

## SOBRE O ESPAÇO DA FILOSOFIA NO CURRÍCULO ESCOLAR

Ronai Pires da ROCHA  
Universidade Federal de Santa Maria/RS

**Resumo:** *O presente artigo apresenta alguns aspectos da questão da aula de filosofia no Ensino Médio, destacando a necessidade de uma melhor caracterização dos objetivos da Filosofia no contexto do currículo escolar, face as dificuldades enfrentadas no ensino da mesma.*

### Introdução

Os debates sobre ensino de filosofia no nível médio, nos últimos anos, permitem identificar algumas características do mesmo. Apontarei algumas delas, sem pretender ser exaustivo:

- a) não existem programas oficiais definidos por Secretarias Estaduais de Ensino ou Coordenadorias de Educação Regionais ou Municipais;
- b) quanto à escolha dos programas de ensino, predominam as decisões tomadas pela escola e, em última instância, pelo professor. Com isso, a unidade existente entre as aulas de filosofia das diversas escolas de uma mesma região, quando existe, está baseada na adoção dos mesmos livros didáticos;
- c) a inexistência de diretrizes e programas básicos de ensino permite que o professor de filosofia tenha, na maior parte dos casos, ampla liberdade de escolha de conteúdos, formas de abordagem, atividades didáticas, bibliografia, etc;
- d) constata-se, em algumas regiões mais do que outras, que as direções de escolas por vezes aceitam entregar as aulas de filosofia para professores não titulados na área. Esta tendência aumenta à medida em que cresce a demanda por programas de filosofia com crianças, que tem acolhido profissionais da área de Pedagogia;
- e) verifica-se, em muitas escolas, o fato de que a aula de filosofia é vista pelos professores das demais disciplinas como um tempo que pode ser tomado emprestado no horário escolar; assim, não é raro que o professor de filosofia ceda seu espaço para o colega que está com falta de carga horária para os conteúdos de sua disciplina. A filosofia é vista por esses professores como uma disciplina pouco comprometida com conteúdos obrigatórios e

por isso tem o seu tempo curricular predado pelos colegas. A filosofia, para esses professores, é vista como um espaço de debates sobre coisas como “sexo, drogas & videocassetes”.

Diante desse quadro, pode-se dizer que não é muito fácil compreender em que consiste uma aula de filosofia. Talvez isso seja assim porque existem muitos tipos de aulas de filosofia, em uma mesma sala e classe, e isso nem sempre é reconhecido. Estou convencido que, se queremos ter uma visão mais realista sobre o ensino dessa disciplina, precisamos reconhecer – e isto quer dizer acolher – algumas ambigüidades da aula de filosofia. Ao escrever isso, estou pensando no chamado “ensino de filosofia realmente existente”, e não em alguma proposta ideal, baseada no último grito da moda filosófica européia.

A lista de características apontadas acima poderia ser ampliada. Em especial, teríamos que lembrar o grande vazio de propostas didáticas e de bibliografias, o deserto de discussões sobre didática de filosofia. Nesse trabalho, quero apresentar argumentos sobre a natureza da filosofia que poderiam ajudar na compreensão dessas características – em especial a ambigüidade da aula de filosofia. Não poderei tratar, por uma questão de espaço, da aula de filosofia enquanto uma questão da didática. Por outro lado, creio que uma didática da filosofia deve começar por um debate sobre esses fatos que todos nós conhecemos bem.

Abordarei alguns aspectos da questão da aula de filosofia no nível médio, em especial a necessidade de uma melhor caracterização dos objetivos de nossa disciplina no contexto do currículo escolar. Procurarei também ligar a discussão sobre a natureza da filosofia e de seu ensino com o fato de que, muitas vezes, se aceita uma fraca profissionalização para seu ensino. Meu objetivo não é engrossar o coro dos que falam mal da predação da aula de filosofia. Não quero rir dessas coisas, tampouco chorar; gostaria apenas de compreendê-las melhor, pois facilmente incorremos em algum tipo de moralismo pedagógico, se a nossa compreensão desses fenômenos – em especial, das ambigüidades da aula de filosofia – se reduz a uma queixa sobre as incompreensões de que somos vítimas.

### **I. Esquema de uma discussão sobre programas de filosofia para o nível médio**

A discussão sobre programas de ensino tem ocorrido dentro de certos esquemas de argumentação. De modo geral, a situação poderia ser resumida como segue: Há, de um lado, um pequeno partido daqueles que acreditam

que a filosofia tem conteúdos. Os conteudistas (vamos chamá-los assim) pensam que a filosofia, ao longo de sua história, acumulou uma razoável riqueza discursiva, na forma de argumentos e discussões sobre alguns problemas fundamentais que afligem o ser humano. Diante disso, os conteudistas entendem que é adequado que essa herança seja colocada ao alcance das novas gerações. Os conteudistas pensam que a filosofia, em um sentido parecido com a matemática ou com a física, tem algo para ensinar; os filósofos, ao longo da história, quebraram suas cabeças junto a problemas que, muitos deles, continuam a afligir as gerações, e estas só tem a ganhar convivendo com esse tesouro conceitual. Um conteudista não é um professor de história da filosofia, no entanto. Ele entende que todo tipo de conteúdo filosófico pode ser abordado a partir de problemas fundamentais, sem que necessariamente a história da filosofia tenha que ser contada ou resumida. Assim, um conteudista defende a existência de programas de filosofia que indicam tópicos bem definidos, que, em última instância, podem ser cobrados dos estudantes da mesma forma que os conteúdos, digamos, da geografia ou de português.

