

CONTRA A ATITUDE “AUTORIZADA” DE REPETIÇÃO FORMAL DE SABERES: UM OLHAR À ESCOLA MOÇAMBICANA A PARTIR DE UM ENSINO FILOSÓFICO DE FILOSOFIA

Antoninho Alfredo¹
Eusébio Félix²

RESUMO

Este artigo discute a problemática, se o ensino formal moçambicano “formaliza” um ensino para a repetição do saber ou se responde às condições de um ensino formal para o questionamento. O nosso debate parte do diálogo de duas obras do filósofo argentino Alejandro Cerletti: O ensino de filosofia como problema filosófico e Ensaio para uma didática filosófica. Indagamos aquilo que se chama “professor de conteúdos” e damos atenção à proposta de um ensino para a “repetição criativa dos conteúdos”. Para construir uma proposta de um ensino para a repetição criativa de conteúdos, nos opomos ao conceito dos filósofos moçambicanos Ngoenha e Castiano de engajamento, e nos apropriamos do conceito de Camus de embarcamento. É a partir do embarcamento que se pensa o compromisso docente com o ensino do seu saber e com o saber de seus alunos. A nossa tese é a de que o nosso ensino em sala de aula deve ser feito como um compromisso para uma repetição criativa de conteúdos, como uma crítica à tradição dos saberes dos livros e dos sábios, e, desse modo, o ensino será, apesar dos desafios pedagógicos moçambicanos, uma questão de método; será compreendido como uma problemática que deve ser tratada a partir do diálogo crítico e criativo do professor, do saber e do aluno.

Palavras-chave: Engajamento. Embarcamento. Ensino de filosofia. Repetição criativa.

AGAINST THE “AUTHORIZED” ATTITUDE OF FORMAL REPETITION OF KNOWLEDGE: A LOOK AT MOZAMBIQUE SCHOOLS FROM PHILOSOPHICAL TEACHING OF PHILOSOPHY

ABSTRACT

This article discusses the issue of whether Mozambican formal education “formalizes” teaching for the repetition of knowledge or whether it responds to the conditions of formal teaching for questioning. Our debate is based on the dialogue between two works by the Argentine philosopher Alejandro Cerletti: The teaching of philosophy as a philosophical problem and Essays for a philosophical didactics. We inquire about what is called a “content teacher” and pay attention to the proposal of teaching for the “creative repetition of content”. To build a teaching proposal for the creative repetition of content, we oppose the Mozambican philosophers Ngoenha and Castiano's concept of engagement, and we appropriate Camus' concept of embarkation. It is from the point of departure that the teaching commitment to teaching their knowledge and the knowledge of their students is considered. Our thesis is that our teaching in the classroom must be done as a commitment to a creative repetition of content, as a critique of the tradition of knowledge from books and sages, and, in this way, teaching will be, despite of Mozambican pedagogical challenges, a question of method; will be understood as a problem that must be addressed based on the critical and creative dialogue of the teacher, knowledge, and student.

Keywords: Engagement. Shipment. Teaching philosophy. Creative repetition.

¹ Mestre em Educação e Filosofia pela Universidade Licungo-Beira. Docente e Director do Curso de graduação em Filosofia pela Universidade Rovuma-Niassa. Universidade Rovuma (Moçambique). Pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Educação Contextualização no Ensino (NUPECE). E-mail: tonyalfredojoao@gmail.com

² Mestre em Educação e Ensino de Português. Docente no Departamento de Letras e Ciências Sociais, na Universidade Rovuma-Extensão de Niassa. Universidade Rovuma (Moçambique). Pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Educação e Contextualização no Ensino (NUPECE). E-mail: eusebiofelix5@gmail.com

CONTRA LA ACTITUD “AUTORIZADA” DE REPETICIÓN FORMAL DEL CONOCIMIENTO: UNA MIRADA A LA ESCUELA MOZAMBIANA DESDE LA ENSEÑANZA FILOSÓFICA DE LA FILOSOFÍA

RESUMEN

Este artículo analiza la cuestión de si la educación formal en Mozambique “formaliza” la enseñanza para la repetición de conocimientos o si responde a las condiciones de la enseñanza formal para el cuestionamiento. Nuestro debate se basa en el diálogo entre dos obras del filósofo argentino Alejandro Cerletti: La enseñanza de la filosofía como problema filosófico y Ensayos para una didáctica filosófica. Indagamos sobre lo que se llama “profesor de contenidos” y prestamos atención a la propuesta de enseñanza para la “repetición creativa de contenidos”. Para construir una propuesta didáctica para la repetición creativa de contenidos, nos oponemos al concepto de compromiso de los filósofos mozambiqueños Ngoenha y Castiano, y nos apropiamos del concepto de embarque de Camus. Es desde el punto de partida que se considera el compromiso docente de enseñar sus conocimientos y los conocimientos de sus estudiantes. Nuestra tesis es que nuestra enseñanza en el aula debe realizarse como un compromiso con la repetición creativa de contenidos, como una crítica de la tradición del conocimiento de los libros y los sabios y, de esta manera, la enseñanza será, a pesar de los desafíos pedagógicos de Mozambique., una cuestión de método; será entendido como un problema que debe ser abordado a partir del diálogo crítico y creativo del docente, el conocimiento y el alumno.

Palabras clave: Compromiso. Envío. Enseñar filosofía. Repetición creativa.

