contradição dialética, os homens tomam posições contraditórias; alguns trabalham na manutenção das estruturas, e outros, em sua mudança. Na medida em que cresce o antagonismo entre os temas que são a expressão da realidade, os temas da realidade mesma possuem tendências a serem mitificados, ao mesmo tempo que se estabelece um clima de irracionalidade e de sectarismo. Este clima ameaça arrancar dos temas sua significação profunda e privá-los do aspecto dinâmico que os caracteriza. Numa tal situação, a irracionalidade criadora de mitos converte-se, ela própria, em tema fundamental. O tema que se lhe opõe, a visão crítica e

dinâmica do mundo, permite *des-velar* a realidade, desmascarar sua mitificação e chegar à plena realização do trabalho humano: a transformação permanente da realidade para a libertação dos homens (Freire, 2008, p. 35-34, grifos nossos).

Esta citação nos é fecunda na medida em que reforça a necessidade do ensino de filosofia o quanto antes na formação dos indivíduos, tornando-os atentos aos desafios, mas corajosos na utilização do seu potencial de sujeitos cognoscentes e investigativos. Do contrário, é muito provável que essas pessoas enveredem para uma postura fanática, sentindo-se meros participantes da massa, colados a modelos nem sempre confiáveis como guias. O fanatismo extrapola o universo das possibilidades, fazendo com que o sujeito rejeite suas capacidades singulares, deixando-se levar pelas forças dos irracionalismos.

Seção V

Pontos de tensionamento na confluência das ações filosóficas: de um lado, o ensino de filosofia, de outro, a pesquisa

Proponho o tratamento primeiramente do ensino de filosofia para fazer justiça ao ponto de vista histórico, em relação à pesquisa em filosofia ou pesquisa do ensino de filosofia, temáticas mais recentes. Sabemos que a disciplina de filosofia adentrou o mundo escolar no Brasil desde a colonização e ali se estabeleceu de forma problemática e instável no decorrer dos séculos. Tivemos dois séculos iniciais do predomínio de uma filosofia da salvação seguida dos abalos provocados pela valorização da razão entendida como a única fonte do conhecimento, em contraposição às orientações teológicas e metafísicas, o que inaugurou na sequência um conflito marcante no pensamento e nas políticas públicas da educação com o aumento dos adeptos de uma visão cientificista, progressista, seguidos pelos modernistas e ainda os libertários, sem desconsiderarmos a reação e o conservadorismo como interlocutores.

Embora, essa pequena síntese peque pela redução imoderada dos detalhes em relação aos complexos meandros da nossa história, nos serve para pontuar o conturbado caminho pelo qual o ensino de filosofia se desenvolveu em nosso país. Do estilo livresco e escolástico visando a formação propedêutica, segue-se à renovação dos padrões da cultura e finalidades de libertar a inteligência brasileira da tutela eclesiástica. Novos temas aparecem frente o amor à terra e às coisas tipicamente nacionais, desde 1914, com a Primeira Grande Guerra e o movimento antropofágico posterior, mas há a queixa de que a predominante visão europeísta permanecia impedindo a introdução das questões nacionais nos currículos da filosofia. A antiga visão elitista de educação voltada à formação dos dirigentes da jovem nação é confrontada nos anos 30 com uma visão de formação integral tendo como meta bem preparar os indivíduos para a inserção nos mais variados setores sociais, após sua saída da escola. Contudo, o dualismo permaneceu nas políticas do Estado Novo que com a bandeira da modernização do país, preconizava um modelo de nação como uma corporação, onde cada um teria o preparo formativo para a realização exemplar da sua função. Assim, de um lado, foram mantidos dois perfis na educação escolar: um para os localizados na pirâmide superior da sociedade, o ensino propedêutico; para os trabalhadores situados na base social, o ensino profissionalizante, garantindo assim o funcionamento e a ordem contida na totalidade. Diante do exposto, ilustramos com o decreto n° 4.244 (1942) ou Lei Orgânica do Ensino Secundário em que a divisão do ensino se dá em dois ciclos: 1) o ginásio, cursado em quatro anos; 2) o colegial, cursado em três, subdividindo-se em científico e clássico. No primeiro, visava-se o ensino das ciências e o conseqüente menor número de aulas de filosofia. Já no clássico, havia uma carga horária de quatro horas semanais para a filosofia, como proposta de formação intelectual. Todavia, com o tempo, as horas-aula foram reduzidas e os espaços para os conteúdos filosóficos foram diminuídos.