O outro partido é mais loquaz. Contra os conteúdos, eles gostam de enfatizar os processos. O processista – a palavra não existe e é horrível – entende que essa crença em conteúdos congela a vida do conceito filosófico, imobiliza a natureza conversacional da disciplina. Ele diria, talvez, que a fixação de conteúdos contém em germe a rigidez das fórmulas que esvaziam a riqueza dos conceitos. Ele diria que a definição de conteúdos de filosofia vai fazer com que ela seja vítima da mesma estratégia usada em outras disciplinas escolares: a memorização vazia, a decoreba, e isso seria a morte em vida da filosofia. Assim, um processista defende a aula de filosofia como um espaço mais fluido, não travado por problemas e argumentos a serem examinados escrupulosamente. Os processistas são muito sedutores. Tradicionalmente, têm levado a melhor nas discussões: experimente apresentar a sua lista de conteúdos: não apenas mil outros poderão ser facilmente contrapostos, como surgiu a objeção: a filosofia não é uma matéria de conteúdos, como as outras... ela ensina a pensar, a ser crítico, etc.

Essa descrição é, por certo, apenas esquemática e não faz justiça à riqueza da realidade; mas creio que ela apresenta alguns traços relevantes da polêmica sobre o ensino de filosofia. Como poderia ser decidida essa polêmica entre o partido do conteúdo e o partido do processo? Talvez devêssemos nos perguntar se algum desses partidos pode ser vencedor nesse tipo de disputa. Para que isso acontecesse, a disputa deveria ter termos claros, decisíveis. Talvez isso não ocorra. Talvez os dois partidos detenham,

cada um, parte da verdade, e a melhor atitude seja, nesse caso, examinar e tentar combinar os aspectos positivos de cada posição. Mas não é apenas isso. O debate sobre o ensino de filosofia, enquanto é compreendido como uma oposição entre partidos assemelhados a esses, está condenado à esterilidade. Esse debate pouco avança – ao contrário, se esvazia – entre outras razões, porque lhe falta um cenário real. Esse cenário somente pode ser proporcionado pela consideração da escola como um todo. A visão de planejamento curricular subjacente às nossas discussões sobre ensino de filosofia costuma ser aquela dos reis que homenageiam o recém-nascido: um currículo escolar pode ser obtido pela junção dos presentes bem-intencionados que cada rei traz para o presépio.

Precisamos ser capazes de justificar e explicar a presença de nossa disciplina, na escola, não para nós mesmos, mas para nossos colegas de currículo. É o núcleo duro da resposta que temos que dar é o seguinte: como o nosso trabalho se articula com os demais? Ou somos reis magos, os filantropos do conceito?

## II. O lugar da filosofia no contexto das disciplinas escolares

Meu ponto de partida é uma pergunta sobre a nossa compreensão do lugar da disciplina Filosofia no contexto das demais disciplinas escolares. É evidente que isso implica em refletir sobre a natureza da filosofia, e, nesse sentido, alguém poderia objetar que se trata da mesma e interminável discussão: o que é a filosofia, afinal? De certa forma, esta objeção procede. Mas eu gostaria de propor uma abordagem mais contida, que procura tomar em conta a existência curricular da disciplina nas escolas. Isso obriga o professor de filosofia a participar de reuniões com os professores das demais disciplinas sobre o planejamento de ensino; nessas ocasiões, ele precisa, ao ter que dar conta do lugar didático de sua disciplina, oferecer algo mais do que os conhecidos lugares-comuns: a formação de consciência crítica, por exemplo. Não é recomendável chamar para si o monopólio de tal formação, diante do trabalho do colega de história, geografia, literatura, e todas e cada uma das demais disciplinas, que, cada uma a seu jeito, são peças fundamentais na formação crítica de cada um de nós. Se quisermos entender o papel de cada disciplina nesse processo, isso nos obriga a procurar algum esclarecimento sobre a natureza de cada uma delas. É nesse sentido que procuro por uma compreensão mais contida do lugar pedagógico da filosofia. Para tanto, vou sugerir um esquema que está baseado na idéia de que as disciplinas escolares, em última instância, representam os esforços

humanos para dar conta das nossas curiosidades mais legítimas, de nossos mais legítimos anseios de compreensão. Nesse sentido, as disciplinas da área de Ciências Naturais – Física, Química, por exemplo – visam dar conta de como o mundo é, de como o mundo funciona, por assim dizer, sem as gentes. As disciplinas escolares como as Sociais e Humanas – Sociologia, História, Geografia – operam em uma outra esfera de nossa curiosidade. Elas visam dar conta de como o mundo é, com as gentes e com a gente. Os estudos de Psicologia, nesse sentido, ocupam uma espécie de espaço intermediário entre esses dois grupos, na medida em que oferecem ao jovem uma discussão sobre como as gentes funcionam. Podemos dizer, nesse sentido, que as ciências naturais e humanas pertencem a uma e mesma área geral, a um mesmo interesse básico, que é o da compreensão do mundo, em sentido amplo: mundo natural, mundo social-histórico. A diferença importante, em todo o caso, é que no caso da compreensão do mundo social-histórico estamos pessoalmente implicados. Na aula de Educação Física, o aluno pode explorar sua corporeidade; nas disciplinas de Artes, o estudante explora suas capacidades expressivas. Mas a curiosidade humana segue. A vida cotidiana - e também as disciplinas escolares - coloca para a criança uma série de perguntas que as disciplinas até aqui mencionadas não têm o compromisso de enfrentar; um professor de Matemática não tem o compromisso de acolher uma conversa que surge entre os alunos sobre a infinitude dos números naturais e o que se pode fazer com esse intrigante conceito de “infinito”; o professor de ciências não precisa dar conta dos limites de aplicação do conceito de causalidade, que é indispensável em suas aulas, e que os alunos aplicam em áreas e objetos nem sempre adequados. Assim, surge a pergunta sobre se o espaço de formação escolar tem o compromisso de acolhimento de certas curiosidades – um certo gênero de curiosidade - que não são contempladas por nenhuma das disciplinas particulares.