Data de submissão: 03.05.2024

Data de aprovação: 04.11.2024

INTRODUÇÃO

Este artigo discute a problemática, se o ensino formal moçambicano “formaliza” um ensino para a repetição do saber ou se responde às condições de um ensino formal para o questionamento. Para a realização desta pesquisa, baseamo-nos na abordagem teórica qualitativa, efetivada através da técnica de pesquisa bibliográfica e documental. Para o ordenamento horizontal e vertical do texto, utilizamos os métodos hermenêutico e lógico-argumentativo.

De fato, a nossa linha de ideia neste artigo é, a partir desta exigência sobre como deve ser uma verdadeira aula de ensino de filosofia oferecida por Cerletti, construir um entendimento sobre como deve ser uma verdadeira aula de qualquer saber em nossa sala de aula moçambicana.

O nosso entendimento é de que na educação formal moçambicana (quer no ensino de filosofia, quer em outras disciplinas), o ensino configura-se como uma transmissão do já pensado, significando, com isso, um impedimento do pensar. Em nosso cenário escolar moçambicano, há professores que assumem o ensino do seu saber, da sua ciência, da sua disciplina, como uma forma de vida, e outros que a consideram um campo técnico profissional. Há professores que têm suas aulas centradas no mero fazer compreender os conceitos de pensadores consagrados pela tradição, enquanto outros, uma minoria, buscam uma intervenção em sala de aula.

Nem sempre acontece, em nossa escola no qual o ensino é autorizado, o mesmo vir acompanhado de uma intervenção de autoformação e de transformação, e é pouco comum o trato criativo em sala de aula. Ora, nos livros O ensino de filosofia como problema filosófico e Ensaio para uma didáctica filosófica, Cerletti desenvolve uma proposta de que “o ensino de filosofia é, basicamente, uma construção subjectiva e não objectiva de um ensino formal, mas que se apoia em uma série de elementos objetivos e conjunturais” (CERLETTI, 2009, p. 8).

Significa, com isso, que o ensino de filosofia seja uma construção, não deve ser centrado no que se sabe, mas no que se busca. Essa busca forma e transforma quem a faz e para quem a faz. O ensino filosófico é uma experiência; “é o que nos passa”, o que nos toca e o que nos transforma. Nisso, “toda formação docente deverá ser, em sentido estrito, uma constante autoformação. E toda autoformação supõe, em última instância, uma transformação de si” (LARROSA, 2002, p. 21).

Segundo Ngoenha (2016), desde o surgimento da filosofia como ciência, houve uma preocupação com seu ensino, uma preocupação ligada ao próprio desenvolvimento da filosofia, que ocorre pelo ato de filosofar. Contudo, como disciplina escolar, a filosofia passou a integrar o sistema educativo oficial, iniciando, portanto, o processo de institucionalização e a dimensão estatal do seu ensino. Cerletti acrescenta:

Os professores já não transmitem a sua filosofia, mas agora, para além do grau de liberdade que tenham para exercer essa actividade, ensinam “Filosofia” de acordo com os conteúdos e os critérios estabelecidos pelo planeamento oficial e pelas instituições habilitadas para tal (CERLETTI, 2009, p. 13).

O processo de institucionalização vai redefinindo o ensino de filosofia e, ao lado das suas exigências programáticas, vai empobrecendo a reflexão sobre o seu sentido e sobre seu significado, e dessa maneira cria-se o entendimento da filosofia e seu ensino como transmissão de conteúdo, marcado por uma educação bancária (FREIRE, 2008), em que os educandos recebem, memorizam e repetem as informações recebidas pelo professor: “Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, na qual a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 2008, p. 33). Para contrapor-se a essa concepção, é necessário o trato filosófico nas aulas de filosofia, pois é importante não se limitar a uma educação bancária do ensino. Visto que nem todo ensino de filosofia é filosófico: “Uma aula de filosofia poderá situar-se na filosofia ou desenvolver-se sobre a filosofia” (CERLETTI, 2009, p. 18).

O ensino de filosofia, dependendo de como é trabalhado, pode ser ou expressão de seu divórcio com o ato de filosofar, caracterizado por uma educação bancária da história da filosofia, ou uma atividade propriamente filosófica, quando o filosofar é o motor desse ensino. Nessa última possibilidade, o filosofar do professor pode contaminar filosoficamente os alunos, e o filosofar dos alunos, igualmente, pode contaminar o filosofar do professor, ocorrendo, portanto, uma retroalimentação filosófica. É desejável que essas contaminações sejam constantemente atualizadas em novas contaminações.

1 OS CONCEITOS DE ENGAJAMENTO E EMBARCAMENTO E O ENSINO

Sobre o ensino de filosofia em sala de aula, Mazula (2015, p. 58) argumenta que: “[...]a única coisa que vou poder fazer é explicar por que ele, o filósofo estudado em sala de aula, está errado nisso, errado naquilo. E é isso o que os estudantes têm que aprender [...]”. É com a “tradição de criticar a tradição” (BLAUNDE, 2018, p. 57) que há vida e movimento nas aulas de filosofia.