Na década de 60, muitos abalos foram provocados no ensino de filosofia. Na Lei 4024/61, a filosofia tornou-se complementar, o que foi asseverado pelos rigores do movimento autoritário inaugurado em 1964 e que a tornou unicamente optativa, vista com reservas frente à política de segurança nacional e desnecessária diante da ideia de desenvolvimento do país, em curso. Com a Lei n. 5692/71, a filosofia é de vez retirada do currículo e substituída pelas chamadas disciplinas ideológicas (EMC, OSPB e EPB) em consonância com a proposta profissionalizante do ensino médio seguindo as orientações do acordo MEC/USAID.

Com o processo de redemocratização, tenta-se recuperar o lugar efetivo da filosofia no currículo escolar, especialmente, como disciplina obrigatória – uma forte demanda que ainda ocorre até os nossos dias. Mas tal processo vagaroso e turbulento – como podemos observar – se iniciou com o seu *status* de disciplina recomendada, componente transversal e interdisciplinar, com pequenos intervalos de alento, como o que ocorreu em 2008 tornando-a obrigatória, mas, “efetivamente”, por um período curto de tempo.

Assim, observamos que, com as alterações legais dos anos 90, podemos salientar o estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Brasileiro, mas que apenas recomenda que a filosofia complemente os temas transversais, como conteúdo e não necessariamente como disciplina autônoma. Com a Base Comum Nacional Curricular de 2018, a toada pouco se altera, e a filosofia é subsumida no bloco de conteúdos das ciências humanas oferecidas no ensino médio conforme a perspectiva de interdisciplinaridade e transversalidade. Observa-se mais e mais uma indeterminação da disciplina no rol dos saberes escolares e as dificuldades dos professores quanto à manutenção das especificidades da disciplina, e mesmo, a garantia das suas horas de trabalho para atender os objetivos próprios desse conteúdo. Praticamente, houve um regresso à situação de disciplina indeterminada!

Diz-se que na BNCC se estabelece o desenvolvimento dos educandos através das competências listadas e assinaladas em vista de uma educação para a formação humana integral e para a construção de uma

sociedade justa, democrática e inclusiva. No entanto, parece apresentar uma linguagem paradoxal, uma vez que trata dos problemas filosóficos, presentes na lista das competências, sem a demarcação curricular necessária para bem gerir o seu tratamento.

Diante do exposto até aqui, entendemos que, diferentemente de muitas outras disciplinas escolares, a filosofia não esteve presente na formação das pessoas de uma forma ininterrupta, conseqüentemente, a sua absorção por parte dos educandos, como conteúdo no Brasil, se deu de forma descontínua.

Esse breve histórico nos oferece subsídios para, dentre outras, avaliarmos as possibilidades efetivas para a produção de dissertações, teses e outros projetos de pesquisa acadêmica no campo. Pode ter faltado esses conteúdos plenamente na formação daqueles que desejam ensinar filosofia; pela ausência da disciplina nas escolas, pode ter havido dificuldades para um pesquisador quanto ao objeto de seu interesse: o ensino de filosofia; pode não haver espaços acadêmicos suficientes para abrigar os projetos que têm como proposta a temática em questão.

Nesse particular, cito Gelamo que, após realizar um cálculo dos anos necessários para a formação de um pesquisador em ensino de filosofia, declara:

Se considerarmos o curso cronológico da história, os primeiros pesquisadores com doutorado que tiveram acesso à filosofia em sua formação básica só terminariam o doutorado, na melhor das hipóteses, em 2020 (Gelamo, 2019, p. 7).