Eu ofereci poucos exemplos, no parágrafo acima, mas creio que falam por si mesmos. Não se trata apenas de que os alunos possam ter curiosidades sobre o funcionamento e as condições de aplicação do conceito de “infinito”, mas, prosaicamente, podem se perguntar, afinal de contas, o que é “número”? A ausência de resposta para essas curiosidades, por parte do professor de matemática, não prejudica o aprendizado na disciplina. Ninguém melhora sua performance nas operações de matemática pelo fato de passar por uma boa discussão sobre o conceito de número; são campos diferentes de operações e de

conceitos. Em um caso, precisamos dominar símbolos e regras operacionais; em outro, trata-se de uma discussão conceitual, de segunda ordem. Se o aluno se pergunta – e ele se pergunta, sim, apenas que de maneiras enviesadas, que nem sempre reconhecemos e acolhemos – como o conceito de “infinito” funciona fora da matemática, e sob quais aspectos qualquer comparação entre os usos desse conceito é possível, novamente o professor de matemática não se sentirá contratualmente comprometido em responder.

O mesmo raciocínio vale para o complicado conceito de “causalidade”, um dos mais intrigantes de nosso aparato de pensamento. Em que regiões da realidade este conceito pode ser validamente aplicado? Nas aulas de ciências, o aluno aprende e passa a dominar – de forma implícita, por certo! – um padrão de perguntas causais: a saber, ele aprende que as perguntas causais estão baseadas em duas condições que as tornam possíveis: em primeiro lugar, podemos supor a existência de alguma outra coisa (processo, evento, etc) diferente daquilo que está em questão; essa segunda coisa será causalmente relacionada à primeira; e, em segundo lugar, podemos supor que a coisa em questão poderia não ter existido; assim, isso vale para a pergunta sobre o surgimento dos bebês, tanto no sentido de saber como eles vão parar lá no ventre da mãe, como no sentido de que ela deveria (ou não) ter tomado tais e tais providências, para provocar ou não esse fato! As perguntas causais são intramundanas, no sentido em que elas visam dar conta das contingências do mundo. O que acontece quando tentamos aplicar esse conceito para o comportamento humano? O que acontece quando aplicamos esse conceito para o “mundo como um todo” (argumento cosmológico)?<sup>1</sup> Bem, novamente, o professor de ciências não tem nenhum compromisso profissional de dar conta dessas curiosidades.

Aqui certamente surge a objeção que diz que até hoje não dispomos de respostas simples e unívocas para esse tipo de pergunta que desemboca em conceitos como infinito, número, causa, efeito, motivo, razão, e toda a interminável lista de conceitos fundamentais que igualmente brota de outras disciplinas da escola: corpo e alma, seja em Psicologia ou Educação Física, poder, política, ética, dominação, justiça, legalidade, nas Ciências Sociais, e assim por diante.

<sup>1</sup> Sobre esse tópico, ver, por exemplo, o livro de Stephen Mulhall, *Faith and Reason*, Duckworth, 1994.

A pergunta que uma criança faz na aula de ciências pode, com habilidade, ser perfeitamente respondida, no sentido em que sua curiosidade é temporariamente satisfeita, tamponada. Com o passar do tempo e dos estudos, aumenta o tamanho e a qualidade do tampão. Isso acontece na pergunta sobre se a cobra verde que há no jardim é venenosa. (A criança, um dia, poderá vir a ser uma bióloga, especialista em serpentes, por exemplo.) A resposta para esse tipo de pergunta (trata-se de uma pergunta causal, circunscrita a um âmbito bem definido da realidade) é ou sim ou não.<sup>2</sup>

Quanto às perguntas a que venho me referindo, poderíamos dizer que, em certo sentido, elas *sobram* das outras disciplinas; elas podem se originar nas atividades de cada uma das demais disciplinas escolares, e nelas não encontram respostas; elas podem ir se acumulando, sobrando, na praieira das curiosidades colecionadas pelo aluno, que ficam sem respostas satisfatórias. O fato delas se originarem nas disciplinas particulares e não terem sido respondidas nesse âmbito, não prejudica o aprendizado dessas disciplinas. Como já disse, o jovem não se sai melhor nos cálculos por ter esta ou aquela concepção da natureza dos números.

No campo do ensino-aprendizagem de cada uma das disciplinas particulares, há muitos tipos de respostas insatisfatórias. Não é razoável tentar elaborar uma lista dos tipos de respostas insatisfatórias que oferecemos. Nossa resposta pode ser insatisfatória por não trazer os dados adequados para a compreensão, por subestimar ou superestimar a capacidade de entendimento de quem pergunta, por uma escuta desatenta, por ser equivocada, por mudar de assunto; podemos apenas não ter a resposta, seja porque não conhecemos bem o tópico ou porque o tópico não comporta, ainda, uma resposta clara (Há vida em Marte? Por quanto tempo durarão nossas reservas de água?) Esta lista não tem fim. Nos resta perceber que, em um sentido muito abrangente, podemos colocar, em um grupo, aquelas perguntas que podem, em

---

<sup>2</sup> A criança, ao aprender, simultaneamente, a sua língua natural, o esquema conceitual subjacente a ela e o mundo em que vive, aprendeu – sem que nenhuma disciplina em particular tenha lhe ensinado isso – que não pode dizer, sem provocar espanto: “Esta é uma cobra verde, as cobras verdes não têm veneno, mas talvez esta cobra verde tenha.” A filosofia é uma disciplina especial, na medida em que se ocupa com a investigação da forma, dos limites, das condições de funcionamento do aparato cognitivo e de ação. Essa dimensão da filosofia não a esgota, como procurarei mostrar a seguir. O que quero destacar aqui é a imensa massa de formação e informação que aprendemos ao aprender a língua natural; esse aprendizado não se confunde com as formações e informações proporcionadas pelas disciplinas particulares, e nenhuma delas tem como objetivo reuni-las. Isso é tarefa para a filosofia.