Nesse sentido, deve-se enfatizar a crítica filosófica, quando permitida pelas instituições de ensino. Como insistem em outro momento Castiano e Ngoenha (2011, p. 171): “[...] Qualquer sinal de vitalidade filosófica é visto hoje, nas escolas moçambicanas como uma amostra de falta de seriedade sobre o que é útil ao progresso social [...]”, muitos professores de filosofia são chamados a adotar, muitas vezes, posições acríticas e ingênuas sobre o que ensinar e como ensinar:

O “como”, em geral, é visualizado separadamente daquilo que se ensina, e o ensino estaria suficientemente garantido, para alguns, pelo domínio dos conhecimentos

filosóficos do professor; para outros, pelo domínio de determinados recursos didáticos. A verdade é que a maior ou menor importância concedida a uma ou a outra opção pode definir o perfil do ensino (CERLETTI, 2020, p. 15).

A ênfase historiográfica que se nota no ensino de filosofia nas nossas escolas pressupõe que as teorias filosóficas sejam conteúdos a serem ensinados, a serem transmitidos e, como conteúdos, há maneiras comuns de ensiná-los. Cerletti reafirma:

Haveria consequências didáticas diferentes se supuséssemos, por exemplo, que a filosofia é essencialmente o desdobramento de sua história, ou se a entendéssemos como desnaturalização do presente; se consideramos a actividade do ensino de filosofia como cuidadosa *exegese* de fontes filosóficas, ou como um exercício problematizador do pensamento sobre todas as questões; ou se assumimos que ela serve para fundamentar a vida em sociedade ou para encarnar uma crítica radical da ordem estabelecida (CERLETTI, 2020, p. 17).

De fato, a construção da experiência filosófica é função do docente, mas, para isso, é necessário que fique claro qual é a proposta filosófica programática e quais as condições para que ela possa ser posta em prática, ou ao menos ser tentada. Não seria o mesmo compreender a filosofia como uma cuidadosa atividade de exegese de obras da tradição filosófica ou como uma singular experiência do pensamento, que encarna uma crítica radical da própria história do pensamento filosófico.

Portanto, pensamos que uma aula de filosofia não deve ser centrada no que se sabe, mas no que se busca. É dessa maneira que filosofia e filosofar se encontram unidos em um movimento em que a prática filosófica e o ensino de filosofia se unem em uma simbiose. Nesse contexto, o compromisso do docente se configura como um embarcamento com o fazer docente e não um engajamento. Em Castiano e Ngoenha, na obra *Pensamento engajado: Ensaio sobre Filosofia Africana, cultura e educação política*, num esforço de justificação das bases de uma filosofia africana, referem: “[...] o engajamento no fazer seria, por parte de um fazedor, uma atitude voluntária que implicaria um sacrifício de sua criação (2011, p. 181)”. Em Camus, na obra *Discursos da Suécia*, se posicionando em rejeição à literatura, prefere referir-se ao compromisso do artista com a sua criação. Segundo Camus (2000, p. 69): “[...] o embarcamento resulta de uma situação em que não há escolha, ele não tem o direito de fugir [...]”. Ainda Camus (2008, p.79) insiste “se trata, para o artista, antes de tudo, algo idêntico a um serviço militar obrigatório” [...]. É esse embarcamento com o seu saber que o docente deve ter em sala de aula para construir um ensino criativo de conteúdos, um ensino para o questionamento.

Com o engajamento de Castiano e Ngoenha ocorre um distanciamento entre o fazer pedagógico do saber e seu ensino; com o embarcamento de Camus ocorre um casamento entre o fazer pedagógico do saber e seu ensino; com o embarcamento, a sala de aula se configura como um espaço de retroalimentação sapiencial, o conteúdo é discutido ao serviço da sua renovação autoapropriação; com o engajamento a sala de aula se configura como um espaço de ensino programático. O embarcamento descreve o compromisso do professor com o seu saber e dos seus alunos; o engajamento descreve o compromisso do ensinar com os conteúdos programáticos.

O embarcamento é uma via de mão dupla, com uma retroalimentação sapiencial, em que tanto o professor quanto os alunos se beneficiam, um processo em que o aluno aprende com o saber do professor e o professor com o saber do aluno. Ainda que os primeiros exercícios do refletir e autoapropriação sejam desajeitados, isso não significa que seja motivo para não se fazer. Sobre este último aspecto Mazula insiste:

Afirmar que os primeiros exercícios do reflectir académico em sala de aula serão forçosamente toscos, desajeitados e ingénuos, é proferir um truismo banal, pois é

forçosamente assim que tudo começa em todos os ramos do saber teórico, algo de análogo também ocorre em todos os ramos da sabedoria prática; de preferência sob o acompanhamento e aconselhamento de um mestre; particularmente ao aprendizado filosófico, caberá ao mestre apontar as necessárias imperfeições das primeiras tentativas, sugerir leituras que possam ser utilizadas como ponto de apoio para os passos seguintes, corrigir falhas de argumentação, estimular o debate filosófico entre os próprios estudantes (MAZULA, 2010, p. 30-31).

Nossa proposta através do ensino de filosofia que exige que o professor filosofe em suas aulas e que seus alunos tenham a liberdade para pensar filosoficamente, para criar a partir de suas angústias: “talvez o destino de todo o tipo de aula seja transformar-se em uma oficina de pensamento, em um espaço de reflexão compartilhada” (CERLETTI, 2009, p. 136). Ensina-se o saber fazendo o saber, ou seja, todo ensino consiste essencialmente em uma forma de intervenção. Cabe ao professor, com seu manusear pedagógico, apresentar o movimento do pensamento ao aluno e inseri-lo nele, e não apenas transmitir os resultados do movimento de outro (livro, sábio, etc.). Queremos defender que, assim como o professor de filosofia, precisa levar os filósofos estudados à sala de aula, suas obras, respostas e movimentos do pensamento, para seu próprio movimento do pensamento e, em diálogo, buscar novas respostas com seus alunos. Também, o professor das outras disciplinas precisa levar seus teóricos estudados à sala de aula, suas obras, respostas e movimentos do pensamento, para seu próprio movimento do pensamento e, em diálogo, buscar novas respostas com seus alunos. Portanto, o embarcamento carrega consigo uma preocupação com a alteridade no ensino.