Frente a esses fatos, enfatizamos algumas questões, a nosso ver, dignas de nota. Em primeiro lugar, cumpre entendermos por que a trajetória desta disciplina é tão tumultuada? Ao que, afinal, a disciplina diz respeito? Qual filosofia deveria ser proposta aos jovens como um programa para a sua boa formação? Para quê e para quem ela é objetivada e o que a disciplina representa para a sociedade? Quando historicamente a encontramos proibida

dos currículos escolares e substituída por outros saberes, quais as razões pronunciadas?

Em segundo lugar, retomamos o vigor dos inúmeros movimentos em favor da defesa da obrigatoriedade da filosofia no currículo escolar brasileiro acompanhados da queixa na instabilidade imposta aos seus professores. Mas, quando isso acontece, nota-se um enorme esforço dos filósofos para convencerem os dirigentes de que tais conteúdos verdadeiramente contribuem como estímulo de cada um pensar a sua realidade com criticidade, entendendo a totalidade e seus compostos e, também, o seu lugar nessa grandiosidade em que sua existência se desenrola. E o caminho para isso, insistem, é a filosofia, com as suas teorias, conceitos e materiais acumulados e impregnados por ricos ensinamentos reflexivos, críticos, significativos sobre o mundo em que vivemos.

Ademais, a efetiva prática de pesquisa por parte dos professores não é algo fácil de realizar, embora, como defendemos, seja isto um fator indispensável para o sucesso docente. Também, os cursos de formação na maioria dos casos não oferecem os devidos subsídios filosófico-pedagógicos aos interessados promovendo indissociabilidade entre filosofia e a tarefa docente de *ensinar*, como também de *aprender*! Comumente, o fazem de forma dual, fragmentada, como ilustra Velasco:

[...] há muito ainda a ser feito para que as licenciandas e os licenciandos reflitam filosoficamente sobre as didáticas e as metodologias do Ensino de Filosofia, para que as graduações propiciem que a futura professora e o futuro professor pesquisem a prática docente sob a ótica da literatura filosófica; para, enfim, que os cursos de formação concebam o Ensino de Filosofia como indissociável da própria Filosofia (Velasco, 2019, p. 14).

Considerações finais

Neste pequeno ensaio, tratamos da pesquisa no campo da filosofia sob, pelo menos, duas óticas: primeiramente, a prática da pesquisa pelos profissionais da área em si e por aqueles dedicados ao ensino de filosofia, em vista da descoberta de novos conhecimentos, do entendimento da dimensão, validade e perfil desse ensinamento. Parece-nos um lugar comum na atualidade a ideia de que a pesquisa deve acompanhar os saberes, principalmente, aqueles que são veiculados nas instituições educacionais. É evidente que com a filosofia não deva ser diferente! Também, se objetiva a atualização, revisão e oxigenação dos conhecimentos já consolidados de forma contínua. Essa postura impõe a formação de pesquisadores, quiçá, desde a vida escolar. Logo, os espaços escolares se constituem em *locus par excellence* no incentivo à atividade investigativa, ao invés, de apenas serem palcos construídos para a proliferação do já conhecido ou a sua transmissão dirigida às mentes daqueles que passivamente se defrontam na escola com os temas que deveriam ser instigantes à sua curiosidade e excitação da inteligência e ação frente aos problemas do mundo. É evidente, que os conhecimentos acumulados nos oferecem um patamar sólido para darmos a arrancada investigativa. Contudo, isso exige uma continuidade na experiência humana.

Desse modo, reforçamos a formação de uma consciência voltada para a pesquisa, atitude que deve ser a tônica dos professores de filosofia, mas, também, de uma prática escolar ativa e investigativa para a formação de sujeitos que tragam um modo filosófico de viver nos vários lugares onde atuarem, modo esse afinado com a dinâmica do mundo.

Como corolário da desejada aproximação do ensino e pesquisa em filosofia, que é provocativa de uma busca da segunda para tomar o primeiro como seu objeto de interesse, entendemos que, no panorama da complexidade do campo, é possível tornar a *filosofia do ensino de filosofia* como espaço fecundo para a produção de conhecimento e ação impactantes nos contextos escolares.