tes, ser respondidas, se tivermos o tempo, o cuidado, e a informação adequada. Para elas pode haver o que chamei de respostas tamponadoras. Quanto às respostas da filosofia para aqueles temas que listei acima – poder, justiça, política, corpo, alma, causalidade, infinito, etc – como devemos julgar sua satisfatoriedade? Esse tipo de pergunta – “até onde posso ir com o conceito de causalidade?” “Por que comemos esses animais tão bonitos?” “Por que uns têm tão pouco e outros têm tanto?” “Por que uns podem mandar nos outros?” raramente depende de novos dados empíricos. Fazer essas perguntas é trazer nosso mundo, como um todo, à avaliação. A satisfatoriedade dessa tarefa é, com sorte, sempre precária. As respostas da filosofia comportam sempre uma abertura, pois dizem respeito a como lidamos com nossas mais profundas convenções. Essas respostas, em nenhum sentido razoável, são subjetivas. Na verdade, eu quero evitar aqui falar em respostas *empíricas* ou *objetivas*, por causa da inevitável e extraviadora busca de antônimos para essas expressões: empírico por contraposição ao quê? Objetivo por contraste com subjetivo? A vantagem de se abandonar esse tipo de vocabulário – ou, ao menos, de tentar enriquecê-lo – reside nos ganhos que podemos ter quando enfrentamos a tarefa de caracterizar a natureza da filosofia. Na maior parte das vezes estamos presos a um esquema conceitual constrangedor, pois, com alguma naturalidade, convivemos com a idéia que a filosofia não é uma disciplina empírica; mas ela não é uma disciplina formal, ao molde da lógica; por outro lado, não podemos dizer que ela é uma disciplina subjetiva, pois isso seria condená-la ao achismo da terra de ninguém. De que se trata, afinal? À qual dimensão da realidade humana a filosofia corresponde?

### III. Uma visão deflacionária da “consciência crítica”

Como vamos caracterizar a natureza das perguntas filosóficas? Eu disse que a filosofia não pode, sem grande polêmica, ser vista como uma disciplina empírica. Por mais que possa haver simpatia para com os programas de naturalização ou de redução da filosofia, creio que devemos admitir que esses programas são pouco mais do que boas provocações ao debate, já que, de uma ou de outra forma, ainda trabalhamos sob o manto de Atenas: quer a filosofia seja vista como uma “investigação racional mediante conceitos” (Kant, *Lógica*), quer como uma atividade socrática de questionamento das nossas convenções e maturidades, ela ocupa um espaço de investigação que não se confunde



com nenhuma área de saber positivo sobre as diversas e particulares dimensões da realidade. Apesar desse tipo de consenso, a caracterização em detalhes do espaço peculiar da filosofia – e da aula de filosofia para jovens – é uma discussão que parece ser interminável.

A resposta mais popular entre nós é a da caracterização da filosofia como pensamento “crítico”. Essa expressão, com o passar do tempo, guarda apenas um empobrecido valor de jargão. É apenas e evidentemente ridículo que um professor de filosofia não possa, diante dos demais colegas de escola, sustentar que a sua disciplina é a guardiã preferencial da consciência crítica dos estudantes; se eu fosse um professor de História ou Artes ou Educação Física ou Física ou Química ou Geografia ou Português ou Biologia ou outro, eu poderia considerar isso uma arrogância. Ou melhor, eu pediria para que o professor traduzisse em trocados e miúdos o que é que ele entende por essa “consciência crítica”, da qual se considera o suposto formador privilegiado? Eu gostaria de saber como ele vê o trabalho dos cientistas, físicos, químicos, biólogos, os historiadores, os sociólogos, os geógrafos, os artistas? Essa turma toda nada tem a ver com a formação da consciência crítica? São apenas atores coadjuvantes? Por acaso, saber mais e melhor sobre a “realidade empírica” nada tem a ver com a calibragem de nossos juízos valorativos? As relações entre crenças fáticas e juízos morais são bem mais complexas do que sonham certas filosofias.

Insistamos na questão: como entender essa “criticidade”? A resposta na ponta língua é essa: trata-se de uma habilidade, de uma capacidade, de um exercício de distanciamento, de suspensão de juízo, de mensuração de conseqüências, de melhor exame; como que nos retiramos, por algum tempo, do comércio da vida comum, para submetê-la a um escrutínio circunstanciado. A descrição deve soar familiar. Mas se olhamos para essa mesma descrição com algum distanciamento, veremos que ela se aplica, sem nenhum retoque, ao trabalho dos cientistas, físicos, químicos, biólogos, historiadores, sociólogos, geógrafos, artistas, escritores. Até aqui, a tal criticidade é apenas uma característica interna intrínseca de nosso aparato cognitivo, que pode ou não ser acionada, em graus e proporções diferenciadas.