É verdade que em nossas salas de aulas não se espera que ninguém desenvolva uma atitude de ensinar saber fazendo o saber. Aliás, nossas salas de aula tornam-se espaços muito pequenos para a intervenção questionadora sobre a tradição, para a intervenção crítica e reconfiguradora nos saberes estabelecidos, que implique uma forma de construir e de reconstruir o próprio saber constituído.

A tarefa irrenunciável do professor-fazedor do saber é inventar condições para que sejam factíveis encontros entre os saberes existentes e o pensamento, e também, entre pensamentos, emoções, desejos. A ciência é um pouco de tudo isso. Que um encontro se realize não depende apenas do docente, já que, em todo encontro há uma dimensão aleatória que é impossível prever (BLAUNDE, 2018, p. 309).

A história da ciência é a história da crítica ao passado e presente científico. Ao olharmos para a tradição científica, percebemos que o desenvolvimento da ciência (tirando a teoria cumulativa sobre a evolução da ciência) sempre foi assim: cientistas, sábios negando outros, opondo-se a outros, pensando com outros, partindo de outros e contra outros. É essa postura crítica perante a tradição do saber que deve permanecer no ensino, em sala de aula.

2 O ENSINO DE SABERES EM SALA DE AULA COMO REPETIÇÃO CRIATIVA

Recuperemos três (3) perguntas feitas por Cerletti no início do terceiro capítulo de O ensino de filosofia como problema filosófico: “Qual é o nexa entre os conteúdos que se tenta transmitir em sala de aula e o ato de ensinar? E que relação eles têm com a atitude do ato de ensinar? Como se vincula a história dos saberes com os conteúdos que circulam em sala de aula?”. Com essas questões, permite-nos avaliar o que há ou pode haver de repetitivo e de criativo no ensino de saberes em sala de aula, considerando aquele que aprende, seu protagonismo na aprendizagem e sua relação com aquele que ensina. Trata-se de saber como o novo se insere nesse contexto de repetição de saber e como, a partir desse cenário, pensar o que é realmente o ensino.

Para Cerletti (2009), não se faz ciência a partir do nada, mas a partir de questões já trabalhadas pela tradição e sempre a partir de uma maneira particular, isto é, de um ponto de

vista pessoal. É assim que o saber pode ser entendido como uma reconstrução e recriação, em que o professor vai ao passado pensar a contemporaneidade, ou seja, o passado é, desde um ponto de vista pessoal, desdobrado e repensado a partir de novos questionamentos. Nessa direção, quem ensina revisita os velhos problemas, a fim de oferecer, em sala de aula, novas propostas, reconstruindo, recriando e atualizando o saber:

O professor e seus alunos conformam um espaço comum de recriação no qual as perguntas se convertem em problemas que olham duas direções: para a singularidade de cada um no perguntar-se (e a busca pessoal de respostas) e para a universalidade do perguntar (e as respostas que os sábios se deram ao longo do tempo). Em uma sala de aulas, essas direções confluem e se alimentam mutuamente (CERLETTI, 2020, p. 32).

A repetição é condição de possibilidade da criação, visto que todo fazer ciência pressupõe repetição e criação, pois o que é novo, isto é, a criação, se instala no velho, no repetido, na história da ciência. E, nessa direção, o que definirá a potência de um aprender é a preponderância da criação sobre a repetição.

Desse modo, a criação científica em sala de aula participa e transforma o pensamento científico já existente a partir de duas dimensões que se entrelaçam em uma construção complexa do ensinar: uma de ordem objetiva e outra de ordem subjetiva. A primeira consiste nas fontes históricas da ciência, sejam livros, fórmulas laboratoriais, sejam os comentários desses; a segunda, por sua vez, consiste na apropriação dessas fontes, na recriação, isto é, na repetição criativa. Nessa direção, pensar significa intervir de maneira original nos saberes estabelecidos pela tradição.

Portanto, ensinar para o questionamento não significa a mera repetição da história do pensamento, mas a revisão de tais saberes; significa criação e repetição, ou seja, criação a partir da repetição.

É repetição criativa no sentido mesmo de Badiou (2007), como o processo em que a continuidade do saber implica sua natureza repetitiva, em um movimento de repetição que marca ao mesmo tempo, descontinuidade e continuação (recomposição), em que “[...] o futuro do saber é, como seu passado, uma repetição criativa [...]” (BADIOU, 2007, p. 131). Assim, a sala de aula é um “campo de batalha”, mas também a repetição dessa batalha. Portanto, com o propósito de responder à pergunta sobre a situação de um filósofo ensino de filosofia, em No ensino, feito como um ensino da repetição criativa, o professor, em seu próprio movimento do pensamento, apresenta aos alunos as dimensões repetitivas e criativas que há em seu diálogo com a tradição científica. Assim, a atividade de ensino é uma reorganização do pensamento já existente, a partir de novos problemas ou da resinificação de velhos problemas, ou seja, a atividade de aprender é uma reorganização do existente a partir de novas decisões.