Ainda citando Velasco, reforço a argumentação:

Uma vez que há (ao menos) uma perspectiva filosófica implicando nas reflexões sobre o Ensino de Filosofia, infere-se que este contém pressupostos filosóficos. As discussões sobre esses pressupostos - a identidade da Filosofia e do filosofar, seu sentido formativo e sua finalidade enquanto disciplina, a determinação do que ensinar e de como fazê-lo, as relações entre a Filosofia e sua história etc. – demarcam e constituem a intitulada *Filosofia do Ensino de Filosofia* (Velasco, 2019, p. 15, grifos nossos).

Tentamos mostrar que o ensino de filosofia é um tema longe de se apresentar como descomplicado, pois se mostra, na sua tumultuada experiência nas instituições de ensino brasileiras como um componente curricular frequentemente indeterminado, por vezes, desejado e aplaudido, mas também, visto como ameaça ao *status quo*, além de receber a pecha de inutilidade diante dos conhecimentos “verdadeiramente” produtivos. Assim, no processo de execução do trabalho filosófico no ensino, uma saga contra a tranquilidade se irrompe na atmosfera da sala de aula. Pensamos que um professor-pesquisador pode enfrentar tal situação com as ferramentas que constrói em seus estudos, dando-lhe maior consistência ao ensino de filosofia. Tomar este como objeto de pesquisa, pode ajuda-lo a servir-se de uma compreensão, muitas vezes dificultada pela rotina e falta de autonomia, em muitas das situações.

Sentir-se pertencente a uma área que tem uma história, significados, produção de conhecimento pode configurar-se como um manancial para a (re)conquista da disciplina historicamente confrontada na zona curricular das escolas. Não se trata somente de elaborar novidades pedagógicas, ou apenas materiais atraentes aos estudantes – embora isto seja algo importante – mas, antes, é preciso que saibamos a origem das questões que atingem o ensino e a finalidade das próprias ações docentes.

Ensinar é promover a humanidade que, tantas vezes, se esconde no sofrimento de ser gente. Ser portador de um profundo conhecimento antropológico, inspirador das ações de “professar” o que é pensado como relevante, necessário, verdadeiro, a nosso ver, deve ser um elemento indiscutível na *filosofia do ensino de filosofia*. Para quem ensinamos algo a alguém? Pergunta que deve estar bem articulada com “quem é o que ensina” e “quem é o aprendiz”? Nesse encontro de pessoas retratamos a sociedade inteira, tão carente de projetos que a ajude a corrigir-se, que a desenvolva e que lhe ofereça caminhos seguros, justos e auspiciosos.

Se os “ensinos de” não fizerem frente ao que temos feito até aqui, dificilmente, mudaremos a história da formação em nosso país. Eis um salutar convite da filosofia à educação e um desafio às perspectivas que têm conferido um arranjo pouco ousado, inexperimental, fragilizado, tampouco permeado pela reflexão sistemática nas organizações escolares.

Referências

DEWEY, John. *Democracia e educação* – breve tratado de filosofia da educação. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro Editora, 2008.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. Prefácio. In: VELASCO, Patrícia del Nero (Org.). *Ensino de – qual? – filosofia: ensaios a contrapelo*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019. p. 7-12. DOI: <https://doi.org/10.36311/2020.978-85-7249-063-4.p7-12>.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é “esclarecimento”? In: KANT, Immanuel. *Textos seletos*. Trad. Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis: Editora Vozes, 2005. p. 63-71.

LIPMAN, Matthew. *Natasha: diálogos vygotkianos*. Trad. Lólio L. de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LIPMAN, Matthew. *A filosofia na sala de aula*. Trad. Ana Luiza Fernandes Falcone. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

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

VELASCO, Patrícia del Nero. Apresentação. In: VELASCO, Patrícia del Nero (Org.). *Ensino de – qual? – filosofia: ensaios a contrapelo*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019. DOI: <https://doi.org/10.36311/2020.978-85-7249-063-4.p13-20>.

Data de registro: 20/01/2023

Data de aceite: 24/01/2024