Eu chamo isso de uma visão *deflacionista* da “consciência crítica”. A “criticidade” é uma característica – uma habilidade a ser praticada – disponível e comum aos seres humanos, que se mostra no fato que o ser humano precisa – é essencialmente dependente de – de *informação* cada vez mais numerosa para regular sua vida. O nosso processo de

administração de informações exige a presença de uma espécie de mecanismo ou filtro, que usamos para controlar o processo de creditação das informações. Duas tentações são mortais: não podemos acreditar em tudo, não podemos duvidar de tudo. A racionalidade, como diria Aristóteles, é uma virtude, é uma habilidade que conquistamos às duras penas, e não uma entidade pronta.<sup>3</sup>

O que defendo aqui é a posição - de resto trivial, visto que se trata apenas de uma caracterização de uma das conseqüências da diferença entre a operação de compreensão e a operação de conhecimento - de que há uma relação interna entre conhecimento e criticidade. A estrutura noética do ser humano é tal que dependemos da posse de conhecimentos (crenças acompanhadas por justificações adequada), e não apenas de crenças; e isso supõe o funcionamento de capacidades e mecanismos cognitivos que colocamos em operação para ocorrer o movimento entre a crença e o conhecimento. A "criticidade" (entendida, como sugeri acima, como uma capacidade de distanciamento, de suspensão de juízo) é um dos componentes da nossa estrutura noética. Nesse sentido, o fato de alguém se declarar "crítico", tem uma relação externa e acidental com a adesão a um conjunto determinado de visões de mundo ou pontos de vista ou conhecimentos determinados. A Tabela Periódica pode ser uma fonte de liberdade.<sup>4</sup>

Uma vez apresentada, de forma muito resumida, essa visão deflacionista da criticidade, podemos voltar à discussão sobre semelhanças e diferenças da filosofia com as demais disciplinas escolares. Não sendo a filosofia uma disciplina empírica, como a Física e a Geografia, nem uma disciplina formal, como a Matemática, nem apenas

<sup>3</sup> Não posso desenvolver aqui mais esse tema. Em especial, deveria tratar do caso das sociedades tradicionais, que parecem criar mecanismos que dificultam o distanciamento e a discussão daquelas afirmações que dizem respeito à sua identidade de base, regras e normas sociais fundamentais. Nelas, as normas sociais são justificadas de forma vertical ou autoritária. Mesmo as justificações autoritárias, na medida em que devem justificar as condutas moralmente boas, parecem ter uma porta aberta para a dúvida e para a crítica, pois pode-se perguntar se as normas são boas porque Deus as promulgou ou se Deus as promulgou porque são boas. Trata-se do problema do Eutífron, como bem lembra Ernst Tugendhat, no livro *Não Somos de Arame Rígido* (Ulbra, 2002). Para uma fundamentação do que chamo de concepção deflacionista da criticidade, recomendaria o derradeiro livro de Bernard Williams, *Truth and Truthfulness*, Princeton University Press, 2002, em especial o capítulo 2, e ainda Peter Geach, *Faith and Reason*, Columbia University Press, 1983, capítulos 1 e 2. Não menos relevante para meu argumento é o trabalho de Arthur Danto, *Mysticism and Morality*. Columbia University Press, NY, 1988, em especial o capítulo 1.

<sup>4</sup> Penso aqui no capítulo "Ferro", do livro de Primo Levi, *A Tabela Periódica*. Tradução de Luis Siqueira Henriques, Rio de Janeiro, Relume Dumará, 2001.

uma troca de opiniões pessoais, subjetivas, de que se trata, afinal? Eu disse que podíamos ter como ponto de inspiração ao menos duas tradições. De um lado, aquela fixada pelo eixo Aristóteles-Kant, segundo a qual se pode entender uma das dimensões da filosofia como sendo o de uma “investigação racional mediante conceitos” (Kant, *Lógica*). A outra tradição, socrático-platônica, que não conflita com a primeira, é aquela que entende que essa atividade de investigação que se ocupa com nossos conceitos fundamentais implica um exame, um questionamento de nosso conhecimento e de nossas ações, de nossas maturidades (crítica da cultura, se você quiser). Esse tipo de saber – essa atividade – não se confunde, obviamente, com nenhuma área do saber positivo sobre as diversas e particulares dimensões da realidade. As perguntas da filosofia são aquelas que constroem o cenário no qual nossa vida – nossos pensamentos e ações – são, como diria Cavell, submetidos à nossa imaginação: o que eu exijo é “um exame dos critérios de minha cultura, de forma a poder confrontá-los com minhas palavras e minha vida, da forma como a levo e da forma como posso imaginá-la; e ao mesmo tempo confrontar minhas palavras e vida, na forma como as levo, com a vida que as palavras de minha cultura podem imaginar para mim: confrontar a cultura consigo mesma, ao longo das lutas nas quais ela se encontra em mim.”<sup>5</sup>

Eu disse atrás que penso que temos entre nós um consenso mínimo sobre essa identidade da filosofia, mas, mesmo assim, a caracterização do espaço peculiar da filosofia e da aula de filosofia para jovens, – é uma discussão polêmica, em aberto. Os temas apresentados pelos professores, no ensino de filosofia realmente existente, compõem um grande leque de assuntos e atividades – desde o eixo sexo, drogas & videocipe, até a crítica política do cotidiano, passando, por certo, por tudo o que está incluído nas dezenas de manuais disponíveis. Essa amplitude de temas e abordagens é, freqüentemente, uma fonte de enfraquecimento da posição da disciplina na Escola. A aula de Filosofia costuma ser alvo da tentativa de predação do colega, digamos, da Química, que, com certo ar de superioridade, pede para si esse horário, dizendo que sua carga horária está pequena para dar conta dos “conteúdos”. A Filosofia, pensa o professor de Química, não tem conteúdos assim tão definidos, não?

---

<sup>5</sup> Cavell, Stanley, 1979, p. 125.