Assim, o ensino possui duas dimensões: uma objetiva (repetição) e outra subjectiva (criação). Essas duas dimensões estão intimamente relacionadas, e a separação dessas implicaria, quando centrada apenas na repetição, na exclusão da criação; por outro lado, quando a ênfase unilateral está na criação, excluiria a repetição. Nessa direção, afirma Cerletti (2009, p. 36): “O desafio de todo docente e /ou em especial de quem ensina é conseguir que em suas aulas, para além da transmissão de informação, produza-se uma mudança subjectiva. Fundamentalmente nos alunos, mas também de si mesmo”. Em outras palavras, o desafio do ensino é que ele seja uma experiência criativa, questionadora, sendo “o que nos passa” (LARROSA, 2002, p. 21), o que toca e o que transforma tanto o aluno quanto o professor, e é obrigação do docente proporcionar as condições para que seus alunos possam construir uma forma própria de interrogar e uma vontade inovadora de construir respostas às suas interrogações.

É o que entendemos por ensino como uma questão de método; o método é uma máquina de controle que muitas vezes funciona como uma barreira entre o ensino e o ato de questionar e de criar (CASTIANO; NGOENHA, 2011).

Aqui, entendemos o problema no mesmo sentido que Deleuze, ou seja, o problema não se empresta, não se escolhe nem mesmo se inventa, isso faz com que o seu uso pedagógico seja inviável. Simplesmente “deparamo-nos com eles, somos confrontados por eles, que nos impõem a violência da necessidade do pensar” (GALLO, 2012, p. 110). É importante que cada um viva seu problema, que faça sua própria experimentação e que não assuma falsamente o problema imposto por outrem.

Nessa direção, ensinar significa ensinar uma ausência, significa ensinar uma busca de algo que não se tem e que cada um deve buscar à sua maneira. Como disse Mazula (2015), o verdadeiro mestre não ensina nada, apenas deixa e faz ver a si mesmo o doloroso e intransferível processo de singularização e autoconstituição de si que todo homem deve perfazer em e por si mesmo”. Essa actividade de busca escapa a qualquer controle, como realça Cerletti:

Ensinar, então, nunca terá garantias de que alguém aprenda, ao menos do modo como o professor deseja. O que um bom professor tentará fazer é criar as condições para que talvez se dê um “amor ao saber”. Talvez, a paixão do professor-fazedor pelo saber seja “contagiosa”, e os alunos, para além de cumprir com os requisitos formais do curso de uma disciplina, desejem ser fazedores deslumbrados por seu amor (CERLETTI 2009, p. 38).

Assim, ainda que o professor crie condições para um ensino de questionamento, a novidade presente em todo conhecimento ensinado escapa a qualquer controle. O ensino é sempre uma busca da ordem do não sabido, ou seja, não é reconhecimento. E a atualização desse não saber é o motor, o estímulo ao próprio saber. Enfim, ensinar implica um compromisso e responsabilidade com o saber. Mais do que desafios pedagógicos ou uma questão de método, um ensino para o questionamento nos convoca a sermos professores e, ao mesmo tempo fazedores do saber e não simplesmente como transmissores acríticos de uma tradição, ou como técnicos que dominam e aplicam estratégias metodológicas e didáticas. Compreendemos o ensinar como crítica à tradição.

3 QUANDO O QUESTIONAMENTO É RESPONSABILIDADE PERANTE O SABER

A impossibilidade de ensinar como repetição se revela com maior clareza, tanto mais se apreende o modo específico pelo qual no caso de o fazer ciência em sala de aula se determina como um questionamento, a modalidade que o torna possível como correspondência à questão, aliás, em um empenho conjunto. Toda aula é questionar, mas nem todo questionamento se reserva a produzir aprendizagem. “A ciência, enquanto modalidade rigorosa de investigação, é uma paixão por questionar” (OBIOLS, 2002, p. 46).

No entanto, notamos que as ciências positivas são um questionamento sedento por respostas que permitam realizar uma tarefa bastante determinada: constituir permanentemente um sistema de proposições válidas sobre o real. Incessantemente, as ciências questionam para fazer crescer o sistema, com o propósito e expectativa de que se esclareça objetivamente e, com isto, seja demarcado, sempre mais precisamente, o âmbito que possibilite desvelar o ente questionado. Assim, as ciências projetam ter para si o seu respectivo questionado como algo já encontrado segundo uma orientação antecipadora. O questionamento científico, então, é uma postura diante do real, que está orientado desde dentro pela tendência de cumprir-se como a busca que, desde o ponto de partida, nada procura ao céu ou as cegas, mas sim na espera que a visão de seu âmbito de procura, previamente aberto, determine-se como um horizonte sempre mais nítido. “É particular às ciências ver por antecipação o que procura ou questiona e seu

mérito é estar orientada para vê-lo com a maior acuidade possível, sem, porém, abandonar seu horizonte prévio de visão” (REBOUL, 2004, p. 34-37).

Em virtude desta tendência teórico-operativa, o questionamento científico é, por assim dizer, uma avidez por resultados. Por isso, a ciência é a busca que sempre volta sobre si, como uma reação às obscuridades nas vias da experimentação, para verificar a adequação ou a inadequação de seu projeto antecipador de manifestação do real.