### III. Ainda o espaço curricular da Filosofia

Voltamos, assim, à pergunta pela natureza da filosofia. Lembre que a discussão sobre esse tema está sendo feita dentro de um cenário particular, a sala de reuniões da escola. O professor de Filosofia está sentado ao lado do professor de Química, e deve explicar sua disciplina de uma forma que seus colegas entendam em que sentido ela se integra – ou como ela convive – com as demais. O aluno, diz o colega, é um só, e a filosofia deve dizer a que vem, deve explicitar qual o espaço conceitual que vai ocupar na formação do estudante. O colega da química não se deixa iludir pela conversa de consciência crítica (lembre-se de que se trata de um leitor de Primo Levi). Há outro componente importante nesse cenário aterrorizador. A discussão sobre ensino de filosofia, a bem da verdade, pertence ao maltratado campo de estudos da Didática. Assim, trata-se de uma investigação na qual se faz necessária a contribuição das disciplinas empíricas que dizem respeito à mesma: psicologia, sociologia, antropologia, lingüística, etc. Aqui, o professor de filosofia deve mostrar que entende um pouco da empiria, sob pena de ser visto como o filantropo do conceito.

O professor deve explicitar também sua concepção sobre a filosofia, pois não pode haver avanço nas discussões sobre a didática de um campo que não conseguimos caracterizar a contento. Assim, ele deve apresentar armas. Se o gume do “pensamento crítico” está cego, é preciso tentar de novo.<sup>6</sup>

Eu disse que o ensino de filosofia remete para uma discussão empírica, no campo da didática. Sendo assim, parece incontornável que o interessado no assunto se pergunte sobre quais são os instrumentos teóricos de que dispõe para tratar o tema. O que é que sabemos sobre desenvolvimento humano, de crianças, adolescentes e sobre adultos, o que sabemos de teorias de aprendizagem para cada um desses grupos, o que sabemos, enfim, de conteúdos de psicologia, antropologia, sociologia, lingüística, que são relevantes para a situação de ensino-

<sup>6</sup> Como já dei a entender, estou assumindo um ponto de vista sobre a natureza da filosofia cujo ponto de partida é, por exemplo o escrito de Ernst Tugendhat, “O que é filosofia”. Eu digo “por exemplo” porque considero essa caracterização ampla demais para que seja considerada como típica desse ou daquele filósofo. Tugendhat ali define a filosofia como uma investigação sobre conceitos fundamentais, tendo uma dupla dimensão: sistemática (a dimensão “escolástica”) e dialética (a dimensão “cosmopolita”). Isso nos remete para a distinção apresentada por Kant na *Lógica* e ao escrito de Tugendhat. Minha outra referência são os escritos de Stanley Cavell, em especial *The Claim of Reason*.

aprendizagem? Cada um que pretende discutir o ensino de filosofia deve ajustar suas contas com esses saberes, pois são eles que, explícitos ou não, determinam nossas atitudes e posições nessa área. Não é preciso dizer que aquilo que sabemos de filosofia não é menos relevante.

Com o entendimento de que uma dimensão importante da filosofia é o de ser uma investigação sobre temas e conceitos fundamentais (ontológicos), é possível dizer que as crianças começam a estar às voltas com filosofia desde o momento em que elas se transformam em pequenos adultos lingüísticos, coisa que ocorre por volta de 5 a 6 anos. As histórias que elas contam e as perguntas que elas dirigem aos adultos, muitas vezes abordam esses temas e conceitos fundamentais: vida, morte, Deus, origens, etc. Essas perguntas são bons indicadores de que elas estão explorando o modo de funcionamento desses conceitos fundamentais, dos quais o mais notório é o funcionamento do conceito de causalidade. Creio que podemos dizer que a criança está, em um sentido relevante, examinando o modo de funcionamento do aparato (rede, esquema, campo) conceitual de que ela está se apropriando nessa fase da vida, e que é, em certos sentidos, indissociável da linguagem e do mundo.<sup>7</sup>

Nesse sentido, o professor de filosofia, nas atividades com crianças, não tem, propriamente, conteúdos para ensinar, como se fosse uma aula de ciências, de história ou língua portuguesa. Se fosse inevitável fazer uma comparação, as atividades na aula de artes, na medida em que desafiam o aluno a explorar suas habilidades nesse campo, seriam as atividades mais próximas da aula de filosofia. O professor de filosofia "com crianças" cuida desse espaço de diálogos especiais no qual as crianças por vezes se metem naturalmente. Trata-se de filosofia *com* crianças; isso quer dizer que não se trata de ensinar filosofia *para* crianças.<sup>8</sup> O mesmo não ocorre com os jovens, que, entre seus direitos formativos, podem incluir o de debater, com sistematicidade, problemas clássicos da filosofia, conhecer e interpretar textos clássicos, etc. Mas, no caso da aula de filosofia com jovens, fixam-se algumas convicções sobre a natureza da filosofia, enquanto um espaço didático, que precisam ser melhor reconhecidas. Mencionarei aqui apenas a idéia que a filosofia

<sup>7</sup> Não há sentido na idéia de que um ser humano possa apropriar-se de sua língua natural em completa desconexão com a realidade; tampouco há sentido na idéia que um ser humano possa apropriar-se de sua língua natural sem o domínio implícito de conceitos formais: objeto, causa, etc.  
<sup>8</sup> Eu disse "diálogos especiais", porque aquilo que a criança pode estar precisando é de um espaço de escuta para hipóteses, dúvidas, e questionamentos sobre uma área da experiência humana que não é coberta pelas demais disciplinas escolares, como já vimos.

(no seu conceito no mundo) tem o seu campo de questionamentos balizado pelas perguntas fundamentais sobre o que podemos saber, o que devemos fazer, o que nos é permitido esperar, e, afinal, o que somos? Uma forma de se elaborar as conseqüências didáticas dessas questões é dizer-se que, como professores de filosofia, não podemos dogmatizar sobre essas questões, isto é, propor respostas determinadas, particulares. Essa atitude revela uma leitura e um entendimento parcial de Kant. Há direções de respostas em Kant para essas perguntas, que não se confundem com as soluções oferecidas por esta ou aquela visão de mundo, por essa ou aquela religião ou escola política. As respostas de Kant indicam o que se pode dizer, sobre essas questões, de um ponto de vista exclusivamente racional. Mas, mesmo que assim entendamos as coisas, persistirá a afirmação de que a filosofia tem uma dimensão idiossincrática, uma dimensão de criação pessoalíssima, de invenção originária, que precisa ser reconhecida e admitida: os jovens, afinal, elaboram formas de situar-se e compreender a realidade e a si mesmos, criam seus pequenos sistemas, defendem com paixão suas convicções e valores; diante disso, a aula de filosofia não pode ser o ensino de conteúdos, pois isso deixaria sem espaço essa dimensão de compreensão da filosofia, que, em última instância, teria a ver com o sentido da filosofia no mundo, no esquema de Kant. Se você conceder um “apenas” no meio da última afirmação, podemos ir em frente: a aula de filosofia não pode ser apenas o ensino de conteúdos. Ela precisa reconhecer e acolher essa dimensão de criação pessoal. Mas é muito difícil caracterizar em que consiste essa dimensão. Ela tem sido confundida com o “subjetivo”, com literatura, e tem sido invocada pelos “processistas” para atacar os “conteudistas”.

#### IV - Subjetivo, objetivo, “isso não pode ser tudo”

Para encerrar, volto ao tema da natureza da filosofia e do espaço que ela ocupa no currículo escolar, mas também na vida cultural. Vou indicar, muito resumidamente, algumas idéias de David Winnicott que podem ajudar na compreensão desse tópico. Creio que esse argumento de Winnicott contribui com a linha de argumentação que estou tentando desenvolver aqui. Em alguns artigos – por exemplo, em “Objetos Transicionais e Fenômenos Transicionais”<sup>9</sup>, Winnicott apresenta a

<sup>9</sup> Publicado no volume Winnicott, D. W. *O Brincar & a Realidade*. Rio de Janeiro, Imago Editora, 1975.

hipótese que todo ser humano se defronta com o que ele chama de “área intermediária de experimentação”, entre a realidade externa e interna. Para o funcionamento dessa área intermediária, são necessárias as contribuições das outras duas. Ligada a essa área estão os chamados *fenômenos transicionais*: a bola de lã, a fraldinha, o paninho, o cobertor, mas também *palavras*, maneirismos, tiques.<sup>10</sup> Os objetos transicionais seguem um padrão, e podem surgir dos quatro e seis aos oito e doze meses de idade. Essa área da experiência humana inicia “todos os seres humanos com o que sempre será importante para eles, isto é, uma área neutra de experiência que não será contestada”.<sup>11</sup> Essa área é considerada fundamental para todos os seres humanos porque nunca terminamos a tarefa de aceitar a realidade: O trecho relevante para o que estou querendo examinar aqui surge na seguinte passagem:

*Presume-se aqui que a tarefa de aceitação da realidade nunca é completada, que nenhum ser humano está livre da tensão de relacionar a realidade interna e externa, e que o alívio dessa tensão é proporcionado por uma área intermediária de experiência (cf. Riviere, 1936) que não é contestada (artes, religião, etc). Essa área intermediária está em continuidade direta com a área do brincar da criança pequena que se “perde” no brincar.” (...) Se um adulto nos reivindicar a aceitação da objetividade de seus fenômenos subjetivos, discerniremos ou diagnosticaremos nele loucura. Se, contudo, o adulto consegue extrair prazer da área pessoal intermediária sem fazer reivindicações, podemos então reconhecer nossas próprias e correspondentes áreas intermediárias, sendo que nos apraz descobrir certo grau de sobreposição, isto é, de experiência comum entre membros de um grupo na arte, na religião, ou na filosofia.<sup>12</sup>*

Não posso explorar aqui as conseqüências dessas idéias no âmbito de uma didática da filosofia. Destaco apenas que elas me parecem apontar para uma das dimensões da filosofia enquanto um espaço de exploração de nossos esquemas conceituais, que inclui, mais adiante, a reflexão sobre o “sentido da vida” e temas afins.<sup>13</sup>

<sup>10</sup> Winnicott, D., 1975, p. 17.

<sup>11</sup> Winnicott, D., 1975, p. 28.

<sup>12</sup> Winnicott, D., 1975, p. 29.

<sup>13</sup> Tratei de alguns aspectos desse tema no artigo “Crianças não cuidam de si”.

Por outro lado, essa abordagem de Winnicott pode ajudar a compreender melhor um certo tipo de afirmação usual, para a qual nem sempre temos uma boa elucidação. Eu me refiro aos lugares-comuns que dizem que “religião não se discute”, “arte é uma questão de gosto” e “filosofia cada um tem a sua”. Minha sugestão é que esses ditados populares dizem respeito a uma dimensão muito especial da experiência humana, examinada por Winnicott. Em escritos como “A localização da experiência cultural” e “O lugar em que vivemos” (Winnicott, 1983), ele lembra o quanto fazemos uso de uma distinção de dois tipos de experiências humanas básicas: as de um mundo interior, subjetivo, e as do mundo exterior, objetivo. Em acréscimo a esses conceitos de experiências interiores (o subjetivo, o “dentro”, o interno) e experiências com a realidade exterior (o fora de nós, a realidade externa), Winnicott aponta uma terceira área, pois, segundo ele, “isso não pode ser tudo”. É preciso notar uma zona intermediária, na qual estamos (o artigo se chama “O lugar onde vivemos”) em muitas das coisas que fazemos. Ele pergunta:

*O que estamos fazendo quando ouvimos uma sinfonia de Beethoven, ao visitar uma galeria de pintura, lendo Troilo e Cressida na cama, ou jogando tênis? Que está fazendo uma criança, quando fica sentada no chão e brinca sob a guarda de sua mãe? Que está fazendo um grupo de adolescentes, quando participa de uma reunião de música popular? Não é apenas: o que estamos fazendo? É necessário também formular a pergunta: onde estamos (se é que estamos em algum lugar)? Já utilizamos os conceitos de interno e externo e desejamos um terceiro conceito. Onde estamos, quando fazemos o que, na verdade, fazemos grande parte de nosso tempo, a saber, divertindo-nos? O conceito de sublimação abrange realmente todo o padrão? Podemos auferir algum proveito do exame desse tempo que se refere à possível existência de um lugar para viver, e que não pode ser apropriadamente descrito quer pelo termo ‘interno’ quer pelo termo ‘externo’? (...) Observe-se que estou examinando a fruição altamente apurada do viver, da beleza, ou da capacidade inventiva abstrata humana, quando me refiro ao indivíduo adulto, e, ao mesmo tempo, o gesto criador do bebê que estende a mão para a boca da mãe, tateia-lhe os dentes e, simultaneamente, fita-lhe os olhos,*



vendo-a criativamente. Para mim, o brincar conduz naturalmente à experiência cultural e, na verdade, constitui seu fundamento. Se meus argumentos possuem força convincente, temos três, ao invés de dois estados humanos, para serem comparados mutuamente. Quando examinamos esses três conjuntos do estado humano, podemos perceber a existência de uma característica especial a distinguir aquilo que chamo de experiência cultural (ou brincar) dos outros dois estados.<sup>14</sup>

Essa área, que ele chama, alternativamente, de “área disponível de manobra”, “zona intermediária”, “espaço potencial”, “terceira área”, é a área da cultura, enquanto uma tradição herdada, na qual discutimos sobre o que, afinal, versa a vida enquanto algo que é digno de ser vivido. Ali se inserem, como ele nos dizia na passagem que citei no início, a experiência comum “na arte, na religião, ou na filosofia.”

De que modo essas idéias de Winnicott podem ser estimulantes para uma discussão sobre o ensino de filosofia? Creio que essa abordagem permite reconhecer e acolher algumas ambigüidades da filosofia; pode permitir lidar melhor – isto é, sem rir e com menos preconceitos – com as pessoas que procuram o professor de filosofia com seus pequenos sistemas especulativos.

Eu disse que podemos adotar a definição de filosofia que Kant nos oferece, por exemplo, na *Lógica* e na *CRP*: trata-se de uma investigação racional mediante conceitos, de um esclarecimento de nossos conceitos. Kant nos lembra, porém, que este é o conceito de filosofia na escola (*Schulbegriff*). Mas, segundo seu conceito no mundo (*Weltbegriffe*), ela é a ciência dos fins últimos da razão humana. A primeira dimensão da filosofia nos aponta para o domínio de um conjunto de habilidades especulativas; à segunda dimensão, que Kant chama de “doutrina da sabedoria”, corresponde ao campo de discussões sobre o sentido da

<sup>14</sup> Winnicott, 1975, p. 147-8. No livro *Natureza Humana* (Rio, Imago, p. 134), ele escreve: “Os filósofos sempre se preocuparam com o significado da palavra ‘real’, e houve diversas escolas de pensamento fundadas sobre a crença de que ‘pedra, árvore, ou o que quer que mais seja, só terão existência se houver quem as veja...’, com a alternativa ‘a pedra, a árvore seja lá o que for, estarão bem aí mesmo sem espectador...’ Nem todos os filósofos percebem que este problema, que aflige todo ser humano, constitui uma descrição do relacionamento inicial com a realidade externa no momento da primeira mamada teórica; ou, melhor ainda, no momento de qualquer primeiro contato teórico.”

uma de suas raízes nessa terceira área à que se refere Winnicott.

Para concluir, gostaria de dizer que meu esforço em comprimir o que gostaria de dizer sobre esses temas acabou prejudicando a clareza daquilo que originalmente pensei em ter como tese central: o reconhecimento da ambigüidade das aulas de filosofia: há algo, na natureza de nossa disciplina, que deve ser melhor caracterizado. O reconhecimento desse aspecto, no entanto, não prejudica nosso compromisso em oferecer, para as novas gerações, um conjunto de atividades e conteúdos genuinamente filosóficos, no duplo sentido em que esses conteúdos não são tratados por nenhuma outra disciplina escolar, e, de outro lado, pertencem à mais legítima tradição dos estudos de filosofia.

## BIBLIOGRAFIA

- ARTHUR, Danto. *Mysticism and Morality*. NY: Columbia University Press, 1988, em especial o capítulo 1.
- CAVELL, Stanley. *The Claim of Reason. Wittgenstein, Skepticism, Morality and Tragedy*. Harvard University Press, 1979.
- GEACH, Peter. *Faith and Reason*. N.Y.: Columbia University Press, 1983.
- KANT, Immanuel. *Manual dos Cursos de Lógica Geral*. Tradução de Fausto Castilho. Campinas: Ed. Unicamp; Uberlândia: Edufu, 2003.
- LEVI, Primo. *A Tabela Periódica*. Tradução de Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
- MULHALL, Stephen. *Faith and Reason*. Duckworth, 1994.
- TUGENDHAT, Ernst. *Não Somos de Arame Rígido*. Canoas: Ed. Ulbra, 2002.
- WILLIAMS, Bernard. *Truth and Truthfulness*. Princeton University Press, 2002.
- WINNICOTT, D. W. *O Brincar e a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.
- \_\_\_\_\_. *Natureza Humana*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2000.