Por isso, Deleuze insiste:

O resultado procurado não é tanto uma aplicação do conhecimento, não é primariamente a proposição válida, mas sim a clarificação da visão de seu âmbito de procura, para que este revele, de fato, o *ente* questionado segundo o interesse de questionamento particular de cada ciência. Deste modo, por um lado, o questionamento científico é primorosa busca de rigor; é incansável procura de demonstrar, justificar e comprovar os princípios que delimitam, com precisão, o âmbito predefinido de visão que, do início ao fim, delimita-o e o caracteriza como especializada interrogação de dado sector do real ou região do *ente* (DELEUZE, 2008, p.132).

Por outro lado, de resultado em resultado, de clareza em clareza, necessárias para enriquecer o tesouro de verdades válidas de dado sistema de proposições objectivas, é justamente aquela postura que permanece inquestionada na sua própria origem e na sua tendência interna de busca da verdade. Em tanto esforço por aprimorar a perspectiva pela qual cada ciência visa e questiona o seu questionado, esquece-se de questionar a própria possibilidade da visão: “ser e ver são, aqui, ontologicamente o mesmo [...]” (ADORNO, 2012, p.141). Assim, passa-se ao largo do fato que essa impostação diante do real é uma possibilidade de ser daquele ente que questiona, de ser e transformar nele mesmo.

No entanto, não se questiona o ente que interroga, o ser humano em seu modo próprio de ser, nem que há uma íntima correlação entre a determinação do ser de quem questiona e o projeto de manifestação do ser dos entes questionados. Muito menos ainda, não se interroga radicalmente se a ciência, enquanto possibilidade humana de se perfazer como interrogador, e a pretensão nela inerente de impor-se como a via exclusiva de determinação do ente questionado, permitem ao homem desbravar o caminho de originária realização de si mesmo.

Em razão deste ocultamento, nas ciências, o rigor científico não ultrapassa os limites da tarefa de definir as rectas condições de possibilidade de desvelamento do ente, o que se traduz no problema se o que se anteviu sobre o questionado foi expressa e devidamente concebido. Assim, é o rigor na colocação de certo problema, em vista da sua solução. E se, na realização da tendência interna das ciências, dá-se o encontro com a impossibilidade, esta possui o carácter de uma inadequação, que exige o contínuo passo atrás nas predefinições do âmbito de visão e a clarificação dos pressupostos teóricos, até o ponto na qual, as sombras das dúvidas se dissipem e as certezas sejam (re) asseguradas, em um processo interminável de colocação e superação dos problemas. Pois, todo resultado alcançado é uma verdade a mais no tesouro das proposições objectivas, mas também uma porta aberta para outros problemas, na marcha visionária das ciências rumo ao cumprimento de sua específica tarefa.

As impossibilidades que surgem são dignos problemas a serem superados mediante o contínuo esclarecimento do âmbito de procura, na perspectiva da potenciação do projecto prévio de manifestação do real, isto é, cada problema é apenas um degrau na posse cada vez mais certa da verdade de cada ciência (RANCIÈRE, 2002, p.30).

Ora, o aprender não é nenhuma inspeção teórica sobre as coisas e sobre o humano e, por isso, primariamente, não é orientado para a colocação de problemas. Antes, o aprender é endereçado à própria existência, de quem aprende, de quem questiona, mas de tal modo que é

o homem mesmo que é colocado pela questão questionada, no sentido que ele mesmo é forjado por ela, no seu próprio ser, à medida que procura pelo sentido próprio de ser ele mesmo.

Nesta perspectiva, a produção de uma aula para o questionamento é também um passo para trás, em direção ao ente que questiona, mas as respostas encontradas não são resultados que fornecem a base para outras respostas ulteriores, mais refinadas e classificáveis conforme uma escala progressiva de conhecimentos mais evidentes sobre o homem, isto é, crescentes em exatidão e objectividade. Lipman reafirma:

Na verdade, as respostas desaparecem, porque cada resposta não faz mais que aumentar a questionabilidade do que se questiona, pois o que está em questão, em primeiro plano, não é determinar um *ente* qualquer ou uma faculdade que este *ente* possui no caso do ser humano, não se pergunta o que ele tem, mas o que ele é. Permanece, assim, somente a questão, mas como um caminho que se aprofunda, pois o que se perscruta, cada vez mais e numa crescente e misteriosa obscuridade, é o modo de ser daquele ou daquilo que se questiona (LIPMAN, 2001, p.51).

Então, o questionar do saber tradicional, muito mais que uma tendência em progredir no acúmulo das verdades, é uma disposição de permanecer, longamente, junto ao que se deve questionar. Pouco a pouco, esta frequência demorada junto à questão pode conduzir o homem para aquilo que é: o único *ente* capaz de questionar. Mas esta capacidade não só diz que o homem está em condições de em tudo colher o sentido do ser, na unidade e na diferença das múltiplas concreções dos *entes*. Deve-se enfatizar que ele não possui esta capacidade ao modo de propriedade, de tomar posse, no sentido usual de apoderar-se de algo, mas sim que é ela que o constitui essencialmente; esta capacidade o tem, pois nela o humano se realiza de um modo que não se iguala a nenhum outro *ente*, nem mesmo a outro *ente* humano.

Esta capacidade, portanto, é propriedade no sentido originário, a saber, aquilo que o conduz para a verdade de seu ser, para o seu ser-próprio. Assim, ser capaz do questionamento diz, sobretudo, que ele é o único *ente* que está sempre colocado em uma pergunta, a questão do seu ser. Radicalmente, esta questão coloca o homem enquanto homem, em vez de simplesmente ser ele, o homem, enquanto sujeito de conhecimento, a colocar problemas. Então, este colocar-se na questão toca-o em toda a sua existência; instalar-se nela é o modo de ser ele mesmo.

De fato, constitui aquilo que Bornheim (2003, p.13): “[...] chama de questionamento de decisão. Ele é a tarefa de fazer a experiência tornar-se própria no modo de ser humano; é a exigência de ter que apropriar-se deste modo de ser em seu todo e em particular”, portanto, numa direção una, porém, dupla: universalizando-se e singularizando-se.

Como tal, este modo de questionar solicita a cada questionador que ele decida ser si mesmo e se cinda dos demais entes (no sentido de diferenciar-se, individualizar-se) e de um agir questionador que seja somente operação, ocupação com problemas. Nele, a questão questionada clama pela responsabilização por si mesmo, não meramente por isto ou por aquilo, colocando as razões do próprio questionamento nas coisas, nas circunstâncias ou nas outras pessoas. Deste modo, é o questionamento que possui por meta si mesmo, isto é, visa ser só a busca que ele é, porque é a resolução decidida do homem tornar a si mesmo. Tanto, pois, o fundamento ou o motivo deste questionar, assim como qualquer resposta que dele advenha, não pode ser senão esta decisão de singularizar-se.

Decide-se tornar-se si mesmo neste questionamento, para realizar-se ou inserir-se de modo mais próprio neste questionamento, sem querer aniquilar, em qualquer momento, a acção do questionamento e o imperativo da decisão. Na contínua busca e responsabilização por si mesmo, o questionamento é pleno. Assim, qualquer resposta não depõe o carácter de questão de ser, para si mesmo, um mistério, uma pergunta, pois uma questão assim, tão fundamental, só perdura no seu próprio questionamento, na sua própria acção de interrogar, já que é existência humana como tal se consumando essencialmente, perfazendo-se como uma tarefa singular. Porém, nisto,

gerando uma originária comum - unidade com todos os homens (THOREAU, 2009, p.29).

Todavia, isto não quer dizer que esse questionamento seja fruto do arbítrio pessoal ou do querer voluntarioso, subjetivo, individualista. Como atinge a existência no todo de cada ser humano em particular, cada singular, desde que exista, já está colocado neste questionamento. Por isto, tal questão não tolera nenhuma escolha de colocá-la ou não, bem como de adiá-la ou assumi-la quando oportuno. A todo o momento, o professor e o aluno assumindo-o ou não de modo autônomo e responsável, postergando-a, delegando-a, interpretando-a como uma teoria qualquer ou algo que esteja ao bel-prazer do sujeito, de algum modo ou outro cada ser humano já se responsabilizou de modo bastante singular por este questionamento. Aliás, responsabilizar-se ou não se responsabilizar são, ambas, modos de decisão, embora no segundo modo o homem dê uma resposta deficiente ao apelo inscrito em seu ser de conquistar a si mesmo. Assim, cada homem mostra quem é na resposta que a cada instante, irremissivelmente, dá à questão deste questionamento. Isto quer dizer, então, que na tarefa de revelação de si mesmo, este questionamento está em ação na existência de todo ser humano, mesmo que ele não tenha dele tomado conhecimento, de modo explícito ou temático, por si ou mediante outrem, ou, muito mais ainda, por informar-se de uma teoria a respeito.

Ora, um questionamento desta modalidade é impossível de ser ensinado. Pois, não se constitui, fundamentalmente, como teoria, mas sim como responsabilização de liberação de si mesmo; não possui conteúdo, senão o fruto maduro da decisão que vem à luz e em tempo oportuno na obra de singularização de cada existente; não possui forma, senão o modo pelo qual o homem decide a si mesmo (FREIRE, 2001).

Por outro lado, ninguém se decide a partir do nada, mas sempre do que já sabe de si, na sua relação com os outros e das coisas. Quem decide o faz para saber mais perfeitamente sobre si e, na radicalização deste saber, trazer à luz seu ser de modo mais próprio. O verdadeiro aprendizado, então, significa já saber, mas também um querer saber mais radicalmente, ir mais fundo no que se sabe. O questionamento como decisão revela, extremamente, este carácter do aprender, pois nele, cresce nada menos que o saber de como é possível o ser humano, isto é, de como o homem pode dar a si para si mesmo a partir do que compreende dele mesmo. Mas dado que, nesta compreensão, o homem, na maior parte das vezes, vigora em um saber esquecido de seu ser - próprio, tão extremo é este questionar que nele também ele pode se perder de si mesmo; também nele vigora um saber vago e impróprio, em que ser humano desaprende quem é.

Este aprender corresponde, também, o ensinar. Ensinar é um dar, um oferecer; no ensinar, não é oferecido o ensinável, mas é dada somente ao aluno a indicação de ele próprio tomar o que já tem. Quando o aluno recebe apenas qualquer coisa de oferecido, não aprende. Aprende, pela primeira vez, quando experimenta aquilo que toma como sendo o que, verdadeiramente, já tem. O verdadeiro aprender está, pela primeira vez, onde o tomar aquilo que já se tem é um dar a si mesmo e é experimentado como tal. Por isso, ensinar não significa senão deixar os outros aprender, que dizer conduzir mútuo até a aprendizagem (FREIRE, 2001, p.80).

Nesta direção, seriam necessárias várias observações, que podem nos conduzir a várias conclusões, porém, deixando tudo totalmente indeterminado. Primeiramente pela radicalidade deste questionamento, ensinar e aprender pode ter a ver, primariamente, com métodos e não com a transmissão de teoria, mas sim a mediação de uma experiência única e diversa, a tomar posse de si mesmo, apropriar-se, numa ação mútua entre os homens e no confronto com os saberes e as coisas por serem sabidas. Em segundo lugar, se aprender - ensinar é a coisa mesma da educação, então, neste questionamento radical e decisivo deve se assentar o ato educativo, pois, como já revela a etimologia da palavra educo, educare, “[...] educação é arte de revelação

do homem no seu ser, trazendo-o para “fora”, à medida que o conduz de si mesmo para si mesmo, na autonomia da responsabilização” (FREIRE, 2001, p.85).

Para isto, não se poderá partir senão do saber que sabe de si junto às coisas, por mais indeterminado e impreciso que seja, porém, na disposição de assumi-lo de modo mais límpido e originário. Em terceiro lugar, no sentido de responsabilização por saber o que se sabe, questionando o sentido de ser si mesmo cada vez mais decisivamente, como também das coisas que rodeiam o homem e os fatos, em relação às quais também a busca decisiva de si está implicada.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concordamos com Cerletti, partirmos da verdade segundo a qual o filosófico ensino de filosofia implica uma crítica e atualização da história da tradição, pois o professor comprometido com a continuação do filosofar não abre um livro para interpretar, mas para debater, e, a partir desse debate e do embarcamento, o conceito é atualizado em sala de aula.

Esta perspectiva aduz-nos que, para uma construção do saber em sala de aula, deve-se fazer a partir de uma busca, de uma insatisfação, de um problema que violentamente nos força a pensar. Um ensino de qualquer saber não deve ser centrado no que se sabe, mas no que se busca. Podemos escolher os caminhos para a resposta, mas buscar ou não uma resposta já não é uma escolha do professor. Ensinar implica um embarcamento, implica um pensar vivo e atormentado, comprometido com a tradição de criticar a tradição, com a repetição criativa. É na tensão entre a tradição e a novidade que reside o aprender.

O ato educativo se constitui na tensão entre o que existe e o que pode existir; isto é, entre a reprodução do existente e o diferente que pode surgir, ou, dito de outro modo, entre a repetição do mesmo e a emergência do outro. Assim, o questionamento se desdobra no plano da repetição, mas não no plano da reconição.

A repetição criativa, proposta aqui, é a condição de possibilidade da continuação de um ensino de qualquer saber para o questionamento. Um ensino será para o questionamento quando os saberes da tradição forem revisados em sala de aula, quando eles forem usados para responder às nossas angústias, às nossas inquietações, e não somente para serem repetidos de maneira acrítica, sem qualquer posicionamento pessoal, ou seja, sem qualquer criação. A repetição criativa não deve se limitar apenas aos estudos de pensadores, de livros, etc. estrangeiros, pois assim a repetição criativa permanecerá eurocêntrica e ocidental. Enfim, para um ensino para o questionamento em sala de aula, é necessário um embarcamento e não um engajamento para insurgir contra o que nos impede de surgir, ou seja, importa “rebelarmos” contra a maneira hegemônica da atividade lectiva inserida em nosso meio e promover mudanças na maneira de ler, pesquisar e ensinar.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Apresentação Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2012.

BADIOU, Alan. **A Filosofia como Repetição Criativa**. São Paulo, 2007.

BLAUNDE, José. **A filosofia do conhecimento científico de Gaston Bachelard: Uma urgência para a epistemologia africana**. Maputo: Imprensa universitária, 2018.

BORNHEIM, Gerd. **Introdução ao filosofar**. São Paulo: Globo, 2003.

CAMUS, Albert. **Discursos da Suécia**. Lisboa, 2000.

CERLETTI, Alejandro. **Ensaio para uma didáctica filosófica**. Rio de Janeiro, 2020.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte, 2009.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Apresentação Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2008.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

GALLO, Sílvio Donizetti de Oliveira. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didáctica para o ensino médio**. Campinas, 2012.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rio de Janeiro, 2002.

LIPMAN, Matthew. **O pensar na educação**. Apresentação Ann Mary Fighera Perpétuo. Petrópolis: Vozes, 2001.

Mazula, Brazão. **A Universidade na Luta de três olhos: Ética, Investigação e Paz**. Maputo: Imprensa universitária, 2015.

Ngoenha, Severino Elias. **A (Im) Possibilidade do momento Moçambicano: Notas estéticas**. Maputo: Alcance editores, 2016.

NGOENHA, Severino Elias; Castiano, José Paulo. **Pensamento Engajado: Ensaio sobre Filosofia Africana, cultura e educação política**. Maputo: Editora Educar, 2011.

OBIOLS, Guillermo. **Uma Introdução sobre a essência da filosofia**. Apresentação Luiz Damasco Penna. São Paulo, 2002.

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

REBOUL, Olivier. **Filosofia da educação**. São Paulo: Ed. Nacional, 2004.

THOREAU, Henry. **Walden Ou a vida nos bosques**. Lisboa: Antígona, 2009.